UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – ICHS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL SALAZAR RIBEIRO E SOUZA

POSSIBILI(CI)DADES:
cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto

Ouro Preto – MG
2021

RAQUEL SALAZAR RIBEIRO E SOUZA

POSSIBILI(CI)DADES:

cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Ouro Preto – MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S729p Souza, Raquel Salazar Ribeiro e.
POSSIBILI(CI)DADES [manuscrito]: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto. / Raquel Salazar Ribeiro e Souza. - 2021.
137 f.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação. 2. Cidades. 3. Patrimônio . 4. Infância. 5. Ouro Preto (MG). I. Diniz, Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Raquel Salazar Ribeiro e Souza

Possibili(ci)dades: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 08 de abril de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Margareth Diniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Sônia Regina Miranda - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Juiz de Fora

A Profa. Dra. Margareth Diniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 15/06/2021

Documento assinado eletronicamente por **Margareth Diniz**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/06/2021, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0182963** e o código CRC **30313DFD**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Palavras não são suficientes para dizer quão grata sou a todos/as que passaram (e aos que ainda estão) em minha vida, em especial durante o processo desta pesquisa.

Sou imensamente grata à Margareth Diniz que me acompanhou durante o processo da pesquisa, essa dissertação também é fruto de seus apontamentos e direcionamentos. Bem como agradeço à Sônia Miranda e Marcelo Abreu pelas observações que fizeram para o trabalho.

Agradeço a Ouro Preto, que nos últimos seis anos tem me acolhido e me ensinado a viver a vida poeticamente. Agradeço à Escola Marília de Dirceu por abrir as suas portas a essa pesquisa. Ao Sentidos Urbanos por despertar questionamentos que me movem diariamente.

A todos os amigos e amigas que têm caminhado ao meu lado. Aos amigos da "vizinhança" por serem rede de apoio. A todas as "fadas" por serem família. Em especial, destaco aqueles/as com quem posso compartilhar minhas angústias: Rafa, Ana Clara, Arthur, Areda, Gabriela, Mariana, Bárbara, Isa, Saozinha, Thai, Novis, Ana Beatriz, Aninha, Matheus, Gislayne, Gabi, Pitu, Juliano e Leo.

A minha mãe, pai, irmão, vô Bim, vó Lilia e vô Divino por serem aqueles que sempre estiveram comigo, me amando e me querendo bem.

A Deus e à Deusa por abrirem caminhos e darem passagem a bons ventos.

À UFOP pela concessão de bolsa para realização da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa transita por elementos teóricos e empíricos para buscar entender que relação as crianças estabelecem com a cidade patrimônio e como essa relação pode contribuir com a constituição subjetiva de adultos. Para isso, partimos da discussão das seguintes categorias: educação, cidade e patrimônio. Pensamos, neste trabalho, a educação como um processo vital ao qual os sujeitos estão submetidos, cidade como espaço material de constituição dos sujeitos e o patrimônio como uma das formas de expressão que encontramos na cidade. Por meio dessas categorias, articulamos conceitos que discutem a importância de uma educação que leve em conta as relações que estabelecemos cotidianamente com os espaços da cidade. Expomos ainda como vem sendo tratada, em diferentes âmbitos, a questão do patrimônio, enquanto categoria e também enquanto prática. Metodologicamente, esta pesquisa-intervenção se ancora na cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Os instrumentos metodológicos utilizados foram executados junto às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto – MG. A partir das percepções levantadas pelos instrumentos metodológicos, fizemos a análise de dados com base nas relações que as crianças estabelecem com a escola e com a cidade. Podemos, com suporte nessa pesquisa, dizer que apostamos na infância como potência para trabalhar a diferença no cotidiano tanto na escola quanto na cidade. Convocamos também a importância da percepção do espaço através da singularidade de cada sujeito com o intuito de provocar que estes reivindiquem seu direito à cidade, que é também direito à inscrição de suas memórias, desejos e frustrações no espaço (MIRANDA; BLANCH, 2013).

Palavras-chave: Educação; Cidade; Patrimônio; Infância; Ouro Preto.

ABSTRACT

This research transits through theoretical and empirical elements in order to understand the relationship that children establish with the heritage and the city, and how this relationship can contribute to adult's subjective constitution. Therefore, we started by discussing the categories: education, city, heritage. In this work, we think of education as a vital process to which subjects are submitted. The city as a material space of subject constitution. And heritage as one of the forms of expression found in the city. Through these categories we articulate concepts that discuss the importance of an education that consider the relationships we establish daily with the city spaces. We also expose how the issue of heritage has been treated, in different spheres, as a category and also as a practice. Methodologically, this research-intervention is anchored in Cartography (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). The methodological instruments used were executed with children in the third year of elementary school at Marília de Dirceu State School, in Ouro Preto-MG. From the perceptions raised by the methodological instruments we made the data analysis based on the relationships that children establish with the school, and with the city. With the support of this research, we can say that we bet on childhood as a potency to work on the difference in daily life both in the school and in the city. We also emphasize the importance of the perception of space through the singularity of each subject in order to provoke that these subjects claim their right to the city, which is also the right to the inscription of their memories, desires, and frustrations in space (MIRANDA; BLANCH, 2013).

Keywords: Education; City; Heritage; Childhood; Ouro Preto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico da distribuição dos 851 bens do patrimônio mundial por regiões geográficas....28
Figura 2 - Fotografias: Prática Psicomotora....81
Figura 3 - Fotografias: Prática com objeto afeto....82
Figura 4 - Fotografias: Roteiro Sensorial....82
Figura 5 - Fotografia: Mapa Individual....83
Figura 6 - Fotografia: Mapa Coletivo....84
Figura 7 - Fotografias: Jogo de Tabuleiro “Sentidos Urbanos”....84
Figura 8 - Fotografias: Circuito expositivo à Casa da Baronesa....85
Figura 9 - Auto desenho Aninha....88
Figura 10 - Desejos Aninha....89
Figura 11 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano casa-escola de Aninha....90
Figura 12 - Auto desenho Manu....91
Figura 13 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano de casa até a escola de Manu....92
Figura 14 - Auto desenho Lucas....93
Figura 15 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano de casa até a escola de Lucas....94
Figura 16 - Auto desenho Artur....95
Figura 17 - Mapa afetivo do trajeto de casa até a escola de Artur....96
Figura 18 - Auto desenho Luiz....97
Figura 19 - Mapa afetivo do trajeto de casa até a escola de Luiz....98
Figura 20 - Auto desenho Vitinho....99
Figura 21 - Mapa afetivo de casa até a escola de Vitinho....100
Figura 22 - Preparação para Trem-cego....109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos bens da América Latina registrados pela UNESCO até 2010 como Patrimônio Mundial de acordo com a sua característica.....29

Tabela 2 - Número de pesquisas de mestrado e doutorado por ano 36

Tabela 3 - Trabalhos encontrados.....37

Tabela 4 - Dissertações analisadas entre 2014 e 2018 que envolvem as temáticas da educação, cidade e patrimônio 38

Tabela 5 - Teses analisadas entre 2014 e 2018 que envolvem as temáticas da educação, cidade e patrimônio.....38

Tabela 6 - Área de concentração das pesquisas de mestrado 39

Tabela 7 - Área de concentração das pesquisas de doutorado.....39

Tabela 8 - Distribuição das pesquisas de mestrado por região.....40

Tabela 9 - Distribuição das pesquisas de doutorado por região 40

Tabela 10 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de mestrado 41

Tabela 11 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de doutorado.....43

Tabela 12 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de mestrado e doutorado 43

Tabela 13 - Cronograma de Atividades.....80

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa de risco e escorregamentos de Ouro Preto 54
Mapa 2 - Mapa atual de Ouro Preto (sede): linha do perímetro de tombamento 60

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAOP – Fundação de Artes de Ouro Preto

IBPC – Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural

ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAC-CH – Programa de Aceleração do Crescimento – Cidades Históricas

PMOP – Prefeitura Municipal de Ouro Preto

PROEX-UFOP – Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

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

SUMÁRIO

A INFÂNCIA E AS ESTAÇÕES NA CIDADE 13

1 PRIMAVERA: IDEIAS QUE COMEÇAM A FLORESCER 19
1.1 Operando na interseção entre educação e cidade 19
1.2 Patrimônio cultural atrelado a um contexto espacial 24
1.2.1 Diferentes concepções de patrimônio 25
1.2.2 A política do patrimônio 27
1.2.2.1 No Ocidente e no Oriente 27
1.2.2.2 Na América Latina 28
1.2.2.3 No Brasil 30
1.2.2.4 Patrimônio implicado na cidade, cidade implicada na educação 33
1.3 Educação, cidade e patrimônio: o que nos dizem as últimas pesquisas na área 36
1.3.1 Áreas do conhecimento das pesquisas 38
1.3.2 Localização geográfica das pesquisas 40
1.3.3 Educação patrimonial no contexto das pesquisas analisadas 40

2 VERÃO: A EFERVESCÊNCIA DAS IDEIAS 51
2.1 Onde e com quem a pesquisa foi feita 51
2.1.1 A questão patrimonial na cidade de Ouro Preto 54
2.1.2 A relação dos sujeitos com Ouro Preto 61
2.1.3 Sentidos Urbanos em Ouro Preto 64
2.2 A infância na pesquisa 66
2.3 Cartografias do cotidiano: intervindo no/com os sujeitos 73
2.3.1 Escola Marília de Dirceu 76
2.4 Oficina piloto: “Caracóis: nossas moradas” 77
2.4.1 Efeitos da oficina “Caracóis: nossas moradas” 81
2.5 Caderno de Vivências 86
2.5.1 Sujeitos da pesquisa 88

3 OUTONO: O QUE OS VENTOS – OU PENSAMENTOS – TROUXERAM À PESQUISA 103
3.1 Fazer da escola e da cidade lugares de escrevivência 103

3.2 Crianças, o desejo, a escola e a cidade 108
3.3 Fazer da escola e da cidade lugares de *otium* para dar forma aos desejos 113

4 INVERNO: TEMPO DE RECOLHIDA E OBSERVAÇÃO DOS PENSAMENTOS – UM ESTUDO CIENTÍFICO-POÉTICO REALIZADO COM CRIANÇAS NA CIDADE DE OURO PRETO 121

REFERÊNCIAS 124

ANEXOS 134
Anexo A: Perguntas do *Caderno de Vivência* 134

A INFÂNCIA E AS ESTAÇÕES NA CIDADE

Começo este texto dizendo a você, leitor/a, que mais do que a descrição de uma pesquisa de mestrado, nas linhas que vêm a seguir estão contidos relatos de minha experiência enquanto sujeito. Penso de acordo com Larrosa (2017), que diz que o relato é a linguagem da experiência, é a linguagem que nos possibilita fazer e trocar experiências. Assim, da mesma forma que relato páginas de minha vida para que vocês conheçam minhas experiências, espero que este texto lhes provoque o que de melhor a experiência pode provocar no sujeito: atravessamentos sinceros.

Inicio meu relato pessoal recordando uma professora da graduação que, em uma de suas aulas, disse: "Eu sou onde não estou". Essa frase está marcada em mim como uma tatuagem: após sua penetração nos poros do corpo, sua retirada por completo não pode ser feita. Desde meu curso de formação inicial (Turismo) tenho sido – ou pelo menos desejado ser –, em partes, onde não estou, no caso, na Educação.

Porque a Educação? Esse é o questionamento que tem me acompanhado todos os dias nos últimos meses. Confesso não saber exatamente o porquê dessa escolha, mas, olhando para o percurso que fiz até então, encontro evidências que me trouxeram até aqui. Enquanto adolescente, o simples pensar em me enveredar pela Educação fazia parte dos meus piores pesadelos, definitivamente não era o que eu almejava.

Meu contato prático durante a graduação com esse campo me modificou por completa a ponto de traçar um ordenamento para minha vida tendo a educação como centro de minhas atividades pessoais. Ao iniciar minha graduação em Turismo, envolvi-me com o projeto de extensão Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania, que trabalha com educação patrimonial. Foi ali dentro que me deparei com o que jamais me imaginei fazendo: estar em uma sala de aula em uma posição que não a de aluna.

O Sentidos Urbanos é um programa de extensão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que media ações de educação patrimonial, especialmente na cidade de Ouro Preto, desde 2009.

Ao entrar em uma escola pela primeira vez e mediar uma oficina, vi refletida em mim parte do motivo de estar onde estou neste momento: minha mãe. Ela é professora da Educação Infantil, e, desde os meus 8 anos de idade, acompanho sua rotina de perto. Apesar de toda desvalorização da profissão, da falta de reconhecimento e do esgotamento mental e físico, não me recordo de ver minha mãe se queixando ou fazendo seu trabalho com menos entusiasmo. Ao estar em sala de aula, percebi que a educação é de fato muito potente para transformação do

mundo (e por isso é tão temida). Foram as experiências que tive no Sentidos Urbanos que me despertaram o desejo de continuar desenvolvendo trabalhos junto à escola. Minhas experiências foram bastante peculiares e pontuais, entre a posição de aluna e a de professora. Estar na escola enquanto mediadora cultural me faz olhar para a educação e vislumbrar a iminência de que é necessário repensar o educar.

Quando olho para o passado e penso na minha relação com a educação de forma geral, percebo que ela sempre esteve em mim, ainda que isso não me fosse claro. Por exemplo, tenho dificuldade em relatar minha vida por anos (datas), sempre fiz isso de acordo com as séries escolares. Recordo-me que, durante a quarta série, tive meu primeiro celular. Ou ainda que foi durante a minha oitava série que meu avô paterno faleceu. O percurso tem sido este: pensar da educação para a vida cotidiana.

Em uma conversa com um amigo, ele me perguntou o que eu sinto quando estou na escola fazendo alguma ação. Sem muito pensar respondi pra ele que nos momentos em que estou com as crianças na escola sinto que há algo de certo naquilo, algo que confere sentido à pessoa que sou. Só sinto que não há, nesses momentos, outro lugar em que gostaria de estar.

Segundo Diniz e Santos (2016), é possível afirmar que em toda pesquisa há um acerto de contas de quem pesquisa com seu passado e é por isso que inicio este texto tentando desvelar aquilo que me é oculto em relação a minha própria constituição enquanto sujeito.

De acordo com Ribeiro et al. (2016 apud FRANCO, 2019), é na cidade que a vida se concretiza, onde os valores e atitudes que são consolidados nas dimensões social e histórica se revelam por meio do patrimônio cultural que o espaço abriga. Segundo Martins (2006, p. 41), sobre "patrimônio" podemos dizer:

> Aguirre (1997) afirma que é difícil definir um conceito de patrimônio, pois é termo que envolve amplos e diferentes campos. Patrimônio e patrimonial são termos utilizados por juristas, sociólogos, historiadores e antropólogos. O homem comum, quando quer dar um sentido de valor a alguma coisa diz que é um patrimônio. Mas há um ponto comum em todas as possibilidades conceituais: o patrimônio é algo de valor, que se transmite e do qual todos se utilizam, seja individual ou coletivamente.

A cidade se configura hoje como uma das possibilidades de atuação da educação patrimonial, tendo em vista que não é possível conceber o sujeito sem considerar o meio em que ele está inserido. As práticas da educação patrimonial[1], nesse contexto, podem colaborar para um maior envolvimento desses sujeitos com o espaço que os circunda. E, refletindo com Florêncio (2012), pensar em educação patrimonial pressupõe, também, pensar a educação.

[1] Os conceitos que compõem a ideia de Educação Patrimonial serão discutidos na seção 1.3 deste texto.

Sendo a educação aqui entendida como um processo que provoca reflexão crítica e ação transformadora por parte dos sujeitos.

No Brasil, começamos a falar em educação patrimonial quase 50 anos depois da Lei Ordinária nº 378, que organiza a proteção dos patrimônios histórico e artístico nacional. Inicialmente, os conceitos praticados por meio da educação patrimonial estabeleciam uma relação de poder muito forte, que tendiam a impor à sociedade uma concepção de patrimônio que, na maior parte dos casos, era excludente, vertical e hierarquizada. Hoje, é habitual essa relação entre educação e patrimônio, contudo o âmbito educacional passou (e ainda passa) por grandes dificuldades para se estabelecer como ferramenta de importância dentro do contexto de patrimônio.

Como foi feita a escolha da cidade para essa pesquisa?

Em primeiro lugar, destaco minha relação com a cidade de Ouro Preto e, para isso, volto a algumas palavras que escrevi para Ouro Preto no início do mestrado:

> Sempre sonhei em encontrar um amor que fosse leve, que me permitisse ser eu mesma, em nuances, contrastes e paradoxos. Em ti encontrei o que sempre sonhei, contigo não preciso disfarçar as alegrias, tristezas, medos ou insatisfações, é em sua presença que me redescubro a cada dia. Quando olho pra você vejo o semblante de quem tem muito a dizer, conversas e histórias que renderiam horas ininterruptas de bate-papo, mas amo sua maneira peculiar de me conta-las: doses inesperadas de acontecimentos passados e recentes que brotam em meio ao meu cotidiano. É impressionante como depois de mais de cinco anos convivendo com você quase todos os dias, você ainda consiga me surpreender – como amo isso em você-, imprevisível na medida certa, assim eu te descreveria. Aprecio muito quem eu sou na sua presença, e muito me alegra saber que em você sempre haverá um espaço para mim, pelas acolhidas sou grata (Diário da autora, 02 ago. 2019).

Após refletir sobre essas palavras, direciono-me ao que Juliana Dias (2013) nos diz, pois sei que minha relação com Ouro Preto é perpassada por minhas experiências pessoais, assim como a percepção da cidade por outros sujeitos também perpassa suas experiências, o que faz com que Ouro Preto seja muitas.

> Para Rocha (2007, p.23), "as pessoas estão diretamente ligadas ao mundo através de sua vivencia e de seus sentidos, onde cada indivíduo vê, ou melhor, percebe a realidade de forma diferente". Assim, apesar de estarmos expostos a fatos e espaços comuns, nossas experiências, vivências e memórias individuais é que diversificam nosso modo de perceber o mundo (DIAS, 2013, p. 175).

Além de pensar nas muitas Ouro Preto que existem, acredito que o fato de a cidade ser reconhecida como patrimônio cultural da humanidade pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[2] e, com isso, ter uma imagem/identidade[3] enquanto "cidade histórica" que é projetada e veiculada pela mídia, alavanca e determina processos e práticas na relação dos sujeitos com a cidade, razão que demonstra a importância de se (re)pensar as relações dos sujeitos na/com ela a partir de suas vivências e percepções.

Acredito que a educação – em específico, no contexto de Ouro Preto, a educação patrimonial – é um processo que pode mediar a relação dos sujeitos com a cidade, despertando um olhar mais polifônico do/a morador/a; olhar este que seja capaz de identificar e agir sobre todas as potencialidades dali.

Sendo assim, entre os objetivos da presente pesquisa, destaco como objetivo geral investigar como a relação que estabelecemos com a cidade nos constitui enquanto sujeitos. Dentre os objetivos específicos se configuram: investigar como a educação se coloca (ou pode se colocar) intermediando a relação sujeito-cidade; coletar, por meio de estratégias de escrita e desenho, expressões que indicam a relação de crianças com a escola e a cidade; e analisar esse material a partir dessas relações estabelecidas pelas crianças.

Com o intuito de atingir os objetivos acima listados, realizei uma pesquisa bibliográfica, para estabelecer uma relação de intimidade com as temáticas que foram abordadas, bem como para servir de escopo teórico para realização da parte empírica do trabalho. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo mapear os estudos já sistematizados em torno da temática da educação patrimonial para que assim seja possível que o meu trabalho contribua de alguma maneira com a literatura já existente.

A intenção é alargar o diálogo que abarca as possibilidades de atuação da educação e patrimônio perpassando pela relação do sujeito com a cidade. Para responder aos objetivos da pesquisa, foi necessário também delimitar um caminho metodológico a ser seguido; assumo aqui a cartografia como esse caminho. Tendo como referências Suely Rolnik (1999; 2006) e Deleuze e Guattari (1995), Passos, Kastrup e Escóssia (2015) estruturam essa metodologia. Segundo os/as autores/as, o sentido da cartografia está no "acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Esta cartografia foi relatada tanto por mim quanto pelos sujeitos de uma turma do 4º ano da Escola Estadual Marília de Dirceu a partir dos efeitos de uma oficina, e também por meio de um caderno elaborado por mim para que as crianças se expressem acerca da cidade e seu

[2] O reconhecimento da cidade como patrimônio mundial pela UNESCO se deu em 1980.
[3] No segundo capítulo deste trabalho é feita uma discussão sobre o papel de Ouro Preto para "constituição da identidade nacional".

patrimônio a partir de desenhos e escrita. A descrição dos métodos utilizados para atuar junto à turma, em uma pesquisa-intervenção, encontra-se no terceiro capítulo desta dissertação.

Para registrar essa pesquisa, tomo como posição a ideia de "escrevivências". Essa noção foi enunciada por Conceição Evaristo ao dizer sobre sua escrita e de outras mulheres negras. Evaristo afirmou em uma entrevista para Lima (2017 apud LEITE, 2019, p. 05):

> [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência.

Apesar de ser uma mulher branca, tomo a ideia de escrevivência de Evaristo para assumir que minha condição de escritora é perpassada por minhas vivências (e constituição) enquanto sujeito. Aqui, coloco-me como narradora[4] que relata minha própria experiência, mas não só... também a experiência de outros.

Minha passagem pelo mestrado, assim como a escrita deste texto, foi atravessada pela pandemia de COVID-19; esse atravessamento, da mesma forma como para toda a humanidade, trouxe-me seus efeitos de mudança. O coronavírus impôs modificações e a CAPES, agência financiadora e reguladora das pós-graduações no Brasil, nos exigiu a todos/as repensar as metodologias propostas incialmente. Dessa forma, foi preciso mudar, adaptar-me ao contexto histórico ao qual fomos submetidos. A partir do exame de qualificação (27 de agosto de 2020), eu recomecei esse texto. Esse exercício foi similar à montagem de um quebra-cabeças: foi preciso primeiro identificar as partes, entender a lógica que deveria conectá-las e só assim partir para o exercício físico de posicioná-las lado a lado. Essa pesquisa foi chacoalhada, virada de ponta cabeça e tomou um novo rumo. Durante o exame de qualificação ficou (ainda mais) evidente para mim o quanto eu estava sofrendo por uma pesquisa que deixou de existir a partir da impossibilidade dos encontros presenciais. O que ainda não estava visível era que o movimento de pesquisa também implica rupturas e que, para dar sequência a partir das rupturas, é preciso se redirecionar. Diante disso, dei um novo direcionamento para este trabalho, junto à orientadora; um direcionamento que exigiu que eu olhasse para o que eu tinha até então não enquanto um texto com início, meio e fim, mas como peças deste quebra-cabeças que se coloca

[4] Benjamin (1987, p. 221), sobre o narrador, diz: "Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida".

diante de mim. Ressalto que os instrumentos metodológicos utilizados na empiria no ano de 2020 aconteceram de forma virtual, seguindo todas as recomendações de distanciamento social.

O capítulo **Primavera: pensamentos que começam a florescer** intenciona situar os/as leitores/as na discussão teórica que orienta essa dissertação. Assim, são apresentados os principais conceitos com os quais operarei (educação, cidade e patrimônio), e ainda será feita uma exposição sobre como vêm se configurando no cenário brasileiro as pesquisas com temáticas que se aproximam da que está sendo discutida aqui.

No capítulo **Verão: a efervescência dos pensamentos**, apresento uma discussão sobre a cidade de Ouro Preto e também a Escola Estadual Marília de Dirceu, local em que a pesquisa foi feita. Apresento também os sujeitos da pesquisa, que são crianças e, por isso, faço uma breve discussão sobre infância. Além disso, exponho os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos metodológicos que foram utilizados.

O capítulo final, **Outono: o que os ventos – ou pensamentos – trouxeram à pesquisa**, apresenta a análise teórica dos instrumentos metodológicos a partir de um diálogo entre minhas experiências e as experiências das crianças.

A divisão dos capítulos dessa dissertação é inspirada na leitura de *Marcovaldo, ou, As estações na cidade* (1994), de Ítalo Calvino. Assim, o trabalho se encerra com o **Inverno: tempo de recolhida e observação dos pensamentos**, parte em que exponho as últimas considerações.

1 PRIMAVERA: IDEIAS QUE COMEÇAM A FLORESCER

> Dia desses vi uma porta sem maçaneta e nem trica. Ou melhor, tentei abrir essa porta sem maçaneta e nem trinca, e só ao tentar abri-la é que a enxerguei. Neste momento pensei "que é que tá fazendo aqui uma porta sem maçaneta nem trica? Como abrir essa porta?".
> Para abrir porta sem maçaneta nem trinca não é preciso chave; para abrir esse tipo de porta é necessário estar do lado de dentro, conhecer os caminhos de intimidade que levam até a porta. Só ao ver a porta aberta entendi o que ela estava fazendo ali. Ela não é porta de entrar ou de sair, é porta intermediária, está fazendo ligação entre os lugares. Ela separa o lado de dentro do de fora, contudo só pode ser aberta por dentro. Talvez essa porta nem saiba que é porta, ou talvez seja um tipo novo de porta, que, para abrir, só desvendando os caminhos internos (Diário da autora, 30 dez. 2020).

Fazer essa pesquisa foi como abrir essa porta; foi necessário percorrer um caminho por mim mesma. No início do processo, eu possuía algumas questões, diria até intuições, que me fizeram andar por esses caminhos que me trouxeram até aqui. Deste modo, essa dissertação se coloca como uma porta sem maçaneta nem trinca e que está aberta; ela faz ligação entre quem sou e o mundo. E permite que aqueles que a leem percorram também alguns desses caminhos pelos quais passei.

1.1 Operando na interseção entre educação e cidade

Parece estranho pensar em um mundo sem a instituição escolar, mas ela nem sempre existiu; essa entidade é uma das maneiras que nossa sociedade encontrou para lidar com o educar. De acordo com Carla Meinerz e Célia Caregnato (2011), a escola, como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade europeia, tendo como um dos deveres a transmissão dos fundamentos da ciência e seu ensinamento. As autoras tecem ainda considerações sobre as diferenças entre a escolarização europeia e a brasileira. Enfatizam o tardio acesso da população brasileira ao ensino, que somente a partir do início do século XX amplia sua abrangência, e também destacam as desigualdades que persistem em nossa escolarização.

Meinerz e Caregnato (2011) e Andreotti (2013) destacam que a escolarização adotada no Brasil nas décadas iniciais do século XX era também um projeto civilizatório, com intenção de "formar" uma identidade nacional comum a todos os brasileiros. A escola era vista, nessa época, como símbolo de progresso e desenvolvimento.

Em 1961, temos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi resultado de uma negociação a qual procurava ampliar o acesso à educação. Contudo, nesse mesmo documento, a gratuidade da educação ficou omissa, abrindo brechas para a educação

privada. Somente no final do século XX, após a constituição de 1988, é firmado o direito à educação, e assim observamos uma real expansão da educação pública no Brasil.

A essa educação escolarizada dá-se o nome de educação formal, e, segundo Paula Sibilia (2012), esta foi uma das armas mais fortes do Iluminismo para uniformização da população. Um exemplo claro foi a imposição de um idioma como oficial, trucidando vários outros dialetos existentes na época. Hoje, a instituição escola está organizada em forma disciplinar, de modo que aqueles/as que passam por ela têm acesso a variados conteúdos.

Destaco com qual concepção de educação esta pesquisa se identifica; para isso, ancoro-me em Carmen Gómez-Granell e Vila (2003), que dizem que o termo educação não significa somente educação escolar. Hoje, é possível perceber que a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos, sendo alguns deles a família, o trabalho, as associações etc. Algumas autoras – Maria da Glória Gohn (2010) e Valéria Amorim Arantes (2008) configuram alguns bons exemplos – chamariam a educação a qual estou me referindo de educação não-formal, que, na visão de Gohn (2010, p. 31), trata-se de:

> [...] uma área que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

Porém, para o desenvolvimento deste trabalho, operarei com autores/as que não fazem distinção entre a educação formal e a não-formal. Assim, daqui para frente, quando mencionar educação não estarei me referindo somente à educação escolarizada, mas muito mais próxima a uma concepção que entende a educação como processo vital pelo qual todos os seres humanos são atravessados cotidianamente. Anísio Teixeira (1956, p. 23), ao pensar a educação em sua função social, diz que:

> A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços

> fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

Podemos, assim, entender a educação como um processo que vai além da transmissão de conhecimentos. A educação a qual me refiro entende que educar é parte ativa da (trans)formação de sujeitos que são capazes de transformar a informação em conhecimento. Evidencio a educação como um dos processos de constituição das identidades e práticas cotidianas, tendo a cidade como espaço de materialização dessas identidades e práticas.

> Propomos uma educação que contemple a cultural local, tendo a cidade como objeto de estudo, apresenta-se como um vasto campo de aprendizagem da herança cultural de sua localidade, de aprender a herança cultural que revela as formas de ser, estar e fazer coisas de sua comunidade, sendo estes importantes elementos para entender a constituição das identidades individuais e coletivas em uma delimitação espacial, e as formas com que se relaciona com outras culturas (FRANCO, 2019, p. 14).

Na passagem acima, fica evidente a importância de reconhecer na cidade suas relações educacionais, sendo este um espaço em que há, sobretudo, disputas de narrativas. A materialidade urbana é fruto de uma série de conflitos que nem sempre nos transparecem em sua estética. Sustento a ideia de que a paisagem urbana é a forma pela qual a cidade se textualiza. Nas palavras de Fedatto (2009), essa textualidade da cidade é um jogo de forças construído nas práticas da memória, sob o choque dos acontecimentos. E é esse embate cotidiano que vai dando sentido e abrindo brechas para os imprevistos que fazem parte de quem somos.

Proponho que pensemos a cidade como espaço material de constituição dos sujeitos. A relação que é estabelecida com a cidade é o que permite nos situarmos em um espaço concreto. A cidade na qual vivemos, a rua em que crescemos, o prédio ao qual assistimos ser construído, a casa da qual nos lembramos do cheiro, a janela de que sabemos a exata medida de suas ranhuras, o muro a que assistimos cair, são todos elementos que estão intrínsecos a quem somos. Raquel Rolnik (2012, p. 09) diria que “por isso, além de continente das experiências humanas, a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história”.

A cidade é ainda o espaço do coletivo, é onde a vida se ordena em seu sentido gregário, sendo, a partir do cotidiano, possível que enxerguemos o outro, com suas nuances e diferenças. Contudo, é visível também que a cidade se configura como o lugar da desigualdade, onde hierarquias são impostas e o acesso aos serviços, equipamentos e até mesmo lugares, por vezes, fica restrito a uma parcela da população com maior poder aquisitivo. Por isso, proponho-me a evidenciar durante este trabalho a importância da educação como mediadora da relação entre o

sujeito e a cidade, concebendo que refletir sobre e experienciar a cidade tem um papel fundamental no entendimento – e possíveis mudanças – das desigualdades da sociedade.

Pensando de acordo com José Leonardo Severo e Ada Mourão (2018, p. 254), é no espaço público que podemos nos compreender e nos deparar com a alteridade[5] e com a necessidade de convivência. É no espaço público e na vida cotidiana que temos a dimensão real da presença do outro e das diferenças. É isso que o espaço público, que se configura enquanto cidade, pode nos proporcionar: uma educação para a vida no coletivo.

A constituição do sujeito para a vida no coletivo só é possível com o reconhecimento das diferenças. Aprender a conviver significa diminuir substancialmente as diferenças que nos hierarquizam enquanto sujeitos, combatendo, assim, preconceito, racismo, machismo, fascismos ou qualquer outro tipo de atitude que transforme a diferença em desigualdade social. E o que eu argumento é que o caminho mais fácil para o reconhecimento das diferenças, se dá por vias da educação.

Compartilho do pensamento de Eulália Vintrò (2003), que acredita que a educação tem um papel-chave na construção dos valores e das atitudes das pessoas e que é preciso colocar em primeiro plano a igualdade, a solidariedade, a sustentabilidade, a tolerância... caso realmente queiramos uma sociedade coesa em que, a partir da diferença, todas as pessoas possam viver satisfatoriamente.

Alguns países têm se proposto a utilizar a cidade enquanto espaço educativo, sobretudo a partir dos anos 1990, com a experiência de Barcelona com seu projeto de Cidade Educadora (1990). Durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em novembro de 1990, foi elaborado um documento: a *Carta das Cidades Educadoras*. Esta carta representa um marco quando falamos de "educação e cidade", uma vez que traz como um de seus princípios o direito a uma cidade educadora, que é proposta como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação.

A carta ainda nos diz que a cidade deve promover a educação favorecendo a liberdade de expressão e combatendo toda forma de discriminação; deve encorajar o diálogo entre gerações, valorizar seus costumes, fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável, garantindo a qualidade de vida de todos seus habitantes; e, por fim, deve estar consciente dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afeta e as modalidades que eles se apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias para combater as desigualdades.

[5] Nicola Abbgnano (2007, p. 44) define alteridade como "ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro", ou seja, é mais do que ter empatia com o próximo, é reconhecer a si e o outro nas diferenças.

Seguindo o exemplo de Barcelona, outras cidades vêm desenvolvendo trabalhos que visam unificar a cidade e a educação com base no conceito de cidade educadora. Podemos citar como exemplo a cidade de Rosário, na Argentina, ou ainda Belo Horizonte e Porto Alegre, no contexto brasileiro (FERNANDES, 2009).

Aprofundando uma experiência brasileira, destaco aqui Porto Alegre. A capital do Rio do Grande do Sul já foi, em diversas ocasiões, ressaltada como uma das melhores cidades brasileiras para se residir, chegando a ser considerada três vezes pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a melhor metrópole para se viver em nosso país. A cidade é também uma das mais arborizadas e alfabetizadas dentro do território nacional (DRESCH, 2005).

Porto Alegre começou a experimentar um modelo de participação social com o estabelecido Orçamento Participativo ainda em 1989, e também com o projeto Escola Cidadã[6]. Mais tarde, no início dos anos 2000, esta foi substituída pela Cidade Educadora, mudando as perspectivas de atuação, com base nas referências das cidades educadoras. Segundo Juliana Dresch (2005, p. 52), cada "escola deve ter um projeto político pedagógico de Cidade Educadora, que possa ser permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens socioeducativas, através de uma construção coletiva, pela comunidade escolar".

Nos últimos anos, projetos relacionados à cidadania, direitos humanos, educação no trânsito, educação ambiental, cultura, ecoturismo, urbanismo, saúde pública, política, esportes e lazer e educação foram desenvolvidos na cidade de Porto Alegre. Esses projetos são concebidos com uma visão interdisciplinar, em que as secretarias trabalham em conjunto para uma perspectiva da formação humana e construção da cidadania.

Ainda em seu artigo, Dresch (2005) nos fala um pouco sobre esse reconhecimento em relação a Porto Alegre pelo trabalho que vem desenvolvendo e destaca também algumas dificuldades e obstáculos enfrentados pela cidade no decorrer das ações. Segundo suas pesquisas de campo em escolas porto-alegrenses, muitos pais/mães e alunos/as desconhecem os projetos. A autora evidencia que é necessário que se amplie a infraestrutura da cidade para que mais pessoas tenham acesso aos projetos desenvolvidos.

[6] A noção de Escola Cidadã sofreu inúmeras críticas nos anos 1990, sobretudo por sua luta pela imposição de verdades, como argumenta Luciane Uberti (2007, p. 41): "[...] o discurso ratificado pela Escola Cidadã sustenta-se em reflexões históricas e contingentes a respeito de como o trabalho educativo deve organizar- se para alcançar fins específicos. Ocupa, portanto, um privilegiado lugar de luta pela imposição de verdades, constituição de sujeitos e valoração moral. A proposta cidadã ocupa esse lugar, pois determina e seleciona o que é conhecimento válido, o que é verdade; ocupa esse lugar, pois objetiva formar um determinado tipo de sujeito; ocupa esse lugar, pois elenca valores a partir dos quais isso deve se dar".

É possível identificar esse tipo de trabalho em outras cidades, contudo o mapeamento dessas atividades é uma tarefa extremamente complicada, haja vista que, em muitas situações, as práticas são balizadas por conceitos similares, mas recebem nomenclaturas diferentes dependendo do contexto em que estão inseridas.

> A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 1993, p. 24).

Assim, é nas palavras de Paulo Freire que podemos perceber como a constituição dos sujeitos está atrelada ao espaço material da cidade e também à suas relações. Por isso, a cidade, que hoje é elemento comum da cultura da maior parte dos/as brasileiros/as[7], configura-se como um espaço educativo para se trabalhar as diferenças.

Como explicita Massimo Canevacci (1993), a cidade é lugar de ação, cotidianamente a ela age em nós, assim como agimos nela. Essa percepção da cidade enquanto lugar de ação é corroborada por Raquel Rolnik (2012, p. 19), quando diz que "a arquitetura da cidade é ao mesmo tempo continente e registro da vida social: [...] é como se a cidade fosse um imenso alfabeto, com o qual se montam e desmontam palavras e frases". A cidade é o espaço em que a vida acontece para a maior parte da população brasileira, e assim como cada pessoa possui uma identidade singular, cada cidade possui elementos que a torna única; essa identidade da cidade é formada por elementos materiais e imateriais que a todo momento influenciam a vida de seus habitantes.

1.2 Patrimônio cultural atrelado a um contexto espacial

O que significa dizer que a cidade faz parte da cultura da maioria dos/as brasileiros/as? Em primeiro lugar podemos dizer que o espaço da cidade é uma das formas de expressão da sociedade em que vivemos, e também é uma forma de organização espacial. Assim, o que a cidade representa é uma das maneiras de se viver, perceber e se apropriar do mundo.

Rolnik (2012) diz que a cidade, desde a sua origem, significa uma maneira de organizar o território e também uma relação política. Ainda que cada sujeito a perceba de forma singular,

[7]Segundo o IBGE (2010), 190 milhões de brasileiros/as vivem nas cidades.

esta se torna elemento comum da identidade de um mesmo grupo. E, de acordo com o que dizem Severo e Mourão (2018), a cidade pode ser considerada como lugar de formação coletiva, de vivência social e diversidade, de identificação com os grupos sociais que nele atuam e, ainda, de identificação com os lugares da vivência cotidiana, onde se faz necessária a construção de um diálogo para que sejam possíveis a convivência e a colaboração. Deste modo, podemos perceber a cidade como lugar de realização da cultura e de constituição e extensão do sujeito.

Sônia Miranda e Joan Blanch (2013) também nos dizem que o espaço da cidade possibilita – de forma consciente ou inconsciente – que os sujeitos se tornem usuários de serviços públicos ou consumidores de produtos e que este espaço citadino permite que nós nos coloquemos diante do outro. Assim sendo, nessa linha, poderíamos dizer que o espaço da cidade nos proporciona um relacionamento tanto com outros sujeitos quanto com estruturas que são próprias da cidade e também da política, e esses relacionamentos que vão se dando em nossa vida cotidiana também vão nos constituindo enquanto sujeitos.

Segundo Martins (2006), é preciso pensar a noção de patrimônio atrelada a um contexto espacial, uma vez que todo espaço ocupado pelo humano pressupõe um agir que é resultado das diversas formas de expressões. Proponho com essa dissertação que pensemos a noção de patrimônio atrelada à noção de cidade, entendendo que o primeiro é uma das expressões da segunda.

1.2.1 Diferentes concepções de patrimônio

Definir um conceito único para patrimônio é uma tarefa complicada. O que podemos destacar em geral sobre essa categoria é que, assim como a cultura, trata-se de um fruto da sociedade que o produz. Quando me remeto à palavra “patrimônio”, faço alusão a uma categoria de pensamento, como enuncia José Reginaldo Gonçalves (2002), categoria esta extremamente importante para vida social e mental de qualquer coletividade humana. Entender patrimônio como categoria de pensamento é assumir seu caráter complexo, que atua nos mais diferentes níveis de realidade.

Respaldada por Leonardo Castriota (2009), digo também que a noção de patrimônio só é possível a partir da modernidade, pois esta interfere na maneira como pensamos o tempo (presente, passado e futuro). Essa interferência nos leva a entender o tempo de forma linear, e com esse entendimento nos inserimos em uma lógica da cultura de substituição, o que levaria à necessidade de se falar na preservação de aspectos culturais do passado, consequentemente

chegando à ideia de patrimônio. De forma genérica e com base em um entendimento[8] ainda muito materialista da noção de patrimônio, diz-se que estes são esses aspectos culturais – sobretudo materiais – preservados de uma sociedade.

Quando levamos em conta o que nos dizem Octavio Paz (1984 apud CASTRIOTA, 2009), Walter Mignolo (2003; 2005) e Enrique Dussel (2005), entendemos que a modernidade é uma concepção ocidental. Sustento, com base no que dizem esses autores, que o patrimônio é uma invenção ocidental-moderna. O que afirmo aqui é que patrimônio, enquanto uma categoria de pensamento, com suas concepções e práticas tais como conhecemos, tem início com a modernidade, mas isso não exclui o fato de que práticas de preservação cultural sejam realizadas por todas as sociedades desde sempre. O que a modernidade inaugura, além de um nome, é também uma forma de se pensar o patrimônio.

Abordando essa noção no contexto global, encontramos divergências no entendimento do que se configura como patrimônio entre o Oriente e o Ocidente. Luciana de Oliveira Britto (2011) nos fala um pouco sobre essas diferenças. Segundo ela, no Oriente, as práticas de preservação estão voltadas aos conhecimentos necessários para (re)produção das tradições. Nesse sentido, o "saber fazer" adquire um maior valor quando comparado ao bem material em si. Em contrapartida, no Ocidente, a ideia do que é patrimônio tem origem na França no século XX, sendo esta uma concepção de patrimônio vinculado a bens materiais. No Ocidente privilegia-se a autenticidade[9] dos bens materiais.

Em relação ao tratamento do patrimônio do Oriente, ainda destaco:

> Cabe salientar que, desde a década de 1950, o Japão já havia definido uma política de preservação do patrimônio cultural que não estava voltada para a conservação de edificações ou objetos, mas cuja prioridade era apoiar as pessoas e grupos que mantivessem vivas as tradições artísticas e ritualísticas e as diversas técnicas de produção (BRITTO, 2011, p. 15).

Assim, o que podemos apontar é que a noção de patrimônio é mais uma das diferenças culturais que ressaltamos entre Ocidente e Oriente, sendo o primeiro historicamente um lugar que vem privilegiando concepções ligadas à materialidade do patrimônio, e o segundo historicamente privilegiando concepções ligadas à imaterialidade. Ressalto que essas concepções não são estáticas e se influenciam mutuamente. Agora, farei uma exposição sobre

[8] Veremos adiante como esse entendimento tem sofrido alterações no decorrer do tempo.
[9] Segundo Walter Benjamin (1969, p. 14): "O que caracteriza a autenticidade de uma coisa é tudo aquilo que ela contém e é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico".

como as políticas públicas têm atuado no âmbito do patrimônio cultural para que possamos, a posteriori, discutir como essas políticas afetam nossas vidas cotidianas.

1.2.2 A política do patrimônio

1.2.2.1 No Ocidente e no Oriente

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é o órgão internacional que se responsabiliza por políticas ligadas ao patrimônio e também pela definição do que é patrimônio. Em 1972, durante a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, foi criada, pela UNESCO, a Lista do Patrimônio Mundial. E, sobre essa lista, de acordo com Simone Scifoni (2004, p. 03), podemos dizer:

> Há uma inquestionável hegemonia europeia na Lista do Patrimônio Mundial, característica presente em todas as décadas analisadas: nos anos 1970 correspondia a 41% do total, na década de 1980 a 34%, na década de 1990 a 45% e nos anos de 2000 até 2003 a 40% do total tombado.

Assim, é possível afirmar que o contraste entre o que é considerado patrimônio pelo Oriente e pelo Ocidente reflete nas políticas globais. Ainda sobre essa lista e as políticas adotadas pela UNESCO, observamos que, até a década de 1990, a representatividade do Oriente era quase inexistente. De forma explícita, as políticas adotadas mundialmente privilegiavam somente países com elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), concentrando-se no oeste europeu e Estados Unidos.

Em 1994, foi realizada no Japão a Convenção de Nara, promovida pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS). Observamos que é nesse contexto que países como China, Japão, Coreia e Tailândia começam a exercer "uma pressão para que houvesse uma revisão e uma ampliação do conceito de patrimônio" (BRITTO, 2011, p. 16). É nesse momento que se começa a questionar a ideia de autenticidade vinculada até então ao patrimônio.

Sobre os contrastes entre os entendimentos da noção de patrimônio, ainda deixo a citação a seguir para exemplificar os conflitos:

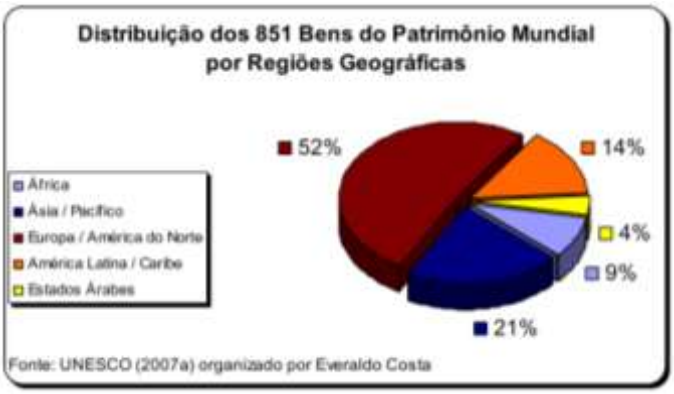
> Essa oposição entre as visões ocidental e oriental fica evidente nas diversas recusas, por parte da UNESCO, à concessão de títulos de "Patrimônio Mundial" a monumentos japoneses. Isso devido ao fato de que a conservação das edificações, por exemplo, é feita através da substituição de partes danificadas por cópias fieis das mesmas. A concepção ocidental de "autenticidade", que norteava as ações da UNESCO até a década de 1980, baseava-se na autenticidade dos materiais e não na das técnicas e

> processos de criação. Pode ser citado o caso do Templo Ise, construído no ano 478 A.D. e cuja arquitetura tradicional encontra-se preservada até hoje. A cada vinte anos, numa cerimônia conhecida por Shikinen Sengu, o Templo é totalmente destruído e reconstruído com a madeira dos bosques do entorno. Esses bosques, por serem considerados sagrados, é que são cuidadosamente preservados (JOKILEHTO, 2011). O ritual, que simboliza a impermanência de todas as coisas e a contínua renovação do universo, assegura que as técnicas tradicionais de construção sejam transmitidas à geração seguinte (BRITTO, 2011, p. 16).

Percebemos que os conflitos no entendimento de patrimônio e do que deve ser preservado por parte da UNESCO levaram a uma desconsideração de formas de olhar para cultura que são diferentes da ocidental-moderna, baseada sobretudo na autenticidade, o que, consequentemente, durante muitos anos, levou também a um não reconhecimento da noção de patrimônio atrelada a outros aspectos que não somente o material.

Em 2007, a distribuição dos Bens do Patrimônio Mundial reconhecidos pela UNESCO encontrava-se da seguinte forma:

Figura 2 – Gráfico da distribuição dos 851 bens do patrimônio mundial por regiões geográficas



Fonte: COSTA (2009, s/p).

Observamos que a predominância de bens do patrimônio mundial, que ainda se encontra majoritariamente sob posse da Europa/Estados Unidos, é fruto de teorias e práticas que por décadas estiveram eurocentradas. Esse fator indica verticalidade e imposição de valores culturais predominantemente europeus sobre os demais países, como, por exemplo, países do Oriente e da América Latina.

1.2.2.2 Na América Latina

Pensando no contexto da América Latina, temos também outro órgão que tem atuado com políticas públicas no âmbito do patrimônio: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo os estudos de Márcio Pozzer (2011, p. 52):

> [...] a primeira vez que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) emprestou recurso para a intervenção no patrimônio cultural foi em 1974, quinze anos após a sua criação. Foi cedida a quantia de US$ 26 milhões para financiar a conservação e reabilitação de diversos edifícios envoltos em um projeto de desenvolvimento turístico no Peru, denominado Plano Copesco.

Em relação ao BID, notamos que sua atuação tem essencialmente um peso econômico, uma vez que o órgão só investe em bens materiais, e os investimentos são feitos somente naqueles patrimônios que são considerados "rentáveis", ou seja, aqueles bens que de alguma maneira trazem retorno econômico por meio do turismo. Assim, o que tem se destacado na América Latina em relação a políticas públicas de patrimônio são investimentos em bens de natureza material.

Outro destaque é o tipo de patrimônio (ou a natureza do patrimônio) que tem sido preservado na América Latina. Para exemplificar, cito uma tabela elaborada na pesquisa de Pozzer (2011).

Tabela 2 - Distribuição dos bens da América Latina registrados pela UNESCO até 2010 como Patrimônio Mundial de acordo com a sua característica

Característica do bem registrado	Número de bens registrados	Total (%)
Colonial	44	39,3
Natural	33	29,5
Pré-Colombiano	27	24,1
Pós-Colonial	7	6,3
Pré-Colombiano e Colonial	1	0,9
Total	**112**	**100**

Fonte: POZZER (2011, p. 48).

Notamos, de acordo com os dados apresentados, que os bens tidos como "coloniais" se sobressaem numericamente sobre os demais. Essa constatação é importante ser mencionada, pois tem uma relação direta com a concepção ocidental de patrimônio, onde os bens protegidos possuem, supostamente, uma autenticidade. O que observamos aqui é que, tratando-se do patrimônio de uma forma global, a autenticidade esteve por muito tempo vinculada somente a produções de origem europeia (oeste europeu). Desta maneira, bens ligados a culturas nativas da América Latina foram descartados (ou sequer considerados) para o título de patrimônio da humanidade.

Todo esse contexto nos leva a reforçar a ideia de que patrimônio é uma construção que parte dos sujeitos (nações), e que estes não são neutros. Evidentemente, o que esses dados nos apresentam é a tentativa de uma imposição cultural na construção de uma narrativa única, em

que bens e representações ligados à cultura europeia são sempre aqueles escolhidos para serem valorizados. Por isso, podemos também afirmar que, ao falar de patrimônio, estamos falando de escolhas e é por meio delas que a narrativa da superioridade cultural europeia é forjada em todo o planeta, influenciando políticas públicas em grande parte dos países, como é o caso do Brasil.

1.2.2.3 No Brasil

No Brasil, começamos a falar em patrimônio e preservação por volta dos anos 1930, e, em 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) é criado com a intenção de preservar o patrimônio brasileiro. Nas décadas seguintes, entre 1940 até por volta dos anos 1980, o SPHAN concentrou suas ações no tombamento de bens relacionados, de alguma forma, à Europa, sendo estes frutos do período colonial brasileiro.

Foi durante a gestão de Aloísio Magalhães na mencionada Instituição (1979-1982) que se alargou a percepção em relação à "diversidade cultural". Paulo Marins (2016) traz considerações sobre o primeiro bem relacionado à cultura africana tombado no Brasil, em 1986, o Terreiro da Casa Branca, Ilê Axé Iyá Nassô Oká. A demora no reconhecimento de culturas não europeias no patrimônio brasileiro evidencia o quanto as políticas públicas trabalhavam em prol de forjar uma identidade nacional ligada principalmente à Europa. Assim, a década de 1980 pontuou alguns avanços no entendimento do patrimônio cultural brasileiro.

No Governo Collor (1990-1992), o SPHAN é extinto é dá lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC), igualmente extinto no Governo Itamar Franco (1992-1995), concebendo espaço ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), instituição que perdura até os dias atuais. Essas descontinuidades e "as levas de aposentadorias desencadeadas pelas reformas previdenciárias da década de 1990, a inexistência de concursos para cargos técnicos, a crescente transferência de interesse do Estado do tombamento para as restaurações subsidiadas pela Lei Rouanet" (MARINS, 2016, p. 15) provocaram uma série de rupturas nas mudanças adotadas a partir de 1980 pelo Estado brasileiro para lidar com o patrimônio nacional.

Ainda segundo Marins (2016, p. 16),

> [...] os tombamentos dos anos 1990 não foram numericamente consideráveis, nem conceitual ou metodologicamente renovadores, tal palidez foi compensada pelo advento da legislação de proteção ao patrimônio imaterial surgida no último ano dessa década.

O Decreto 3551/2000 representa o ponto alto do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em relação ao patrimônio cultural brasileiro. Esse decreto institui o registo de bens imateriais em território nacional.

A partir de 2003, com o Governo Lula, começa-se, no Brasil, um entendimento e execução de ações menos verticais, com maior participação popular. Algumas que podem ser destacadas durante o governo do presidente Lula são: o Programa Cultura Viva, que pretendia que o cidadão fosse igualmente responsável pelo patrimônio, permitindo a ele se candidatar aos editais abertos para fomento cultural. Estimulava, ainda, a formação de redes colaborativas e de inserção digital.

Destaco também, de acordo com Pozzer (2011, p. 73), que, com a gestão Lula, houve um aumento de verbas destinadas à cultura, passando de "0,36% da arrecadação federal em 2002, no último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, para cerca de 1,00% em 2010". Esse aumento de verbas, junto a um aumento de mais de 250 cargos no quadro de funcionários do IPHAN entre 2005 e 2010, colaboram para a presença do patrimônio cultural enquanto pauta nas políticas públicas.

Ainda segundo o autor, ações que merecem destaque durante esse governo são:

> O governo federal desenvolveu o Plano Nacional de Cultura, regulamentou o Fundo Nacional de Cultura, ativou o Conselho Nacional de Cultura e os Fundos de Investimento Cultural e Artístico, os quais, apesar de regulamentados desde 1995, ainda não tinham entrado em funcionamento. Propôs, ainda, a revisão da legislação de incentivos fiscais, cujo desempenho, por meio da Lei Rouanet e da Lei do Audiovisual, acumulavam distorções gritantes; e a criação do Vale Cultura, que prevê a introdução de 7 bilhões de reais anualmente na economia da cultura por intermédio do consumo dos trabalhadores beneficiados (POZZER, 2011, p. 76).

Outra ação que devo mencionar é o Programa de Aceleração do Crescimento – Cidades Históricas (PAC-CH), lançado oficialmente em 2009. O PAC-CH é um desdobramento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, e emerge com a proposta de realizar grandes obras relacionada à infraestrutura urbana. Assim, em 2009, com o desdobramento do PAC-CH, lançou-se chamada pública para Planos de Ação que eram dirigidos a 188 cidades, como evidencia Sara Floresta Leal (2017). Os investimentos feitos no PAC-CH seriam definidos a partir desses planos de ação. Ainda nesse ano e em 2010 algumas ações começaram a ser executadas, porém, em 2011, com a entrada de Dilma Rousseff no Governo Federal, o programa perdeu força.

Em 2013, o PAC-CH volta a lançar uma chamada pública, deixando de lado os Planos de Ação previamente estabelecidos. Nesta retomada, o PAC-CH contemplou somente 44

cidades, o que pode ser lido da seguinte maneira, conforme Leal (2017, p. 59): "A lista de municípios contemplados pelo PAC-CH/2013, em âmbito nacional, demonstra que o Programa não foi sensível aos municípios menos favorecidos, onde o turismo é pouco explorado, mas que também carregam remanescentes importantes da história e cultura nacionais". Segundo a autora, em outubro de 2016, das 425 obras, somente 20 haviam sido entregues.

Ainda sobre o PAC-CH, Leal (2017, p. 181) destaca:

> [...]o perfil de atuação do PAC-CH/2013 revelou, grosso modo, que o pensamento que permeava o SPHAN em sua fundação ainda se manteve presente. A atuação transversal proposta com os Planos de Ação, baseada em três eixos de atuação/linhas elegíveis, foi alterada, restrita a ações de execução de projetos e obras, com larga predominância em ações voltadas para intervenções em estruturas arquitetônicas (80% do total) [...].

Percebemos, dessa forma, como bem destaca Marins (2016), uma prevalência de ações voltadas ao patrimônio material em detrimento do imaterial no contexto brasileiro. O autor também pontua que "o exame do rol de bens imateriais registrados desde 2002 (durante o governo Lula) evidencia claramente uma manutenção da histórica prevalência do Nordeste e do Sudeste" (MARINS, 2016, p. 18), sendo essas duas regiões as bases geográficas iniciais de colonização portuguesa. Esse fator nos leva novamente a pensar em uma prevalência de políticas que visam proteger bens que nos conectam enquanto nação à Europa.

Destaco que, apesar dos avanços – especialmente teóricos – que tivemos nos últimos anos no que diz respeito ao "patrimônio cultural", as ações ainda estão predominantemente voltadas ao patrimônio material.

A escrita dessa dissertação se dá em meio ao (des)Governo Bolsonaro (2019-). Contextualizo o leitor como este (des)Governo tem tradado a pauta do patrimônio cultural brasileiro. No período dos governos anteriores (2002-2018), o IPHAN esteve associado ao Ministério da Cultura; já em 2019, o órgão passa a ser associado ao Ministério do Turismo, o que demonstra uma visão mercadológica de atuação em relação ao patrimônio. É possível observar que dentro do IPHAN as pessoas que vêm assumindo os cargos, especialmente os de diretoria/supervisão, não possuem qualificações necessárias para suas funções. No vídeo da reunião ministerial[10] que foi divulgado publicamente, o atual presidente chega a proferir as seguintes palavras, demonstrando também seu despreparo:

> "E assim nós devemos agir, como tava discutindo agora. O Iphan, não é? Tá lá vinculado à Cultura. Eu fiz a cagada em escolher, nu ... não escolher uma, uma pessoa

[10] Esta reunião foi realizada no dia 22 de abril de 2020, e o vídeo foi ao ar em 22 de maio do mesmo ano.

> que tivesse o ... também um outro perfil. E uma excelente pessoa que tá lá, tá? Mas tinha que ter um outro perfil também. O Iphan para qualquer obra do Brasil, como para a do Luciano Hang. Enquanto tá lá um cocô petrificado de índio, para a obra, pô! Para a obra. O que que tem que fazer? Alguém do Iphan que resolva o assunto, né? E assim nós temos que proceder", afirmou o presidente (EM REUNIÃO..., 2020, *on-line*).

Depois de todos os ataques ao órgão nos últimos meses, 21 dias depois dessa reunião ministerial, o presidente, ainda não satisfeito com a atual gestão do IPHAN, voltou a demonstrar seu desagrado com a Instituição e nomeou Larissa Peixoto como presidente do órgão. Ao analisar a trajetória profissional de Peixoto, percebemos que ela nunca atuou em áreas relacionadas à cultura ou patrimônio. A atual presidente tem trabalhado exclusivamente com turismo, reiterando os rumos mercadológicos que este governo tem dado ao patrimônio cultural brasileiro.

Destaco a importância do IPHAN para o território nacional (ainda que esta instituição tenha, por muito tempo, agido de forma hierárquica, e só com o início do governo Lula, em 2003, tenha de fato se atualizado quanto aos conceitos e práticas de atuação) como instituição responsável pela preservação de nosso patrimônio cultural. O IPHAN representa uma conquista, que nos últimos meses vem perdendo força de atuação. No (des)Governo atual, percebemos que o patrimônio tende a ser reduzido apenas a um bem de consumo.

1.2.2.4 Patrimônio implicado na cidade, cidade implicada na educação

Destacamos que no Brasil, inicialmente, a função da valorização do patrimônio era de responsabilidade somente do poder público:

> A política voltada à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional surgiu embutida na educacional. Foi no antigo Ministério da Educação e Saúde, através da Lei Ordinária nº 378 de 13 de janeiro que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (Sphan), "com a finalidade de promover, em todo o Paiz e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional" (BRASIL, 1937 apud THOMPSON; SOUZA, 2015, p. 154).

Desse modo, o SPHAN foi criado com a intenção de dizer quais eram os patrimônios do Brasil. Essas políticas de preservação à princípio adotadas não foram capazes de abarcar a complexidade que envolve o patrimônio. Ao realizar o tombamento dos bens materiais, inúmeros aspectos culturais foram deixados de lado, levando em conta somente o valor arquitetônico do patrimônio. E, ainda, os bens tombados eram sempre aqueles que

corroboravam com a história[11] do país. O que notamos é que as políticas de preservação – tanto mundialmente falando quanto no contexto da América Latina, e ainda as políticas adotadas pelo Brasil – forjaram uma cultura e identidade nacional, fator que provocou inúmeros silenciamentos de expressões culturais e formas de vida.

Hoje, apesar de o entendimento teórico tender a caminhar no sentido de que o poder público não tem mais esse papel de criação dos bens, mas sim de chancela, e que os bens culturais devem ser fruto de um diálogo entre sociedade e Estado, observamos que, na prática, esse pensamento ainda não se consolidou ou que, apesar de alguns avanços, ainda encontra dificuldade para se estabelecer enquanto política pública. Destaco também que os efeitos provocados pelas mudanças de pensamentos e práticas levam algum tempo para se consolidarem e serem de fato percebidos pela sociedade, podendo dizer que essas mudanças são bastante recentes para que possamos senti-las em nosso cotidiano.

O artigo 216 da Constituição Federal é o que se tem hoje de marco legal para práticas relacionadas ao patrimônio. Podemos entender, segundo essa legislação, que todos os grupos têm o direito de indicar as suas referências culturais[12] e de pronunciar suas memórias.

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1998, *on-line*).

Ao meu entendimento, é importante relacionar de forma mais íntima o patrimônio e a cidade, levando em consideração, por exemplo, o direito à cidade, que, segundo Harvey (2014), é muito mais que um direito a recursos e equipamentos disponíveis na cidade. O direito à cidade é também um direito de moldá-la segundo nossas necessidades e desejos. E, ainda, de acordo com Miranda e Blanch (2013), é preciso entender o direito à cidade também como um direito à memória.

A cidade é o espaço em que todos os tipos de sujeitos – ainda que de forma hierárquica e conflituosa – se misturam para produzir uma vida comum. Aqui podemos ver a cidade também

[11] História essa contada por uma elite, essencialmente branca e masculina.
[12] Segundo Fonseca (2010), ao falarmos em referências culturais, estamos falando também em bens, práticas, objetos etc. que possuem identificação com os sujeitos.

como um espaço de tensões e conflitos que (re)produzem as desigualdades da sociedade, mas, para que consigamos perceber e intervir nela, é necessário que seja feito um esforço, pois, como nos diz Calvino (1990 p, 41), "a cidade não conta seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras...". Ou seja, as contradições da sociedade que se materializam na cidade nem sempre nos são evidentes e, para melhor entendê-las, é necessário compreender o jogo de forças simbólicas e materiais que determinam os espaços da cidade, é preciso aprender a lê-la.

> Ler a cidade é aprender a ler o tempo histórico por ela produzido e que a produz. Não o tempo como uma reta – o tempo do progresso- tão a gosto da historiografia tradicional. O tempo da cidade moderna é por excelência um tempo labiríntico, cheio de sinuosidades, de camadas sobrepostas que se intercomunicam ou se bloqueiam. Para decifrá-lo é preciso aprender os sinais, indícios e as mais aparentes insignificâncias: desde as camadas do tempo encontradas nas edificações e meio da multidão, passando pelos gestos políticos de esquecimento dados a ver pela ausência ou destruição da memória do lugar (SIMAN, 2013, p. 55).

Assim, é possível dizer que ler a cidade é ampliar a percepção sobre os espaços, repensar as linguagens, atribuir novos sentidos, reivindicar tudo aquilo que temos de direito em relação ao espaço. É também perceber a possibilidade de pleitear nossas necessidades e desejos sobre esse espaço citadino. Acredito que ler a cidade também perpassa por entender o jogo do forças simbólicas que atuam quando falamos em patrimônio cultural. Patrimônio de quem? Para quem?

A educação, a cidade e o patrimônio cultural são temáticas necessárias para uma educação básica que visa à constituição do sujeito para conviver com as diferenças. Dessa forma, questiono-me: como provocar o sujeito para que ele se perceba e se coloque no espaço enquanto corpo que afeta e é afetado pela materialidade? Como pensar/colocar em prática uma educação que possibilite ao sujeito ler a cidade? E ainda, como fazer da educação um espaço que permita ao sujeito se relacionar com a cidade de outros pontos de vista, que explore suas vivências cotidianas e que possa ressignificar o espaço citadino?

Penso o mesmo que Miranda e Siman (2013), quando dizem que, para educar na/com a cidade, é preciso voltar-se às minucias da vida na cidade, reivindicar a experiência das aprendizagens cotidianas que não se dão somente no ambiente escolar.

1.3 Educação, cidade e patrimônio: o que nos dizem as últimas pesquisas na área

Com o intuito de entender como vem se configurando as últimas pesquisas que envolvem a temática abordada neste estudo, realizei um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para esse levantamento, recorri aos seguintes descritores: "educação", "cidade" e "patrimônio".

Na pesquisa feita, foram encontrados trabalhos entre os anos de 1997 e 2018, dentre os quais observamos que em 2011 os números começam a se tornar mais significativos em termos quantitativos, mas é de 2014 em diante que há de fato mais produções. A partir dos descritores utilizados, comecei, então, a categorizar os resultados encontrados. O primeiro critério foi delimitar meu recorte temporal, que se concentrou entre os anos de 2014 e 2018, visto que a produção teórica sobre a temática pesquisada apresentou mais números neste período. De 1997 até 2013, o número de pesquisas anual girava em torno de vinte e, a partir de 2014, esse número sobe, como pode ser observado na Tabela 2. Podemos pensar nesse salto número nas pesquisas que relacionam cidade, educação e patrimônio como uma resposta ao Reuni, que teve início em 2003. O Reuni foi um programa de expansão das universidades públicas brasileiras, que aumentou o número de cursos e vagas em todo o país.

Tabela 3 - Número de pesquisas de mestrado e doutorado por ano

Ano	Nº de pesquisas
2014	43
2015	36
2016	71
2017	44
2018	53

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

A partir dos descritores utilizados, em outubro de 2019, obtive o resultado total de duzentos e oitenta e dois trabalhos (282), sendo duzentos e quarenta e nove (249) pesquisas de mestrado e trinta e seis (36) de doutorado. Do número total de pesquisas encontradas, as que foram analisadas se restringiram àquelas que contêm como foco específico a educação para o patrimônio cultural em sua relação com a cidade, encontrando vinte e duas (22) dissertações e seis (6) teses, totalizando vinte e oito (28) pesquisas.

Os critérios utilizados para descartar os outros resumos lidos foram, em primeiro lugar, a não articulação entre os três descritores utilizados, como os que discutem patrimônio e cidade sem alguma interface com a educação (cerca de cento e quarenta e cinco (145) trabalhos

possuíam esse caráter); trabalhos que debatem a educação sem conexão com o patrimônio e a cidade (quarenta e três (43) trabalhos foram encontrados segundo esse critério); trabalhos que articulam educação e patrimônio, mas não discutem a temática da cidade (cerca de cinquenta (50)); trabalhos que discutem somente a temática do patrimônio (quarenta e sete (47) pesquisas se enquadram nesse quesito); trabalhos que debatem educação e cidade sem interface com o patrimônio (onze (11) dentre os encontrados); estudos que discutem somente a temática da cidade (dezoito (18) trabalhos). As publicações que discutem temáticas relacionadas ao patrimônio sem discutir diretamente a noção de patrimônio cultural também deixaram de ser analisadas; esses trabalhos debatem em geral temáticas como: "história social", "memória", "cultura", "conservação", "restauro", "preservação" e "arqueologia" (foram encontrados quatorze (14) pesquisas nessa condição). Também foram descartados os trabalhos que discutem "educação ambiental" (três (3)), educação alimentar (três (3)), educação financeira (um (1)), educação musical (um (1)), educação em saúde (um (1)), "patrimônio geológico" (quatro (4)), patrimônio ambiental (um (1)) e, por fim, economia patrimonial (um (1)).

Tabela 4 - Trabalhos encontrados

Trabalhos que articulam os três descritores – "educação", "cidade" e "patrimônio"	28
Trabalhos que articulam os descritores "educação" e "cidade"	11
Trabalhos que articulam os descritores "educação" e "patrimônio"	50
Trabalhos que articulam os descritores "cidade" e "patrimônio"	45
Trabalhos com o foco somente no descritor "educação"	43
Trabalhos com o foco somente no descritor "cidade"	18
Trabalhos com o foco somente no descritor "patrimônio"	47
Trabalhos relacionados a temáticas que tangenciam o patrimônio, sendo algumas delas "história social", "memória", "cultura", "conservação", "restauro", "preservação" e "arqueologia"	14
Educação ambiental	3
Educação alimentar	3
Educação financeira	1
Educação musical	1
Educação em saúde	1
Patrimônio geológico	4
Patrimônio ambiental	1
Patrimônio financeiro	1
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	271[13]

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

[13] O número de trabalhos aqui é ligeiramente menor do que o número total de trabalhos encontrados mencionados no parágrafo anterior. Isso acorre devido ao fato de o Banco de Teses e Dissertações da CAPES ser uma plataforma altamente variável.

Ative-me ao primeiro grupo de dissertações e teses, separando-as. Portanto, daqui para frente, irei trabalhar com o número total de vinte e duas (22) dissertações e seis teses (6), totalizando vinte e oito (28) pesquisas. Para situar o leitor dos trabalhos analisados, apresento as tabelas a seguir, já subdivididas em pesquisas de mestrado e pesquisas de doutorado.

Tabela 5 - Dissertações analisadas entre 2014 e 2018 que envolvem as temáticas da educação, cidade e patrimônio

Descritor da pesquisa	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
"educação", "cidade", "patrimônio"	5	2	3	5	7	**22**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Tabela 6 - Teses analisadas entre 2014 e 2018 que envolvem as temáticas da educação, cidade e patrimônio

Descritor da pesquisa	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
"educação", "cidade", "patrimônio"	0	0	3	2	1	**6**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Para a presente pesquisa, interessa-me entender como os sujeitos vêm nomeando recentemente os processos educacionais relacionados aos descritores utilizados para o estado do conhecimento (educação, cidade e patrimônio). Duas dissertações em especifico foram mantidas como prioritárias para a presente análise, porque falam, em termos gerais, sobre "educação" e "patrimônio" na cidade de Ouro Preto, que é o *locus* desta pesquisa. Essas dissertações não articulam os três descritores mencionados, mas ainda assim julguei importante manter ambas dentre os trabalhos analisados, pois elas podem me auxiliar a entender o contexto social da cidade que compartilhamos enquanto local de pesquisa.

1.3.1 Áreas do conhecimento das pesquisas

Outro dado que merece destaque nesta análise diz respeito às áreas (ou campos) em que as pesquisas foram feitas. Diante dos dados encontrados, é notável que a questão do patrimônio vem sendo tratada pelas mais diferentes áreas do conhecimento. Faço um adendo com uma citação de Bourdieu (2004 apud DINIZ; SANTOS, 2016, p. 20) para esclarecimento do que se configura como "campo" dentro da ciência:

> Os campos, de acordo com Bourdieu (2004, p. 27), são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. O campo é definido pelo autor como um espaço relativamente autônomo, mas dotado de suas leis próprias: o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência.

Sônia Florêncio (2012) já dizia sobre a importância de se considerar, no que se refere à prática educativa, o patrimônio cultural como conteúdo inter/transdisciplinar para que, assim, os usos dos espaços públicos sejam potencializados. E Castriota (2009) diz ainda que o diálogo entre os diferentes campos, quando se trata de patrimônio, é extremamente importante para procurar responder a uma realidade de crescente complexidade. É dessa forma que também compreendo a questão do patrimônio.

Tabela 7 - Área de concentração das pesquisas de mestrado

Educação	Patrimônio	História	Artes	Arquitetura e Urbanismo	Geografia	Antropologia	Turismo
13	3	1	1	1	1	1	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Como evidencia a tabela, a área da educação abriga a maior parte dos estudos sobre o tema, provavelmente por estar também na educação o maior número de programas de pós-graduação.

Tabela 8 - Área de concentração das pesquisas de doutorado

Educação	Patrimônio	História	Artes	Arquitetura e Urbanismo	Geografia	Antropologia	Turismo
6	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Notamos, como mostram as tabelas 6 e 7, que apesar de a maior concentração de pesquisas que tratam da interface da educação com a cidade e o patrimônio estar no campo da educação, a temática vem sendo abordada também pelo patrimônio e, em menor escala, por outros campos do conhecimento. O foco investigativo de minha dissertação, em um programa de mestrado em educação, são os processos educacionais, o que me levou a destacar "educação" como um importante descritor no levantamento realizado.

1.3.2 Localização geográfica das pesquisas

Em relação à localização geográfica das pesquisas analisadas, é possível perceber que essas se encontram focalizadas nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 9 - Distribuição das pesquisas de mestrado por região

Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-oeste
11	5	4	2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Tabela 10 - Distribuição das pesquisas de doutorado por região

Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-oeste
1	4	0	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

As regiões Sudeste e Nordeste concentram o maior número pesquisas, e, conforme já explanado na seção 1.2 deste texto, essas são também as regiões onde há maior número de tombamentos e registros de bens enquanto patrimônios brasileiros. O fato de o maior número de pesquisas estar concentrado no Sudeste também pode ser explicado por essa ser a região com maior quantidade de universidades e programas de pós-graduação.

As páginas a seguir se concentram em analisar como as pesquisas encontradas vêm nomeando os processos educativos relacionados à cidade e ao patrimônio cultural.

1.3.3 Educação patrimonial no contexto das pesquisas analisadas

Mostrarei agora como, dentre as pesquisas encontradas durante realização do estado do conhecimento do presente trabalho, os/as autores/as vêm conceituando os processos educativos em seus estudos.

Tabela 11 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de mestrado[14]

Concepções de educação utilizada nas pesquisas	Número de pesquisas
Educação Patrimonial – com base nas concepções do *Guia Básico de Educação Patrimonial*	13
Educação Patrimonial – não utilizando as concepções propostas pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*	4
Discussões relacionando "educação" e "patrimônio" sem dar nome específico aos processos	2
Educação das sensibilidades	1
Educação para/pelo lazer	1
Cidade educadora	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Das dissertações de mestrado, 13 possuem suas concepções fundamentadas pelo guia de educação patrimonial. Delas, destaco as seguintes pesquisas:

- Nathalia Santos da Costa Oliveira (2016): que discute educação museal e a relação dos museus com patrimônio cultural e com a educação patrimonial, vendo esta como uma metodologia baseada em Horta; Grumberg e Monteiro (1999).
- Edilio Jose Soares Lima (2017): que não vê a educação patrimonial como uma metodologia única e entende que o espaço urbano é um agente pedagógico, conversa com a educação das sensibilidades. Porém, o autor considera que a educação patrimonial tem uma função de "alfabetização cultural".
- Fabiane Costa Rego (2018): que segue a linha da educação patrimonial transformadora (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009), mas utiliza a educação patrimonial como metodologia baseada em Horta; Grumberg e Monteiro (1999).

[14] A discussão teórica sobre as concepções de educação patrimonial vem logo a seguir; de início, apenas apresento como as pesquisas vêm conceituando a educação patrimonial. É importante dizer de antemão ao leitor que o Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) foi a primeira publicação brasileira sobre a temática da educação patrimonial e, apesar de ser considerado desatualizado, como observaremos, ele ainda é muito utilizado como referência. Dentro os motivos para, hoje, esse Guia ser dado como uma referência desatualizada está seu entendimento vertical de patrimônio, que diz respeito a ações e políticas que são realizadas de forma impositiva aos sujeitos, associando-se às formas de atuação voltadas somente ao patrimônio material. Mais à frente, detalharei a discussão em torno desse Guia.

O que desejo colocar em evidência com as pesquisas anteriormente citadas é que, mesmo quando pesquisadores/as se dispõem a entender a educação patrimonial como um processo não hierarquizado, ainda se tem como base teórica o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, o que, ao meu ver, é paradoxal, já que esse material traz à tona uma perspectiva hierárquica do entendimento de patrimônio.

As demais dissertações chamam os processos educativos relacionados à cidade e seu patrimônio cultural de outra forma ou não dão nomes específicos a esses processos, como pôde ser visto na Tabela 10. A seguir, mostrarei como cada um dos sete autores/as restantes entendem tais processos.

- Lorena De Andrade Castiglioni (2014): nomeia-os como educação patrimonial, contudo não utiliza a concepção proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*.
- Monica Do Nascimento Pessoa (2015): discute memória, identidade e educação e como esses conceitos estão atrelados, mas não dá um nome especifico aos processos educativos.
- Fernanda Licia De Santana Barros (2014): argumenta a importância do patrimônio para educação, mas também não nomeia os processos educativos relacionados ao patrimônio.
- Wesley Baptista (2017): fala de uma educação das sensibilidades, entendendo que o espaço é capaz de educar.
- Bianca Rozenberg (2017): diz sobre a educação para/pelo lazer. A autora traz a perspectiva dos jogos como manifestação cultural e ainda fala da relação deles com o patrimônio cultural.
- Mariane Julia Dos Santos (2018): chama os processos educativos de educação patrimonial, mas não a entende como a concepção proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*.
- Dina Lucia Fraga (2018): utiliza o conceito de cidade educadora.

As dissertações de Ivi Dias Felix Ferreira (2016) e Simone Monteiro Silvestre Fernandes (2014) discutem, respectivamente: a compreensão das apropriações da ideia de patrimônio por parte de alunos da rede pública de ensino de Ouro Preto; a atuação do IPHAN com a educação patrimonial dentro de Ouro Preto. As duas pesquisadoras (Ivi Ferreira e Simone Silvestre), ao se referirem à educação patrimonial, não têm em mente a perspectiva trazida por Horta, Grumberg e Monteiro (1999).

Tabela 12 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de doutorado

Concepções de educação utilizada nas pesquisas	Número de pesquisas
Cidade educadora	3
Educação estética	2
Educação Patrimonial – não utilizando as concepções propostas pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

- Rosivalda Dos Santos Barreto (2016): entende a educação patrimonial no viés do território educador – cidade educadora.
- Uhelinton Fonseca Viana (2016): utiliza a educação patrimonial em uma concepção da museologia, relacionando-a com educação patrimonial. Além disso, faz críticas à educação patrimonial sob o entendimento do *Guia Básico de Educação Patrimonial*.
- Tania Maria De Sousa Franca (2017): aborda a educação por meio da educação estética, relacionando-a ao patrimônio cultural.
- Alexsandra Flavia Bezerra De Oliveira (2016): entende a cidade como espaço educativo por meio da ideia de cidade educadora.
- Gardner De Andrade Arrais (2018): utiliza a noção de educação estética que perpassa a experiência estética, mediada pelo patrimônio.
- Luciana De Maya Ricardo (2017): discute a educação pelo viés de cidades educadoras.

É possível perceber que, entre as pesquisas de doutorado, a noção de educação patrimonial vinculada ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* não aparece sequer uma vez.

Fazendo uma junção das duas tabelas anteriores, temos:

Tabela 13 - Concepções de educação utilizada nas pesquisas de mestrado e doutorado

Concepções de educação utilizada nas pesquisas	Número de pesquisas
Educação Patrimonial – com base nas concepções do *Guia Básico de Educação Patrimonial*	13
Cidade educadora	4
Educação Estética	4

Educação Patrimonial – não utilizando as concepções propostas pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*	3
Discussões relacionando "educação" e "patrimônio" sem dar nome específico aos processos	2
Educação das sensibilidades	1
Educação para/pelo lazer	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD-IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Ao observarmos a exposição sobre como as pesquisas analisadas vêm nomeando os processos educativos, fica perceptível como o *Guia Básico de Educação Patrimonial* ainda é uma forte referência para ações educativas ligadas à cidade e seu patrimônio cultural. E, pensando de acordo com Scifoni (2016), é explícito reconhecer a falta de arcabouço teórico para pensar a educação patrimonial, fator este que pode ser um dos motivos de a publicação de Horta; Grumberg e Monteiro (1999) ainda ser comumente utilizada.

Ainda refletindo a partir de Scifoni (2016), notamos as divergências entre as concepções adotadas para as práticas educativas, isso porque a educação patrimonial ainda é um campo extremamente fragmentado. Não há um lugar de discussão enquanto unidade para o debate das diferentes correntes de pensamento. Portanto, é comum encontrarmos nomenclaturas como: educação patrimonial, educação museal, educação estética, educação das sensibilidades, educação para o patrimônio, educação patrimonial decolonial, educação patrimonial crítica etc. É importante entender que nomear é, também, fazer política. O nome "educação patrimonial" é muitas vezes rejeitado por exatamente ainda estar vinculado a uma produção que, conceitualmente, já foi superada e atualizada dentro do campo, como nos deixam claro as produções de Franco (2019), Scifoni (2016), Demarchi (2018), Florêncio (2012) e Fonseca (2012). Desse modo, observamos que alguns autores procuram não o usar na tentativa de dissociar as atuais ações educativas ligadas ao patrimônio daquelas que outrora foram realizadas sob o prisma de outras concepções de patrimônio de forma impositiva.

Descrito como são entendidos os processos educacionais nas pesquisas analisadas, aterei-me, agora, à discussão dos principais conceitos utilizados. O objetivo central para realização desse estado do conhecimento foi entender como as pessoas vêm nomeando os processos educacionais que mediam a relação do sujeito com a cidade e seu patrimônio cultural. Isto porque, em minha experiência – tanto profissional quanto acadêmica –, foi possível notar que, apesar de comumente esses processos serem chamados de "educação patrimonial", esta

denominação não apresenta um consenso de práticas e teorias. Assim, com o intuito de entender como nomearei esses processos, foi preciso uma análise de cada um dos trabalhos encontrados.

Sendo o IPHAN o órgão federal responsável pela salvaguarda do patrimônio cultural, é importante observar como essa instituição enxerga os processos educacionais, bem como sua trajetória em relação à educação. Segundo a Portaria de 2016 do IPHAN, entende-se como educação patrimonial:

> Art. 2º Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (BRASIL, 2016, *on-line*).

E são diretrizes para essa educação:

> I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;
> II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços devida das pessoas;
> III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;
> IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;
> V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;
> VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;
> VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;
> VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2016, *on-line*).

Observamos que, nas perspectivas atuais priorizadas pelo órgão para definir a educação patrimonial, considera-se que a preservação dos bens culturais é uma prática social, dialógica, diversa, transversal e pautada na alteridade. Porém, essa noção nem sempre se constituiu dessa forma. É na década de 1950, timidamente, que se tem início a discussão da educação patrimonial no Brasil, mas é somente no final da década de 1990 e início dos anos 2000, que a teoria começa a sair do papel e tomar corpo como prática.

O lançamento do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) demarca, no Brasil, o início de um investimento por parte do IPHAN na área da educação. Esse guia foi importante para o início da consolidação de políticas que deram

suporte à realização da educação patrimonial, mas essa publicação – apesar de se nortear por teorias que entendem o patrimônio de forma não hierarquizada, mas como uma construção social – apresenta a educação patrimonial como uma metodologia de ação um tanto quanto inflexível e contestável nos dias correntes.

As ações da educação relacionadas ao patrimônio que foram colocadas em prática no contexto brasileiro no início dos anos 2000 contribuíram para reforçar a importância dos monumentos como única forma possível de existência do patrimônio brasileiro. Além disso, corroboraram uma hierarquia imposta a nossos valores culturais, não levando em consideração os sujeitos que têm ligação direta com o patrimônio em questão.

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* foi (e ainda é, como pudemos observar nas pesquisas analisadas) a principal referência para balizar a prática que envolve a educação patrimonial. Demarchi (2018) faz uma análise do guia e, a partir dela, percebemos que o mesmo entende que educação patrimonial é uma metodologia específica de ação que deve aderir os seguintes passos para se trabalhar o patrimônio: Observação, Registro, Exploração e Apropriação, sendo todos esses passos voltados somente para o patrimônio material – a proposta do guia é que se escolha um objeto para ser estudado e, a partir deste objeto, os passos anteriores devem ser seguidos –, o que evidencia que tal metodologia é insuficiente em sua abordagem com o patrimônio cultural como um todo. Sobre o objeto a ser trabalhado, o guia entende que a escolha deste deve partir do professor/a que rege a classe, fator que demonstra uma certa verticalidade no entendimento das referências culturais. Ainda problematizando o guia, percebe-se que este entende que a educação patrimonial deve funcionar como um instrumento de "alfabetização cultural". Para Silveira e Bezerra (2007 apud DEMARCHI, 2018), essa concepção é uma violência simbólica, pois desconsidera o outro como capaz de desenvolver seu próprio entendimento sobre o mundo. Entender a educação patrimonial como um instrumento de alfabetização cultural é partir do pressuposto de que os sujeitos desconhecem seu patrimônio, é ainda culpabilizar a população pelos problemas relacionados a ele.

O que os parágrafos acima trazem é a percepção de que é fluida – e não estática no tempo – as noções de patrimônio e de educação patrimonial. Assim sendo, o entendimento do que é patrimônio hoje não condiz com ações realizadas com base na metodologia proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*.

Átila Tolentino, em seu artigo *O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seus conceitos e práticas* (2016), indica que, mesmo com o avanço das discussões em torno das

temáticas “educação” e “patrimônio”, a associação do termo “educação patrimonial” ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* ainda é recorrente.

O que desejo enfatizar com essa discussão em torno do *Guia Básico de Educação Patrimonial* é que essa publicação adota uma noção de educação instrutivista, entendendo a educação como transmissão de conhecimentos. Em contrapartida, o que observamos na literatura mais recente relacionada ao patrimônio é que esta tende a uma concepção de educação com um viés transversal, dialógico e relacional, sendo alguns dos nomes dessa literatura: Franco (2019), Scifoni (2016), Florêncio (2012) e Fonseca (2012).

Mas o que é possível afirmar hoje, de acordo com essa literatura, sobre a educação patrimonial?

Franco (2019) diz que atualmente entendemos a educação patrimonial como uma educação que tem como ponto de partida o propósito de fazer transparecer aquilo que ainda não está visível em relação ao patrimônio cultural, permitindo ao sujeito reconhecer as sensibilidades, sentidos, saberes, belezas, incoerências, contradições etc. que estão relacionadas ao patrimônio.

Hoje, podemos enunciar que a educação patrimonial é um processo que pode se materializar por meio de metodologias diferentes, visto que, como já explanado, estamos falando de um campo transversal. É pertinente esclarecer também que, ao falar de educação patrimonial, estamos falando da valorização das diferentes formas de existências, isso em um mundo que tende a anular (ou invisibilizar) o diferente. Para mim, essa é a potência oculta por trás das ações educativas voltadas à cidade e seu patrimônio cultural.

> A Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e estar no mundo (FLORÊNCIO, 2012, p. 24).

Os processos educativos podem ser vistos como processos que mediam a relação com o mundo que nos cerca, isso porque a educação é capaz – caso seja seu objetivo – de articular cenários escolares e não escolares. Entendo também que é papel da educação promover e viabilizar a cidadania, e para que isso seja possível é necessário que os processos educativos ocorram de forma integrada à vida cotidiana.

Parece evidente para mim que a educação é capaz de mediar nossa relação com a cidade e o patrimônio cultural que a ela pertence. Quando digo que a educação pode mediar a relação do sujeito com o espaço ao seu redor, estou dizendo que a educação pode funcionar como lentes de óculos que nos permitem enxergar aquilo que nos cerca, proporcionando aos sujeitos a

possibilidade de leitura da cidade e seu cotidiano. É importante ter sempre em mente que a educação não é um campo neutro, mas atravessado pelas crenças, dogmas, leis e políticas vigentes; essa observação vale também para a noção de mediação.

Quando o sujeito está na posição de mediador/a, não é possível que ele separe sua bagagem cultural de si para mediar uma ação, por exemplo. O que é imprescindível ter sempre em mente ao realizar uma mediação é que os demais sujeitos envolvidos no processo possuem também suas bagagens culturais, ou seja, todos aqueles que estão envolvidos no processo são agentes. Quando se trata do patrimônio cultural, cada um dos sujeitos possui suas próprias referências culturais – que podem ser pessoais ou coletivas. Esse entendimento é fundamental para práticas de educação patrimonial que se estabelecem por meio de trocas, e não de imposições.

Rejane Coutinho (2013) diz que a mediação é um espaço (também) de enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação. Sendo essas noções os pilares das instituições, são através delas que as instituições são criadas e mantidas. A autora alerta para necessidade de que haja uma reflexão sobre essas concepções, pois quando o/a mediador/a simplesmente reproduz o discurso institucional, ele/a está correndo grande risco de anular qualquer intenção educacional de transformação social contida na mediação da ação em questão.

Podemos compreender a mediação, em especial aquela que se volta à arte/cultura/educação, como uma possibilidade de reconhecimento dos sujeitos como os agentes que são, pois a mediação, enquanto troca, permite ao sujeito envolvido que expresse seus sonhos, vontades, desejos, satisfações e frustrações relacionadas a sua realidade. Aqui, percebe-se a mediação como potência para uma educação patrimonial que seja crítica, pois ao possibilitar que o sujeito se expresse, permite-se, também, que este reflita sobre sua existência não só enquanto ser humano, mas também enquanto sujeito que constitui (e é constituído por) o espaço que o rodeia.

Demonstrada a importância da mediação para educação patrimonial, voltarei a discutir alguns pilares conceituais contemporâneos que dão subsídio para execução das ações educativas ligadas ao patrimônio. Icher (2008 apud FONSECA, 2012) enuncia que o trabalho com o patrimônio não poder ser uma mera acumulação de conhecimentos, mas deve ajudar a desenvolver uma educação dos sentidos e ainda auxiliar na estruturação do tempo e do espaço. Segundo o autor, isso pode ser feito por meio da descoberta do outro e do despertar da curiosidade.

É possível observar que no início dos anos 2000, com o lançamento do Guia, o foco da educação patrimonial estava concentrado nos objetos culturais, e não nos sujeitos. A partir da

literatura mais recente, entende-se que o cerne do desenvolvimento dos processos está no sujeito, pois ele é quem é capaz de dar significado às referências culturais. As referências só podem assim ser chamadas a partir do momento que os sujeitos lhes conferem esse lugar.

Compreende-se hoje que não há efetividade na mera instrução e explicação sobre os conceitos-base relacionados ao patrimônio, como "memória", "história", "identidade", "cultura" etc. É preciso partir das vivências, é preciso que os sujeitos consigam compreender o significado desses conceitos em seus cotidianos, caso contrário qualquer ação será vazia. Ao atuar dessa forma, permitimos aos interlocutores que se coloquem como sujeitos no centro de sua cultura, como nos diz Scifoni (2016).

Concebemos que a memória é uma construção discursiva acerca da realidade. Ela pode ser apagada, silenciada ou mesmo manipulada com base em discursos que prevalecem dentro da sociedade, tornando-se, assim, um elemento de poder com capacidade de exclusão de culturas não hegemônicas. Destaco agora um pouco da importância da discussão da memória quando falamos de patrimônio e educação patrimonial.

Para entender a relação dos traçados urbanos com a memória, é necessário perpassar pelo simbolismo que está contido nos espaços. O simbolismo da cidade é dado por uma mescla entre sua materialidade e imaterialidade, formando, assim, um imaginário que também é parte da identidade de determinado grupo.

> É assim que a memória produz seus efeitos na cidade: direcionando uma determinada historicidade para os sentidos e para os sujeitos. O arranjo e o funcionamento da estrutura urbana – sua arquitetura, seus escombros, trajetos, trejeitos ao longo do tempo – dispõem no espaço pontos de acesso a diferentes modos de contar a cidade. A memória é, pois, entendida como disponibilização de sentidos, como um arquivo passível de esquecimento, como uma frouxa ancoragem para a filiação do acontecido, deixando ainda a acontecer. Não é um reservatório de conteúdos passados, arquivados (FEDATTO, 2009, p. 05).

O que transparece nos parágrafos anteriores é a importância da memória na vida dos sujeitos. A memória é uma das funções psíquicas de extrema relevância para constituição do sujeito e também do patrimônio, pois é a partir dela que podemos dar sentido às referências culturais ao nosso redor.

Sônia Miranda e Fabiana Almeida (2017) discutem um pouco sobre importância da memória para a educação. Segundo as autoras:

> Quando a memória ocupa um lugar de centralidade na educação, pode fortalecer, nos estudantes, a capacidade de historicizar a própria vida... Assim, o patrimônio se converte em eixo de problematização das condições sociais de seleção, que estão para

> além da ideia de preservação de um passado inalterado pelo tempo (MIRANDA; ALMEIDA, 2017, p. 167).

Durante meu Trabalho de Conclusão de Curso em Turismo, também investiguei sobre a relação da educação com o patrimônio, chegando à conclusão (eu e minha antecedente orientadora) que não usaríamos este termo: educação patrimonial. Esse posicionamento foi uma tentativa de ruptura com o entendimento de educação patrimonial enquanto prática verticalizada e impositiva baseada no *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Contudo, notei a dificuldade em não usar um nome específico para os processos educativos que tenho me proposto a investigar e, durante a presente pesquisa, chegamos à conclusão (eu e minha atual orientadora) de que chamarei os processos educativos relacionados ao patrimônio de educação patrimonial. A decisão de manter o nome em minha pesquisa é também uma escolha política com o intuito de possibilitar a circulação de outros sentidos a esse nome já estabelecido e de trazer abordagens teóricas que coloquem o sujeito como centro da ação.

É preciso deixar explícito que minha concepção de educação patrimonial não vai ao encontro das concepções do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, e, ainda, como pode ser observado durante a seção 1.1 deste texto, utilizo também para pensar a educação a noção de cidade educadora, uma vez que não é possível refletir sobre o patrimônio dissociado do meio onde está inserido. E, pensando que a noção de cidade educadora pressupõe um maior engajamento entre poder público e sujeitos – fator que considero essencial para pensar a educação patrimonial –, acredito que é importante olhar para o que se passou, inclusive como forma de entendimento da realidade que vivemos hoje, bem como penso que há sempre o que superar e renovar. Desse modo, o que pretendo trazer aqui é uma abordagem transversal sobre a concepção de educação patrimonial.

2 VERÃO: A EFERVESCÊNCIA DAS IDEIAS

> As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa (CALVINO, 1990, p. 20).

2.1 Onde e com quem a pesquisa foi feita

Compreendo a cidade como uma das formas de registro do sujeito por meio dos seus desejos, medos e sonhos. Assim, interessa-me entender como esses registros vêm sendo realizados pelos sujeitos que habitam a cidade de Ouro Preto.

Raquel Rolnik (2012, p. 18) diz que o "desenho das ruas e das casas, praças e dos templos, além de conter a experiência daqueles que os construíram, denota seu mundo". Contendo então a cidade indícios da vida dos sujeitos que nela habitam, podemos lê-la e interpretá-la da mesma forma como fazemos com um texto. Rolnik diz ainda que é pela mescla de símbolos e significados do passado com o presente que Ouro Preto e Salvador possuem uma decifração (leitura) mais complexa.

Ao olhar para a história da cidade de Ouro Preto, é possível perceber que esta é marcada por grandes complexidades e resistências. A descoberta do ouro na região inaugurou uma nova localidade com vitalidade no país. Segundo Frederico Sobreira, em seu artigo *Mineração do Ouro no Período Colonial* (2014), a província de Minas Gerais permaneceu inexplorada até a descoberta do ouro na região. No final do século XVII foi encontrado ouro, principalmente nas áreas que hoje correspondem às cidades de Ouro Preto e Mariana.

Segundo o autor:

> O descobrimento do ouro ativou a vida socioeconômica do Brasil, e principalmente das Minas Gerais, gerando um novo centro de produção e consumo, uma vez que a economia açucareira ia de mal a pior. A abundância com que se retirava o ouro causou uma imigração em direção ao interior do país (SOBREIRA, 2014, p. 56).

Desta forma, durante a primeira metade do século XVIII, essa região se tornou um dos maiores centros populacionais no país e assim permaneceu até a decadência da extração aurífera, após a metade deste mesmo século.

De acordo com Marcus Vinícius da Fonseca (2009), estudos apontam que a transição econômica na região de Ouro Preto foi bastante singular dentro no contexto colonial da América Latina devido à substituição de uma monocultura de exportação para uma cultura diversificada,

voltada principalmente ao mercado interno. Esse aspecto singular revela também a composição social da região de Ouro Preto ainda no século XVIII.

> [...] a singularidade do processo de desenvolvimento da sociedade mineira e indicam a especificidade da população existente no período provincial, composta majoritariamente por indivíduos que descendiam de africanos, os quais não se encontravam apenas na condição de escravos, uma vez que vários deles haviam conquistado a liberdade pelos mais diferentes processos (FONSECA, 2009, p. 204).

Os escritos de Fonseca, em especial sobre localidades que pertenciam a Ouro Preto no período colonial, têm nos evidenciado que a população branca era quantitativamente menor do que a população negra. Mas onde estava essa população quando pensamos no período colonial vivenciado nessa cidade? O primeiro aspecto que gostaria de destacar em relação à sociedade colonial mineira são os quilombos. Estes são vistos hoje como símbolos de luta e resistência dos negros que foram escravizados, mas pouco sabemos sobre a história dos quilombos no Brasil. Donald Ramos, em *O Quilombo e o Sistema Escravista no Brasil* (1996), relata um pouco sobre o funcionamento dos quilombos na região de Ouro Preto. Segundo o autor, a presença dos quilombos era significativa; estes estavam localizados próximos aos centros urbanos, chegando, inclusive, a fazer trocas comerciais com esses centros. Geralmente, eram quilombos considerados de pequeno porte.

Percebemos, ainda na leitura de Ramos (1996), que, muitas vezes, as autoridades relevavam a existência desses quilombos, isso porque, como já mencionado, a presença de negros em Ouro Preto era muito significativa[15]; havia medo por parte do Estado, já que lutar contra os quilombos poderia gerar alguma rebelião dessa população. Assim, os quilombos conseguiram se configurar como parte da sociedade, uma vez que funcionavam como uma "válvula de escape" para negros/as escravizados/as, impedindo, dessa forma, uma rebelião de proporções incontroláveis. O quilombo representou, para aqueles/as que se recusaram a viver sob condição de escravo, a possibilidade de humanização, algo que era negado aos negros/as.

De forma geral, quando falamos nos/as negros/as que habitavam a região, podemos dividi-los em: negros/as livres e negros/as em situação de escravidão. E, dentro desta divisão, haviam outras para subdividir a população com descendência africana, mas não me aprofundarei nessas divisões. O que me interessa neste momento é discorrer sobre como a categoria raça/cor vem se estabelecendo, desde o período colonial, como uma posição de poder/*status*.

---

[15] Segundo Ramos (1996), na região de Ouro Preto, em 1738 havia quase cinquenta mil negros escravizados. Dados apontam que, em 1767, 38% da população era escravizada.

> A declaração raça/cor nos documentos do passado brasileiro é bastante imprecisa. Ela expressa muito mais uma escala social do que uma origem racial, com a cor branca sendo o referencial superior da escala. Em outras palavras, a declaração da cor era muitas vezes influenciada pela posição social do indivíduo. Isso implica as inúmeras variações que às vezes encontramos quanto à cor de um mesmo indivíduo. Conforme o documento, uma pessoa encontra-se classificada como parda e, alguns anos depois, pode aparecer como branca (BOTELHO, 2004 apud FONSECA, 2009, p. 216).

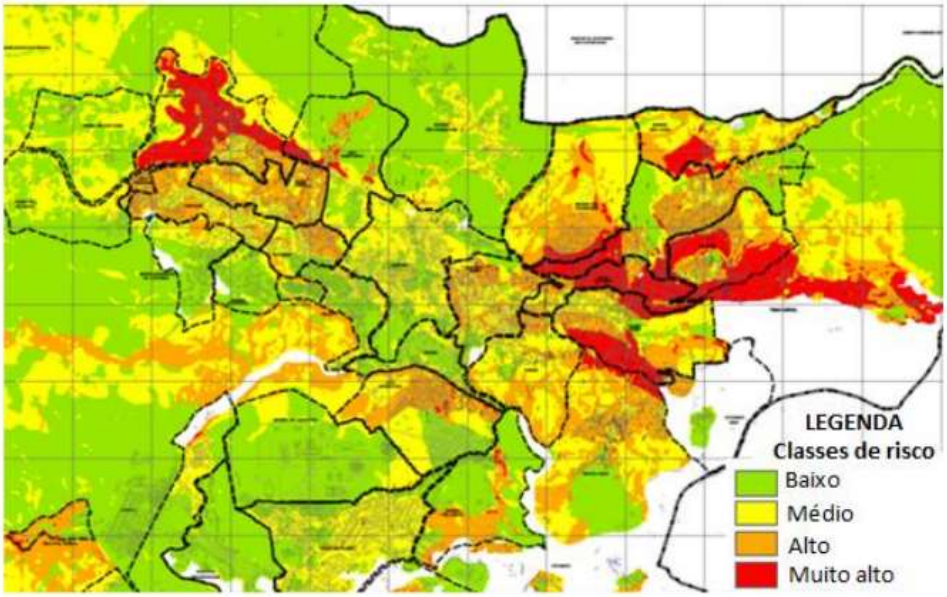
Outra entidade que não pode deixar de ser mencionada quando se trata da sociedade colonial em Minas é a Igreja. Segundo Ramos (1996), a Igreja funcionou nesse período como uma faca de dois gumes: de um lado, conferindo alguma humanização aos negros ao proporcionar um sentimento de identidade; por outro lado, a Igreja era uma instituição que atuava na manutenção da escravidão com a instrução religiosa e ainda integrando os negros à vida da comunidade, o que funcionava como um mecanismo de aculturação e controle político.

Em relação à presença das mulheres em Ouro Preto no período colonial, podemos dizer que: "De acordo com a legislação acerca da mulher comerciante na sociedade portuguesa era legalmente assegurado a exclusividade feminina no comércio das praças e ruas" (FIGUEIREDO; MAGALDI, 1985 p. 52). As mulheres nessa sociedade eram aquelas que estavam presentes nas ruas comercializando todo tipo de bem, com ênfase no gênero alimentício. O oficio de comerciante foi um dos que mais incorporou mulheres em Minas Gerais.

Quanto às condições geográficas da cidade de Ouro Preto, é notório que estas sempre representaram percalços na vida daqueles que aqui viveram e ainda vivem. Como, por exemplo, no aspecto do assentamento inicial da cidade, em que as dificuldades para se estabelecer na região estão descritas nos registros de viajantes[16]. Ou ainda nos dias atuais, com os iminentes riscos de deslizamentos que acometem a cidade, que podem ser observados no mapa a seguir:

[16] Os relatos desses viajantes podem ser encontrados em: SAINT-HILAIRE, A. **Viagem pela província do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Tradução de Vivald Moreira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 2000. E também em: SPIX, J. B.; MARTIUS, K. F. P. **Viagem pelo Brasil:** 1817-1820. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Melhoramento, 1981. v. 1.

Mapa 1 - Mapa de risco e escorregamentos de Ouro Preto



Fonte: PMOP (2014 apud ÁLVARES, 2017, p. 54).

Se o sujeito age na cidade assim como ela age no sujeito, seria análogo dizer que a história de Ouro Preto está cravada na identidade dos sujeitos cidadãos e vice-versa. Destaco esses aspectos da história ouro-pretana para que, posteriormente, voltemos a pensá-los, entendendo como eles ainda influenciam a vida dos sujeitos que hoje a habitam.

2.1.1 A questão patrimonial na cidade de Ouro Preto

Ouro Preto é, hoje, um patrimônio da humanidade pela UNESCO. Até o título ser concebido, a cidade passou por inúmeros processos que visavam valorizar os bens culturais aqui presentes. Em termos gerais, podemos atribuir o início desses processos à época modernista no Brasil.

Entre os anos de 1924 e 1927, intelectuais brasileiros fizeram expedições pelo país com intuito de explorar nossa cultura e fortalecer/arquitetar uma identidade nacional. Dentre o trajeto dessas expedições estava Ouro Preto, que, devido ao aspecto arquitetônico, foi considerada a primeira manifestação cultural essencialmente brasileira, como evidencia Santos (1992 apud FERNANDES, 2014, p. 23):

> Num intercâmbio entre intelectuais paulistas e mineiros, o Barroco foi redescoberto e valorizado, percebido como a primeira manifestação cultural tipicamente brasileira, possuidora, portanto, da aura da origem dessa cultura, ou seja, da nação, sendo identificado sistematicamente como representação de “autêntico”, de “estilo puro”,

> constituindo-se como paradigma da construção da ideia de nação enquanto civilização.

Ao refletir sobre os efeitos da noção de patrimônio na cidade de Ouro Preto, destaca-se a atuação do IPHAN, sendo este órgão federal responsável por zelar pelo patrimônio cultural da cidade, que age em Ouro Preto desde o final dos anos 1930. Sobre a preservação dos bens culturais na cidade, Castriota (2009, p. 74) discorre:

> Considerada com expressão estética privilegiada, a cidade é abordada segundo critérios puramente estilísticos, ignorando-se completamente "sua característica documental, sua trajetória e seus diversos componentes como expressão cultural de um todo socialmente construído"(Carta de Ouro Preto, Ouro Preto, 1992).Com isso, instaura-se ali, como de resto em todo Brasil, uma prática de conservação orientada para a manutenção dos conjuntos tombados como objetos idealizados , desconsiderando-se, muitas vezes, a sua história real.

A relação estabelecida inicialmente pelo IPHAN com os moradores/as de Ouro Preto e com suas referências culturais deixaram marcas profundas na cidade. Ainda hoje se observa os conflitos provenientes de políticas hierarquizadas e suas concepções exclusivamente materialistas. As políticas e práticas adotadas no século passado e no início do atual, por vezes, geraram certa repulsa aos moradores/as em relação ao patrimônio material consagrado na cidade e, ainda, desconsideraram as formas de expressões imateriais presentes na população ouro-pretana.

Atualmente, é comum escutar dos moradores/as da cidade frases como: "Não posso mexer na minha casa porque o *patrimônio* não deixa". Ou, recordo-me de quando trabalhava em um hotel da cidade e um dos funcionários disse a um hóspede que: "Toda a cidade era tombada pelo *patrimônio*". Essas falas são frutos de todas as políticas[17] adotadas para lidar com o patrimônio cultural e demonstram como ainda é desconhecido pelos próprios moradores/as da cidade a noção do que é patrimônio, bem como a função/atuação de um órgão como o IPHAN na região.

Esse desconhecimento acaba causando a impossibilidade de se dissociar "patrimônio" de "IPHAN" para a maioria daqueles/as que aqui vivem, fator que, como é de se esperar, gera barreiras e resistências na população como um todo quando se trata do assunto patrimônio na cidade. O que venho alegando neste trabalho é que a educação é capaz de intervir nessa relação dos sujeitos com o entendimento de patrimônio como um todo, provocando reflexões que favoreçam um diálogo na cidade.

[17] As políticas foram discutidas no capítulo anterior.

Como já dito na presente dissertação, a noção de patrimônio é fruto da Idade Moderna, que influencia todo um contexto dos países ditos ocidentais. Após as expedições modernistas de "Descobrimento do Brasil" durante a década de 1920, em 1933, Ouro Preto é reconhecida nacionalmente como Patrimônio Brasileiro. E a década de 1980 marca a cidade com o início de ações de Educação Patrimonial. A seguir, destacarei algumas dessas ações para que possamos pensar como tem atuado a Educação Patrimonial em Ouro Preto.

O Programa Cultural de Ouro Preto, vigente entre os anos de 1979 a 1981, foi um convênio entre o IPHAN, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Prefeitura Municipal de Ouro Preto (PMOP). E foi a primeira ação de educação patrimonial institucional na cidade. Sobre o Programa, Simone Fernandes (2014, p. 63) diz:

> [...] as atividades desenvolvidas giraram em torno de três linhas básicas de referência: a dinâmica do bem cultural, o contexto cultural e a educação básica e o contexto cultural e a universidade. Essas visavam articular a cultura com os processos de educação e desenvolvimento comunitário, procurando criar novas políticas educacionais e culturais e, em particular, incorporando as dinâmicas culturais das comunidades à dinâmica da Universidade e, assim, vocacionando-a para os contextos das cidades históricas de Minas Gerais.

Por meio do Programa, foram desenvolvidas atividades como: projeto de revitalização, publicação de livreto, exposição e ações com a UFOP e com as escolas básicas. Percebemos, ao ler a pesquisa de Fernandes (2014) – que traça uma trajetória das ações educativas institucionais ligadas ao IPHAN em Ouro Preto –, que o foco foi dado às ações com alunos/as de graduação da UFOP em detrimento de ações com as escolas de Ensino Básico. O programa foi encerrado em dezembro de 1981 por falta de força política de atuação dentro do IPHAN.

Assim que o Programa Cultural de Ouro Preto foi extinto, a UFOP criou, ainda em 1981, o Instituto de Artes e Cultura, que teve como base as propostas do Programa Cultural de Ouro Preto. Entre as ações realizadas, destaca-se o Projeto Interação Ouro Preto, que atuou na cidade teoricamente até 1986, contudo as ações efetivamente se encerraram ainda em 1984 por falta de apoio político e perda de parcerias. Era objetivo do Interação estabelecer as relações de mediação entre a educação e a cultura.

O setor educativo do Museu da Inconfidência desenvolve desde 1981 ações de educação que relacionam a cidade e seu patrimônio cultural. Ao projeto desenvolvido que deu início às ações de educação no museu deu-se o nome "Museu-Escola". Sobre as atividades desenvolvidas no Museu-Escola, cito Nara Rúbia Cunha (2011, p. 01):

> No Museu da Inconfidência, o projeto recebeu o nome de Museu-Escola, inaugurando o Setor Educativo, ou Área Pedagógica, com atividades educativas de interação entre públicos e acervo museológico. No entanto, ao contrário do que o nome possa nos levar a imaginar, o Museu-Escola do Museu da Inconfidência não se caracterizava apenas por uma relação entre o público escolar e o Museu. Seu público era diversificado, assim como eram suas atividades, que mantinham características do projeto Atividades Artístico-Culturais para a População Infanto-Juvenil de Ouro Preto. A cidade era o foco de desenvolvimento do projeto, apreendida através de seus diferentes espaços, saberes e fazeres. Neste cenário concretizava-se a interação com o Museu e com o objeto museológico.

Entre os anos de 1993 a 1996, as ações do Museu-Escola contaram com a parceria do IPHAN. Assim, o setor educativo do Museu da Inconfidência se destaca nos registros de ações educativas institucionais realizadas em Ouro Preto entre 1986 e 1996.

Após 1996, até 2008, não houve atuação da principal instituição do país ligada ao patrimônio em ações educativas em Ouro Preto. É necessário ressaltar o longo processo decorrido para a criação de um setor específico com a finalidade de ocupar-se das ações educativas dentro da instituição. Somente em 2004 foi estabelecida a Coordenação de Educação Patrimonial no IPHAN.

Em 2006, uma nova concepção de atuação é adotada pelo órgão, que passa a estabelecer Casas do Patrimônio espalhadas pelo país. Segundo Oliveira (2001 apud FERNANDES, 2014, p. 111), a ideia de Casa do Patrimônio: "visava estruturar, gradativamente, as sedes das superintendências regionais e dos escritórios técnicos para funcionar como uma agência cultural local, preparada para atender a estudantes, pesquisadores, visitantes das áreas tombadas e à população em geral".

Em Ouro Preto, a Casa do Patrimônio foi criada em 2008, e, conseguinte, iniciou-se uma parceria com a UFOP para a retomada institucional de ações educativas na cidade via IPHAN. Em 2009, foi criado o Programa Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania, que desde então atua em Ouro Preto. O Programa já contou com parceria da PMOP e da Fundação de Artes de Ouro Preto (FAOP), mas, hoje, segue efetivamente trabalhando em conjunto somente com a UFOP. Outra ação que ainda tem continuidade por parte do IPHAN é a curadoria de patrimônio durante o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana.

Os objetivos estabelecidos para a atuação do Sentidos Urbanos inicialmente foram:

> Os objetivos do projeto, definidos pelo grupo de parceiros eram: aprofundar o conhecimento da comunidade ouro-pretana sobre sua cultura, arte e história; qualificar o diálogo entre as entidades envolvidas na promoção e proteção do patrimônio cultural de Ouro Preto e os cidadãos, através de um processo interativo e aquisitivo de comunicação-educação, para promoção de atitudes positivas para com o patrimônio e ampliação do nível de consciência/ compreensão da comunidade local para a necessidade de proteção de seu patrimônio; estruturar e oferecer roteiros diferenciados

> de visitação com ênfase na história e na espacialidade únicas de Ouro Preto, explorando as qualidades dos lugares, despertando a acuidade dos sentidos e instrumentalizando os cidadãos no exercício de guardiões de seu patrimônio; utilizar os recursos e acervos existentes nos núcleos da Fundação de Arte de Ouro Preto/FAOP: Núcleo de Arte, Núcleo de Conservação e Restauração e Núcleo de Ofícios; elaborar materiais de divulgação e orientações didático-pedagógicas, visando dar publicidade ao projeto e subsidiar as ações a serem desenvolvidas; organizar e publicar materiais de registros produzidos no decorrer das ações educativas, de forma a divulgar a metodologia desenvolvida e garantir a continuidade do processo (VILLASCHI, 2011 apud FERNANDES, 2011, p. 117).

Assim, desde 2009, entre idas e vindas, o Programa vem atuando na cidade com diferentes abordagens e metodologias de ação, seja com o público estudantil universitário, com o público estudantil do Ensino Fundamental/Básico ou com a comunidade no geral.

Desde 2018 há, também, uma iniciativa da PMOP em parceria com a UFOP de um programa de educação patrimonial denominado "Ouro Preto Meu Lugar!", que, segundo o *site* da Pró-reitoria de Extensão da UFOP (PROEX-UFOP), tem como objetivo: "visar à construção do conhecimento e reconhecimento desses patrimônios, por meio de visitas, levantamentos em campo, possibilitando a formação de identidade individual em uma cidade com identidade internacional".

Destaquei aqui algumas das ações institucionais que se tem registro até o momento na cidade de Ouro Preto, porém é possível que tenham ocorrido outras ações não registradas e até mesmo ações que recebam outros nomes que não "Educação Patrimonial". Destaco a ausência de documentos que relatem informações de ações de educação patrimonial na cidade no período entre 1996 e 2008.

Há ainda algumas iniciativas privadas que procuram evidenciar outros olhares sobre a história da cidade de Ouro Preto, como por exemplo a Mina Du Veloso, que desde 2009 vem desenvolvendo trabalhos culturais na cidade com o intuito de trazer à tona reflexões sobre a cultura negra na história de Ouro Preto. A Mina foi fundada em 2009 por Eduardo Ferreira, um ouro-pretano pós-graduado pela UFOP. Sua atuação também deu origem recentemente ao Coletivo Outro Preto, que vem ampliando as discussões propostas incialmente pela Mina.

É meu desejo evidenciar com os parágrafos anteriores o processo vagaroso e descontínuo pelo qual as ações de educação patrimonial se alongaram para efetivar-se em uma cidade que é reconhecida nacionalmente como patrimônio desde a década dos anos 1930. E ainda como é problemática a atuação (ou não atuação) do IPHAN em ações educativas em Ouro Preto.

Fernandes (2014) traz relatos de algumas conquistas, no que tange a participação pública, que foram obtidas com as primeiras ações de educação patrimonial na cidade por parte

do IPHAN. Segundo os relatos e documentos usados como fonte pela autora, as primeiras ações foram o início de uma relação que se pretendia mais horizontalizada e transversal com os sujeitos. Mas, com a interrupção entre os anos de 1996 a 2008 de ações educacionais, a posição ocupada pela instituição voltou a ser meramente fiscalizadora, fator esse que ainda gera resistências na população ouro-pretana quando falamos em patrimônio.

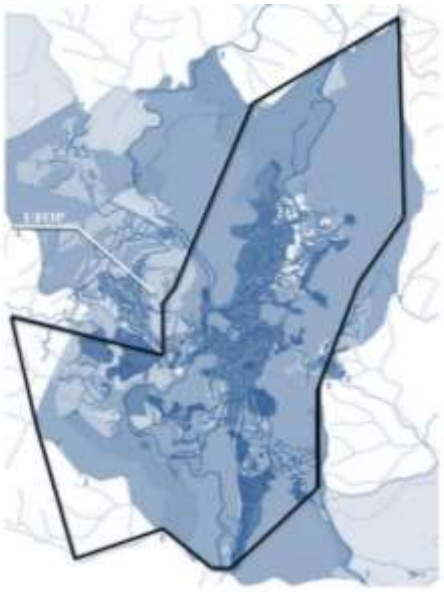
Segundo a percepção de Ivi Ferreira (2016) em sua pesquisa de mestrado, baseada em relatos dos técnicos do IPHAN e também de moradores da cidade, as ações da instituição ainda permanecem com o foco naquilo que é material, negligenciando aspectos sociais e imateriais do patrimônio.

"A cidade é feita de diversas narrativas, que se renovam sempre. O patrimônio urbano, por sua vez, não é congelado e só se mantém vivo através de seus habitantes. A cidade é feita de pessoas, não de objetos" (ALMEIDA, 2011, p. 58). Minha argumentação com esta pesquisa é que somente com ações educacionais que coloquem o sujeito como centro do processo será possível pensarmos em uma outra relação do sujeito com a cidade e seu patrimônio.

Quando pensamos no processo de patrimonialização de Ouro Preto, observamos algumas particularidades; por exemplo, diferente da maior parte dos tombamentos realizados em outras cidades, que legitimam obras isoladas, em Ouro Preto a paisagem urbana é tombada, não só monumentos e edificações. Isso significa que toda a paisagem do centro histórico precisa respeitar legislações específicas para qualquer tipo de intervenção, sejam essas intervenções nas edificações, nas ruas ou nos traçados, em suma, essa legislação é vigente para tudo aquilo que os olhos podem ver e que estão dentro do perímetro de tombamento. Se alterações na paisagem do perímetro tombado em Ouro Preto não podem ser realizadas, como fazem então os sujeitos seus registros de desejos dentro deste espaço? É exatamente devido a essa problemática que Rolnik (2012) nos diz da complexidade implicada ao tentar ler a cidade de Ouro Preto.

Fernandes (2014) diz que 81% da área de Ouro Preto (excluindo os distritos, que são muitos) é tombada pelo IPHAN. São dimensões consideráveis para o território. E, para aqueles que vivem nesse perímetro tombado, há normas e especificações que devem ser seguidas.

Mapa 2 - Mapa atual de Ouro Preto (sede): linha do perímetro de tombamento



Fonte: PMOP (2014 apud ÁLVARES, 2017, p. 58).

Em 2018, o IPHAN lançou o *Manual Para Quem Vive em Casas Tombadas*, uma publicação que foi elaborada a partir das dúvidas mais frequentes por parte da população que vive em casas tombadas. Fazendo uma leitura deste Manual, destaco que: a conservação e manutenção do imóvel é sempre de responsabilidade do proprietário, não importando se alterações foram feitas por terceiros (essas alterações vão desde a estrutura da casa, passando pela pintura, abarcando até mesmo pichações). O dano ao patrimônio em questão é considerado crime, ou seja, qualquer alteração que descaracterize o imóvel e que não tenha aprovação prévia está passível de multas, podendo até resultar em prisões. O Estado se exime de qualquer indenização aos proprietários de imóveis tombados. Por meio da leitura do Manual, fica explícito que, caso o proprietário não possua recursos para conservar/manter seu imóvel, ele deve, em primeira instância, avisar ao órgão responsável – após a notificação oficial, qualquer descaracterização no bem não é de responsabilidade do proprietário –, e deve arcar com as devidas manutenções. Contudo, o Manual também evidencia que, na maior parte das vezes, os recursos para manutenção (quando o proprietário não consegue custeá-la) não estão disponíveis. E, ainda, não há nenhuma assistência profissional (arquitetos) oferecida pelo Estado para manutenção/conservação destes imóveis tombados.

Em outras palavras, o que procurei evidenciar no parágrafo acima é: viver em uma casa tombada exige recursos financeiros que não são acessíveis à grande parte da população que mora em Ouro Preto. Além de que muitos desejos dos sujeitos não podem ser manifestados em

suas moradias, desejos estes que vão desde mudar a cor da fachada de sua casa até construir um novo cômodo[18].

2.1.2 A relação dos sujeitos com Ouro Preto

> Nosso conhecimento não era de estudar em livros. / Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. / Seria um saber primordial? (BARROS, 2015, p. 15).

Provocada pelo exame de qualificação a pensar/escrever sobre minhas (e daqueles/as que convivo) experiências com Ouro Preto, relato aqui percepções cotidianas da cidade. Percepções que constituem subjetividades, percepções que criam com o espaço certo tipo de intimidade.

> É pelo espaço, é no espaço que encontramos belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem especializadas... Mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços da nossa intimidade (BACHELARD, 1993, p. 29).

Não é possível para mim falar de Ouro Preto sem pensar na intimidade que desenvolvi com os espaços desta cidade que já foi palco de alegrias, angustias, celebrações, medos... uma cidade que já me viu sorrir e chorar. Uma cidade que provavelmente me conhece com mais profundidade do que amigos/as mais íntimos/as.

É preciso pensar que o tipo de relacionamento que estabelecemos com os espaços/com a cidade está atrelado a que sujeito somos. Minha experiência enquanto mulher branca, de classe média, estudante universitária e não nascida em Ouro Preto é diferente das experiências de outros sujeitos que nasceram aqui ou sujeitos negros/as, muitos alijados da escola e da cidade patrimônio. Enfim, nossas experiências com o espaço são também pautadas pela posição que ocupamos no mundo enquanto sujeito.

Ancorada em Certeau (2014), quero aqui dialogar com os praticantes/práticas ordinários da cidade. O praticante ordinário é aquele que estabelece certo tipo de jogo com os espaços, é aquele que possui determinado conhecimento que nem sempre é de ordem consciente, mas está atrelado ao corpo e às vivências. Certeau nos diz da importância de se reconhecer o valor teórico daquilo que é ordinário, ou seja, reconhecer o valor teórico daquilo que muitas vezes dentro da

[18] Cf.: O ALTO preço de quem tem um patrimônio tombado. In: Diário do Litoral (on-line), 03 mar. 2011. Disponível em: O alto preço de quem tem um patrimônio tombado. Disponível em: https://www.diariodolitoral-.com.br/cotidiano/o-alto-preco-de-quem-tem-um-patrimonio-tombado/2508/. Acesso em: 22 fev. 2021. Essa matéria exemplifica os impasses que acometem quem vive em uma casa tombada.

academia é tido como “senso comum”, ou ainda como um saber “menor”. Destaco a importância da narração, da poética, do devaneio, da fabulação e também da partilha do sensível para o conhecimento/saber sobre a cidade.

Segundo Ranciere (2009, p. 16):

> A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc.

Tendo a noção de partilha do sensível como suporte, regresso às minhas memórias e registros de algumas entrevistas que foram gravadas para uma das ações do Programa Sentidos Urbanos em 2019. Esses relatos que trago agora me ajudaram a pensar os sujeitos da pesquisa e a relação que eles/as estabelecem com a cidade.

O primeiro relato que apresento é de um amigo meu, negro, assistente social formado pela UFOP e ouro-pretano. Durante essa conversa, este amigo nos contou que, quando era criança e passava pelo centro da cidade, ele não se reconhecia dentro daquele cenário. Segundo suas palavras, a sua identificação/noção de pertencimento só se deu com sua inserção na universidade, a partir do momento que teve a oportunidade de entrar e usufruir desta instituição.

Ainda de acordo com essa entrevista, a entrada deste sujeito na universidade está atrelada à atuação de movimentos negros na cidade de Ouro Preto. Conforme seu relato, esses movimentos trouxeram todo um debate e uma outra forma de cultura para pensar a universidade enquanto espaço e território de pertencimento dos/as negros/as dentro da cidade. Ele ainda diz que, apesar de, estatisticamente, o número de negros ser maior do que o de brancos em Ouro Preto, as pessoas ainda não conseguem afirmar essa identidade negra. E, de acordo com sua percepção, essa afirmação da identidade negra também se dá na ocupação dos espaços, no sentido de descontruir aquilo que antes não era possível de identificação, ou seja, a afirmação de uma identidade negra também está atrelada à apropriação dos espaços.

Trago também outro relato, de uma outra entrevista gravada para esta mesma ação. É de um jovem de dezessete (17) anos, negro e também ouro-pretano. É um rapaz bastante envolvido com as atividades culturais da cidade, participa da escola de samba do seu bairro, faz parte da associação de moradores e atua em grupos religiosos como congado, folia de reis e pastorinhas. Segundo ele, o que há de mais importante em Ouro Preto são essas “coisas” dos escravos e da negritude. Ele diz que toda essa herança religiosa de Ouro Preto vem dos negros, seja pelas construções físicas ou pelas práticas culturais. Também expressa como é difícil olhar pra essa

cidade e pensar como o sistema escravagista desumanizou os negros. Quando, durante a entrevista, foi pedido à ele para dizer uma palavra sobre Ouro Preto, este jovem disse "esperança". Em suas palavras, é possível olhar no olho de cada morador da cidade e sentir o amor daquele habitante por Ouro Preto, pelas histórias da cidade.

Não poderei jamais me esquecer das palavras proferidas por esse jovem em relação a Ouro Preto. Segundo ele, a cidade é contagiante, possui muitas histórias envolventes, disse ainda que é preciso "zelar pela cidade, pegar no colo, falar que é nossa". Ele também trouxe um paradoxo incrível para dizer de Ouro Preto: para ele, a cidade é deslumbrante por sua história e, também por esse motivo, é uma cidade humilde. Ele finaliza dizendo que devemos agradecer a cada dia que estamos/passamos em Ouro Preto.

Essas palavras me afetaram profundamente. Neste momento em que escrevo, há um recado pregado em minha parede me encarando, o qual escrevi para mim mesma, e ele diz que é preciso aprender a se afetar por aquilo que é potente. Quando este jovem proferiu todas essas palavras, eu fui tomada por um sentimento que já havia me ocorrido outras vezes, um sentimento que não sei muito bem como descrever... e ali eu sabia que estava sendo afetada por aquilo que é potente. Não acredito ser possível definir o que é ou não potente, mas, certamente, se observarmos as reações do corpo, saberemos dizer quando é que se deu (ou se dá) nosso encontro com a potência.

Ainda motivada por esses relatos, trago agora algumas das considerações feitas por uma senhora de mais de sessenta (60) anos, negra, professora de História licenciada pela UFOP, contadora de histórias e ouro-pretana. Segundo essa mulher, durante sua infância/juventude não era possível ter uma noção ampliada do patrimônio que constitui Ouro Preto; essa percepção só foi possível mais tarde, após sua passagem pela universidade e suas vivências enquanto professora. Ela disse ainda ser comum escutar moradores da cidade dizendo frases do tipo: "Ah, Ouro Preto? Não sei o que esses turistas veem aqui". Em seu relato, ela diz ficar muito contente ao perceber que hoje o olhar das crianças já começa a mudar para (re)pensar esse patrimônio.

Ela ainda nos traz considerações sobre duas temáticas que considero relevantes para pensar este trabalho. Uma delas é expressa quando fala da relação dos moradores da cidade com o toque dos sinos, por exemplo. Ela conta algumas histórias relacionadas a essa prática. Em uma dessas histórias, relata que certo dia o sino da Igreja Nossa Senhora do Carmo não tocou no horário da missa devido a algum imprevisto. Quando ela estava chegando para a celebração, uma pessoa que chegava ao mesmo tempo disse ter ficado confusa e achar que não haveria missa naquele dia porque o sino não havia tocado. Segundo essa senhora, esta relação com o toque dos sinos está imbricada na memória das pessoas ou, pelo menos, de uma parcela da

população. Outra consideração trazida diz respeito ao trabalho que ela desenvolveu na área de educação patrimonial em Ouro Preto. Segundo seu relato, sua "carreira" como contadora de histórias começou aí. No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, essa mulher deu início ao seu trabalho com educação patrimonial e, em meio a essa atividade, começou a contar histórias da cidade de Ouro Preto. Ela percebeu que a contação de histórias era um método muito potente para o trabalho com o público infantil, e foi aí que percebeu a importância de se trabalhar de forma lúdica com as crianças. Talvez por isso eu tenha começado a pensar em um possível trabalho com as crianças.

Após esses relatos, retomo a ideia de partilha do sensível:

> A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do "seu" lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o "tempo" de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante (RANCIÈRE, 2009, p. 65).

Percebemos que essas falas transitam entre uma relação de prazer e uma relação traumática. Pensando de acordo com Rancière (2009), observamos nos relatos trazidos que a ideia democrática de partilha do sensível é possível a esses sujeitos, ouro-pretanos/as, negros/as, a partir do envolvimento com instituições/movimentos que, de certa forma – em especial se tratando de Ouro Preto –, estão dispostas a refletir (e ressignificar) essa relação do/a morador/a com a cidade e seu patrimônio, transformando, assim, as marcas negativas que foram deixadas em algum momento pela cidade, em combustível para um relação mais prazerosa.

2.1.3 Sentidos Urbanos em Ouro Preto

Retomo o Programa Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania, em um movimento de entender o que ele representa para este estudo, para a cidade de Ouro Preto e também para os sujeitos que com ele possuem algum vínculo. Esta pesquisa não seria possível de ser realizada sem meu envolvimento com esse programa. O "Sentidos" me apresentou a uma Ouro Preto que é pura poesia, que, para além desse título de "patrimônio da humanidade", carrega em si a humanidade do patrimônio ouro-pretano.

Quando entrei, em 2016, no Sentidos Urbanos, esperava que fosse realizar alguns trabalhos relacionados à educação e nada mais. Em minhas expectativas, não era possível vislumbrar o quanto a experiência de tentar perceber Ouro Preto de uma forma sensível iria me afetar.

Bachelard (1993, p. 84) diz que “o insignificante torna-se então o signo de uma sensibilidade extrema para significações íntimas que estabelecem uma comunhão entre a alma do escritor e a do leitor”. Fazendo uma alteração nesse texto, eu diria ainda que: o insignificante torna-se, então, o signo de uma sensibilidade extrema para significações íntimas que estabelecem uma comunhão entre a alma do texto e a do leitor/a.

Voltando à ideia de que a cidade é um texto a ser lido, quero aqui falar das insignificâncias que se tornam signo de uma sensibilidade com o intuito de estabelecer uma comunhão entre texto e leitor/a, neste caso entre cidade e sujeito. Pensar nas insignificâncias que me afetam em Ouro Preto, significa também pensar no Sentidos Urbanos, ainda que este seja um projeto institucionalizado, e por isso sofra com algumas limitações, acredito na potência de trabalho que é proposta no cerne do desenvolvimento das atividades realizadas pelo Programa, que pressupõe exatamente olhar para as insignificâncias da cidade.

Sobre o Sentidos Urbanos, voltando às entrevistas aqui já mencionadas, destaco alguns trechos que nos ajudam a entender como é importante o desempenho de um programa que se proponha a atuar colocando em evidência o sujeito e suas relações com a cidade. Um dos participantes da entrevista disse que a importância de trabalhos como esses desenvolvidos no Sentidos se dá em virtude de eles se configurarem como possibilidades de criação de estratégias de resistência e também de defesa da cultura para além dessa cultura erudita.

Destaco também a forma de trabalho do programa, que está pautada em ações lúdicas, e, retomando aquilo que nos disse a senhora professora de história: a ludicidade é realmente muito potente para este tipo de ação com crianças. É possível perceber que elas se envolvem por completo, não só pela “obrigação” de participar, mas também por fazerem desses momentos espaços de “brincadeiras”.

> Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Mas se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem (SOUZA, 1994, p. 147).

É pensando em consonância com Solange Jobim Souza (1994) que destaco a importância desses momentos de brincadeira, fabulação e imaginação para as crianças, que são também os sujeitos desta pesquisa. O trabalho com o lúdico, em especial na educação, pode nos levar a uma reelaboração/recriação do cotidiano. Nos relatos que apresentei, observamos, sobretudo nos relatos do homem assistente social e da senhora professora de história (que já passaram pela fase adulta) como ambos precisaram "descobrir" o patrimônio de Ouro Preto e criar condições para se apropriarem da cidade. E ainda, em ambos os casos, essas condições foram criadas a partir da educação, a partir da inserção na universidade.

O que penso é que essa noção de pertencimento, essa apropriação que, quando acontece, ainda é restrita a uma parcela da população – em geral àqueles/as que têm mais condições socioeconômicas – pode ser elaborada ainda na infância, dentro das escolas, de forma lúdica. Um pouco disso é o que o Programa Sentidos Urbanos vem fazendo em Ouro Preto. Obviamente esta não é a única iniciativa, contudo foi a que escolhi para destacar neste trabalho em função do envolvimento que experimentei. É igualmente importante pontuar que todas essas iniciativas ainda não dão conta de abarcar todos/as os/as habitantes da cidade e suas relações cotidianas.

2.2 A infância na pesquisa[19]

Como dito anteriormente, os sujeitos que compõem esta pesquisa são crianças, portanto faço agora uma breve discussão sobre "infância". Falar de infância é falar sobre algo que está distante e ao mesmo tempo perto. Distante porque, agora, enquanto adulta, eu tive uma infância que já se findou há algum tempo, pelo menos cronologicamente; e perto porque, ao falar de infância, remonto cenas e memórias minhas enquanto criança, sendo a criança o sujeito da infância, do ponto de vista lógico. Desta forma, volto-me a autores/as que discutem algumas questões relacionadas à infância para entender melhor sobre os sujeitos que compõem essa pesquisa, contudo tendo sempre em mente que:

> Sabemos o que são as crianças e procuramos falar a sua língua para que possam nos entender. Mas a infância acaba por nos dar o troco, ela está muito além de qualquer captura, ela inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e nos instiga e fascina a cada dia (SANTOS; LAURO, 2005, p. 01)

[19] Esta pesquisa é uma primeira aproximação com o campo da infância, a discussão tecida aqui ainda é incipiente para dar conta de todas as problemáticas que tangem esse campo, assim, os apontamentos procuram situar o leitor sobre nosso ponto de partida para pensar a infância.

Dentre as pesquisas que nos dizem da infância, há um destaque para Phillip Ariès, com a publicação de *História da Infância e da Família* (1981[1960]). Esse historiador, sobretudo com base em fontes iconográficas, remontou a história da infância em um período entre os séculos XII e XVIII. Segundo suas pesquisas, a noção de infância (ou o sentimento de infância, como ele próprio denomina) nem sempre existiu. Esse sentimento, tal qual o conhecemos hoje, é uma noção dada a partir da modernidade, que começa a se desenvolver no século XVII. Obviamente, as crianças sempre existiram, contudo, segundo o autor, até o século XIII, eram vistas somente como "homem em tamanhos reduzidos" (ARIÈS, 1981, p. 51).

Quando nos referimos nos dias atuais a essa obra, encontramos também autores como DeMause, em *A evolução da infância* (apud CORAZZA, 1998), que estabeleceu uma narrativa em oposição às ideias de Ariés – DeMause argumenta que a noção de infância é anterior à modernidade. E encontramos outros historiadores como Heywood (2004), Stearns (2006) e Kuhlmann (2010)[20], que nos dizem que as fontes iconográficas utilizadas na pesquisa de Ariès são um tanto quanto frágeis. Porém, sem entrar aqui no debate sobre a consistência da obra de Ariès, há um consenso entre as pesquisadoras Sandra Corazza (1998) e Gisela Pelizzoni (2017) em relação à importância que essa obra estabeleceu na discussão da infância. O trabalho de Ariès se mostra um marco na inserção das crianças nas pesquisas acadêmicas. E, segundo Pelizzoni (2017, p. 21):

> A grande contribuição de Ariès está, a meu ver, em inaugurar a ideia de que as visões e concepções de infância são discursos construídos social e historicamente, ou seja, que as mudanças na concepção de infância são reflexo das próprias transformações ocorridas nos modos de organização da sociedade, das relações de trabalho e das formas de inserção concreta que, nestas sociedades, têm as crianças.

Desta forma, neste estudo, também parto do pressuposto de que a noção de infância é social e historicamente construída. Além disso, pontuo a importância que a Sociologia da Infância estabeleceu para a constituição dessa noção. Historicamente, com base na antiguidade, duas maneiras de olhar para a infância podem ser destacadas: uma que teve início com Platão, que concebia a criança como um ser inferior ao adulto, um ser que deveria ser ensinado como viver; e outra fundada por Rousseau, que entedia a criança como um ser essencialmente bom. Essas duas linhas de pensamento comungam da ideia de que a infância é uma etapa a ser superada, que a criança ainda não é um sujeito (PELIZZONI, 2017). Neste contexto, a Sociologia da Infância desempenha um papel importante que é o de afirmar a criança como um

[20] As perspectivas de Heywood (2004), Stearns (2006) e Kuhlmann (2010) foram apreendidas, nesta pesquisa, a partir do estudo de Gisela Pelizzoni (2017).

sujeito ativo, capaz de produzir cultura, o que também assumo como ponto de partida para entender o universo infantil.

Aqui, posso apontar que a Psicanálise subverte o paradigma inerente às clássicas leituras sobre a infância, incluindo aí as psicologias do desenvolvimento que reduzem o devir infantil ao progresso e ao desenvolvimento de um saber natural. A criança, como *infans* (aquele que não fala), é lançada à linguagem e tem que ser capturada por ela, tem que ser sujeitada. Nesse sentido, a Psicanálise não faz coincidir infância e criança, chamando a atenção para o fato de que as culturas sempre colocam as crianças em uma certa quarentena do mundo adulto do sexo, da política e do trabalho. Dessa forma, a criança sempre perde o ponto de vista adulto, e é isso que deve ser relançado como desejo em causa na demanda educativa (LAJONQUIÈRE, 2010).

Walter Benjamin foi um autor que bastante discutiu a infância e, dentre as reflexões feitas por ele, destaco a que diz respeito à criança e ao brincar, sobretudo porque acredito que o brincar é parte essencial da infância e também porque, como veremos à frente, nesta dissertação, os/as sujeitos dessa pesquisa nos contam um pouco da sua relação com o brincar na escola e na cidade.

Quando pensamos em consonância com Benjamin (2002, p. 85) podemos dizer que "brincar significa sempre libertação. Rodeadas de um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio". A brincadeira é importante para a criança a fim de que possam construir significados próprios e elaborar o mundo. Brincar é também fabular, criar possibilidades. O que me encanta no brincar/fabular é que, no momento em que acontece, existe sempre um real instaurado. Em outras palavras, às vezes percebemos o brincar como pura "fantasia de crianças", mas, durante a brincadeira, aquela fantasia é um real para quem brinca, não é uma ilusão. A imaginação compõe o real.

> A imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens (PRIOSKI, 2016 apud PELIZZONI, 2017, p. 115).

A exclusão da imaginação do limite da experiência ocasionou, segundo Agamben (2008), um irremediável empobrecimento das formas de se chegar ao conhecimento e de estabelecer relações com o mundo. Argumento que é importante permitir à criança espaços de brincar/fabular/imaginar para que se ampliem suas maneiras de perceber e se relacionar com o mundo. Temos tendência a ver o brincar como uma ação praticada exclusivamente por crianças, e, de fato, parece-me que perdemos a capacidade de brincar/fabular à medida que crescemos. Isso também significa que perdemos a capacidade de criar para nós mesmos outras

possibilidades do real. Com isso, nos contentamos em viver uma vida que nem sempre é nossa vida, que, às vezes, é a vida do outro, a vida da escola, a vida da família, a vida da igreja e tantas outras vidas, ou seja, reduzimos e empobrecemos nossas formas de estabelecer relações com o mundo. Acredito no brincar/fabular/imaginar como formas de ampliar nossa relação com a cidade e seu patrimônio, dando, assim, outros significados para aquilo que já nos está posto.

Pensando também segundo Larrosa (2017), a alteridade da infância (ou a relação da infância com o outro) nada mais é que a diferença. Penso que a diferença na infância está implicada no brincar, a brincadeira pode também ser vista como a repetição da diferença. Pense em uma criança brincando, repetindo a mesma brincadeira por horas... Essa mesma brincadeira que é repetida nunca é igual, é sempre diferente da anterior e da que ainda está por vir.

> [...] a infância aparece como aquilo que se situa no hiato entre voz e linguagem, entre potência e ato, entre língua e discurso: "uma experiência - através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar" (AGAMBEN, 2008, p. 14).

Proponho que pensemos conforme Agamben (2008), para quem a infância do homem está posta como o lugar da experiência. E, pensando a infância como este lugar da experiência, podemos fazer soar a palavra "infância" próxima àquilo que Larrosa (2017) nos diz da experiência e, através desse caminho, dizer que a infância é um território de passagem. É um lugar de experimentação. É uma abertura à transformação e à diferença. É o lugar das paixões. É criação, possibilidade, invenção, é acontecimento. E, diante de tudo isso, podemos pensa-la como um modo de habitar o mundo, modo este que, na maioria das vezes, restringimos às crianças, mas não necessariamente é uma possibilidade de habitar o mundo que só é dada a elas; nós, adultos, podemos também reivindicar o lugar da infância em nossas vidas.

Freire (2001 apud KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 12) dizia: "Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim". Manter em nós mesmos a infância não significa infantilizar o adulto; antes, significa reivindicar aquilo de potente que a infância pode nos proporcionar: o lugar das possibilidades.

Volto-me à palavra "possibilidades". Antes mesmo de escrever sobre a infância eu já havia dado nome a este trabalho – "POSSIBILI(CI)DADES: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto (MG)" –, e só agora me acomete que esse nome poderia se resumir a esta única palavra: possibilidades. A infância, dentre todas as complexidades e simplicidades, é o lugar das possibilidades.

Pensando a infância como lugar das possibilidades e da experiência, faço uma distinção entre “experiência” e “história” para que possamos refletir sobre como a infância (e a experiência) acontece agora de uma outra forma; é preciso aceitar o fim de uma infância/experiência como conhecemos.

> A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento [...] Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 05).

A partir dos escritos de Kertérz, Larrosa (2017) diz que a história, enquanto essa sucessão linear de acontecimentos, tem produzido experiências que determinam as personalidades. Ao sermos capturados por essa história única, que anda sempre para frente, enquadramos nossas subjetividades na vida que nos é dada (repito: vida que é dada pela família, igreja, escola, instituições no geral etc.). Proponho que pensemos e pratiquemos uma infância (e experiência) que busque romper com essa continuidade da história, que produza sua própria história. É preciso fazer da infância um lugar de desvio, de oportunidades, de possibilidades e de descoberta daquilo que ainda está por vir.

Não sei se é possível pensar e dizer de uma infância longe da escola, pelo menos não no mundo como o conhecemos, em que as crianças são submetidas à essa instituição desde seus quatro anos de idade (às vezes até antes). A escola enquanto instituição é o lugar da história, do tempo cronológico, do calendário.

> Faz parte de uma configuração histórica, social e cultural da escola através de inúmeros dispositivos: jornada escolar, ritmo das atividades, horários, diários, rituais, currículo, unidades de ensino, calendários, ciclos, datas marcantes, comemorações sazonais, distribuição das atividades, conteúdos e regulação das relações sociais e pessoais (COSTA, 2019, p. 02).

Na escola, tudo já vem determinado: o tempo de entrar, o tempo de sair, o tempo de fazer e o tempo de brincar. Sobre essa instituição, Dayrell (1996) diz da importância de apreendê-la como um espaço sociocultural, onde os sujeitos não são passivos perante a estrutura; tratam-se de sujeitos localizados territorialmente, temporalmente e historicamente, levando-nos a pensar, dessa forma, as diferenças que se dão no cotidiano. A escola é esta instituição pensada a partir dos adultos para a criança, ela não está na lógica da infância. E quando pensamos nas crianças, observamos que há outra lógica temporal, que nem sempre está submetida à lógica do relógio/calendário. Então, a escola se torna um lugar de disciplina, um

lugar que faz a mediação entre a infância e a vida adulta, porém, na maioria das vezes, sem levar em conta as especificidades da infância.

> Para a criança o tempo é sentido como uma duração em relação à experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que "vai e volta" e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha pré-ocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quiçá, oposta) à dos adultos, sobretudo porque ela brinca em total atenção ao que faz no presente (COSTA, 2019, p. 02).

Quando pensamos na criança enquanto sujeito ativo, capaz de produzir cultura, é importante que levemos em conta essa temporalidade infantil, até porque não é possível que a infância se desenvolva de forma descolada do mundo social em que vivemos; assim, é importante que as estruturas sociais – e destaco aqui a escola exatamente por ser uma instituição destinada às crianças – abriguem a infância e seu tempo. Isso não significa que precisamos destruir por completo a escola tal qual a conhecemos; antes, significa que precisamos escutar as crianças com o intuito de possibilitarmos a elas espaços onde seja possível alargar sua relação com o mundo, ampliar as formas de experimentar o tempo e a vida, pensando na infância não como uma etapa a ser superada pelo ser humano, mas, sim, como lugar das possibilidades de um sujeito que um dia será adulto.

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2003, s/p).

Desejo e vislumbro aqui que a escola possa ser maior que a cidade, e que a cidade possa ser maior que o mundo. Penso que é necessário fazer da escola, e também da cidade, (não só, mas também) o lugar da infância. Lugar de encontro com o tempo. O lugar do errar, do duvidar. Que proporcione que nós alarguemos nossa linguagem e sentidos. Que seja encontro, lugar de experiência e possibilidades. E, por fim, que seja também lugar de crianças e de se relacionar com o chão.

Em um texto[21] que escrevi pra mim mesma, eu dizia "acho que o sentido de se relacionar com o chão está ali no limite(espaço) entre chão e corpo. É nesse lugar que não é nem chão

[21] Transcrevo aqui o texto completo pois, por mais que, diretamente, ele não fale sobre "infância", ele diz muito sobre o que penso da infância. "A relação com o chão é sempre um limiar entre realidade e invenção, entre sentir e pensar, entre fugir e ficar. Não tem jeito, a relação com o chão pressupõe horizontalidade, se jogar no(ao) chão é se entregar sem pensar nas hierarquias. Nosso corpo precisa tanto do chão que vivemos em um planeta que a

nem corpo que moram todas possibilidades". Acredito que a infância seja isso, esse lugar que não é nem chão nem corpo. A infância é exatamente o lugar das possibilidades, que extrapola qualquer limite. Pelizzoni (2017, p. 15) nos diz: "posso dizer que os caramujos[22] me mostraram o primeiro mandamento da infância aprendido no tempo desta experiência: crianças pequenas amam o pequeno, o ínfimo, o desprezível, as coisas destinadas ao chão".

Nesse texto para mim mesma, eu também dizia "Talvez o movimento de se relacionar com o chão seja difícil porque para que ele aconteça é preciso ser(estar) passivo, é preciso entrega, e é preciso aceitar que vez ou outra a textura do chão não é como esperávamos". Agora, volto a pensar nas crianças, que se relacionam com o chão. Diferente dos adultos, elas brincam com (n)o chão, interagem com o chão, não têm medo dele, e esse movimento exige passividade/receptividade. Larrosa (2017) noz diz que o sujeito da experiência é um sujeito passivo, receptivo... assim como as crianças.

"Nosso corpo precisa tanto do chão que vivemos em um planeta que a todo momento nos puxa para ele, para o chão. Sem contar que somos seres que dormimos deitados, e com isso passamos um terço de nossas vidas na horizontal" (Diário da autora, 16 dez. 2020). Um amigo diria: "É a relação íntima com o baque que prepara o corpo para a vida", e eu diria que preparar um corpo para a vida é cada vez mais necessário, porque o corpo é aquele que abriga nossas experiências, é por meio dele que experimentamos o mundo. Pensando na relação da infância com o corpo, acredito que podemos aprender com a crianças, que extrapolam os limites do viver com o corpo. Lembro-me de meu irmão, que, quando criança, jogou-se do alto de uma carroça, pois acreditava que poderia voar. Nessa ocasião, ele se jogou no chão, levou alguns pontos no queixo e aprendeu ali que seu corpo não poderia voar. Penso nas palavras de meu amigo e na experiência de meu irmão: foi na relação com o baque que meu irmão preparou seu corpo para vida que se dá no chão.

Não digo que depois de adultos seja necessário que nos joguemos do alto de uma carroça para aprender que não podemos voar; antes, penso que podemos apreender as experiências de

---

todo momento nos puxa para ele, para o chão. Sem contar que somos seres que dormimos deitados, e com isso passamos um terço de nossas vidas na horizontal. Sem o chão não há como se sustentar, sem o chão não há como sair do lugar. O movimento de volta ao chão não deveria ser mais comum durante a vida? Talvez esse movimento seja difícil porque para que ele aconteça é preciso ser (estar) passivo, é preciso entrega, e é preciso aceitar que vez ou outra o chão não é como esperávamos. Se relacionar com o chão é também aprender a conviver com todas as marcas que o chão carrega e ainda sim se sentir acolhida. Se relacionar com o chão é desvendar os mistérios de cada canto. Se relacionar com o chão é ainda saber que por mais que ele seja infinito, existe sempre um limite. Acho que o sentido de se relacionar com o chão está ali no limite(espaço) entre chão e corpo. É nesse lugar que não é nem chão, nem corpo, que moram todas as possibilidades". Durante essa seção da dissertação, explicarei melhor como esse texto se relaciona com a infância em minha concepção.

[22] Os caramujos referidos pela autora dizem respeito a uma experiência de observação com crianças para quem lecionava.

outra forma, e apreender experiências de outra forma significa, para mim, aprender com as crianças em sua forma de se relacionar com o mundo. Aposto nessa dissertação como uma forma de aprender com as crianças e escutar suas demandas em relação à cidade e seu patrimônio cultural e também em relação à escola. Demandas essas que serão apresentadas e discutidas no restante desse trabalho a partir das metodologias utilizadas.

2.3 Cartografias do cotidiano: intervindo no/com os sujeitos

Essa pesquisa surge a partir de minha experiência e da necessidade de recriar/refletir sobre esta, portanto todas as leituras e palavras escritas/apagadas/ou sequer mencionadas fazem parte do meu caminho metodológico. O que assumo aqui é que a metodologia não é somente o meio pelo qual buscarei meus "dados para serem analisados". Entendo que Educação Patrimonial é um processo pelo qual são cabíveis diferentes instrumentos de ação. Também assumo que a pesquisa é um processo e que, neste caso, a possível intervenção junto às crianças se configura como um instrumento metodológico nesse percurso.

A escolha metodológica desta pesquisa toma como referências autores/as que discutem a cartografia: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015.

É consenso entre os/as autores/as que pensam-praticam a cartografia que esta é uma metodologia de pesquisa-intervenção. Entendo que intervenção se consolida como efeitos gerados a partir das trocas. O/a pesquisador/a assume a intervenção não como via de mão única – em que, por meio de métodos, procura-se chegar a dados que ilustrem as discussões teóricas de uma pesquisa – mas, sim, como via de mão dupla, em que simultaneamente (e a todo momento) se afeta e é afetado/a[23].

Marisa Rocha e Katia Aguiar (2003), ao falarem sobre a pesquisa-intervenção, assumem que esta é um "dispositivo de transformação" no qual micropolíticas do cotidiano são afirmadas com o intuito de questionar aquilo que está posto como determinado. Passos e Benevides de Barros (2015, p. 19), ao argumentarem que a cartografia é uma metodologia de pesquisa-intervenção, dizem também que a intervenção "indica o trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas".

Ainda de acordo com Passos e Benevides de Barros (2015), podemos pensar a experiência como forma de intervenção. E aqui, ancorada em Larossa (2017), digo que a experiência tem uma grande capacidade de transformação/formação. É aquilo que "nos passa"

[23] Entendendo de acordo com Suely Rolnik (2018) que afeto não é sinônimo de carinho ou ternura, e sim sinônimo de "efeitos no sujeito". O sujeito aqui é tocado, abalado, transpassado de alguma forma.

ou o que nos toca ou o que nos acontece ou o que nos atravessa, e, ao nos passar, nos (trans)forma. Assim como os autores acima citados, aposto na cartografia como experiência.

"Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção" (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2015, p. 31). E, para isso, Kastrup (2015) argumenta que é necessário que a atenção do pesquisador esteja sempre voltada ao encontro daquilo que está por vir, procurando, assim, por pistas e indícios que afetam o pesquisador/a a partir de suas questões de investigação. Apontam ainda a importância da observação do/a cartógrafo/a, que é tanto pesquisador/a quanto observador/a. Ressalto esse aspecto, pois, para esta pesquisa, precisei também me colocar como observadora.

Eduardo Passos e André Eirado (2015) também nos atentam para a importância tanto da dissolução do ponto de vista do/a pesquisador/a (para que, assim, este/a possa se abrir por inteiro àquilo que a experiência deseja lhe mostrar) quanto da implicação do ponto de vista do/a pesquisador/a (já que assumimos que a pesquisa não é neutra, e sim transpassada por olhares e pontos de vistas próprios de quem pesquisa). O que desejo evidenciar é a necessidade do/a pesquisador/a de se colocar sempre entre esses pontos de vistas (o dissolvido e o implicado) para que sejam percebidas as tensões que surgem de ambos.

Gostaria de chamar a atenção para duas passagens contidas em *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

> Pesquisadores que investigam processos nas áreas de saúde, educação, cognição, clínica, grupos e instituições, dentre outros, enfrentam muitas vezes, na escrita de seus projetos, dificuldades em dar conta do item consagrado ao método. Como nomear as estratégias empregadas na pesquisa, quando elas não se enquadram bem no modelo da ciência moderna, que recomenda métodos de representação de objetos preexistentes? (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 08).

Por meio dessa citação, compartilho, em primeiro lugar, a dificuldade em dar conta desta parte metodológica da pesquisa. E ainda saliento o fato de que, por muito tempo, pesquisar foi sinônimo de seguir uma certa metodologia pré-definida com o intuito de se obter dados que exemplifiquem as teorias com as quais o pesquisador dialoga. Metodologias essas que, no geral, pressupunham um distanciamento entre pesquisador/a e sujeitos de pesquisa. Porém, hoje, é possível assumir que esse não é o único caminho a ser seguido para se pesquisar. Ao me valer da cartografia, assumo minha posição enquanto pesquisadora de que a presente pesquisa se faz diante do coletivo e da experiência.

> Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 58).

E, para finalizar, tomo para mim a posição de que este trabalho começou antes mesmo da minha entrada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em 2019. O que essas páginas sintetizam é o fruto de um tempo dedicado à sistematização e escrita do processo. O que apresento aqui são fragmentos das vivências que eu tive no ano de 2016 como mediadora cultural no Programa Sentidos Urbanos. Também fragmentos de vivências que aconteceram durante a oficina "Caracóis: nossas moradas", mediada pelo Sentidos Urbanos em 2019, ano em que ocupei o cargo de coordenadora de equipe no Programa. E ainda, frações de relatos de crianças através do *Caderno de Vivências*, que foi produzido em 2020 por seis crianças que participaram da oficina "Caracóis: nossas moradas".

É preciso dizer ao leitor que, daqui em diante, o texto apresentará de forma mais detalhada como se deu os instrumentos da mencionada oficina e também do *Caderno de Vivências*. Porém, as vivências de 2016 se encontram, sobretudo no último capítulo, de forma diluída e não detalhada. Isto porque, como afirma Pozzana e Kastrup (2015), essa pesquisa começou antes mesmo da minha entrada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP, mas em 2016, quando comecei a mediar oficinas de educação patrimonial nas escolas de Ouro Preto e, consequentemente, a vivenciar a cidade junto às crianças, embora essa percepção só tenha vindo à tona a posteriori, em partes pelo diálogo com minha orientadora, que desde sua tese de doutorado trabalha com o método clínico[24]. Diálogo esse que se iniciou por meio de uma disciplina isolada cursada por mim e ministrada por Margareth Diniz em 2018.

Reconhecendo que meus desejos e questões motivadoras nem sempre são da ordem do consciente, pego-me, durante a escrita dessa dissertação, recorrendo a todo momento às experiências que vieram antes da minha entrada no mestrado em Educação; assim, muito do que consigo elaborar e escrever agora está intimamente ligado ao que foi vivenciado ainda em 2016.

Volto a declarar que esta pesquisa é também uma criação/escrita de mim mesma, uma vez que ela me proporcionou revisitar e elaborar – teoricamente/psicologicamente – muito do que tenho vivido, tanto na experiência de fazer pesquisa quanto na minha análise. À medida que crio o texto, crio também outras relações com o meu passado. Neste sentido, o que esse

[24] Diniz (2005).

processo de pesquisa sintetiza – em partes – são questões e pensamentos que andam comigo há algum tempo e que só puderem ser elucidados neste momento.

Daqui para frente, o texto transitará entre três momentos empíricos que constituíram a pesquisa, ainda que à posteriori (2016 / 2019 / 2020), no intuito de que esse trânsito se dê de forma fluída, em especial em relação às vivências que tive no ano de 2016, atuando no Sentidos Urbanos. Essa escrita, portanto, não se dará de forma linear e, desse modo, proponho que o/a leitor/a não se prenda à necessidade de saber quais foram os instrumentos e objetivos das ações realizadas durante aquele ano, pois o que me interessa aqui é que o/a leitor/a possa visualizar como desde então tenho carregado comigo certas observações e como elas se relacionam com o que tenho discutido durante todo este trabalho de pesquisa.

2.3.1 Escola Marília de Dirceu

Destaco a Escola Estadual Marília de Dirceu, onde a pesquisa foi desenvolvida em conjunto com os/as alunos/as. A escola oferta ao público o Ensino Fundamental I e II e está localizada no Antônio Dias, um bairro que está dentro do perímetro tombado de Ouro Preto. A edificação que abriga hoje a escola é uma das que compõe o dito "Patrimônio Cultural de Ouro Preto", um prédio colonial que, no século XVIII, foi moradia de uma das mulheres envolvidas na Inconfidência Mineira: Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, conhecida como Marília de Dirceu[25].

A Escola está em funcionamento na cidade desde o ano de 1946 e atende, hoje, mais de 700 estudantes. Está localizada em bairro central e oferece suporte a crianças dos mais diferentes bairros de Ouro Preto, acolhendo até mesmo alunos/as que moram em distritos.

A região onde a escola está localizada é composta por casarios que remontam a memória colonial da cidade. Podemos dizer que a escola movimenta o cotidiano do bairro, em especial nos últimos anos devido ao fato da Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Antônio Dias estar fechada para restauração, desta forma a Escola tem sido a instituição que acolhe festividades no bairro. A Escola Marília de Dirceu ocupa um lugar enquanto uma instituição de referência no bairro e na cidade, sendo assim um lugar de memória.

[25] Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, mais conhecida como Marília de Dirceu, foi uma das mulheres que se envolveu com a Inconfidência Mineira. Ela passou a ser conhecida como Marília de Dirceu especialmente depois de Tomás Antônio Gonzaga (Dirceu) publicar um livro de liras com esse nome (*Marília de Dirceu*). Observamos que, ainda hoje, pouco reconhecimento é conferido às mulheres da sociedade colonial em Ouro Preto. Em pleno século XXI, o nome da escola ainda evidencia a mulher como uma posse do homem.

Figura 3 - Fotografias: Escola Marília de Dirceu

Fonte: Arquivo da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (2020).

Além das festividades a Escola também movimenta o bairro com seu fluxo cotidiano, a entrada e saída dos estudantes faz com que o Largo Marília de Dirceu (largo onde a escola está localizada) tenha mais movimentação em horários específicos. Os moradores dos arredores também destacam os efeitos sonoros que a escola provoca, como o sinal que é tocado entre as aulas, e ainda o horário do recreio que ecoa som de brincadeiras.

Meu contato com essa instituição se iniciou em 2016, quando, por meio do Sentidos Urbanos, tive minha primeira experiência como mediadora cultural de uma oficina de educação patrimonial. No ano de 2019, retornei à escola para mediar uma oficina de educação patrimonial ("Carocóis: nossas moradas"), um dos fatores que me levaram à escolha dessa escola para minha pesquisa.

Outro fator motivador da escolha por essa instituição para realização da parte empírica desta pesquisa se deu pela capacidade dela em atender sujeitos que habitam e experienciam em seu cotidiano diferentes partes da cidade e permitir a eles um ponto de encontro em comum: a escola.

Antes do início da oficina "Caracóis: nossas moradas", reuni-me com a vice-diretora da Escola Marília e relatei meu interesse pela instituição para realização da minha pesquisa. Após a assinatura da "Carta de Aceite" e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética, reiniciei as vivências na escola, no ano de 2019.

2.4 Oficina piloto: "Caracóis: nossas moradas"

A oficina que tomo como primeiro ensaio para minha pesquisa foi realizada através do Programa Sentidos Urbanos. A oficina piloto foi planejada por mim, pela coordenadora

executiva do Programa e pelos mediadores culturais que faziam parte do Sentidos Urbanos em 2019. Por intermédio de um acordo com a Escola, a realizamos com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I.

Destaco com essa oficina a importância de se perceber a educação como forma de reflexão sobre a realidade, sendo esta ferramenta altamente potente para novas ações com capacidade de transformação social, e, para isso, é necessário que a educação ocorra "nos espaços da vida", ou seja, que aproxime as práticas escolares das práticas sociais e culturais que se dão no cotidiano. Para tal, a noção de mediação é importante, que, de acordo com Mirian Martins e Gisa Picosque (2012, p. 25), pode ser entendida como:

> O termo 'mediação', segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Juridicamente, o termo é empregado para processos pacíficos de acerto de conflitos internacionais onde a sugestão é sugerida e não imposta. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um medianeiro, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário.

Partindo desta noção de mediação, coloco-me como mediadora cultural ao realizar a ação na escola, considerando que é por meio da mediação que os processos da educação patrimonial irão se estabelecer. É importante que, enquanto mediadores/as, tenhamos clareza do discurso que estamos portando – obviamente esse não é um discurso neutro, uma vez que o próprio mediador/a exerce seu papel de sujeito enquanto produtor de cultura –, entretanto é necessário cautela para que os vários discursos presentes sejam escutados.

É tendo em mente o que nos diz Teresa Eça (2013) que considero a educação patrimonial como campo de refúgio com possibilidade de acolhimento para todos os diálogos. O espaço cultural ou educativo pode ser um lugar de refúgio e de resgate, de conversa e de aprendizagem, onde as culturas local e global se interpenetram e nossas histórias e as histórias dos outros acontecem.

O projeto que deu origem à oficina piloto foi concebido em razão das necessidades de ações de educação patrimonial na cidade de Ouro Preto que focassem as relações dos sujeitos com seus cotidianos. Sobre o trabalho com a educação patrimonial, podemos ainda dizer que o visava se atentar à constituição das identidades, como nos diz Franco (2019, p. 28):

> Na cidade, embora em muitos momentos não damos conta disso, convivemos com uma imensa gama de culturas, que foram se consolidando com o tempo e que fazem parte da vida dos citadinos, algumas em formas tangíveis, presentes nas construções, monumentos, objetos, obras de arte etc., outros intangíveis, que se manifestam por meio das festas, danças, culinária, lendas etc., importantes referências para o fortalecimento das identidades locais em contraposição às formas de dominação cultural que visam inibi-las.

Com essa ação, pretendíamos incentivar os/as educandos/as a investigar e a perceber, por via da memória, do corpo e de suas relações com os espaços e demais sujeitos, quem eram e ondes estavam inseridos. Para o desenvolvimento da oficina, foram utilizados instrumentos metodológicos advindos principalmente da arte-educação, tais como: práticas psicomotoras, jogos teatrais, mapas afetivos, roteiro sensorial, jogo de tabuleiro e ainda um Circuito Expositivo na Casa da Baronesa[26], local onde estão concentradas as atividades da Sede do Escritório Técnico do IPHAN em Ouro Preto e do Programa Sentidos Urbanos.

A oficina foi dividida em seis encontros e, com intuito de pensar a estruturação de cada um deles, levamos em consideração o conceito das *cinco peles*, desenvolvido por Friedensreich Hundertwasser nas artes e na arquitetura. Hundertwasser, artista austríaco, que pensou o corpo humano não só a partir do viés biológico e físico, mas considerando as marcas presentes nele, os tecidos que cobrem essas marcas, as casas que abrigam estes corpos, suas relações sociais e, por fim, o planeta em que se vive. Assim, pensamos em, em cada encontro, trabalhar alguma das "peles" que compõem o sujeito, sendo elas: o próprio sujeito, um objeto de afeto, a casa, o bairro e a cidade. Evidencio que a ideia não foi trabalhar cada uma das peles que Hundertwasser[27] destaca, mas, sim, nos apropriarmos, naquela época, da noção de "se trabalhar em camadas" – ou algumas camadas de constituição do sujeito.

Os jogos teatrais utilizados foram retirados do livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (2017), de Viola Spolin. Sobre o roteiro sensorial, é possível dizer que o mesmo teve como trajeto os espaços que fazem parte do cotidiano dos alunos em questão. O jogo de tabuleiro utilizado também foi fruto do esforço coletivo da equipe do Sentidos Urbanos, assim como o Circuito Expositivo.

2.3.2 Caracóis: nossas moradas

A oficina recebeu o nome de "Caracóis: nossas moradas" em alusão ao casco dos caracóis, que são suas casas, das quais eles não se separam.

---

[26] A Casa da Baronesa é um imóvel de dois pavimentos localizado na Praça Tiradentes. A casa foi herdada por Maria Leonor Felícia da Rosa, casada com o Barão de Camargos. Após alforriar escravos que guiaram a Imperatriz Tereza Cristina em uma visita à cidade, Maria Leonor recebeu o título de Viscondessa. Após a morte da Viscondessa um de seus filhos, o segundo Barão de Camargos ainda residiu no imóvel, ele e sua família foram os últimos moradores antes da casa ser doada ao Patrimônio Histórico da União.

[27] Para melhor entendimento da ideia proposta pelo artista sugiro duas leituras: DIÓGENES JUNIOR. As cinco peles de Hundertwasser. *In*: **Trilhas (*on-line*)**, 19 mar. 2016. Disponível em: https://trilhas.diogenesjunior.-com.br/as-cinco-peles-de-hundertwasser-aae3dcdf6808 . Acesso em: 23 fev. 2021; e PERETTA, Éden. As Cinco Peles: a investigação de si como matriz dramatúrgica no ensino de dança. *In*: **Congresso Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Dança** – ANDA (2012).

Tabela 14 - Cronograma de Atividades

1º encontro	• Apresentação da proposta junto ao grupo. • Apresentação inicial – dinâmica de apresentação com jogo teatral. • Relaxamento: meditação guiada com intervenção musical. • Atividade de psicomotricidade relacional. Materiais: jornal, papel kraft, tecidos e caixas de papelão. • Finalização: roda de conversa aberta às impressões sobre a atividade. *Ao final deste encontro, solicitou-se que, para o próximo dia de atividade, as crianças levassem um objeto de afeto.
2º encontro	• Solicitação dos objetos (que foram reservados em uma caixa do tesouro). • Dinâmica inicial: jogo teatral – Casa, morador e terremoto • Contação de história pelos alunos sobre os objetos retirados da caixa – cada aluno retira um objeto da caixa e inventa uma história sobre o mesmo. • Contação das histórias dos objetos de afeto por quem de fato os levou – cada aluno conta a história real de seu objeto (por que escolheu aquele objeto para levar). • Elaboração do Mapa Geográfico – cada aluno imprime sua digital em um mapa ampliado da cidade.
3º encontro	• Dinâmica inicial: jogo teatral – Quem iniciou o movimento? • Roteiro Sensorial mediado no bairro da escola – Paradas: Igreja Nossa Senhora da Conceição, Ponte dos Suspiros, Largo Marília de Dirceu, Clube Quinze de Novembro e Escola Marília de Dirceu.
4º encontro	• Desenvolvimento do mapa afetivo individual – desenho do trajeto de casa até a escola em folha A4, evidenciando aquilo que chama a atenção neste caminho. • Desenvolvimento do mapa afetivo coletivo – após uma roda de conversa sobre a cidade de Ouro Preto (seus lugares, suas celebrações, os costumes etc.), os levantamentos feitos durante a conversa são desenhados no mapa da cidade, que já continha a impressão digital de cada aluno/a.
5º encontro	• Jogo de Tabuleiro Sentidos Urbanos – a turma é dividida em grupos; o jogo tem por objetivo trabalhar as referências culturais da cidade de forma lúdica, por meio de um jogo que se assemelha ao jogo de tabuleiro “Imagem e Ação”.
6º encontro	• Circuito Expositivo: o circuito expositivo é mediado por personagens: Binho – criança anfitriã; Caracóis Musicais; Fantasminha; e Arqueólogo Maluco. • O circuito é constituído por uma caça ao tesouro na qual cada personagem entrega uma das partes do mapa que indica onde o tesouro está escondido. No final, ele é descoberto, sendo este tesouro todas as produções realizadas durante a oficina na escola e ainda uma exposição dos objetos de afeto que cada um levou.

Fonte: Elaboração própria a partir do cronograma de atividades da oficina “Caracóis: nossas moradas” (2019)

2.4.1 Efeitos da oficina “Caracóis: nossas moradas”

A seguir, descreverei percepções gerais sobre a oficina. A turma com a qual a ação foi realizada era composta de vinte e cinco (25) estudantes entre oito e nove anos de idade. Ao longo de todos os encontros, as crianças demonstraram interesse em participar das atividades propostas. O primeiro encontro que consistia na prática psicomotora nos deu um ótimo panorama da turma como um todo; durante a atividade, foi possível observar características subjetivas de cada um dos alunos/as e notar que alguns deles/as eram mais introspectivos/as, outros mais comunicativos/as, alguns com maior facilidade em dividir os materiais com os/as colegas etc.

Figura 4 - Fotografias: Prática Psicomotora

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

O segundo encontro da oficina, baseado no trabalho com “objetos de afeto”, trouxe indícios positivos de que a prática seria adequada para trabalhar a relação das crianças com seus afetos. Nesse encontro, várias crianças falaram de suas relações com suas famílias, com suas brincadeiras e até mesmo com os lugares.

Figura 5 - Fotografias: Prática com objeto afeto

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

O roteiro sensorial, que foi a principal atividade do terceiro encontro da oficina, é uma atividade que venho realizando desde o ano de 2016 e posso afirmar que, no geral, quem participa dele se envolve muito com a ação, e com as crianças não é diferente. Este roteiro em específico teve a intenção de trabalhar com os alunos as referências culturais do bairro em que a escola se encontra (Antônio Dias). O roteiro focou a relação deles com algumas referências culturais, como, por exemplo: Aleijadinho, Chico Rei, o Clube XV de Novembro, a Igreja Nossa Senhora da Conceição e a história dos Jacubas x Mocotós. No geral, os/as estudantes demonstraram conhecer essas referências, alegando que já tinham estudado sobre elas na escola.

Figura 6 - Fotografias: Roteiro Sensorial

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

O quarto encontro foi baseado na prática do desenho e na ideia dos mapas afetivos. Considero essas atividades de extrema importância pelos retornos delas obtidos. Em grande parte dos desenhos realizados durante esse encontro, percebi a importância da afetividade, visto que quase todos/as os/as alunos/as destacaram em seus mapas individuais lugares relacionados às vivências/experiências pessoais, sendo alguns desses lugares: loja onde a tia trabalhava, casa do primo, casa do vizinho etc. Outros dois importantes referenciais apareceram nos mapas: estabelecimentos comerciais ligados à alimentação e as igrejas. Foi interessante perceber que alguns deles fizeram questão de relatar não somente aquilo que os agradava, mas também o que os chateava na cidade, como a poluição. Alguns/as alunos/as demonstraram ainda grande interação com festejos religiosos que acontecem em Ouro Preto, como congado, folia de reis e festas paroquiais.

Figura 7 - Fotografia: Mapa Individual

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

Figura 8 - Fotografia: Mapa Coletivo

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

O quinto encontro, que consistiu no “Jogo de Tabuleiro Sentidos Urbanos”, demonstrou uma grande potência, todos os alunos/as ficaram extremamente engajados/as. Devido aos objetivos específicos do Programa Sentidos Urbanos, esta prática visou trabalhar, em suma, com as referências culturais que já estão consagradas (igrejas, pontes, personalidades historicamente conhecidas e festas já consolidadas).

Figura 9 - Fotografias: Jogo de Tabuleiro “Sentidos Urbanos”

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

O último encontro da oficina foi uma visita à Casa da Baronesa. A visita aconteceu por meio de um Circuito Expositivo que emergiu no Sentidos Urbanos como uma das grandes apostas do trabalho. Acredito que o Circuito Expositivo impulsionou a expansão do Programa, produzindo efeitos positivos. Contudo, o que pude observar é que essa atividade era também uma necessidade de "resposta" à comunidade, uma necessidade da instituição (IPHAN) de "demarcar presença no território".

Figura 10 - Fotografias: Circuito expositivo à Casa da Baronesa

Fonte: Arquivo do Programa Sentidos Urbanos (2019).

Com a realização da oficina "Caracóis: nossas moradas", ficou explícito como atividades lúdicas são altamente potentes para o engajamento das crianças. Foi possível perceber que, no imaginário das crianças, a noção de patrimônio material é bem consolidada, enquanto que a noção de patrimônio imaterial ou uma abordagem mais ampla, como a de patrimônio cultural, precisava ser melhor explorada; fator provavelmente decorrente das políticas públicas que são adotadas no Brasil e também em Ouro Preto.

Entendo que essa oficina apostou no sujeito como um sujeito que tem direito à cidade[28] e que teve como proposta trabalhar a formação desse sujeito para que ele pudesse se colocar nesse lugar como aquele/a que reivindica esse direito. Acredito no potencial de ações como essas, porém, para essa pesquisa, interessava-me ir além e entender também como cada criança, a partir de sua singularidade, pode reivindicar esse direito à cidade, que é também direito a inscrever suas memórias, desejos e frustrações nos espaços onde transita.

Antes mesmo que eu pudesse me dar conta, esta oficina já compunha a presente dissertação como forma de entendimento do processo. Estar em sala de aula, junto às crianças, pensando/praticando a cidade tem sido combustível de questionamentos que considero de

[28] Conceito já trabalhado anteriormente.

extrema importância não só para este trabalho, mas para minha vida. Foi ali, na sala de aula, a cada dia de contato com as crianças, que percebi os rumos que este trabalho tomaria: pensar a relação das crianças com a cidade e a escola. “A ideia da participação da criança, isto é, considerá-la de fato como parte de um todo maior vem acompanhada da aposta de que a criança tem algo a dizer sobre si e sobre o mundo que a cerca” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 762). Por acreditar que é preciso escutar as crianças, apostando que este é também o papel da educação e dos/as educadores/as –, a oficina trabalhou em conjunto com as crianças no cotidiano escolar. A conclusão de que as crianças são sujeitos em si e não um *devir-a-ser*, que experienciam e praticam a cidade, e, por isso, têm muito a dizer sobre esse espaço que vivenciam, fez-me colocá-las como foco central na pesquisa.

2.5 Caderno de Vivências[29]

O segundo instrumento metodológico que compõe esta pesquisa, *Caderno de Vivência*, foi elaborado após a experiência com a oficina “Caracóis: nossas moradas”. Durante a oficina, percebi que as crianças possuíam uma relação um tanto quanto positiva com a cidade, porém ainda era necessário entender como essas relações com os espaços são estabelecidas e o que pensam essas crianças desses espaços. Assim, o *Caderno de Vivências*, no ano de 2020, acontece também na tentativa de dar continuidade ao processo iniciado em 2019.

Em virtude da ausência de encontros presenciais na escola durante o ano de 2020, entrei em contato com a direção da Escola Marília de Dirceu para saber sobre as possibilidades de continuidade desta pesquisa em conjunto com os/as alunos/as e, após aprovada a iniciativa pela direção e pelo comitê de ética da UFOP, entrei em contato via WhatsApp com os/as alunos/as que realizaram a oficina “Caracóis: nossas moradas” – respeitando as devidas recomendações em relação ao distanciamento social –, propondo à turma prosseguir na pesquisa. Os/as pais e mães assinaram o termo de livre consentimento esclarecido, devidamente arquivado por mim. Por meio de um “caderno” – que estou aqui dando o nome de *Caderno de Vivências* – contendo algumas questões que cada um/uma recebeu em casa, as crianças deveriam responde-las em palavras ou desenho. Seis alunos da turma concordaram em continuar durante essa etapa da pesquisa e, neste caderno, cada criança registrou a seu modo, por meio de desenhos e/ou palavras, suas experiências, vivências e impressões sobre a cidade e a escola.

[29] Este instrumento também foi uma primeira aproximação a partir de registros por imagens, as discussões feitas a partir dos desenhos dizem respeito a uma primeira impressão em relação ao contato com o material/sujeitos, certamente essa discussão poderá futuramente ser aprofundada.

Esse material foi confeccionado no intuito de compreender a relação das crianças com a cidade de Ouro Preto e a Escola. Ele entregue a cada estudante com as seguintes questões[30] norteadoras, as quais foram respondidas de maneira livre por cada um/uma:

- Relação com um objeto de afeto
- Lugar favorito na escola/cidade
- Lugar que passa mais tempo no cotidiano
- Lugares/eventos que frequenta na cidade
- Percepção acerca da cidade
- Sonhos(desejos) para si mesmo, para a escola, e para cidade
- Mapa afetivo do trajeto cotidiano de casa até a escola com tudo que chama atenção no percurso
- Desenho de si mesmo/a

Essas perguntas foram feitas no intuito de me auxiliar a compreender como cada criança estabelece uma relação singular com a escola e com a cidade a partir de seus sentidos, suas preferências, seus desejos etc. Apesar de não dar conta de todas as questões, o *Caderno de Vivências* foi uma ferramenta que me permitiu me aproximar das relações cotidianas que as crianças estabelecem com a escola e a cidade.

> Em armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques ou numa tarde de inverno, a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria. Nesses lugares — verdadeiros esconderijos — a criança constrói uma outra significação do cotidiano (SOUZA, 1994, p. 89).

É pensando nessa significação própria das crianças que este trabalho se constituiu na tentativa de pensar a cidade a partir desse sujeito infantil, que, por vezes, em vários projetos, encontra-se alijado dessa discussão. Quando é que levamos em conta o que têm a nos dizer as crianças sobre o espaço? A intenção neste trabalho não é simplesmente dar voz às crianças, mas pensar com elas a produção do espaço da cidade e da escola.

No material enviado a elas, expliquei que elas poderiam escolher o nome pelo qual gostariam de ser chamadas. Dessa forma, os sujeitos apresentados a seguir receberam os nomes escolhidos por cada um/a. Embora as crianças tenham respondido livremente, aqui, ao descrever as respostas, sobrepõe-se a minha percepção – esta que deu origem às categorias de

[30] As questões na íntegra estão em anexo.

análise do próximo capítulo. Nem sempre fiz comentários sobre as percepções das crianças, provavelmente porque tais percepções não me provocaram ou porque me excedi nas perguntas.

2.5.1 Sujeitos da pesquisa

Aninha

Figura 11 - Auto desenho Aninha

Fonte: Arquivo próprio (2020).

Aninha é uma criança de nove anos de idade que mora no bairro Padre Faria. No desenho, ela se representou como uma criança em um lugar ensolarado e florido. O desenho chama atenção pela cor utilizada para colorir a pele representada no desenho, uma cor que tende ao nude, e Aninha é uma menina negra. Outro fator que chama atenção, principalmente quando comparado ao desenho final feito pela mesma criança, é quando pensamos na representação feita do cabelo. No primeiro desenho, Aninha se representa com o cabelo preso, como de fato tem costume de usar, o que ficou evidente tanto durante os encontros da oficina quanto em minha ida à casa dela para a entrega do caderno: ela estava sempre de cabelo preso. Já no desenho final, como pode ser observado a seguir, a menina se representa[31] com o cabelo solto e liso. Podemos pensar que este desenho retrata um "sonho" ou um "desejo" seu?

[31] Em um áudio de WhatsApp com Aninha, ela me confirmou que o desenho da menina ao final também se trata dela.

Figura 12 - Desejos Aninha

Fonte: Arquivo próprio (2020).

Aninha relatou que seus brinquedos são seus objetos de afeto pelos quais ela nutre carinho. Quando perguntada sobre qual lugar passa mais tempo no seu dia-a-dia e o que acha desse lugar, ela disse ser onde brinca com suas bonecas de escolinha: a área de serviço. Segundo ela, esse lugar em sua casa é agradável. Em relação a seu lugar favorito na escola, Aninha disse ser a quadra, pois lá ela brinca com suas amigas de pular corda. Sobre seu local favorito na cidade, ela mencionou a praça Tiradentes, porque é o caminho que faz para ir até a casa da avó.

Aninha conta também que costuma frequentar festas religiosas e outras que acontecem no seu bairro. Já disse ter ido ao "museu" com a escola e que tem vontade de conhecer o Pico do Itacolomi (mesmo pico que aparece no desenho de seus desejos). Segundo ela, Ouro Preto é um lugar que carrega história, tradição e encantos. E, se pudesse dar um recado para a cidade, Aninha pediria que os vereadores e prefeito continuassem lutando com garra por sua cidade maravilhosa. É interessante observar como ela se apropria da cidade ao dar esse recado, utilizando o pronome possessivo "minha" para se referir à Ouro Preto.

Quando pedida para definir Ouro Preto em palavras de acordo com as categorias: cor, som, cheiro, gosto, brincadeira, pessoa e objeto, Aninha respondeu. "Azul; Pássaros; Rosas; Doce; Amarelinha; Tarsila do Amaral; Bola".

Aninha relata em seu desenho de desejos muitas cores, balões, árvores e flores, um parque de diversões, o Pico do Itacolomi e uma espécie de “casa-castelo”, tudo isso sobre um chão de paralelepípedos (ver Figura 10).

No mapa afetivo feito por Aninha é possível destacar, por exemplo, as cores que ela usa em seu desenho; aliás, Aninha foi a única criança que fez todos os desenhos coloridos. Também chama atenção a representação das ruas feitas por ela: todas retilíneas, algo praticamente impossível de se ver na cidade de Ouro Preto. E ainda chama atenção a árvore que ela destacou junto à escola, esta árvore é um dos símbolos da instituição. Percebemos também que o trajeto de Aninha está resumido à sua casa, capela e escola.

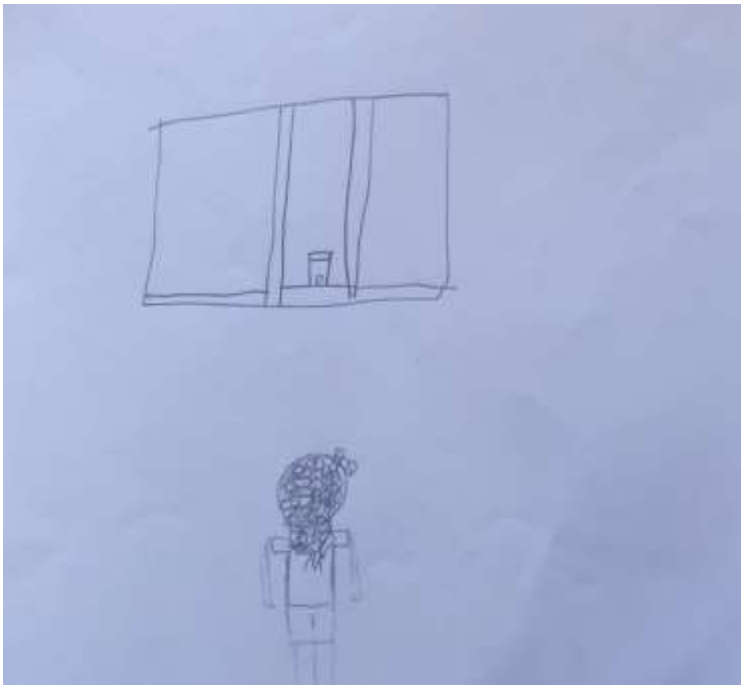
Prestando atenção nos indícios que nos deixam as respostas de Aninha, seria possível dizer, por exemplo, por seu objeto de afeto, por seus lugares favoritos e também por seus desejos, a relação que ela estabelece com o brincar. A brincadeira parece estar sempre presente em seu cotidiano.

Figura 13 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano casa-escola de Aninha

Fonte: Arquivo próprio (2020).

Manu

Figura 14 - Auto desenho Manu



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Manu é também uma criança de nove anos de idade e que, assim como Aninha, reside no bairro Padre Faria. De outro modo, ela se representa com os cabelos soltos e cacheados. Em um áudio de WhatsApp, Manu me explicou que esse desenho se trata dela gravando um TikTok[32], por esse motivo a menina se representou de costas, olhando para o celular que está apoiado na janela. Essa representação de Manu também nos traz indícios da relação que ela estabelece com as redes sociais.

Manu explicou que seu objeto de afeto é uma blusa do grupo musical Now United. Ela disse que o lugar que mais passa tempo durante seu dia-a-dia é a sala de aula, este que também é seu lugar favorito na escola, o qual ela descreve como maravilhoso. Manu disse que não costuma frequentar eventos culturais na cidade, mas, ao mesmo tempo, disse que seu lugar favorito em Ouro Preto é a Praça Tiradentes porque lá acontecem muitas coisas, como o carnaval.

Manu relatou ter ido visitar a Casa da Baronesa (lugar em que houve o encerramento da oficina “Caracóis: nossas moradas”) com a escola e afirmou ter vontade de conhecer o Mirante do Morro São Sebastião. Disse ainda que Ouro Preto é bem legal. Essa mesma resposta foi dada

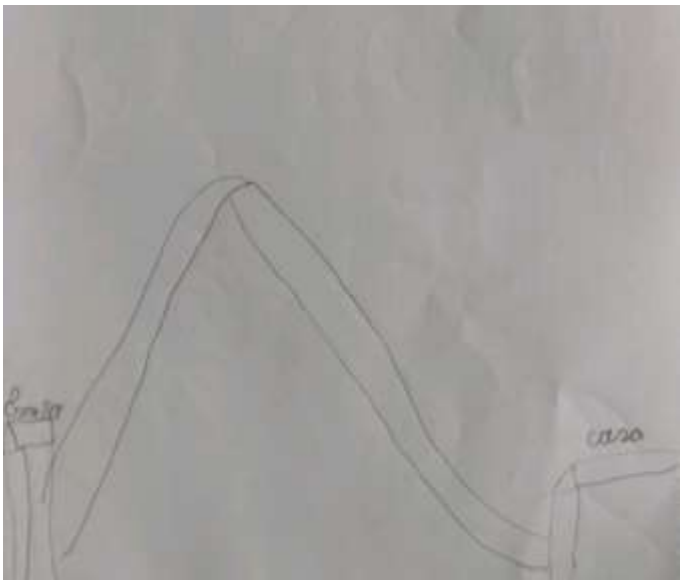
[32] Rede social para compartilhamento de vídeos.

por ela quando perguntada sobre o que acha da cidade e quando solicitada para dar um recado para Ouro Preto.

As palavras usadas por Manu para dizer da cidade foram “Verde; Animais; Mato; Planta; (não houve resposta para categoria brincadeira); Comidinha; Machado”. Em relação a seus desejos, ela disse que seu sonho é ir no *show* do Now United e que gostaria que Ouro Preto tivesse mais apartamentos e que a escola tivesse mais aulas.

O desenho a seguir de Manu chama a atenção pelo fato de ela representar a escola e a casa no mesmo nível e em tamanhos similares, o que me remete a uma ideia de igualdade. Aparentemente não há nada que capture a atenção desta menina em seu trajeto cotidiano, parece-me que sua percepção está voltada somente para a escola e sua casa.

Figura 15 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano de casa até a escola de Manu



Fonte: Arquivo próprio (2020).

Manu me parece ser uma menina com forte ligação aos objetos midiáticos, à internet e às redes sociais, o que talvez explique a repetição das respostas dadas e a simplicidade de seu desenho. É interessante observar como, ao fazer um desenho de si e ao falar de seu objeto de afeto (que é uma blusa de uma banda que ela só conhece virtualmente), ela traz traços dessas relações, um tanto quanto pobres. Ainda me chama atenção a relação positiva que ela tem com a escola quando diz que acha esse lugar maravilhoso ou quando diz que deseja que a escola tivesse mais aulas... Mais aulas significa também mais tempo na escola.

Lucas

Lucas também é uma criança de nove anos de idade e reside no bairro Morro da Queimada. No desenho de Lucas, percebemos que ele se representou com um sorriso, e, de fato, essa é uma marca registrada dele, assim como seus óculos.

Figura 16 - Auto desenho Lucas

Fonte: Arquivo pessoal (2020).

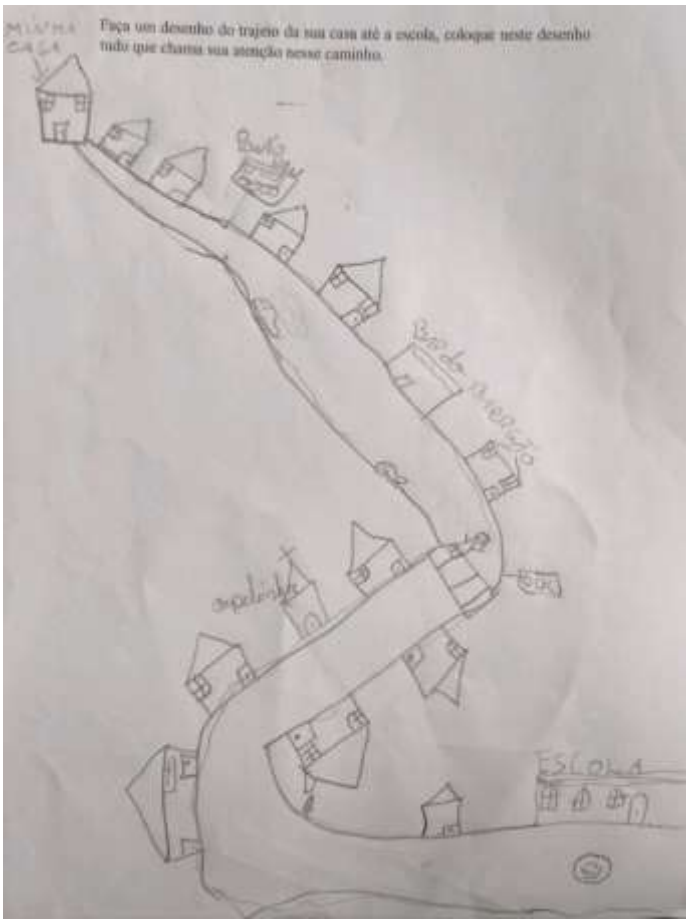
Lucas disse que possui como objeto de afeto um colar, e que o motivo para este colar ser especial é o fato deste ter sido um presente de sua prima. No seu cotidiano, Lucas relatou passar a maior parte do tempo na casa da avó (Lucas mora sozinho com sua mãe, e sua avó reside na casa ao lado da sua), e, segundo ele, este lugar é divertido. Em relação a seu lugar favorito na escola, o menino disse ser a mureta, pois lá bate sol.

Ele relatou frequentar festas religiosas na cidade e também o teatro. Contou que faz parte de uma irmandade na cidade e relatou conhecer a Casa da Baronesa por meio da escola e também da família. Quando perguntado sobre seu lugar favorito na cidade, Lucas disse ser o museu, porque ele é histórico. Em uma conversa, na escola, ele me contou que este museu é o Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas e que, dentro dele, o local que mais gosta é a biblioteca de obras raras. Segundo Lucas, seu pai trabalhou nesta biblioteca e lhe apresentou todo o lugar. Quando perguntado sobre um lugar que gostaria de conhecer em Ouro Preto, Lucas disse ser o Museu da Pharmacia, evidenciando certa familiaridade e gosto para com os museus,

o que, provavelmente, é também influência do trabalho que seu pai realizou na biblioteca de um museu.

Quando indagado sobre o que acha da cidade, Lucas disse ser “bonita e histórica”. Se pudesse dar um recado a Ouro Preto, ele diria que a cidade está fechada por tempo indeterminado, por causa do COVID-19. Nas palavras para descrever a cidade, ele disse “Amarelo; Música; Chocolate; Banana; Queimada; Loud Mob; Livro”. Em relação a seus desejos, Lucas afirmou querer mais lazer para as crianças em Ouro Preto, que gostaria que a escola continuasse se preocupando com as crianças e, ainda, que ele pudesse ajudar pessoas carentes. A diferença de expressão tanto na fala quanto em seu desenho e nos conteúdos expostos por Lucas em relação às crianças de sua idade é bastante evidente.

Figura 17 - Mapa afetivo do trajeto cotidiano de casa até a escola de Lucas



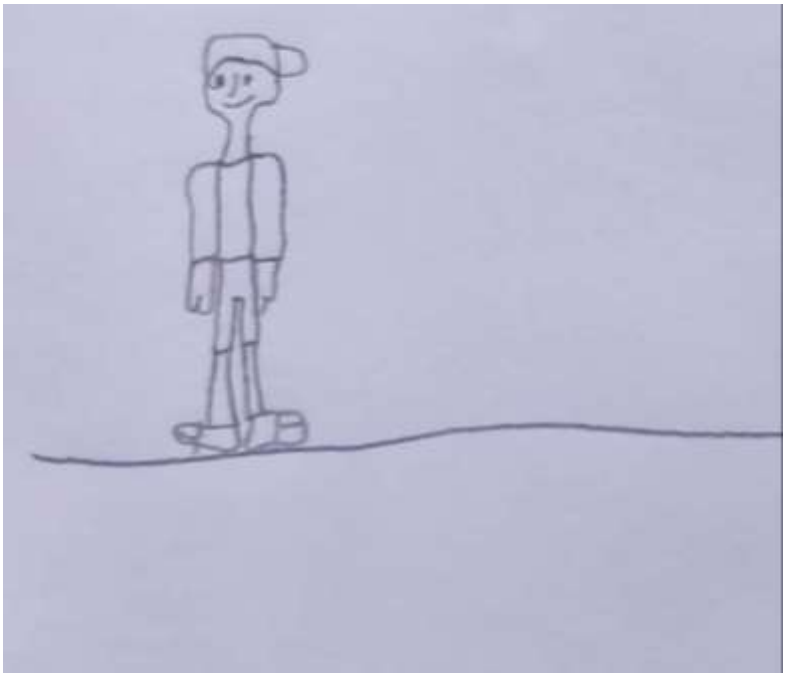
Fonte: Arquivo próprio (2020).

Esse desenho de Lucas me chama atenção, em primeiro lugar, por ser o único em que há seres humanos representados. Podemos dizer que é um desenho que traz também a diversidade do cotidiano: casas, bares, carros, capela, faixa de pedestre, semáforo, ponto de van

e a escola. Lucas me parece ser uma criança que estabelece suas relações com o espaço através das pessoas, por exemplo, quando cita como objeto de afeto um colar que sua prima lhe deu e quando destaca como seu lugar favorito na cidade o museu, sendo que seu pai já trabalhou no museu. Ou ainda quando seus desejos são todos para as pessoas que habitam o espaço, até mesmo seu desejo pessoal é voltado para as outras pessoas, tornando evidente a importância das relações na constituição subjetiva.

Artur

Figura 18 - Auto desenho Artur



Fonte: Arquivo próprio (2020).

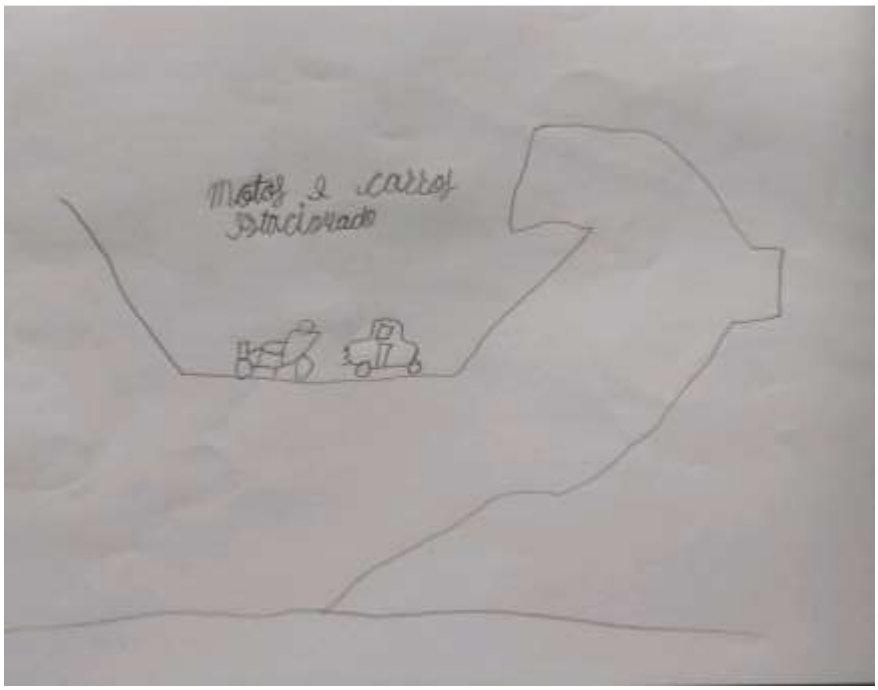
Artur, outra criança de nove anos de idade, mora no bairro Alto da Cruz. Durante a oficina "Caracóis: nossas moradas", em 2019, ele foi uma das crianças que mais se engajou nas atividades propostas.

Artur disse que seus objetos de afeto são seu telefone, *tablet* e Playstation. Quando perguntado sobre o local que passa mais tempo no seu dia-a-dia, ele disse ser a casa da avó e do tio, e que esses lugares são muito bons. Em relação a seu lugar favorito na escola, Artur mencionou a quadra e o pátio, pois, na quadra ele faz educação física e joga bola, enquanto no pátio brinca no recreio. Já seu lugar favorito na cidade são os campos, quadras e parque de diversões, pois, na quadra ele joga bola e, no parque, brinca nos brinquedos.

Artur relatou frequentar *shows*, festas religiosas e carnaval na cidade. Disse conhecer o Museu da Inconfidência, Casa da Baronesa e zoológico por meio da escola e que gostaria de conhecer a Mina do Gegê. Ele disse achar a cidade boa e, se pudesse dar um recado para Ouro Preto, seria pedir para ter mais diversões na cidade para as crianças, porque aqui não tem.

Nas palavras usadas para descrever a cidade estão "Azul; *Funk*; *Tuti Fruti*; Coco; Futebol; Eu; Cadeira". E seus sonhos são: ser rico e ter muitas gatinhas, que Ouro Preto tivesse mais diversão, e a escola poderia continuar como está.

Figura 19 - Mapa afetivo do trajeto de casa até a escola de Artur



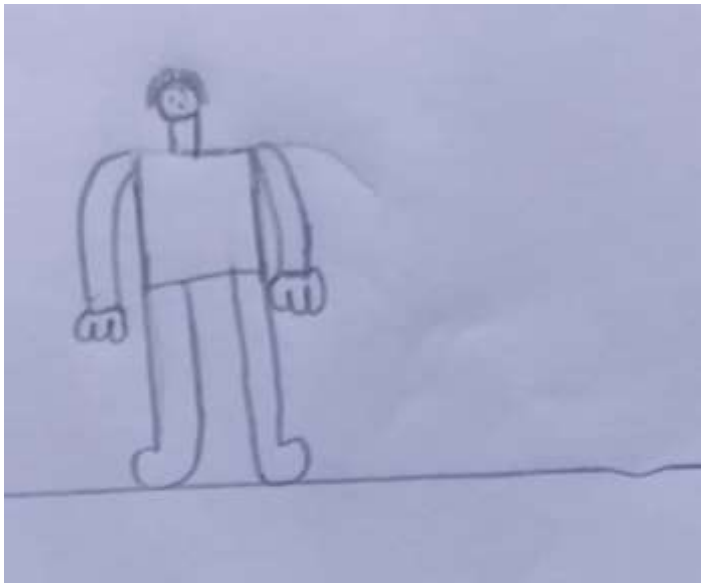
Fonte: Arquivo próprio (2020).

O mapa de Artur muito me intrigou: as ruas parecem não ter início e nem fim. Além disso, sua percepção parece se voltar, nesse seu trajeto cotidiano, somente para os meios de transporte que estão presentes na cidade.

Chama a minha atenção quando, em seu desejo, Artur diz que quer ser rico, quando diz que seus objetos de afeto são celular, *tablet* e Playstation e ainda quando, em seu mapa afetivo, representa somente carros e motos. De certa forma, esses objetos de afeto destacados e também os carros e motos são, em nossa sociedade, símbolos de *status* e visibilidade cada vez mais apreciados. Será que Artur gostaria de ser rico para adquirir cada vez mais esses objetos por ele mencionados? O que faz com que ele não perceba as pessoas e demais objetos em seu trajeto?

Luiz

Figura 20 - Auto desenho Luiz



Fonte: Arquivo próprio (2020).

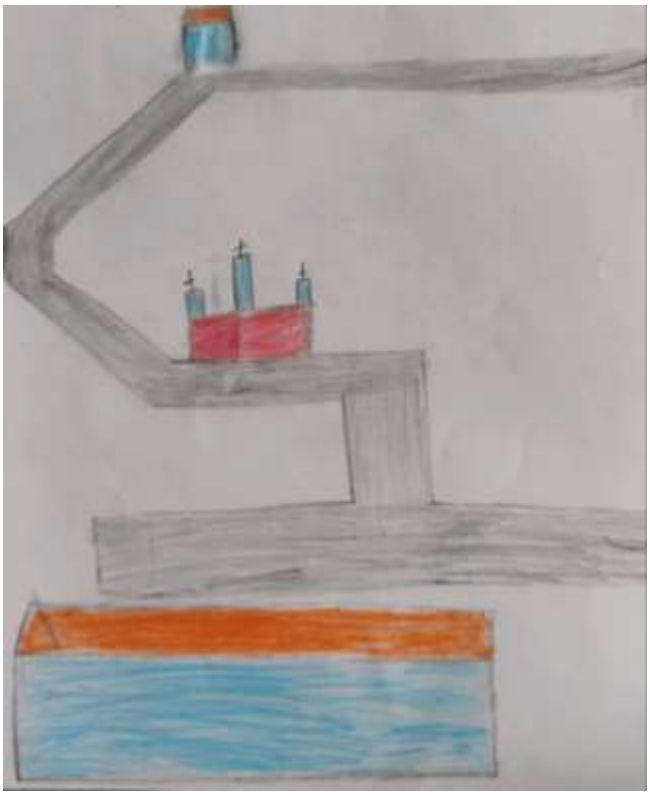
Luiz tem dez anos de idade, residente do bairro Nossa Senhora do Carmo, conhecido como Pocinho. Por ficar boa parte do tempo na casa de sua avó, Luiz também reconhece sua residência como sendo no bairro Alto das Dores.

Ele disse não possuir objetos de afeto. Afirmou que o local em que passa mais tempo no seu cotidiano é sua casa e que este é um lugar legal. Em relação ao seu lugar favorito na escola, ele diz ser a quadra em razão das brincadeiras, e o seu local favorito na cidade é a Praça Tiradentes por conta dos *shows* que lá acontecem. Segundo ele, já visitou museu na cidade, mas não nomeou. Ele costuma frequentar festas religiosas e, de fato, uma igreja aparece representada em seu desenho. Se pudesse conhecer um lugar que ainda não esteve na cidade, este lugar seria a UFOP.

Luiz acha a cidade de Ouro Preto legal, e se pudesse dar a ela um recado seria "fica em casa". Nas palavras utilizadas para falar da cidade, temos: "Azul; Vento; Caramelo; Pizza; Pega-pega; Tiradentes; Fogão". Luiz não relatou seus desejos para si mesmo ou para a escola. Seu único desejo seria uma cidade mais limpa.

Intriga-me o fato de Luiz não ter destacado nenhum sonho para si, ou mesmo de não possuir algum objeto de afeto.

Figura 21 - Mapa afetivo do trajeto de casa até a escola de Luiz



Fonte: Arquivo próprio (2020).

O mapa afetivo de Luiz me chama atenção pelas proporções escolhidas por ele: a escola maior que a igreja, e a igreja maior que a casa. Apesar das diferenças em tamanho, há um elemento que liga todas as construções que Luiz destacou em seu mapa: a cor azul.

Luiz foi a criança que mais me deixou com "uma pulga atrás da orelha"; ele foi o primeiro a demonstrar interesse em participar da pesquisa da etapa do *Caderno de Vivências*, chegamos a trocar alguns áudios por WhatsApp, e, em um deles, me contou que era seu aniversário. Porém, ele foi a criança mais "tímida" com suas respostas no *Caderno*, respostas genéricas e monossilábicas, apesar de já ter 10 anos.

Vitinho

Vitinho é residente do bairro Alto da Cruz e tem nove anos de idade. O que chama atenção no auto desenho de Vitinho é que, assim como Aninha, ele se representou como uma criança com a cor de pele clara e olhos azuis, e Vitinho é uma criança negra.

Figura 22 - Auto desenho Vitinho

Fonte: Arquivo próprio (2020).

Segundo ele, seu escapulário é seu objeto de afeto, pois se sente protegido com ele. O lugar em que passa mais tempo é o quarto, pois é um lugar confortável e legal. Na escola, seu lugar favorito é a quadra, onde brinca muito, o que é muito divertido. Já na cidade, seu local favorito é o Ouro Preto Tênis Clube (OPTC), porque lá é um lugar para se divertir, e ele se diverte lá. Vitinho disse frequentar o teatro e que já foi a museus e ao cinema, à Casa da Baronesa, ao Trem da Vale e ao Morro da Forca. Em alguns desses lugares, esteve com a família, em outros, com a escola.

Vitinho disse que não há um lugar que não conheça na cidade e que tenha vontade de conhecer. Ele acha Ouro Preto bonita, com muitos lugares bonitos e que a cidade é média em tamanho. Se pudesse dar um recado à cidade, ele diria “minha cidade querida, não deixe que te poluam”. É interessante destacar que Vitinho foi a única criança que deu um recado diretamente para a cidade, as outras deram recados para as pessoas.

As palavras que usou para descrever Ouro Preto foram: “Cinza; Passarinho; Comida; Menta; Pular corda; Dom Pedro; Torradeira”. Vitinho deseja que a escola e a cidade possam ter um futuro muito melhor do que o que temos atualmente, sem violência e com mais pessoas boas. E ainda deseja continuar com a família linda que tem.

Figura 23 - Mapa afetivo de casa até a escola de Vitinho

Fonte: Arquivo próprio (2020).

Logo de início, o desenho de Vitinho chama atenção por conter cor somente na escola. Ele foi uma criança que também representou certa diversidade em relação a seu trajeto: há casas, árvore, carro, um bar, placa de sinalização e até mesmo o "pirulito"[33] em frente à escola.

Vitinho demonstrou ter uma relação positiva com a cidade, com a escola e com sua família. Chamou a minha atenção o fato de ele ter sido a única criança a dar um recado direto para a cidade, parece-me que ele tem se apropriado da cidade de uma forma múltipla, por exemplo, quando cita diversos lugares que conhece e diz que em partes conhece esses lugares via escola, e em partes via sua família. Ou, por exemplo, quando olhamos para seu mapa afetivo, que traz no desenho uma diversidade de elementos.

[33] Esse "pirulito" se trata, na verdade, de uma espécie de poste de iluminação pública.

Impressões

A partir do meu desejo de entender a relação das crianças com a escola, a cidade e seu patrimônio cultural, com base em minhas vivências no Programa Sentidos Urbanos em 2016 e na oficina "Caracóis: nossas moradas", bem como a partir do *Caderno de Vivências* respondido pelos sujeitos, procurei entender o que pensam – e como se relacionam – as crianças sobre os espaços que habitam cotidianamente. Não dei conta de analisar as repostas que foram dadas em relação a como as crianças percebem a cidade partir das sensações (cores, cheiros, sabores, sons etc.). Penso que seria necessário algum outro instrumento para adentrar nessas questões, porém, como essas respostas dizem bastante sobre a percepção singular que cada sujeito tem da cidade, no último capítulo procurei integrá-las aos desenhos dos mapas afetivos para pensarmos na cidade que cada um vivencia cotidianamente.

As crianças que responderam aos *Cadernos de Vivência* possuíam entre nove e dez anos de idade no momento em que participaram da pesquisa. Parte delas demonstrou ter acesso à internet e redes sociais; penso que essa relação interfere em como essas crianças se relacionam com as pessoas, com a escola e com a cidade. Podemos, por exemplo, observar isso acontecer nas respostas de Artur. Outro fator que me captura atenção é o fato de, no geral, as respostas se apresentarem sem profundidade.

Levando em conta minhas percepções acerca dos instrumentos metodológicos da pesquisa, destaco as seguintes categorias de análise: 1 - Fazer da escola e da cidade lugares de escrevivência[34]; 2 - Fazer da escola e cidade lugares para manifestação dos desejos das crianças; 3 - Fazer da escola e da cidade lugares de *otium*[35]. Para tecer as considerações acerca do meu encontro com as crianças, coloco-me aqui como pesquisadora-observadora-participante.

> Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial. Conforme aponta Aaron Cicourel (1980), além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica. O tipo de atividade e o grau de envolvimento do pesquisador variam, dependendo do grupo, podendo ir da observação participante à participação observante (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56).

[34] Conceito já apresentado e retomado no próximo capítulo.
[35] A tradução de "*otium"* pode ser dada por "ócio".

Em uma espécie de meta-observação, propus-me a estar com as crianças na escola durante os encontros que realizamos da oficina “Caracóis: nossas moradas”. Quando digo que me propus, não falo somente do meu corpo presente naquele espaço, falo também de uma abertura para observar o que acontecia naqueles encontros e de me envolver com eles/as. No movimento de me deixar participar om as crianças, joguei-me ao chão com elas, escutando suas histórias, assim como as escutei por meio de seus registros escritos nos *Cadernos de Vivências*. E é o que busco trazer no próximo capítulo, um misto de impressões, percepções, interpretações.

3 OUTONO: O QUE OS VENTOS – OU PENSAMENTOS – TROUXERAM À PESQUISA

Fazer uma pesquisa implica também fazer escolhas, escolher uma temática, um referencial, uma metodologia, quais palavras usar... Escolher é também recortar, e aqui o que apresento são recortes das minhas diferentes experiências com crianças, em momentos e circunstâncias diferentes. Não pretendo falar por esses sujeitos, pretendo expor algumas conexões que fiz a partir da escuta dessas crianças e também da escuta da minha própria infância.

Toda teoria é também um posicionamento ético-político. Falar da infância em uma posição de adulta certamente requer bastante cuidado, é preciso estar atenta, duvidar das próprias certezas e não ter medo de se lançar ao desconhecido. Afirmo minha postura ética enquanto pesquisadora implicando com esta pesquisa a possibilidade de crianças dizerem de sua própria infância e da relação que estabelecem com seus espaços de vivência cotidiana, reafirmando assim, as crianças como atores sociais.

Minha aposta é que a intervenção com os instrumentos metodológicos utilizados nessa pesquisa – tanto a oficina "Caracóis" quanto os *Cadernos de Vivência* – provocou um certo deslocamento na hierarquia estabelecida entre adultos e crianças: a partir desses instrumentos, as crianças foram escutadas. Aqui, elas puderam falar de suas cidades invisíveis, de suas cidades imaginárias e, com isso, neste momento, quem sabe elas foram capazes de sonhar com outras cidades que talvez algum dia virão a existir. Penso que a potência desses instrumentos esteja em permitir que essas crianças inscrevam suas estações na cidade (assim como eu inscrevi as minhas).

3.1 Fazer da escola e da cidade lugares de escrevivência

Como já dito nesta dissertação, acredito no brincar como potência no infantil, potência para elaboração e ressignificação do real. A brincadeira enquanto fonte de imaginação se abre às possibilidades do futuro, orientando-se através do presente e do passado, criando novas realidades.

> [...] a criança quando brinca também é capaz de transitar ainda livremente entre os mundos mais distintos, não distinguindo ainda qualitativamente a dualidade entre o mundo da matéria e o mundo ideal abstrato, pois o mergulho no mundo das substâncias (no enlamear-se, esconder em buracos, abrir a barriga dos bichos, colecionar restos jogados no lixo, pular em poças d'água) é fonte de nascimentos de imaginação, é alimento dos sonhos mais fecundos. Na criança, céu e terra, ou, melhor

> dizendo, o ideal sonhado e a concretude da matéria se interpenetram com tanta leveza que é como se fossem desde sempre inseparáveis (PELIZZONI, 2017, p. 127).

Diante dessa inseparabilidade entre o ideal sonhado e a concretude da matéria, as crianças presentes nessa pesquisa me deixaram pistas sobre a relação que estabelecem com o brincar, seja em casa, seja na escola, seja na cidade. No *Caderno de Vivências* que enviei a ela, destaco agora as respostas dadas a pergunta "Qual seu lugar favorito na escola? Por quê?".

> [...] acreditamos que todo retiro da alma tem figuras de refúgios. O mais sórdido dos refúgios, o canto, merece um exame. Recolher-se ao seu canto é sem dúvida uma expressão pobre. Mas é pobre porque tem muitas imagens, imagens de grande antiguidade, talvez mesmo imagens psicologicamente primitivas. Por vezes, quanto mais simples é a imagem, maiores são os sonhos (BACHELARD, 1993, p. 146).

Quando olho para essa pergunta feita às crianças, penso no propósito subentendido que ela contém: refletir sobre como as crianças, cada qual com sua singularidade, conseguem estabelecer relação com este espaço comum a elas que é a escola. Penso que cada criança é capaz de constituir seu próprio canto – nas palavras de Bachelard (1993) – dentro da escola, e que esses cantos carregam imagens, signos e sonhos desses sujeitos, uma vez que nós imprimimos no espaço extensões de nossos corpos. Das seis crianças que responderam o caderno, quatro destacaram como lugar favorito a quadra ou o pátio, sendo o motivo da escolha de todos/as por esse espaço o brincar. O que percebemos com essas respostas é que essas crianças estão reivindicando seus espaços de brincadeira/imaginação dentro da escola.

Pensemos, então, na relação que a escola estabelece com o brincar. De modo geral, os momentos que as crianças[36] podem brincar de forma livre na escola estão restritos ao recreio, em que precisam dividir seu tempo entre comer e brincar, geralmente tendo que fazer isso em vinte (20) minutos. Fabiana de Oliveira (2015) nos diz como a escola é um projeto do capitalismo, e, sendo assim, podemos dizer que a escola se configura como essa instituição que tem a função de transmitir conhecimentos e competências necessárias para que as crianças se tornem em algum momento futuro uma espécie de "capital humano".

Como discutido nos capítulos anteriores deste trabalho, argumento aqui a necessidade de se repensar e de "repraticar" essa escola/educação tal qual a conhecemos. É preciso pensar-praticar uma escola que seja mais do que uma instituição que faz a inserção das crianças no mundo adulto, é preciso deixar que a escola seja uma instituição que abrigue de fato a infância.

[36] Lembremo-nos de que essas crianças estão inseridas no Ensino Fundamental, a relação do brincar na educação infantil se configura de outra forma, como aponta Pelizzoni (2017).

> [...] dificilmente as educadoras se colocam abertas a um olhar atento, amoroso e curioso diante do que as crianças produzem. Muitas vezes, o tempo do brincar das crianças é destinado à pausa para o café e conversas com as colegas de trabalho, o que as impede de se colocar em prontidão numa situação de escuta sensível aos mundos que a criança mostra enquanto brinca (PELIZZONI, 2017, p. 134).

Fazer da escola um lugar da infância parte também do trabalho de escuta, e penso que, para mantermos em nós, adultos, alguma infância é preciso se colocar na posição de escuta das crianças, escutar seus sonhos, seus medos, suas fantasias, despindo-se ao máximo de qualquer preconceito já adquirido. Durante os anos que atuei no Programa Sentidos Urbanos pude constatar isso que nos diz Pelizzoni (2017), quando adentrávamos a sala de aula para realizar alguma oficina e as educadoras no geral se colocavam à margem do processo, apenas observando, isso quando não se retiravam das salas e nos pediam para chamá-las quando a atividade estivesse finalizada.

Durante a oficina "Caracóis: nossas moradas", propusemos à professora da turma em questão que participasse das atividades que seriam realizadas. Diante dessa proposta, observei nela um esforço para participar com os/as alunos/as, e, em grande parte das atividades, a professora deu conta de fazer isso. Contudo, observei também certa dificuldade da mesma em algumas atividades específicas, sobretudo naquelas que envolviam uma atmosfera de imaginação e fabulação, como, por exemplo, atividades com o desenho e durante o primeiro dia de oficina, que foi um dia em que as atividades foram realizadas todas no chão.

Nesse dia, todas as carteiras da sala de aula foram posicionadas de forma que houvesse espaço para ficarmos todos ao centro. Antes da chegada das crianças, cobrimos o chão da sala com jornal e papel kraft e também fizemos uma pilha de caixas para a prática psicomotora que seria realizada. Na entrada das crianças, pedimos que elas retirassem seus sapatos e encontrassem um lugar para se deitar ao chão. Com elas deitadas, fizemos uma meditação e, em seguida, iniciamos a prática psicomotora – a intenção dessa prática era não haver nenhuma proposta em especifico a ser realizada. Falamos com as crianças que naquele momento elas poderiam fazer o que bem entendessem naquele espaço e com os materiais que havíamos levado. Esse dia, sem dúvida alguma, foi um dos momentos mais marcantes para as crianças, ou pelo menos foi isso o que elas nos disseram durante o último encontro da oficina. Em relação à professora, o que observei é que ela ficou à parte das atividades realizadas nesse dia, seu envolvimento só deu quando algum/a aluno/a a solicitava. Ela sequer chegou a tirar seus sapatos.

Volto-me agora ao que já discuti nessa dissertação sobre como nos relacionamos com o chão. "Não tem jeito, a relação com o chão pressupõe horizontalidade, se jogar no(ao) chão é

se entregar sem pensar nas hierarquias" (Diário da autora, 16 dez. 2020). Esse dia de oficina me marcou muito nesse sentido, aquelas crianças que estavam ali pareciam não ter qualquer dificuldade em se jogar ao chão, cada uma a seu tempo se entregou a ele. Já aos adultos ali presentes, essa entrega foi um tanto quanto difícil, como foi o caso da professora, que precisava se desvencilhar da hierarquia professora-aluno/a para conseguir compartilhar o chão com aquelas crianças. Assim como observei em uma das mediadoras um certo "medo de se jogar". E como eu também tive em alguns momentos um certo receio de me jogar ao chão sem nenhum propósito específico. Relacionar-me com o chão naquela ocasião era também reivindicar certos aspectos infantis em mim, de certa forma compartilhar com aquelas crianças a minha infância, e esse movimento de estar no chão compartilhando minha infância com elas, em alguns momentos, não foi fácil, esse movimento pressupôs "[...] aceitar que vez ou outra a textura do chão não é como esperávamos [...] e também conviver com todas as marcas que o chão carrega e ainda assim, se sentir acolhida" (Diário da autora, 16 dez. 2020). Ou seja, naquele momento, precisei conviver com todas as marcas que carrego de minha própria infância, fazer delas um lugar possível para habitar e compartilhá-las com aquelas crianças.

Destaco agora outro "momento no chão" que me marcou durante a oficina "Caracóis"; era o quarto dia de encontro, quando realizamos os mapas afetivos individuais e o coletivo. Para a elaboração do mapa afetivo coletivo, levamos desenhado em papel kraft em tamanho grande o contorno do mapa da cidade de Ouro Preto e, dentro desse mapa, escrevemos apenas os nomes dos bairros. A proposta era que as crianças pudessem desenhar nesse mapa seus afetos em relação à cidade de Ouro Preto. Durante essa atividade, foi preciso que crianças se revezassem para conseguir desenhar, então, em grupos compostos de quatro pessoas, elas iam até o mapa e faziam seus desenhos. Os outros dois mediadores do Sentidos Urbanos ficaram responsáveis por auxiliar as crianças nas idas e trocas desses grupos; enquanto isso, sentei-me no chão e comecei a interagir com algumas crianças que já estavam sentadas ali. Durante a conversa, as meninas sugeriram trançar meu cabelo e eu concordei. Enquanto meu cabelo era trançado, um menino se sentou à minha frente, começamos a conversar e ele me relatou um de seus maiores medos. Segundo o menino, ele "obrigou" que a mãe colocasse grades em todas as janelas de casa porque ele se sentia inseguro. Ele me disse que havia se mudado para essa casa com a mãe há pouco tempo, e que antes deles se mudarem para lá, pelo fato de não haver nenhum morador, os jovens do bairro se reuniam na porta dessa casa para usar drogas. Ele disse que mesmo depois de ele e a mãe se mudarem para a casa essa prática ainda ocorria, e ele sentia medo que em algum dia sua casa fosse invadida por eles.

Larrosa (2017) diz que é preciso manter na experiência o princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, princípio de paixão, e isso faz com o que se descubra na experiência a própria fragilidade, vulnerabilidade, ignorância e impotência. Vejo o momento em que estávamos no chão como um momento de passividade, de abertura de ambas as partes que permitiu ali, naquele encontro, que aquela criança me revelasse sua vulnerabilidade.

Volto agora a discutir sobre o "lugar favorito" das crianças, porém, desta vez, em relação a seus lugares na cidade. Assim como nos lugares favoritos da escola, quatro crianças destacaram lugares que estão relacionados a momentos cotidianos de lazer e brincadeiras. Destaco ainda que três delas, que em seus desejos para a cidade disseram querer mais diversões/espaços de lazer, reforçam seus pedidos para mais espaços, em todos os âmbitos em suas vidas, em que possam brincar.

Enfatizo as respostas que foram dadas pelas crianças que não relacionavam seus lugares favoritos na escola, e na cidade, ao brincar. O que me dizem essas crianças?

Destaco a fala de Manu, que disse que seu lugar preferido na escola é a sala de aula, um lugar, segundo ela, maravilhoso. Manu também disse que seu desejo para a escola é que tivesse mais aulas. O que reivindica Manu para esse espaço? No meu entendimento, há um raciocínio lógico nessas respostas: ela deseja que a escola tenha mais aulas, uma vez que ela acha esse lugar – ou a sala de aula em específico – um lugar maravilhoso. Quem não gostaria de passar mais tempo em um lugar que acha maravilhoso?

Lucas, que disse que seu lugar favorito na escola é a mureta porque lá bate sol. O que ele reivindica? Será que Lucas quer estar no sol para ser visto? Por quem Lucas deseja ser visto? Essas são perguntas que certamente não poderei responder com esse trabalho, mas que me vêm à cabeça ao ler as respostas. Essas perguntas e respostas me levam a afirmar que os sujeitos percebem os espaços a partir de suas vivências e desejos. Lucas também destacou como seu lugar favorito na cidade o museu, por ser histórico. Quando penso em "ser histórico", penso que este é um lugar que carrega história e, como mencionei, Lucas também me disse que seu pai trabalhou em um museu, assim, de fato, o museu é histórico, e mais do que contar a história da cidade, também conta a história de Lucas.

Assim como o museu é um lugar que conta a história de Lucas, a Praça Tiradentes é um espaço que nos conta da vida de Aninha, que a destacou como seu lugar favorito na cidade pelo fato de ser parte do caminho que ela faz até a casa de sua avó. A Praça Tiradentes também foi destacada por outras duas crianças por ser um espaço em que acontecem eventos culturais na cidade. Percebemos aqui que os mesmos espaços da cidade são vivenciados e percebidos pelas

crianças de formas diferentes e cada um/a atribui um significado a seus espaços de vivência a partir das experiências cotidianas próprias.

Pelo o que dizem as crianças sobre seus lugares favoritos na escola e na cidade a partir de seus desejos para esses espaços e também de suas experiências, penso que:

> A escritura da vida não entra na escola. E o que se aprende na vida pode se aprender na escola? O que a escola traz para as crianças que a vida não traz? O que a vida traz para as crianças que a escola não traz? Uma boa escola faz a diferença? E quem faz a boa escola? Professores e professoras e os profissionais que partilham com as crianças o espaçotempo do cotidiano escolar. Essa não é uma oportunidade e tanto para trabalhar com elas? Mas o que trabalhar? As suas escrivivências! Precisamos ir além das lições de escrevência! (BORGES; PÉREZ, s/d – no prelo).

Assim, precisamos fazer da escola um lugar que vá além das lições de escrevência, é preciso fazer da escola lugar de escrevivência. E fazer da escola lugar de escrevivência – pensando nesse conceito com base em Conceição Evaristo, como já explicado na introdução – é trabalhar junto às crianças por um espaço em que elas possam escrever suas vivências a partir dos sujeitos que são, tendo em mente que esse sujeito também se constitui a partir do espaço em que está inserido. Além de fazer da escola lugar de escrevivência, é necessário também fazer da cidade um lugar de escrevivência. É preciso inscrever nossas vidas na escola e na cidade a partir de nossas percepções.

3.2 Crianças, o desejo, a escola e a cidade

> Todo mundo tem um céu pra pisar e um chão pra sonhar (Diário da autora 19 dez. 2020).

Não sonhamos com palavras, sonhamos com imagens, com devaneios, com fantasias e com desejos. Para sonhar é preciso se afetar, quando me afeto sonho com a linguagem, crio novos reais.

> O tempo e o lugar da minha constituição é o agora e o aqui. O lugar e o tempo do meu passado e do meu futuro é o aqui e o agora. Meus erros e meus acertos e meus sonhos e meus desejos vão sendo realizados no meu cotidiano (MIOTELLO, 2008 apud BORGES, 2014, p. 30).

"Não há presente no desejo, mas pode ser que haja futuro, e certamente há passado" (Diário da autora, 19 dez. 2020). Podemos pensar no desejo/sonho como a faculdade de produzir imagens que é dada ao presente, mas ao mesmo tempo que se distancia dele: desejo

aquilo que ainda não sou (ou não possuo) e que, com alguma esperança, talvez ainda seja. Destaco agora alguns dos sonhos e desejos relatados pelas crianças durante essa pesquisa.

Chamo atenção para o "desejo de repetição" que se manifestou durante a oficina "Caracóis: nossas moradas". Como já relatado, o primeiro dia de encontro se mostrou muito marcante para as crianças e foi comum escutarmos nos outros dias perguntas do tipo "que dia vamos fazer aquilo de novo?". Lembro-me do quarto encontro, dia em que realizamos os mapas afetivos, e uma das crianças perguntou durante a atividade "que dia iriamos brincar de novo?". Outra ocasião que capturou minha atenção foi durante o Roteiro Sensorial; nesta atividade, há um momento em que todos os participantes são vendados e formam uma fila indiana que é puxada por um dos/as mediadores/as, chamamos esse momento de Trem-cego.

Figura 24 - Preparação para Trem-cego

Fonte: Arquivo próprio (2019).

Assim que essa atividade terminou, até o momento em que finalizamos o Roteiro Sensorial, as crianças ficaram nos pedindo incessantemente para repeti-la. E notei ainda que alguns jogos teatrais também eram solicitados para serem jogados novamente. No segundo

capítulo, onde falei sobre "infância", discuti como a repetição também está implicada no brincar.

"Gosto da nossa repetição, não por repeti-la, mas porque a cada vez que repetimos fazemos diferente [...] somos diferentes em meio a repetição. Repetir para diferenciar, repetir para criar a possibilidade de fazer diferente" (Diário da autora, 14 nov. 2020). O que percebo nessas crianças com essa vontade de repetição é exatamente isso, a abertura de possibilidades para se fazer diferente. Assim, podemos, no contexto dessa pesquisa, pensar o desejo como uma possibilidade de fazer diferente.

Há duas maneiras de se olhar para o desejo, uma pensada a partir de Platão, dos estoicos, Hegel, Schopenhauer, Freud e Sartre, que, de modo geral, entendem o desejo como falta; e outra pensada a partir dos filósofos da imanência, Espinosa, Nietzche, Camus, Deleuze e Guattari, que tendem a ver o desejo como potência de vida. "Esta é a grande lição de Espinosa: desejo é o esforço, a inclinação, por algo que julgamos útil para nossa conservação, ele é determinado com o fim de preservar o corpo e a mente. Não agimos por vontade, mas sim pela necessidade do desejo" (TRINDADE, 2021, *on-line*).

Pensando o desejo ainda de acordo com Espinosa, ele pode ser determinado por fatores externos (impotência) e também por fatores internos (potência). Podemos pensar nesse desejo que nasce da impotência como socialmente construído – pela família, pela escola, pela igreja, pela mídia, pelo capitalismo, por todas as estruturas de poder que nos cercam. E quanto ao desejo que nasce da potência, podemos pensa-lo como aqueles que afirmam a vida, vida como vontade de potência.

Destaco agora uma situação que já foi mencionada aqui. Refiro-me à Aninha e ao Vitinho, crianças negras que, no *Caderno de Vivências*, nos desenhos[37] que fizeram de si, representaram-se como crianças brancas. No caso de Aninha, outro fator se destaca: a representação que essa menina deu a seu cabelo. No desenho de si, ela se colocou com o cabelo preso, como de fato eu a vi na maioria de nossos encontros, enquanto que, no desenho final – desenho de seus sonhos/desejos –, ela se representou com o cabelo solto e liso. Revisitando as fotos que tenho registradas dos encontros da oficina, percebi que somente em um deles Aninha estava com o cabelo solto e, nesse dia, seu cabelo estava alisado. Quando me volto a esses desenhos, lembro-me do que nos diz Neusa Souza (1983, p. 02) em relação à violência a qual os negros são submetidos no contexto racista brasileiro:

[37] Esses desenhos podem ser visualizados no capítulo anterior onde falo sobre Aninha e Vitinho.

> Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco, e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

No capítulo dois, em que brevemente falei sobre algumas condições do/a negro/a em Ouro Preto ainda no período colonial, apresentei uma questão "Mas onde estava essa população (negros/as) quando pensamos no período colonial vivenciado na cidade de Ouro Preto?". Agora me pergunto: onde estão os/as negros/as hoje em Ouro Preto?

Pensando de forma bem sucinta no museu como instituição que surge para preservar a memória da sociedade, no intuito de evitar que caiamos no esquecimento que a modernidade pode provocar, recordo-me dos museus que já visitei em Ouro Preto. Tentando responder às perguntas que coloquei e pensando com base no acervo que esses museus possuem, poderíamos dizer que o único lugar do negro em Ouro Preto é na condição de escravizado. Apesar de os negros serem maioria hoje, e também no período colonial, nesta cidade, os acervos que os museus apresentam não trazem traços culturais e sociais desses sujeitos. Os artefatos expostos podem ser resumidos a objetos relacionados à escravidão.

Lembro-me que, em 2016, mediamos, por meio do Sentidos Urbanos, uma oficina em uma escola periférica de Ouro Preto, era uma turma de quinto (5º) ano do Ensino Fundamental em que pelo menos 80% dos alunos eram negros. O nosso primeiro encontro se deu no centro da cidade para a realização de um Roteiro Sensorial. Nesta ocasião, estávamos em frente ao Museu da Inconfidência e algumas crianças perguntaram se por acaso se tratava de uma igreja, explicamos que ali funcionava o Museu, e uma das meninas da turma relatou já o ter visitado e nos contou um pouco sobre essa visita. Neste momento, as crianças demonstraram grande interesse em também conhecer o museu em questão, assim, ao final dos encontros que havíamos planejado para aquela ação, conseguimos agendar uma visita mediada para eles/as no museu.

No dia da visita, as crianças chegaram com grande empolgação. Estávamos todos/as acompanhando o mediador que nos conduzia de sala em sala, quando uma criança o interrompeu e perguntou: "quando é que vamos ver aquelas coisas dos negros, dos escravos... as algemas, correntes e tudo mais?". O mediador lhe explicou que essa parte do acervo ainda iria chegar e demos sequência à visita. Esse episódio me vem à tona agora, quando penso na imagem que crianças, sobretudo crianças negras, têm da herança do negro em Ouro Preto.

Nesse contexto, retomo também o que já disse nessa dissertação quando abordei um pouco da relação dos ouro-pretanos com a cidade. Lembro-me das palavras daquele meu amigo assistente social e negro, quando dizia sobre o seu não reconhecimento enquanto sujeito nesse centro histórico de Ouro Preto, e penso também nessas crianças, que buscam formas de

sobreviver enquanto crianças negras em uma cidade em que o lugar do negro, historicamente, ainda é na escravidão.

> Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos. Mais do que a cor, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização [...] se tornou um símbolo de "primitividade", desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como "cabelo ruim". Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o "cabelo ruim" com produtos químicos apropriados (KILOMBA, 2019, p. 127).

Voltando à imagem do sonho/desejo de Aninha, percebemos como essa noção do cabelo africano enquanto símbolo de inferioridade ainda está presente no imaginário das crianças. Certamente essa menina tem em suas mãos a possibilidade de escolha sobre como deseja usar seu cabelo, seja crespo ou alisado, porém não podemos deixar de ter em vista que as estruturas de poder às quais estamos submetidas também influenciam naquilo que desejamos, e podemos afirmar que essas estruturas são racistas.

Destaquei essas situações para que possamos pensar os efeitos daquilo que discuti ainda no primeiro capítulo, sobre a verticalidade das políticas de patrimônio, como essas políticas se voltaram historicamente para a materialidade do patrimônio e ainda sobre como a noção de patrimônio emerge, sobretudo na cidade de Ouro Preto, com a intenção de afirmar uma identidade nacional, que, no geral, está ligada à Europa (leia-se também branquitude). Seja nos desenhos das crianças, seja na visita ao museu ou ainda na entrevista mencionada, percebemos que esse histórico de atuação das políticas de patrimônio ainda hoje massacra o sujeito, retira dele a possibilidade de se reconhecer dentro do que é legitimado institucionalmente como patrimônio cultural.

Percebemos também que o sujeito, com o intuito de se ver nesse cenário de reconhecimento, cria estratégias e desejos para lidar com essa falta de representatividade. Notamos isso, por exemplo, quando a criança em visita ao museu demonstra sua vontade de ver os artefatos que estão ligados aos sujeitos que possuem com ele alguma semelhança. Ou ainda, quando Aninha se representa em seu desejo com o cabelo liso, pois, como bem destaquei, a legitimação dos sujeitos em Ouro Preto ainda está pautada pelo racismo, reconhecemos culturalmente somente os sujeitos brancos.

Para finalizar esta sessão sobre os desejos das crianças, destaco que em três dos *Cadernos de Vivências* os sujeitos mencionaram que gostariam que a cidade possuísse mais espaços para lazer/diversão. Isso me leva a crer que o que essas crianças estão reivindicando é

exatamente o espaço do brincar dentro da cidade, espaços em que seja possível imaginar, fabular e criar novas realidades.

> Dito isto, é inútil determinar se Zenóbia deva ser classificada entre as cidades felizes ou infelizes. Não faz sentido dividir as cidades nessas duas espécies, mas em outras duas: aquelas que continuam ao longo dos anos e das mudanças a dar forma aos desejos e aquelas em que os desejos conseguem apagar a cidade ou são por ela destruídos (CALVINO, 1990, p. 18).

É preciso fazer de Ouro Preto uma cidade que dê formas aos desejos de potência para afetar e ser afetado no sujeito, combatendo qualquer tipo de preconceito e pensamento que reduza ou que seja capaz de retirar a humanidade das pessoas.

Penso que os instrumentos metodológicos utilizados nessa pesquisa têm também como intenção fazer transparecer aquilo que ainda não está visível em relação ao patrimônio cultural – ou o que está visível, mas ainda assim é ignorado – e à cidade como um todo, abrindo espaços para que seja possível ao sujeito reconhecer as sensibilidades, sentidos, saberes, belezas, incoerências, contradições etc. que se apresentam em seu cotidiano, seja na escola, seja na cidade. "O lugar e o tempo do meu passado e do meu futuro é o aqui e o agora" (MIOTELLO, 2008 apud BORGES, 2014, p. 30). Reconhecendo as limitações teóricas e práticas dessa pesquisa, também a afirmo como um espaço que se dispõe a fazer do agora um lugar de possibilidade de manifestação dos desejos e das diferenças e, com isso, afirmação do sujeito e da vida.

3.3 Fazer da escola e da cidade lugares de *otium* para dar forma aos desejos

A cidade é o suporte material onde inscrevemos nossas vidas, sonhos, medos e memórias. Nos guiamos na cidade pelas memórias que nela constituímos, e exatamente por esse motivo é que é possível que uma mesma cidade – elemento comum a um grupo – seja percebida de forma diferente por cada um/a de seus/as moradores/as.

> Os pontos de referência da cidade ficam atados à história do próprio sujeito. É na cidade que a menção de si encontra corpo para ressoar: a substituição das antigas vendas e armazéns corresponde à transmutação dos costumes, da rotina, dos devaneios. O corpo urbano embaraça-se às pueris lembranças do personagem, como um indício de que a cidade marca, fere, mancha, pulsa (n)a memória de seus habitantes (FEDATTO, 2009, p. 11).

Os pontos de referência que vamos constituindo na cidade em meio ao nosso cotidiano dizem também sobre nossa história enquanto sujeito. Pensando nesses pontos de referências

que vamos constituindo na/com a cidade foi que uma das atividades do *Caderno de Vivências* era o desenho de um mapa afetivo. Este mapa, convocando a memória, deveria representar o trajeto que cada uma das crianças realiza cotidianamente, de casa até a escola; a intenção é que estivesse no mapa tudo que chamasse a atenção delas nesse caminho.

> Mapas que se encontram, que trazem pessoas, lugares, cheiros e sensações. Mapas que denunciam, que gritam e mapas que se calam. Mapas de trajetos. "O trajeto se confunde não só com subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido" (MEDRADO, s/d-no prelo).

Foi pensando nessa relação que estabelecemos com o espaço a partir dos sentidos que propus o exercício das palavras para as crianças. Elas deveriam responder com somente uma palavra as perguntas: Se a cidade tivesse uma cor, qual cor seria? Se a cidade tivesse um som, qual som seria? Se a cidade tivesse um cheiro, qual cheiro seria? Se a cidade tivesse um gosto, qual gosto seria? Se a cidade fosse uma brincadeira, qual brincadeira seria? Se a cidade fosse uma pessoa, qual pessoa seria? Se a cidade fosse um objeto, qual objeto seria?

Assim como Manoel de Barros (2015), também gosto das palavras quando elas perturbam os sentidos normais da fala. Porque com as palavras é possível viajar ao modo de um dicionário. Porque, segundo ele, com as palavras é possível fazer travessuras. A palavra não precisa significar, ela pode só entoar. E, ainda, nas palavras é possível que guardemos nossos desconcertos e abandonos. Volto a pensar nessas crianças que compartilham a mesma cidade, mas que, nesse exercício, através da imaginação e da memória, por meio das palavras, criaram, cada uma, uma Ouro Preto pra si. "Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares" (CALVINO, 1990, p. 17).

Tanto o mapa afetivo quanto esse exercício das palavras são tentativas de conhecer a cidade que cada criança tem em mente e de entender como elas a percebem a partir de suas vivências, memórias e também de seus sentidos. Como já disse anteriormente, não pretendo falar por esses sujeitos, minha intenção é a de fazer uma conexão entre o que eles/as me falam àquilo que consigo perceber. Inspirada em Marco Polo, personagem de Ítalo Calvino em *As Cidades Invisíveis*, tentei idealizar uma cidade invisível para cada uma das crianças, sendo essas

cidades concebidas a partir do que elas falam nos *Cadernos de Vivências*, sobretudo com base nos exercícios dos mapas afetivos e das palavras[38].

As cidades invisíveis das crianças

A cidade e a diversão

Quando de longe avistei a cidade de Aninha, soube logo o que aquela cidade me prometia: diversão. Uma cidade toda azul, mas que, por ironia do destino, a brincadeira preferida (e mais jogada) por seus habitantes é amarelinha. Passeando por suas ruas retilíneas, ouve-se sons de pássaro e sente-se cheiro de rosas. Se você visitar Aninha em um dia bom, pode ser que encontre a Tarsila do Amaral pintando um de seus quadros; agora, se você for sortudo/a, a encontrará jogando bola logo na entrada do Itacolomi, onde tem um parque de diversões. Quem sabe ela não lhe convide para jogar com ela.

Se você conversa com qualquer morador de Aninha, percebe que há sempre um sentimento mágico em seus dizeres, parece-me que os habitantes têm feito da cidade um lugar de eterna diversão, uma cidade em que qualquer lugar é possível brincar; isso faz com que a cidade seja cheia de cores, nuances, texturas e imaginação.

A cidade e as pessoas

O que mais me encantou durante minha passagem por Lucas é o fato de ser uma cidade para pessoas, onde vemos pessoas nas ruas. Nesta cidade, tudo é amarelo, brilha, irradia, aquece... e, por isso, cotidianamente, as pessoas se encontram nas muretas da cidade para tomar sol enquanto escutam suas músicas preferidas. Há um único museu na cidade, o museu do livro, nos quais há registros de absolutamente todos acontecimentos e de todas as pessoas que já pisaram em Lucas.

As crianças desse lugar possuem duas ocupações: jogar queimada e assistir aos vídeos do Loud Mob, um blogueiro local. Há uma pequena criatura nessa cidade que sai de casa em casa oferecendo bananas aos que não possuem condições de comprá-las e que leva consigo um saquinho em que guarda cheiro de chocolate; ela oferece o cheiro às pessoas que estão tristes e abatidas no intuito de dar a elas alguma alegria diária. Penso que, se chegar o dia em que eu

[38] Tanto o desenho dos mapas quanto as palavras escolhidas por cada criança podem ser vistos na seção em que apresentei os sujeitos da pesquisa.

resolver parar com minhas andanças de cidade em cidade, Lucas será o lugar que chamarei de casa.

A cidade e o mistério

No momento em que cheguei a Luiz, percebi que é uma cidade misteriosa: nenhuma das construções possui janela. Tudo lá é colorido, e é a cor azul que está sempre presente, seja nas casas, na igreja ou na escola. Luiz é uma cidade que possui mil vezes mais crianças do que adultos, e por isso a escola da cidade é maior do que qualquer outra construção: é preciso uma escola grande para caberem tantas crianças! Apesar de não ser uma cidade litorânea, tive a sensação de estar na praia quando passei por lá, talvez por causa do som de vento constante que toma a cidade. O surpreendente é que esse vento, ao invés de trazer brisa, traz cheiro de caramelo.

Há uma tradição em Luiz que seus moradores cultivam todos os dias: exatamente às 19 horas, todos da cidade comem pizza. Há também um velho banguela, cujo nome é Tiradentes, que inventou – quando ainda era criança – uma brincadeira chamada pega-pega, e ainda hoje essa é a brincadeira preferida de todas as crianças da cidade. As pessoas de Luiz são tão gratas a Tiradentes por sua invenção que deram a ele uma praça.

Ainda não decifrei todos os mistérios de Luiz – acho que isso nem é possível – mas há um que me chama muito a atenção: como pode uma cidade que tem mais crianças do que adultos manter as tradições por tanto tempo?

A cidade e os sonhos

Manu é uma cidade intrigante: só tem uma rua, e essa rua é uma encosta, que sobe, sobe, sobe e depois desce, desce, desce... Pasmem, não existe nada ao longo da subida ou da descida. Todas as construções (só há dois tipos de construções, casa e escolas) ficam nas partes baixas da encosta, tudo no mesmo nível e também do mesmo tamanho. A cidade de Manu me lembra a natureza: tudo na cidade é verde, há sons de animais por todos os cantos, a cidade cheira a mato e tem gosto de planta, mas não há uma árvore sequer em todo o seu território.

Acho que os habitantes de Manu escondem uma outra cidade, e essa outra cidade é repleta de prédios e arranha-céus, ouvi dizer até mesmo que todos os dias acontecem *shows* para as pessoas dessa outra cidade. Falaram-me que, na verdade, essa cidade é feita só de

prédios, *shows* e escolas. Não me deixaram chegar até essa outra cidade, fiquei desconfiada... Essa cidade é real ou só existe nos sonhos dos habitantes de Manu?

A cidade e as lembranças

Quem olha Vitinho de fora acha a cidade sem graça pelo fato de ser toda cinza, até as árvores e carros são cinzas. Só descobre cor na cidade quem chega até o seu centro, onde se localiza a escola e também as pessoas, e nesse momento você descobre que a cidade é cinza para alimentar a imaginação de seus habitantes; desta forma, cada um imagina a Vitinho que quiser.

Vitinho me lembra minha infância: o som de passarinhos que ecoa pelas ruas é o mesmo que costumava escutar com meu avô nos finais de tarde. O cheiro de comida que exala no ar faz parecer que estou chegando em casa após a escola. O gosto de menta que a cidade tem me traz à mente a figura do meu irmão, com quem eu disputava para ver quem mascava mais chicletes de uma só vez. As crianças nas ruas pulando corda parecem imitar a mim e as minhas amigas quando tínhamos por volta de dez anos.

Vitinho é uma cidade média em tamanho e bastante limpa. Há um senhor que todos chamam de Dom Pedro que percorre as ruas recolhendo qualquer tipo de lixo que encontra; ele faz isso desde criança. A verdade é que não há mais lixo nas ruas de Vitinho há pelo menos dez anos, mas dizem que ele se acostumou a andar pelas ruas e hoje faz isso pela força do hábito. Dizem até que ele poderia percorrer toda a cidade de olhos fechados que não se perderia. Engraçado, penso que, se me tapassem os olhos, eu também não me perderia em Vitinho, não de tanto conhece-la como Dom Pedro, mas porque percorreria a cidade com minhas próprias lembranças.

A cidade e a riqueza do homem

A cidade de Artur leva esse nome por causa de um homem que tinha o desejo de construir para si uma cidade; assim, ele chegou no território onde hoje se localiza a cidade de Artur e deu início à construção de seu desejo. As ruas de Artur vêm de lugar nenhum e também vão para lugar nenhum. É intrigante visitar essa cidade, ela é composta só de carros e motos, mas surpreendentemente não há fumaça no ar; na verdade, a cidade tem cheiro de *tutti-frutti* e um gosto de coco, mas penso que esses cheiro e gosto vêm da cidade ao lado.

Artur, o homem do desejo, mora no centro da cidade e faz questão de que todos os habitantes saibam de sua rotina. Todos os dias pela manhã ele coloca uma cadeira no meio da rua para se sentar enquanto observa tudo com seus óculos de lentes azuis, sempre acompanhado de sua caixinha de som tocando algum *funk*, e no seu colo tem alguma de suas gatinhas – é que gato é seu animal preferido, por isso ele tem mais de sessenta. Na parte da tarde, ele passa seu tempo imerso em seus mil aparelhos tecnológicos, celulares, *tablets*, computadores, Playstations etc. Antes de dormir, ele sempre joga futebol. Essa é a vida de Artur, um homem que se considera rico por ter criado uma cidade que leva seu nome.

***

Essas cidades invisíveis construídas tanto por mim quanto pelas crianças são tentativas de dar sentido aos desenhos dos mapas e às palavras que foram usadas para descrever a cidade. Obviamente, se eu pedisse para cada criança criar sua própria cidade a partir do que me disseram, teríamos outras cidades, mas essa criação conjunta é parte também do que se propõe a pesquisa-intervenção. A elaboração dessas cidades por mim foi a forma que achei de dar sentido ao que as crianças me disseram a partir dos meus próprios sentidos.

Acredito nos instrumentos metodológicos desta pesquisa como forma de apropriação do espaço. Ao transitar pela cidade, estou me apropriando dela: “o ato de andar assume um papel altamente significativo, na verdade essencial, tornando-se o meio pelo qual os seres humanos aprendem a entender o mundo a sua volta enquanto passam por ele” (COVERLEY, 2014, s/p). Um corpo que se coloca na rua é também um corpo que se depara com o inesperado, e penso que, por meio da ativação dos sentidos, podemos, no encontro com esse inesperado, nos (trans)formar. Apropriar-se dos espaços é também estabelecer uma relação de intimidade com os lugares, é desenvolver uma relação de pertencimento, é reconhecer-se enquanto sujeito dentro do espaço. E, com isso, reivindicar também aquilo que anteriormente nesse trabalho chamei de direito à cidade.

Destaco que, em virtude da pandemia provocada pelo coronavírus, esse ato de transitar pela cidade não pôde ser realizado no ano de 2020; assim, o *Caderno de Vivências* foi também uma tentativa de relembrar e provocar que os sujeitos pensem sobre os caminhos e sobre a cidade no geral.

Gostaria agora de colocar uma reflexão sobre como a escola pode ser mediadora para que o direito à cidade[39] seja conferido a todo sujeito. Para dar início, vamos nos atentar à origem da palavra escola.

> Então vamos pensar o significado da palavra escola? A palavra escola é uma palavra grega também. Escola em grego se diz SKHOLÉ. Sabem o que significa skholé? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo. Então, eu não sei se vocês estão conseguindo fazer algum tipo de viagem, se vocês estão conseguindo se deslocar no pensamento, mas pensem na escola que vocês habitam hoje, pensem na experiência que se tem na escola que vocês habitam, pensem na experiência do tempo que vocês têm na escola, pensem na experiência do tempo que uma criança pode ter nela, e pensem como o que nós fazemos na escola abre ou fecha formas de experimentar o tempo, a vida e a própria infância. Eu vou colocar mais uma palavra ainda.
> Tempo livre em latim foi traduzido por OTIUM. E sabem qual é a negação do ÓCIO? OTIUM = ÓCIO
> Sabem como se nega ÓCIO?... Em latim, neg-otium; em português, negócio.
> Então, o negócio é a negação da escola. O negócio é a negação do tempo livre. Por quê? Porque fazer negócio com a escola é pretender, é submeter a experiência do tempo escolar à uma utilidade, à ganhar alguma coisa (DÁRIO JÚNIOR; SILVA, 2018, p. 304).

É preciso pensar que a escola não existe sozinha, ela é feita no – e para o – coletivo, assim como a cidade também o é. A escola está localizada em um território, e assumir a potência educativa desse território no cotidiano escolar é intensificar a força da escola como *otium*, e não como *neg-otium*. A escola enquanto essa espécie de negócio visa ensinar às crianças competências que lhes serão necessárias em algum momento de seu futuro, e, para fazer da escola um *otium*, é preciso ter em mente que a vida acontece no presente.

Fazer da escola um *otium* não é perder tempo, antes, é se encontrar com ele de formas outras que talvez nós esquecemos como fazer. Fazer da escola um *otium* é abrir mão do que já conhecemos para dar passagem a outros conhecimentos. É ativar os sentidos de modo que seja possível se afetar por aquilo que é banal como ato político. Se afetar pelo que é banal como ato político nos obriga a olhar para as demandas que são urgentes em nossa sociedade, assim, afetar-se pelo que é banal enquanto ato político é se comover com aquilo que é belo, mas também se sensibilizar com aquilo que é cruel/desumano.

> Por isso, jovens educadores e educadoras, a grande demanda é O SENTIDO (formaconteúdo), o sentido de cada vida, a fábrica imaginária de todas as perspectivas, o plural, o distinto, o prismático, a distribuição social de bens, saberes e afetos. Sem esquecermos de lutar pela resistência do mundo mágico e pela poesia, pela metáfora e pela metonímia, pois a literalidade significa violência e pobreza simbólica (GONZÁLEZ, 2019, p. 28).

[39] Conceito discutido na seção 1.2 desta dissertação.

Penso que é urgente essa passagem da escola/educação enquanto negócio para *otium*, e penso também que isso só pode acontecer quando a cidade – em todas suas nuances, desde o patrimônio cultural edificado ao cotidiano invisível – for **sentida** dentro da escola. É preciso apreender a cidade mais do que como um espaço formado de datas históricas, relevos, climas, temperaturas... É preciso apreender a cidade, dentro da escola, como poesia, pois a poesia é também pretexto para nossa relação com o mundo, a poesia nos desloca desse lugar automático, ela é também ativação de sentidos.

Retomando a oficina "Caracóis: nossas moradas" e os *Cadernos de Vivências*, recordo-me de cada desenho, conversa com as crianças e até mesmo das poucas vezes que pudemos andar juntos na cidade; nesses momentos, elas trouxeram seus pontos de referência do espaço como forma de dizer do lugar de que vieram, do lugar de onde falam. Penso nos lugares que elas destacaram como sendo seus lugares favoritos em casa, na escola ou na cidade como seu canto (BACHELARD, 1993) no mundo, lugar onde é possível existir enquanto criança, onde é possível imaginar e criar novas imagens e realidades. Penso em seus desejos, que cada qual com sua singularidade, é capaz de imaginar um futuro em que a cidade e a escola expressem quem são em todas suas nuances.

Volto-me também às minhas experiências na cidade, sobretudo aquelas com essas crianças. Elas me fizeram lembrar o que eu já havia esquecido: minha própria infância, e através delas reafirmo o que disse Chiqui González (2019, p. 25): "Não imagino uma vida sem infância, e me aterroriza a possibilidade de uma sociedade sem ela". As estruturas de poder massacram a sensibilidade e a infância, e esse estudo científico-poético é uma possibilidade de ativar os sentidos e dar passagem à infância para que possamos inscrever os sujeitos que somos nos espaços que habitamos.

4 INVERNO: TEMPO DE RECOLHIDA E OBSERVAÇÃO DOS PENSAMENTOS – UM ESTUDO CIENTÍFICO-POÉTICO REALIZADO COM CRIANÇAS NA CIDADE DE OURO PRETO

> perca tempo / viva o instante / se afete pelo que é banal / imagine / deseje / diga sim / diga não / se volte sempre aos seus sentidos / e, possivelmente, assim você viverá poeticamente (Diário da autora, 18 dez. 2020).

Esta pesquisa é um estudo científico-poético. Pelizzoni (2017, p. 114) utilizou esse termo em sua tese de doutorado para falar de um estudo realizado com crianças, um estudo "sobre os moluscos, que teve como proposta lidar com outras esferas, outros caminhos de construção do conhecimento que passassem pela via da imaginação, da criação, o que Manoel de Barros chamou, ele próprio, de didática da invenção". Eu diria que o estudo científico-poético é um tipo de saber, um tipo que não é uma certeza, tão pouco uma verdade, antes, é um saber-sentido, impregnado também de não-saberes. Penso que realizar um estudo científico-poético é viver a pesquisa (e a vida) de forma poética.

Afirmo essa pesquisa como um estudo científico-poético porque em meu processo de pesquisa me permiti inventar significados ainda não conhecidos para minha própria infância e também para minha relação com a cidade de Ouro Preto. Assumindo que o processo desta pesquisa teve início antes da minha entrada no mestrado e pensando também no meu estudo científico-poético-cotidiano da cidade de Ouro Preto, deparo-me com momentos em que me autorizei inventar essa cidade para além daquilo que está posto. Vejo que, nesses momentos, eu me permiti dar a todo esse patrimônio cultural, reconhecido institucionalmente, outros significados.

Voltando a pensar em consonância com Miranda e Blanch (2013), em que é preciso entender o direito à cidade também como um direito à memória, digo que realizar um estudo científico-poético na cidade é permitir que nossas memórias e sentidos se inscrevam no espaço citadino. O que aprendi no Programa Sentidos Urbanos (em especial com as pessoas que passaram por ele) foi ativar os sentidos. "Ativar os sentidos é ver com a orelha, tatear com o nariz, enxergar com a pele, sentir o gosto com os olhos, e escutar com a boca [...]. Ativar os sentidos é forma de me encontrar em qualquer lugar. Ativar os sentidos é forma também de me manter viva" (Diário da autora, 19 dez. 2020). E aqui acrescento que ativar os sentidos foi, para mim, uma forma de me encontrar na cidade de Ouro Preto.

Quando penso nas experiências que tive na cidade, em especial com as crianças, posso destacar que em muitas das ações que mediei pouco nos importava quais técnicas foram utilizadas para construção das edificações em Ouro Preto ou quais datas históricas a marcam.

Nestes momentos, apenas contemplamos a cidade a partir dos nossos sentidos. E, ao ativar os sentidos, cada um/a enxergou na cidade aquilo que sua imaginação permitiu. Aqui, quero ressaltar a importância de um espaço que é percebido pela imaginação, um espaço em que pouco importa essa "história oficial" que nos é contata. Bachelard (1993, p. 19) diz que:

> O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido, E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em especial, quase sempre ele atrai. Concentra o ser interior dos limites que protegem. No reino das imagens, o jogo entre exterior e a intimidade não é um jogo equilibrado.

Gostaria de ampliar um pouco a proposta e pensar não só nos espaços percebidos pela imaginação, mas na vida vivida com imaginação. Penso, assim como Pelizzoni (2017, p. 41), que "não há limites para as possibilidades de inventar mundos". E afirmo essa pesquisa como uma dessas possibilidades de invenção de mundos, tanto pelas crianças quanto por mim.

Volto-me agora a algumas questões que levantei ainda no primeiro capítulo: Como provocar o sujeito para que ele se perceba e se que coloque no espaço enquanto corpo que afeta e é afetado pela materialidade? Como pensar/colocar em prática uma educação que possibilite ao sujeito ler a cidade? Não creio ter respostas certas para essas perguntas, porém acredito que um caminho que vale a pena ser tentado é o de racionalizar menos a cidade e cada vez mais senti-la, cada vez mais ceder lugares para que o espaço possa ser percebido pela imaginação.

Aponto também alguns limites que essa pesquisa trouxe, como por exemplo uma primeira aproximação com o campo da infância e também da representação por imagens. Penso que essas aproximações foram bastante frutíferas e podem ter continuidade futuramente, mas assumo a falta de arcabouço para conseguir imergir nessas questões neste momento. Penso que a partir deste trabalho alguns outros caminhos foram abertos tais como: uma reflexão-prática com mais ênfase no cotidiano das crianças; a continuidade de uma reflexão e reivindicação em relação aos poucos espaços que as crianças apontaram para brincar na cidade.

Acredito que uma das contribuições que este trabalho aponta é a importância de se repensar a Educação Patrimonial. A necessidade de trabalhar o patrimônio vinculado à cidade e ao cotidiano se mostrou uma potência para pensar novas ações, e também para pensar a continuidade de ações que já existem. Penso que a descontinuidade das ações, seja por falta de adesão, ou falta de investimento, é um dos entraves para que possamos abordar a cidade no contexto escolar abrangendo outros olhares e perspectivas.

Assumo essa pesquisa científico-poética como uma pesquisa que também se constitui pelos sentidos, que se arrisca na experimentação. Um estudo em que deixo em aberto as

“possibilidades libertas da obrigação do ter que fazer sentido. Ou ter que significar alguma coisa” (BONOBA, 2020, s/p).

Retomo o que disse Icher (2008 apud FONSECA, 2012) quando ele enuncia que o trabalho com o patrimônio não poder ser uma mera acumulação de conhecimentos. Ele deve ajudar a desenvolver uma educação dos sentidos e ainda auxiliar na estruturação do tempo e do espaço. Acredito na “desarticulação dos quadros espaciotemporais da história” (BONOBA, 2020, s/p. como forma de dar sentido aos espaços que vivenciamos cotidianamente. Desarticular e rearticular os quadros espaciotemporais da história dentro da escola e na cidade de Ouro Preto significa também produzir novos sentidos a todo esse patrimônio cultural que nos circunda, significa olhar por outros ângulos essa cidade, imprimindo nos espaços nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História:** destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALMEIDA, Rita de Cássia Mesquita de. **Palimpsestos Urbanos:** aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

ÁLVARES, Patrícia Maria Fialho. **A utilização de materiais metálicos para intervenções em sítios tombados:** diretrizes legislativas para ouro preto - MG. 2017. 202 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: UFOP, 2017.

ANDREOTTI, A. L. **O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/-artigo_023.html. Acesso em: 01 jun. 2020.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação Não Formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

ARAÚJO, Arthur Medrado Soares de. **Contra-monumentos em ouro preto**: inventarios e cartografias com Olhares (Im)Possíveis . Niterói: UFF, s/d – no prelo.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRAIS, Gardner de Andrade. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio. 2018. 206 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAPTISTA, Wesley. **Patrimônio e Educação das Sensibilidades:** por entre memórias e processos de significação do espaço urbano das praças centrais da cidade de Bragança Paulista (2000-2015). 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco. Itatiba: USF, 2017.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Bom Juá e Plataforma:** territórios que ensinam o patrimônio cultural à infância, Salvador – Bahia. 2016. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2016.

BARROS, Fernanda Licia de Santana. **Salvador e suas influências Bantu:** as fusões culturais que se aprende e ensina no registro da história e da memória. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2014.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade pistas. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade Pistas. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. *In*: GRÜNNEWALD, José Lino. **A ideia do cinema.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao-/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 25, de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/-Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 137, DE 28 DE ABRIL DE 2016**. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21512179/do1-2016-04-29-portaria-n-137-de-28-de-abril-de-2016-21512121. Acesso em: 28 fev. 2021

BRITTO, Luciana Oliveira de. **O permanente e o efêmero:** o conceito de patrimônio nas perspectivas do ocidente e do oriente trabalho. 2011. 72 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BONOBA, Noá. **Travomantra:** entre o solo da comunicabilidade e a experiência da desorientação. Entre o solo da comunicabilidade e a experiência da desorientação. 2020. Disponível em: http://wrongwrong.net/artigo/travomantra-entre-o-solo-da-comunicabilidade-e-a-experiencia-da-desorientacao. Acesso em: 10 dez. 2020

BORGES, Juliana de O.; PÉREZ, Carmen. L. V. **As crianças e suas escrivivências na cidade**. Niterói: UFF, s/d – no prelo.

BORGES, Juliana de Oliveira. **Crianças:** modos de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2014.

BRITTO, Luciana de Oliveira. **O PERMANENTE & O EFÊMERO**: o conceito de patrimônio nas perspectivas do ocidente e do oriente trabalho. 2011. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Museologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRUSADIN, Leandro Benedini. **A dinâmica do patrimônio cultural e o Museu da Inconfidência em Ouro Preto (MG)**. 2011. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Franca: Unesp, 2011.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANEVACCI, Massimo **A cidade polifônica:** ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

CASTIGLIONI, Lorena De Andrade. **Educação Patrimonial e desenvolvimento local:** relação sociedade-patrimônio em Santa Leopoldina. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2014.

CASTRIOTA, Leonardo B. **Patrimônio Cultural:** conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990.

CORAZZA, S. M. **História da infantilidade:** a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

COSTA, Andrize Ramires. Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos andrize. *In*: **39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói, 39, 2019.

COSTA, Everaldo B. O lugar da América Latina na geografia do Patrimônio Mundial. *In*: **EGAL 12**, Montevideo. Anais... Encuentro aminhando en una traansformación política y social, 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão. O educador, o pesquisador e o mediador: questões e vieses. *In*: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Ufmg,** Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.44-54, maio 2013.

COVERLEY, Merlin. **A arte de caminhar:** o escritor como caminhante. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrela:** o museu-escola do museu da inconfidência, ouro preto, década de 1980. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2011.

DÁRIO JUNIOR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 298-304, 7 fev. 2018.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMARCHI. João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial?. *In*: **Revista CPC 13**, n. 25, p.140-162, 2018.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. A cidade através dos sentidos: experiências espaciais mediadas e a noção de favela em crianças. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ufjf, 2013. p. 167-192.

DICIONÁRIO de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, 1973.

DINIZ, Margareth. O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2005.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. A pesquisa e sua escrita: questão de estilo e autoria. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p.235-248, jan-abr. 2016.

DRESCH, Juliana. Desafios de Políticas Públicas para a Cidade Educadora: um estudo a partir da experiência de Porto Alegre. *In*: **Prâksis**, Novo Hamburgo, p. 51-56, nov. 2005. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/-541/471. Acesso: 01 jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: DUSSEL, Henrique. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. ColecciónSur, CLACSO, Buenos Aires/Argentina, set. 2005.

EÇA, Teresa Torres de. Arte Educação e Educação Cultura: lugares de refúgio e de resgate. *In*: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Ufmg,** Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.103-115, maio 2013.

EM REUNIÃO ministerial, Bolsonaro relata como agiu no Iphan após queixa de empresário apoiador. *In*: **G1**, 23 de maio de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/23/em-reuniao-ministerial-bolsonaro-relata-como-agiu-no-iphan-apos-queixa-de-empresario-apoiador.ghtml. Acesso em: 01 jun. 2020.

FEDATTO, Carolina Padilha. Poesia na cidade: como a memória se inscreve na história. *In*: **Revista Palimpsesto,** n. 7, 2009.

FERNANDES, Renata. S. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. *In*: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 3, n. 1, p. 58-74, maio 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 26 fev. 2021.

FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (Org.). **Sentidos Urbanos:** patrimônio e cidadania. Brasília: IPHAN, 2011.

FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre. **Reflexões para ações educativas em conjuntos urbanos tombados:** Ouro Preto. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

FERREIRA, Ivi Dias Félix. **Ouro Preto, Cidade Patrimônio:** uma perspectiva a partir do Morro Santana. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

FIGUEREDO, Luciano R. A.; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Quitandas e quitutes; um estudo sobre rebeldia e transgressão femininas numa sociedade colonial. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 54, p. 50-61, 1985.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 30-37.

FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX. *In*: **Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 201-219, abr. 2009.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. *In*: **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise, Brasília, v. 2, p. 111-120, 2010.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio cultural na formação de novas gerações: algumas considerações. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 14-21.

FRAGA, Dina Lucia. **A criança e a cidade:** diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Vitória: Ifes, 2018.

FRANCA, Tania Maria De Sousa. **Educação Estética e Patrimônio Cultural:** uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-CE. 2017. 375 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2017.

FRANCO, Francisco Carlos. **Educação, Patrimônio e Cultura Local:** concepções e perspectivas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *In*: **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.133-139, 20 jan. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A Cidade como Projeto Educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. *In*: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais**, Caxambu: 2002.

GONZÁLEZ, Chiqui. De Chiqui González. *In*: GRAVATÁ, André. **Carta a Jovens Educadores**. São Paulo, 2019. p. 01-81.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016.** Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília: 2016.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Laura Pozzana de Barros e Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p.

KOHAN, Walter. O.; FERNANDES, Rosana. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *In*: **Educ. Pesqui. (*on-line*)**, v. 46, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100404&script=sci_abstract-&tlng=pt. Acesso em: 26 fev. 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (2010). **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petropólis, RJ: Vozes.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEAL, Sarah Floresta. **PAC-CIDADES HISTÓRICAS: implicações e repercussões de uma política pública federal de preservação**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

LEITE, Viviani. Conceição Evaristo: escrevivências do corpo. *In*: **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

LIMA, Edilio Jose Soares. **Pedras que Falam:** o conjunto arquitetônico de Aracaju no cotidiano da educação patrimonial. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tiradentes. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017.

MARINS, Paulo César Garcez. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. *In*: **Estudos Históricos (rio de Janeiro)**, [s.l.], v. 29, n. 57, p. 9-28, abr. 2016.

MARTINS, Clerton. Patrimônio Cultural e Identidade: significado e sentido do lugar turístico. *In*: MARTINS, Clerton. **Patrimônio Cultural:** da memória ao sentido de lugar. São Paulo: Roca, 2006. p. 39-50.

MARTINS, Mirian celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: **Ciências & Letras**, Porto Alegre, v. 49, n. 0, p. 43-62, jun. 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/ Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Bagagens possíveis, entre alfenins, fitas e monumentos: o tema do patrimônio no livro didático de história. *In*: SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina. **Patrimônio no Plural:** educação, cidades e mediações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. p. 147-170.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagès. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ufjf, 2013. p. 59-92.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ufjf, 2013. p. 13-40.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NATAL, Caion Meneguello. Ouro Preto e as primeiras representações da cidade histórica. *In*: **Urbana**: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1, 3 abr. 2013.

OLIVEIRA, Alexsandra Flavia Bezerra De. **Feira Livre de Bodocó como Espaço Educativo em relação às africanidades bodocoenses**. 2016. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos Aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *In*: **Momentos**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 33-50, jun. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem/ensino: políticas/práticas educacionais cotidianas. *In*: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: Dp Et Alii, 2010. p. 13-28.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 37. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-18.

OLIVEIRA, Nathalia Santos da Costa. **Representações e pedagogias culturais do patrimônio cultural de Porto Alegre no projeto de ação educativa "Caixa de Memórias POA"**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil. Rio Grande do Sul: Ulbra, 2016.

PAIVA, Carlos Magno de Souza; SOUZA, André Henrique Macieira de (Orgs.). **Manual para quem vive em casas tombadas**. Ouro Preto: Livraria & Editora Graphar, 2018.

PASSADOR, Luiz Henrique. O campo da antropologia: constituição de uma ciência do homem. *In*: GUERRIERO, Silas. **Antropos e Psique:** o outro e sua subjetividade. 5. ed. São Paulo: Olhos Dágua, 2004. p. 29-50.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Os Miúdos Circos**: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

PELIZZONI, Gisela Marques. Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola. *In*: **37º Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4165.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *In*: **Etd - Educação Temática Digital**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 761-780, 16 jul. 2018.

- Existe algum lugar na cidade que você não conhece, mas gostaria de conhecer? Qual?

- Qual seu local favorito na cidade? Por quê?

- Se você pudesse dar um recado para Ouro Preto, qual recado seria?

- O que você acha da nossa cidade?

- Responda com somente uma palavra:

Se a cidade tivesse uma cor, qual cor seria?
Se a cidade tivesse um som, qual som seria?
Se a cidade tivesse um cheiro, qual cheiro seria?
Se a cidade tivesse um gosto, qual gosto seria?
Se a cidade fosse uma brincadeira, qual brincadeira seria?
Se a cidade fosse uma pessoa, qual pessoa seria?
Se a cidade fosse um objeto, qual objeto seria?

- Faça um desenho ou escreva aqui quais são seus sonhos, ou desejos, para a cidade de Ouro Preto, para Escola Marília de Dirceu e para você mesmo.

- Você participou da oficina Caracóis nossas moradas em 2019?

- O que você achou da oficina? Qual momento mais te marcou?

PESSOA, Monica Do Nascimento. **“Não Deixe que Morra”:** O Marabaixo como Elo entre Patrimônio, Memória e Educação. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville. Santa Catarina: UNIVILLE, 2015.

POZZER, Márcio Rogério Olivato. **Políticas públicas para o patrimônio cultural na América Latina**: a experiência brasileira e equatoriana e o papel do Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

RAMOS, Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais do século XVIII. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio:** História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: EXO/34, 2009.

REGO, Fabiane Costa. **Vivenciar a Cidade:** uma experiência com o patrimônio cultural por meio da mediação e da Arte-Educação. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2018.

RICARDO, Luciana de Maya. **A educação em diálogo com a cultura:** da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF. 2017. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *In*: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019. 208p.

ROZENBERG, Bianca. **Kombi dos jogos:** narrativas cartográficas dos brincantes. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: UFV, 2017.

SANTOS, Aretusa; LAURO, Bianca Recker. Infância, criança e diversidade: proposta e análise. *In*: III Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora, 2, 2005, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2005.

SANTOS, Mariane Julia Dos. **Educação patrimonial do Projeto Escolas na Ilha do Campeche:** interfaces entre memória e identidade. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2018.

SCIFONI, Simone. A Unesco e o patrimônio da humanidade: valoração no contexto das relações internacionais. *In*: **Encontro da ANPPAS**, Indaiatuba, 2004.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *In*: **Revista Teia**. Rio de Janeiro, p.1-15, 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MOURÃO, Ada Raquel Teixeira. A cidade como espaço educativo: contribuições da Pedagogia Social. *In*: **Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 15, n. 38, p. 248-264, 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMAN, Lana Mara Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora Ufjf, 2013. p. 41-58.

SOBREIRA, F. G. Mineração do ouro no período colonial: alterações paisagísticas antrópicas na serra de Ouro Preto, Minas Gerais. *In*: **Quaternary and Environmental Geosciences**, v. 5, p. 55-65, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 8. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SPOLIN Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TEIXEIRA, Anísio S. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. A Educação Patrimonial no Âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. *In*: **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 153-170, jan. 2015.

TRINDADE, Rafael. **Espinosa**: o desejo. 2021. Disponível em: https://razaoinadequada.com/2013/12/01/desejar-verbo-intransitivo/. Acesso em: 15 jan. 2021

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (Orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p.38-48.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã**: dos perigos da sujeição à verdade. 2007. 211 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VIANA, Uhelinton Fonseca**. A educação com o patrimônio e a educação como patrimônio**: uma política na formação de professores. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, 2016.

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. *In*: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. **A Cidade como Projeto Educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-56.

ANEXOS

Anexo A: Perguntas do *Caderno de Vivência*

- Nome
- Como gostaria de ser chamado(a)?
- Qual bairro você mora?
- Faça um desenho de você mesmo.
- O nosso corpo possui marcas que fazem dele único essas marcas podem ser de nascença, ou alguma marca que adquiriu durante a vida, como uma pinta, ou uma cicatriz, por exemplo. Você tem alguma marca no seu corpo? Qual?
- Objetos de afeto são objetos que temos um carinho especial por ele, por alguma razão. Você possui algum objeto de afeto? Porque escolheu esse objeto como seu objeto de afeto?
- Faça um desenho do trajeto da sua casa até a escola, coloque neste desenho tudo que chama sua atenção nesse caminho.
- No seu dia-a-dia qual o lugar que você passa mais tempo? O que você acha desse lugar?
- Qual seu lugar favorito na escola? Por quê?
- Quais os lugares que você já visitou em Ouro Preto? Você foi a esses lugares com a família ou com a escola?
- Você costuma frequentar eventos culturais na cidade? Quais? (Esses eventos podem ser shows e apresentações, festas religiosas, festas no bairro, exposições, etc).