

DIÁLOGOS NUMA CORDA BAMBÁ:

SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SAMIRA BUENO CHAHIN, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Arquiteta e urbanista. Pesquisadora da história dos espaços escolares e dos lugares de educação. Doutora pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Universidad de Salamanca. Atua como educadora em programas para formação de professores, com foco nas relações entre educação e cultura, arquitetura e cidade, entre os quais destaca-se o programa “Educação, Cidade e Patrimônio”, realizado entre 2012 e 2017 no Centro de Preservação Cultural da USP, e o projeto “Entre Saberes e Fazeres”, atualmente em desenvolvimento junto ao Museu da Cidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6935-7559>

E-mail: samira_chahin@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp149-164>

DIÁLOGOS NUMA CORDA BAMBÁ: SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SAMIRA BUENO CHAHIN

RESUMO

Ao assumir as disputas ideológicas existentes no campo do patrimônio cultural, este artigo propõe uma reflexão sobre a forma e o conteúdo de ações voltadas à formação de professores como estratégia de educação patrimonial. Este texto resulta da experiência da autora na realização das edições do curso “Educação, Cidade e Patrimônio” no Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação continuada do professor. Educação básica. Patrimônio cultural.

WALKING A TIGHTROPE: THOUGHTS ABOUT TEACHER TRAINING PROGRAMS

SAMIRA BUENO CHAHIN

ABSTRACT

By assuming the existing ideological disputes in the field of cultural heritage, this article proposes a reflection on the form and content of actions aimed at the training of teachers as patrimonial education strategy. The text results from the author's experience in accomplishing the editions of "Education, City and Patrimony" course carried out in the "Centro de Preservação Cultural" (Cultural Preservation Center) of the University of São Paulo.

KEYWORDS

Teacher training programs. Elementary education. Cultural heritage.

1 INTRODUÇÃO

A educação patrimonial como instrumento de valorização do patrimônio cultural vem há alguns anos consolidando-se como um lugar de disputas. Por um lado, os defensores da tradição e da propriedade intelectual seguem tratando essas atividades como espaços de difusão de valores¹. Por outro lado, profissionais vinculados às bandeiras da educação democrática percebem nesse instrumento uma oportunidade interdisciplinar para incentivar a autonomia social na consolidação e salvaguarda do patrimônio cultural local, discutindo-o por meio de valores diversificados e respaldando-o no propósito de fortalecimento da identidade e da cidadania².

Refletir sobre os padrões de estabelecimento dessa disputa com o devido aprofundamento fugiria dos objetivos deste texto; no entanto, é de interesse localizar as ações voltadas à formação continuada de professores da

1. *Slogans* como “educar para o patrimônio, educar para preservar”, entre outros, costumam caracterizar esse tipo de atividade. José Azanha (2006, p. 15), dialogando com Israel Scheffler, aponta que “essas expressões devem ser analisadas tanto na sua significação literal quanto naquela que portam como bandeira ou símbolo de um movimento de ideias em educação”. Nesse sentido, a argumentação de Silveira e Bezerra (2007) pode ser elucidativa para o entendimento da crítica sobre o uso da premissa “difusão de valores” como parâmetro na elaboração de projetos educativos voltados à “preservação do patrimônio”.

2. Um panorama sobre essa forma de realização da educação patrimonial pode ser observado nos textos organizados pelos *Cadernos Temáticos sobre Educação Patrimonial*, publicados pela Superintendência do Iphan na Paraíba, desde 2011. A coleção possui versão eletrônica disponibilizada gratuitamente.

escola básica (seja por meio de cursos, palestras ou pela produção de material didático específico) como um de seus desdobramentos. O interesse está em contextualizar o objeto da reflexão apresentada sem camuflar o cenário de embates ideológicos nos quais o professor do ensino básico tem sido, muitas vezes, tratado como um mero difusor de conhecimentos e valores.

É comum a produção de materiais de apoio ao professor com esse escopo. Costumam apresentar um conteúdo hierarquizado, da definição de patrimônio cultural à apresentação de ações institucionais para sua preservação; da divulgação de pesquisas de especialistas sobre as categorias do patrimônio à veiculação de projetos realizados junto aos bens oficialmente reconhecidos. Um panorama desenhado de maneira a difundir a produção de conhecimento e valores oficiais, normalmente estabelecida fora dos contextos populares e por especialistas no assunto.

Para desviar dos produtos da imposição cultural³, a discussão proposta tenta escapar dos programas estruturados pelo objetivo de habilitar professores como propagadores de certificações patrimoniais, papel que pode ser cumprido por turismólogos⁴, entre outros profissionais vinculados às demandas de difusão cultural. Por outro caminho, trata-se de perceber a formação de professores como intenção de organizar um processo de reflexão, coletiva e individual, por meio do qual seja possível oportunizar-lhes um espaço para debates acerca dos significados do patrimônio cultural, visto como um legado institucionalizado mas, principalmente, como conjunto de características culturais próprias de qualquer grupo social.

Ao voltar os olhos para a linha tênue entre essa intenção e os produtos da *imposição cultural* antes mencionados, de imediato um primeiro problema deve vir à tona: em que medida conceitos, paradigmas e determinações técnicas estabelecidas por agentes oficiais de patrimonialização⁵ devem ser trazidos como conteúdos de programas voltados à formação de professores da educação

3. Expressão clássica utilizada por Paulo Freire, em diversos de seus escritos, resulta de sua crítica ao universalismo teórico com o qual discursos dominantes se sobrepõe a culturas periféricas.

4. O reconhecimento da profissão de turismólogo, bem como da disciplina inerente a seu exercício, foi feito em janeiro de 2012 pela Lei nº12.591.

5. Esses agentes vinculam-se a instituições, sejam elas órgãos de preservação ou a própria universidade, desenvolvendo ações, pesquisas e projetos sobre manifestações culturais das quais não fazem parte. Ainda que possa haver o envolvimento desse agente com o contexto cultural sobre o qual trabalha, ele geralmente é um espectador, um observador desde fora.

básica? A discussão pautada por este texto busca equilibrar-se sobre esta corda bamba.

2 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

Para encontrar uma forma adequada de cumprir a tarefa de orientar professores para que se aproximem do patrimônio cultural como tema de seus trabalhos em âmbito escolar, utilizando-o como objeto de programas didáticos, é absolutamente necessário imaginar um pouco do lugar de suas práticas. *Quais são as atribuições do professor nas mais diversas acepções de sua atividade docente?*

A figura do professor pode ser observada certamente desde inúmeros aspectos e sua formação, tanto a regular quanto a continuada, deve ser tratada com a complexidade merecida. No entanto, no que se refere à posição do professor no processo de ensino e aprendizado formal, dois aspectos possuem interesse particular para meu argumento neste texto. Primeiro, seu papel como um articulador entre conhecimentos distintos, *entre* o trazido consigo — seja por sua formação profissional ou como representante institucional — e o trazido pelo aluno. Segundo, a fragilidade deste posicionamento como um intermediário do aprendizado.

Sobre a condição de articulador do professor, nosso equilibrista, José Sérgio Fonseca de Carvalho, em diálogo com Hanna Arendt, ajuda-nos a ponderar sobre a diferença entre *autoridade* e *autoritarismo* na determinação dos currículos escolares. O lugar de autoridade do professor (CARVALHO, 2004, p. 331) “deriva do fato de que ele é agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes” que se tornaram um legado social ao longo do tempo e por diversas razões. Legado que, fato é, está em permanente revisão, mas cuja detenção significa a possibilidade de se incluir e contribuir para a sua formação, ou seja, reside em seu conhecimento a possibilidade de fazer parte da constante produção cultural humana.

É claro que essa escolha curricular dentre a diversidade dessas heranças, bem como as práticas pedagógicas de que nos servimos para seu ensino, refletem uma divisão desigual de poder dentro da sociedade. É igualmente evidente que ela é passível de críticas e reformulações. Aliás, a própria continuidade de cada uma e do conjunto dessas heranças culturais implica modificações, posto que tudo aquilo que é vivo, não só biológica

mas também socialmente, se modifica com o tempo. Mas elas sempre representarão as escolhas que o mundo adulto fez para transmitir às novas gerações. Nesse sentido é que as escolhas implicam a responsabilidade e a conseqüente autoridade do professor. Sua autoridade não é, portanto, pessoal, mas institucional (CARVALHO, 2004, p. 332)⁶.

Se o professor deve ser capaz de abordar o conhecimento disciplinar específico, ao longo de sua formação precisa aproximar-se dos conteúdos relacionados a seus discursos oficiais, do contrário deixa de ser um representante institucional, perdendo a respectiva autoridade desta condição. O que em termos objetivos pode significar que a aproximação do professor aos repertórios teóricos formais é positiva quando esclarecedora, ou seja, quando permite ao professor-estudante⁷ entender os mecanismos de funcionamento da produção institucional de um conhecimento específico.

Por exemplo, se pensarmos que a premissa inicial para refletir sobre os discursos do patrimônio cultural atualmente reside em demonstrar o alargamento conceitual pelo qual seu campo tem passado desde que foi inventado⁸, uma exposição teórica sobre os parâmetros e condições políticas deste alargamento é bem-vinda.

Se antes pensávamos nas manifestações históricas e artísticas como as grandes expressões do patrimônio cultural de uma sociedade (não à toa antes intitulado patrimônio histórico e artístico nacional), passamos por uma revisão de valores que considerou inclusive as manifestações não

6. Um paralelo da observação feita por José Sérgio Carvalho pode ser percebido no trecho que segue: “É necessário, também, reconhecer de vez o caráter desigual do patrimônio cultural. De acordo com Canclini[...], a desigualdade começa na eleição e sacralização do patrimônio, uma vez que não há participação igualitária na sua construção. Desta forma, determinados grupos sociais ainda estão excluídos da chamada memória nacional. O conjunto tombado acabou por criar, assim, uma visão parcial do que somos, na medida em que nem todos são ali representados, alguns bem mais que outros. Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeira, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas.” (SCIFONI apud TOLENTINO, 2012, p. 34).

7. O termo professor-estudante será usado ao longo do texto para se referir ao professor, formado e atuante em sala aula, quando em situação de aprendizado (participando de um curso, assistindo a uma palestra, lendo um livro etc.).

8. São diversos os textos que abordam a epistemologia do patrimônio cultural. Todavia, para identificar as sucessivas transformações pelas quais esse ideário vem passando no Brasil, um exercício interessante consiste em folhear as edições da *Revista do Patrimônio*, todas disponíveis on-line no site do Iphan. Sua publicação acompanhou as ações de constituição das políticas de preservação desde a criação do SPHAN, em 1937.

materiais da cultura de um lugar qualquer como passíveis de serem incluídas na lista dos bens oficialmente protegidos. Se nessa onda, em um passado recente, fizemos questão de cunhar institucionalmente as categorias material e imaterial, hoje já há quem diga que tratar do imaterial sem o material que lhe é imanente, e vice-versa, pode se transformar em “conversa para doidos”. Temos que reconhecer que há no entendimento dessa trajetória um conhecimento disciplinar específico capaz de ampliar o poder de discernimento do professor, nosso estudante, afastando-o de reproduzir acriticamente os discursos predominantemente conservadores que seguem exaltando os monumentos histórico-arquitetônicos oficiais como as principais referências patrimoniais do senso comum, ainda pouco acostumado com a ampliação de valores pautada nos últimos anos pelos teóricos do campo.

No entanto, o binômio autoridade/autoritarismo pode ser visto como extremos de uma mesma prática se tivermos em conta a produção especializada do patrimônio cultural sobreposta a sua própria existência.

Na prática, isso significa que em uma roda de conversa, durante um curso de formação continuada, a distância entre o saber especificamente desenhado pela produção disciplinar e aquele outro saber proveniente da experiência cotidiana do mundo fica diminuída, e o foco de discernimento se embaça por um esforço de respeito à cultura do estudante que demanda a valorização do meio social de onde ele vem, seus hábitos e seus modos de vida. Por exemplo, nessa mesma situação, tendo a cultura musical como assunto, por que a experiência de um professor-estudante nas rodas de samba do Bixiga deveria valer menos que a de um antropólogo especializado nas matrizes do samba do Rio de Janeiro? Há na condição do professor-estudante um conhecimento inerente à própria experiência cultural que não pode ser inferiorizado (tanto em tempo de fala quanto em validade de argumentos) frente ao repertório do especialista.

Em situações como essa, não podemos negligenciar a correlação de forças entre os respectivos conhecimentos — o disciplinar e o proveniente da *experiência* —, porque estamos tratando de manifestações culturais e entre elas não há hierarquias, mesmo que alguma delas esteja protegida oficialmente e outra não. Inclusive pelas posições sociais e valores atribuídos por cada qual, pois tão pouco caberia inferiorizar a experiência cultural ordinária frente aos padrões políticos estabelecidos pelo campo teórico,

disciplinar — e mesmo o conhecimento decorrente de cada qual —, o que seria uma expressão de autoritarismo.

Sem dúvida há igualdade entre os professores-estudantes e os especialistas enquanto cidadãos; logo, também há igualdade no direito de reconhecimento dos valores de suas respectivas apropriações culturais e patrimoniais. Embora haja certamente inevitável hierarquia institucional entre ambos. E temos que considerar ainda que esse diálogo entre a disciplina e a experiência cultural, por consequência, vai se repetir em um outro momento, quando esse professor-estudante estiver sendo professor de seus estudantes.

Por fim, não se trata de polarizar ou abrir espaço para uma disputa entre o conhecimento disciplinar e o proveniente da experiência, mas de perceber o lugar e a importância do papel de cada qual para a compreensão do fenômeno cultural, associando os valores emergentes de cada um dos discursos sem prejuízo de seus conteúdos. Trata-se de afastar o autoritarismo decorrente do uso dos argumentos de autoridade.

Sobre a fragilidade da posição do professor, ao percebê-lo no *lugar do morto*, um profissional perdido no *entre*, António Nóvoa, no prefácio à segunda edição da coletânea de textos *Profissão professor*, observa que o professor “está presente, tem de ser levado em consideração, mas sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (NÓVOA, 1999, p. 7). Ao pensar sobre o *triângulo do conhecimento*, ele aponta ainda que, “atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia e/ou de outras disciplinas)”⁹ (NÓVOA, 1999, p. 9).

Com essa argumentação, o autor tenciona aos extremos a discussão sobre a autonomia do professor, a ponto de cogitar a extinção do Ministério da Educação com o objetivo de impulsionar professores a serem atores e diretores no âmbito educativo¹⁰. Sua simpatia pela autonomia do professor parece ser

9. Tomamos como referente o *triângulo do conhecimento*, embora este autor ilustre sua argumentação colocando o professor em um dos vértices de três diferentes triângulos: saber-professor-estudante (triângulo pedagógico); Estado-professor-comunidade (triângulo político); pedagogia-experiência-disciplinas (triângulo do conhecimento). Em todos o professor está no *entre*.

10. “A criação de um Ministério da Instrução Pública constituiu uma das principais reivindicações dos educadores do século XIX. O que se compreende facilmente. Agora talvez tenha chegado a altura de formular como proposta a extinção do Ministério da Educação: as diversas forças sociais e profissionais teriam então oportunidade de assumir as responsabilidades, erigindo novas modalidades de funcionamento e de acção escolar. A sugestão é imprudente, mas não é totalmente irrefletida” (NÓVOA, 1999, p. 24).

indiscutível, demonstrando estar preocupado exatamente com a posição ocupada pelo professor na direção dos projetos didáticos que ele mesmo desenvolve.

Se aproximamos a produção intelectual, técnica e especializada, sobre patrimônio cultural ao *saber científico* identificado por Nóvoa, logo perceberemos o professor do ensino básico ocupando o papel do difusor daqueles conteúdos essenciais em nome da constituição da “plena civilidade de seus alunos”, espremido entre metodologias e conteúdos pré-determinados.

Sejam aqueles conteúdos mais tradicionais, da pedra e cal, ou os mais atuais, lastreados pelo conceito de *referências culturais*¹¹, não importa. Os professores passam a ser colaboradores, operadores metodológicos, na orientação de um conteúdo especificamente formatado por intelectuais e técnicos, especialistas nas questões de patrimônio.

Antes de prosseguir, gostaria de abrir parênteses sobre as concepções democráticas de educação, “levantando uma lebre” para a inerente contradição destes discursos porque neles também o professor pode ser induzido, porém de outra maneira, a observar e reproduzir um determinado esquema de discursos e valores culturais. Por mais que possam ser consideradas “democráticas”, ainda assim podem constituir reproduções de categorias e valores previamente estabelecidos.

Se considerarmos que assim como o Ministério da Educação, que no Brasil também regula os parâmetros e, principalmente, os conteúdos com os quais o professor do ensino básico deve trabalhar em sala de aula, por consequência também poderíamos considerar as determinações do respectivo Ministério da Cultura, representado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) neste caso específico, como uma autoridade para tratarmos sobre patrimônio cultural em âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998 pelo Ministério da Educação, já recomendavam que conteúdos e práticas didáticas se aproximassem do uso de “fontes primárias por meio de visitas a museus, sítios arqueológicos, cidades históricas e arquivos para o ensino de História” (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 83). Ou seja, a conformação de orientações gerais para que o professor pudesse acercar sua prática docente aos valores patrimoniais em voga, bem como aos mecanismos teóricos de sua atribuição.

11. Sobre referências culturais e patrimônio imaterial, ver Fonseca (2006).

Não é coincidência o recente esforço feito em torno das publicações do Programa Mais Educação, voltadas exatamente a formatar parâmetros para a elaboração de atividades didáticas em Educação Patrimonial¹². Como material de apoio à prática docente, esses cadernos funcionam também como instrumento para formação complementar dos professores ao indicarem um repertório de conteúdos e orientações metodológicas para organizar atividades didáticas. Os três volumes veiculados como cadernos digitais trabalham com a noção de *referência cultural* e propõem, em linhas gerais, a linguagem do *inventário* como metodologia, ou seja, mobilizam mecanismos teóricos para levar as categorias patrimoniais para o cotidiano escolar.

Ainda que esses *Cadernos de Educação Patrimonial* tenham abandonado os parâmetros anteriormente utilizados nos PCNs, assumindo um outro viés mais democrático sobre a constituição dos bens patrimoniais, o que mudou foi a mentalidade do campo do patrimônio cultural, não os mecanismos hierárquicos desde os quais se estabelecem as categorias para atribuição de seus valores.

O desafio consiste, partindo do diálogo com as referências expostas acima, em contribuir para o cotidiano de atividades do professor-estudante como docente, evitando as prescrições, contribuindo com discussões e, principalmente, visando a sua autonomia.

3 O LIMIAR

Por essa reflexão, *a priori*, podemos excluir os *slides* que reproduzem conteúdos monográficos sobre as cidades históricas ou as casas bandeiristas, ou que sumarizam informações como datas, estilos, personagens ilustres etc. Também podemos excluir, *a priori*, aqueles que tentam reproduzir os registros quase folclóricos sobre as práticas, sobre a música, sobre o jongo ou sobre frevo. Ou inclusive um programa de atividades que apresente, *a priori*, o ofício das baianas de acarajé tal qual descrito no *Livro de Registro dos Saberes*.

12. O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, e definido inicialmente pelos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica. A parceria entre o MEC e o Iphan para realização do programa foi iniciada em 2011 e resultou na inserção do tema educação patrimonial, possibilitando o acolhimento de propostas de atividades dessa natureza para o programa nacional de “educação integral”. Após essa parceria, passou a figurar no Mais Educação o macrocampo “cultura, artes e educação patrimonial”.

A multiplicação de um repertório conceitual específico e fundamentado na reprodução da produção dos discursos históricos, *a priori*, importa menos que propiciar um espaço onde o professor-estudante possa imergir no reconhecimento e entendimento do seu próprio patrimônio cultural.

E, *a posteriori*, aproximar-se daqueles conteúdos que se fizerem mais pertinentes para suas questões profissionais e motivações pessoais. Porque pode ser pertinente discutir em sala de aula o porquê de o acarajé não poder ser comercializado por uma baiana evangélica que se nega a trajar vestimentas próprias das baianas estereotipadas, afrodescendentes e tal¹³. Para isso o professor-estudante precisa entender o repertório técnico-conceitual em que a discussão está inserida, para perceber a interdependência entre material e imaterial e afrontar os discursos oficiais, questionar o que lhe é dito se não lhe for plausível, com a intenção de lhe permitir que desde o reconhecimento desses discursos oficiais suas próprias manifestações culturais (e, por consequência, também as de seus estudantes) aflorem como parâmetros de suas autoformações, para perceber que o conhecimento desse vocabulário herdado pode lhes servir como base para a transgressão de valores impostos, ao invés de os transformar em suas próprias realidades, e, por consequência, na realidade de seus estudantes.

A formação de professores que defendo aqui não reside nas verdades produzidas sobre os bens patrimoniais por especialistas. Tampouco na reprodução de seus repertórios instrumentais. Reside no esforço de levar o professor-estudante para o universo das questões do patrimônio cultural e permitir que delas se aproxime seja lá como decida operá-las, estimulando que sobre elas constituam novos significados.

13. O jornal *Folha de S. Paulo*, em 6 de dezembro de 2015, veiculou notícia divulgando a apreensão das baianas convertidas, e hoje evangélicas, frente a retaliação pelo afrouxamento do uso da indumentária tradicional: 'Verificamos que havia muitos ambulantes vendendo o acarajé nas ruas de forma descaracterizada, de avental e camisa comum. Isso não é uma baiana, é só uma vendedora de bolinho frito', disse a secretária de Ordem Pública, Rosemma Maluf. Agora as baianas terão de usar bata branca, saia e torso na cabeça" (PITOMBO, 2015). Segundo o texto do *Livro de Registro dos Saberes*, "os elementos essenciais do Ofício das Baianas de Acarajé compreendem os rituais envolvidos na produção do acarajé, na arrumação do tabuleiro e na preparação do lugar onde as baianas se instalam; os modos de fazer as comidas de baiana; o uso do tabuleiro para venda das comidas; a comercialização informal em logradouros, feiras e festas de largo; o uso da indumentária própria das baianas, como marca distintiva de sua condição social e religiosa, presente especialmente nos panos da costa, nos turbantes, nos fios de contas e outras insígnias". O dossiê produzido pelo Iphan sobre este ofício está repleto de imagens que configuram materialmente a figura da baiana, bem como a comercialização do acarajé (IPHAN, 2004).

Os materiais didáticos destinados a esta função, de igual maneira, poderiam ser apropriadamente críticos, deixando de lado a formatação romântica de cartilhas que fetichizam, quando não infantilizam, as manifestações culturais. Sejam elas as de *pedra e cal* ou as imateriais. Sejam elas o acervo do Museu Imperial ou o Ofício das Paneleiras de Goiabeiras. Não importa o objeto. O que precisa haver é uma mudança de comportamento para com o professor, sujeito de sua própria atividade docente.

Como contribuir para que o professor tenha autonomia na leitura da cidade como o registro vivo de práticas culturais? Mais especificamente, como levá-lo a ler o patrimônio cultural impregnado na cidade a partir de seus próprios caminhos? Defendo a perseguição de tais questões como a principal tarefa da abordagem do patrimônio cultural em projetos de trabalho em escolas, com crianças, jovens ou adultos, a fim de propiciar um espaço de aprendizado em que possam refletir criticamente sobre a produção e consolidação cultural da sociedade na cidade¹⁴.

Podemos estruturar o diálogo com professores sobre os temas do patrimônio cultural pensando-o a partir do entrelaçamento entre os bens culturais e as experiências individuais adquiridas a partir deles, e fugir da criação de novos *slogans* para a educação. Patrimônio cultural visto pela face das políticas públicas oficiais, e também visto desde as práticas cotidianas ordinárias, operadas por qualquer um. Como equilibristas nesta corda bamba, precisamos dialogar com a produção especializada relativa à instituição do conjunto de referenciais sobre o patrimônio cultural, sem necessariamente reproduzir seus padrões de interesse político.

Conversar com um professor é conversar com um adulto sobre uma possível forma de ver o mundo. Um profissional cujo papel cotidiano incide diretamente na formação da autonomia cultural de estudantes. Nós sabemos, desde aqui, das teorias vinculadas ao mundo das ideias, que se

14. Vale ainda ressaltar que essa intenção reflexiva sobre as manifestações culturais não é exclusiva das atividades de educação patrimonial. Essa intenção, de alguma maneira, faz parte do rol de objetivos de projetos educativos desde, no mínimo, as primeiras décadas do século XX, com a ascensão das pedagogias ativas, alternativas ao ensino tradicional e apenas propedêutico da sala de aula. Certos discursos e alguns projetos de educação patrimonial se valem desse arcabouço próprio do campo educacional (e não do patrimônio cultural) para contribuir na consolidação de processos educativos democráticos. Ter como objetivo a valorização da diversidade cultural, do fortalecimento das identidades e alteridades parecem ser os objetivos da própria educação básica contemporânea que tem recusado, há tempos e ao menos teoricamente, a escola apenas alfabetizadora.

revisam, que se transformam. Eles conhecem desde lá as particularidades de suas práticas que também se revisam e se transformam. Oferecer cursos de formação continuada para professores, nesse sentido, deve ser antes de tudo o oferecimento de um lugar para o diálogo.

Por isso a importância de abirmos espaço para suas *práticas pessoais*, inevitavelmente conectadas com as mais diversas manifestações culturais trazidas para eles por seus estudantes. Os trabalhos de formação continuada de professores são em essência trabalhos de formação de adultos que trazem consigo além de um legado cultural próprio, inevitavelmente vinculado a seu contexto social, a personalidade e a bagagem de um profissional capaz de discernir sobre conteúdos e metodologias a serem utilizados.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1994, p. 27).

4 OBSERVAÇÕES

A reflexão apresentada neste texto decorre, em grande medida, da prática nos cursos de formação continuada para professores e educadores dos quais participei na Casa de Dona Yayá, Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo. Cada uma das edições, a sua maneira, tentou se construir no desafio de equilibrar-se nessa corda bamba. Obviamente em todas elas o equilíbrio foi perdido, ainda que a sucessão das tentativas

tenha nos levado cada vez mais longe. Cada uma das edições do curso foi desenhada com programas e enfoques distintos e não caberia neste texto detalhá-las (FERNANDES; CHAHIN, 2013). No entanto, parece pertinente ao debate comentar sobre três recorrentes desafios enfrentados.

Muitos professores e educadores chegaram à Casa de Dona Yayá convictos de sua inferioridade, crédulos no conhecimento disciplinar. Este pode ser citado como o primeiro desafio encontrado em todas as edições realizadas até então, pois dificultou a aceitação de que o objetivo dos encontros residia no diálogo ao invés de centrar-se em fala ininterrupta, escuta inerte e imagens projetadas. Durante as rodas de conversa, o segundo desafio foi afastar a reprodução de clichês, o uso aleatório de *slogans* do tipo “educar para preservar”, sem questionamentos mais aprofundados sobre seus significados. Sobretudo quando percebíamos que grande parte dos participantes reproduziam impensadamente o axioma “falta de apropriação/pertencimento como causa da degradação do patrimônio”, entendendo a educação patrimonial como uma ação salvadora, com conteúdo e metodologia própria e pronta para ser replicada na sala de aula. O terceiro desafio permaneceu na dificuldade de alguns professores em aceitar que manifestações “populares” são tão válidas quanto as “eruditas”. E quando o assunto foi música, o *funk* sempre gerou debates. Sempre houve resistência na aceitação de alguns *hits* do pancadão como parte da memória musical brasileira¹⁵.

Tanto quanto entender os conceitos e apropriar-se das discussões teóricas sobre o campo do patrimônio cultural, apontamos para a importância de organizar um espaço de imersão em que a experiência desses conteúdos se fizesse fundamental no próprio escopo de formação proposto pelos cursos e, conseqüentemente, na prática profissional dos participantes (LARROSA BONDÍA, 2002). Utilizando os temas e exemplos de manifestações culturais que surgiam durante os debates, dedicamos os encontros a entrelaçar conteúdos, metodologias e práticas, evitando as prescrições e hierarquizações entre as diversas manifestações culturais. Insistíamos também para que eles efetivamente vivenciassem os conteúdos e metodologias discutidos, percebendo como estudante os prazeres e também os limites da atividade didática.

15. Juca Ferreira, em entrevista para o jornal *Brasil de Fato*, n.14, de 19 dezembro 2013, falou sobre o papel do *funk* na cidade, observando-o não somente como o gênero preferido nas periferias de São Paulo, mas nas de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, 2004.

Fernandes, G. de; Chahin, S. Formação de professores em educação patrimonial: conteúdos, metodologia, práticas. Relato de uma experiência em andamento. *Revista CPC*, São Paulo, n. 15, p.163-173, abril 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.voi15p163-173>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/68640>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Patrimônio imaterial: o registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial*. 4. ed. Brasília, DF: Iphan, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Dossiê IPHAN 6 – Ofício das baianas de acarajé*. Brasília, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: Mais Educação: fichas de inventário*. Brasília, DF: Iphan, [201-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 13 jan. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LUIZ, Claudio A. Marques *et al.* (ed.). *Educação patrimonial: manual de aplicação: Programa Mais Educação*. Brasília, DF: Iphan, 2013.

LUIZ, Claudio A. Marques; CLEROT, Pedro G. M. *Educação patrimonial: Mais Educação*. Brasília, DF: Iphan, [201-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 13 jan. 2016.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

PITOMBO, João Pedro. Regra para baianas do acarajé deixa evangélicas apreensivas em Salvador. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1715584-regra-para-baianas-do-acaraje-deixa-evangelicas-apreensivas.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVEIRA, Flávio; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97

TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.