

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

experiências urbano-educativas
na região de Caxias do Sul

Rodrigo Manoel Dias da Silva
Organizador



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

experiências urbano-educativas
na região de Caxias do Sul

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava
Vice-Reitor:
Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da EducS:
Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)
Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente
Cleide Calgaro (UCS)
Gelson Leonardo Rech (UCS)
Jayme Paviani (UCS)
Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)
Nilda Stecanela (UCS)
Simone Côrte Real Barbieri (UCS)
Terciane Ângela Luchese (UCS)
Vania Elisabete Schneider (UCS)

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

experiências urbano-educativas
na região de Caxias do Sul

ORGANIZADOR

Rodrigo Manoel Dias da Silva

COLABORADORAS

Alena Ocom Moreira

Denise Madeira de Castro e Silva

Mariane Nunes Silveira

Sandra Lilian Silveira Grohe

Scarlett Giovana Borges

Taiana Valencio da Silva

Tainah Mota do Nascimento



© Rodrigo Manoel Dias da Silva
Capa: Mateus Pasinato Scopel

Revisão: Izabete Polidoro Lima
Formatação e paginação: Mateus Pasinato Scopel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

E24 Educação patrimonial [recurso eletrônico] : experiências urbano-educativas na região de Caxias do Sul / organizado por Rodrigo Manoel Dias da Silva. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2020. Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-65-5807-013-9

Apresenta bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Patrimônio cultural - Estudo e ensino. 2. História - Estudo e ensino.
3. Educação - Serra, Região (RS). I. Silva, Rodrigo Manoel Dias da.

CDU 2. ed.: 351.853:37

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|------------|
| 1. Patrimônio cultural - Estudo e ensino | 351.853:37 |
| 2. História - Estudo e ensino | 94:37 |
| 3. Educação - Serra, Região (RS) | 37(816.5) |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Introdução	7
<i>Rodrigo Manoel Dias da Silva</i>	
A educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental pós-BNCC: a experiência do Município de Flores da Cunha	13
<i>Rodrigo Manoel Dias da Silva</i>	
Engajamento, territorialização e educação patrimonial em Boa Vista do Sul	35
<i>Rodrigo Manoel Dias da Silva</i>	
Entre o ver e o olhar: uma experiência de arte e educação em Farroupilha	55
<i>Denise Madeira de Castro e Silva</i>	
Semana nacional de museus: práticas possíveis de Educação Patrimonial em Caxias do Sul	71
<i>Scarlett Giovana Borges</i>	
Educação Patrimonial em Antônio Prado/RS: experiências educativas a partir da valorização de bens materiais e imateriais	87
<i>Sandra Lilian Silveira Grohe</i>	
“A gente vai contando essas histórias”: oficinas de Talian em Bento Gonçalves	109
<i>Mariane Nunes Silveira, Taiana Valencio da Silva</i>	
Sou de Caxias do Sul, a terra do imigrante, a não ser que seja africano: slam como ferramenta pedagógica para a ressignificação do ensino sobre cultura e patrimônio	125
<i>Tainah Mota do Nascimento, Alena Ocom Moreira</i>	
Sobre os autores	150

Introdução

Rodrigo Manoel Dias da Silva

O presente livro é o principal resultado de um conjunto de pesquisas e estudos que tenho desenvolvido sobre políticas e práticas de educação patrimonial, nos últimos dez anos. Em diversos projetos e ações investigativas pude conhecer, interpretar e analisar ações escolares e não escolares mobilizadas em programas de “patrimonialização” cultural, cuja centralidade pedagógica mostrava-se ambivalente, contraditória e plural. Nem sempre parecia possível definir as agendas formativas, instituídas a partir dos projetos, tendo em vista sua baixa institucionalidade no âmbito das políticas públicas; o incerto apoio financeiro oriundo da iniciativa privada, ou mesmo pela limitação das ferramentas intelectuais que empregávamos.

Mapear a existência e as regularidades da educação patrimonial, em certos contextos regionais, parecia uma tarefa dura e de difícil apreensão. O acompanhamento de sites, páginas institucionais em redes sociais ou noticiários convencionais na imprensa local nem sempre auxiliaram na identificação de práticas significativas. Outro expediente muito empregado diz respeito a ligações telefônicas para setores públicos, secretarias municipais de educação, entidades culturais, museus e arquivos públicos, sem, no entanto, lograr êxito, por falta de divulgação das ações desenvolvidas, pela predominância de datas cívicas no calendário cultural dos municípios e também pela timidez de diversas ações, ainda em planos germinais em pequenas cidades.

A partir do projeto de pesquisa “Políticas de educação patrimonial e experiências urbano-educativas no Rio Grande do Sul”, financiado pela Fapergs e com apoio institucional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, passamos a renovar o modo como produzimos a temática e as categorias intelectuais empregadas em sua análise. Políticas e práticas de educação patrimonial nos davam a impressão de que

nada existia, de que pouco era feito e de que as iniciativas com significado eram obscurecidas por demandas escolares e outros projetos políticos considerados prioritários. Face à sensação de que buscávamos um objeto que nos escapava no cotidiano, ou que não existia, passamos a interpelar as próprias concepções de educação patrimonial. Em diversos artigos e produções, procurei demonstrar o estranhamento em definir tais práticas como metodologia de ensino ou alfabetização cultural, pois ao fazê-lo talvez estivesse simplificando um fenômeno cultural mais complexo e com maior envergadura social.

O conceito de “experiências” ou de “experiências urbano-educativas” tornou-se o mais adequado para alargar nossas capacidades reflexivas e nossa sensibilidade, redefinindo nosso objeto de pesquisa e alterando os modos pelos quais indagávamos a realidade. Nossos contatos institucionais modificaram-se, nossas ligações telefônicas e *e-mails* se tornaram mais atentos e, paulatinamente, experiências em educação patrimonial foram se descortinando. Não nos importava mais o termo em si, mas o modo como experiências urbano-educativas articulavam escolas, comunidades, territórios, atores sociais e identidades. Semelhantemente à troca das lentes de uma câmera, novas situações passaram a nos interessar e, por vezes, temos a sensação de ter alcançado o limite do conceito de educação patrimonial.

Assim ocorreu na microrregião de Caxias do Sul, local de incidência do projeto de pesquisa ora apresentado. Genericamente definida como *Serra gaúcha*, a região apresenta uma abrangência territorial de 4.853 km² e uma população de aproximadamente oitocentos mil habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é constituída por dezenove municípios, a saber: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Santa Tereza, São Marcos, Veranópolis e Vila Flores. Configura

uma região expressiva para o desenvolvimento econômico do Estado do Rio Grande do Sul, a qual teve seus processos de urbanização acelerados, a partir da década de 70, do século XX. Diversos setores da economia regional encontraram condições sociais para seu desenvolvimento, com ênfase aos setores industrial, comercial e turístico.

Do ponto de vista histórico, sua definição regional sobrepõe-se a outras tipificações que atribuem sua origem à chegada dos primeiros imigrantes italianos no estado, tendo em vista o uso de topônimos como “Região Colonial Italiana” ou “Antigas Colônias Italianas”. A partir de um complexo processo histórico de autodesignação, a imigração italiana predominou, enquanto ordem discursiva, nas elaborações socioculturais e educacionais na microrregião. Festividades populares, passeios, roteiros turísticos, eventos, cartilhas e material publicitário ou institucional recursivamente reforçam sentimentos de pertencimento e, com efeito, fabricam uma (re) elaboração simbólico-afirmativa em relação às origens italianas, e engendram significações e interesses socioeconômicos relevantes para os usos deste pertencimento na atualidade. Tais sentidos de imigração engendraram processos de “patrimonialização”, caso de Antônio Prado, na década de 80 e também do tombamento do núcleo urbano de Santa Tereza, em 2010; e do reconhecimento do dialeto *Talian* como Língua e Referência Cultural Brasileira, mediante certificação do Ministério da Cultura, em 2015. Já o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (Iphae/RS), realizou o tombamento de seis bens localizados nesta microrregião, destacando-se: o Hospital Carbone e o Sítio Ferroviário em Caxias do Sul, a Casa de Pedra em Farroupilha, o Casarão dos Veronese em Flores da Cunha, a Antiga Escola em Santa Tereza e a Casa Saretta em Veranópolis.

Não obstante, ao interrogarmos tais práticas à luz do conceito de experiências urbano-educativas, vislumbramos a heterogeneidade como princípio social e cultural orientador das condutas humanas. Além da materialidade dos

patrimônios e da consagração da imigração italiana, identificamos, enquanto narrativa identitário-privilegiada, diversos processos de identificação social (identidades) em circulação no âmbito regional, bem como formas plurais de afirmação de si e de seus engajamentos nos espaços urbanos, através da educação e de ações sociais. Tal como temos elaborado, as “experiências urbano-educativas” nos permitem interrogar sobre nossas pertencas territoriais e sobre as configurações socioespaciais da cidade. Esses entrelaçamentos serão analisados e descritos nos capítulos a seguir.

* * *

O primeiro capítulo, de minha autoria, analisa a condição que o patrimônio cultural passa a ocupar no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se a presença significativa do binômio educação/patrimônio com nova formatação, na Base Nacional Comum Curricular. Além de um exercício reflexivo inicial, destaca a experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Flores da Cunha e analisa os modos pelos quais a educação patrimonial pode engendrar apropriação territorial ou o desenvolvimento de pertencas territoriais entre estudantes e comunidades escolares.

O segundo capítulo, também redigido por mim, discorre acerca de um projeto pedagógico em educação patrimonial desenvolvido em Boa Vista do Sul. À luz de discussões conceituais sobre “territorialização” das ações pedagógicas e reflexividade, bem como de engajamento individual de atores escolares, examina as condições pessoais e sociológicas para o engajamento docente, em uma ação pedagógica orientada pela educação patrimonial. Os demais capítulos foram elaborados por pesquisadoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação, coordenado por mim na Unisinos, RS. A participação dessas pesquisadoras tem sido fundamental para o desenvolvimento de nossos estudos.

Na sequência, o terceiro capítulo, de autoria de Denise

Madeira de Castro e Silva, apresenta uma experiência de arte e educação desenvolvida no Município de Farroupilha. Reflete sobre o trabalho desenvolvido por uma renomada artista residente na cidade, especialmente a arte da xilogravura, e explora suas possibilidades em propostas educativas não escolares e sua potencial articulação com programas direcionados ao patrimônio cultural.

O quarto capítulo, por sua vez, de autoria de Scarlett Giovana Borges, considera a importância formativa dos Museus de Caxias do Sul e sua pertinência formativa em educação patrimonial no município e na região. Ao enfatizar a promoção e a organização da Semana Nacional de Museus, a partir das diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ibram, apresenta a experiência caxiense e a relaciona com os debates contemporâneos acerca das experiências pedagógicas em espaços urbanos e em espaços patrimoniais ou museais.

O quinto capítulo, de autoria de Sandra Lilian Silveira Grohe, descreve e interpreta experiências em educação patrimonial, desenvolvidas em Antônio Prado. A partir da realização de entrevistas, destaca projetos que enfatizam tanto as dimensões materiais quanto as imateriais do patrimônio cultural. Quanto ao imaterial, aborda a presença da língua *Talian* na cidade e seu processo de cooficialização; quanto ao material, aborda o rico processo nacional de tombamento do casario colonial presente no município, no final dos anos 80, do século XX, e suas implicações à identidade regional. Em continuidade, o sexto capítulo, de autoria de Mariane Nunes Silveira e Taiana Valêncio da Silva, enfatiza a patrimonialização do *Talian* e seu uso pedagógico-escolar no Município de Bento Gonçalves. Atualmente, o *Talian* está entre as três línguas oficialmente consideradas como referência cultural do Brasil, sendo as outras duas de origem indígena. No estudo, as autoras aprofundam o desenvolvimento de ações pedagógicas em escola localizada no Distrito de São Pedro, onde se encontra o roteiro Caminhos de Pedra, importante destino de turismo cultural no Rio Grande do Sul.

O último capítulo, escrito por Tainah Mota do Nascimento e Alena Ocom Moreira, trata sobre o *slam*, como uma ferramenta pedagógica e um caminho para a construção de uma educação antirracista, tendo em vista sua potencialidade à compreensão de uma igualdade quanto à memória histórica e à cultura, em especial a gaúcha, no que tange ao reconhecimento da experiência social da população negra no Rio Grande do Sul.

* * *

Por fim, algumas palavras sobre a forma e o escopo do livro. Trata-se do resultado de pesquisa científica, produzido com a finalidade de popularização dos conhecimentos desenvolvidos na universidade. O livro resulta de encontros e diálogos com docentes atuantes na Educação Básica da região, também de visitas a escolas, instituições culturais e Secretarias Municipais de Educação e de Cultura.

Almeja-se, por isso, que possa ser um livro para dialogar com docentes e contribuir, do ponto de vista pedagógico, com programas de formação docente direcionados à cultura, ao patrimônio e à educação patrimonial. Os professores e as professoras são nossos interlocutores nessa empreitada intelectual.

Boa leitura!

A educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental pós-BNCC: a experiência do Município de Flores da Cunha

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Nos sistemas de ensino públicos e privados, o ano de 2019 foi dedicado ao estudo sistematizado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficializada no final do ano anterior. No Estado do Rio Grande do Sul, diversos segmentos do campo educacional organizaram-se em discussões acerca do Referencial Curricular Gaúcho, assim como os municípios direcionaram seus fazeres institucionais para a produção de documentos orientadores de seus territórios.

O caráter jurídico-normativo da BNCC engendrou um amplo movimento de reorganização curricular no âmbito municipal, principalmente catalisado por processos de formação de professores e professoras, para conhecimento: dos princípios pedagógicos presentes na Base; de seus elementos conceituais, e de suas possibilidades de operacionalização no contexto das instituições de ensino. Ainda que não se trate de nosso foco neste capítulo, importa considerar que não houve uma recepção unânime à BNCC, pois se observara posicionamentos divergentes a respeito de sua pertinência, sobre seu caráter democrático ou sobre a unilateralidade das instâncias superiores, na condução das dinâmicas de implementação. De toda forma, tal momento oportunizou um importante fórum de circulação de visões pedagógicas e de formação humana na escola, o qual nem sempre foi explorado na construção municipal dos documentos, sobretudo porque muitos sistemas optaram pela contratação de consultorias especializadas para a consolidação de sua documentação e para certos esforços de

capacitação docente. Não obstante, a BNCC erigiu-se como o principal objeto de discussão educacional, no último triênio.

No conjunto dessas discussões, principalmente aquelas realizadas pelos docentes, visando sua operacionalização, verificaram-se alguns deslocamentos na distribuição dos conteúdos ao longo dos períodos letivos, no mesmo tempo em que temáticas foram realocadas em condições de declínio ou de robustecimento, em termos de estima formativa. O foco desse capítulo incide sobre a condição que o patrimônio cultural passa a ocupar no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se a presença significativa do binômio educação/patrimônio, com nova formatação, nos registros da BNCC. Além desse exercício reflexivo inicial, realiza-se uma aproximação empírica à experiência da Secretaria Municipal de Educação de Flores da Cunha, a fim de contextualizar a implementação dessa legislação e verificar o modo pelo qual intencionam a apropriação territorial ou o desenvolvimento de pertencas territoriais entre seus estudantes,¹ mediante iniciativas de educação patrimonial.

O ensino de Ciências Humanas segundo a BNCC

Dialogar sobre os pressupostos formativos para as Ciências Humanas presentes na BNCC não se constitui uma tarefa simples. A pertinência formativa das Ciências Humanas, face aos recentes movimentos neoconservadores presentes nas políticas educacionais brasileiras (FERREIRA; CORSETTI, 2019), repousa sobre um conjunto de dúvidas a respeito de sua credibilidade e até mesmo de seu estatuto científico. No entanto, a Base apresenta textualmente importantes referências e indicações científicas, as quais oportunizam uma discussão sobre a compreensão e os direcionamentos alusivos às Humanidades, como se verá a seguir.

¹ Mediante análise de situações empíricas, tais conceitos serão cotejados na sequência do capítulo.

Do ponto de vista legal, a BNCC ancora-se em diversas legislações precedentes, principalmente em dois artigos da Constituição Federal de 1988. O art. 205 reconhece a educação como direito fundamental responsabilizando o Estado, a família e sociedade por sua plena realização; enquanto o art. 210 afirma a necessidade de fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Outra legislação que a fundamenta é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual anunciou a necessidade de estruturar o currículo das escolas brasileiras em competências, e constituiu-o a partir de diretrizes orientadas por uma base comum, complementada por uma parte diversificada (BRASIL, 1996). Em 2010, mediante a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, em 2014, com a apresentação do Plano Nacional de Educação (Lei n.13.005/14), observa-se a consolidação desse direcionamento político-pedagógico.

A organização textual da BNCC foi estruturada sob dois fundamentos pedagógicos principais, a saber: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral (BRASIL, 2018). O primeiro centra-se na relação entre saber e saber-fazer, acompanha orientações de organismos internacionais, como o OCDE e a Unesco, por exemplo, e reproduz uma lógica curricular presente em avaliações de larga escala. O segundo, por sua vez, inclina-se ao reconhecimento da formação humana global ou multidimensional e recupera uma tradição expressiva da Pedagogia brasileira, iniciada pelos Pioneiros da Educação Nova, nos anos de 30, do século XX. Para os fins de nossa abordagem, o segundo fundamento é mais relevante, tendo em vista que se alicerça na ampliação de repertórios culturais, na ampliação dos espaços de aprendizagem e sintoniza-se aos desafios sociais, históricos, econômicos e culturais de nossa época.²

² Não significa que, em debates de maior envergadura conceitual, não

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas deve contribuir para que os alunos desenvolvam a “*cognição in situ*”, reiterando que tais áreas de conhecimento apresentam expressiva relevância para um desenvolvimento humano multidimensional. O documento informa que as noções de tempo e espaço contribuem para o desenvolvimento da contextualização, esta última entendida como uma categoria fundamental ao desenvolvimento cognitivo. Desse modo, “**cognição e contexto** são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença” (BRASIL, 2018, p. 353).

Do ponto de vista de seus objetivos, o ensino de Ciências Humanas na BNCC preocupa-se com a formação ética dos estudantes, com a construção de um senso de responsabilidade com a vida coletiva e com a redução das desigualdades sociais.

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino de Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 354).

O documento evidencia que o ensino de Ciências Humanas, no enquadramento dessa discussão, deveria incorporar as percepções e experiências vividas pelos estudantes, desde a primeira infância. No entanto, no

se deva admitir que cada um desses termos não contenha fundamentos a serem problematizados e contextualizados.

Ensino Fundamental, essas explorações se tornariam “procedimentos de investigação em Ciências Humanas”, de maneira que “a Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 355).

No que tange aos anos iniciais do EF,

[...] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 355).

Na esteira desse argumento, a BNCC também expõe prerrogativas metodológicas:

Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro, – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país (BRASIL, 2018, p. 355).

O excerto acima evidencia uma das principais características metodológicas presentes na BNCC, quanto ao

ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais do EF, a saber: a presença de um impulso investigativo aos ambientes não escolares. Nessa síntese, verifica-se um esforço para reconhecer as experiências vividas pelos estudantes e por suas famílias, refletindo e produzindo conhecimento acerca de tais situações, a partir de empreendimentos metodológicos já consagrados nessa grande área do saber. Apesar de reconhecer a dimensão biográfica das aprendizagens, é importante discutir a orientação de tais processos, expressa na frase final do excerto, a qual mostra preferência por uma abordagem muito criticada no ensino de História e de Geografia: os círculos concêntricos.

Segundo Bergamaschi (2002), desde a LDB n. 5.692/71, o ensino de Estudos Sociais (nomenclatura utilizada na época) teve seus conteúdos organizados em “círculos concêntricos”, modulando a organização e sistematização de conhecimentos, de acordo com uma teoria linear do desenvolvimento infantil. “Além disso, considera-se que o ensino da história e da geografia deva partir do próximo para o distante, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato” (BERGAMASCHI, 2002, p. 23). O conteúdo curricular estruturava-se do estudante à família, da família à escola, da escola ao bairro, do bairro à cidade, da cidade ao estado e assim sucessivamente, A principal objeção dos estudiosos se refere ao risco da simplificação, da descontextualização e do anacronismo, indicações que inviabilizam a alfabetização cartográfica e geográfica (CALLAI, 2005) e diminui o potencial formativo da constelação de conceitos que conformam essas áreas (HAESBAERT, 2014).

Voltando à BNCC, quando discute o ensino e a aprendizagem nos anos finais (AF) no Ensino Fundamental, o documento reitera:

Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os

indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação (BRASIL, 2018, p. 355).

A BNCC prevê que a área de Ciências Humanas oportuniza aos estudantes a capacidade de “interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante dos fenômenos sociais e naturais” (BRASIL, 2018, p. 356). Duas discussões se desdobram desse contexto: a primeira, que a escola precisa responder reflexivamente às condições de seu tempo; a segunda, que a instituição precisa ver seus estudantes se tornarem aptos a intervenções mais responsáveis no mundo. A segunda discussão será explorada na sequência do capítulo.

Na estrutura textual da BNCC, quando fundamenta o EF no Brasil, o ensino de Ciências Humanas organiza-se em Ensino de História e Ensino de Geografia, tendo em vista que as duas áreas contribuem para o desenvolvimento da contextualização, enquanto operação cognitiva. Porém, cada uma destas compromete-se com dimensões intelectuais e experiências formativo-específicas, pois a Geografia alicerça-se no raciocínio geográfico, enquanto a História, na análise de processos históricos e processos temporais. Vejamos, em síntese, como são apresentados seus propósitos no texto legal.

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (BRASIL, 2018, p. 367).

A percepção e o domínio epistemológico do espaço estão associados ao conhecimento das territorialidades e ao reconhecimento da diversidade cultural constituinte da população brasileira.

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades (BRASIL, 2018, p. 368).

Quanto à História nos anos iniciais do EF, o texto orienta-se pela ideia de construção do sujeito, através de percepções de si e dos outros e do exercício de compreensão de fontes históricas. É importante que os estudantes conheçam as fontes e sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade em que vivem.

[...] busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (BRASIL, 2018, p. 404).

Diversidade, multiplicidade, reconhecimento, respeito e engajamento no mundo são termos que evidenciam uma semântica alusiva ao ensino de Ciências Humanas, na BNCC. Apresenta-se abaixo um quadro-síntese dessas discussões, como forma de ilustrar os desafios e as possibilidades pedagógicas presentes no documento. A primeira linha evidencia condições operacionais e metodológicas

presentes no documento, a saber: a natureza jurídica da Base, a significativa ampliação dos conteúdos a desenvolver, a diversificação dos ambientes de aprendizagem e a diversificação metodológica, no que tange às estratégias de ensino. A segunda linha explicita dimensões formativas ou conteúdos curriculares que alargaram sua possibilidade pedagógica, em contraste às legislações anteriores. Ainda que comportem registros teóricos mais vastos e que, certamente, alimentarão debates pedagógicos muito ricos no futuro, já é possível vislumbrar, no texto, a proeminência de discussões de natureza cultural, com ênfase em educação patrimonial, escuta das singularidades dos sujeitos e das comunidades, de modo interdisciplinar e intercultural. Na terceira linha, adicionam-se debates de natureza societária, mais amplos, portanto, que se apresentam no horizonte da BNCC: orientação democrática das salas de aula, respeito a outras epistemologias, a ênfase no educar para a cidadania e nas intervenções na realidade social.

Quadro 1 – Desafios e possibilidades pedagógicas da BNCC

Estatuto legal da BNCC	Ampliação dos conteúdos a desenvolver	Diversificação dos ambientes de aprendizagem	Diversificação metodológica
Educação patrimonial	Escuta das singularidades	Interdisciplinaridade	Interculturalidade
Orientação democrática na sala de aula	Respeito a outras epistemologias	Educar para a cidadania	Intervenções na realidade

Fonte: BRASIL (2018) – Sistematização do autor.

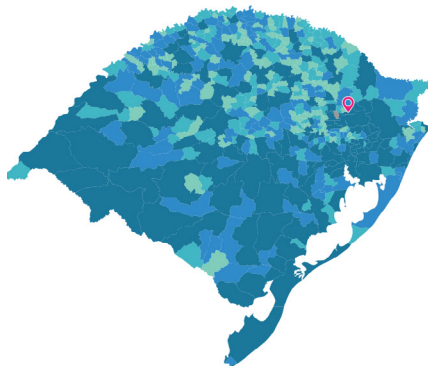
Certamente, considera-se esta síntese limitada, tendo em vista amplo debate pedagógico ainda a ser desenvolvido no Brasil, em que pese certas lacunas a serem reinterpretadas e rediscutidas mais adiante, caso, por exemplo, das

discussões sobre gênero e sexualidade que configuram uma significativa ausência nesse documento público. Porém, já nos permite vislumbrar diversos desafios presentes no ensino de Ciências Humanas. Além desse quadro inicial, destaca-se a relevância de cotejarmos essas indicações face às experiências de gestão da BNCC em contextos municipais, o que pretende-se desenvolver, na próxima seção.

A experiência de Flores da Cunha

Flores da Cunha é um município localizado na região serrana do Estado do Rio Grande do Sul, distante cerca de 150 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado. Colonizada por imigrantes italianos em 1877 e politicamente emancipada em 1924 (designando-se Nova Trento até 1935), atualmente a cidade conta com uma população aproximada de 30 mil habitantes (IBGE Cidades).

Figura 1 – Mapa temático



Fonte: IBGE (2020).

Para realizar a descrição dessa experiência, do ponto de vista metodológico, empregou-se uma análise textual de documentação pedagógica do município (Planos de Ensino dos anos iniciais do EF; legislação municipal) e realizou-se

uma entrevista com a secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto, que, na ocasião da entrevista, encontrava-se em seu sétimo ano à frente do órgão.

Em virtude da Base Nacional Comum Curricular, a Secretaria mobilizou as comunidades escolares para a reestruturação dos planos de ensino, redirecionando todo o currículo estabelecido para a rede municipal, no contexto de produção do Documento Orientador de Território. Nesse esforço, no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico passou a orientar-se por elementos da cultura local, da história e da geografia do município. Os conteúdos de História e Geografia, no 3º ano do EF, foram redimensionados a partir da inserção de Educação Patrimonial, como temática obrigatória para o ensino de História, e Sustentabilidade, na mesma condição para o ensino de Geografia.

O município já possuía experiências anteriores na temática patrimonial. Destaca-se a existência da Lei Municipal n. 1.062/86,³ a qual apresentou disposições gerais sobre o tombamento histórico e cultural no Município, acompanhando uma série de atividades ocorridas no contexto regional, caso do projeto “Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul”, desenvolvido desde 1978 na Universidade de Caxias do Sul (POZENATO, 2003), bem como o início dos trabalhos visando o tombamento do centro histórico de Antônio Prado. Também em 1986, ocorreu no Município o tombamento do Casarão Veronese pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (Iphae-RS). Nos anos seguintes, verificou-se que a cultura, especialmente a popular de imigração italiana, oportunizou diversos processos de desenvolvimento econômico no Município, destacando-se seu potencial para o turismo cultural e para as festas regionais. Mais recentemente, o Flores da Cunha tem promovido diversas ações e projetos

³ Somente em 2019 teve seu primeiro bem protegido, nos termos da referida lei.

culturais subsidiados por Leis de Incentivo à Cultura (LIC), tanto no âmbito federal quanto no estadual.

Frente às propostas desenvolvidas pós-BNCC, ao longo de 2019, o município propôs uma primeira experiência de educação patrimonial, a partir do reconhecimento dos patrimônios culturais do Município, mediante visitas e intervenções pedagógicas no Casarão dos Veronese. Localizado no distrito de Otávio Rocha, o casarão construído em 1898 é uma das principais edificações remanescentes da colonização italiana e pertenceu a Felice Veronese, conhecido produtor de vinho na região. Atualmente, o bem pertence à Prefeitura Municipal e foi restaurado mediante apoio financeiro de Lei de Incentivo à Cultura (de 2015-2017).⁴

Com a finalidade de oferecer ao município um novo espaço cultural, o Casarão tem sido utilizado como local para educação patrimonial (Figura 2).

Figura 2 – Fachada do Casarão dos Veronese



Fonte: Fábio Carnesella.⁵

⁴ Fonte: Disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=Bens-TombadosDetalhesAc&item=14813> Acesso em: 3 mar. 2020.

⁵ Agradecimentos ao fotógrafo Fábio Carnesella pela cessão desta fotografia.

De acordo com Ana Paula, professora e secretária municipal de Educação, o ambiente do Casarão tem potencializado diversas experiências de apropriação territorial, de conhecimento de questões culturais, e mobilizado outras identificações com o lugar. Segundo seu depoimento, o currículo escolar busca aproximar-se dos espaços não escolares e sua reorganização pedagógica deveria aproximar-se de vários aspectos do local, tanto em dimensão geográfica quanto histórica.

Nós vimos ali uma oportunidade, uma necessidade de ter a Educação Patrimonial no currículo, por termos este, este patrimônio reconhecido né, um patrimônio histórico do Estado. E nessa reestruturação, como nosso terceiro ano ele estuda todo o município, em todos os seus aspectos culturais, econômicos, geográficos, é que nós inserimos a Educação Patrimonial no terceiro ano (Ana Paula, professora).

A área interna do Casarão (Figura 3) tem sido ocupada tanto por atividades, visando o patrimônio material, oficinas e atividades pedagógicas direcionadas ao patrimônio imaterial da cidade e da região. Seu restauro preservou todos os ambientes da edificação, resultados em espaços direcionados a aprendizagens, cuja estrutura remete à sala de aula ou a espaços para oficinas.

Como dito pela secretária, o “município” passou a ser o conteúdo primordial em História e Geografia no terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, educação patrimonial, como temática obrigatória, ocorrerá nesse ano escolar, sendo promovida em todas as escolas municipais, inclusive estaduais e particulares.

Ficou uma especificidade obrigatória para trabalharmos nas escolas. Nas escolas agora a partir de 2020. A primeira experiência com Educação Patrimonial agora em 2019 foi

Figura 3 – Área interna do Casarão



Fonte: Casarão dos Veronese (Página Institucional no Facebook).

só com a rede municipal, tá?! Então... foi algo muito novo pra nós também, destacando-se a influência da Cristina com todos esses projetos e palestras que ela já trabalhou no ano passado. Abriu... nos deu essa abertura de entender isso melhor e perceber a importância que tem, porque realmente visita a museus, a essa questão patrimonial, ela passa batida na escola. Não é trabalhada, algum projetinho realmente que vai para escola, que o museu está abrindo para a semana das visitas... era assim que a gente trabalhava. Então este ano foi a primeira experiência e como então trabalhar com isso? (Ana Paula, professora).

Ana Paula se refere a projetos culturais desenvolvidos pela professora e pela gestora cultural Cristina Seibert Schneider, que realiza diversos projetos de restauro e formação patrimonial em municípios da região. Destaca também a influência que a professora vem exercendo na formação de professores para o desenvolvimento dessa temática, em âmbito municipal e regional.

Teve essa formação com os professores, foi mandado para as escolas todo um material sobre o Casarão dos Veronese. Isso foi trabalhado, então os professores a partir da formação e com o material do Casarão dos Veronese, trabalharam com os alunos e a culminância foi a vivência no Casarão dos Veronese, onde as crianças então puderam vivenciar e observar toda aquela questão arquitetônica do Casarão dos Veronese, a história da imigração italiana e o êxito da família dos Veronese. Tiveram a vivência do Talian com uma profissional, professora aposentada daqui, que trabalhou alguns vocábulos e a história do agnoline, então eles tiveram a oficina também de culinária italiana, então essa foi a culminância no Casarão dos Veronese (Ana Paula, professora).

A primeira experiência ocorreu em oito escolas, 14 turmas e professoras, alcançando cerca de 250 alunos. Sua versão inicial acentuou as dimensões materiais e imateriais da cultura

italiana remanescente na região, recuperando e ressignificando aspectos da história do município e de sua colonização posterior a 1875. O Casarão tornou-se um ambiente catalisador de aprendizagens e de conhecimento, pois se discutem, em sala de aula, as vivências ocorridas no Casarão.

De acordo com o depoimento, há muito interesse do Poder Público municipal em manter a proposta de educação patrimonial, cumprindo e colocando em prática os princípios de seu documento territorial. Destaca que, mediante recursos próprios e a obtenção de suporte financeiro e institucional em novos editais da Lei de Incentivo à Cultura (LIC), o município possui recursos para sustentar os anos seguintes do projeto.

Demandam investimento, então com essa captação que nós tivemos, na edição agora deste ano foi muito importante, mas não havendo, o município tem como assumir sim. No orçamento da Educação, é possível, é possível assumir, o investimento na formação, outros profissionais nas oficinas no Casarão dos Veronese... é possível o município manter isso (Ana Paula, professora).

Quando realiza um balanço reflexivo sobre as contribuições do primeiro ano de inserção da educação patrimonial no currículo escolar, Ana Paula acentua:

A importância da Educação Patrimonial é de que a comunidade está mais envolvida e entendendo a importância que tem através dos tombamentos. Então, a comunidade se apropriando, a Educação com o currículo formando as futuras gerações na Educação Patrimonial e mesmo a gente tendo professores que são de Caxias, que são muitos né, eles têm um propósito e uma proposta de escola. Então o professor vem, ele tem que se engajar né, ele tem que se engajar e vai se trabalhando com este professor para que realmente a gente atinja este objetivo da Educação Patrimonial de ter o pertencimento com a nossa história. A nossa própria cidade hoje tem muita

diversidade, a nossa cidade tem mudado de característica, mas os patrimônios eles estão aí e tem um significado (Ana Paula, professora).

A documentação pedagógica do município e o depoimento de Ana Paula evidenciam o interesse da política educacional implementada em produzir apropriação territorial e ressignificar pertencas territoriais. Esse debate acompanha uma tendência internacional de valorização dos territórios, de uma inflexão ao local, o que tem proporcionado o desenvolvimento de novas experiências urbanas e outras experiências urbano-educativas (SILVA, 2019). Nesse diálogo com as territorialidades, o depoimento ainda contempla uma reflexão acerca das relações entre educação patrimonial e educação integral.

Então, é o caminho... é o caminho para que realmente se tenha esse entendimento e possa humanizar mais as pessoas, sensibilizar mais as pessoas, então acredito que essa seja uma Educação Integral e mais completa. O currículo vai nos permitir usar os investimentos na rede municipal através da Secretaria de Educação para que realmente se concretize e se possa valorizar a cultura, que é muito importante e que em Flores da Cunha estava descuidado sim, porque cultura a gente... a nossa experiência era mais com eventos culturais, que são para o momento e depois são esquecidos (Ana Paula, professora).

A efetivação dessa experiência pedagógica, a partir do ano de 2020, é o principal desafio do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Flores da Cunha. A secretária vislumbra que o projeto pode ser ampliado em várias dimensões, tanto em questões operacionais (materiais didáticos, qualificação de outros ambientes para aprendizagem) quanto em questões educacionais mais específicas, como a ampliação de temáticas a compor seu repertório formativo, tanto para discentes, quanto para docentes.

Sem dúvida nenhuma, vai passar pela formação dos professores, eles conhecerem também muito bem esses patrimônios históricos, para que a gente possa trabalhar com os nossos alunos. Futuramente, material didático também e, sem dúvida nenhuma, ter a vivência, ter essa interação. Que essa vivência lá no patrimônio seja uma experiência realmente de aprendizagem, de interação para o aluno, para que ele tenha esta aquisição sobre Educação Patrimonial (Ana Paula, professora).

Por fim, realiza uma reflexão mais biográfica, enquanto professora da rede municipal, a qual revela a importância pessoal da temática e a pertinência histórica e social do projeto pedagógico que coordena, em Flores da Cunha.

Sem dúvida, porque por muito tempo e como professora, a gente se questiona de que os alunos... nós temos dificuldade de uma formação com os alunos para que eles tenham essa identidade com a cidade, com a história da cidade e assim [...] Uma expressão muito recorrente “aí, eles, as pessoas não dão mais importância, isso vai se perder” [...] a questão da história da imigração italiana, do Talian...

Enfim, se faziam trabalhos muito isolados na escola e muito pequenos: semana do município, vamos cantar o hino, vamos conhecer a história da imigração, mas se percebe que isto era muito pouco para que o aluno realmente tenha essa formação e tenha essa identidade, conheça mais a história e realmente tenha essa formação cultural. Então, sem dúvida nenhuma, quando fomos conhecer melhor a importância da Educação Patrimonial e como trabalhar, sem dúvida nenhuma, vimos que é o caminho para uma formação para o aluno. Importante que o aluno tenha essa aquisição de identidade com a história da sua cidade, que isso é muito importante e não pode se perder. Então, a experiência é muito significativa, acredito muito (Ana Paula, professora).

Para concluir: mais algumas reflexões analíticas sobre a experiência

A reflexão em tom biográfico de Ana Paula, no final da seção acima, contém um questionamento expressivo sobre os conhecimentos escolares e sua organização em arranjos curriculares, no âmbito de políticas educacionais. Como discutido por Cunha (2006, p. 61), os conhecimentos ensinados na escola são uma produção humana, “afetada pelas condições históricas e objetivas das pessoas e das sociedades que produziram esse conhecimento”. Assim, não há arbitrário universal, mas um conjunto de escolhas e de práticas pedagógicas cotidianas, que se direcionam a objetivos e perspectivas políticas e alinham-se à determinada visão de mundo e de sociedade. Cunha (2006) nos ajuda a pensar que o currículo excede a uma listagem de conteúdos e corresponde a projetos intencionais mais amplos de formação humana, e não restritos aos ambientes escolares ou à educação formal.

O arranjo curricular proposto pela Secretaria Municipal de Flores da Cunha atende aos principais pressupostos pedagógicos presentes na BNCC, principalmente ao atribuir à educação patrimonial um lugar formativo-privilegiado. A presença da temática no Documento Territorial e sua previsão como conteúdo específico (temática) do 3º ano do Ensino Fundamental oportuniza um conjunto de discussões e de proposições, no âmbito pedagógico desenvolvido na cidade.

Verifica-se, na experiência e em suas intencionalidades, um impulso ao conhecimento construído em espaços não escolares, reconhecendo, em princípio, os direcionamentos pedagógicos presentes na BNCC, quanto à História e à Geografia nos anos iniciais do EF. Quanto à História, prevalece a proeminência da educação patrimonial, entendida como ferramenta pedagógica, inscrita no currículo municipal, a partir da seguinte competência: “Propor e criar estratégias para resolver situações-problema, defendendo seu ponto de vista, de forma que possa se sentir pertencente

à comunidade em que vive e compreender as transformações que ocorrem em seu meio” (FLORES DA CUNHA, 2019). Em leitura, essa competência, face à sua apresentação na seção anterior, pode ser desdobrada em dois desafios principais. Encerra-se este texto comentando tais desafios.

O desafio pedagógico permanente desse enquadramento curricular é evitar o “engessamento curricular”, fixando, por exemplo, a imigração italiana como único conteúdo da educação patrimonial. Se, como adverte Cunha (2006), o currículo explicita um conjunto de princípios e de intencionalidades políticas e culturais, importa considerarmos a constituição heterogênea das culturas latino-americanas e suas maneiras de hibridizarem-se (CANCLINI, 2015). Nossas cidades são constituídas por experiências plurais, heterogêneas e contraditórias, as quais não podem ser reduzidas a uma coleção a ser exposta em um acervo predeterminado, tal como Canclini nos interpela ao “descolecionamento” das manifestações culturais. “Descoleccionar” implica uma atitude de abertura epistemológica, política e sentimental a outras expressões de cultura, sem necessariamente procurar por autenticidade ou essencialismos, mas reconhecer a tessitura plural da vida, da cultura e da escola. “Descoleccionar” é reconhecer outras temporalidades e espacialidades e, por conseguinte, visar pedagogicamente outras e novas pertencas territoriais.

Outro desafio, esse de natureza institucional, é a capacidade de as Secretarias Municipais de Educação promoverem o engajamento dos atores escolares em projetos de natureza socioterritorial, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Ao apresentar objetivos e competências para o ensino de Ciências Humanas, nos anos iniciais do EF, a BNCC discorre sobre a educação para a cidadania enquanto intervenção mais responsável das comunidades escolares no e sobre o mundo, o que demanda intencionalidade para promover aprendizagem e novos modos de viver nas cidades. Para concluir, precisamos imaginar e construir experiências urbano-educativas mais solidárias, responsáveis e engajadas.

Referências

- BERGAMASCHI, M. A. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, R. I. (org.). **Estudos sociais: outros saberes, outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 21-34.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CUNHA, M. I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Lições de didática*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 57-74.
- FERREIRA, V. V.; CORSETTI, B. Ataque ao pensamento crítico e o nascimento de um nicho no mercado educativo. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 20, p. 129-144, 2019.
- FLORES DA CUNHA. **Currículo da rede municipal de educação – anos iniciais**. Flores da Cunha, RS, 2019.
- HAESBAERT, R. O espaço como constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.109-121.
- POZENATO, J. C. **Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- SILVA, R. M. D. Perspectivas atuais para a pesquisa em educação patrimonial. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 46, p. 251-265, 2019.

2

Engajamento, territorialização e educação patrimonial em Boa Vista do Sul

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Abertura

Ao longo de uma década de pesquisas em educação patrimonial,¹ regularmente presentes em trabalhos de campo, na região serrana do Rio Grande do Sul, verificamos que educação patrimonial é muito mais uma prática pedagógica agenciada por docentes e comunidades escolares, do que uma categoria capaz de mobilizar projetos, programas ou outra forma política de agenciamento estatal. Há poucas evidências de que o setor integrasse políticas públicas sistêmicas no âmbito municipal, acompanhando uma tendência comum em outros níveis governamentais (RUBIM, 2012). Seguramente, quando ancorada em políticas públicas de cultura ou de educação, a educação patrimonial conseguiria romper as três tristes tradições que instituem as políticas culturais brasileiras, desde a década de 30, do século XX.

Ao examinar a história das políticas culturais no Brasil, Rubim afirma que experimentamos três tristes tradições, as quais podem ser sintetizadas em três palavras: ausência, autoritarismo e instabilidade. Do período colonial até a

¹ Trata-se dos seguintes projetos de pesquisa: “Políticas de educação patrimonial no Sul do Brasil: mudanças político-institucionais e agenciamentos culturais” (Financiada pela Fapergs, de 2011 a 2014); “Educação patrimonial nas políticas brasileiras de escolarização” (Financiada pelo CNPq, de 2013 a 2015); “Educação patrimonial: atores, políticas e identidades” (Financiada pelo CNPq, de 2017 a 2020); e “Políticas de educação patrimonial e experiências urbano-educativas no Rio Grande do Sul” (de 2018 a 2021). Agradecimentos às agências acima nomeadas pelo apoio financeiro recebido.

República Velha (1889-1930), vislumbra-se uma ausência de políticas estatais para a cultura, ainda que não se possa deixar de caracterizar como “culturais” os interesses da Coroa portuguesa no País, o mecenato da família real ou mesmo uma série de interdições a direitos culturais de ampla maioria da população brasileira. No entanto, entendia-se que Cultura e Belas Artes eram praticamente sinônimos. A década de 30 é o contexto de inauguração das ações estatais sistemáticas em cultura no Brasil, destacando-se a passagem de Mário de Andrade pelo Departamento Municipal de Cultura, em São Paulo, e a implantação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, com Gustavo Capanema (RUBIM, 2012; CALABRE, 2009). Tais experimentos, assim como as principais ações até a década de 90, foram constituídos pelo autoritarismo governamental, visto em definições monoculturais de políticas para a cultura (SILVA, 2015) e a emergência de um conjunto amplo de cerceamentos e censuras a agentes e produtores culturais. Não obstante, nesse mesmo tempo vimos o nascimento e a consolidação do Iphan (inicialmente Sphan) e de setores estaduais de patrimônio.

Em cada contexto da história nacional, é possível destacar momentos de ausência, de autoritarismo e de instabilidade, porém o período posterior à abertura democrática é, com efeito, constituído por instabilidades. Vê-se o constante desfazimento e refazimento do Ministério da Cultura, a transferência do financiamento da cultura à iniciativa privada via leis de incentivo à Cultura (Lei Sarney, seguida pela Lei Rouanet, etc.), além da inconstância de recursos públicos para sua efetivação. Até o presente, a exceção foi à gestão de Gilberto Gil à frente do Ministério, de 2003 a 2008, na qual se verificou um empenho institucional para a aprovação de um Plano Nacional de Cultura e a implantação do Programa Cultura Viva (SILVA, 2013). Em estados e municípios, observou-se a emergência de experiências interessantes e qualificadas; no entanto, seguidamente interrompidas por limitações orçamentárias ou por trocas de governo.

Na última década, um estudo longitudinal mostrou-se inviável. Conheceram-se e visitaram-se práticas e ações em educação patrimonial em diversos municípios brasileiros, mas, infelizmente, em sua maioria, projetos de curta duração. Contudo, em seu conjunto, as experiências acompanhadas revelam características próprias desses espaços-tempos, as quais serão examinadas na seção seguinte, a saber: a territorialização das ações pedagógicas, a reflexividade e o engajamento individual de atores escolares em projetos patrimoniais. O presente capítulo visa examinar as condições pessoais e sociológicas para o engajamento docente, em uma ação pedagógica orientada pela educação patrimonial.

Ao serem cotejadas as dimensões culturais e as pautas pedagógicas, promovidas na microrregião de Caxias do Sul, a experiência da Profa. Andreia Salvadori, em Boa Vista do Sul, pareceu exemplar. Andreia é companheira de reflexão nesse capítulo.

Reflexividade, engajamentos e territorialização: três chaves para leitura

Nessa seção, pretende-se apresentar as ferramentas teórico-metodológicas empregadas para a realização deste exercício de análise, tanto para caracterizar o contexto da ação pedagógica quanto para analisar a experiência de engajamento da Profa. Andreia.

Inicia-se por uma aproximação ao conceito de reflexividade. Segundo Caetano (2011), tal noção tem sido utilizada para caracterizar e analisar processos de mudança social próprias da modernidade, em suas manifestações tardias. Suas principais problematizações teóricas remontam aos fundadores do pensamento sociológico, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, tendo em vista suas discussões centradas nos binômios indivíduo-sociedade e agência-estrutura.

Há, nos últimos anos, crescente tendência nos estudos produzidos em Sociologia da Educação à realização de inflexões ao plano individual da vida em sociedade. Os processos de singularização dos indivíduos (MARTUCCELLI, 2010), suas experiências sociais e escolares (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1996), os modelos biográficos e os processos padronizados de individualização (BECK, 2010), a reflexividade e a construção de sociedades pós-tradicionais (GIDDENS, 1991) ou as relações entre socialização e individuação (SETTON, 2016) são discussões conceituais que ilustram este direcionamento intelectual. Ainda que atribuam centralidade ao indivíduo, não é possível dizer que esses autores e suas teorizações sejam convergentes. Mas, verifica-se uma escuta sensível às singularidades dos atores sociais e uma atenção cognitiva às escalas geográficas mais próximas de experiências e práticas individuais.

Nesse contexto, o conceito de reflexividade precisa ser qualificado para que se possa utilizá-lo com maior consistência, tendo em vista que, muitas vezes, designa sentidos ambíguos e contraditórios, pois “surge geralmente associado a um conjunto de conceitos satélite, como as noções de subjetividade, cognição, pensamento, consciência, mente e vida interior” (CAETANO, 2011, p. 161). De modo distinto à leitura institucional da reflexividade realizada por Giddens (1991), esta análise orienta-se pela compreensão da referida noção em Archer e Caetano, quando interpretam que a reflexividade se dá através de processos cognitivos e mediados por referentes sociais. “Os indivíduos compreendem não só o mundo, como também o lugar que nele ocupam” (CAETANO, 2011, p. 162).

Em suma, o conceito de reflexividade é aqui entendido como uma propriedade emergente das pessoas que permite aos indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referência as suas circunstâncias sociais. É um processo mental, privado, subjetivo, sob a forma de diálogo, que

pressupõe sempre a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem. O seu exercício conduz ao autoconhecimento, mas fomenta também, indissociavelmente, a compreensão da realidade exterior. Os processos reflexivos não esgotam as dinâmicas da vida interior e não se esgotam na interioridade das mentes individuais (CAETANO, 2011, p. 164).

Segundo a pesquisadora portuguesa, os indivíduos estão circunscritos aos enquadramentos estruturais, os quais delimitam as possibilidades objetivas de suas condutas. Ao mesmo tempo, a reflexividade ocorre quando o indivíduo se toma como objeto de pensamento; em perspectiva autorreferencial, define, negocia e reelabora objetivos e projetos (CAETANO, 2011).

Em perspectiva complementar, importa considerar a noção de engajamento. Na presente análise, tal noção será cotejada à luz do conceito de experiência social de Dubet, para o qual a experiência articula e justapõe uma representação emocional e uma atividade cognitiva, tal como a conjunção de uma forma de sentir e de construir o mundo. O sociólogo francês parte do princípio de que os atores sociais não se encontram totalmente socializados, não se reduzem a uma versão subjetiva do sistema, pois sua ação pode seguir lógicas plurais e não congruentes. Assim,

[...] os atores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois que reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis (DUBET, 1994, p. 106).

O trabalho reflexivo de um indivíduo é condição para a produção de sua identidade. Interpreta-se que a noção de engajamento, a despeito de suas definições polissêmicas,

pode ser concebida como um modo de empenhamento pessoal, de “empenhamento de si” em percepções de mundo e de sua experiência individual e também de sua construção. O engajamento docente conforme a seguir se refere ao modo como professores e professoras empenham a si mesmos frente a objetivos, escolhas e projetos, nos territórios onde atuam ou habitam.

Outra chave de leitura para a compreensão do engajamento docente é a territorialização da ação educativa (BEM-AYED, 2011). Desde os anos 80 (século XX), na França, verifica-se um processo contínuo de territorialização, visto, por exemplo, na descentralização administrativa, na organização política de zonas de educação prioritária e no reconhecimento de dinâmicas locais e da iniciativa de atores locais.

A territorialização da ação educativa faz referência também, de maneira mais ampla, a uma leitura da escola em uma perspectiva social: inscrição da escola em seu ambiente local, contribuição do território para a experiência escolar dos alunos e dos profissionais, assim como aumento ou redução das desigualdades escolares (BEM-AYED, 2011, p. 763).

Há também na literatura brasileira maior interesse com “preocupações territoriais”, considerando-se, principalmente, a crítica às perspectivas monoculturais ou monoidentitárias que prevaleceram em nossa forma escolar (SILVA, 2015). Na atualidade, pensar a educação patrimonial como expediente de práticas pedagógicas exige que conheçamos os modos pelos quais os indivíduos se apropriam delas, os sentidos pessoais e coletivos que lhe são atribuídos e as ações pedagógicas que são capazes de mobilizar, em seus contextos de atuação. Para esse exercício de análise, conheceu-se uma professora engajada em projeto patrimonial específico e, em busca das singularidades de sua ação pedagógica, analisa-se seu engajamento e suas proposições formativas.

Trajetória e experiência formativa

Andreia, professora em Boa Vista do Sul, foi escolhida para esse empreendimento analítico. Muito mais que “objeto de escrita”, Andreia se tornou companheira deste trabalho e de outras análises, dada sua rica experiência de vida. É uma amiga que a pesquisa de campo apresentou.

Nascida na cidade de Roca Sales, a professora reside em Linha Alegre, no interior de Coronel Pilar. Em 2003, mudou-se para Garibaldi, com o objetivo de trabalhar e estudar. No ano de 2009, mudou-se para Porto Alegre para dar continuidade a seus estudos e, em 2010, para Montenegro, para cursar Ensino Superior. Do ponto de vista de seu percurso formativo na universidade, Andreia cursou Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na Unidade de Montenegro, entre os anos de 2010 e 2014.

Atuou como bolsista no Museu de Artes de Montenegro, no Arquivo Histórico e no Museu Histórico Municipal, durante dois anos. Percorreu os prédios do complexo cultural da Estação em Montenegro, área revitalizada no Município, experiência que lhe despertou a curiosidade para museus, arquivos, documentação histórica e patrimônio. *Eu gosto muito dessa área também. Aí fico pensando, por que também eu não fiz História, né?* – acrescentou a professora, considerando a experiência de conhecimento vivida naquele ambiente institucional.

Adicionalmente, foi mediadora da Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Funarte), ao longo de sua graduação. O grupo de trabalho da Fundação manteve o projeto “Mais Cultura” na Escola Álvaro de Moraes, na área central do Município, no qual desenvolveram projetos culturais e artísticos com algumas turmas, incluindo visitas na Galeria, exposições artísticas, experiências de mediação cultural, ações pedagógicas e formativas.

Esse período de transição, dentro da UERGS, foi muito importante porque formou uma professora artista/pesquisadora;

participei do Grupo de Pesquisa do Pibid/Capes/UERGS como bolsista, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffebüttel da Música, na qual participava alunos das quatro áreas das artes: Dança, Música Teatro e Artes Visuais; desenvolvi a pesquisa “Investigando concepções de estudantes sobre aulas de Artes Visuais”. Realizávamos projetos interdisciplinares, observações nas escolas públicas, participação em seminários, performances (Andreia, professora).

A professora destaca que a iniciação científica, mediante colaborações em projetos de pesquisa, foi muito importante para sua formação acadêmica e pessoal. Acrescenta, ainda, em seu relato uma segunda experiência.

Depois fui bolsista do programa Iniciação Científica Ações Afirmativas (IniCie-AAf) UERGS, na pesquisa “A arte contemporânea e o rio: experiências artísticas a partir dos rios Caí e Guaíba”, coordenada pela Profa. Dra. Mariana Silva da Silva, Na qual desenvolvi uma pesquisa poética partindo dos relatos das pessoas que moram nas áreas afetadas da enchente, na cidade de Montenegro, próximo ao rio Caí, com suas histórias de tristeza, abandono, perda e destruição.

Minha ação partia de coleta: retirada de uma quantidade de 2 litros de água da enchente com a intenção de diminuir o nível do rio, para que a água invadissem menos casas, colocando água da enchente em pequenos vidrinhos de 10ml, tampados com rolha e, no externo, colei um adesivo com a frase Água da enchente 2014. Esse trabalho trata-se de uma série de múltiplos de 40 unidades, podendo ser realizados quando ocorrer enchente (Andreia, professora).

Importa considerar que as ações formativas integradas por Andreia revelam uma relação significativa com a sociedade, tratando-se de projetos que evidenciam sensibilidade a problemáticas contemporâneas, culturais e ambientais, e que também modulam ações de extensão universitária direcionadas à comunidade local. Quando fala dessas

experiências, a professora reflete sobre suas vivências e explicita a dimensão subjetiva de seu aprendizado social.

Distribuí para várias pessoas que a enchente não chega até suas casas, como um compartilhamento destas histórias e memórias relatadas. Assim como a enchente passa, muitas vezes é esquecida pela população que só observa de longe e nunca mais se lembra das vítimas; as pessoas que receberam vidros lembrar-se-ão daquele acontecimento de uma forma diferente, que não é destruidora. Meu trabalho artístico é uma ação crítica e política, por falar de uma situação de Administração Pública que afeta também a Região do Vale dos Sinos. Em 2010, eu morei nessa zona de risco num curto período de seis meses, e nesse período não teve enchente, mas, no ano de 2013, a enchente tomou uma proporção bem-elevada do nível da água por vários dias (Andreia, professora).

Do ponto de vista de suas experiências em docência, Andreia possui, como visto, ampla experiência em atividades formativo-institucionais em museus, galerias, casas de cultura e projetos culturais, tendo atuado como bolsista, monitora e voluntária em várias iniciativas. Porém, ainda que formada em 2014, 2019 foi especificamente seu primeiro ano como regente de classe. Possuía experiência de sala de aula, inclusive como oficinaira do programa “Mais Educação”, então como a professora titular. Como aproveitar suas experiências anteriores para potencializar suas aulas de Artes? Em que medida sua bagagem de conhecimentos seria útil para o ensino? Como produzir aulas significativas e contar com o interesse dos estudantes?

E se o antigo não for velho?

Boa Vista do Sul é um município localizado na microrregião de Caxias do Sul (IBGE), distante cerca de 130 quilômetros da capital, Porto Alegre. Conta com

uma população inferior a três mil habitantes, uma taxa de urbanização de 12%, o que evidencia a predominância de uma economia baseada na agropecuária, principalmente avicultura, distribuída em cerca de novecentas pequenas propriedades rurais.

Emancipado em 1995, o município apresenta indicadores sociais qualificados, destacando-se os dados educacionais. Conta com duas escolas municipais, uma na zona rural e uma na área urbana (sede), a Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, a única que desenvolve Ensino Fundamental completo.

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias



Fonte: Acervo do autor.

Quando designada à E.M.E.F. Duque de Caxias, Andreia começa a refletir sobre as possibilidades formativas que tinha à disposição. Inspirada no livro didático “Projeto mosaico: artes” (MEIRA et al., 2015) e em suas vivências anteriores, decide propor um projeto de ensino sobre Patrimônio Cultural, com a duração de um trimestre, com os

estudantes do 9º ano. O segundo capítulo do livro discute patrimônios e manifestações culturais, bens materiais e imateriais, processos de tombamento, agenda cultural da Unesco, dentre outros conteúdos.

Baseada no livro didático, propus ampliar esse tema que é muito interessante e importante, para trabalhar com patrimônio cultural local, nacional e mundial. Gosto muito de cultura, quando conheço uma cidade, logo quero saber se tem um bem cultural para visitar, seja Museu Histórico, Arquivo ou Museu de Arte, em sequência poder compartilhar com os alunos sobre a preservação, o conhecimento da história, da memória, para que isso não se perca (Andreia, professora).

Andreia preocupa-se com a ausência de museus e ambientes de cultura no município e, em geral, na região. Além dos conteúdos presentes no livro didático, realizou diversas rodas de conversa com os estudantes, a fim de verificar o que eles sabiam e o que conversavam com a família acerca da ideia de patrimônio cultural e de memória social. Constatou que poucas vezes haviam trabalhado sobre o tema e que a maioria dos estudantes do 9º ano nunca havia entrado em um museu.

Percebendo essa lacuna nos estudantes, que não conheciam Museu de Arte, Museu Histórico e nem Arquivo, ofereci uma oportunidade de irmos visitar o Museu e Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi, para conhecer de perto, sentir o que é um museu, sua importância, seu caráter permanente de conservar, estudar e valorizar de diversas maneiras o conjunto de elementos e objetos que faz parte do seu acervo. Com seus bens culturais e históricos que apresenta uma grande importância para o povo de Garibaldi e região. Outra proposta foi analisar objetos interessantes e “velhos” assim considerados pelos alunos que trouxeram de casa. Com isso, comparamos a diferença do velho e do antigo, conversamos e adquirimos valores históricos que diferenciaram com o entendimento do conceito (Andreia, professora).

E se o antigo não for velho? Essa interpelação foi o núcleo de uma rica experiência de educação patrimonial realizada com um grupo de 18 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A curiosidade dos estudantes mobilizou aprendizagens sobre diversas escalas de “patrimonialização”, começando pelas Sete Maravilhas do Mundo, estudadas em trabalhos em grupo e sistematização individual. Em seguida, assistiram DVDs sobre preservação cultural, sobre o “Museu de Artes de São Paulo”, para conhecerem um museu com finalidade artística, e expressões tais como: exposição, curador, curadoria, obras, doação, acervo, artistas, doações de obras e outras do universo das Artes Visuais. Além disso, como registro dessas aprendizagens, desenvolveram cartazes, dessa vez contemplando o patrimônio histórico e cultural brasileiro e seus modos de salvaguarda e preservação.

Andreia ressalta que houve níveis diversos de apropriação dos temas tratados no projeto.

O resultado de alguns grupos de trabalhos foi satisfatório, já outros foi desinteressado, mas os grupos que realizaram a proposta escreveram nos cartazes a importância da conservação, de não destruir para que não se perca a memória histórica daquele lugar. Apresentaram com desenho o patrimônio defendido. Nos comentários durante as aulas, um aluno questionou sobre uma casa “velha” que está caindo, e para ele resolver isso seria destruir, desmanchar e construir outra no mesmo lugar. Cabe salientar, em contraponto, com a outra realidade dos Patrimônios Históricos da Humanidade destruídos por incêndios e Guerras Civis, no qual assistimos vídeos e debatamos sobre destruição e perda da história, pela ação do homem. Citei a cidade de Hatra, próxima a Bagdá, suas ruínas foram destruídas por militantes em 2015. A Catedral de Notre Dame de Paris é uma das mais antigas catedrais francesas em estilo gótico. Em 2019, a catedral foi atingida por um violento incêndio que destruiu a espira e a cobertura do templo. O Museu Nacional em 2018 no Rio de Janeiro, destruiu quase a totalidade do acervo histórico e científico construído

ao longo de duzentos anos, perdendo cerca de vinte milhões de itens catalogados (Andreia, professora).

Segundo seu depoimento, desde o início do ano letivo vinha constatando afirmações como “tudo era velho e tudo tinha que jogar fora”, aos poucos foi explorando a diferença do antigo e do velho, a preservação de objetos antigos e a importância de visitarem museus. Na sequência do projeto, após conversas, explicações, vídeos e documentários, começaram a planejar a visita ao museu. Elegeram o Museu e Arquivo Municipal de Garibaldi, município vizinho.

Figura 2 – Visita ao Museu e Arquivo Municipal



Fonte: Acervo de Andreia Salvadori

Segundo a professora Andreia, no Museu e no Arquivo os estudantes trataram sobre a importância da conservação e da restauração, bem como acerca de concepções de patrimônio histórico e artístico. No Arquivo, realizaram uma oficina com a servidora pública municipal responsável pelo setor (**Figura 2**), na qual conheceram o processo de restauro

de livros, manusearam documentos históricos e fotografias antigas de Garibaldi e da região. Além disso, conhecerem um prédio importante para a história local, pois o museu está instalado em uma antiga casa onde foram recepcionados os imigrantes italianos que chegaram à cidade.

Foi um impacto positivo a nossa visita. Como tarefa, os alunos fotografaram com seus celulares os objetos antigos, analisaram fotografias antigas e conversaram sobre fatos históricos que nos revelam. Compararam os objetos antigos com os atuais, descrevendo-os. Relato aqui a escolha de um aluno que escolheu uma máquina fotográfica antiga, com pedestais grandes, caixas enormes de madeira, com a revelação lenta em laboratórios. Comparando-o com as câmeras digitais, sua agilidade de visualizar na hora a fotografia, e se não gostou ter a possibilidade de apagar e fotografar quantas vezes quiser. De fácil acesso, manuseio e transporte. Conhecemos o prédio em si que é uma casa de dois andares, embaixo está o Museu e na parte superior o Arquivo, mas, bem antes de ser um órgão público, era casa de passagem dos imigrantes italianos e hoje é um Patrimônio Histórico tombado, aberto para a comunidade desfrutar de suas riquezas culturais (Andreia, professora).

A visita ao Museu foi a culminância do projeto. Após, iniciaram vários movimentos para localizar patrimônios de Boa Vista do Sul, pois a visita engendrou uma experiência educativa mais ampla, alicerçada em vivências prévias dos estudantes e em reflexões promovidas nas aulas.

Eles me relataram de suas capelas antigas, que ainda têm nos interiores, descreveram como elas são. Algumas já foram substituídas por arquiteturas atuais. Curioso que no centro de uma das Capelas, embaixo do assoalho, tem um poço artesanal que nunca secou. Os alunos que vivem na sede comentaram das casas antigas que têm nas proximidades da escola; da janela da sala de aula visualizamos uma que passou por um restauro, está bem cuidada (Andreia, professora).

No ano anterior, os estudantes já haviam iniciado uma proposta de trabalho em educação patrimonial, com outra professora, buscando referências na paisagem do centro da cidade. Já tinham feito um levantamento no ano anterior sobre isso, então eu não quis focar novamente nesse ano, mas a gente chegou a conversar, eles citaram capelas, grutas, cachoeiras e cascatas. É muito forte, na cultura e na identidade regional, a presença do catolicismo e da imigração italiana, ainda que nem sempre desencadeie processos de pertencas territoriais.

Figura 3 – Igreja São Francisco Xavier



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por fim, o projeto pedagógico tratou das manifestações imateriais do patrimônio e de suas figurações de diversidade. Ainda que circunscrita a um pequeno município fortemente marcado pela imigração italiana, Andreia provocou discussões e aprendizados sobre a presença de indígenas e afrodescendentes no Brasil, incluindo-se outras regiões brasileiras. Enfatizou a importância do território para o desenvolvimento de uma cultura e de uma proposta educacional.

Quando falamos sobre bens imateriais, levamos para a reflexão os saberes, a culinária, a dança, a música, sempre pensando o regional. Assistimos vídeos de danças folclóricas como o laço de fita do Sul, o carimbó do Norte, a roda de samba do brasileiro. Alguns comentaram em saber dançar danças tradicionalistas como chamamé, vaneira e valsa. Como a maioria é descendente de italianos, a culinária predominante é italiana, como: pizza, sopa de capeletti, massas. Como bem imaterial falou-se das receitas caseiras da mãe em fazer chás para gripes, pomadas medicinais (Andreia, professora).

O trabalho pedagógico de Andreia acompanha uma tendência contemporânea de territorialização das ações pedagógicas. Em artigo anterior (SILVA, 2018), visou-se demonstrar que as escolas têm se constituído em importantes agentes de patrimonialização cultural em municípios brasileiros, com efeito naqueles que não possuem tombamento ou registro de órgão oficial de patrimônio, a fim de evitar a “morte social” de muitos patrimônios (VALECILLO, 2016). Vejam-se alguns desdobramentos dessa discussão, na última seção do capítulo.

Da experiência pessoal às lições de educação patrimonial

Na abertura desse texto, foi referenciado que as políticas culturais brasileiras são marcadas por três tristes tradições (RUBIM, 2012). A ausência e a descontinuidade são constantes em programas de educação

patrimonial, pela inexistência de políticas de educação patrimonial e de vinculação a programas formativos promovidos por atores escolares. Andreia é um desses atores escolares que promove ações de educação patrimonial em Boa Vista do Sul e na microrregião de Caxias do Sul.

De sua experiência pessoal, destacam-se alguns princípios de análise mais amplos, que informam sobre seu engajamento e sobre a territorialização de suas aulas, mas que podem ser interpretados como importantes lições de educação patrimonial. Pensar sobre sua experiência, com ênfase em sua preocupação com a “morte social” dos patrimônios, permitiu conhecer seu empenhamento pessoal e pedagógico em oportunizar situações de aprendizagem significativas e contextualizadas. Em outros momentos de sua trajetória pessoal, Andreia demonstrou senso de engajamento e responsabilidade com o lugar em que vive. Antes da proposta ora analisada, entre os anos de 2016 e 2018, esta professora realizou uma missão enquanto leiga missionária em cidades do Arquipélago de Marajó. Após, assumiu uma função de assessoria na Secretária Municipal de Educação de Coronel Pilar, atuando no Museu Histórico Municipal, além de presidir o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural nesse município. Atua também como pesquisadora no grupo de pesquisa “O extraordinário como método investigativo em Arte & Educação”, coordenado pela Profa. Dra. Mariana Silva da Silva, na UERGS, desde 2019.

Para a professora, o engajamento pode ser resumido em forte sentimento de responsabilidade, o qual orienta os sentidos de sua ação em processos formativos.

Esse é um dos grandes objetivos: ter consciência da conservação e da importância dos patrimônios, diante da comunidade. Porque se não guardamos, restauramos, catalogamos, pesquisamos um bem cultural como objeto ele se perde, uma vez perdido, não tem como recuperar, porque não é substituível. Os bens culturais são todos produzidos pela cultura humana,

ou pela natureza, que se transformam em testemunhos, materiais e imateriais, na trajetória do homem no seu território. Esse projeto foi muito valioso porque percebi o aprendizado nos alunos, na avaliação de conteúdos, no aprimoramento do uso dos conceitos em conversa e participando dos diálogos. A mudança de atitude em relação aos assuntos abordados, os conhecimentos adquiridos sobre o Patrimônio Histórico. Lembro-me, quando criança, não se falava sobre esse assunto, hoje estamos trabalhando para que cada vez mais mude essa realidade dentro das escolas e no meio comunitário do conhecimento de preservar, guardar objetos antigos, restaurar, conservar, para que não se perca a história de uma cidade, de uma família (Andreia, professora).

O engajamento docente de Andreia foi capaz de catalisar uma prática de educação patrimonial muito significativa. Ao valorizar as aprendizagens fora da sala de aula, organizar um projeto pedagógico com poucos recursos e pensar que a escola pode ser um agente de patrimonialização, a professora mostrou que a educação para a preservação e a afirmação cultural é possível. Ao mesmo tempo em que parece uma análise singular de uma ação docente, a educação patrimonial só se torna possível em nosso País pelo trabalho de muitas Andreias.

Referências

- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- BEM-AYED, Choukri. Territorialização da ação educativa. In: VAN ZANTEN, Ágnes (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 763-766.
- CAETANO, Ana. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia**: problemas e práticas, n. 66, p. 157-174, 2011.
- CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil**: dos anos 1930 ao século XXI. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2009.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

MARTUCCELLI, Danilo. La individualización como macrosociología de la sociedad singularista. **Persona y Sociedad**, v. XXIV, n. 3, p. 9-29, 2010.

MEIRA, Beá et al. **Mosaico: arte**. Livro didático para o 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2015.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: passado e presente. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; ROCHA, Renata (org.). **Políticas culturais**. Salvador: Ed. UFBA, 2012. p. 29-48.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação**. São Paulo: AnnaBlume, 2016.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Narrativas de democratização cultural no Brasil: um olhar sociológico ao Programa Cultura Viva. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 49, n. 3, p. 269-278, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, n. 56, p. 2017-224, 2015.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 44, v. 1-18, 2018.

VALECILLO, Zaida García. Como podemos evitar a morte social do patrimônio cultural? Educação patrimonial, uma área emergente. **Mouseion**, n. 23, p. 41-56, 2016.

Dedicatória

À professora Andreia Salvadori e à comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, Boa Vista do Sul, RS.

3

Entre o ver e o olhar: uma experiência de arte e educação em Farroupilha

Denise Madeira de Castro e Silva

Introdução

Encontrei-me com a artista plástica Marinês Buseti¹ em entrevista combinada no seu charmoso atelier de trabalho chamado Chalé da Xilo,² localizado no Desvio Blauth, vilarejo da cidade de Farroupilha/RS. Em uma manhã primaveril, por coincidência no dia consagrado à padroeira da música e dos artistas, Santa Cecília, conversamos sobre o cunho educacional de seu trabalho, as possibilidades e os desafios de fazer a opção a uma vida dedicada à arte. Essa conversa foi regada a chimarrão, com muitos risos e revelações acerca de sua trajetória profissional.

Situar o trabalho com xilogravura desenvolvido pela artista entre o *ver* e o *olhar* refere-se à delicada diferenciação oportunizada por Gomes (2019), que busca caracterizar esses dois verbos, indicando a natureza de suas intenções nas produções de Marinês Buseti. Assim, afirma o artista, *ver* seria um ato inquisitivo, voluntário, dirigido, certo, já *olhar* seria o registro das formas de maneira mais superficial. Portanto, o *ver* seria mais que o *olhar*, uma vez que captar as diferenças visíveis requer envolvimento. Essa intencionalidade que *olha* para o mundo e pretende *ver* as diferenças, registradas nas xilogravuras produzidas pela artista, é o que será apresentado neste capítulo.

¹ Artista plástica nascida (1958) em Farroupilha/RS. Dedicou-se à xilogravura desde 2006, tendo como marca preponderante do seu trabalho a inspiração geométrica.

² Atualmente o ateliê funciona no centro da cidade de Farroupilha.

Na manhã em que nos encontramos, enquanto a ouvia, apreciava a natureza que cercava o atelier e também as obras de arte expostas. Dessa conversa sobre educação, arte e escolhas profissionais relatei alguns aspectos sobre educação não escolar e política educacional. Este capítulo é fruto dessas reflexões que pretende localizar o trabalho desenvolvido pela artista, especialmente a xilogravura,³ no escopo da educação não escolar como possibilidade imanente ao desenvolvimento do patrimônio cultural.

Para o alcance de tal objetivo, foram narrados os principais acontecimentos da vida profissional da artista e de fotos com as obras características de cada fase de sua criação. A partir dessas narrações, foram salientados elementos que permitiram lançar algumas reflexões a respeito das políticas educacionais e da educação não escolar.

O início: entre o meio artístico e a docência

Nesta seção, relato um pouco da história de vida da artista e como suas escolhas profissionais estiveram inseridas em contextos educacionais não formais, que forjaram as perspectivas educativas por ela propostas. A artista, depois de formada na Educação Artística pela Feevale, buscou complementar sua formação em cursos que estivessem mais afinados aos seus interesses. Desse modo, participou de um curso no início dos anos 80, do século XX, na cidade de Porto Alegre, que objetivava divulgar e capacitar profissionais para a criação de escolas de arte nos moldes da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). A EAB, criada por Augusto Rodrigues,⁴ preconizava uma educação que se contrapunha ao ensino tradicional, em uma perspectiva não diretiva de valorização do folclore e da arte popular. Desse modo, o teatro, a dança, a pintura, a musicalização e

³ Técnica milenar de gravar a madeira e reproduzir a imagem sobre papel.

⁴ Artista pernambucano (1915-1993) que, em 1948, mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade na qual fundou a Escolinha de Arte do Brasil.

a poesia são expressões artísticas que deveriam compor as orientações pedagógicas de escolas de arte para crianças.

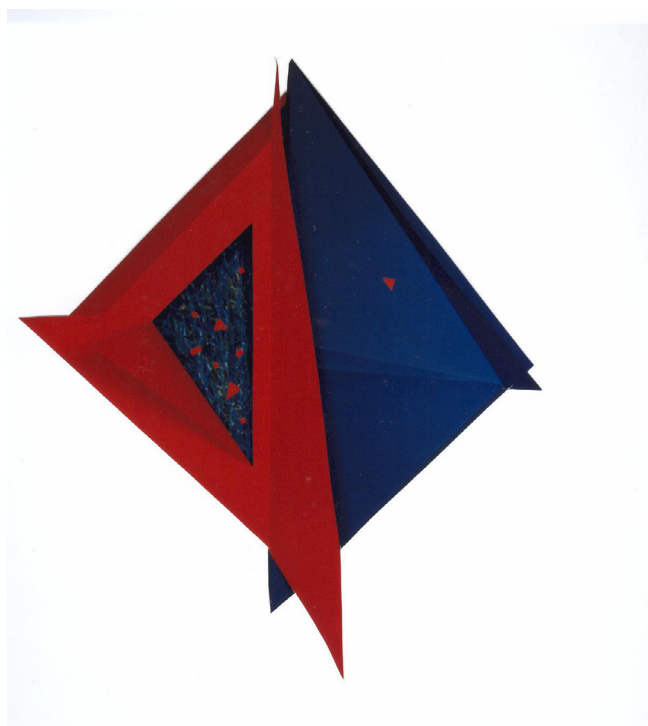
Assim, Marinês Buseti funda, na cidade de Farroupilha, RS, uma escolinha de arte que se chamava *transFORMA – Centro de Arte*, a partir da inspiração do modelo pedagógico da EAB. Nesse espaço de arte e educação, havia duas salas: uma delas comportava mesas para as artes visuais, e a outra, para a musicalização e o teatro. As crianças eram divididas em dois grupos etários: dos quatro aos seis, e dos sete aos 12 anos. As aulas ocorriam duas vezes por semana, durante um turno de quatro horas. Essa docência era dividida com um colega que oportunizava, então, o atendimento dos dois grupos.

Essas aulas envolviam: jogo dramático com brincadeiras, teatro, desinibição, improvisação; utilização de sucata e argila; pintura, desenho, além da musicalização e da criação de cenários. Essa experiência pedagógica foi muito gratificante, permanecendo as suas concepções atualmente, enquanto oficinas de arte para as escolas e a comunidade em geral. Contudo, a inclinação à criação artística ainda não bem definida durante o curso de graduação, fez com que a artista fosse em busca de novas possibilidades, encontrando acolhida para a continuidade de sua formação no Atelier Livre Xico Stockinger.⁵

Desse modo, em 1987 a artista faz sua primeira exposição *Pandorgas, Pipas e Papagaios* no Teatro de Câmara em Porto Alegre. Na Figura 1, há foto de uma das obras dessa exposição.

⁵ Equipamento da Prefeitura de Porto Alegre, integrado à Coordenação de Artes Plásticas da Secretaria Municipal de Cultura, que promove cursos práticos e teóricos, ações colaborativas, além de diversas atividades paralelas: encontros, exposições, palestras, o tradicional Festival de Artes Cidade de Porto Alegre, a Feira de Arte Gráfica Noa Noa e ações no Centro de Cultivo do Centro Municipal de Cultura.

Figura 1 – Pandorgas, pipas e papagaios



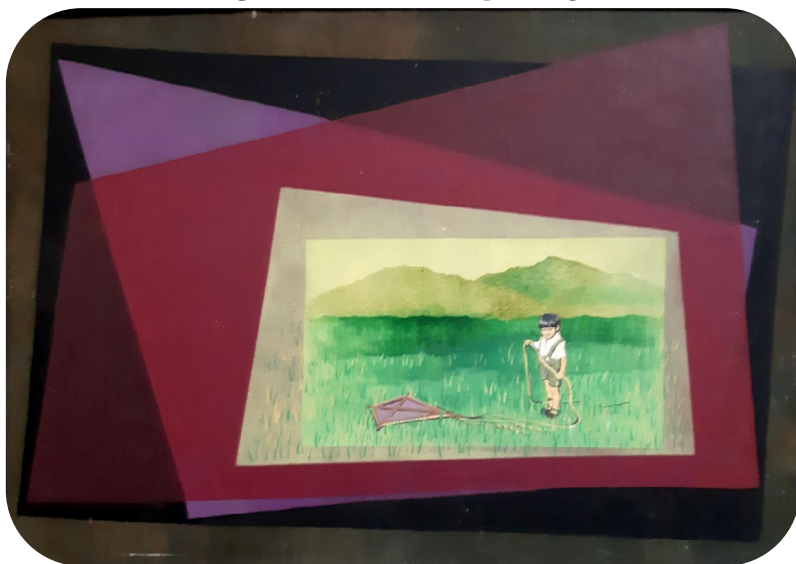
Fonte: Arquivo pessoal da artista.

As viagens à capital, onde realizava cursos formativos e desenvolvia sua carreira de artista plástica, até o interior do estado, local em que mantinha a escola de arte, se tornaram inviáveis. Desse modo, a artista inclinou-se a assentir plenamente à criação artística. Na próxima seção são apresentadas as principais fases de criação da artista, assim como os desdobramentos de seu trabalho no setor educacional.

Fases criativas

A artista iniciou sua criação partindo da figuração,⁶ na qual desenhava crianças em meio à paisagem, colocando-as envolvidas de alguma forma com fio de suas pandorgas, entre suas mãos. O interessante é que a artista diz nunca ter empinado uma pandorga. Contudo, o elemento geométrico, que é marca de sua obra, já estava presente nesses desenhos que tinham como tema as pandorgas e a infância.

Figura 2 – O menino e a pandorga



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

Posteriormente, as pandorgas que eram pintadas passaram a ser feitas em dobraduras de papel, portanto agregando o elemento volume em suas obras, dando origem

⁶ Ato de tornar alguém ou algo visível pela utilização de meios gráficos, pictóricos, plásticos.

à exposição intitulada *Desenhos Tridimensionais*, apresentada em 1987 na galeria Arte&Fato em Porto Alegre e, em 1988, na galeria Documenta em São Paulo.

Figura 3 – Desenhos tridimensionais



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

Depois dessa experiência, Marinês continuou a trabalhar com dobraduras e começou a explorar formas piramidais, giz pastel e, nisso, a questão da luz e da sombra emergiu utilizando grafismos, dando início à exploração da ilusão de ótica.

Então eu fazia uma brincadeira assim, por exemplo, tinha uma forma de pirâmide no centro que com o grafismo luz e sombra parecia que vinha pra fora. Mas aí se tu chegavas perto, o objeto, a linha do vértice central era pra dentro, então era um bom jogo, uma brincadeira que instiga a pessoa. A pessoa olha, se surpreende. É isso que eu busco até hoje, provocar alguma sensação que desperte uma coisa diferente na pessoa (Marinês Buseti).

No início dos anos 90, o nascimento do seu filho fez com que a artista voltasse a morar em sua cidade natal e, no espaço onde se situava a escola, foi montada uma galeria de arte. Essa galeria contava com obras de artistas da região e de Porto Alegre. Durante esse período, eram promovidas exposições, e as escolas municipais e privadas da cidade eram convidadas para visitação. Nessas oportunidades, era desenvolvido um bate-papo com as crianas e professores, que visava contribuir na formao est tica desse público.

Então, por isso que também eu sempre me preocupei, por gosto mesmo, por achar que é importante em trabalhar com a formao das crianas, porque   dali que vai vir o futuro resultado, que melhore esse lado, que   tão carente (Marinês Busetti).

Entretanto, os afazeres que advinham de administrar a galeria de arte demandavam muito tempo, e a artista, mais uma vez, impulsionada pelo veio criativo, fez a escolha de se dedicar   criao artística. Assim, a galeria foi transformada em atelier *Porão-Atelier & Est dio*, aproveitando a estrutura montada de iluminao. Então, inicia-se outra fase artística, a das esculturas em chapa de metal. Nesse espao, os alunos das escolas municipais e privadas, desde a Pré-Escola até os anos finais do Ensino Fundamental?, também eram recebidos para atividades elaboradas com essa finalidade. O atelier foi transferido em 2010 para o desvio Blauth, dando início ao Chalé da Xilo.

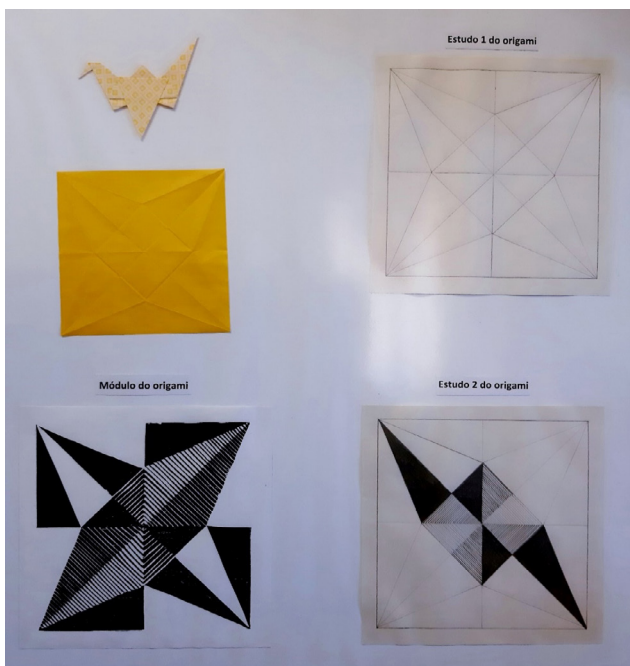
Figura 4 – Esculturas em chapa



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

Contudo, desde 2006 a artista já se dedicava à xilogravura. A inspiração para as primeiras xilogravuras advém de uma experiência, na qual a artista foi convidada a realizar uma oficina com alunos do curso de Magistério de uma escola da cidade. Pensou em algo que as futuras professoras pudessem aproveitar com seus alunos; então realizou uma oficina de origami que, de certa forma, estava relacionada com as pandorgas em dobradura do início de sua carreira, sobretudo, o aspecto geométrico. O gosto pelo origami fez com que produzisse cerca de 500 peças e, ao desdobrar uma delas, deparou-se com uma figura geométrica produzida a partir das dobras no quadrado de papel. Esse desenho dos vincos das dobras foi a centelha para a criação das primeiras xilogravuras.

Figura 5 – Origamis – desenho dos vincos



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

A forma mais tradicional de fazer xilogravura foi apenas o início. A artista utiliza outras texturas; inventa, cria perspectivas inovadoras por intermédio dessa técnica milenar, na qual se produz uma matriz e depois uma série de cópias da mesma imagem; no lado esquerdo a fração escrita indica quantas cópias produzidas. A xilogravura surgiu com a invenção do papel, a partir da impressão gráfica de livros, de cartas de baralho. Assim, a artista imprime sobre superfícies de jornais e revistas, e papel tradicional usado em xilogravuras. Dessa forma, Marinês Busetti explica um pouco do seu processo criativo e como foi evoluindo na utilização da técnica:

Imprimi em páginas de revista e de jornal (risos). Daí, trabalho com colagem, fui experimentando, imprimi em papel camurça preto com a tinta branca, daí trabalho com lápis branco em cima da imagem. Saí dessa xilogravura tradicional e parti pra um trabalho mais contemporâneo, assim de exploração, de usar a técnica, mas com outros suportes. Então, eu acho que tem essas duas coisas relacionadas, a técnica da xilogravura sobre o suporte que remete essa relação com o jornal. Mas, independente disso, a própria exploração estética, essa repetição da matriz, às vezes eu imprimo várias cópias e monto, acabo fazendo um painel enorme. Outras vezes, tem trabalhos de 2 por 2, por exemplo, que eu só consigo por causa da repetição e em cima desse painel eu acabo recortando outras impressões que eu faço em páginas de revista coloridas, por exemplo, e eu desmembro. Eu abro uma revista e separo páginas que predominam os tons amarelo, tom verde, tom azul, aí imprimo sobre essas páginas e, depois que seca, então, em cima desse painel que eu monto a xilo, eu recomeço a recortar essas figuras impressas e colo sobre essa imagem (Marinês Busetti).

A Figura 6 busca mostrar o processo pelo qual a artista produz suas obras; nesse caso, aproveitando jornais e revistas.

Figura 6 – Cisne (xilografura e colagem)



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

No Chalé da Xilo, a artista continuou com o atelier e também com o cunho educativo de seu trabalho. Entre os anos de 2011 e 2012, foi desenvolvido um projeto pela prefeitura de Farroupilha, no qual a Universidade de Caxias do Sul foi contratada para realizar uma formação com os professores de Educação Artística do Município. Nessas capacitações oportunizadas, havia a participação da artista Marinês Busetti, no Chalé da Xilo. A artista verificou que há professores de Educação Artística, da rede municipal, que trabalham em sala de aula, a partir do estudo de sua obra.

Então, o que acontecia, os professores chegavam aqui, eu conversava sobre o meu trabalho, sobre a minha trajetória, fazia uma demonstração da técnica pra eles entenderem o processo. Fazia uma cópia e mostrava como que era feito e depois a gente tinha uma atividade que chamava “Do origami ao quebra-cabeça” e que aí é outra história (risos) (Marinês Busetti).

Depois dessa formação aos professores, os alunos começaram a ser recebidos pela artista em seu atelier. A atividade

desenvolvida era *Do origami ao quebra-cabeça*, que consistia em entregar aos alunos um kit para fazer origami. Esse kit continha papel para fazer origami e um desenho geométrico. Depois de feito o origami, os alunos eram convidados a desdobrá-lo e verificavam que o desenho dos vincos se referia a $\frac{1}{4}$ do desenho entregue. Os alunos deveriam colorir e recortar o desenho, originando o quebra-cabeça de quatro peças que oportunizava inúmeras possibilidades de montagem, remetendo ao início da pesquisa da artista sobre xilogravura, ou seja, a inspiração geométrica. A artista vislumbra a possibilidade de criação e utilização dessa atividade como material pedagógico, podendo ser usado pelos alunos em sala de aula. Essa atividade é originária de uma oficina que a artista ofereceu em um projeto da Petrobrás, de integração das famílias dos funcionários. A proposta era desafiadora, pois tinha que trabalhar com mais de cem pessoas; a ideia do kit facilitava a consecução da oficina e do quebra-cabeça, porque era algo lúdico a ser realizado em família.

Figura 7 – Crianças no Chale da Xilo



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

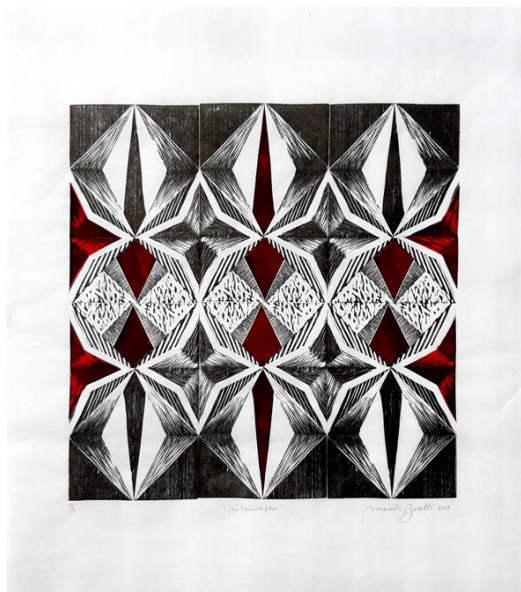
Com o passar do tempo, o projeto de capacitação aos professores da rede municipal terminou. Mas as visitas e as oficinas no Chalé da Xilo continuaram. A artista acredita que professores de outras áreas do saber se valeriam das atividades desenvolvidas, podendo originar um trabalho interdisciplinar, conjuntamente com os docentes da Matemática, da História e das ciências, por exemplo.

Desde 2019, seu atelier de trabalho voltou a se localizar no centro da cidade de Farroupilha. Nesse ambiente, criou peças para sua mais recente exposição, intitulada Sincronias Invisíveis, apresentada na Fondation Taylor em Paris/França (set./2019) e nas pinacotecas da Feevale (nov./2019) e da UFRGS (abr./2020). Em 2019, a artista participou de uma residência artística em Lagos/Portugal. Na visão da artista, suas peças de arte buscam:

Provocar a sensibilização do olhar através de um processo seletivo de percepção, que ora destaca uma forma, ora outra, num jogo de entra e sai de figura-fundo em pulsação constante. Assim, convoco a refletir sobre as relações entre a matriz e a cópia, a repetição e a diferença, entre construção e desconstrução, o geral e o particular, o real e o virtual, razão e emoção. Quem sabe, sobre as várias formas de ver, as várias faces que algo pode ter, uma pessoa, uma ideia... Convoco a perceber o que antes parecia oculto (Marinês Busetti).

Atualmente, a artista está desenvolvendo um estudo sobre os azulejos portugueses, fruto de Residência realizada em Portugal. Esse estudo chama-se Azulejos Reconfigurados – uma visão modular em Xilogravura; com este trabalho Marinês pretende retornar a Portugal para exposições e outras possibilidades. A Figura 8 é uma das obras que fizeram parte das exposições realizadas nas pinacotecas.

Figura 8 – Metamorfose



Fonte: Arquivo pessoal da artista.

A artista que já trabalhou com pinturas sobre tela e Eucatex recortados, dobraduras em chapa galvanizada e pinturas com colagens sobre tecido voal, o que demonstrou ter uma alma inquieta, e o fato de há muito trabalhar com as xilogravuras encontra explicação nas infinitas possibilidades, porém admite que seu desassossego criativo ainda poderá reverberar na utilização de outra técnica.

Possibilidades educativas nas cidades: a educação não escolar

Na trajetória da artista, observou-se o cunho educativo de suas atividades. As possibilidades criativas estiveram entrecruzadas com propostas educacionais,

que podem estar vinculadas à educação não escolar. Cumpre salientar o caráter inovador e de vanguarda de suas propostas. A escola de arte nos anos 80, com uma proposta que buscava romper os ditames de uma pedagogia tradicional, em uma cidade pequena com um agrupamento variado de faixas etárias, requereu ter uma visão crítica de sociedade e de educação.

A educação não escolar pode ser conceituada como: “[...] num potente meio de operacionalização da concepção de que não se aprende exclusivamente em única fase da vida, nem sob a orientação de um currículo reduzido às aprendizagens escolares” (SEVERO, 2015, p. 566). Assim, a perspectiva educativa, percebida nas diferentes propostas desenvolvidas pela artista, buscava, fora da forma escolar, a aplicação de uma intencionalidade pedagógica inovadora, que servia ora para a formação de professores, ora aos alunos da educação básica.

Cumpre ressaltar que a educação não escolar, de acordo com Dalpiaz (2018), está inserida no contexto das orientações advindas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da chamada *educação permanente*. A educação permanente remete à possibilidade de o indivíduo poder usufruir de instâncias educativas ao longo da vida.

Nisso, a educação não escolar é um potente instrumento que pode possibilitar outras expressões educativas nos contextos das cidades. Portanto, apesar da educação não escolar apresentar possibilidades formativas que permitam ao indivíduo sua formação ao longo da vida e não necessariamente utilizar os espaços escolares, percebem-se poucos incentivos das políticas públicas ao seu fomento.

As experiências de educação não escolar, descritas neste estudo de caso, podem ser classificadas como uma iniciativa individual, que não contava com o apoio dos governos municipais. Entende-se que a educação escolar obrigatória é o foco das políticas municipais e que são executadas, geralmente, com poucos recursos. Porém, a riqueza do

estabelecimento de parcerias com pessoas que desenvolvem importantes práticas pedagógicas, no interior das cidades, não deveria se perder, no horizonte de possibilidades de governos municipais e estaduais.

O trabalho desenvolvido pela artista, no período estudado, fomenta discussões acerca de outras formas de pensar o currículo e o ensino fora dos bancos institucionais escolares. Esse necessário debate se mostra urgente nas formações pedagógicas de professores, nos cursos de licenciaturas, pois temos muito a aprender em certas iniciativas educativas, peculiares a cada cidade.

Algumas considerações

Nesse capítulo, analisou-se e foi registrado o trabalho desenvolvido pela artista Marinês Buseti. Localizou-se seu ofício entre a criação artística marcada pela geometria e a produção de xilogravuras, que enriquecem o cenário cultural da Serra gaúcha. Destaques à arte realizada por ela buscou-se evidenciar a educadora que percebe possibilidades interdisciplinares para a formação de professores, assim como a criação de materiais pedagógicos voltados aos alunos da Educação Básica. Ainda foi identificado que, no caso estudado, trata-se de uma iniciativa de escolha pessoal e profissional e, que, se contasse com o apoio de políticas públicas voltadas à educação patrimonial, poderia ter outros desdobramentos de maior alcance municipal.

Desse modo, destaca-se a relevância das produções e atividades analisadas neste capítulo, como possibilidades viáveis a serem copartícipes na formação de professores e alunos vinculados a diversas áreas do conhecimento e que poderiam integrar itinerários educacionais que unissem escola, famílias e cidades. Assim, a potência do trabalho desenvolvido, que une arte e intencionalidade pedagógica, amplia o repertório cultural, podendo estimular iniciativas que objetivassem a circulação de artistas locais nos

ambientes escolares, em diferentes municípios da Serra gaúcha.

Referências

DALPIAZ, Luiza Helena. Educação permanente e problematização de práticas profissionais singulares. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; RIBOLI, César. **Políticas educacionais: abordagens, experiências e dilemas contemporâneos**. Frederico Westphalen: URI; Erechim: Deviant, 2019. p. 189-206.

GOMES, Paulo César Ribeiro. O princípio da arte de Marinês Buseti. In: BUSETTI, Marinês. **Farroupilha**, 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.marinesbusetti.com/copia-curriculo>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015.

4

Semana nacional de museus: práticas possíveis de Educação Patrimonial em Caxias do Sul

Scarlett Giovana Borges

Introdução

As políticas de Educação Patrimonial no Brasil têm como principal indutor federal o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No âmbito dos museus, o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) é que responde pelo fomento de ações e programas que podem ter por viés a Educação Patrimonial. Nesse sentido, identifica-se que a Semana Nacional de Museus, proposta anualmente pelo Ibram, perfila, como ação educativa potente para produção de práticas de Educação Patrimonial, a experiência apresentada no presente trabalho, da 16^a Semana de Museus, na cidade de Caxias do Sul, RS.

A Semana Nacional de Museus parte de uma proposta institucional para ação em patrimônio, o que difere dos(as) outros(as) atores sociais e práticas identificados nos demais capítulos deste livro eletrônico, que apresentam sujeitos que subjetivam suas experiências para produzir aquilo que identificam como cultura, memória e/ou história a ser preservada. Entretanto, identifica-se que o enfoque ou não na Educação Patrimonial, na Semana Nacional de Museus, fica a cargo da organização local do evento, da proposta de diálogo produzido pelos(as) agentes que vivenciam os espaços de memória, a cidade,¹ com o público a que a programação se destina.

¹ Entendemos cidades como construção de espaços e de sentidos, por meio da intervenção de diferentes atores sociais que disputam e produzem as identidades e os locais. Nesse sentido, a cidade não é o espaço urbano em contraposição ao rural, mas é constituída pelo conjunto de processos materiais e subjetivos vivenciados, produzidos e reproduzidos

A pesquisa conduzida, para compreender a dimensão da Educação Patrimonial na Semana Nacional de Museus, tem por base metodológica a análise de documentos acadêmicos a respeito da Educação Patrimonial, reportagens sobre a Semana Nacional de Museus e informações disponibilizadas nos canais de comunicação, oficiais do Ibram, do Ministério da Cidadania e da Prefeitura de Caxias do Sul. Ainda, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma das servidoras do setor de museus da Secretaria da Cultura de Caxias do Sul, que foi utilizada como fio condutor na produção da narrativa acerca da temática.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos a relação entre a Educação Patrimonial e os espaços museológicos, discutindo as modificações de significado do conceito ao longo da história da museologia no Brasil e a abrangência da Educação Patrimonial na atualidade. Em seguida, identifica-se a maneira como é organizada e promovida a Semana Nacional de Museus, a partir das diretrizes nacionais organizadas pelo Ibram. Na terceira sessão, apresenta-se a experiência da 16ª Temporada da Semana Nacional de Museus em Caxias do Sul. Por fim, há uma reflexão sobre de que maneira o projeto proposto em Caxias do Sul se relaciona com os debates atuais, acerca da Educação Patrimonial no Brasil.

Museus e Educação Patrimonial

Os objetivos dos museus ao longo da História têm levantado ambíguas discussões sobre sua função social. Nesse bojo, encontramos questões que dizem respeito à salvaguarda de peças que servem como meio de narrar a história, preservar a memória, fomentar a economia local, promover o turismo, ser um instrumento pedagógico para a educação formal ou promover a educação informal a

pelos sujeitos e grupos em suas territorialidades.

respeito do patrimônio, da história, cultura e identidade. Ainda que, em alguns aspectos contraditórios, os locais museológicos assumam uma ou mais dessas atribuições, de acordo com o seu contexto de produção e os(as) atores sociais neles envolvidos.

Desde a década de 50, foi introduzida no Brasil discussão a respeito dos museus, como meio de atuação em conjunto com as escolas para a formação histórica, cívica e cultural. Até a década de 40, predominavam os museus científicos, compostos apenas de reserva técnica, que ficavam disponíveis aos(às) pesquisadores(as) por agendamento e não ofertavam horário de visitação ao público geral. O Museu Histórico Nacional, construído em 1922, foi pioneiro na intersecção de museus e escolas, no Brasil; mas por algumas décadas, destoou da maioria das instituições que não tinham a intenção de ser educativas. Com o passar do tempo, gradativamente as(os) estudantes passaram a compor o maior público de visitação dos museus no Brasil (KANAUSS, 2011).

É, portanto, num determinado contexto da história do Brasil que se estreitam os laços entre museus e escolas, buscando atrair e definir o sentido da presença dos estudantes escolares nas suas dependências. Observa-se, assim, que tanto o livro de Santos Trigueiros, quanto os trabalhos de Guy de Hollanda e Regina Monteiro Leal, e os artigos nos Anais do Museu Histórico Nacional da década de 1950, estavam sintonizados com o movimento latino-americano de museus promovido em torno da UNESCO. Este movimento teve ainda o apoio do Ministério da Educação no Brasil para aproximação de museus e escolas. A dedicatória do livro de Santos Trigueiros aos professores e alunos das Escolas Normais e Faculdade de Filosofia definia o público-alvo de seu trabalho, mas igualmente dos museus que procuravam afirmar seu papel educativo. Evidentemente, o que sobressai é o foco dos museus em direção ao ensino escolar, mobilizando, porém, professores (KANAUSS, 2011, p. 594).

Na década de 80, as discussões em torno do uso educativo dos museus aprofundam a ideia do uso dos acervos como ferramenta didática, em ambientes escolares. O conceito de “Educação Patrimonial” surge desse debate, especificamente, e foi cunhado, durante o 1º Seminário, o *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1983. Assim, a Educação Patrimonial nasce vinculada ao uso da cultura material para aprendizagem e como representação das identidades históricas. (SILVEIRA; BEZERRA, 2007). Apesar disso, Knauss (2011), ao analisar a bibliografia produzida na área da museologia anterior a essa época, aponta que já existiam pontos de vista contraditórios acerca do uso de museus como recurso escolar, e os museus como espaços educativos por si sós.

No Brasil, esse debate ganha força no final dos anos 80 e na década de 90, pelo debate em torno do engajamento educacional museológico, que problematizava a atuação dos espaços de memória para além de um recurso pedagógico complementar à escola, mas como espaço educativo-alternativo. A Educação Patrimonial, nesse contexto, era adotada como uma metodologia que possibilitava a identificação afetiva, no sentido memorialista, dos atores com a história social, por meio do contato com objetos que codificam a cultura, para compreensão do presente e para pensar o futuro. Nesse período, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Gunbert e Adriana Queiroz Monteiro realizaram capacitações itinerantes em Educação Patrimonial e, paralelamente, lançaram o livro *Guia Básico de Educação Patrimonial*, difundindo o uso dos conceitos fundamentais na área e a discussão acerca da Educação Patrimonial em diferentes locais do Brasil.

A partir de uma proposta metodológica que envolve quatro etapas progressivas de apreensão concreta de objetos e fenômenos culturais (a saber: observação, registro, exploração e apropriação), as autoras reivindicam a natureza processual das ações educativas,

não se limitando a atividades pontuais, isoladas e descontínuas. De acordo com as autoras, Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centrado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (IPHAN, 2014, p. 13).

A Educação Patrimonial, entendida nesse momento como uma metodologia específica, foi ganhando novas expressões com o passar do tempo e da pluralidade de experiências educativas propostas, no campo do patrimônio. Hoje, se vincula ao sentido de “um trabalho educativo voltado à mobilização de saberes em torno do patrimônio, memória e da herança cultural, tanto em espaços da educação formal como informal” (SCIFONI, 2017, p. 6). O papel do patrimônio é mobilizar a memória, para estabelecer uma relação de afeto de indivíduos ou grupos sociais com o bem cultural preservado, tanto o tangível quanto o intangível. Assim, a Educação Patrimonial age para reconhecer e refletir acerca dos objetos, locais, das expressões que compõem as cidades e que contribuem para a construção histórico-cultural dos sujeitos.

Desse modo é nas problematizações advindas da Educação Patrimonial que os museus se tornam espaços educativos autônomos dentro das cidades, abrangendo um público que não está apenas vinculado à escola. Ao mesmo tempo, a Educação Patrimonial passa a ser assumida por outros grupos sociais, perdendo sua associação exclusiva aos espaços museológicos e institucionais. A Educação Patrimonial, no debate atual, tem assumido caráter múltiplo, tanto em formato de oferta educativa quanto em representação identitário-cultural.

Na esteira das contradições, a Educação Patrimonial é um elemento de disputa na construção da memória e da história social. O patrimônio, embora seja um elemento evocativo da memória, não necessariamente diz respeito ao passado, mas pode se relacionar ao afeto a ser construído.

Como exemplo disso, podemos pensar outro caso emblemático na cidade de Caxias do Sul, que é o do uso do prédio tombado da Metalúrgica Abramo Eberle (Maesa). Resguardadas as complexas questões políticas e financeiras que cercam o processo, em síntese, a concepção para o que destinar a ocupação do prédio tem levantado divergentes pontos de vista, de grupos políticos e sociais comunitários, que não correspondem ao uso original da construção, nem retomam seu passado, mas as memórias que podem ser produzidas e sentidos a serem atribuídos ao espaço.

Em um primeiro momento, a Prefeitura de Caxias do Sul cogitou usar a Maesa como complexo de segurança, que comportasse um posto da Guarda Municipal e da Brigada Militar. Radicalmente contrários a isso, alguns grupos sociais protestaram manifestando sua opinião e propondo a transformação do espaço em ponto de cultura ou mercado público. Sem conciliação, os sentidos de uso do patrimônio seguem em disputa, em função da memória, cultura e das identidades que poderá abrigar. Além disso, não se pode perder de vista que o tombamento está vinculado ao reconhecimento estatal do conjunto arquitetônico-histórico do lugar, estando em segundo plano sua função simbólica.

Atualmente, complexificada a noção de patrimônio, identifica-se o tensionamento da definição de Educação Patrimonial. As cidades compostas por diversos processos, como o exemplificado nesta parte do capítulo, projetam espaços educativos, ainda que não tenham essa finalidade institucionalmente reconhecida, pois problematizam a dimensão da preservação da memória, da cultura, da história, das identidades, entre outros, no espaço do território vivido,² ou seja, no território que são produzidas as experiências individuais e comunitárias.

² Tomamos emprestado o conceito de território vivido da geografia crítica, que define como território no qual se estabelecem as relações sociais, onde há (re) produção, mas, ao mesmo tempo, há resistência, que resulta do processo histórico que dá base para novas construções humanas.

Semana Nacional de Museus

A Semana Nacional de Museus é uma proposta de temporada cultural nacional realizada em alusão ao Dia Internacional dos Museus, comemorado no dia 18 de maio. A organização inicial é projetada pelo Ibram, por meio de uma cartilha explicativa acerca da escolha da temática e de material de apoio para a construção das programações locais. Segundo o site oficial do Ibram, a Semana Nacional de Museus tem por objetivos: “Promover, divulgar e valorizar os museus brasileiros; aumentar o público visitante; intensificar a relação dos museus com a sociedade” (IBRAM, 2019). Como se pode visualizar, a Educação Patrimonial não aparece de maneira explícita na proposta, mas pode ser associada ao objetivo que se refere à relação entre museu e sociedade.

O Ibram foi criado em 2009 como uma autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC); hoje, é uma secretaria integrante do Ministério da Cidadania. Na sua criação, o Ibram assumiu as funções anteriormente atribuídas ao Ipahn: promover a Política Nacional de Museus (PNC); subsidiar a criação e preservação de acervos; contribuir com o aumento da visitação e arrecadação dos museus e criar redes entre eles. Além disso, o Ibram é responsável por administrar 30 museus nacionais.

A Semana Nacional de Museus integra atividades locais, com uma temática de interesse internacional, pois o tema proposto pelo Ibram é indicado a cada ano pelo Conselho Internacional de Museus (Icom). O Icom é uma organização não governamental composta por comitês internacionais de estudo na área de museus, sediados em diversos países, e tem por objetivo criar redes de apoio científico, para troca de informações e criação de parâmetros profissionais. A temática central direciona o assunto a ser tratado na Semana Nacional de Museus, mas a programação é proposta pelos próprios museus participantes e integra um guia nacional divulgado no site do Ibram e na plataforma *programacao*.

museus.gov.br. Além da Semana Nacional de Museus, essa plataforma Política Nacional de Museus (PNM) divulga outras atividades museais, por meio de buscadores em estados, cidades e museus.

O êxito da proposta da Semana Nacional de Museus demonstra-se no significativo aumento de visitas nos museus participantes, chegando a um aumento de 100%, em relação à semana anterior ao evento, conforme dados da Divisão de Estudos e Economia dos Museus (DEM) (IBRAM, 2016). Desse modo, identifica-se que a Semana Nacional de Museus tem se configurado como um espaço privilegiado para aproximação entre museus e sociedade, e nessa interface expressa a potência de poder promover a Educação Patrimonial.

O Município de Caxias do Sul participa da Semana Nacional de Museus desde sua primeira edição, em 2003. As inscrições para participar nas temporadas são realizadas por livre iniciativa da gestão de cada museu, estando envolvidos, em Caxias do Sul, todos os museus da administração pública, que são geridos pela Divisão de Museus, da Secretaria Municipal de Cultura. A trajetória da Cidade de Caxias do Sul, na Semana Nacional de Museus, demonstra o interesse público no evento, pois perpassa diferentes mandatos de governo municipal, nos quais a adesão voluntária se mantém.

A Semana Nacional de Museus compõe um processo distinto na cidade, pois propõe um ritmo fora do padrão adotado nos espaços de memória, colocando em movimento uma configuração não usual dos museus. Em Caxias do Sul, identifica-se que as temáticas propostas nas Semanas Nacionais de Museus introduzem discussões para além das identidades privilegiadas pelos espaços museológicos que, em na maioria, narram a trajetória imigratória italiana, no final do século XIX e início do século XX para a região, convergindo com o sentido pulsante de cidade, na qual “as paisagens urbanas tornam-se lugares para múltiplos agenciamentos identitários” (SILVA, 2019, p. 257). Todavia, cabe ressaltar que as exposições itinerantes, adotadas nos museus de Caxias

do Sul, têm aberto espaço para integrar outros personagens, temáticas e tempos na memória social da cidade.

A 16ª Temporada da Semana Nacional de Museus em Caxias do Sul

Conforme mencionado, o envolvimento do Município de Caxias do Sul, na Semana Nacional de Museus, ocorre desde o princípio da proposta, em 2003. Assim como outras ações na área da Cultura, a participação no projeto tem livre adesão dos municípios. A organização é a diretriz orientadora, sem uma normativa rígida de programação. Em especial, na temporada de número 16, foi identificada uma experiência exemplar do aproveitamento da proposta nacional para a criação de um projeto singular, permeado pela Educação Patrimonial em sua dimensão crítico-participativa.

A 16ª Semana Nacional de Museus teve por temática nacional *Museus hiperconectados: novas abordagens, novos públicos*. O projeto expõe como objetivo tensionar a historicidade dos museus – coloca como exemplo o primeiro museu brasileiro, o Museu Nacional/UFRJ, no Rio de Janeiro, que tem mais de 200 anos de história – frente às novas formas de acesso à informação, em uma realidade de conexão digital. No corpo do projeto, é apontado que as novas tecnologias desafiam os museus, tanto na mudança da interação com o público que acessa os museus quanto nos instrumentos utilizados para preservação e exposição dos acervos. Todavia, é destacado no projeto que o público dos museus é plural, ao mesmo tempo em que abrange atores hiperconectados; essa realidade não é unânime, pois, em um cenário de desigualdade social, quase metade dos brasileiros ainda não tem acesso doméstico cotidiano à internet. A problematização proposta é pensar como alcançar de maneira interativa diferentes públicos, utilizando tecnologias digitais, sem perder o caráter interpessoal e memorialístico dos museus (IBRAM, 2018).

Em Caxias do Sul, em conjunto com o projeto nacional da 16ª Semana Nacional de Museus e, seguindo suas diretrizes, foi adicionada a temática: *Caxias do Sul: lugares de memórias e conexões possíveis*. O projeto municipal teve como público-alvo os atores escolares e propôs a construção de espaços de memória nas escolas, por meio da assessoria técnica dos profissionais das instituições de memória de Caxias do Sul. O projeto teve como intuito subsidiar a pesquisa dos(das) estudantes para a construção da memória e da história, ou parte delas, das escolas e da comunidade, nas quais estão inseridas. As ações educativas tiveram início no mês de março de 2018 e encerram durante a Semana Nacional de Museus, que ocorreu de 14 a 20 de maio.

Foram convidadas a participar da 16ª Semana Nacional de Museus todas as escolas do Município de Caxias do Sul, abrangendo as redes municipal, estadual e particular. A proposta foi exposta em uma reunião informativa com os representantes das escolas que tinham interesse em participar das ações. Inicialmente, foram reunidas 80 escolas, dessas, 20 participaram do início ao fim do projeto. Cada escola escolheu as turmas que iriam participar, assim foi possível a integração de todos os anos do Ensino Fundamental. A Educação Patrimonial é caracterizada pela interdisciplinaridade e “transgeracionalidade”, o que esteve presente no projeto *Caxias do Sul: lugares de memórias e conexões possíveis*, ao reunir diferentes públicos de estudantes e suas comunidades.

Para dar conta de assessorar o grande número de sujeitos participantes, reuniram-se as seguintes instituições de memória e cultura do Município: Divisão de Museus da Prefeitura de Caxias do Sul, Instituto Memória Histórica e Cultural da Universidade de Caxias do Sul, Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, Instituto Bruno Segalla, Instituto Hércules Galló, Museu dos Capuchinhos, Memorial Gazola – Museu da Metalurgia de Caxias do Sul, e Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

No início do projeto, foram ofertadas oficinas sobre

memória, patrimônio e acervos. Outra ação educativa foi a visita guiada de todas as turmas envolvidas no projeto a todos os espaços museológicos parceiros, durante a 16ª Semana Nacional de Museus. Ao todo, cerca de 1500 mil e quinhentos estudantes participaram da programação. Dentre as questões trabalhadas nas escolas, destaca-se a temática do registro oral enquanto patrimônio, por meio de rodas de conversa, com geração de famílias e profissionais que tiveram, em sua trajetória de vida, passagem nas escolas.

A proposta de construção de espaços de memória nas escolas foi bastante ampla, partindo do interesse do grupo de estudantes. Algumas estratégias utilizadas na construção de espaços de memória das escolas são projetos permanentes da Divisão de Museus, como as Caixas de Memória. Algumas turmas optaram por construir a memória do grupo de estudantes; assim foram construídas caixas de memórias com objetos que retratam a trajetória conjunta da turma. Outros privilegiaram a subjetividade, sendo construídas caixas de memórias com objetos da história de cada indivíduo. Consoante a isso, a servidora entrevistada demonstrou em sua fala que a educação patrimonial possibilitada pelo projeto englobou o desenvolvimento cognitivo e emocional das e dos participantes, conforme aponta o seguinte exemplo:

Cada um tinha que trazer uma coisa pessoal para construir a caixa da turma, e a menina contou que ela não tinha nada. Dez anos, nenhuma fotografia, nenhuma roupa da primeira infância, nenhum brinquedo, nada. Isso foi muito chocante, na noite ouvindo a menina, ela estava ali e disse: “Eu não tinha nenhuma recordação”. Então, ela já estava dizendo, inclusive um vocabulário bem próprio de educação patrimonial, de espaços de memória, de museus. Ela disse: “Eu não tinha recordações da minha infância de quando eu era pequena, eu não tinha uma história”. Um discurso já diferente. Muito sensibilizada, ela disse: “A minha professora disse que eu ia começar a construir a minha caixa de memória com a minha turma”. Então, eles abandonaram

o processo de construir a caixa da turma e construíram a caixa da colega (Servidora entrevistada, 2019).

Na construção dos espaços de memória, algumas turmas buscaram compreender a história da escola no território, descobrindo de que forma foi reivindicada a escola naquele local, a história da sua construção, os atores sociais que trabalharam e estudaram na instituição. Das 20 escolas que participaram até o final, nove criaram espaços de memória permanente nas escolas. Em entrevista com uma das servidoras do setor de museus, a experiência de uma das escolas municipais nos foi relatada como segue:

Elas tinham um espaço que era para brinquedos, elas conseguiram organizar esse espaço que era uma ludoteca, uma brinquedoteca em outro local, e a sala se transformou em um memorial, em um minimuseu. Ficou lindo, porque elas tinham um acervo. Quando nós chegamos lá com a proposta, a escola disse: “É o ano de aniversário da escola, nós temos uma sala fechada, com um acervo da escola desde a sua inauguração, desde o tempo do telefone cinza de disco”. Veio a calhar, está lá o espaço de memória (Servidora entrevistada, 2019).

Finalizado o trabalho nas escolas, foram construídos cartazes técnico-científicos dos projetos desenvolvidos, contendo resumo, objetivo, atividades e conclusão de cada experiência (Figura 1). Junto com os cartazes, foi montada uma exposição com uma das peças do acervo de cada escola, que reuniu variados objetos, tais como: fotografias, uniformes, móveis antigos, documentos escritos, entre outros. Essa exposição esteve aberta para visita no Museu Municipal de Caxias do Sul, durante a 16ª Semana Nacional de Museus. Os painéis circularam em exposição na Secretaria Municipal da Educação (Smed), 4ª Coordenadoria Regional de Educação, no Espaço Cultural Mário Crosa, na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, no Corredor Expositivo do Centro de Cultura Ordovás e no Centro

Administrativo da Prefeitura de Caxias do Sul durante o mês de junho de 2018, apresentando os trabalhos, após o término da Semana Nacional de Museus.

Figura 1 – Exposição dos cartazes técnico-científicos



Fonte: Prefeitura de Caxias do Sul (Foto por Anthony Beux Tessari, In: caxiasdosul.rs.gov.br).

A 16ª Semana Nacional de Museus foi encerrada em Caxias do Sul, com uma noite de apresentação dos trabalhos pelos(as) estudantes envolvidos no projeto, na Biblioteca Parque Largo da Estação Férrea. Nessa data, os grupos tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido, explicar a representatividade da peça escolhida e o processo de aprendizagem da experiência. No evento, houve uma palestra com a historiadora Maria Beatriz Pinheiro Machado, com a mesma temática do projeto, *Caxias do Sul: lugares de memórias e conexões possíveis*. No final do evento, foi realizada apresentação artística do “Vocal Sem Batuta”.

Além do projeto *Caxias do Sul: lugares de memória e*

conexões possíveis, a 16ª Semana Nacional de Museus em Caxias do Sul teve programação voltada para o público geral, composta pela exposição *Um olhar acadêmico sobre o Acervo Municipal de Artes Plásticas (Amarp): novas mediações, novas percepções* e visita mediada *Revisitando o Amarp: exercícios de curadoria e mediação*, ofertada pelo Centro de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho. Os cursos de Extensão *Escavação arqueológica*, no Laboratório de Ensino e Pesquisas Arqueológicas da UCS, e *Conservação de fotografias históricas*, no Instituto Memória Histórica e Cultural da UCS. A oferta da *Oficina de conservação preventiva em tecido*, realizada pelo Museu Municipal de Caxias do Sul. O projeto *Museu arte viva: atividade cultural*, no Museu Ambiente Casa de Pedra. O encerramento foi realizado com a apresentação musical *Concertos ao entardecer*.

Considerações finais

Ainda que se tenha debruçado na Educação Patrimonial enquanto proposta institucional de museus, ressalta-se que a temática transborda esses espaços, e que cada vez mais se reconhece a Educação Patrimonial, em sua dimensão informal e presente, nas diversas “territorialidades”. A ocupação das cidades com contraculturas, como o *hip-hop*, *slam*, a arte de rua, entre outros, nos mostram as identidades não representadas em museus, casas de cultura, arquivos, que detém a memória oficial. Nesse sentido, o projeto *Caxias do Sul: lugares de memória e conexões possíveis* apresenta uma experiência multidiscursiva, ao propor a construção de espaços de memórias próprios e nos territórios vividos, ainda que se limite ao espaço institucional das escolas.

A construção dos espaços de memória, com assessoria técnica das instituições museológicas, não deixa de ser um recorte identitário-cultural, pois está no limiar da seleção do que representa ou não a história de determinado local, ainda que essa escolha seja feita à luz dos afetos dos atores

sociais que vivenciam esses territórios. Assim, não se pode perder de vista o fato que “toda memória consiste em um trabalho permanente de justificação das memórias selecionadas, sujeita ao enquadramento de suas identificações coletivas e à reinterpretação constante do passado através dos materiais da História” (SILVA, 2019, p. 258).

Guardada essa ressalva, entende-se que a proposta de construir espaços de memória, nas escolas, privilegia os aspectos críticos e democráticos da Educação Patrimonial, pois estarão em conexão com os territórios vividos da experiência que se pretende salvaguardar. Assim, acredita-se que a construção de espaço de memória pelas(os) estudantes pode melhor possibilitar a construção de uma “história vinda de baixo”, do que se o projeto tivesse sido construído em instituições de memória fora das escolas.

No conjunto da experiência, identifica-se que o projeto *Caxias do Sul: lugares de memória e conexões possíveis* conseguiu promover um importante espaço de Educação Patrimonial, principalmente no tema *Museus hiperconectados: novas abordagens, novos públicos*. O entrelaçamento entre assessoria e autonomia possibilitou a construção de espaços de memória significativos nas identidades e culturas que permeiam o território vivido. Assim, os grupos tiveram a possibilidade de problematizar e questionar qual é seu patrimônio e o que faz sentido em suas experiências. Ao pensar sobre acervo, pertencimento, memória e história, as(os) estudantes puderam tensionar os limites entre o patrimônio visto como bem reconhecido pelo Estado e o patrimônio que se constrói na relação de afeto individual e coletivo.

Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Ibram). **Pesquisa de impacto socioeconômico da Semana Nacional de Museus**. Brasília: Ibram, 2016 Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/economia-de-museus/>. Acesso em: 4 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Ibram).

Programação: museus hiperconectados: novas abordagens, novos públicos. Brasília: Ibram, 2018. Disponível: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/SemanaMuseus2018_GuiaProgramacao_Reduzida.pdf. Acesso em: 1º out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Ibram). **Semana Nacional de Museus**. Brasília: Ibram, 2019. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/semana-nacional-de-museus/>. Acesso em: 28 set. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Educação Patrimonial:** história, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 581-597, jul./dez. 2011.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5-16, jan./mar. 2017.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias. Perspectivas atuais para a pesquisa em Educação Patrimonial. **Estudo Social**, Araraquara, v. 24, n. 46, p. 251-265, jan./jun. 2019.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu; BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane Felipe (org.).

Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97. ISBN 978-85-7682-198-4.

5

Educação Patrimonial em Antônio Prado/RS: experiências educativas a partir da valorização de bens materiais e imateriais

Sandra Lilian Silveira Grohe

Introdução

O presente artigo é fruto dos desdobramentos da pesquisa intitulada “Políticas de Educação Patrimonial e experiências urbano-educativas no Rio Grande do Sul”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse/Unisinos). O projeto de pesquisa busca estudar e conhecer a “patrimonialização” cultural, a partir das distintas e variadas experiências identitárias existentes em suas relações com o patrimônio e com a educação. Uma das cidades elencadas para a pesquisa, pertencente à microrregião de Caxias do Sul, foi Antônio Prado, RS.

Situada na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, tem sua origem profundamente relacionada ao processo migratório europeu, especificamente italiano. Segundo Silva (2017, p. 29) o acervo arquitetônico pradense representa “um importante marco nas políticas patrimoniais brasileiras, uma vez que foi o primeiro tombamento material que não havia originado de imigração portuguesa”. O tombamento do casario colonial desencadeou a necessidade de ações em Educação Patrimonial, tendo em vista a potencialidade dessa ação pedagógica para salvaguardar e “produzir o local”.

Pensar a Educação Patrimonial ultrapassa as questões relativas à “conservação dos ditos patrimônios de uma determinada formação social, mas produz, reproduz e autorreproduz processos sociais e pedagógicos que formam

a própria sociedade e, por esta, seus patrimônios” (SILVA, 2017, p. 29). A inserção da Educação Patrimonial como política para a escolarização amplia o conhecimento no contexto dos atores, concedendo às distintas culturas e à cidade lugar para as aprendizagens, assim como dá abertura para a problematização da existência dos patrimônios e, conseqüentemente, problematiza o vivido.

No intuito de melhor entender como essas ações em Educação Patrimonial estão se desdobrando na cidade e ocorrem no mês de outubro de 2019, foi realizada entrevista com uma professora e também com um pesquisador da cidade. O objetivo foi conhecer as práticas e experiências de Educação Patrimonial existentes em Antônio Prado. A partir destas entrevistas, para sua análise neste capítulo, foram destacadas e aprofundadas duas temáticas, a saber: a primeira, envolvendo o patrimônio imaterial, especificamente a língua *Talian*; e a segunda relativa ao patrimônio material, tendo como foco o tombamento do casario colonial presente na cidade. Estas duas vivências e abordagens temáticas estão diretamente relacionadas à Educação Patrimonial, assim como perpassam a construção da identidade local e de suas políticas.

Patrimônio imaterial: o ensino de *Talian* como segunda língua

Segundo dados da Unesco (2018), a cada 14 dias uma língua deixa de existir no mundo. Na última década, desapareceram mais de 100 línguas. A inexistência de uma língua colabora para a morte da cultura e história de um lugar, das pessoas e de suas vivências. Uma língua morta, mesmo que ainda esteja viva no papel, precisa ter continuidade a partir da oralidade, da comunicação entre as pessoas. Como meio de garantir que uma língua permaneça e tenha continuidade, uma das estratégias utilizadas, principalmente por municípios brasileiros, foi a cooficialização

das línguas. Em 2002, foi aprovada a primeira lei de cooficialização da língua no Brasil, tornando, a partir da Lei n. 145, cooficiais as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu (FARIA, 2007). A partir desta lei, outras línguas passaram pelo mesmo procedimento, em diversos municípios do Brasil.

O *Talian*, originado dos italianos e de seus descendentes, foi uma das línguas cooficializadas na cidade de Antônio Prado, RS. Em 2009, a cooficialização ocorreu a partir da Lei Municipal n. 13.178, que reconheceu o *Talian* como patrimônio histórico e cultural do Rio Grande do Sul. Posterior a esta lei, em 2014 foi expedida a certificação pelo Ministério da Cultura, reconhecendo o “*Talian* como a primeira língua de imigração do Patrimônio Histórico Cultural Imaterial do País” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2016).

No mês de setembro de 2016, a partir da Lei n. 3.017, foi cooficializada a língua *Talian* no Município de Antônio Prado. Conforme o art. 2º desta lei, o *status* de língua cooficial concedido por esta lei permite ao Município:

Propagar o “*talian*”, nas escolas, através de mecanismos culturais de aceitação social;

VI – Fornecer material didático para a preservação da língua;

VII – Instrumentalizar a formação de profissionais para o ensino do “*talian*”;

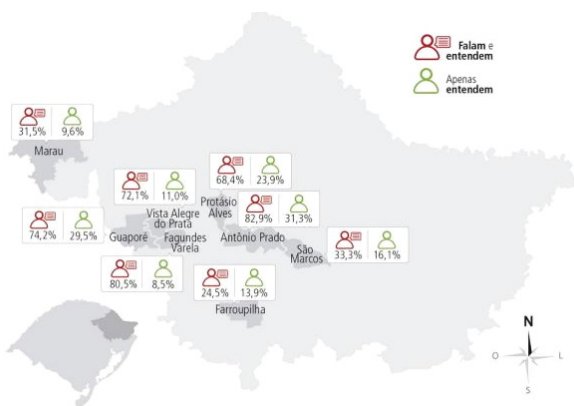
VIII – Priorizar o ensino a partir da construção da vivência local elaborada ao longo do tempo;

IX – Através do “*talian*”, trabalhar com a escola, tendo o objetivo de ensinar, resgatar e preservar a cultura familiar através dos usos, costumes e tradições (CÂMARA MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO, RS, 2016).

Entre os anos de 2017 e 2018, foi realizada uma pesquisa no Rio Grande do Sul para identificar o percentual de pessoas que tem domínio do *Talian*, em relação àquelas que apenas a compreendem de forma parcial. Em Antônio Prado, 82,9%

falam e entendem o Talian, conforme figura abaixo.

Figura 1 – Pessoas que falam Talian no RS



Fonte: Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do Rio Grande do Sul (PIONEIRO, 2019).

Porém, com uma pesquisa mais aprofundada dos dados, foi identificado que serão raras as pessoas que falarão o Talian em Antônio Prado, com o passar dos anos. Segundo João Tonus, secretário executivo do Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS,

se avaliar a pesquisa por idade, se percebe que na faixa de até 15 anos de idade, o talian quase desapareceu. Se a geração que são os pais dessas crianças e adolescentes não reverterem esse indicativo com os seus filhos, e se o poder público não realizar políticas para reverter isso, vamos ver o cenário de Antônio Prado deixar de ter 80% de domínio, para daqui 50 anos cair para 3% (PIONEIRO, 2019, site).

Uma das defensoras da língua em Antônio Prado é a professora Maria Inês Chilanti, que em entrevista realizada

em 2019, destaca que antes mesmo da lei de cooficialização ser promulgada, já eram realizadas atividades que envolviam o *Talian* nas escolas de Antônio Prado. Desde 1995, a professora ensina a língua nas escolas nas quais leciona, perpassando pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, de 1º ao 5º anos. Chilanti ressalta que o ensino do *Talian* é um meio de “valorizar as raízes” desde a primeira infância; porém chama a atenção para a “morte” da língua devida, principalmente, ao *bullying*. Segundo a professora, vários fatores incentivam o “silenciamento” da língua, uma delas é a expressão oral, reveladora de “sotaques” e a comunicação em si, a partir do dialeto *Talian*.

Na década de 70 (do século XX), houve alguns motivos para que o *Talian* não fosse ensinado nas escolas de Antônio Prado. Segundo Chilanti, algumas das orientações eram para *reprender os alunos que falassem o Talian, devido à importância de ensinar o português*. O relato da professora nos remete à Lei do Diretório, datada em 3 de maio de 1757, que obrigava o uso da Língua Portuguesa em todo o território brasileiro (OLIVEIRA, 2010). Assim como a Constituição de 1934 que proibia o ensino de língua estrangeira, passando a ser obrigatório o ensino em Língua Portuguesa (ROCHA, 2006, p. 3).

Uma política homogeneizadora e repressiva que, por meio do processo de escolarização, ignorava as línguas indígenas, a identidade e cultura local, a partir de um processo discriminatório. Souza e Lobo (2016), baseados em Morello e Oliveira (2007), destacam:

No Brasil, o primeiro avanço notável se deu com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu aos indígenas o direito à cidadania, à sua cultura e à sua língua. No entanto, as inúmeras línguas de imigrantes (*talian, italiano, alemão, ucraniano, polonês...*), os crioulos (*Karipuna e Galibi-Marworno*), as línguas de sinais (*LIBRAS e Kaapor*) e as afro-brasileiras permaneceram no silenciamento (SOUZA; LOBO, 2016, p. 49).

Em 2002, outro avanço foi a cooficialização das línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, assim como, no mesmo ano, é implementada a Lei n. 10.436, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como “meio legal de comunicação e expressão” no Brasil (BRASIL, 2002).

Embora a cooficialização do *Talian* tenha ocorrido tardiamente no Brasil e, principalmente, em Antônio Prado, ela é percebida por Chilanti positivamente, assim como ela destaca a importância da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), juntamente com a LDB e outras leis, que dá respaldo para que as escolas façam suas próprias atividades relacionadas às características da escola (Chilanti). Ela chama a atenção para o parágrafo da BNCC que determina

[...] aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporaraos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Mesmo com toda a abertura, identificada pela professora na BNCC e cooficialização do *Talian* em Antônio Prado, Chilanti ressalta que, em nível local, “não estão fazendo 10% do que está na lei”. No que se refere ao ensino de *Talian* na escola, de acordo com a Lei n. 3.017/16 que cooficializa o *Talian*, no art. 2º é permitido ao município:

- V – Propagar o “talian”, nas escolas, através de mecanismos culturais de aceitação social;
- VI – Fornecer material didático para a preservação da língua;
- VII – Instrumentalizar a formação de profissionais para o ensino do “talian”;
- VIII – Priorizar o ensino a partir da construção da vivência local elaborada ao longo do tempo;

IX – Através do “talian”, trabalhar com a escola, tendo o objetivo de ensinar, resgatar e preservar a cultura familiar através dos usos, costumes e tradições.

Chilanti se refere a estes objetivos, pois, nas escolas de Antônio Prado, ainda não é incluído efetivamente o Talian no currículo. O material didático é escasso. Os professores são pouco instrumentalizados. De acordo com a entrevistada, mesmo com todos os reconhecimentos, principalmente em 2014, como Referência Cultural Brasileira pelo Iphan, aqui podemos perceber o quanto a língua não é propagada, como prevê a legislação acima citada.

O ensino de Talian nas escolas e os projetos educacionais

Na década de 70, na qual o Talian estava longe de ser reconhecido como língua cooficial em Antônio Prado, Chilanti já percebia a importância de os alunos se comunicarem e se entenderem em Talian. Para ela

o importante era eu entendê-los, porque eu fui trabalhar no interior do interior, era só o Talian, eles falavam só Talian. Quando eu trabalhava as letras, por exemplo, as letras do tal método da abelhinha, eles viam a imagem, mas não faziam a relação com a palavra (Chilanti).

Desde então, a professora passou a respeitar as particularidades dos alunos e ensinar por conta própria três línguas: o português, Talian e italiano. Como um dos exemplos desta prática, Chilanti descreve como ensinava as palavras para os alunos.

Na Páscoa o símbolo é coelho, então o coelho, coniglio, cunicio. Então na Língua Portuguesa coelho, italiano coniglio e Talian cunicio. A escola tem muito aluno do interior, muitos convivem com os avós ou tios; então estou valorizando aquilo que eles

sabem e eles ficam muito felizes quando eu digo “Ah como é que se diz coelho em Talian?”

Após anos trabalhando com método próprio, em 2010 as escolas municipais João XXIII e Nossa Senhora Aparecida participaram de um projeto da Prefeitura Municipal de Antônio Prado, que incluía no currículo escolar das instituições municipais o aprendizado da Língua Italiana. Com 27 turmas, formadas por alunos da Educação Infantil ao 5º ano, a professora obteve resultados significativos, a partir do trabalho com o lúdico, a música e as três línguas (PIONEIRO, 2010).

Já em 2014, um grupo de adultos, Testemunhas de Jeová, com aproximadamente vinte pessoas, tinha como objetivo “alcançar a fluência no idioma com a finalidade de realizar seu trabalho de ensino bíblico para os descendentes de italianos em sua língua materna” (REVISTA VIDA NO CAMPO, 2015). Segundo Chilanti, na época o material e a informação sobre o Talian era escassa. A professora utilizava como referência os livros e apostilas de Darcy Loss Luzzatto,¹ que tem publicados 11 livros bilíngues, entre eles o Dicionário Português/Talian, assim como textos do Nanetto Pipetta,² uma personagem de estilo cômico da imigração, criada pelo frei capuchinho Aquiles Bernardi e publicado no jornal Stafetta Riograndense, nos anos 1920.

Naquela época, para dar continuidade ao ensino de Talian, teria sido importante a criação de projetos, a fim de

¹ Professor aposentado, graduado em Matemática pela PUC/RS, lecionou em renomados colégios de Porto Alegre, nas décadas de 60 e 70; é coautor de diversos compêndios de ensino da Física e ajudou, na capital do estado, a fundar o curso Pré-Vestibular Mauá, do qual foi diretor por vários períodos (INTEGRAÇÃO DA SERRA, 2014)

² Personagem fictício, Nanetto era um adolescente nascido na Itália, e que veio para a América pouco disposto a trabalhar, ao contrário dos seus esforçados pais, mas muito a fim de se dar bem sem muito esforço. Trapalhão, um pouco ingênuo e bastante folgado, o personagem virou febre entre os moradores da Serra, mas correu risco de cair no esquecimento, durante os anos nacionalistas da Era Getúlio Vargas, que proibia estrangeirismos (VALIENTE, 2019).

firmar parcerias e angariar recursos financeiros. De 2016 a 2018, a professora, a partir da participação no programa de incentivo à preservação da diversidade linguística e cultural “Juntos na diversidade”,³ criou e implementou diversos projetos. Em 2016, com o Projeto “Música/Talian: alegria de cantar”, foram realizadas pesquisas sobre as músicas e canções conhecidas e cantadas nas famílias dos alunos. Estas músicas foram conhecidas, lidas, traduzidas, memorizadas e compreendidas com o auxílio dos familiares (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 2016) Segundo Chilanti, este projeto não foi só direcionado às músicas, mas também aos provérbios, ditos populares, orações, pequenos versos que se chamam “cançonetes”, poesias e textos.

Como extensão deste projeto, em 2016 e 2017 houve um projeto particular para a formação de professoras. Chilanti elaborou uma apostila, e as professoras do município receberam formação em *Talian*. Os encontros ocorriam semanalmente e envolviam aulas de gramática do *Talian*, assim como sugestões de como trabalhá-lo em sala de aula.

Em 2017, a professora inscreveu dois projetos no Programa “Juntos na diversidade”. O primeiro projeto denominado “Talian: herança, história e cultura” objetivava estudar a cultura do *Talian*, através de expressões literárias, como músicas, dramatizações, danças, provérbios, orações, ditos populares, poesias e textos, na busca de conhecimentos culturais acerca das tradições italianas. E o segundo projeto denominado “Talian – socorro! Não me deixe morrer”, tinha como objetivo proporcionar aos participantes o conhecimento dessa língua, com o intuito de incentivá-lo a valorizar a cultura do *Talian*, assim como o estudo da gramática, leitura, pronúncia, tradução e do significado dos termos (UCS, 2017). Em 2018, com a inscrição do projeto “Talian! Ôba! Estou sendo lembrado”, o objetivo foi o de resgatar a fala e as heranças do *Talian*, proporcionando

³ O Projeto tem gestão da Universidade de Caxias do Sul (UCS), por meio do Instituto Memória Histórica e Cultural (IMHC), apoio da Secretaria da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (Sedactel) e patrocínio do Banrisul.

aos participantes o conhecimento e a valorização cultural. Também tinha por objetivo garantir maior vitalidade à língua e aos elementos inerentes a ela, entendendo-a como um patrimônio imaterial (UCS, 2018).

Chilanti destaca a importância dos projetos e chama a atenção para o projeto “Pulando janelas”, principalmente quando convidaram Darcy Loss Luzatto para ministrar o curso de *Talian*. De acordo com Chilanti, o projeto “Pulando janelas” visava o patrimônio material, imaterial, meio ambiente. Então seus projetos, vinculados ao “Pulando janelas”, eram relacionados àquilo que ela trabalhava em sala de aula.

Ela destaca também o projeto “Legado *Talian*: a alegria de lembrar”, que tinha por objetivo realizar uma pesquisa com as famílias de todos os alunos do Município, incluindo as escolas estaduais, municipais e particulares, sobre brincadeiras, brinquedos, jogos e rodas cantadas. Foram realizadas mais de mil e quinhentas entrevistas e, após análise, foram identificados os brinquedos, as brincadeiras, os jogos e as rodas cantadas mais citadas. Depois das análises concluídas, as brincadeiras foram realizadas com alunos das escolas municipais de Educação Infantil ao 5º ano, incluindo a Apae. O *Talian* esteve presente em todas as atividades.

Figura 2 – Projeto “Legado *Talian*: a alegria de lembrar” – Apae de Antônio Prado





Fonte: Talian – Antônio Prado. Fotos: Raquel Carissimi, 2016.

Outro exemplo trazido pela professora, como base para o fortalecimento do Talian nas escolas, foi a construção, juntamente com os alunos da escola João XXIII e o Projeto Memória, de uma maquete em tecido, representando o centro histórico de Antônio Prado. Em dezembro de 2011, a maquete foi apresentada no Ginásio de Esportes Lourenço Golin, quando foram incluídas pelos alunos casas em papel. As casas foram construídas por meio do kit de papel “Pinte, corte e monte”, a partir do Projeto Memória (MOINHO DO NORDESTE, 2011). Nesta proposta, assim como na anterior, Chilanti uniu o patrimônio imaterial ao material, embora, segundo a professora, quem mais trabalha com o patrimônio material nas escolas e na cidade é o pesquisador Fernando Roveda que, há mais de vinte e cinco anos, desenvolve projetos culminando no “Nosso patrimônio, nossa história”.

Figura 3 – Maquete em tecido



Fonte: Acervo pessoal de Maria Inês Chilanti.

Em relação a esta separação, tanto o patrimônio material quanto o imaterial “são categorias interdependentes [...]”. O patrimônio cultural é um ‘coletivo’ de materialidade e imaterialidade. É um híbrido. Todo bem material é também imaterial e vice-versa” (TEMPAS, 2006, p.137). A separação pode até ocorrer quando estes passam a “apresentar um relativo grau de autonomia em relação a seu processo de produção” (LONDRES, 2004, p. 22). É o que se tem lido até aqui, em relação ao caso do *Talian* em Antônio Prado e o que vem a seguir, no projeto “Nosso patrimônio, nossa história”.

Educação patrimonial e patrimônio material

Em Antônio Prado, pouco antes do projeto “Nosso patrimônio, nossa história” ser criado e implementado, o conjunto arquitetônico e urbanístico de Antônio Prado, RS, havia sido, em 1990, tombado pelo Iphan. Nos trinta anos de tombamento, vinte e cinco foram dedicados ao Projeto Memória, envolvendo trabalhos de pesquisa, documentários, livros e até uma rota cultural. A rota cultural de Antônio Prado foi reconhecida, a partir do prêmio Rodrigo

Melo Franco de Andrade, como uma expressão nacional. As placas nas casas, o guia sonorizado e audiovisual, assim como uma maquete do centro histórico, fazem parte dos itens interpretativos da rota cultural.

A maquete do centro histórico, que faz parte do projeto “Nosso patrimônio, nossa história”, tem sua construção iniciada em 2006; é destaque por ter foco na Educação Patrimonial, voltada à comunidade local.

Figura 4 – Maquete do Centro Histórico de Antônio Prado



Fonte: Pioneiro. Foto: Fernando Roveda, 2011.

O projeto consiste na produção e impressão de kits denominados *Pinte, corte e monte as casas tombadas*, compreende os 48 modelos de casas da cidade histórica de Antônio Prado, assim como os capitéis.⁴ Segundo Roveda, o objetivo do projeto é “fornecer material didático para as professoras das

⁴ Os capitéis são pequenos oratórios, geralmente construídos na beira das estradas do interior, como forma de devoção a algum santo, por graças alcançadas ou promessas feitas (PIONEIRO, 2016).

escolas municipais e estaduais trabalharemos com educação patrimonial, especialmente com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental”. O projeto é desenvolvido desde 2007 e, no início do ano letivo, foram distribuídos kits para as escolas, principalmente para as turmas dos 4ºs anos do Ensino Fundamental, com o intuito de proporcionar Educação Patrimonial nas salas de aula.

A cada início de ano letivo, as diretoras de escolas e professoras recebem o kit das casas.

A gente doa esse material no início do ano, as professoras durante o ano, quando elas vão trabalhar a história do município, do Estado, enfim, elas inserem esse material. Tem professoras que trabalharam até 5 disciplinas com esse projeto, porque tem arquitetura, tem a geografia, tem a história (ROVEDA, 2019).

De acordo com o que a turma está estudando, o projeto “Nosso patrimônio, nossa história” é adaptado. Conforme o pesquisador, “se a turma está trabalhando mais a história da imigração, eu entro na história da imigração. Se ela tá trabalhando mais a parte da preservação do patrimônio histórico, eu entro com toda a parte da história”. Durante os doze anos do projeto, foram agendadas, aproximadamente, quinze mil pessoas. No ano de 2019, foram doados mais de vinte mil kits para as escolas. Ele denomina o projeto como um “projeto de continuidade”, pois “as futuras gerações, elas irão se apropriar do conhecimento, irão aprender e irão passar adiante”.

Este projeto, já analisado por Silva (2017) possui aspecto importante referente à reelaboração simbólica, a partir das experiências escolares, efetivada com a distribuição dos kits para as escolas. Este movimento ultrapassa a ação pontual de conscientização e/ou alfabetização patrimonial, pois, ao ter a Educação Patrimonial como foco, ela por si só passa a ser uma “ferramenta sociopolítica de intervenção na vida coletiva” (SILVA, 2017). Outro aspecto em destaque é a

Educação Patrimonial como meio de “reconciliação da população com suas memórias” (MEMÓRIA E PRESERVAÇÃO, 2009). A partir da valorização da identidade e cultura local, o sentimento de pertencimento é cultivado.

Institucionalização do projeto “Nosso patrimônio, nossa história”

Roveda (2019) destaca a importância do registro e da documentação das atividades realizadas, principalmente como argumentos para dar continuidade ao projeto “Nosso patrimônio, nossa história”, assim como para sua institucionalização e oficialização, por meio do Poder Público. A partir dos registros, é preservada a memória do projeto, repensa-se o vivido, sensibiliza-se para os valores culturais, assim como se desperta para o sentimento de pertencimento local.

Uma forma de registro muito utilizada por Roveda é a fotografia. A fotografia, considerada por Sontag (1973) como o “vestígio material” do vivido, proporciona para quem não está no projeto possibilidade de conhecer as pessoas envolvidas, os lugares, as coisas; identificar o tempo de cada ação. Outra forma de registro empregada pelo pesquisador é a publicação no jornal local. A partir das publicações, o projeto é partilhado e conhecido por todos os moradores, passando a pertencer à cidade. Os registros, realizados em vídeos, textos, imagens, publicações em jornais comprovam que as ações aconteceram e garantem a existência do projeto, assim como se configuram como estratégias sistematizadas para a continuidade.

Um ponto a ser destacado é a representação visível e concreta do Centro Histórico e das 48 casas tombadas, a partir do kit de papel *Pinte corte e monte*. Segundo Roveda, as pessoas que montaram as casas 10 anos atrás, até hoje recordam esta prática. Essa práxis concretiza-se a partir de uma experiência concreta. O ato de montar as casas transcende a dobradura,

a pintura, o corte e o papel. Ela se ressignifica na memória de cada pessoa que passou pela experiência.

O pesquisador também chama a atenção para alunos que montaram as casas de papel há quilômetros de distância de Antônio Prado, sem conhecer a cidade, havendo a necessidade de complementar a atividade com uma saída de campo. A experiência de pintar, cortar e montar as casas só tem significado, se os alunos puderem constatar. Montar uma casa de papel e estudar sua história só terá sentido para uma criança, se ela puder ver. E, neste ponto, o ver vem acompanhado do tocar, sentir, pensar, conhecer, comparar, debater, enfim, experienciar.

Roveda (2019) enfatiza o envolvimento da família, a partir da montagem dos kits em casa. Ele relata que um nono (avô em italiano) que estava do lado de seu neto enquanto montava uma das casas disse “nessa casa aqui funcionava a relojoaria Batocchio, eu ia lá comprar os relógios, ele fazia aliança”. Então, a família participa, retoma partes da história, assim como fatos peculiares vivenciados no passado.

Conforme os estudos realizados pelo Gepse – Unisinos, baseados em pesquisas realizadas por Silva (2017), as práticas que vimos até aqui de Educação Patrimonial mobilizam experiências urbano-educativas, pois, ao proporcionar reflexão sobre seus patrimônios, os alunos se indagam sobre suas próprias experiências vividas e sobre as configurações socioespaciais da cidade.

Estas experiências são possibilitadas pelo projeto de educação patrimonial, que se materializa por intermédio de recursos humanos, materiais e financeiros. O projeto “Nosso patrimônio, nossa história” acontece e se mantém pela vontade de um pesquisador, mas também pela captação de recursos em patrocinadores. Segundo Roveda, “nos últimos dois anos, devido à crise nacional, muitas empresas que contribuíam para o projeto, através do imposto de renda, não conseguiram mais contribuir”. Roveda se refere à Lei Federal de Incentivo à Cultura. Aponta:

Um produtor cultural, artista ou instituição, como um museu ou teatro, por exemplo, planeja fazer um evento cultural – um festival, uma exposição, uma feira de livros, entre outros. Para tornar a ideia dele mais atrativa para patrocinadores, ele pode submetê-la à análise da Secretaria Especial da Cultura do Ministério da Cidadania para receber a chancela da Lei de Incentivo à Cultura. Se a proposta apresentada for aprovada, o produtor vai poder captar recursos junto a apoiadores (pessoas físicas e empresas) oferecendo a eles a oportunidade de abater aquele apoio do Imposto de Renda. O governo abre mão do imposto (renúncia fiscal) para que ele seja direcionado à realização de atividades culturais. Com isso, ganha o produtor cultural, ganha o apoiador e ganham os brasileiros, que terão mais opções à disposição e mais acesso à cultura (ROVEDA, entrevista).

Para manter um projeto, como “Nosso patrimônio, nossa história”, é necessário ter condições financeiras para a realização das atividades. O projeto é financiado a partir da Lei de Incentivo Federal, permitindo até 100% de desconto no Imposto de Renda. Segundo este pesquisador, o ideal seria a instituição de um Programa de Educação Patrimonial, ao projeto “Nosso patrimônio, nossa história”, mesclando recursos financeiros de incentivo federal e outra parte de incentivo municipal. Há a necessidade de construir um mecanismo que institucionalize, a partir de uma lei, o projeto e permita sua continuidade. Então, a Educação Patrimonial em Antônio Prado, além de partilhar conhecimento e retomar a história e memória, precisa se manter ativo, permanente e contínuo, a partir de sua institucionalização.

Com a legalização do projeto, a ideia é que a Educação Patrimonial se institucionalize na escola de modo transversal e, ao mesmo tempo permanente nas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Segundo o pesquisador, no 4º ano as crianças começam a estudar a história do município e do Rio Grande do Sul. Ao introduzir esse assunto no currículo do 4º ano, os alunos poderão aprender a importância de

preservar o patrimônio cultural local, e haverá a garantia de que quem passou pela escola municipal de Antônio Prado aprofundou esse conhecimento sistematicamente.

O projeto “Nosso patrimônio, nossa história”, ao se configurar como uma proposta de educação, com foco no patrimônio material, e por ser um projeto permanente e contínuo, desde 2007, reforça a necessidade de potencializar a Educação Patrimonial nas agendas das políticas para a escolarização na cidade de Antônio Prado, assim como intensifica a necessidade de envolvimento de diferentes atores e grupos sociais em ações interdisciplinares locais, voltadas para o patrimônio cultural. Neste sentido, por todas as ações realizadas e pelos resultados atingidos, este projeto pode ser identificado como referência em Educação Patrimonial, no Rio Grande do Sul.

Considerações finais

Em Antônio Prado, ações em Educação Patrimonial abordam os patrimônios materiais e imateriais pradenses e são desenvolvidas em escolas, como principalmente o projeto “Nosso patrimônio, nossa história”. São ações educacionais que, devido ao longo tempo de existência, foram se adequando ao modo de vida da cidade.

As escolas são focos primordiais das ações e permitem que as temáticas transitem em simultâneo, a partir de projetos e ações que priorizam a memória, a história, o patrimônio local, a permanência e continuidade. Porém, essas ações ocorrem devido à vontade individual, necessitando que, nas escolas, a Educação Patrimonial seja institucionalizada e internalizada como política de educação municipal.

Neste sentido, as temáticas desenvolvidas em Antônio Prado, envolvendo o patrimônio cultural, exigem olhar mais atento para as políticas, como forma de garantir a continuidade dos projetos e das ações locais, e igualmente como ferramenta sociopolítica para preservar a história e

memória e seus respectivos meios para a proteção e continuidade de um legado. O currículo escolar também pode ser um instrumento de “patrimonialização” cultural.

Referências

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Talian é tema de audiência na presidência da ALRS**. Disponível em: <http://ww1.al.rs.gov.br/silvanacovatti/Imprensa/DetalhesdaNot%C3%ADcia/tabid/2483/IdMateria/305205/Default.aspx>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza o patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/delo025.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO/RS. **Lei Municipal n. 3017, de 28 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.camaraantonioprado.rs.gov.br/camara/proposicao/Leis-ordinarias/2016/1/0/1197>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FARIA, I. F. O processo democrático: a proposta dos povos indígenas do rio Negro para regulamentação da Lei n. 145/2002. In: ALMEIDA, A. W. B. (org.) **Terra das línguas: lei municipal de oficialização de línguas indígenas**. Manaus, PPGSCA – Ufam/FUND. FORD, 2007.

INTEGRAÇÃO DA SERRA. **Talian: Idioma Brasileiro de Imigração é ensinado pelo professor Luzzatto a difusores**. Disponível em: <http://www.integracaodaserra.com.br/>

edicoes_anteriores/pdfs/edicao_159.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

LONDRES, Cecília. Patrimônio e performance: uma relação interessante. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinicius Carvalho; GUSMÃO, Rita. **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re) tradicionalização**. Brasília: ICS/UnB, 2004.

MOINHO DO NORDESTE. **Nordeste desenvolve kits inspirados na arquitetura de Antônio Prado**. Disponível em: <http://www.nordestealimentos.com.br/2016/imprensa/noticias/projeto-memoria/nordeste-desenvolve-kits-inspirados-na-arquitetura-de-antonio-prado>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. **Patrimônio – Revista eletrônica do IPHAN**, Campinas, SP, n. 6, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. Acesso em: 24 fev. 2020.

OLIVEIRA, L. E. (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.

PIONEIRO. **Encontro desta terça-feira à noite, em Caxias, trata da perpetuação de línguas como Talian, indígena e afro**. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/10/encontro-desta-terca-feira-a-noite-em-caxias-trata-da-perpetuacao-de-linguas-como-talian-indigena-e-afro-11884279.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Estudantes da Serra têm aulas de italiano no currículo de escolas públicas**. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/noticia/2010/05/estudantes-da-serra-tem-aulas-de-italiano-no-curriculo-de-escolas-publicas-2915651.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Projeto incentiva crianças a montarem maquetes dos capitéis de Antônio Prado**. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/almanaque/noticia/2016/01/>

projeto-incentiva-criancas-a-montarem-maquetes-dos-capiteis-de-antonio-prado-4942269.html. Acesso em: 29 fev. 2020.

REVISTA VIDA NO CAMPO. **Talian 2ª Língua mais falada no Brasil e sendo resgatada em Antônio Prado**. Disponível em: <http://revistavidanocampo.blogspot.com/2015/03/talian-2-lingua-mais-falada-no-brasil-e.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

ROCHA, S. O poder da linguagem na Era Vargas: o abasileiramento do imigrante. In: ENCONTRO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2006, Santa Catarina. **Anais** [...], 2006, p. 1-6.

SILVA, R.M.D. Políticas de educação patrimonial no Sul do Brasil. **Estudos de Sociologia** [on-line], v. 1, n. 20, 2014.

SILVA, R. M. D. Narrativas identitárias e educação patrimonial no Brasil. **Teias**, v. 18, n. 48, p. 17-36, 2017.

SONTAG, Susan. **On Photography**. New York: Anchor Books, 1973.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos; LOBO, Tânia. Da aplicação do Diretório Pombalino ao Estado do Brasil: povos indígenas e políticas linguísticas no século XVIII. **Revistas A Cor das Letras**, v. 17, n.1, p. 46-59, 2016.

TALIAN – ANTÔNIO PRADO. **Projeto “Legado Talian: a alegria de lembrar”** – Apae de Antônio Prado. Disponível em: http://www.facebook.com/talianantonioprado/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 8 maio 2020.

TEMPASS. **Sobre a questão do patrimônio cultural: repensando princípios e fins**. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS (UFU)*, v. 35, p. 133-144, 2006. Impresso.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Juntos na diversidade: programa de incentivo à preservação da diversidade linguística e cultural**. 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/atividades-homologadas-div-linguistica.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Juntos na diversidade: programa de incentivo à preservação da diversidade linguística e cultural**. 2017. Disponível em:

http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Juntos-na-Diversidade-2017_Projetos-Homologados.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Juntos na diversidade**: programa de incentivo à preservação da diversidade linguística e cultural. 2018. Disponível em: http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Juntos-na-Diversidade-2018_Projetos-Homologados.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

UNESCO. **International Mother Language Day 21 February**. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/motherlanguageday/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

6

“A gente vai contando essas histórias”: oficinas de Talian em Bento Gonçalves

Mariane Nunes Silveira
Taiana Valencio da Silva

“É importante começar a resgatar a história”: primeiros passos

No presente capítulo, buscamos apresentar experiências de cultura e educação relacionadas à Educação Patrimonial, mobilizadas por três professoras, e suas articulações no Município de Bento Gonçalves. A prática investigativa desenvolvida provém do projeto de pesquisa “Políticas de educação patrimonial e experiências urbano-educativas no Rio Grande do Sul”, o qual tem a microrregião de Caxias do Sul estabelecida como campo de estudo, onde a imigração italiana é predominante nas produções socio-culturais e educacionais.

A imigração italiana na região iniciou em 1875, dando origem às Colônias de Dona Isabel, Conde D’Eu e Nova Palmira. O povoamento foi um tanto quanto difícil, tendo em vista as situações que os imigrantes enfrentaram, desde a saída da Europa até o momento em que se instalaram e começaram nova vida em terras estrangeiras. Logo que chegaram, foram alojados em barracões e se alimentavam de caça, pesca e de mantimentos fornecidos pelo governo, até que se acomodassem em seus lotes de terra no meio rural. Após, iniciavam o cultivo de milho, trigo e videira para sua subsistência.

Passados 15 anos, então em 1890, ocorreu o desmembramento da Colônia Dona Isabel com o Município de Montenegro, passando assim a ser chamada de Bento

Gonçalves, em homenagem ao chefe da Revolução Farroupilha, General Bento Gonçalves da Silva (IBGE, 2019). A cidade de Bento Gonçalves está localizada na Serra do Estado do Rio Grande do Sul, distando 124 quilômetros da capital Porto Alegre e apresenta população estimada de 120.545 habitantes (IBGE, 2019). É considerada um dos importantes roteiros turísticos gaúchos, por oferecer variados atrativos, desde vinícolas e gastronomia, como também rotas e patrimônios culturais.

Dentre as atrações do Município, está *Caminhos de Pedra*,¹ considerado um museu vivo, idealizado pelo engenheiro Tarcísio Vasco Michelon e pelo arquiteto Júlio Posenato, com o objetivo de resgatar, preservar e dinamizar a cultura que os imigrantes italianos trouxeram à Serra gaúcha. O roteiro passou a ser desenvolvido a partir de um levantamento do acervo arquitetônico de todo o interior do Município, ocorrido em 1987, no qual identificou-se um grande número de casas antigas no Distrito de São Pedro, onde está localizado, as quais conservam a cultura e história do local.

Feita essa sondagem, assim como seu grande potencial turístico, percebeu-se o abandono e esquecimento da riqueza ali presente e, para que não a fosse perdida, foi preciso agir rapidamente. Após mobilizações na comunidade, em julho de 1997, com assessoria do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), foi fundada a Associação Caminhos de Pedra, unindo empreendedores e simpatizantes. Organizou-se então um macroprojeto que contemplava o resgate de todo o patrimônio cultural, envolvendo a língua, o folclore, a arte e as habilidades manuais, bem como a parte arquitetônica, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Cultura em agosto do ano seguinte, assim captou recursos por meio da Lei de Incentivo à Cultura (LIC), do RS.

Mais adiante, em 2009, de acordo com a Lei Estadual n. 13.177, de 10 de junho, *Caminhos de Pedra* foi declarado

¹ Ver histórico completo em: <https://www.caminhosdepedra.org.br/historico/>.

patrimônio histórico do Rio Grande do Sul. Na mesma data, o dialeto *Talian*, que será abordado no subcapítulo a seguir, foi também declarado patrimônio histórico e cultural gaúcho, pela Lei Estadual n. 13.178, aprovada pela governadora da época. Decorrente disso, em 2010, foi aprovado o Decreto Nacional n. 7.387, instituindo o Inventário das Diversidades Linguísticas, sob a gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referências às identidades, às ações e às memórias dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Atualmente, o *Talian* está entre as três línguas oficialmente consideradas como referência cultural do Brasil, sendo as outras três (a Lei n. 145/2002) de origem indígena.

Assim, partindo de prévia sondagem feita por ligações sobre atividades culturais relacionadas ao âmbito educacional na região, *Caminhos de Pedra* foi local de estudo e aprofundamento dessas ações. Com o objetivo de examinar políticas e práticas de Educação Patrimonial desenvolvidas na microrregião e seus entrelaçamentos com as experiências urbano-educativas contemporâneas, os caminhos nos levam até as experiências de três pessoas envolvidas nas oficinas de *Talian*, desenvolvidas em uma escola estadual localizada no Distrito de São Pedro.

“Temos que passar adiante, a história não pode ser esquecida!”: Caminhos trilhados para a consolidação de oficinas

Diante da breve contextualização apresentada, é possível perceber a relação entre as culturas italiana e brasileira, tendo em vista os fatos históricos associados ao processo de colonização do País, que abrangem a chegada de imigrantes europeus. Nessa perspectiva, conforme adequação em novo território foi preciso adaptar a comunicação entre os povos, em razão de as línguas serem diferentes. Assim, visando não perder traços e

características italianos, surgiu o dialeto *Talian*.

O *Talian* tomou forma a partir da fusão dos dialetos provinciais vênéticos, pertencentes aos primeiros imigrantes italianos. É definido como “dialeto”, pois se encontra em uma área específica, no Sul do País, que o considera uma variedade linguística dos locais onde se encontra sua máxima concentração. Além disso, o *Talian* permanece como “documento de identidade” do povo, sendo falado principalmente nos Estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e no Paraná (MIAZZO, 2011). Isso porque a população, isolada social e geograficamente pela imposição do sistema de colonização, permanecia sem contato com os nativos, assim difundindo a “gíria” do próprio arquivo familiar na região (MIAZZO, 2011).

Em vista disso, o processo de reconhecimento do *Talian* enfrentou dificuldades mesmo após sua consolidação. Durante a Segunda Guerra Mundial, os povos estrangeiros eram obstáculos ao governo nacionalista. No período de controle social no território brasileiro, as escolas italianas presentes nas colônias foram fechadas. De acordo com Miazza (2011, p. 41), “com base na lei da ‘Nacionalização do Ensino’, cujo decreto proibia o uso de línguas estrangeiras, quem não sabia o português era obrigado a aprendê-lo e praticá-lo, caso contrário, seria humilhado, castigado e preso”.

[...] os nonos não queriam que a gente falasse quando pequeno. Porque eles diziam que era vergonha. Na realidade eles foram proibidos de falar, isso na Segunda Guerra, e aí eles não queriam porque era vergonha. Só que não é vergonha, agora é um resgate! (Professora 3).

Percebe-se que essas falas se atrelam à memória, muitas vezes mantida em silêncio, conduzida a um esquecimento, mas que as famílias transmitem de geração em geração, perpetuando “lembranças que esperam o momento propício para serem expressas” (POLLAK, 1989, p. 5). Produzem significados individuais e coletivos de experiências, os quais nem

sempre condizem àqueles que se tornaram públicos, em virtude dos interesses do Estado, opondo-se a estas questões de cunho político.

Do mesmo modo, em virtude dos variados tipos de “ataque” recebidos, os colonos não tiveram a possibilidade de se sentirem parte da nação. O sentimento de pertencimento parecia estar fora de alcance em um país rígido que, através de uma “doutrinação ideológica”, buscava produzir uma “memória oficial”, proveniente das classes majoritárias. Contudo, apesar de o povo imigrante ter passado por essas tribulações e ser impedido de expressar sua cultura oral, na medida do possível foram conquistando espaço.

O reconhecimento do dialeto, como patrimônio gaúcho em 2009 e o Inventário das Diversidades Linguísticas, em 2010, fizeram com que o resgate do dialeto no Município de Bento Gonçalves passasse a fazer parte do projeto proposto pela Associação Caminhos de Pedra de 2016, em parceria com uma escola da comunidade, com o objetivo de resgatar o patrimônio cultural-italiano.

[...] nosso objetivo é resgatar o dialeto italiano, dentro da comunidade com as crianças, porque tu começa lá e vem vindo, porque se tu não resgata, tu perde. Então foi uma ação da Associação pra escola (Professora 2).

A ideia de “resgate”, presente nos relatos, está vinculada a um “retorno ao que era antes”. No entanto, o que ocorre são tentativas de valorização das memórias e da cultura, neste caso, através das oficinas e ações das professoras. Neste sentido, considera-se o resgate uma “reelaboração simbólica”, na perspectiva de fortalecer os vínculos de pertencimento local à cultura dos imigrantes italianos (SILVA; ROSA, 2017). Desta forma, a reelaboração simbólica do patrimônio cultural emerge com intuito de preservar essas origens.

É possível compreender pelo relato abaixo a valorização dada à escola rural, onde se desenvolvem as oficinas, dado o significado desse ambiente para o público envolvido

(professores, famílias, alunos, etc.) e de todo o processo de ensino e aprendizagem transdisciplinar que é ali desenvolvido.

Eu venho do interior [...] e não é nada contra outras escolas, mas tu vê assim que quando a criança vem de dentro da sua comunidade, ela cria as raízes ali, com vô, vô [...] a identidade deles tá ali... se ela pudesse crescer ali, até uma certa idade, tu vê que isso fortifica, porque tu tira ela daqui, tu põe numa outra escola... a nossa realidade é assim, a escola fecha e as crianças vão pra cidade [...] eles já percebem a diferença (Professora 2).

Refletindo sobre essa significância, a Professora 1, integrante da Associação Caminhos de Pedra, acredita que “trabalhar com cultura e educação é prioridade”. Desse modo, a fim de pôr em prática sua concepção, convidou a Professora 3, aposentada e de descendência italiana, a desenvolver oficinas de Talian no contraturno escolar.

[...] fui professora por 28 anos. Estou aposentada agora, mas a Professora 1 não me deixou ficar aposentada (risos). Porque daí ela inventou a tal da aula do Talian [...] Como eu tinha feito o curso de italiano, então fica mais fácil, e é uma coisa assim... O Talian é uma língua que resgata as línguas dos nossos nonos. [...] quando eu era pequena – e é uma coisa que sempre ficou na minha mente –, alguém uma vez quis me ensinar a parla Talian, e a minha avó disse assim: Non insegnare questa língua qui. [Não ensina essa língua aqui]. Aí ficou né... Eu cresci, fui para um outro rumo, antes de me aposentar me apareceu a oportunidade de fazer o curso de italiano e, aí assim, o italiano puxou o Talian (Professora 3).

Desta forma, são os princípios sociais e culturais da Professora 3, oriundos da apropriação de sua herança cultural (CANCLINI, 1994), que orientam suas práticas e a transmissão de saberes nas oficinas de Talian, atribuindo importância às identificações sociais provenientes de

um trabalho permanente, de um “empenhamento de si” (DUBET, 1994). As influências que recebe diariamente, dentro e fora do ambiente escolar, constituem seu saber docente e refletem em sua atuação. É através delas e do seu pertencimento à cultura italiana, que ela dimensiona o patrimônio pedagogicamente, indagando sobre si e sobre suas vivências.

Partindo de suas experiências e do incentivo da Associação Caminhos de Pedra, as oficinas de *Talian* ocorrem na Escola São Pedro. A instituição é mantida pelo governo estadual, e localiza-se na zona rural do Município, conta com duas professoras e uma merendeira e atende a um único grupo, que contempla diferentes níveis escolares, configurando uma classe multisseriada.

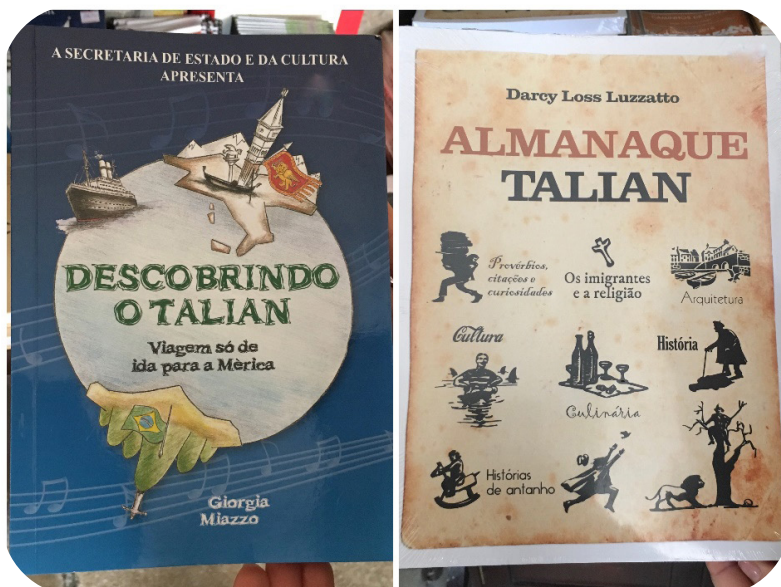
Figura 1 – Fachada da Escola São Pedro



Fonte: Acervo do autor (2019).

As atividades são organizadas para atender a um pequeno grupo de estudantes, com 6 a 8 anos de idade, ocorrendo uma vez por semana, com base na história da época e apoiadas nos estudos de Darcy Loss Luzzatto e de Giorgia Miazzo, conforme a Figura 2, buscando não só o resgate do Talian, mas das “coisas que eram deles”.

Figura 2 – Material de pesquisa



Fonte: Acervo do autor (2019).

Conforme o relato a seguir, compreende-se que as oficinas não se restringem somente ao dialeto, mas articulam diferentes atividades, englobando patrimônios materiais e imateriais. Abrangem a cultura de um modo mais amplo, trazendo aspectos que perpassam desde os núcleos familiares aos coletivos, promulgando diferentes saberes e suas apropriações. Buscam fornecer alguns elementos para a compreensão da existência dos indivíduos nos espaços em

que se encontram, conferindo-lhes uma identidade.

[...]então a gente procura resgatar não só a língua, não só a forma de falar, mas tudo que era dos nossos nonos assim: as brincadeiras, as receitas, o jogo da briscola,² jogos, brinquedos e brincadeiras, essas coisas que eram deles. E trazer para eles conhecerem como que era a história da época (Professora 3).

Desse modo, observa-se que as ações das informantes, através das oficinas de *Talian*, mobilizam processos “identitários” na escola, com o objetivo de evitar a “morte social dos patrimônios” (GARCÍA, 2016). Incentivam nas crianças a preservação de suas origens, por meio da oralidade, de brincadeiras e outras práticas pedagógicas, proporcionando a aproximação e o contato com a cultura italiana, que muitas vezes se perde no meio familiar.

Por este ângulo, fica evidente que as três professoras entrevistadas prezam pelo convívio familiar e o quanto valorizam a oportunidade de muitas crianças da região terem contato com os(as) *nono/nonas /avôs/avós*. Considera-se que “a ‘*famiglia*’ é a base” (Professora 1), na qual se encontra cultura e história, firmam-se laços e se fortifica a identidade. Além disso, é importante que os alunos reconheçam o valor da convivência com seus familiares mais velhos, considerando a riqueza da sua vivência cultural, que pode ser “ensinada/transmitida” aos mais novos.

Sobre outras ações educativas ou de Educação Patrimonial desenvolvidas na escola, a Professora 2 relata sobre demais trabalhos realizados em parceria com a Associação Caminhos de Pedra.

Educação Patrimonial a gente não trabalha como disciplina na escola, mas indiretamente a gente trabalha em conteúdo, trabalhando a família, a escola... porque [...]

² Jogo de cartas baseado em baralho italiano.

é a história da vida deles né (silêncio) o dia a dia deles, enfim. E dentro dessa linha, então, depois a gente trabalhou com o projeto da casa Merlin que trabalha com os pontos turísticos também do distrito e o valor dele dentro da comunidade, ainda mais por ser uma rota turística; então o trabalho da Educação Patrimonial também foi nessa direção e quando a Bia trabalhou com eles sobre a Educação Patrimonial, ela trabalhou bastante a Educação Patrimonial, patrimônio, como tesouro, que a gente tem de importante na nossa vida, o que a gente guarda de recordação das pessoas e dos nossos antepassados, do vô, da vô, e nessa linha de trabalho (Professora 2).

Nessa lógica, atenta-se para as influências do meio familiar, posto refletirem-se na e influenciarem a constituição e construção da identidade dos sujeitos. No entanto, as memórias dos outros nem sempre fazem sentido para o indivíduo que está aprendendo/entendendo seu lugar no mundo e de “aonde veio”. Por isso, é importante relatar as vivências individuais de acordo com aquilo que lhe desperte interesse, instigando a curiosidade e sendo pertinente ao contexto de desenvolvimento do educando. Assim, a experiência desenvolvida no Distrito de São Pedro pôde retratar a oportunidade de a escola atuar nos processos de garantia do acesso às memórias e culturas locais e na articulação que consegue realizar com as famílias.

“Agora a gente começa a colher alguns frutos”: considerações finais

A experiência do Talian, desenvolvida por professoras na Escola São Pedro, mobiliza ações educativas que garantem a elaboração e reelaboração das vivências culturais locais. Pôde-se observar que o desenvolvimento dessas atividades busca o reconhecimento do dialeto e a reelaboração simbólica de suas origens. Nesse sentido,

a partir das vivências das professoras e articulação das atividades com as famílias dos estudantes, as temáticas patrimoniais passam a ser inseridas nas práticas escolares.

A gente tem uma história, a gente deve preservar essa história. Tomara que continue e que a gente consiga levar adiante esse projeto. Porque é bastante importante a gente resgatar toda essa parte da cultura que está sendo esquecida (Professora 3).

O patrimônio cultural sustenta e diferencia a identidade dos grupos sociais, não abarcando somente monumentos históricos e outros bens físicos, mas, também, experiências vividas que se condensam em linguagens, conhecimentos, tradições, modos de usar os bens e os espaços físicos (CANCLINI, 1994). Nesse sentido, nota-se que há um engajamento das interlocutoras em resgatar e preservar suas experiências, suas histórias. Logo não se refere apenas à importância de perpetuar o Talian, mas também de conservar Caminhos de Pedra, porque têm relações com esse espaço, como um meio de manter suas culturas vivas, pois, além de ser considerado um museu vivo, proporciona o sentido de pertencimento àquele lugar, dando valor às práticas educativas culturais ali desenvolvidas.

Faz parte do dia a dia, a importância que isso tem porque faz parte da nossa história, e se a gente não tem esse conhecimento, e eles não têm, futuramente a tendência é perder, que nem agora que a gente tem, além da Educação Patrimonial, a oficina do Talian, e quarta-feira nós tivemos esse evento na escola também. Então, são poucas crianças que participam e, ao mesmo tempo, tu vê a importância disso, e se a gente não começa a resgatar e mostrar que isso tem de valor, a gente acaba perdendo com o tempo (Professora 2).

O evento citado pela Professora 2 é resultado de um dos “frutos colhidos” pelas oficinas do Talian. A “Feira de Resgate Cultural” organizada pela Professora 3, na Escola São Pedro,

teve como objetivo proporcionar para a comunidade uma manhã de histórias, cultura e artes.

Figura 3 – Semana “Caminhos do Talian”

semanário >

Assine o JS >

INÍCIO

NOTÍCIAS

CADERNOS

COLUNAS

FOTO DO LEITOR

EDIÇÃO VIRTUAL



Apresentações artísticas em locais públicos, escolas envolvidas, palestras para as comunidades e atrações que envolvessem também os turistas que por aqui estiveram. Esta foi a marca da terceira edição da Semana do Caminhos do Talian, que busca resgatar e manter viva a cultura dos antepassados que vieram para a região de Bento Gonçalves.

As crianças estiveram no centro das atenções da organização do evento. Na quarta-feira, 15, o Colégio Estadual de Ensino Fundamental São Pedro, foi palco de uma destas atividades culturais.

Trajados com roupas típicas de imigrantes italianos, os alunos recepcionavam os visitantes cantando trechos da tradicional música Mérica, Mérica.



Fonte: Jornal Semanário, 2018.

Figura 4 – Projeto “Caminhos do Talian”

Você está aqui  > Gazeta - Noticiário Geral > Projeto Caminhos do Talian promove resgate da cultura italiana em São Pedro

Projeto Caminhos do Talian promove resgate da cultura italiana em São Pedro

Fonte: Jornal Gazeta, 2019.

As propostas oportunizaram momentos diferentes de aprendizagens para as crianças, posto a dinâmica alternativa que possibilitou a participação dos adultos e a troca de conhecimentos e experiências entre épocas e faixas etárias distintas. Diante dessas e de outras ações desenvolvidas, percebe-se que o compromisso com a preservação da cultura italiana das pessoas envolvidas na organização dessas atividades torna-se significativo para a comunidade.

Observa-se, assim, o engajamento de professoras que buscam, através de suas práticas pedagógicas, o reconhecimento da própria identidade. Conforme relato da Professora 1, “nós estamos aqui para deixar história! O meu desejo é que o dia que eu for, essa história, esse trabalho que a gente está fazendo, que ele seja lembrado”. Assim, constata-se que há mobilizações para que as ações educativas aconteçam, e a cultura italiana seja lembrada.

Ao mesmo tempo, evidencia a potencialidade das interfaces entre Educação Patrimonial e educação turística. Indo além das dimensões econômicas, mas evidenciando dinâmicas culturais mais significativas e favorecendo a ampliação do repertório cultural dos estudantes, assim como modos de pertencimento ao lugar.

Referências

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, p. 95-115, 1994. Disponível

em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8429>. Acesso em: 21 jan. 2020.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GARCÍA, Z. V. Como podemos evitar a morte social do patrimônio cultural? Educação patrimonial: uma área emergente. **Mouseion**, n. 23, p. 41-56, 2016.

GAZETA, Jornal. **Projeto Caminhos do Talian promove resgate da cultura em São Pedro**. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: <http://gazeta-rs.com.br/projeto-caminhos-do-talian-promove-resgate-da-cultura-italiana-em-sao-pedro/>. Acesso em: 3 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: Cidades@: Rio Grande do Sul: Bento Gonçalves: dados gerais do município**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/bento-goncalves.html>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MIAZZO, G. Afinal, o que é o Talian? **Revista Italiana**, UERJ, v. 2. n. 1. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/2121>. Acesso em: 20 jan. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual n. 13.177, de 10 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.177.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual n.13.178, de 10 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.178.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SILVA, R. M. D.; ROSA, G. C. Educação patrimonial e reelaboração simbólica em processos de patrimonialização cultural: a situação de Antônio Prado, RS. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, Edipucrs, v. 10, n. 1, jan./jun. 2017, p. 163-182. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/21841>.

Acesso em: 10 maio 2020.

SEMANÁRIO, Jornal. **Semana “Caminhos do Talian” resgatou a história dos imigrantes vindos da Itália para a região**. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: <https://jornalsemanario.com.br/semana-caminhos-do-talian-resgatou-a-historia-dos-imigrantes-vindos-da-italia-para-a-regiao/>. Acesso em: 10 maio 2020.

Sou de Caxias do Sul, a terra do imigrante, a não ser que seja africano: *slam* como ferramenta pedagógica para a ressignificação do ensino sobre cultura e patrimônio

Tainah Mota do Nascimento
Alena Ocom Moreira

Introdução

Em janeiro de 2020, a Lei n. 10.639/03³ que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira, completou 17 anos de existência. No entanto, sua aplicabilidade ainda depende principalmente de esforços de professoras(es) comprometidas(os) com a temática das relações étnico-raciais e de ações realizadas por integrantes do Movimento Negro⁴ e demais movimentos sociais.

As diretrizes que amparam esta Lei Federal garantem igual direito às culturas e histórias que compõem a sociedade brasileira, além do acesso às diversas fontes da cultura nacional a todas(os) brasileiras(os). Além disso, propõem a divulgação e produção de conhecimentos e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos e cidadãs com orgulho de sua pertença étnico-racial-descendente, de africanos(as), povos indígenas, europeus e asiáticos, para

³ Em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.645 incluindo na Lei n.10.639/03 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígenas. ⁴ Pautas reivindicadas desde 1950 pelo Teatro Experimental do Negro e do Movimento Negro Unificado em 1982. Sobre o Teatro Experimental do Negro (NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2005. Teatro experimental do negro. In: *Enciclopédia Itaú Cultural*. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>. A respeito do Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, lançado em 1982 e suas pautas reivindicatórias, ver: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

que possam interagir na construção de uma sociedade brasileira mais democrática, em que todas e todos, igualmente, tenham sua identidade valorizada, bem como os direitos garantidos.

Compartilhando a compreensão freireana de educação, no sentido de ser o processo de problematização da realidade, do questionamento e do enfrentamento dos problemas que envolvem o indivíduo, o texto que apresentamos é um convite à reflexão e à descoberta de outras práticas educativas como alternativas para o combate ao racismo e ao preconceito racial.

Propondo um diálogo mais amplo com a comunidade, sobretudo periférica, sobre suas necessidades, desejos e perspectivas de mudança, apresentamos como o *slam* pode ser uma ferramenta pedagógica e um caminho para a construção de uma educação antirracista, potencializando a compreensão de uma igualdade quanto à memória histórica e à cultura, em especial a gaúcha, com a contribuição da experiência social da população negra, no Rio Grande do Sul.

Ressignificando e enegrecendo a poesia: a cultura do *slam* como alternativa de aprendizado

Foi-se o tempo em que poesia era vista apenas como algo monótono; o *slam* está aí para mostrar o contrário. Nascido sob a influência do chamado verso livre oriundo do *rap*, o *slam* surgiu como uma forma de levar a voz das periferias para o mundo. Por muito tempo e talvez até hoje, em alguns espaços se entende a poesia como algo elitista, restrito ao meio acadêmico. Contudo, o que intitulamos de literatura periférica, ou qualquer outro nome que possa ser dado para essa poesia construída nas favelas do Brasil, tem revelado outros aspectos da poesia escrita e falada.

Enegrecer é um conceito utilizado por Carneiro (2003), em um texto sobre o Movimento Feminista brasileiro, intitulado *Mulheres em Movimento*. Na reflexão, a autora o utiliza para

se referir à trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista, destacando a insuficiência da identidade branca e ocidental, enquanto padrão para se pensar a luta dos movimentos de mulheres, apontando a pluralidade multirracial das diferentes expressões do feminino, que integram a sociedade brasileira. *Enegrecer* é transportado para nossa reflexão na perspectiva de apontar as contribuições da negritude, em termos de cultura brasileira.

O termo *slam* é uma onomatopeia aproveitada do inglês para retratar algo como um bater de palmas; surgiu em meados de 1984 na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. *Slam* ou *Poetry Slams* são batalhas de rimas e poesias faladas que se espalharam por todo o Brasil no início do século XX, popularizando-se rapidamente e obtendo seu espaço, principalmente nas periferias do Hemisfério Sul, onde foi utilizada como uma ferramenta de comunicação e ação da comunidade, para debater problemas da sociedade como racismo, desigualdade e violência.

O *slam* chegou ao Brasil em meados dos anos 2000, através da artista Roberta Estrela D'Alva, por meio do ZAP! Slam (Zona Autônoma da Palavra), na cidade de São Paulo. Hoje Roberta é conhecida como a voz pioneira nas batalhas de rimas. O movimento é semelhante ao que ficou conhecido como Saraus, que também auxiliou a propagar a literatura nas ruas, escolas e universidades. Porém, no *slam* existem algumas regras simples para participar das batalhas faladas: é necessário que as poesias sejam autorais, decoradas ou lidas na hora, com até três minutos de duração; é proibida a utilização de figurino, cenário ou instrumento musical; são escolhidos(as) aleatoriamente cinco jurados da plateia, responsáveis por dar notas de zero a dez; ganha a competição aquele ou aquela que tiver a maior nota.

Em 2019 estimava-se que, no Estado de São Paulo, havia cerca de 50 *slams* e, na estimativa de todo o Brasil produzida, em 2018 era de que havia cerca de 150 comunidades de *slam* em todo o País. De acordo com esse quadro geral do Brasil, estrutura-se um circuito de competições, ou seja, os *slams* de

cada cidade, após terminarem seu ciclo de competições no final do ano, realizam uma final valendo vaga para o Campeonato Estadual, que leva seus representantes para o Campeonato Brasileiro de Poesia Falada – SLAM BR e, desse, sai aquele (a) que irá competir no Campeonato Mundial, na França.

De acordo com Xavier (2019), o *slam* é um instrumento que, além de estimular o “empoderamento” individual de superação de obstáculos, como a timidez e mesmo a ausência de espaço para manifestar sua poesia, é igualmente uma ferramenta de formação político-coletiva. Hoje representa um potente aliado nas causas sociais, sendo um forte impulsionador para visibilizar as pautas da negritude, feministas, LGBTIQ+, indígenas, de pessoas com deficiência, anticapitalistas e outras.

Ainda conforme Xavier (2019), o movimento de batalhas de poesias faladas é um espaço de liberdade para se expressar como quiser, sobre o assunto que quiser, como, por exemplo, amor, família, dor, natureza; assuntos referentes à sociedade estão sempre presentes nas poesias. Devido aos temas, surgiram *slams* voltados para públicos específicos, uma comprovação da competência de organização coletiva, em volta de uma palavra, por exemplo, o *Slam das mina* (do qual apenas mulheres podem participar) e o *Slam marginália* (em que apenas travestis, pessoas trans e dissidentes de gênero podem comparecer).

No momento em que inserimos o *slam* no espaço escolar, o aprendizado vai além do palco e da competição, já que se caracteriza como um espaço educativo-democrático de escuta e fala. Por tais motivos ele faz muito sucesso com jovens e adolescentes; seja nas redes sociais, seja na presença em batalhas, a palavra poesia foi ressignificada para vários estudantes. A partir dessa incorporação do *slam* nas escolas nasceu o *Slam Interescolar* em São Paulo, uma competição de batalhas de poesia, que acontece em rede nas escolas de São Paulo. Ademais, existem muitas escolas que o utilizam como ferramenta pedagógica e até se ancoram nos trabalhos de poetas e poetisas dos *slams* como referência nas aulas.

Em tempos onde a defesa da democracia é mais do que necessária, é um dever proteger e propagar o direito à palavra e à expressão individual ou coletiva; os *slams* têm se mostrado espaços ricos para essa construção. É essencial dar-se espaço de voz às pessoas que cotidianamente têm suas vozes negadas em diversos espaços e, principalmente, um lugar de escuta em uma sociedade que é acostumada a não escutar as vozes oriundas das periferias. Justamente por isso, é indispensável que se possa aprender com essas vozes; elas têm potência, força, conhecimento e experiências para compartilhar. O *slam* é um espaço para as pessoas ouvirem umas às outras e expressarem-se através da poesia.

A competição aqui é apenas um meio para esse acontecimento que se prolifera e se levanta, ensinando e aprendendo uma antiga lição que é incansavelmente repetida por diversos poetas: *a poesia salva*. A poesia falada, além de praticar a escrita, articulação, argumentação e o pensamento crítico, através de um gênero textual pouco conhecido nas escolas, também auxilia a fortalecer a autoestima e identidade dos(as) adolescentes.

O *slam* é uma poesia bruta, carregada de crueza dita em voz bem alta, “de queixo erguido e peito aberto” (GASPA, 2018). No Rio Grande do Sul, especificamente em Porto Alegre, ele chegou em 2016 com o *Slam das minas* e consolidou-se em 2017 com o nascimento do *Slam peleia* e do *Slam RS*, adotando as regras oficiais das batalhas. Um dos principais atributos do *slam* é a autorreferência, ou seja, narrar as próprias experiências e dores.

A cidade de Caxias do Sul, terra conhecida por ótimos vinhos, localiza-se no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; seu surgimento remonta “oficialmente” à colonização italiana em 1875, porém, desde os tempos mais remotos, indígenas habitavam por essas terras e aldeias, mas foram desabrigados para dar espaço aos colonos europeus. Hoje, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, Caxias do Sul tem 510.906 mil habitantes e, em 2011, os dados apontavam que 16,5% da população eram negros.

Nesse cenário, em meados de outubro de 2019, encontramos as gurias do *Slam das manas*, no Parque Getúlio Vargas, conhecido pelos habitantes como Parque dos Macaquinhos. Conversamos com Pollianna Abreu, 25 anos, escritora, poeta e palestrante, Cláudia Palhano, 27 anos, jornalista e Danielle Corrêa, 23 anos, fotógrafa e jornalista.

Figura 1



Fonte: Acervo da pesquisa.

Pollianna (2019) nos contou que o *Slam das manas* surgiu a partir de uma inquietação interna; na cidade já existia um *slam* chamado *Misto Poetiza*, porém nesse *slam*, quando mulheres e a comunidade LGBTIQ+ se manifestavam, as pessoas não prestavam atenção. Despertava menos interesse quando meninas falavam sobre suas pautas, mas, quando os homens falavam dos *gays* e das *minas* ganhavam altas, altíssimas, “[...] daí a mina ia falar da dor dela e o gay ia falar da situação dele, tinha pouquíssima atenção, as pessoas conversavam e debochavam” (POLLIANNA, 2019).

Foi então que isso lhe causou tamanha revolta que a provocou a começar a estudar sobre *slams*, sobre a cultura marginal,¹ na esperança de que alguém construísse um *Slam das minas*, porém isso não aconteceu. Após diversas conversas com conhecidos, Pollianna percebeu que, devido a essa inquietação, ela mesma deveria criar esse movimento diverso do que estava acontecendo na cidade. Lembra ter decidido a criar um *slam* que abrangesse várias comunidades.

Depois de mais de seis meses de estudos sobre o tema e diálogos com amigas (os), um deles sugeriu o nome *Slam das manas*, “nós somos *manas*”, exclamou um amigo e foi nesse instante que ela teve a certeza de construir o *Slam das manas*. No dia 2 de dezembro de 2018, chegou à praça onde havia marcado para ser o primeiro encontro do *slam* e não tinha ninguém, foi então que recebeu uma mensagem de Danielle, dizendo que ela pretendia fazer um documentário sobre essa construção e as manifestações de resistência das *minas*, e se Pollianna poderia participar do documentário; foi então que Danielle e diversas pessoas foram chegando na praça.

Elas também conversaram com a Cláudia que trabalha com zines,² porque a Pollianna pensava em produzir zines

¹ Cultura marginal é uma produção artística que não se enquadra nos padrões tradicionais de produzir cultura.

² Zine é um trabalho autopublicado com pequena circulação; contém textos e imagens originais ou apropriados, geralmente reproduzidos em várias cópias para divulgação. Para saber mais acesse o link: <https://www.instagram.com/cuidadopiranhas/?hl=pt-br>

com as poesias das *manas* e, coincidentemente, Cláudia estava presente. Nesse dia todas se conheceram melhor e, desde então, não se soltaram mais, “como se essa apresentação fizesse com que, automaticamente, a gente já estivesse no corre” (POLLIANNA, 2019). E assim estão até hoje.

Pollianna (2019) comenta que Danielle foi aceita “de cara”, porque chegou logo tirando fotos da “galera”, e o pessoal curtiu muito, inclusive, foi aplaudida no final da primeira atividade, “acho que a Dani se sentiu abraçada também quando fizemos essa atividade, a primeira assim e a gente começou a se encontrar” (POLLIANA, 2019).

Figura 2 – Roda de slam



Fonte: Acervo do Slam das manas.

Logo começaram a se reunir para conversar sobre tudo que acontecia nas atividades, como, por exemplo, o comportamento das pessoas que assistiam às apresentações, de que forma elas traziam aspautas; a atuação das “guria” é de cada slam lembrar de coisas que aconteceram, que as incomodaram

e inquietaram na atividade anterior, para que possam refletir sobre o que deve ser alterado para nas próximas edições.

Quem apresenta o *slam* é Pollianna, porém, a construção das atividades é sempre realizada pelas três (Pollianna, Cláudia e Danielle), Pollianna (2019) afirma que sempre houve pessoas dispostas a ajudar, mas que “esse núcleo, dessas três minas, sempre teve junto” (POLLIANA, 2019). Ficou nítido na entrevista o quanto elas conversam e debatem as situações dos encontros e do cotidiano, “então a gente conversa sobre as coisas, a gente fala sempre sobre o que inquieta e sobre várias contradições que rolam, da perspectiva de cada uma e leva isso adiante” (POLLIANA, 2019). Elas buscam sempre levar o *slam* para espaços diversos, “a cultura que essa gurizada tá acostumada, que é a cultura do rap e do hip-hop, é o pessoal que cola nos slams” (POLLIANA, 2019).

As gurias do *Slam das manas*, assim como as da maioria dos *slams*, preferem estar em espaços públicos, porque uma das principais bandeiras desses movimentos é de que todos e todas somos sujeitos que podem transitar nos espaços, é um direito nosso estar em qualquer espaço cultural, sentir-se parte. Um dos objetivos que elas mais prezam é a troca, não é apenas o *slam* em si, mas reforça que é necessário ter uma troca entre as pessoas e lugares.

Entretanto, na maioria dos espaços culturais de Caxias do Sul o público dos *slams* não se sente à vontade para transitar e/ou fazer parte, ou seja, como argumentou Cláudia (2019), “o pessoal que frequenta os *slams* não tem o hábito de entrar em casas de teatro e, quando consegue obter alguns desses acessos, encontra um público específico que está sempre presente, e é característico de Caxias do Sul – o caxiense –, descendente de imigrantes italianos”. Destaca que é esse pessoal que detém a maioria dos acessos da cidade, possui poderes na sociedade e frequenta habitualmente as casas culturais. Cláudia (2019) nos contou que ela e as gurias do *Slam das manas* são de colocar a “cara a tapa”, isto é, sempre que pensam estar nos lugares, vão, mas isso não quer dizer que se sintam à vontade. Segundo Cláudia,

Eu sou branca, né brother? É ruim ficar falando disso, só posso falar de mim, mas eu me encaixo em outro público, em outra parcela da sociedade, que também sofre alguns preconceitos, a questão de estar mais marginalizado, de ser periférico, sabe? Do lugar que tu veio, dos ambientes que tu vive, da história da tua família, tá ligado? Então, tipo, também não me sinto confortável acessando algumas coisas, porque é outra conversa, é outro tratamento, a gente nota muito isso, Caxias consegue excluir bastante, tá ligada? (CLÁUDIA, 2019).

Por tais motivos é que as gurias apenas aceitam participar de eventos em lugares que elas sabem que haverá uma troca, um acolhimento por parte do lugar e do público, o pensamento aqui é de que as gurias e a cultura do slam não devem ser vistos como uma atração, não é um movimento em que as pessoas vão para fazer festa e ir embora, “[...] temos uma ideia em que acreditamos, então os espaços que convidam e que não seja só uma atração. Ninguém tá vindo aqui para ser aplaudido e ir embora... Não é um palco para ninguém isso aqui” (CLÁUDIA, 2019).

Por isso, o Slam das *manas* bate tanto na “tecla” da construção coletiva, é realmente refletir sobre o que se está falando, conseguir formular o que se está falando e ouvindo, para que não seja apenas um poema a ser comentado e pensado. A essência do slam é a mudança social, refletir sobre o que acontece na realidade de muitas pessoas e realizar ações que possam mudar as realidades, com perspectivas diferentes. O que elas enfatizaram repudiar são as pessoas que participam dos eventos ou chamam para apresentações, que apenas sentam, escutam e depois voltam para a sua realidade, pensando: “Nossa! Que triste! Vamos pensar as coisas que a gente está falando e, até que ponto, as coisas que a gente está falando de fato nos incomodam a ponto de querer mudar” (CLÁUDIA, 2019).

O slam não é um show. Dentro da autonomia de seus participantes, a ideia não é a divulgação de ninguém, a intenção é que as pessoas estejam ali, se enxergando como

agentes sociais, agentes da própria vida. Todos e todas que estão participando devem ter esta noção: saber o que é *slam*, e não apenas comparecer porque é um movimento da moda nos últimos anos; “*se é porque todo mundo tá falando, tem um problema aí, porque tu não está chamando o slam, está chamando porque é bem legal, sabe? Qual é a ligação com a tua vida, a tua vida e a tua construção social?*” (CLÁUDIA, 2019).

Devido a esse tipo de situação, a rua sempre será o lugar mais democrático e acolhedor para as batalhas de poesia falada, porque ninguém é olhado “torto ou com uma cara feia”. Se tem *slam*, uma atividade, uma roda, as pessoas vão comparecer, e isso acontece da melhor forma sempre na rua, sem nenhuma objeção, por isso a rua é o melhor lugar.

A galera não tem noção disso, né brother? Tipo a gente já foi convidada para evento acadêmico. Mas é na cidade, de boas, né? Eu digo sim, é na cidade, todo mundo se virou para ir, só que daí um brother nosso não tinha nem para o bus [...], daí tu nota que as pessoas não fazem por mal, tá entendendo? Mas elas não têm noção que as pessoas não têm passagem pra ir. Então, tipo, começa aí, tá convidando para o teu evento? Começa aí! É essa a galera que tá construindo essa cena, é essa galera que tá indo de troca, nessa percepção (CLÁUDIA, 2019).

Para Pollianna (2019), o *slam* é uma ferramenta de luta, acredita ser prejudicial um coletivo, em que fica circulando muita gente, sem ter um caminho definido, sem sobre os questionamentos que surgem no decorrer das atividades e seus trabalhos; por isso é melhor com mais ou menos três pessoas. Porque fica mais fácil compreender quais são os próximos passos como coletivo, “*então o slam enquanto coletivo, dessas três minas, se preocupa em ser um espaço de trânsito para as ideias da galera, mas ele não é a galera, tipo, não é um coletivo de poetas, é um espaço cultural*” (POLLIANA, 2019).

O *Slam das manas* abre espaço para poetas que queiram participar, em um lugar onde se sintam confortáveis, onde qualquer incômodo pode ser mencionado, ou seja, o objetivo

principal das “gurias” é fazer com que as pessoas entendam que não é a arte pela arte, é um esforço conjunto de ir além daquilo que lhes foi determinado como sujeitos.

Não tá em casa assistindo TV ou mexendo no celular extremamente alienado, a gente não tá “tretando” com ninguém, porque é isso que é submetido para gente, é sempre o sub, é sempre a treta, é sempre não conseguir pensar, então é um espaço que a gente tá utilizando para fazer algo que não é para margem, que é pensar, então não é espontâneo, não poder, a gente não pode se reunir e dizer: Ah!, que legal que foi o slam... vamos tocar porque é tudo muito bonito. Não. Vamos tocar porque é necessário, sabe? (POLLIANA, 2019).

O slam surgiu como uma forma de resgatar narrativas de pessoas que, por muito tempo, foram silenciadas. Nas palavras da Cláudia (2019), é preciso introduzir o slam em todos os setores da vida, da cidade, da sociedade, porque a sua função é questionar o que se está falando e fazendo.

Elas acreditam que, no momento em que se observa que esse movimento do slam tem pessoas que detêm poder de acesso aos espaços, como da escola, é possível utilizar esse tipo de didática e de troca, em prol de uma construção mais atraente para o aprendizado dos alunos e alunas. Nessa perspectiva, como veremos a seguir, a Lei n.10.639/03 se mostra uma ferramenta importante, capaz de levar o movimento para o espaço escolar, como uma possibilidade pedagógica para ressignificar o que ensinamos e aprendemos sobre história e cultura.

Reconhecendo outras narrativas através da Lei n.10.639/03

No Rio Grande do Sul, sob a ideia de um estado diverso culturalmente, mas intensamente decorrente da imigração europeia, aprendemos desde cedo a pensar um Rio Grande do Sul que desconsidera a parcela de

africanos(as) que construíram aqui suas trajetórias de vida, tampouco conhece seus povos originários. O antropólogo Oliven (1996) nos ensinou que o que pensamos sobre Rio Grande do Sul e Porto Alegre se caracteriza por uma ideia de lugar com menos mestiçagem, mais branco, e que sua grande contribuição para o País foi a relativa presença de imigrantes europeus, sobretudo alemães e italianos.

Esse imaginário muitas vezes assimilado e reproduzido, nos próprios processos de escolarização, coopera historicamente para a invisibilidade simbólica e social da presença negra em nossa região. A própria construção do que chamamos de *gaúcho* se mostra como um personagem que em nada se aproxima das histórias e memórias da população negra e indígena do nosso estado.

É justamente nesse sentido que o *slam* se conecta com a Lei n. 10.639/03 enquanto possibilidade pedagógica, para reconhecer e resgatar outras narrativas e, com isso, possibilitar a construção de outra ideia sobre patrimônio e cultura gaúcha. Temos muitos exemplos de como esse trabalho tem sido feito no Brasil e também em nosso estado. Na Zona Leste de São Paulo, a Profa. Carolina Lobrigato adotou o *slam* para ensinar português; as batalhas e rimas auxiliam na aprendizagem, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Altino Arantes.

O projeto iniciou com o intuito de provocar sensibilização e reflexão sobre direitos humanos, através da “batalha” de poesia. Na sala de aula, o *slam* é utilizado como ferramenta pedagógica para abordar questões como feminicídio, racismo, desigualdade social; aspectos pessoais como criatividade e timidez, e questões da Língua Portuguesa, como base para essa expressão. A professora ganhou, no início do ano de 2020, através do seu projeto *Slam Altino*, o segundo lugar no Prêmio Municipal Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo, na categoria professores.

Por se configurar como um espaço livre, educativo e democrático de escuta e de fala, o *slam* é sucesso entre jovens e adolescentes. A conexão entre escola e *slam* levou à criação,

também em São Paulo, do *Slam* interescolar. Essa iniciativa é um circuito de “batalha” de poesia que ocorre em rede nas escolas públicas de São Paulo e além delas; nesse estado, existem diversas escolas que utilizam o *slam* como ferramenta pedagógica ou mesmo como referência nas aulas, se baseando nos trabalhos das(os) poetas.

Uma forma de expressão, um esporte, uma escola na rua, uma ágora contemporânea, o *slam* é tudo isso e muito mais. Seu pressuposto de visibilizar vozes negadas, em quase todos os espaços, é o ponto de partida para, através do resgate de outras narrativas, ressignificarmos o que ensinamos e aprendemos sobre cultura e patrimônio, sobretudo gaúcho. É o que fez a professora de inglês Nathalia Gasparin (2018), que levou o *slam* para as aulas de inglês na periferia de Porto Alegre. Nathalia (2018), além de professora, integra a organização de dois coletivos, o *Slam peleia* e o *Slam do trago* e participa como competidora em vários outros, como o *Slam chamego* e o *Slam das minas*.

Como professora, apresentou o *slam* para suas turmas do 4o ao 9o ano, incentivando-as também a escrever. Uma das turmas participou de um campeonato, que, de tão emocionante, incentivou outros(as) professores(as) da escola a apoiarem a iniciativa e organizarem um campeonato dentro da escola, com as turmas do 7o ao 9o ano, durante o turno letivo.

Em Caxias do Sul, embora não tenhamos encontrado iniciativas de introdução do *slam* idealizadas pelo corpo docente, como nos exemplos de São Paulo e Porto Alegre, nos deparamos com o *Slam das manas*, que já participou de alguns projetos em escolas da periferia da cidade, na Zona Norte.³ Para Polliana (2019), uma das *slammers*, o *Slam das manas* se configura enquanto um espaço de educação, que acolhe discursos, sobretudo relacionados a feminismo, racismo e LGBT Fobia.

³ A Zona Norte da cidade, estigmatizada por conta da violência, conta com bairros como Santa Fé e Fátima e em 2013, com 59,9 mil habitantes, se equiparava em termos de população com os municípios de Farroupilha e Vacaria.

A respeito do diálogo do Slam com a escola, Cláudia (2019) argumenta que se trata de outra compreensão de educação, espaço público e cultura. Enquanto prática a ser adotada no contexto escolar, salienta que a perspectiva de pensar o que está sendo vivenciado, e compartilhar em forma de poema, é algo que precisa ser introduzido nos currículos. Na sua avaliação, a didática proposta pelo slam é uma construção que torna a aprendizagem mais atraente e que já foi realizada em algumas escolas da cidade, “*mas não ganham o status que deveriam*” (CLÁUDIA, 2019).

O movimento hip-hop, com espaço já consolidado em Caxias do Sul – aponta – está muito presente nas escolas da Zona Norte, tem uma abertura maior nesses espaços, para abordar temáticas relacionadas à cultura da região. Cláudia (2019) ressalta que, embora não haja estímulo direto do Poder Público e da Prefeitura, o diálogo das escolas com o hip-hop acontece, pois esses espaços contam com certa autonomia.

Embora o hip-hop seja mais famoso, o slam não é desconhecido pelas escolas, que já contaram com parceria com o Slam poetisa, outro coletivo existente na cidade; o próprio Slam das manas, inclusive, já recebeu convites de algumas escolas, também da Zona Norte. Para que essa conexão seja efetivamente realizada e o slam possa ser integrado enquanto possibilidade pedagógica, Cláudia (2019) aponta dois fatores determinantes: o primeiro, é a existência de um estímulo financeiro do Poder Público da cidade; o segundo, é a compreensão do slam como ferramenta pedagógica mesmo e não como atração:

[...] o que se luta muito é para que se compreenda que o slam não pode ser levado para a escola apenas como atração. Ele precisa ser adotado como projeto continuado. Já existe uma abertura de alguns espaços para esse tipo de linguagem; a gurizada já propõe esse tipo de didática com professoras de História, e elas notam que a gurizada entende o que está vivendo, consegue questionar, consegue escrever sobre aquilo. Quantas disciplinas a gente consegue identificar no slam?! Se

for ver na prática, existem tantas histórias... No slam tu está pensando em geografia, em Língua Portuguesa, é possível trabalhar uma série de questões! (CLÁUDIA, 2019).

No seu ponto de vista, a barreira consiste no fato de que o slam tem chegado no ambiente escolar muito mais como atração do que qualquer outra coisa, contudo, Cláudia (2019) frisa que isso pode mudar, se o slam for de certa forma institucionalizado. Nessa perspectiva, ainda que reconheça a potência do desse movimento dentro da sala de aula, Polliana evidencia que não se pode perder de vista a essência do slam, que é a ideia de uma educação que não precisa estar necessariamente dentro das escolas, já que, na sua avaliação, esses espaços se configuraram, durante muito tempo, como “um objeto local de poda da criatividade” (POLLIANA, 2019).

Assim, a lei sobre ensino da cultura afro-brasileira e africana (Lei n. 10.639/03), se mostra um instrumento para levar o slam para o contexto escolar, na medida em que, em sua essência, essa possibilidade pedagógica possui como base estruturante a oralidade, que, de acordo com Polliana,

[...] trata-se de uma forma de educação bem mais ancestral, com suas raízes vindas da África. O hip-hop possui uma influência muito forte sobre o slam e não há como negar que existe algo que nos faz acreditar na oralidade, como uma forma também de educação, de ensino, mas em uma educação que se embasa no posicionamento de quem geralmente não é ouvido e que está acreditando que pode falar. Essa base que sustenta o slam se mostra como outra possibilidade de estar educando as pessoas, pois elas passam a acreditar que têm algo para trocar. Nós acreditamos na educação como uma troca e não uma vertente de uma via só, ela acontece do educando, de quem vai aprender e de quem está ensinando. É através dessa oralidade que acontece essa educação [...] (POLLIANA, 2019).

Essa oralidade do slam, “resgatada” pela ancestralidade africana à qual Polliana (2019) se refere, está intimamente

conectada com a tradição dos *griôs*, mestres africanos portadores de saberes e fazeres da cultura, transmitida através da oralidade. Entre os povos do oeste do continente africano, os *griôs* são aqueles que há séculos são responsáveis por preservar e transmitir as histórias, sobretudo referentes à formação dos reinos e de seus grandes líderes, mas também sobre as pessoas comuns dessas sociedades antigas.

Segundo a tradição ancestral africana, os *griôs* contavam a história de seu povo na forma de canções ou poemas, mas, com o passar do tempo e as transformações nas sociedades africanas, os modos de contar histórias, e até mesmo alguns de seus episódios foram se alterando, em um movimento também de adaptação, com relação às narrativas tradicionais das sociedades contemporâneas.

A palavra *griô*, ao ser incorporado na cultura brasileira, teve seu significado ampliado, agregando cantoria, dramaturgia, danças como ações do *griô*, além da contação de histórias. Tudo isso, certamente, sem perder a essência da transmissão de saberes através da oralidade. A perspectiva da cultura *griô* não se baseia na dicotomia, ou seja, ela não explica o mundo de forma fragmentada, busca abordar todos os aspectos e as interpretações possíveis. É nisso, justamente, que reside a riqueza de se ouvirem contos, lendas, mitos, já que o elemento verbal da história, quando escrito, por não possuir som, respiração, ser interpessoal, se mostra apenas como uma imagem mumificada.

Para Pollianna (2019), a construção dessa articulação propõe também a resignificação dos exemplos utilizados no ensino sobre cultura brasileira e história. Incorporando a perspectiva do *slam*, é possível se apropriar das experiências cotidianas de múltiplos sujeitos, para fazer com que consigam se reconhecer mais, nas narrativas escolares. Na compreensão de Cláudia (2019), ainda que a existência do *slam* não esteja condicionada à escola, esse espaço possui um papel muito importante para as comunidades periféricas. Essa capacidade de alcance da escola, na perspectiva das “*gurias*” do *Slam das manas*, deve se conectar com a

potencialidade da produção de conhecimento periférica; elas destacam que a *margem borbulha* em termos de produção de conhecimento e cultura, mas que, infelizmente, tem sido historicamente ignorada e “invisibilizada”.

A margem produz, mas não se reconhece isso como um patrimônio em si; mas, ainda que o que se produza seja imaterial, o slam é algo muito presente em Caxias. [...] O movimento hip-hop é protagonizado por uma galera de periferia, e ele está introduzido muito na escola, realizando muito trabalho de base. [...] A periferia de Caxias é onde se percebe verter muita coisa em termos de cultura, tem grafite, slam; a galera que canta tem crescido muito ultimamente (CLÁUDIA, 2019).

Nesse sentido, Pollianna (2019) salienta que outro elemento pode ser incorporado na reflexão, no sentido de que, na cidade, existe uma visão limitada sobre a cultura caxiense, isto é, “essa coisa de Caxias do Sul é a terra do imigrante” (POLLIANNA, 2019). É necessário ampliar essa concepção, pois, ainda que a cidade tenha sido colonizada por imigrantes italianos, hoje sua composição está muito mais plural, sobretudo por se tratar de um polo industrial. Precisamos pensar Caxias do Sul para além da Festa da Uva,⁴ reforça, já que existem muitas outras manifestações culturais constituídas, que também representam a cultura da cidade.

Durante uma viagem em 2017, Pollianna (2019) se deparou com uma reportagem muito forte sobre Caxias do Sul, tratava-se do caso de um morador de Caxias que agrediu um senegalês que estava vendendo meias. A reportagem saiu no jornal Pioneiro, descrevendo que, além de ter sido vítima de racismo, o migrante senegalês, após ouvir xingamentos a respeito da cor da sua pele, sofreu agressões físicas. A *slamer*

⁴ A Festa Nacional da Uva, popularmente conhecida como a Festa da Uva, é uma feira e uma festa comunitária brasileira realizada atualmente a cada dois anos em Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, comemorando a história, a cultura e a produção agroindustrial da cidade e da região.

ficou tão revoltada e tocada com o fato, que escreveu um poema intitulado *Sou de Caxias do Sul*, que passou a fazer parte das rodas do *Slam das manas*. Ainda que tenha escrito outros que abordam a questão racial, salienta que considera esse o primeiro escrito especificamente sobre racismo.

Sou de Caxias do Sul: / **A Terra do Imigrante!** / À não ser que seja africano, / hmm, **cê nega leis?! /** Mesmo sendo descendente dos refugiados / que pra ter onde morar / Exterminaram milhões de índios duma vez? / Gringo que até **tinha** / Mas foi escorraçado de lá. Feito **praga, baratinha.** / Trazidos pra cá por uma regra, **clara!** / E hoje se acham melhor que os pretos?! **Cara! Para! E repara!** / **Je suis** é só quando **parler en français?! /** Afinal, **somos todos!** O quê?! / Cê sabe quantos preto tão agora ensanguentado?! / E na Somália, quantos mortos no atentado? / Quando é país sem renome **U.S.A!** (Uh! É! Sei!) / **Já tavam mesmo morrendo de fome.** / E enquanto uns passam fome outros comem até passar mal. / Quem é o animal? / Depende da classe social... Ih! Olha lá! / Tem um macaco no poste! / Um preto acorrentado no poste! / **Passou no Jornal Nacional!** / Quase mataram a pau. / **Um animal!** / Bem diferente, por exemplo, / dos **brother** do Álvares Cabral. / Herói Brasileiro, / desbravador naval. / **Empreendedor de navio negroiro!** / Diretamente de **Portugal.** / Proclama-a-dor da **liberdade!** / Nunca passou mal. / Desde lá: / **índio e preto.** / **A-n-i-m-a-l.** / É que pra **ser humano,** depende da classe social... / Ascensão social??? / Resta aos ricos: / **colapso do sistema.** / Nervoso central. / Ei! / Se em ti fica a mente / tem pobre se impondo! **Postura imoral.** / **C-i-e-n-t-i-f-i-c-a-m-e-n-t-e:** / Mineral. / Vegetal. / Animal. / Mas quando se trata de **ciência** social, / **a miséria é proposital.** / A terra é **sem mineral.** / O prato é **sem vegetal.** / E o resto mano? **Tudo igual. Tudo animal** (POLLYANNA, 2019, grifos da autora).

Figura 3 – Pollianna em uma roda de slam



Fonte: Acervo do Slam das manas.

A poesia escrita por Pollianna (2019) percorre as rodas de slam de Caxias do Sul e também em slams por todo o estado, demonstrando a potência didática da arte marginal e periférica. O resgate dessas narrativas outras indica diversas possibilidades de se abordar o ensino sobre história e cultura gaúcha, pois ainda que a nossa constituição histórica contenha traços marcantes da imigração europeia, existem outros sujeitos que contribuíram e, há muito tempo, atuam na produção do que chamamos de cultura gaúcha, que devem ter suas narrativas visibilizadas, com o intuito de tensionar mentalidades e imaginários, bem como práticas

culturais, sobretudo nos espaços escolares.

É justamente nessa lógica, que a Lei n. 10.639/03 se mostra tão importante, pois representa a possibilidade de trabalharmos a oficialização de uma perspectiva de superação do racismo e promoção de igualdade racial. Produzir outros imaginários, outras concepções de cultura é um processo obviamente lento e longo, uma vez que ainda estamos na fase de cobrar a implementação da lei, mas o *slam* manifesta um caminho potente e acessível para essa construção.

Para além da simples reformulação dos conteúdos formais: algumas considerações

O espaço escolar é o lugar onde mais se reproduz o discurso da igualdade e da negação das diferenças e das diversas dificuldades que encontramos, relacionadas aos conflitos decorrentes dos múltiplos pertencimentos étnico-raciais das alunas e dos alunos. Ainda que, em nosso estado, essas dificuldades não sejam tão percebidas, por conta de a nossa população ser majoritariamente branca (apenas 20% da população gaúcha se autodeclara negra), a diversidade cultural deve se tornar preocupação dos estudos sobre educação e, sobretudo, das práticas pedagógicas.

Ao reconhecermos que professores(as) e alunas(os) são sujeitos de um processo histórico-cultural, que forjou imaginários e representações diferenciadas, muitas vezes herdadas de nossas pertencas de raça/etnia, gênero e do lugar social que ocupamos, a reflexão sobre as representações sociais, difundidas nas escolas, aparece como elemento significativo para a sua formação.

Assim, a escola deve passar de espaço para reprodução de conteúdos que não questionam concepções hegemônicas de mundo, que compactua silenciosamente com falas e práticas que alimentam preconceitos, discriminações, para espaço de outras propostas de ensino. Cada cultura tem muito a ensinar e contribuiu na formação do nosso País e do nosso

estado. Entretanto, o que até hoje enxergamos, ou mesmo nos recusamos a enxergar, é que a escola, pertencendo a um mundo globalizado, precisa ressignificar suas concepções de cultura e modos de ser e estar no mundo.

A Lei n. 10.639/03 exige que revisemos o que estamos ensinando, o que estamos deixando de ensinar, nossas concepções de mundo, de cultura e de patrimônio, e apontamos aqui o *slam* como uma possibilidade pedagógica para ressignificação do que foi ensinado até hoje sobre história e cultura, capaz de tornar o ensino mais rico, em termos de experiências e aprendizados.

A possibilidade proposta envolve um processo de reflexão coletiva entre escola, professores(as), família, alunos(as) e comunidade sobre as práticas pedagógicas e sociais vividas no cotidiano escolar, onde os referenciais étnico-raciais extraídos das experiências de outros espaços educativos, como o *slam*, possam assumir uma nova dimensão, quando confrontados com o lugar ocupado pela etnia, no espaço formal de educação.

A formação de professores(as) constitui um dos elementos condicionantes dessa realidade, e deve contemplar um conhecimento mais profundo a respeito da pluralidade que marca a constituição da nossa sociedade, já que a expectativa de situar a escola como um caminho para a ascensão social, salientada inclusive pelas gurias do *Slam das manas*, pode potencializar a incorporação da diversidade étnico-cultural no fazer pedagógico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no Currículo Oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade: orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.

CORRÊA, Danielle, **Educação patrimonial: experiências urbano-educativas na região de Caxias do Sul**. [Entrevista cedida a] Tainah Mota do Nascimento e Olena Ocom Moreira. Caxias do Sul, RS, 2019.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Filipe. **Dário de escola: professora adota o slam para ensinar português em escola da zona leste de SP**. G1, São Paulo, 20 set. 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2019/09/30/diario-de-escola-professora-adota-o-slam-para-ensinar-portugues-em-escola-da-zona-leste-de-sp.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Caxias do Sul, RS: panorama: população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MARCHEZAN, Isabel. Nati Gaspa: a professora que leva a poesia das ruas para a sala de aula. **Huffpost**. [S.l.] 4 jun. 2018. Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/2018/06/03/nati-gaspa-a-professora-que-leva-a-poesia-das-ruas-para-a-sala-de-aula_a_23442915/. Acesso em: 10 fev. 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2005. Teatro experimental do negro. In: **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

grupo399330/teatro-experimental-do-negro. Acesso em: 9 fev. 2020.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. **Trajetória de professoras negras lésbicas no ensino público: rompendo o ciclo de silêncios.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação étnico-racial e formação de professores: a recepção da Lei n. 10.639/03. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

PALHANO, Claudia, **Educação patrimonial: experiências urbano-educativas na região de Caxias do Sul.** [Entrevista cedida a] Tainah Mota do Nascimento e Olena Ocom Moreira. Caxias do Sul, RS, 2019.

POLLIANA, Abreu. **Educação patrimonial: experiências urbano-educativas na região de Caxias do Sul.** [Entrevista cedida a] Tainah Mota do Nascimento e Olena Ocom Moreira. Caxias do Sul, RS, 2019.

POPULAÇÃO da zona norte de Caxias do Sul soma quase 60 mil habitantes. **Pioneiro** [Caxias do Sul, 9 maio 2013]. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2013/05/populacao-da-zona-norte-de-caxias-do-sul-soma-quase-60-mil-habitantes-4131432.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PROFESSORA usa *slam* para ensinar português em escola pública. **Somos na rede pública.** [S.l, 2020]. Disponível em: <http://somosnaredepublica.com.br/professora-usa-slam-para-ensinar-portugues-em-escola-publica/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998. v. 4.

VIEIRA, Siliane. Conheça o Slam das Manas, que vai estar no Festival Música de Rua em Caxias. **Pioneiro.** [Caxias do Sul, 3 maio 2019]. Disponível em: <http://pioneiro>.

clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/05/conheca-o-slam-das-manas-que-vai-estar-no-festival-musica-de-rua-em-caxias-10934121.html. Acesso em: 15 set. 2019.

VÍTIMA de racismo, senegalês é agredido no centro de Caxias do Sul. **Pioneiro** [Caxias do Sul, 10 jul. 2017]. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2017/07/vitima-de-racismo-senegales-e-agredido-no-centro-de-caxias-do-sul-9841695.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

XAVIER, Igor Gomes. O que é Slam? Poesia, educação e protesto. **Profs.** [S.l., 12 nov. 2019]. Disponível em: <http://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Sobre os autores

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Professor na Escola de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse, Unisinos). Doutor em Ciências Sociais. E-mail: rodrigodd-silva@hotmail.com

Alena Ocom Moreira

Pós-Graduada em Ciências Penais (PUCRS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Criminologia, Cultura Punitiva e Crítica Filosófica (Gepecon/PUCRS) e do Grupo de Estudos em Direito e Criminologia da Escola Superior de Advocacia (ESA/OAB). E-mail: alenaocommoreira@gmail.com

Denise Madeira de Castro e Silva

Professora no curso de Pedagogia da UERGS (São Francisco de Paula). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse, Unisinos). Doutora em Educação (Unisinos). E-mail: denimcs@gmail.com

Mariane Nunes Silveira

Graduanda em Pedagogia (Unisinos). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse, Unisinos). Bolsista de Iniciação Científica Unibic/Unisinos. E-mail: mariane0402@hotmail.com

Sandra Lilian Silveira Grohe

Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, RS. Professora formadora e validadora de conteúdo, no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior (modalidade EaD). Doutoranda em Educação (Unisinos). E-mail: sandragrohe@gmail.com

Scarlett Giovana Borges

Educadora social na Fundação de Assistência Social em Caxias

do Sul, RS. Doutoranda em Educação (Unisinos). Bolsista Capes pelo Proex. E-mail: scarlettgborges@gmail.com

Taiana Valencio da Silva

Professora substituta no IFRS/Campus Bento Gonçalves e colaboradora no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Doutoranda em Educação (Unisinos). E-mail: taiana.valencio.s@gmail.com

Tainah Mota do Nascimento

Mestra em Educação (Unisinos). Bacharela em Direito (CNEC Santo Ângelo). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (Gepse, Unisinos). E-mail: tainahmottanascimento@gmail.com

