

MANUAL CRIATIVO

*Educação para o  
Patrimônio Cultural*

# *Índice*

5	Um convite à experimentação
9	Apresentação
15	A inspiração
21	Orientações gerais
29	Conceituações
41	Apresentação das etapas
46	Território
53	Pele
58	Pedra
65	Poeira
70	Trânsito
77	Processos avaliativos
82	Para saber mais

## *Um convite à experimentação*

As experiências educativas ilustradas neste Manual Criativo foram realizadas no município de Belo Vale - MG, durante o segundo semestre de 2016, como parte do Refazenda – Projeto de Revitalização da Fazenda Boa Esperança, uma parceria entre o Iepha-MG, o Instituto Inhotim e a Prefeitura de Belo Vale.

As propostas de atividades que compõem o manual foram elaboradas a partir da imersão no território e da pesquisa sobre a educação para o patrimônio cultural local. Além de subsidiar as práticas de educação da região, a metodologia aqui apresentada pode ser utilizada em outros espaços, por quaisquer profissionais da educação.

Agradecemos aos educadores do ensino formal e não formal de Belo Vale pela generosa colaboração e pelo envolvimento. Tanto os educadores quanto a equipe proponente tornaram possível o aprimoramento do que, naquele momento, foi testado e legitimado enquanto uma ferramenta potente para a apropriação e a valorização do patrimônio cultural local.

Convidamos você a buscar inspiração neste material, transcribando-o de maneira a adequá-lo ao seu contexto de atuação.

Ótimo trabalho!

Equipe do Educativo Inhotim





## *Apresentação*

O Manual Criativo de Educação para o Patrimônio Cultural sugere atividades a serem experimentadas e desenvolvidas à luz da temática do patrimônio cultural. A metodologia proposta se divide em cinco etapas, sendo elas denominadas Território, Pele, Pedra, Poeira e Trânsito. Todas as partes dessas atividades permitem o exercício da transcrição, adaptação e remodelação por parte dos próprios educadores que as forem realizar, visto que incentivam a atuação autônoma e criativa dos mesmos. Conceitos básicos e norteadores como identidade, alteridade, história, memória, território, tempo, tradição e cultura são fundamentais para reflexões e práticas acerca do patrimônio cultural e se explicitam neste material educativo. Desse modo, os escritos aqui colocados buscam subsidiar e incentivar educadores na promoção da valorização cultural e na difusão de conteúdos que cercam os bens patrimoniais de seus cotidianos. Vislumbram-se, assim, oportunidades de apropriações do patrimônio cultural.

Estas propostas podem ser desenvolvidas por um único educador ou em conjunto com outros, de maneira interdisciplinar. Funcionam no ambiente escolar, museológico ou em qualquer outro espaço formativo. Apesar de construídas a partir de uma lógica integrada, as etapas são autônomas e permitem ao educador escolher qual(is) trabalhar, o melhor momento para cada uma e, até mesmo, se há necessidade de determinada turma ou grupo desenvolver todas elas. Sugere-se, para os casos do ensino formal, que a execução das atividades se prolongue por um ano letivo, tornando a construção e absorção do conhecimento continuada e efetiva.

A metodologia proposta por este material se conecta intrinsecamente com as histórias, as memórias e as narrativas

sobre os bens culturais de determinado grupo social, assim como com a relação que se estabelece entre eles e a educação. Visa, portanto, promover a integração dos moradores com o que lhes cerca e lhes dá significância de pertencimento. Para tal, esta proposta preza pela continuidade de ações, assim como pela interseção de diversas áreas do conhecimento, fazendo com que o patrimônio cultural se torne um tema transversal, com inúmeras vias de abordagem.

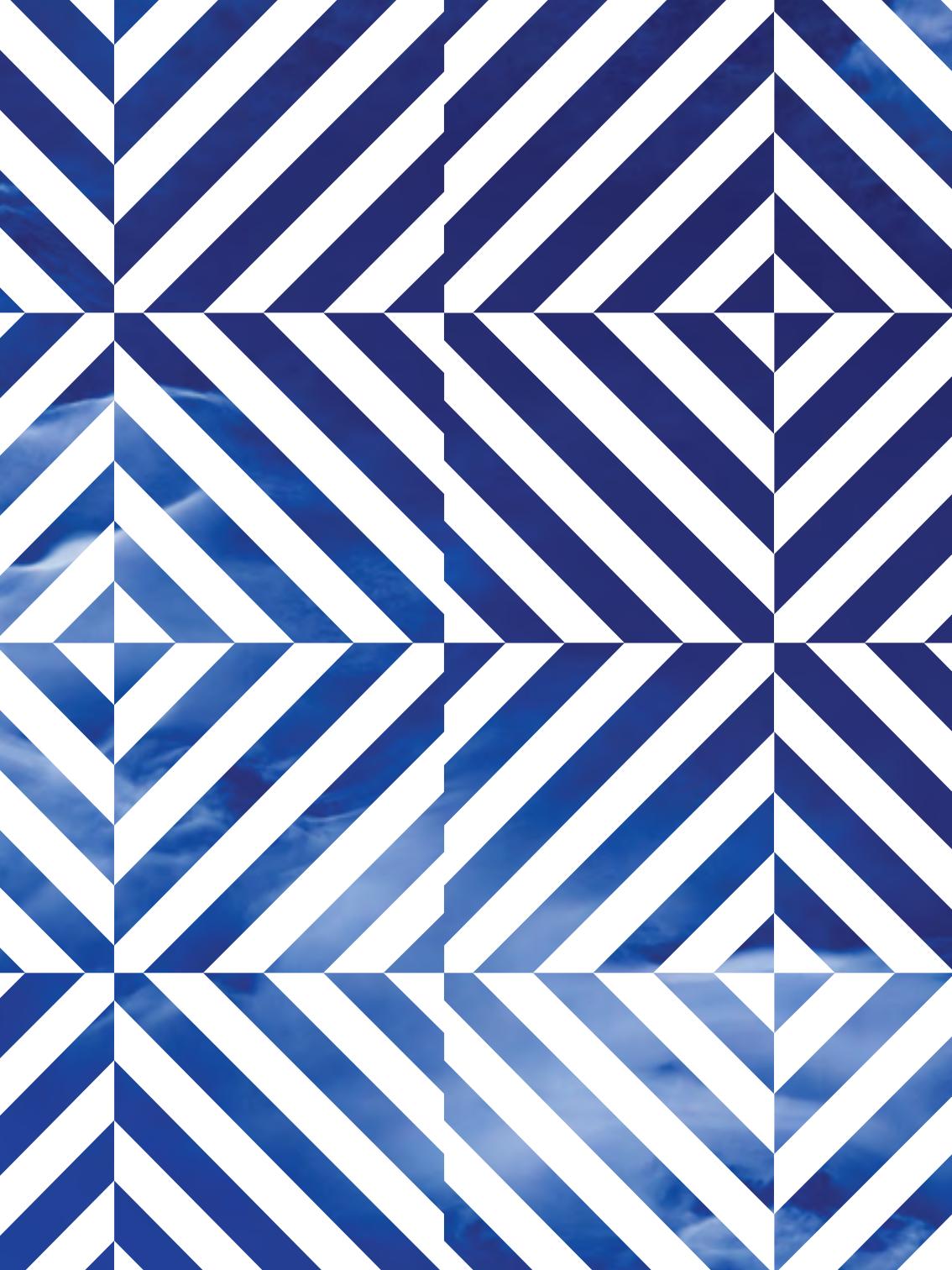
Os instrumentos metodológicos criados garantem o desenvolvimento de discussões aprofundadas e articuladas sobre os bens culturais locais, a partir de práticas de elaborações criativas. Com isso, estimula-se a transversalidade e a interdisciplinaridade; a sensibilização prática e sensorial; a realização





de grupos de estudos e reflexões; a conformação de parcerias com outros agentes; a construção ativa do conhecimento por parte dos educandos; o uso de linguagens múltiplas; os sujeitos como multiplicadores do conhecimento; a escolha dos educandos sobre os conteúdos a serem estudados e, ainda, o diálogo entre a educação formal, a não formal e a informal.

Tem-se, como premissa, que a criatividade é potencial da condição de ser humano. O criar pode ser visto como um agir integrado ao viver, pois o ato criador abrange a capacidade de compreender, e essa, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar as coisas. Sendo assim, afirmar os educadores e educandos como sujeitos criativos é valorizar seus potenciais enquanto mediadores e multiplicadores das elaborações sobre patrimônio cultural.



## *A inspiração*

Um dos artistas mais proeminentes do século XX, Joseph Beuys (1921-1986), inspirou a criação desta metodologia a partir de sua prática artística e de sua crença de que “toda pessoa é um artista” (Borer, 2001:17). As ações e os pensamentos de Beuys estão, em grande medida, relacionados a uma responsabilidade social dos atores históricos, de se responsabilizarem e atuarem na construção e reconstrução de suas próprias realidades. Nas palavras do artista:

[...] a criatividade não é monopólio das artes. [...] Quando eu digo que toda a gente é artista eu quero dizer que cada um pode concentrar a sua vida nessa perspectiva: pode cultivar a artisticidade tanto na pintura como na música, na técnica, na cura de doenças, na economia ou em qualquer outro domínio... A nossa ideia cultural é muitas vezes redutora. O dilema dos museus e das instituições culturais é que limita o campo da arte, isolando-a numa torre de marfim [...]. O nosso conceito de arte deve ser universal, terá que ter uma natureza interdisciplinar com um conceito novo de arte e ciência (BEUYS, 1979 em entrevista com Franz Hak *apud* RODRIGUES, J. 2002:5)

Beuys estimulava seus alunos a desenvolverem processos criativos que poderiam transformar a relação entre arte e vida. Durante suas experiências trouxe à tona o caráter de construção coletiva de uma realidade, muito próximo às perspectivas de uma educação cidadã que preza pela significação coletiva da vida. Ele desenvolveu práticas que partiam do pressuposto de que um grupo, com suas várias tensões e percepções sobre uma estrutura social deveria, conjuntamente, buscar resoluções criativas a fim de construir novas estruturas.

Entende-se que os grupos podem e devem elaborar sentidos e ressignifi-

car suas referências culturais. Com um caráter político, que se utiliza da arte para a reinvenção de modos de vida em sociedade, Beuys inspira possibilidades de deslocamentos e alterações das maneiras como são percebidos e apropriados os bens culturais de qualquer localidade. Basta que os grupos olhem para si mesmos e para seu entorno.

Em analogia às práticas de Beuys, este material educativo incentiva a recriação coletiva de saberes sobre o patrimônio cultural local.







## *Orientações gerais*

Algumas orientações devem ser levadas em consideração para que o desenvolvimento das atividades ocorra de modo coerente. Tais preceitos devem dirigir todas as etapas.

A. **O patrimônio cultural** é o tema central das atividades e não deve ser desconsiderado em nenhum momento. Todas as etapas têm o objetivo de colocar em evidência essa temática. Comumente, as pessoas compreendem como patrimônio cultural os bens culturais identificados e protegidos pelos institutos oficiais. Nesse sentido, este manual oferece um contraponto que visa salientar a importância da participação dos sujeitos e cidadãos nos processos de escolhas e legitimações relativas ao que seja patrimônio cultural para suas comunidades ou grupos sociais. Almeja-se, com este material e com as atividades sugeridas, que os educadores extrapolem o senso comum acerca de patrimônio cultural e valorizem a riqueza da diversidade cultural do Brasil e suas especificidades regionais. Aquilo que é presente no cotidiano e faz parte do modo de vida da comunidade local como, por exemplo, o modo de preparo de alguma comida, de cultivo da terra, como se vestem, como comercializam produtos etc., são entendidos, aqui, como patrimônios culturais.





B. **A produção de registros em diferentes suportes**

é uma maneira de guardar memória, visto que representam parte das vivências de um grupo ou sujeito. Os registros devem ser realizados durante todo o processo de execução das etapas de trabalho, conformando-se em uma prática de memorização e valorização das experiências, bem como instrumento de com-partilhamento para com os sujeitos não participantes. Para isso, encoraja-se que os registros sejam produzidos em diversas mídias e por vários atores, primando pela diversidade de olhares e leituras sobre o acontecido. Vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, pro-

duções textuais, gravações sonoras, entre outros, podem ser fontes inspiradoras para avaliações ao fim das etapas.

C. **A preservação do patrimônio**

**cultural** deve ser preocupação constante do educador que estiver conduzindo as atividades. Esse deve se manter informado sobre a importância da preservação para dialogar com seu grupo e reforçar sobre o cuidado necessário para com os bens patrimoniais, principalmente no momento de visitação e exploração em campo. O educador deve ter isso em mente no momento de elaboração das atividades a serem desenvolvidas *in loco*.



D. **Parcerias** podem ser estabelecidas com a cooperação entre sujeitos e/ou instituições. Educadores devem buscar orientações e apoios para a realização das atividades, a fim de promover processos de Educação para o Patrimônio Cultural de maneira transversal, dialógica e expandida. A composição de uma rede de colaboração possibilita o trânsito de perspectivas e elaborações criativas, abrangendo o processo educativo até outros públicos.

E. **Recursos necessários:** as habilidades que cada um possui, a capacidade de ser flexível com o que há disponível e a curiosidade em investigar as possibilidades de diferentes usos dos materiais, são as principais ferramentas. Aquilo que é ordinário, de baixo custo e existente no cotidiano de todos os educadores deve ser utilizado. Os sujeitos são os principais recursos.



## *Conceituações*

Discutir o que determina a **identidade** de um grupo é buscar, em suas características, quais são os elementos que os definem, e diferenciam de outros grupos. Para compreender essa questão é interessante adotar a perspectiva de Woodward (2014) sobre a noção de identidade relacional, determinada diretamente pela sua relação com a diferença. A autora aponta que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2014:40)



A partir da diferenciação relacional, os indivíduos se descobrem enquanto parte de um coletivo com valores e elementos específicos. É no olhar para o outro, que lhe é diferente, que características compartilhadas se intensificam, enaltecendo assim os vínculos históricos, sociais e políticos que imperam sobre uma coletividade.

A partir disso, a **alteridade** se torna outro conceito central, com o qual objetiva-se a construção de uma Educação para o Patrimônio Cultural que busca integrar diferentes percepções sobre um mesmo objeto de análise. Para tal, adota-se a perspectiva de Paulo Freire, explicitada por Trombetta:

O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. [...] Para Paulo Freire, o ser-humano é subjetividade. Mas a subjetividade da pessoa se constitui na relação dialógica com o outro, com a alteridade, ou seja, na intersubjetividade. (TROMBETTA, 2008:s/n).

Há fatores determinantes para perceber como as identidades de um grupo são construídas, sendo eles o território e a região que os sujeitos habitam. A respeito da complementariedade desses conceitos, Haesbaert (2006) disserta que a região é retratada como

Produto de um processo social determinado que, expresso de modo complexo no/pelo espaço, define-se também pela escala geográfica em que ocorre, podendo ser, assim, um tipo de território (HAESBAERT, 2006:136).

Já a noção de território, tem

um sentido mais amplo que região, pois envolve múltiplas formas de apropriação do espaço, nas diversas escalas espaço-temporais (HAESBAERT, 2006:135).

Ou seja, em um mesmo território encontram-se distintas regiões e diferentes apropriações dos espaços-tempo. Tendo essas definições como referência de abordagem, busca-se, sobre e a partir da região que as pessoas habitam, incentivar as identificações das relações e vínculos construídos entre os sujeitos e os lugares, determinantes para

a formação de suas identidades relacionais para com outras sociabilidades.

A noção de **memória coletiva** aqui empregada se ancora nas contribuições de Halbwachs (2006), de que essa “tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (2006:106). Corroborando com as ideias explicitadas acima, a memória coletiva é dependente da relação que um grupo estabelece com sua região e seu território. Sendo assim, é necessário compreender quais são os fatores que determinam a construção da memória, assim como o processo histórico que a permeou.

Segundo Halbwachs (2006), a **memória individual** existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas nas

das relações de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões e sentimentos que atribuímos a nós mesmos são, na verdade, inspiradas pela coletividade que compartilhamos. Desse modo, é na região que reaparece esta ou aquela categoria de **lembrança**.

Também não é possível dissociar a memória, tanto coletiva como individual, do conceito de **tempo**. Esse se relaciona com as transformações e sobreposições das camadas de inscrição social que os indivíduos e coletividades realizam sobre suas referências culturais. Ao tratar do **patrimônio cultural** de determinado grupo busca-se, primeiro, compreender como o tempo é determinante para a construção da memória coletiva sobre esse bem.





Quando se trata de tempo, é válido separar, como fez Koselleck (2006), a noção de **tempo histórico** do tempo natural, sendo o primeiro o que trata do indivíduo e suas ações sociais no tempo em que vive. Diretamente relacionado ao tempo histórico, está a memória coletiva e, por sua vez, as individuais, pois se remetem às ações que certo grupo incide sobre seu presente e o que guarda de passado, de herança. Como apontado por Martins:

Ao longo do tempo dos agentes – independentemente de sua extração socioeconômica – registram e preservam, das mais variadas formas, a experiência vivida do modo como a percebem, importante para si e relevante para seus coletâneos e pósteros. Tal registro, de certa maneira representaria a domesticação do tempo vivido pela reflexão fundamentadora e valoradora do

agente, centrado em seu universo social e cultural de referência. (MARTINS, 2008:20)

Essa domesticação do tempo, realizada pelos sujeitos, é de fundamental importância para preservar suas referências culturais a partir das lembranças que se evidenciam. O patrimônio cultural somente é presentificado e ressignificado de acordo com os sujeitos ativos no presente e, cabe aos cidadãos, exercerem seu papel para a construção e significação de sua própria **história** e memórias.

As **tradições** podem ser trazidas, nesse contexto, como indicadoras da apreensão do tempo realizada por uma coletividade, com a função de preservar costumes e práticas do passado. Destaca-se que as tradições se transformam de acordo com as necessidades de um novo tempo histórico, o que faz com que muitas permaneçam existindo com diferentes recursos e modos de fazer.



Grande é o esforço das **comunidades tradicionais** em manter a tradição viva para as gerações futuras.

A transformação das tradições, ocorridas pelas ressignificações e inserções de camadas de aprendizado sobre uma prática, não significa deslegitimação histórica da mesma. Ao contrário, representa um esforço coletivo para dotar de sentido algo que vem do passado, fazendo com que permaneça como memória e modos de viver e fazer de um grupo, ao invés de cair em desuso e esquecimento.

Hobsbawm e Ranger (1997), com suas contribuições para o debate, cunharam o conceito de tradição inventada como

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas [...], de natureza ritual ou simbólica, [que] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM & RANGER, 1997:09)

Para os autores, as tradições legitimam valores por meio da repetição de práticas e ritos, que são perpetuadas de geração em geração. A continuidade artificial com o passado, com a repetição quase que obrigatória de um determinado rito, é uma perspectiva da “tradição inventada”. Para esses autores, um aspecto forte é a invariabilidade dos modos de fazer, porém, vale ressaltar que cunharam esse conceito em um contexto de escrita e análise distante do qual se fala hoje em dia.

Entende-se, como tradição, a repetição, porém não necessariamente invariável. Destaca-se a necessidade de entender as tradições como constantes transcrições. A reflexão sobre o sentido de manter uma tradição no presente, com as alterações que lhes couberem, é um exercício de valorização do passado. Ou seja, as tradições não estão paradas e estagnadas no tempo. Mais uma vez os sujeitos são chamados para exercer sua cidadania quando mantêm, ou não, alguma tradição.





## *Apresentação das etapas*

O **território** é comumente compreendido como o espaço delimitado por fronteiras, sejam elas visíveis ou não. Encoraja-se o olhar para a perspectiva que não se limita somente a um espaço demarcado. O território é formado, também, pelas heranças culturais e pela conformação dos espaços habitados por determinados grupos, a partir das ações e modos de vida dos sujeitos.

A noção de pertencimento está diretamente relacionada à apropriação regional que uma coletividade faz sobre determinado território, inscrevendo suas características no próprio espaço ou no modo de viver nele. Ao trabalhar a etapa Território pretende-se conhecer como os sujeitos habitam sua cidade e identificar as referências culturais que têm sobre seu lugar, explorando-as de maneira crítica.

Se o corpo for visto como território, pode-se enxergar na **pele** uma das nossas fronteiras para com o mundo. Pele é extremidade, mas ao mesmo tempo tem porosidade e é penetrável, uma zona de contato sensível e permeável;

é por ela que estamos no mundo e somos parte dele. Nela também se inscreve o tempo, as memórias, os acasos e as vivências.

A pele trata do sujeito e suas experiências no mundo, com seu território, com sua identidade e suas relações de alteridade para com os outros, ou seja, as várias sobreposições subjetivas e fronteiriças que cada indivíduo carrega e troca a todo tempo. O desenvolvimento da etapa Pele tem como objetivo aproximar as pessoas e promover outros tipos de interações entre elas, buscando valorizar a pluriculturalidade do grupo, assim como da formação histórica brasileira.

A **pedra** é um agregado sólido que ocorre naturalmente e é constituída de minerais. Tem que ter representatividade à escala cartográfica, possuindo volume, forma, textura e peso. A pedra tem, em si, embutida o tempo, pois está intimamente relacionada com a própria formação da Terra. É modeladora do espaço e se apresenta como uma das matérias-primas que arquitetam a paisagem, seja ela natural ou antrópica. As pedras estão à mercê

do tempo e são suscetíveis à desconstrução, à ruína. Não como destruição, mas como desmontagem, desmantelamento, decomposição e inversão daquilo que aparentemente está arraigado e impassível de ser transformado.

A etapa Pedra se dedica a pensar o que é patrimônio cultural em si, com uma reflexão a respeito da pedra como matéria e metáfora do patrimônio cultural material e imaterial. Enquanto matéria, representa elemento de construção, assim como as edificações, suas ruínas ou, até mesmo, os modos de fazer e viver de um povo como, por exemplo, em suas manifestações religiosas.

Como metáfora, traz à tona os conhecimentos que compõem os saberes sobre a “pedra” e os modos de trabalhá-la, bem como as apreensões e significações que a ela são conferidas.

Já a **poeira** é constituída por pequenas partículas de variadas origens, estruturas e composições que se depositam nas superfícies a partir da suspensão pelo ar. Essas partículas são produzidas com a dilatação do concreto das paredes,





com o ressecamento da tinta e da madeira, aliados às pequenas vibrações que as edificações sofrem a cada dia. Além disso, a poeira é alimentada também pela pele que descasca e é depositada juntamente à pedra e aos materiais que se degradam e se assentam nos cantos, nas quinas e nos vãos. A poeira guarda memória sobre o tempo, sobre o que passou e pode estar esquecido, mas também é passível de ser levantada e modificada ao menor dos movimentos.

A etapa Poeira surge para provocar a reflexão sobre o tempo, sobre a aceleração e a desaceleração dele, para fomentar discussões sobre a memória e o esquecimento e sobre o que está entre camadas e mais camadas de "poeira", bem como as que ainda estão por vir. É momento de realização de visita ao bem, ou bens, elegido(s) pelo grupo no desenvolvimento da etapa Território.

O prefixo latim *trans* se refere àquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além de algo. Indica travessia, deslocamento e mudança. Transformar,

transbordar, transcender. Naturalmente, transitar já exprime a sensação de movimento, daquilo que não está parado e nem é finito. Está presente na palavra **trânsito** a ideia de continuidade, o que está passível de ir e vir.

O ato de transitar é o de descobrir trajetos e criar linhas de fugas. Fugir não diz respeito à renúncia, mas, nesse caso, à ideia de estar ativo no processo de se deslocar, permitindo conexões com outras experiências, seguindo outras direções. Esses traços fugitivos são, na realidade, a desterritorialização que busca romper com o que já parece irreversível. Um ponto de fuga coloca o observador na posição de enxergar as coisas em perspectiva. Basicamente, é um ponto que se almeja no horizonte. Na etapa Trânsito, o educador deve pensar quais as possíveis formas de estender o que foi apreendido e produzido pelos educandos para a comunidade em geral.

## *Território*

A etapa Território tem como objetivos conhecer como os sujeitos habitam sua cidade e identificar as referências culturais que têm sobre seu lugar, explorando-as de maneira crítica. É importante valorizar o que esse coletivo apresenta de relação com os espaços e modos de vida locais. Onde vão? O que comem? Do que brincam? Como se vestem? Essas são algumas perguntas que podem direcionar para a explicitação de uma identidade coletiva, que está diretamente relacionada ao território que habitam.

— Referências culturais podem ser bens arqueológicos, arquitetônicos, paisagísticos, históricos e culturais, de natureza material; até saberes, habilidades, crenças, tradições, manifestações e práticas culturais e religiosas, de natureza imaterial. Falar sobre as relações pessoais com o território certamente indicará as referências compartilhadas pela turma. O que há "em comum" entre o grupo é de suma importância para a realização das atividades propostas.





— Para conseguir realizar essa identificação do grupo para com seu lugar, sugere-se a feitura de um **Mapa de Percepção**. Essa é uma ferramenta que possibilita que o coletivo pense sobre os espaços de seu cotidiano, assim como o que realizam em cada um deles. É um exercício que permite a rememoração dos afetos que se tem para com os lugares. O mapa, por si só, já é um registro, porém, sugere-se que fotografias sejam feitas ao longo do processo.

— Caso a turma seja muito grande, o educador pode optar por dividi-la em pequenos grupos. Lembra-se que, caso

o faça, é necessário circular e acompanhar a criação dos mapas de todos os subgrupos, assim como criar relações entre eles ao fim da atividade.

— Para a realização, é necessário preparar alguns **materiais** como, por exemplo, cartolinas ou papéis craft e canetões; quadro negro ou chão da rua e giz, entre outros. O educador pode, também, pensar outras superfícies para a realização do mapa.

— Não é necessário se preocupar com a fidedignidade espacial dos desenhos e escritos que forem sendo traçados no

mapa. Como os sujeitos se relacionam com o território também é demonstrado pelo modo como o representam. É importante lembrar que cada pessoa vem carregada de heranças culturais, diferentes influências e olhares sobre o espaço. Isso pode acarretar conflitos no momento de construção do mapa, devendo o educador ser sensível para com as diferenças existentes no grupo, sendo mediador dos **múltiplos pontos de vista**.

— Para instigar o desenho ou a escrita, algumas perguntas podem auxiliar, tais como: quais são os patrimônios culturais da sua cidade/comunidade? Se vocês

fossem descrever a cidade para alguém de fora, sobre o que fariam? Quais são os locais mais importantes para vocês? De quais celebrações participam? Onde elas acontecem? Quem são os moradores mais antigos da região? O educador deve direcionar a inserção de cada resposta na superfície que estiver trabalhando. Ao final, haverá um esboço das principais **referências culturais** compartilhadas pelo grupo.

— Após a feitura dos Mapas de Percepção, o grupo deverá **debater** o que foi feito ou, se mais de um grupo foi organizado, eles deverão apresentar seus

mapas uns para os outros. Sugere-se que esse momento seja filmado, pois os educadores podem utilizá-lo como ferramenta de avaliação que dá indícios para os próximos passos. Também servirá como material para a última etapa proposta.

— Na discussão final desta etapa, o coletivo deve escolher qual ou quais referências culturais serão exploradas nas etapas seguintes. A escolha pode abarcar um trajeto, um bem cultural, um conjunto de bens, referências comunitárias, saberes, práticas e/ou celebrações; ou qualquer outro elemento apresentado durante a elaboração do(s) mapa(s). O importante é que a **escolha** seja feita coletivamente e a partir das identificações dos envolvidos.





## *Pele*

Depois de trabalhar a etapa Território é hora de pensar nos sujeitos que o habitam, o transformam e que nele tecem relações. A Pele serve para estimular a percepção sobre as diferenças e similaridades, a diversidade física, representada pelas marcas de nascença, as pintas, as espinhas, as cicatrizes etc. Com um grupo mais velho, é possível pensar sobre a ação do tempo a partir de rugas e marcas de expressão que demonstram vivências que o corpo guarda. Com um grupo infantil, a pele sem marcas representa a capacidade de escrita do tempo sobre os corpos, fazendo da ausência de registros um catalisador de reflexões sobre o futuro.



— Uma série de atividades podem contribuir para essas reflexões. A **roda** coloca todos juntos, em uma perspectiva que possibilita o olhar e a percepção do outro entre todos os integrantes. Propor que observem a si mesmos e aos colegas, a partir da discussão sobre a ação do tempo na pele, é um primeiro passo sugerido.

— Em seguida, a **concentração** do grupo deve ser trabalhada. Um exercício de respiração, por mais simples que pareça, é potente para tal. Inspirar o ar e expirá-lo lentamente, várias vezes, durante alguns minutos, contribui para que cada um perceba o próprio corpo, o espaço e o grupo no qual está inserido. É importante repetir essa ação até

que o grupo se acalme. Quando isso for acontecendo, vale observar o alinhamento corporal de todos, sugerindo que se coloquem em uma postura confortável, porém atenta. Alongamentos básicos ativam a consciência sobre o corpo.

— Divididos em duplas, os sujeitos terão condições de repararem com mais afinco as marcas da pele de seu parceiro, os contornos de sua face e as formas que seu corpo delinea no espaço. A ideia é que aconteça o reconhecimento do outro fazendo uso do **olhar**. Alterar a formação das duplas confere mais diversidade de reconhecimentos. As risadas são naturais nesse momento, mas a concentração continua sendo uma premissa para a atividade.

Também é um momento crucial para que o educador trabalhe a diluição dos preconceitos existentes no grupo, fazendo com que a turma entenda a diversidade física e cultural como componente de sua cultura. A igualdade, frente às diferenças, é uma questão dessa etapa, que é intrínseca ao patrimônio cultural.

— Após a observação pelo olhar, chega o momento de **tocar**. Quais são os limites de cada pele? O que cada sujeito permite? Esses exercícios partem do pressuposto de que acordos devem ser estabelecidos permanentemente, e o toque exige o consentimento. Para criar uma integração do grupo, é necessário incitar o respeito mútuo. Se observado, é possível perceber que os toques mais comuns na socie-

dade contemporânea ocidental ocorrem, basicamente, no âmbito familiar ou entre parceiros. Para trabalhar a identidade coletiva do grupo, a empatia e a colaboração entre os sujeitos, é potente romper os estigmas sobre os corpos.

— Algumas sugestões de atividades são: massagens entre os integrantes; caminhadas nas quais as pessoas se encostem, trabalhando o equilíbrio de seu corpo junto ao do outro, e a busca de movimentos harmonizados; entre outras.

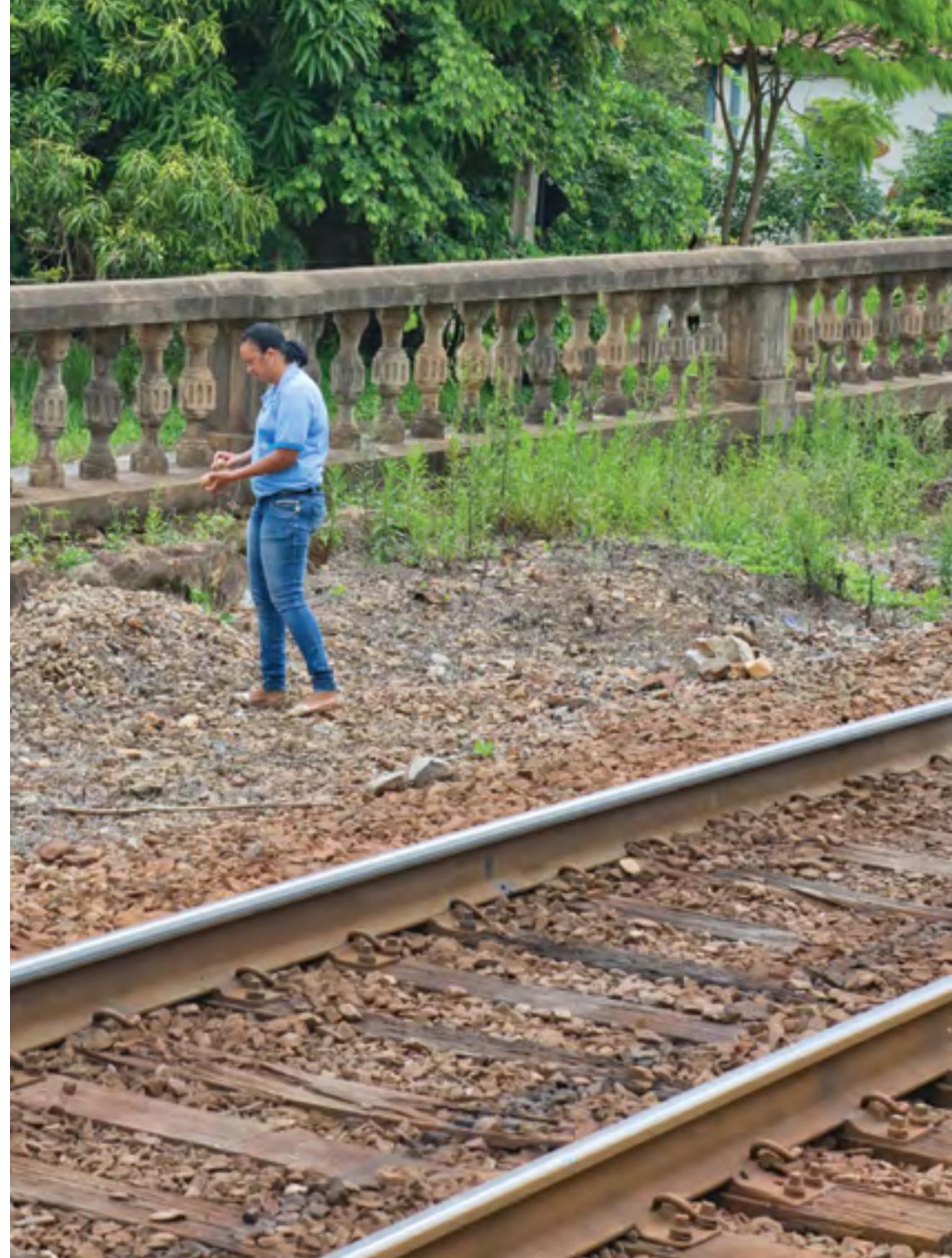
— **Conversar** sobre a experiência, novamente em roda, é necessário para finalizar a etapa.



## *Pedra*

Passadas as discussões e atividades sobre o território e os sujeitos, ambos marcados pelo tempo e dotados de memória, a etapa Pedra se dedica a pensar o que é patrimônio cultural em si. O que deve ser levado em consideração agora é como os estudos já realizados se relacionam com mais essa etapa, a fim de promover a valorização e preservação das referências culturais locais. É o momento oportuno para pesquisar porque os conceitos de patrimônio material e imaterial se separam, assim como o que é tradição e, por sua vez, comunidades tradicionais.

— Uma nova caminhada, desta vez buscando explorar o espaço da escola e seu entorno, pode ser uma estratégia de reconhecimento das relações que o grupo tem com esse território, assim como é mais uma ativação corporal. A sugestão é que, em meio à caminhada, cada um **escolha** uma pedra que encontre no caminho. Vale ressaltar para o grupo que essa seleção deve ser consciente e não aleatória. Que pedra tem um formato atraente? Há alguma que lhe remeta à uma lembrança? Qual tem uma textura ou cor chamativa? Uma grande e pesada, ou uma pequena e leve?





— Novamente em roda e, desta vez, cada um com sua pedra, sugere-se uma atividade de **construção escultórica**. Essa consiste na discussão sobre a caminhada e a escolha de cada um, havendo, para todos, espaço de fala sobre o que lhe fez eleger aquela pedra. Nas falas se apresentarão relações de posse com o que foi escolhido. O educador deve, então, orientar que, após falar, o integrante do grupo coloque sua pedra no centro da roda. Com essa ação haverá, no fim, um empilhamento ordenado dos “patrimônios individuais”, porém, estará implícita a construção coletiva de um monumento pertencente a todos.

— Após essa experiência, será mais fácil introduzir a **conceituação** sobre **patrimônio cultural** e a importância da significação coletiva sobre algo, para que um bem se torne um patrimônio de todos. Com isso, já se torna clara a diferença da ideia de patrimônio privado – aquele de posse de alguém, de uma família ou de uma instituição – da ideia de patrimônio cultural – que representa uma coletividade, seja ela grande ou pequena, de forma material ou imaterial.

— A construção coletiva representa, metaforicamente, o conhecimento construído por essa vivência. Impli-

tamente está colocada a questão da **preservação** dos bens culturais, mas cabe ao educador explicitar que os cidadãos são responsáveis pelo cuidado de seus patrimônios. Seja ele um prédio, um objeto ou uma tradição de sua comunidade.

— O que os alunos entendem como **tradição**? Este pode ser um ótimo momento para seguir com as conceituações. Como a tradição é preservada? Se há transformações no modo de preparo de uma comida, por exemplo, a tradição já se perde? Qual é o espaço que uma tradição tem para mudança?

— Para finalizar esta etapa, há duas opções. O educador que optar por realizar todas as etapas da metodologia, deve guardar as pedras em um recipiente que permita o deslocamento para um dos locais escolhidos na etapa Território. Caso realize a etapa Pedra isoladamente, o educador deve, para encerrar a atividade, escolher, junto ao grupo, um local para **reconstruir** seu monumento, deixando-o a mercê do tempo, do acaso e das pessoas que não o identifiquem como um patrimônio, ou seja, as que não participaram deste exercício.





## *Poeira*

Esta é a etapa mais prática. É momento de realização de visita ao bem, ou bens, elegido(s) na etapa Território. É instante de coleta de representações sobre ele(s) e, ainda, de criação coletiva a partir do que for colecionado. Caso o educador esteja realizando essa etapa isoladamente, deve eleger, antes de tudo, quais referências culturais gostaria de pesquisar. Pretende-se, enquanto explorador, se aproximar dos resquícios do tempo inseridos no patrimônio, as “poeiras” que nele estão depositadas; e enquanto sujeito criador, o grupo deve transformar suas coletas em matéria de significação e ressignificação de seu objeto de pesquisa. É a ocasião de transformar uma sala, seja de aula ou um espaço administrativo, em um atelier.

— Para os que realizaram a etapa Pedra, é hora de **deslocar a coleção** de pedras que ficaram guardadas. Metaforicamente, desloca-se, também, o conhecimento elaborado até o momento. O grupo deve encontrar um local que lhe pareça adequado para a remontagem de seu monumento. Em poucos minutos, almeja-se que um novo **empilhamento** se organize e permaneça, para ficar suscetível às ações do tempo.

— Com a atividade anterior, inicia-se uma **exploração** do espaço que permeia o patrimônio elegido. Dando sequência ao reconhecimento do local, é importante instigar a curiosidade sobre as marcas que existem nele, tal qual foi feito com relação aos sujeitos na etapa Pele. Neste momento, deve-se retomar as caminhadas e, a partir delas, o educador pode lançar perguntas que incentivem os participantes a observarem e refletirem sobre detalhes e memórias do espaço que circunda o patrimônio escolhido: o que o grupo conhece sobre a história deste patrimônio? O que já ouviram falar? Quais as marcas do tempo presentes no lugar? Quais são as formas e contornos do patrimônio? É esperado que o educador tenha estudado, previamente, algo sobre essas histórias, para que possa alimentar a discussão sobre o tema. Estimular a criação de **registros** em formatos

distintos, como por exemplo, um "diário de bordo" contendo as anotações de cada aluno e o quê de minucioso cada um observou, é de extrema importância.

— Com o grupo reunido após essa exploração, o **debate** sobre o que foi percebido e quais coletas são possíveis de serem realizadas é primordial para o seguimento da etapa. Vale lembrar que, em bens edificados e tombados não se pode coletar o que compõe a própria edificação. Isso não inviabiliza a realização dessa atividade, pois elementos simbólicos podem, inclusive, dar à criação final, um caráter poético que exceda a obviedade do elemento que busca representar. Sendo assim, como coletar sem prejudicar a preservação do patrimônio? O que é possível coletar? Quais resquícios do tempo foram percebidos? O que há de elementos simbólicos que





representam a importância deste bem? Ar, fala, medidas, pesos, desenhos, fotografias, cheiros, sons e outros elementos como esses podem fazer parte da coleção que será criada sobre o patrimônio investigado.

— Escolhidos os elementos simbólicos, a turma deve ser dividida em pequenos grupos que irão realizar as **coletas** de cada um desses vestígios da exploração. Durante esse processo, o registro fotográfico e audiovisual dos grupos realizando essas ações deve ser efetuado, para utilização posterior. Os participantes podem ser divididos,

por exemplo, em: o grupo do ar, o das medidas, o do áudio, o dos desenhos etc. O objetivo é, ao fim do dia, criar uma coleção que represente o patrimônio. Após recolher e identificar todo esse material, o coletivo deve seguir alimentando essa coleção. O que há na casa de cada um que se relaciona ao já coletado? O que pode dar mais densidade a esse acervo? Todos devem levar, para o próximo encontro, suas coletas caseiras.

— De volta ao "atelier", a **coleção** deve ser colocada sobre uma superfície para que todos vejam as coletas uns dos outros. Assim, a turma terá dimensão da

amplitude de resquícios encontrados na exploração que fizeram. É hora de debater sobre o que pode ser criado com todo esse material. Essa etapa aproxima os sujeitos com o patrimônio, mesmo nos momentos em que se está fisicamente distante dele. A relação afetiva e simbólica certamente já terá se alterado.

— São diversas as possibilidades de transformar a matéria em uma **criação artística**. Colagens, esculturas, desenhos, pinturas, performances, intervenções urbanas, vídeos, instalações, entre outras, são maneiras de fazer com que a coleta não acabe nela mesma. Semelhante

ao feito com as pedras, essa criação envolve um **fazer coletivo**, um cuidado com o patrimônio e uma **tradução da experiência**. As criações podem se reunir em uma única técnica ou mesmo se debruçar na mescla entre elas. Deve-se incentivar a ideia de que cada sujeito possui potencial criativo e com estímulo, cada um pode se tornar um "artista".

## Trânsito

Após a criação coletiva, é hora de pensar sobre como o que foi elaborado nas etapas anteriores pode alcançar novas interpretações, ideias e desdobramentos. A etapa Trânsito diz respeito àquilo que se desloca do seu ambiente originário e se torna acessível a quem se interessar. O educador deve pensar quais as possíveis formas de estender, o que foi apreendido e produzido pelo grupo, para a comunidade em geral. Nesse momento é interessante buscar parcerias que permitam a criação de redes de atuação que ajudem a disseminar o conhecimento construído pelo grupo participante. Agentes culturais do município podem ser grandes parceiros.

— O primeiro passo é pensar a **narrativa** do que vai ser apresentado. Este é um modo de juntar tudo o que foi produzido e organizar de maneira que faça sentido para a exposição, que pode ser executada em diversas plataformas. As formas de exibir vão desde exposições até intervenções efêmeras. Tudo depende do que mais se adequa às necessidades, interesses e recursos disponíveis. O que mais dialoga com a produção realizada? Os materiais criados são efêmeros ou permanentes?





São, de fato, objetos ou foram produzidas outras linguagens? Essas, entre outras questões, podem nortear a estrutura do processo expositivo.

— Após a discussão sobre como apresentar uma narrativa e como compartilhar o que foi produzido, é chegada a hora de pensar no **planejamento** da exibição. Pode-se criar uma tabela que liste os recursos necessários, tanto os que estão disponíveis quanto aqueles que precisam ser adquiridos. Qual é o público-alvo que o coletivo quer atingir? Qual é o tempo necessário para a realização da proposta de exibição? Qual(is)

é(são) o(s) local(is) disponível(is) para a realização da proposta? Qual é a logística necessária para que tudo ocorra de maneira fluida e antecipe alguns possíveis imprevistos? Quais são as datas disponíveis? Essas perguntas ajudam a orientar o educador a dividir a turma em comissões que darão andamento ao planejamento.

— O próximo passo é a própria **montagem** da exibição. Depois de planejados todos os procedimentos que a antecedem, este é o momento de engajar a turma na organização e execução daquilo que vai ser exposto. Além do



planejamento e da montagem em si, é necessário pensar em estratégias de **mobilização e divulgação** do que está sendo elaborado. Para um compartilhamento efetivo, é preciso pensar em modos de atrair a comunidade para se envolver de maneira ativa. Dessa forma, a participação de públicos diversos será mais garantida, além de promover a abertura de alguns caminhos, para futuros desdobramentos.

— O último momento gira em torno da exibição propriamente dita. Ela consiste em, de fato, **compartilhar** o que foi produzido com a comunidade. Além de

disseminar o que foi construído pelo grupo ao longo de todo o processo, esse momento visa perpetuar o conhecimento acerca do patrimônio cultural, permitindo diversas “leituras” sobre as ressignificações criadas pelo grupo. Espera-se que esse momento seja estimulante e, ao mesmo tempo, crie possibilidades e inspire o interesse de outras pessoas para com o cuidado e valorização do patrimônio cultural local.





## *Processos avaliativos*

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho de educadores, os quais devem acompanhar passo a passo os processos de ensino e aprendizagem de seus educandos. Desse modo, os objetivos propostos podem ser comparados com os resultados obtidos no decorrer do desenvolvimento das etapas, sendo possível constatar as dificuldades e potencialidades das atividades, além de orientar os ajustes necessários.

Os instrumentos de avaliação devem ser criados pelos próprios educadores que acompanharão o processo, pois conhecem as especificidades dos grupos com quem trabalharam, e conhecem também o que ali foi construído. Com isso, têm condições de avaliar e projetar novas possibilidades para a Educação para o Patrimônio Cultural.

Os instrumentos avaliativos podem ser vários, contudo considera-se que devem ser condizentes com os alicerces da proposta metodológica em si. Por serem atividades que exploram o potencial criativo, colaborativo e, até mesmo, argumentativo do grupo, sugere-se um processo de avaliação que reflita sobre essas habilidades que se pretendeu desenvolver. Sendo assim, listam-se abaixo algumas possibilidades:



— O educador deve **observar** o amadurecimento, o interesse e a participação do grupo e de cada indivíduo ao longo do processo e, a partir do olhar atento, verificar como foi o desenvolvimento de todos, tanto para com a temática, como para o modo de trabalhá-la.

— Por meio dos **registros**, preferencialmente realizados em diversas linguagens, como fotos, vídeos, áudios, textos etc., o educador pode revisitar momentos que o grupo teve em cada etapa. Com isso, será capaz de perceber algumas nuances que passam despercebidas quando somente utilizada a observação momentânea do educador.

— Estimular a **autoavaliação** possibilita aos sujeitos refletir sobre sua postura frente às atividades e ao grupo. O educador também deve se autoavaliar.

— O **debate** permite que a avaliação também seja um processo democrático e compartilhado. A avaliação que os sujeitos participantes fazem sobre as etapas e sobre o processo como

um todo é indício da apropriação temática e simbólica que fazem de suas referências culturais e das atividades. O diálogo reafirma as significâncias, assim como promove a reflexão e novas apropriações de sentido para as experiências vividas.

Além dessas estratégias citadas, o educador pode, ainda, criar outras ferramentas avaliativas, combinar mais de uma, realizá-las concomitantemente ou em tempos distintos.

A avaliação é importante para pensar na continuidade e nos desdobramentos possíveis para a metodologia proposta. Novas etapas, outros projetos e até mesmo novas experimentações, à luz das práticas inspiradas por este material, são sequências possíveis.

*Inspire-se e continue explorando!*



### Para saber mais:

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 14 agosto 2016.

BORER, A. **Joseph Beuys**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A. B. (org.).

**Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006. 186p.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 224p.

HOBSBAWM, E.; Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra: 1997.

HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

MALTÊZ, C. R; BITTENCOURT, D. L. A.; MARTINS, L. N. Educação e Patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. In: **Pedagogia em ação**, vol. 2, n. 2, nov. 2010. 39-49.

MARTINS, E. C. R. Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. In: **Antíteses**, vol. 1, n. 1, jan. - jun. de 2008, 17-30.

MINISTÉRIO DA CULTURA, **Fundação Nacional Pró-Memória**. Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura; Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

OLIVEIRA, C. A. P. **Educação Patrimonial no Iphan** - Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, 2011.

ORIÁ, R. **Educação patrimonial: conhecer para preservar**. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

RODRIGUES, J. (2002). Joseph Beuys: um Filósofo na Arte e na Cidade. In: **Millenium**, 2002.

TROMBETTA, S. Alteridade (verbeta). In: Streck, D.; Redin, E & Zitskoski, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

*Esta publicação foi viabilizada a partir da parceria entre o Iepha-MG e o Instituto Inhotim através do contrato 9050685/2015*

## **EXPEDIENTE TÉCNICO MANUAL CRIATIVO**

### **COORDENAÇÃO**

Daniela Rodrigues  
Lidiane Arantes  
Yara Castanheira

### **ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS**

Daniela Rodrigues  
Eduardo Martins  
Gabriela Gasparotto  
Janaina Silva  
Lidiane Arantes  
Renan Zandomenico

### **REDAÇÃO E PROJETO EDITORIAL**

Daniela Rodrigues  
Gabriela Gasparotto  
Janaina Silva  
Lidiane Arantes  
Renan Zandomenico

### **REVISÃO**

Daniela Rodrigues

### **FOTOS**

Daniela Paoliello  
William Gomes

### **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Estufa – Estúdio de Design Inhotim