A RESTAURAÇÃO ENQUANTO ARTE E ALEGRIA NO TRABALHO: formação profissional em canteiros de obra

A RESTAURAÇÃO ENQUANTO ARTE E ALEGRIA NO TRABALHO:

formação profissional em canteiros de obra

CAMILA BEZERRA FURLONI

Orientação: João Marcos de Almeida Lopes

CAMILA BEZERRA FURLONI

**A restauração enquanto arte e alegria no trabalho:
formação profissional em canteiros de obra**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de Concentração: Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo

Orientador: Prof. Dr. João Marcos de Almeida Lopes

São Carlos
2019

AUTORIZO A REPRODUCAO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRONICO, PARA FINS
DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Instituto de Arquitetura e Urbanismo
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F985r Furloni, Camila Bezerra
A restauração enquanto arte e alegria no trabalho:
formação profissional em canteiros de obra / Camila
Bezerra Furloni; orientador João Marcos de Almeida
Lopes. -- São Carlos, 2019.
194 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
em Arquitetura e Urbanismo, Teoria e História da
Arquitetura e do Urbanismo -- Instituto de
Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo,
2019.

1. Patrimônio Cultural. 2. Técnicas Construtivas.
3. Formação Profissional. 4. Ofícios Tradicionais. .
I. Lopes, João Marcos de Almeida, orient. II. Título.

Bibliotecária responsável pela estrutura de catalogação da publicação de acordo com a AACR2:
Brianda de Oliveira Ordonho Sígolo - CRB - 8/8229

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato(a): **Camila Bezerra Furloni**

Título da dissertação: "A restauração enquanto arte e alegria no trabalho: formação profissional em canteiros de obra"

Data da defesa: 22/11/2019

Orientador: Prof. Dr. João Marcos de Almeida Lopes

Comissão Julgadora:

Resultado:

Prof. Dr. João Marcos de Almeida Lopes
(IAU/USP)

Não votante

Profa. Dra. Maria Angela de Castro e Silva Bortolucci
(IAU/USP)

APROVADA

Profa. Dra. Maria Lúcia Cairá Gitahy
(FAU/USP)

aprovada

Profa. Dra. Sonia Aparecida Nogueira
(Fundação Oswaldo Cruz)

aprovada

Coordenador e Presidente da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo: **Prof. Dr. Tomás Antonio Moreira.**

Aos artesãos da restauração, que preservam nossas memórias e nossos afetos.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. João Marcos de Almeida Lopes, por ter abraçado uma nova causa, a da preservação do patrimônio cultural e por me inspirar a seguir na defesa da humanização dos canteiros de obra e do reconhecimento do valor e dos saberes dos trabalhadores-artesãos. Obrigada pela partilha e pela construção do conhecimento.

À prof^a. Sonia Maria Taddei Ferraz, orientadora da graduação e da vida, por ter me apresentado Marx, Sérgio Ferro e tantos outros autores, plantando uma semente que me levou a seguir na contramão, lutando pelo que acreditamos ser uma sociedade mais justa. Obrigada por todo o apoio e conselhos ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional como arquiteta.

Às professoras Maria Ângela Bortolucci, Maria Lúcia Gitahy e Sônia Aparecida Nogueira pela leitura atenta e pelas contribuições no exame de qualificação e na defesa da dissertação, que resultaram em um enriquecimento da presente discussão.

A todos os profissionais que atuam e defendem a qualificação profissional no campo da restauração e que gentilmente me disponibilizaram alguns minutos ou horas do seu tempo para uma boa conversa sobre o tema: Cristina Coelho, Antônio Carlos Corrêa, Náhya Cajú, Maria Piedade Farias, Alan Alves da Silva, Diego Freitas de Oliveira, João Leal, Luiz Botas Dourado, Rosa Andrade, Sônia Nogueira, Miguel del Mazo e Luis Villanueva. Aos coordenadores da oficina-escola de João Pessoa: Sonia, Joalisson e Rouse por terem aberto as portas da instituição para que eu pudesse visita-la. Aos coordenadores e colegas do *III Encuentro de la Red de Escuelas Taller de América Latina y el Caribe* pela receptividade e pela oportunidade de aproximação com este programa que me encanta, me fazendo acreditar que este outro caminho é possível.

Aos colegas de trabalho da Construtora Biapó com quem aprendo diariamente não apenas sobre o ofício da restauração, mas também sobre convivência e respeito.

Aos vizinhos de Goiás Velho, João Paulo e Leandro, pelo incentivo no retorno à academia e por terem sido os primeiros interlocutores da pesquisa, me indicando possíveis caminhos e leituras.

Às professoras Akemi Ino e Lúcia Shimbo e aos amigos e companheiros do grupo de pesquisa Habis, por me acolherem nesta nova casa, onde compartilhamos saberes e inquietações, contribuindo para o amadurecimento das ideias e da pesquisa desenvolvida. Em especial, à Camila, Iole e Lara, que além de companheiras de Habis, foram companheiras também de mestrado e de bandeirão, onde dividimos tantas angústias e sorrisos. Obrigada por estarem ao meu lado nessa trajetória acadêmica, que pode ser tão solitária.

Aos meus pais por serem a minha base e a minha fortaleza. À minha família e amigos pelo suporte emocional e por entenderem as ausências ao longo deste processo. À tia Lia e às primas Ivi e Iris pelo acolhimento em Araraquara e São Carlos. Às tias Magnólia e Isabel por abrirem suas casas em Recife e Natal durante as visitas de campo à João Pessoa.

Ao Paulo, pelo companheirismo, paciência e amor, pelas inúmeras conversas e por compartilhar comigo o projeto mais bonito de todos que é gerar uma nova vida, dando continuidade à nossa história e a de tantas outras gerações que vieram antes de nós, o que nos dá esperança na construção de um mundo mais tolerante e menos desigual.

A fines del 93, asistí a los funerales de una linda escuela-taller, que había funcionado durante tres años, en Santiago de Chile. Los alumnos de la escuela venían de los suburbios más pobres de la ciudad. Eran muchachos condenados a ser delincuentes, mendigos o putas. La escuela les enseñaba oficios, herrería, carpintería, jardinería, y sobre todo les enseñaba a quererse y a querer lo que hacían. Por primera vez escuchaban decir que ellos valían la pena, y que valía la pena hacer lo que estaban aprendiendo a hacer. La escuela dependía de la financiación extranjera. Cuando se acabó la plata, los maestros recurrieron al estado. Fueron al ministerio, y nada. Fueron a la alcaldía, y el alcalde les aconsejó:

-Conviértanse en empresa.

Eduardo Galeano, Patas Arriba: la escuela del mundo al revés.

FURLONI, Camila Bezerra. **A restauração enquanto arte e alegria no trabalho: formação profissional em canteiros de obra.** 2019. 193f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

A presente dissertação analisa a importância da transmissão oral e empírica do saber fazer dos artífices tradicionais para salvaguarda do Patrimônio Cultural edificado, estabelecendo assim uma crítica sobre as formas atuais de contratação de obras de restauração e sobre o distanciamento entre teoria e prática que se vê refletido nas políticas de preservação patrimonial no Brasil. Estas tendem a privilegiar a preservação da forma e do objeto arquitetônico por meio do instrumento do tombamento, deixando comumente as técnicas construtivas tradicionais à margem da discussão. Trata-se de uma contradição uma vez que para preservação do Patrimônio Cultural arquitetônico é imprescindível o domínio de técnicas construtivas já não mais correntemente aplicadas, baseadas fundamentalmente no trabalho manual e, dependendo, portanto, da destreza, habilidade e inventividade dos artesãos. Para contribuir na reflexão sobre como viabilizar a formação profissional do trabalhador dentro dos canteiros de obra de restauração no cenário brasileiro atual, são apresentados tipos distintos de experiências realizadas no âmbito público e privado, tendo como foco o Programa de Oficinas-Escola financiado e difundido na América Latina pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento a partir da década de 1990. Este programa conjuga a preservação do patrimônio cultural com o resgate de ofícios tradicionais, a formação profissional e a geração de renda e trabalho, utilizando o método *aprender fazendo*, em que a aprendizagem se dá em situações reais de trabalho. A longa duração e o largo alcance territorial do programa possibilitaram a comparação de diferentes arranjos em diferentes realidades, confrontando-os com a experiência das três oficinas-escola brasileiras estabelecidas nas cidades de João Pessoa, Salvador e São Luís. Esta análise permitiu identificar entraves comuns e possíveis caminhos para centros de formação profissional no campo da restauração, que tenham como princípios a formação integral do ser humano e o adensamento do poder nas mãos de quem lida com o conhecimento técnico, valorizando e reconhecendo o seu saber.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Técnicas Construtivas. Formação Profissional. Ofícios Tradicionais.

FURLONI, Camila Bezerra. **Restoration as art and pleasure in labour: professional qualification in worksites.** 2019. 193f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

This dissertation analyzes the importance of the oral and empirical transmission of the know-how of the traditional craftsmen to safeguard the built Cultural Heritage, thus establishing a critique about the current forms of hiring restoration works and about the distance between theory and practice that is reflected in heritage preservation policies in Brazil. These tend to privilege the preservation of the architectural form and object through the instrument entitled tombamento, commonly leaving the traditional constructive techniques out of the discussion. This is a contradiction since the preservation of the architectural cultural heritage requires the mastery of constructive techniques no longer commonly applied, based fundamentally on manual work and, therefore, depending on the craftsmen's skill and inventiveness. To contribute to the debate on how to establish the professional qualification of workers within restoration sites in the current Brazilian scenario, different types of experiences carried out in the public and private context are presented, focusing on the Escuelas Taller Program funded and disseminated in Latin America by the Spanish Agency for International Cooperation for Development from the 1990s. This program combines the preservation of cultural heritage with the rescue of traditional crafts, professional capacitation and the generation of income and work, using the *learn by doing* method, in which learning takes place in real work situations. The long duration and wide territorial reach of the program made it possible to compare different arrangements in different realities, comparing them with the experience of the three Brazilian school workshops established in the cities of João Pessoa, Salvador and São Luís. This analysis allowed us to identify common barriers and possible paths for professional qualification centers in restoration, having as principles the integral formation of the human being and the concentration of power in the hands of those who deal with technical knowledge, valuing and recognizing it.

Keywords: Cultural Heritage. Constructive Techniques. Professional Qualification. Traditional crafts.

LISTA DE FIGURAS

Foto da Capa: Restauração de esquadria de madeira. *Foto: Felipe Cohen. Fonte: Acervo da Construtora Biapó.*

Figura 1: Palestra sobre reprodução de ornatos com fibra de vidro e silicone ministrada pelo mestre de obras Carlos Nunes. *Foto: Felipe Cohen, 2010. Fonte: Acervo da Construtora Biapó.*23

Figura 2: Visita ao Instituto dos Pretos Novos, no Centro do Rio de Janeiro. *Foto: Sérgio Costa, 2012. Fonte: Acervo da Construtora Biapó.*23

Figura 3: Restauração de abóbada no Castillo de San Salvador de la Punta por alunos da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. *Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.*26

Figura 4: Oficina de cantaria da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. *Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.*26

Figura 5: Escultura de voluta em pedra por aluna da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. *Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.*26

Figura 6: Atividades da oficina de pedreiro no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de "carrinho" para reprodução de frisos. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 7: Atividades da oficina de pedreiro no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de revestimento com argamassa a base de cal. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 8: Atividades da oficina de serralheria/forja no Centro de Artes Calouste Gulbenkian. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 9: Atividades da oficina de estuque no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de moldes e reprodução de ornatos. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 10: Intervenção em bem tombado por alunos da oficina de pedreiro do programa Monumenta, UEP Rio de Janeiro. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 11: Intervenção em bem tombado por alunos da oficina de carpintaria do programa Monumenta, UEP Rio de Janeiro. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*82

Figura 12: Oficina de Marcenaria do Liceu de Artes e Ofícios em 1922. *Fonte: LEMOS (1993, p. 52).*104

Figura 13: Exposição de produtos do Liceu de Artes e Ofícios em 1922. *Fonte: LEMOS (1993, p.52).*104

Figura 14: Oficinas do Liceu de Artes e Ofícios. *Fonte: LICEU DE ARTES E OFÍCIOS (1984, p. 17).*...104

Figura 15: Oficinas do Liceu de Artes e Ofícios. *Fonte: LICEU DE ARTES E OFÍCIOS (1984, p. 17).*...104

Figura 16: Distribuição geográfica das oficinas-escola financiadas pela AECID entre 1991-2017. *Fonte: AECID (2018, p.25).*117

Figura 17: Quadro com as contribuições do Programa de Oficinas-Escola. *Fonte: Furloni (2019).*126

Figura 18: Mesa redonda com representantes da Espanha, México, Chile, Peru, Cuba e Colômbia no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. *Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.*....127

Figura 19: Almoço na Oficina-Escola de Cartagena no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Fonte: https://twitter.com/EscuelasTallerC . Acesso em setembro de 2019.	127
Figura 20: Participantes do III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola em auditório da sede da Prefeitura Municipal de Cartagena. Fonte: https://twitter.com/EscuelasTallerC . Acesso em setembro de 2019.	127
Figura 21: Restauração da fachada frontal da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia para instalação da sede da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2002)</i>	137
Figura 22: Restauração de salão da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia para instalação da sede administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2002)</i>	137
Figura 23: Montagem de estrutura de madeira do Coreto da Praça Venâncio Neiva por alunos e instrutor de carpintaria da Oficina-Escola de João Pessoa no pátio do Hotel Globo. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.34)</i>	138
Figura 24: Alunos da oficina de serralheria na Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.78)</i>	138
Figura 25: Alunas da oficina de bens móveis e integrados restaurando imagem católica da Igreja da Santa Casa de Misericórdia. Fonte: <i>OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2012)</i>	139
Figura 26: Alunos da oficina de marcenaria com instrutor na Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.62)</i>	139
Figura 27: Restauração de platibanda do Coreto da Praça Venâncio Neiva por aluno da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.48)</i>	139
Figura 28: Sede da Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa. Foto: Camila Furloni, 2019. Fonte: <i>Acervo Pessoal</i>	143
Figura 29: Memorial da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia no hall de entrada da sede da Oficina-Escola de João Pessoa. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: <i>Acervo Pessoal</i>	143
Figura 30: Reunião de alunos da Oficina-Escola de João Pessoa no pátio interno da sede. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: <i>Acervo Pessoal</i>	143
Figura 31: Oficina de marcenaria da Oficina-Escola de João Pessoa. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: <i>Acervo Pessoal</i>	143
Figura 32: Oficina de serralheria da Oficina-Escola de João Pessoa. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: <i>Acervo Pessoal</i>	143
Figura 33: Alunos, instrutores e equipe administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa em frente ao Hotel Globo, após a sua restauração. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.37)</i>	146
Figura 34: Alunos, instrutores e equipe administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa em frente ao Coreto da Praça Venâncio Neiva, após a sua restauração. Fonte: <i>GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.50)</i>	146
Figura 35: Antes e depois da restauração do Casarão de Azulejos pela Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2014, p.14)</i>	147
Figura 36: Antes e depois da restauração da Capela de Nossa Senhora da Graça pela Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: <i>OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2014, p.19)</i>	147

Figura 37: Esquema gráfico que ilustra o método de ensino utilizado pela Escola Oficina de Salvador. Fonte: DOURADO (2001, p.7).	156
Figura 38: Restauração de assoalho de madeira da Galeria Cañizares por alunos da Escola Oficina de Salvador. Fonte: AECID (2018, p. 106).	157
Figura 39: Mestre e aprendiz da Escola Oficina de Salvador executando moldes dos capitéis do prédio da Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA. Fonte: DOURADO; D’AFFONSEÇA; BARBOSA (2010, p. 16).	157
Figura 40: Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA antes da sua restauração pela Escola Oficina de Salvador. Fonte: DOURADO; D’AFFONSEÇA; BARBOSA (2010, p. 15).	157
Figura 41: Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA após sua restauração pela Escola Oficina de Salvador. Fonte: DOURADO; D’AFFONSEÇA; BARBOSA (2010, p. 16).	157
Figura 42: Visita dos príncipes de Astúrias à Escola Oficina de Salvador. Fonte: AECID (2015, p.182).	160
Figura 43: Oficina de azulejaria na Oficina-Escola de São Luís, MA. Fonte: AECID (2018, p.107).	160
Figura 44: Alunos da Oficina-Escola de São Luís, Maranhão. Fonte: AECID (2018, p.107).	160
Figura 45: Visita dos alunos da Escola Oficina de Salvador à Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.24).	161
Figura 46: Aula de desenho na Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.24).	161
Figura 47: Mestre Pupo ensinando aprendizes em sua oficina de serralheria na cidade de Mompox. Fonte: AECID, 2010, p.79.	172
Figura 48: Restauração da pintura mural do Templo de Carmen por aprendizes do Taller del Silencio. Fonte: AECID, 2010, p.156.	172
Figura 49: Instrutora de alvenaria da oficina-escola de Popayán, Carlota León. Fonte: AECID, 2010, p.79.	172
Figura 50: Oficina de marcenaria da oficina-escola de Cartagena. Fonte: AECID, 2010, p.57.	173
Figura 51: Restauração de muralha por alunos da oficina-escola de Cartagena. Fonte: AECID, 2010, p.125.	173
Figura 52: Participantes reunidos no III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia. Fonte: https://twitter.com/EscuelasTallerC . Acesso em setembro de 2019.	179
Figura 53: Palestra do coordenador Carlos Augusto Alban no III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.	179
Figura 54: Roda de conversa no III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia. Fonte: https://twitter.com/EscuelasTallerC . Acesso em setembro de 2019.	179
Figura 55: Prato típico colombiano feito pelos alunos da oficina de Gastronomia no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.	179
Figura 56: Produtos fabricados e comercializados pelas oficinas-escola em exposição no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.	179
Figura 57: Quadro com os aspectos a serem reunidos para viabilizar a criação de centros de formação profissional no campo da restauração. Fonte: Furloni (2019).	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição geográfica do investimento AECI (1985-2005) no Programa de Preservação do Patrimônio. <i>Fonte: AECI (2006, p.4).</i>	115
Gráfico 2: Distribuição de recursos financeiros por tipo de projeto. <i>Fonte: AECI (2006, p.5).</i>	116
Gráfico 3: Oferta de formação profissional. <i>Fonte: AECID (2018, p.31)/ AECID (2015, p.24).</i>	118
Gráfico 4: Parceiros – instituições que fornecem recursos humanos, financeiros ou materiais ao programa. <i>Fonte: AECID (2018, p. 27).</i>	119
Gráfico 5: Número de oficinas-escola com apoio financeiro da AECID, por ano. <i>Fonte: AECID (2018, p.25).</i>	120
Gráfico 6: Financiamento espanhol (em euros) por ano. <i>Fonte: AECID (2018, p. 28).</i>	121
Gráfico 7: Financiamento espanhol (em euros) por país. <i>Fonte: AECID (2018, p. 29).</i>	121
Gráfico 8: Ranking dos 10 países mais desiguais com base no Índice de Gini. <i>Fonte: https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/26/desigualdade-de-renda-para-de-cair-no-brasil-apos-15-anos-e-numero-de-pobres-cresce-aponta-ong.shtml. Acesso em junho de 2019.</i>	124
Gráfico 9: Comparação do histórico da taxa de desemprego entre jovens e a população geral, baseado em dados do IBGE.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Experiências de qualificação profissional na cidade do Rio de Janeiro durante o Programa Monumenta. <i>Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2007.</i>	79
Tabela 2: Distribuição geográfica do investimento AECI (1985-2005) no Programa de Preservação do Patrimônio. <i>Fonte: AECI (2006, p.4).</i>	115
Tabela 3: Índice de GINI, Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 elaborado pelo PNUD. <i>Fonte: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em junho de 2019.</i>	124
Tabela 4: Dados sobre as oficinas-escola brasileiras. <i>Fonte: AECID, 2018.</i>	128
Tabela 5: Dados sobre os projetos realizados pelo Programa de Patrimônio em João Pessoa. <i>Fonte: AECID, 2006.</i>	133
Tabela 6: Caracterização dos alunos da Oficina-Escola em 2001. <i>Fonte: Scocuglia, 2004, p.124.</i>	144
Tabela 7: Atividades dos participantes antes de ingressarem na Oficina-escola. <i>Fonte: Scocuglia, 2004, p.125.</i>	149
Tabela 8: Dados sobre o apoio da AECID fornecido às oficinas-escola colombianas e ao PNEETT, com base em informações da AECID (2018). <i>Fonte: Furloni, 2019.</i>	166

LISTA DE SIGLAS

AECID – Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAF – Corporação Andina de Fomento, identificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina desde 2010

CAU - Conselho de Arquitetura e Urbanismo

CECI - Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada

CECRE - Curso de Especialização em Restauração e Conservação de Monumentos e Conjuntos Históricos

CFMO - Curso de Formação de Mão-de-Obra

COOBARC - Cooperativa Baiana de Restauo e Construção Civil

CPDCH-JP – Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico de João Pessoa

CREA - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia

EOS – Escola Oficina de Salvador

EPI – equipamento de proteção individual

ETCAR – *Escuela Taller de Cartagena*

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

ICI – *Instituto de Cooperación Iberoamericana*

IEDS - Instituto de Estudos do Desenvolvimento Sustentável

INATEC – *Instituto Nacional Tecnológico*

INCR - Inventário Nacional de Referências Culturais

INEM – *Instituto Nacional de Empleo*

IPHAEP - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico da Paraíba

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PCH – Programa de Cidades Históricas

PNEETT - *Programa Nacional de Escuelas Taller de Colombia*

PNPI - Programa Nacional do Patrimônio Imaterial

SPAB - Sociedade para a Proteção dos Edifícios Antigos

SENA – *Servicio Nacional de Aprendizaje*

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPE - Serviço Público de Emprego Estatal

SEPLAN - Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento

SPHAN - Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UCG - Unidade Central de Gerenciamento

UEP – Unidade Executora de Projetos

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO.....	27
CAPÍTULO 1 – DISTANCIAMENTO ENTRE CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO NA ARQUITETURA.....	37
1.1. A figura do arquiteto em sua formatação moderna	37
1.2. A divisão do trabalho e a separação entre saber e fazer	41
1.3. Prazer e alegria no trabalho	46
1.4. O desenho e a heteronomia do canteiro de obras.....	52
1.5. A perda do domínio do ofício e suas implicações para o campo da restauração	60
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NO BRASIL	63
2.1. Evolução do pensamento acerca do Patrimônio no Ocidente	63
2.2. Período de gênese do IPHAN e a centralidade da matéria	67
2.3. Alargamento do conceito: a questão da intangibilidade do patrimônio	70
2.4. Programas Nacionais de preservação do Patrimônio e o tema da formação profissional	74
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO CIVIL	83
3.1. As corporações de ofício	83
3.2. Organização do trabalho na construção civil no Brasil colonial e imperial	88
3.3. As primeiras iniciativas brasileiras de ensino profissionalizante	93
3.4. Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: uma oficina-escola	99
3.5. Os impactos da Racionalização Científica do Trabalho no Ensino Profissional	105
3.6. A educação pelo trabalho	109
CAPÍTULO 4 – OFICINAS-ESCOLA.....	111
4.1. O programa de Oficinas-escola da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o desenvolvimento	111
4.2. A experiência brasileira	128
4.3. Programa Nacional Colombiano.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS	187

APRESENTAÇÃO

As indagações aqui apresentadas surgiram da minha experiência profissional como arquiteta, integrante do quadro técnico da Construtora Biapó, que foi fundada em 1989 e é especializada na restauração de bens patrimoniais edificados. Possui três princípios norteadores da sua prática: valorização da história, do ser humano e do trabalho em equipe, que estão presentes no seu cotidiano por meio do desenvolvimento de programas direcionados ao fortalecimento da educação, cultura, cidadania e qualidade de vida dos seus colaboradores e da comunidade envolvida. A sistematização destas ações gerou o programa “Biapó além dos números”, constituído de quatro eixos de ação, em contínua reformulação: “Educação para o Patrimônio e Cidadania”, “Canteiro Aberto”, “Biapó em sua casa” e “Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores”.

Ainda como estagiária de arquitetura, em 2009, participei diretamente do primeiro eixo citado, ao contribuir para sistematização do conteúdo abordado durante os encontros de “Educação para o Patrimônio e Cidadania”. A cada semana, todos os colaboradores da obra se reúnem no refeitório, durante o expediente, para discutir assuntos relacionados com o bem que está sendo restaurado, perpassando temas como arqueologia, arquitetura, engenharia, história, artes, museologia, cidadania, política e meio ambiente. Esses encontros acontecem no formato de palestras (figura 1); debates; apresentações de vídeos; dinâmicas em grupo ou realização de exercícios que estimulam o aprendizado da leitura de projetos arquitetônicos e de noções sobre unidades de medida e escalas de representação. Ocorrem também visitas a exposições, museus e instituições de cultura localizados nas proximidades do canteiro de obras (figura 2).

O bem edificado em processo de restauração, sua história e peculiaridades, assim como o seu entorno, propiciam o debate e a construção de saberes. É um processo de sensibilização e um exercício de reaprender, revisitar e refazer percursos a partir do Patrimônio Cultural. Utiliza-se como referência o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, da professora Maria de Lourdes Horta:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária do conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração

e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.” (HORTA, 1999, p. 06)

Esses encontros funcionam por sua vez como mecanismos de inclusão social, contribuindo para ampliar o acesso dos trabalhadores a diferentes formas de conhecimento e ao seu reconhecimento enquanto cidadãos, conduzindo-os a uma categoria de agentes ativos e multiplicadores na preservação do patrimônio cultural. O método pedagógico está alinhado à teoria de Paulo Freire da emancipação social por meio de uma educação problematizadora, em que os homens se entendem como sujeitos de um processo de transformação do mundo, ou seja, se percebem como seres históricos capazes de mudar a realidade que os cerca. Essa prática resulta na humanização dos homens e do trabalho.

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica da realidade ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que parecia em si inexorável, é capaz de objetiva-la.

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (FREIRE, 2005, p.85)

Só se preserva aquilo que se conhece, portanto é imprescindível aguçar o olhar dos agentes envolvidos com o bem para que seu valor de patrimônio seja reconhecido e legitimado. Para preservar e transmitir às gerações futuras os valores simbólicos de memória e identidade atrelados a bens patrimoniais materiais de determinada comunidade é preciso saber conservar e restaurar seu suporte físico, a matéria. Daí a importância da conscientização dos profissionais envolvidos neste processo do papel singular que desempenham na sociedade estimulando a difusão desses saberes.

O cotidiano do canteiro de uma obra de restauração permite que os operários entrem em contato com técnicas construtivas tradicionais¹ já não mais correntemente aplicadas e com materiais que não são encontrados no mercado. O ofício do trabalho artesanal é passado do mestre para os seus ajudantes no canteiro de obras de geração a geração sendo cada vez mais raros os profissionais que dominam esse tipo de conhecimento hoje em dia.

Ao contrário da rotatividade que é comum no setor da construção civil, a Construtora Biapó preza pela permanência dos colaboradores e pela sua qualificação, entendendo que isso é fundamental para o êxito da restauração, uma vez que a falta de habilidade técnica ou o uso

¹ As técnicas empregadas são tradicionais no sentido de terem sido herdadas de gerações anteriores (OLIVER apud CASTRIOTA, 2009, p.21).

Figura 1: Palestra sobre reprodução de ornatos com fibra de vidro e silicone ministrada pelo mestre de obras Carlos Nunes. Foto: Felipe Cohen, 2010. Fonte: Acervo da Construtora Biapó.

Figura 2: Visita ao Instituto dos Pretos Novos, no Centro do Rio de Janeiro. Foto: Sérgio Costa, 2012. Fonte: Acervo da Construtora Biapó.

inadequado de materiais pode causar danos irreversíveis ao patrimônio. Em um levantamento realizado em 2017, no Rio de Janeiro – cidade que concentrava então o maior número de obras da empresa, cerca de 40% da mão-de-obra operária estava no quadro da empresa há mais de cinco anos ininterruptos (sem quebra de contrato). Também diferente da prática neste setor, a construtora opta por contratar novos colaboradores na função de ajudante, que são capacitados no canteiro de obras por profissionais experientes e com longo tempo de atuação na empresa. À medida que vão adquirindo experiência e se destacando nas atividades desenvolvidas, os trabalhadores assumem novos cargos, crescendo profissionalmente.

O trabalhador não é visto como mais um número de matrícula e sim como um ser humano dotado de desejos, vontades, direitos, deveres, particularidades e saberes. Isso se reflete no dia-a-dia do trabalho, em que se vê uma partilha de conhecimento entre profissionais, ajudantes, mestres, técnicos, arquitetos e engenheiros de uma forma integrada, o que implica diretamente em um melhor desempenho e na qualidade final da obra.

Nos anos de 2011, 2013 e 2015 participei do Fórum Mestres e Conselheiros - Agentes Multiplicadores do Patrimônio, realizado na cidade de Belo Horizonte e organizado pelo Instituto de Estudos do Desenvolvimento Sustentável (IEDS) e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Representando a Construtora Biapó, junto com outros colegas de trabalho, apresentei dois artigos: “Programa de educação patrimonial da Construtora Biapó” e “A experiência do projeto de educação patrimonial em obras de restauração arquitetônica, como suporte ao direito de memória e à cidade”. A maioria dos participantes que apresentaram relatos de Educação Patrimonial eram pesquisadores e professores de instituições de ensino ou então servidores de órgãos públicos, raras eram as experiências que partiam da iniciativa privada. Mais rara ainda uma experiência voltada para trabalhadores da construção civil. Percebi então que a prática da construtora é singular e de vanguarda, causando grande surpresa e curiosidade entre os profissionais da área.

Diante disso, vi o mestrado como uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre a situação que se apresenta como uma contradição: ainda que seja essencial para a restauração que os trabalhadores tenham um grau elevado de capacitação e especialização, não há investimentos expressivos direcionados para a formação e capacitação desta mão-de-obra no Brasil, tampouco políticas públicas consolidadas.

Durante as primeiras orientações com o professor João Marcos, na Universidade de São Paulo (USP) em São Carlos, ainda em fevereiro de 2017, ele me falou da Oficina Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa, que havia conhecido no ano anterior, por ter sido sede de um encontro acadêmico. O seu relato sobre a oficina-escola me remeteu à *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos*, localizada na cidade de Havana em Cuba, que

conheci em 2012 (figuras 3-5). A Construtora Biapó assessorava na época profissionais da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), que tinha como objetivo abrir uma escola de restauração semelhante à de Havana na cidade de Vassouras, no estado do Rio de Janeiro. Além das oficinas de carpintaria, cantaria, serralheria, pintura mural e de obras, alvenaria, dentre outras, visitamos também obras de restauração empreendidas pelos alunos, jovens de 17 a 25 anos, dentre eles uma quantidade expressiva de mulheres. Após dois anos de ensino teórico e prático, pelo método *aprender fazendo*, os alunos recebem o diploma de “operário qualificado” em uma das especialidades citadas acima.

Descobrimos então que as iniciativas de João Pessoa e de Cuba não são isoladas e que fazem parte de um programa de oficinas-escola fundado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), a partir da década de 1990 e ainda em vigência. Segundo dados da AECID, o programa contemplou 24 países e 67 cidades até o ano de 2017 (AECID, 2018), estabelecendo-se principalmente na América Latina, inclusive em três cidades brasileiras: João Pessoa, Salvador e São Luís.

Neste programa, além do patrimônio ser restaurado e das técnicas tradicionais serem resgatadas, jovens em situação de vulnerabilidade social recebem uma formação completa em determinado ofício e têm a oportunidade de serem inseridos no mercado de trabalho, recuperando assim a sua autoestima. Trata-se de uma formação que extrapola o treinamento prático. O seu objetivo é a transformação do jovem por meio do reconhecimento de seus potenciais e habilidades, capazes de transformar também o mundo ao seu redor.

A experiência das oficinas-escola de restauração está alinhada com a prática que defendemos para preservação do Patrimônio Cultural – a da capacitação do trabalhador e um adensamento do poder nas mãos de quem lida com o conhecimento técnico, valorizando e reconhecendo o seu saber, o que implica diretamente na qualidade da obra de restauração. Trata-se de um projeto consistente que dura mais de duas décadas e colocado em prática em diferentes países, o que nos permite analisar arranjos distintos, seus êxitos e suas dificuldades, enriquecendo a discussão acerca da importância da formação profissional no campo da restauração.

Figura 3: Restauração de abóbada no Castillo de San Salvador de la Punta por alunos da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 4: Oficina de cantaria da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 5: Escultura de voluta em pedra por aluna da *Escuela Taller Gaspar Melchor de Jovellanos* em Cuba. Foto: Camila Furloni, 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar aspectos da formação profissional e da transmissão dos conhecimentos técnicos e práticos nos canteiros de obra de restauração, considerando que a peça chave para a realização exitosa de uma obra de restauração, (e consequentemente, preservação do *patrimônio cultural*), é o domínio das técnicas tradicionais pelos operários que atuam nos trabalhos de restauro.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, substituiu a designação de *patrimônio histórico e artístico* determinada no Decreto-lei nº25/1937 para *patrimônio cultural*, ampliando desta forma o conceito de patrimônio a partir do reconhecimento de referências culturais, agregando aspectos imateriais para além dos materiais, já consolidados. Discutiremos isso mais adiante. Por patrimônio cultural brasileiro entende-se, portanto:

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, Constituição 1988, artigo 216).

O patrimônio, em sua dimensão física é um testemunho concreto da memória de uma comunidade/sociedade. Maurice Halbwachs (1990) fala que a memória pode ser ao mesmo tempo múltipla, coletiva, plural e individualizada, cumprindo o papel de elo que une as pessoas de uma mesma comunidade, conferindo noções de identidade e pertencimento. O autor indica que as imagens espaciais desempenham papel importante na construção de uma memória coletiva:

Todavia, o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que havia nela de mais estável (HALBWACHS, 1990, p.133).

A atribuição de valor aos bens, escolhendo assim o que deverá ser preservado e transmitido às próximas gerações como uma herança, é feita pelos membros de determinada comunidade, pelo Estado por meio de seus órgãos oficiais ou até mesmo pelo Comitê do Patrimônio Mundial fundado em 1976 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Aqui no Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desempenha essa função a nível nacional e diversos outros atuam a nível estadual e municipal. O campo é abrangente, podendo ser considerado patrimônio cultural arquitetônico, tanto um palacete neoclássico como também um galpão industrial e edifícios construídos mais recentemente, como exemplares da arquitetura modernista. Nesta pesquisa, o foco dado é na produção arquitetônica realizada até as primeiras décadas do século XX, quando as técnicas construtivas empregadas eram outras, baseadas fundamentalmente no trabalho manual e, portanto, na habilidade técnica e artística dos artesãos. Conjugava-se arquitetura, pintura e escultura, dentre outros ofícios e habilidades.

Uma obra de restauração desses bens se diferencia de uma obra convencional atual em diversos sentidos, materiais e imateriais. Os materiais componentes em sua maioria não são corriqueiramente comercializados, devendo ser preparados dentro do canteiro por meio de um conhecimento adquirido empiricamente ao longo dos anos, passado de geração a geração, de mestre a aprendiz.

A questão que se coloca aqui é que se o trabalhador não tiver a formação profissional adequada no seu ofício, ele pode colocar todo o processo de restauração a perder, causando danos irreversíveis ao patrimônio. Atualmente no Brasil, o Estado não reconhece a singularidade de obras de restauração quando estas são rotineiramente contratadas através de licitação pública, regida pela Lei nº 8.666/1993. Baseada nos interesses de mercado, pautados pela livre concorrência, a Lei de Licitações prescreve extensa regulamentação pela qual invariavelmente vence a proposta para fornecimento de serviço ou produto a oferta mais vantajosa para a administração pública – leia-se: aquela que apresentar menor preço.

As licitações de obras de restauração costumam normalmente ser parametrizadas pelo quesito “preço”, quando a proposta de menor valor apresentada vence a concorrência. Ou por “técnica e preço”, quando primeiramente é avaliado o currículo técnico das empresas concorrentes e descartadas da concorrência as que não se mostrarem aptas ao serviço em questão. Ainda que seja levada em consideração a técnica, a avaliação se restringe às certidões de acervo técnico da empresa e do seu corpo de arquitetos e engenheiros, fornecido pelos respectivos conselhos reguladores CAU (Conselho de Arquitetura e Urbanismo) ou CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia), negligenciando a importância do “saber fazer” da grande massa de trabalhadores.

As atividades de educação patrimonial e capacitação profissional desenvolvidas pelas empresas não são contabilizadas, pelo contrário, acabam encarecendo o custo da obra, inviabilizando sua participação nas licitações públicas. A necessidade de diminuir o valor global da obra de restauração para uma empresa qualquer tornar-se competitiva no mercado leva a uma subordinação do canteiro de obras aos preceitos do modo de produção capitalista: extrair maior valor da operação, produzir mais mercadoria em menos tempo, promover economia de material (às vezes, economia até mesmo obtida através do emprego de materiais de qualidade duvidosa), exacerbação da exploração da força de trabalho e por aí em diante.

A falta de preparo e habilidade técnica para realizar o restauro de um bem qualquer acarreta danos irreversíveis ao patrimônio. São utilizados materiais inadequados (argamassa de cimento ao invés de cal, tinta acrílica, madeiras de má qualidade e dimensões diferentes das originais etc.) que ao longo do tempo prejudicam a integridade da edificação. A imperícia da empresa vencedora pode levar até mesmo a consequências gravíssimas como incêndio ou colapso estrutural, por exemplo².

Apesar da capacitação da mão-de-obra ser fundamental para uma obra de restauração bem sucedida, observa-se no país a falta de investimentos e esforços direcionados para este fim. Ainda que a legislação brasileira referente à área do Patrimônio Cultural tenha avançado nas últimas décadas com o reconhecimento da sua dimensão imaterial, acompanhando as discussões internacionais, permanece uma centralidade na forma e no objeto arquitetônico como índice de memória, herança do processo de fundação do órgão nacional de proteção do patrimônio – atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que pode constituir em um entrave para políticas de patrimônio com enfoque global no processo de preservação.

Diante deste cenário, a pesquisa propõe colocar em relevo a importância do “saber fazer” dos processos artesanais, apagados pela História Oficial e pela Academia, em parte devido à desvalorização do trabalho manual enraizada na sociedade brasileira como herança do sistema escravista (MORAES, 2013). O apagamento destes se faz presente em diferentes temas de estudo: na separação entre concepção e execução na Arquitetura; na educação profissional e também na preservação do Patrimônio Cultural. Neste último, como já

² Como exemplo, podemos citar o incêndio que consumiu a Capela do Palácio Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em março de 2011, quando esta passava por obras de restauração, resultando na perda irreparável dos seus elementos arquitetônicos originais e bens móveis integrados. Em seu texto “Notícias da fornalha”, Paulo Bellinha, vice-diretor do Escritório Técnico da UFRJ (ETU) aponta como causas do incêndio “a inexorabilidade da contratação de empresa com pouca experiência em restauro, mas que oferecera melhor preço (obrigação da lei de licitações); e culminando, o despreparo da mão de obra da empresa contratada, que opta por realizar um teste de solda durante o horário de almoço da fiscalização” (BELLINHA; BORDE, 2015, p. 24).

explicitado, há uma grande contradição, uma vez que é imprescindível o domínio das técnicas construtivas sincrônicas para a realização exitosa da restauração/conservação de um bem cultural imóvel.

A coletânea *Memória, trabalho e arquitetura* (2013)³ trata-se de obra rara na qual o olhar acadêmico atém-se aos ofícios manuais da construção e às relações de produção e trabalho que dão forma à arquitetura brasileira. Os organizadores João Marcos Lopes e José Lira abrem a publicação acima citada com o texto *Memória, silêncio, duração*, em que discorrem sobre a separação entre o campo da arquitetura e da construção no Brasil. Eles destacam o profundo silêncio que se mantém e se perpetua com relação ao saber e labor dos operários, mestres artífices e todos os profissionais práticos formados dentro dos canteiros, duramente apagados e menosprezados, porém responsáveis pela concretização e consolidação de uma arquitetura nacional:

Isto é, quanto mais a arquitetura se afirma como construto intelectual – como expressão concreta de um saber artístico – mais ela se separa de sua objetividade construída, como se independente de determinados processos técnicos, sociais e econômicos. Esta alienação entre circulação e produção do objeto construído, que emerge ainda no Renascimento e percorre os séculos XIX e XX industriais e seus grandes dilemas produtivos, consagra-se na definição contemporânea da arquitetura como pura imagem, que sistematicamente recusa o problema da sua produção, em sentido lato, como uma questão impositiva para si (LOPES; LIRA, 2013, p. 17).

Essa crítica se faz presente nos debates trazidos pela *Construction History Society*, sociedade fundada em 1982, que tem como objetivo estimular pesquisas na História da Construção. No terceiro volume do periódico lançado anualmente pela sociedade, Malcolm Dunkel expôs sua preocupação acerca da escassez de obras que tratam do assunto. Citando Ravetz, ele acredita que isso se deve à profunda divisão na sociedade que separa os processos técnicos e industriais e seus trabalhadores dos processos políticos e acadêmicos. Dunkel indica que o campo da construção é encarado predominantemente sob o ponto de vista técnico, sem se levar em conta as camadas multidimensionais como as questões políticas e econômicas. A presente pesquisa dialoga com estas discussões, fazendo coro à necessidade de trazer à tona o papel e as questões do trabalhador manual da construção civil, sob o olhar específico do campo do Patrimônio Cultural.

A integração entre o fazer manual com a consciência do que se está executando, para quem, como e o porquê estimula o desenvolvimento da posição crítica, da liberdade de expressão e criação de todos os colaboradores envolvidos no processo. Permite assim o crescimento de valores de pertencimento e identificação do trabalhador com relação à obra e

³ Coletânea que reúne artigos apresentados recentemente no simpósio homônimo promovido no ano de 2010 pela Universidade de São Paulo.

à sua atividade cotidiana. Essa humanização do trabalho aproxima-se do trabalho livre e autônomo, defendido por Sérgio Ferro em toda sua atuação como arquiteto e professor.

Sérgio considera que trabalho e emancipação caminham juntos, ou seja, a libertação do sujeito não se dará pela conquista do tempo livre, no ócio e na abstração intelectual, mas na re-significação do trabalho manual. A negação do trabalho abstrato não será sua automação, o não-trabalho, mas o retorno ao trabalho concreto útil, simultaneamente manual e intelectual, e à sua expressão poética, o ornamento. Pensamento e trabalho livre não se dissociam, são, como práxis artística, matéria modelada pela mão e pelo espírito.

[...]

Quando os trabalhadores souberem o que fazem e porquê, teremos “uma nova poética, a da mão feliz, a que pensa efetivamente” (ARANTES, Pedro. Apresentação. In: FERRO 2006, p. 28-29).

Ainda que aparentemente as práticas de capacitação e qualificação da mão-de-obra estejam na contramão da lógica mercadológica, ressaltamos os ganhos no resultado final com a qualidade da restauração e na redução dos índices de retrabalho e de desperdício de material. Pretendemos demonstrar que essas práticas não só são possíveis como devem ser estimuladas cotidianamente nos canteiros de restauração. Faz-se necessário, entretanto, discutir os limites da autonomia dos trabalhadores dentro do âmbito do capital e nas especificidades do restauro, regido por recomendações internacionais das instituições de proteção do Patrimônio.

Neste sentido, são levantadas as seguintes questões: qual é a condição dos trabalhadores da construção civil no Brasil e mais especificamente, no campo da restauração? Qual a posição/papel destes trabalhadores dentro das políticas de preservação do Patrimônio Cultural no país? Como resgatar o conhecimento técnico sincrônico e capacitar esses trabalhadores para recuperação do Patrimônio Cultural?

A discussão acerca das questões levantadas nos conduz ao ponto central da presente pesquisa: como é possível viabilizar a formação do trabalhador dentro dos canteiros de obra de restauração? Acreditamos que para isso, devem ser articulados aspectos como arranjo institucional, conteúdo da formação, relação entre teoria e prática, recursos (financeiros, humanos, infraestrutura), inserção no mercado de trabalho, etc.

Para ajudar a responder esta questão, analisaremos o programa das oficinas-escola, difundidas na América Latina a partir da década de 1990 e promovidas pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), que aposta na formação completa do aluno-trabalhador em determinado ofício a partir da sua prática real em obras de restauração do Patrimônio Cultural. As oficinas-escola são um instrumento de grande relevância para a salvaguarda do patrimônio na medida em que integram a conservação/restauração de bens móveis e imóveis com o resgate de ofícios e técnicas construtivas tradicionais, considerando tanto as dimensões materiais como as imateriais do

patrimônio cultural. Trata-se, portanto, de um instrumento capaz de fortalecer a transmissão destes saberes para as novas gerações.

O programa teve início na Espanha em 1985 e associa a formação e prática profissional de jovens e adultos com a sua inclusão social através do trabalho. Seu foco é o ensino teórico-prático de ofícios tradicionais em vias de desaparecimento, a partir da metodologia *aprender fazendo* – ou seja, 70% do tempo de formação é dedicado à prática. Nas oficinas são desenvolvidas habilidades manuais próprias de cada ofício, colocadas à prova em cenários reais – obras de restauração de um bem cultural ou serviços para comunidade como construções de habitação social. Os desdobramentos são o desenvolvimento econômico-social da comunidade e a conscientização sobre a importância de se preservar e promover o Patrimônio Cultural, reforçando noções de identidade e pertencimento. Os jovens são protagonistas deste processo, recuperando sua autoestima e dignidade.

Durante o período de 1991 e 2017, foram implantados 290 projetos de oficinas-escola, em 24 países e 67 cidades, principalmente na América Latina (AECID, 2018). O presente trabalho pretende aprofundar aspectos das experiências brasileiras de oficinas-escola estabelecidas em três cidades do Nordeste: São Luís, Salvador e João Pessoa. A AECID parou de financiar as oficinas-escola brasileiras em 2009, declarando falta de apoio do governo federal para que fosse estabelecido um programa nacional de oficinas-escola, como aconteceu em outros países latino-americanos como Nicarágua, Honduras, Guatemala e Colômbia. A única oficina-escola brasileira que permaneceu em funcionamento após retirada dos recursos espanhóis foi a de João Pessoa, mas devido a dificuldades financeiras, encerrou suas atividades em meados de 2019. Procura-se compreender nesta pesquisa como o programa das oficinas-escolas contribui para preservação do Patrimônio Cultural e identificar porquê, no Brasil, diferente de outros países latino-americanos, não se estabeleceu um programa nacional de oficinas-escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram utilizados os métodos da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e do estudo de caso. Maria Alice Rosa Ribeiro (1986), na introdução do livro *Trabalhadores urbanos e ensino profissional* discorre sobre a complexidade de se abordar o tema da qualificação profissional:

Para tratar o tema da qualificação é preciso antes de tudo “coragem”, pois é, no mínimo, nadar contra a corrente. Os estudos sobre a força de trabalho tomam, impreterivelmente, como temática a desqualificação e nunca a qualificação. Mas não é só em irmos contra a tendência geral dos estudos sobre o trabalhador que está a dificuldade em lidar com o tema. Ela está também no fato de que o tema situa-se num espaço comum a uma série de áreas do conhecimento (RIBEIRO, 1986, p. 13).

Dada a sua multidisciplinaridade, primeiramente foi feito um levantamento e revisão bibliográfica no intuito de se obter um maior domínio sobre os vários campos de saber que se cruzam nesta pesquisa: educação e formação profissional; distanciamento entre concepção e execução na arquitetura e construção civil; substituição de técnicas construtivas; trabalho social e luta de classes; definição de patrimônio cultural e suas formas de proteção; evolução da legislação e políticas públicas de patrimônio no Brasil; historiografia do IPHAN. As fontes utilizadas foram livros, artigos, teses e dissertações.

Concomitantemente, foi realizado o levantamento e sistematização cronológica da legislação e das principais políticas públicas concernentes à preservação do patrimônio para contextualização das práticas de restauração empreendidas no país, principalmente após o alargamento do conceito de Patrimônio com a Constituição Federal de 1988. Foi traçado um panorama geral sobre as ações e o papel do IPHAN desde a sua criação, relacionando-o com o debate de patrimônio a nível internacional. As fontes, nesse caso, são a legislação brasileira de Patrimônio Cultural, cartas patrimoniais e declarações internacionais assim como as publicações e manuais do IPHAN acerca dos programas de preservação.

Para o estudo de caso, foram abordadas as três experiências brasileiras de oficinas-escola fundadas com o apoio da AECID, confrontando com outra experiência de formação profissional em restauração implantada no Brasil – as oficinas do Programa Monumenta⁴ e demais programas de oficina-escola latino-americanos da própria AECID, em especial, o da Colômbia. A escolha deste país para traçar um quadro comparativo se deu pelo vasto material publicado e por ter se mostrado o programa nacional mais sólido, com uma coordenação central atuante.

Foram realizadas visitas de campo à oficina-escola de João Pessoa, em funcionamento e também à de Cartagena, projeto colombiano mais antigo, como oportunidade de observação direta das aulas teórico-práticas nas oficinas e das atividades práticas de restauração em bens edificados. Para auxiliar as reflexões, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos, ex-alunos, professores e coordenadores das oficinas-escola selecionadas e profissionais que participaram do Programa Monumenta. A participação como ouvinte no *III Encuentro de la Red de Escuelas Taller de América Latina y el Caribe* e no *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia* foi extremamente enriquecedora por possibilitar uma melhor compreensão das diferentes experiências de oficinas-escola ao redor da América Latina e a identificação com mais clareza de dificuldades em comum e possíveis soluções.

⁴Programa desenvolvido entre os anos 1996 e 2010, pelo Ministério da Cultura através do IPHAN, financiado pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) com apoio da UNESCO.

Outra ferramenta imprescindível de coleta de dados foi o levantamento documental referente às oficinas-escola. As fontes consultadas foram as publicações da AECID e os documentos produzidos pelas oficinas-escola (material didático, material de divulgação, grade curricular, registros escolares e regulamentos), coletados durante as visitas de campo.

A estrutura proposta para a dissertação está dividida em quatro capítulos, em que cada um deles ajuda a responder uma das questões colocadas anteriormente. Foram dedicados três capítulos à discussão teórica sobre as diferentes áreas de conhecimento que se conectam no quarto capítulo, servindo de base à investigação sobre o estudo de caso.

Capítulo 1 - Qual é a condição dos trabalhadores da construção civil no Brasil?

O primeiro capítulo aborda o distanciamento entre concepção e execução na arquitetura, que passa por uma importante inflexão no Renascimento com o surgimento da figura do arquiteto em sua formatação moderna e o seu principal instrumento: o desenho. Desde então o abismo entre o saber e o fazer vem sendo dilatado dentro do modo de produção capitalista. A partir de uma leitura marxista, a mudança do artesanato para a manufatura e depois para a grande indústria acarretou grandes perdas ao trabalhador que além de não possuir mais os meios de produção, não detém mais o domínio sobre toda a extensão do seu ofício, só lhe restando vender a sua força de trabalho. John Ruskin e William Morris foram grandes defensores do prazer e alegria no trabalho, criticando a alienação do trabalhador na era industrial inglesa do século XIX. Suas críticas à divisão do trabalho na produção da arquitetura reverberaram no século seguinte nos textos escritos pelo arquiteto Sérgio Ferro que tratam da exploração do trabalhador da construção civil e da sua subsunção real e formal. Observa-se na construção civil, uma desqualificação do trabalhador, submetido à instabilidade de emprego, baixos salários e riscos à sua saúde. Apesar do campo da restauração resistir à subsunção real do trabalho, a condição do trabalhador da restauração não difere do quadro geral do setor da construção civil.

Capítulo 2 - Qual a posição/papel destes trabalhadores dentro das políticas de preservação do Patrimônio Cultural no país?

O segundo capítulo fala da centralidade da forma e do objeto arquitetônico em detrimento do saber das técnicas construtivas nas políticas públicas brasileiras de Patrimônio, tendo como exemplo o fato de que o principal instrumento de preservação do patrimônio continua sendo, depois de oitenta anos da sua instituição pelo decreto-lei nº25/1937, o tombamento. O capítulo começa tratando da evolução do conceito de Patrimônio Cultural no

Ocidente e em seguida, traz uma breve historiografia do IPHAN. São destacados os três programas de preservação do patrimônio a nível nacional: Programa de Cidades Históricas (PCH), Programa Monumenta e Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) das Cidades Históricas, e o tratamento que foi dado em cada momento à questão das técnicas construtivas e da formação profissional.

Capítulo 3 - Como resgatar o conhecimento técnico sincrônico e capacitar esses trabalhadores para recuperação do Patrimônio Cultural?

O terceiro capítulo trata de experiências de formação profissional na construção civil, começando com o exemplo do sistema de formação integral e permanente das Corporações de Ofício estabelecidas na Europa durante a Idade Média. O texto aborda brevemente como se desenvolveram as corporações no Brasil, a instalação dos primeiros Liceus de Artes e Ofícios, a transição do trabalho escravo para o assalariado e a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, quando foram instituídas duas estruturas paralelas de ensino de nível médio - o secundário e o técnico, com o objetivo de formar respectivamente mentes condutoras e mão-de-obra qualificada para a produção. No final do capítulo são traçadas considerações sobre as experiências citadas com base nas teorias de Célestin Freinet e de Paulo Freire, ambas apoiadas no trabalho do homem como processo pedagógico.

Capítulo 4 – Qual a contribuição do programa das oficinas-escolas para preservação do Patrimônio Cultural? Quais as dificuldades enfrentadas pelas oficinas-escola brasileiras para a continuidade do seu funcionamento?

O quarto capítulo apresenta então o estudo de caso - o Programa de Oficinas-Escola, difundido principalmente na América Latina a partir da década de 1990, promovido e financiado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). Após um panorama geral do programa, são abordadas as experiências brasileiras realizadas nas cidades de João Pessoa, Salvador e São Luís, relatando o processo de sua criação, os resultados alcançados e dificuldades encontradas para continuidade do seu funcionamento. Como contraponto é apresentada a experiência colombiana em que as oficinas-escola foram incorporadas estrategicamente às políticas nacionais de patrimônio cultural e de geração de emprego e renda, por meio da implantação do *Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia - Herramientas de Paz*.

Nas considerações finais, aponta-se para um caminho possível de *como viabilizar a formação do trabalhador dentro dos canteiros de obra de restauração*.

CAPÍTULO 1 – DISTANCIAMENTO ENTRE CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO NA ARQUITETURA

1.1. A figura do arquiteto em sua formação moderna

Na construção civil, de forma geral, observa-se claramente uma separação entre o trabalho manual (atribuído aos serventes, pedreiros, carpinteiros, pintores, dentre outros) e o intelectual (arquitetos e engenheiros) – e que não vem de hoje. Essa dicotomia entre trabalho intelectual e manual no canteiro de obras tem uma importante inflexão no Renascimento, quando emerge a figura do arquiteto, imprimindo sua assinatura, como autor da obra, e o seu principal instrumento: o desenho. Desde então, no âmbito do modo capitalista de produção, o abismo entre o saber e o fazer no campo da construção civil vem sendo dilatado.

Segundo Agnes Heller (1982), o Renascimento foi um processo social total, no qual criou-se um conceito dinâmico do homem: seu destino tornou-se fluido e incerto assim como seus objetivos. O homem se liberta da ideia de comunidade e não ocupa mais um lugar previamente estabelecido na sociedade de acordo com sua origem familiar - a hierarquia social se descrystaliza. Surge assim a noção de indivíduo, um ensaio para o individualismo que move o sistema capitalista centrado na competição.

E foi precisamente o aparecimento de uma relação individual com a sociedade, a escolha do seu próprio destino por cada indivíduo, que tornou necessários uma perspectiva, um sentido dos valores e um modo de comportamento cada vez mais individualistas – numa palavra, aquilo a que chamamos, com um excesso de simplificação, o “individualismo do Renascimento”, se bem que este pouco tivesse em comum com o individualismo da sociedade burguesa amadurecida. Seria talvez melhor falar do culto do “homem que se faz a si próprio”, esclarecendo porém que aquilo que um homem fazia de si próprio não era completamente sinônimo de posse de poder ou de dinheiro (se bem que de fato muitas vezes o fosse), na medida em que o aspecto essencial consistia em avaliar até que ponto deixara a sua marca no mundo (HELLER, 1982, p. 15).

São diversos os autores que, desde Vasari⁵, registram o Renascimento como o ambiente em que nasce o arquiteto em sua “formatação” moderna. Nesse contexto, começa a se destacar da massa homogênea de trabalhadores de um canteiro de obras a figura do

⁵ O livro “Vidas dos Artistas”, escrito em 1550 por Giorgio Vasari, é considerado obra inaugural da História da Arte por trazer a biografia dos principais pintores, escultores e arquitetos renascentistas. Esta obra inspirou muitas outras que se seguiram, no mesmo gênero, fundamentais para a formação da imagem moderna dos artistas.

arquiteto. Françoise Choay (2011) indica que no Renascimento surge uma nova perspectiva sobre o homem, que religiosamente cumpria uma função de criatura e passou a se investir de um poder criador. As artes plásticas, adquirem então um novo estatuto de atividade estética, ascendendo primeiro os arquitetos e depois os pintores, como “artistas distribuidores de um prazer específico” (CHOAY, 2011, p.16). Para ela, o livro *De re aedificatoria* de Alberti, impresso pela primeira vez em 1485, pode ser considerado como o ato de nascimento do arquiteto enquanto figura “liberal”.

Na publicação *A história da arquitetura vista do canteiro de obras* (2010)⁶, Sérgio Ferro traz uma nova perspectiva da História da Arquitetura, diferente da versão oficial que se atém aos arquitetos, correntes e estilos. Ele retrata que entre os séculos XI e XII, durante a construção das catedrais, os artesãos trabalhavam em cooperação simples, sem uma especialização rígida ou divisão do trabalho. “Todos conheciam as regras do *métier*, os “segredos” para erguer a catedral” (FERRO, 2010, p.15). Uma das principais ferramentas era o grande compasso de mais de um metro que traçava diretamente na pedra. “Projetar não era uma atividade exterior, separada, era um dos momentos do canteiro e raramente adquiria uma forma completa e exaustiva do que deveria ser feito” (FERRO, 2010, p.16).

Depois, a partir do final do século XII, as obras passaram a ser dirigidas por um conselho, o que demandou que o produto final fosse apresentado e aprovado previamente, sendo necessário desenhar e fazer maquetes. Essa atividade era exercida por um protoarquiteto, isolado, que não fazia parte do canteiro de obras. A figura do *parleur* era responsável pela comunicação com o canteiro, traduzindo aos trabalhadores o que fora desenhado e decidido. Com o tempo, alguns *parleurs* passaram a desenhar também. O canteiro passou a seguir então uma ordem mais global, ao invés de decisões descontínuas, independentes e autônomas, anunciando a separação entre desenho e canteiro. O grande compasso é substituído pelo “compassinho” de prancheta que serve para desenhar as figuras no papel previamente à sua execução. Daí a substituição dos elementos brutos do primeiro gótico pelas formas delicadas e esbeltas do gótico tardio. Nesta fase já se anunciam os abusos do desenho que se esquece da sua finalidade – a construção. As esculturas de pedra do gótico tardio sofrem rupturas constantes por dilatação/contração devido às suas formas demasiado delgadas – bonitas no papel, mas incompatíveis com a natureza do material.

O projeto começa a se envolver de uma aura que cresce na medida em que diminui sua familiaridade com a verdade dos materiais e com o *savoir faire* operário. Como antecipação, ganha valor jurídico, o que impede sua modificação durante o processo produtivo e o faz retornar, na aparência do produto acabado, igual a si mesmo, indicando assim o desaparecimento de uma concepção oriunda de uma comunidade de produção. Sua heteronomia

⁶ Publicação que reúne um ciclo de palestras ministradas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 2004.

quebra a coesão do corpo produtivo que lentamente se desagrega e se dispersa em métiers diversos. Some o trabalhador da pedra, que ora erguia uma parede, ora esculpia um capitel. Agora há pedreiro de um lado, escultor de outro (FERRO, 2010, p.17).

O desenho começou a se afastar das exigências técnicas do trabalho e dos materiais e passou a servir à virtuosidade do projetista e do artista. Cresceu neste momento o prestígio e respeito pelos protoarquitetos, que usavam luvas brancas no intuito de deixar claro que não tocavam na matéria. O destaque do protoarquiteto desqualificou de imediato o resto do corpo produtivo. Sérgio Ferro conta uma anedota a respeito da arrogância da figura do gênio no canteiro de obras:

Há dupla paramentação: a do projetista e a do desenho. Deixaremos de lado a do projetista, assunto triste de uma tristeza triste demais. Uma observação, entretanto.

Seu protótipo é Michelangelo (apesar de ter sempre tentado desabusar seus fiéis): "Vossa função é talhar a pedra, trabalhar a madeira, erguer as paredes. Fazer vosso ofício e executar as minhas ordens. Quanto a saber o que tenho na cabeça, vós não o sabereis jamais - isso seria contrário à minha dignidade", declara aos operários hostis à sua direção no canteiro de São Pedro, em 1551 (FERRO, 2006, p.197).

A mesma atitude pode ser percebida também em Brunelleschi, considerado por Vasari o primeiro arquiteto da História. Ferro conta que o arquiteto escondia seus desenhos e maquetes como forma de concentração de poder: "todos os operários desconheciam o projeto, trabalhando na ignorância de seu objetivo, o que os levou a oferecer menos resistência à sua submissão (FERRO, 2010, p.19)". Durante a construção da famosa cúpula de Santa Maria del Fiori, ele contratou operários de uma cidade vizinha para quebrar a greve de operários locais que depois se submeteram a salários menores. Instalou também uma cantina no alto dos andaimes para maximizar o tempo de trabalho, suprimindo o tempo improdutivo de descida e subida de andaimes nos intervalos para as refeições.

Os artistas se revestem assim de uma aura de genialidade e até mesmo de um caráter divino, como podemos notar na descrição de Brunelleschi feita por Vasari em "Vidas dos artistas":

E muitas vezes naqueles que nascem com formas débeis há tanta generosidade na alma e sinceridade no coração que, com o acréscimo da nobreza, de tais pessoas não se pode esperar senão imensas maravilhas; isto porque elas se esforçam por aformosear a fealdade do corpo com a virtude do engenho, tal como se viu claramente em Filippo di Ser Brunellesco, de minguada corporatura, mas de tão elevado engenho, que podemos dizer ter ele nos sido dado pelo céu para conferir nova forma à arquitetura, desgarrada havia centenas de anos, arte na qual os homens daquele tempo haviam desbaratado tesouros, construindo sem ordem, mal, com péssimo desenho, estranhíssimas invenções, desenxabida graça e pior ornamento. E o céu, vendo que a terra passava tantos anos sem uma alma egrégia e um espírito divino, quis que Filippo desse ao mundo as maiores e melhores construções entre todas as outras feitas no tempo dos modernos e no dos antigos, mostrando que o valor dos artistas toscanos, conquanto perdido, não estava morto (VASARI, 2011, p.225-226).

Neste período observa-se que os dotes passaram a ser atribuídos ao indivíduo e às suas habilidades próprias e não mais aos rituais secretos compartilhados por grupos de artesãos organizados nas Corporações de Ofício⁷. Conforme diz Santoni Rugiu em *Nostalgia do mestre artesão*, surge o fator “qualquer coisa de seu” irreproduzível que agrega valor aos produtos (SANTONI RUGIU, 1998, p.90). Os artistas adquiriram assim uma fama individual, mantendo uma autonomia com relação aos seus clientes. Eram contratados diretamente por senhores e homens de negócios, sem dependerem dos mercadores para venda dos seus produtos. “Os dotes do indivíduo sobressaem sobretudo, é óbvio, na invenção estética e muito menos no bater o ferro ou no serrar tábuas: uma razão a mais para acentuar a separação entre artistas e artesãos” (SANTONI RUGIU, 1998, p.90).

O universo dos artistas está associado à cultura das categorias dominantes. Associa-se ao luxo, enquanto o universo dos artesãos, à utilidade. Os artistas eram atraídos pelas Cortes em crescimento e pelo consequente aumento da demanda por obras de conteúdo profano. Na medida em que obtinham reconhecimento pelo seu talento, eles passaram a assumir cargos incompatíveis com a sua condição social e além da remuneração mensal, ganhavam títulos e honrarias exclusivas da nobreza. A fama dos artistas chegava a causar inveja às demais Cortes e assim, as artes do desenho se elevaram às artes liberais, distinguindo-se dos ofícios mecânicos (GOMES JR, 2007).

Em suma, capta-se pela primeira vez a separação entre artista e artesão, que depois o léxico moderno consagrará, em que primeiro é garantido pelo próprio trabalho e pela própria genialidade (além da capacidade de se abrir caminho, em qualquer lugar e sempre importante), enquanto o segundo anonimamente trabalhará e anonimamente morrerá limitado no seio da organização (SANTONI RUGIU, 1998, p.89).

Na mesma direção do que foi apontado por Santoni Rugiu, Ruy Gama (1986) em sua tese *A tecnologia e o trabalho na história* anuncia que as novas relações de produção no Renascimento repercutem em novas maneiras de transmissão de conhecimento técnico, rompendo os segredos das corporações de ofício apreendidos na prática do trabalho. O desenho permitiu a divisão social do trabalho em diversas etapas executadas por vários profissionais ao mesmo tempo, reduzindo assim o tempo necessário para finalização de uma obra.

⁷ Corporações de Ofício é o nome que hoje se dá às associações voluntárias e urbanas de artesãos que tiveram importante força econômica a partir do século XII, sendo legalmente extintas entre os séculos XVIII e XIX (SANTONI RUGIU, 1998, p. 23).

1.2. A divisão do trabalho e a separação entre saber e fazer

Nos escritos compilados no livro *A Ideologia Alemã*, Karl Marx faz uma crítica aos filósofos do idealismo alemão que supunham ser o pensamento anterior à existência e distanciavam-se das questões materiais. Em sua visão aristotélica, Marx entende que a nossa condição de existência é material. O Materialismo Histórico procura entender as origens, desenvolvimentos e mudanças nas relações sociais de produção ao longo da história, a partir de uma construção dialética baseada nas contradições e não em uma linha evolutiva positivista rumo ao progresso. O primeiro ato histórico é produzir meios para satisfazer as necessidades diárias do homem, “uma condição fundamental de toda a história” (MARX, 2007, p.33). Nesse processo de transformação da natureza em cultura, é o trabalho que produz valor. O trabalho socializa o homem, assegura o conhecimento e é condição fundamental para sua existência. Diferente de outros trabalhos animais, o trabalho humano figura previamente na sua mente, “sua consciência toma o lugar do instinto” (MARX, 2007, p. 35).

A cooperação aparece de forma natural a partir da constatação de que a conjugação de forças produtivas dos indivíduos gera uma força produtiva diferente. Quando agregadas, essas forças geram muito mais valor do que a soma das forças despendidas isoladamente. A divisão tribal do trabalho estava baseada unicamente em disposições naturais dos seus membros integrantes: força física, idade, gênero e habilidades.

Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento ulteriores a partir da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades, etc. etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e (trabalho) espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras” (MARX, 2007, p.35-36).

A divisão social do trabalho implica na distribuição desigual do trabalho em atividades espiritual e material em que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo, cabem a indivíduos diferentes. Associada a esta divisão, está a noção de propriedade, sendo esta considerada por Marx como “o poder de dispor da força de trabalho alheia” (MARX, 2007, p.37). O trabalho manual é visto por muitos como um fardo, uma condenação, sendo em várias sociedades destinado aos escravos, servos ou trabalhadores assalariados sob o comando das classes privilegiadas. Em um regime escravista, o próprio trabalhador é mercadoria. Já na

vassalagem, que perdurou durante o sistema feudal da Idade Média, os senhores feudais concediam trechos das suas terras para os servos cultivarem a seu serviço, mas uma parte era reservada para subsistência destes. Em troca do pagamento das reservas e tributos, os camponeses recebiam proteção. “Toda existência social funda-se na propriedade ou na posse da terra” (PIRENNE, 1963, p. 13). Por ser possuidora de terra, a nobreza gozava de liberdade e poder e vivia do trabalho dos servos, que ao mesmo tempo eram dependentes e explorados, mas também protegidos por ela. Não existia mobilidade social e a hierarquia era garantida por sucessão familiar.

Com a intensificação do comércio a partir do século X, os mercadores passaram a se estabelecer nos arredores das muralhas e a eles juntaram-se os artesãos, que emigraram do campo para estes locais mais favoráveis à venda de seus produtos e à compra das matérias-primas necessárias para sua fabricação. Os mercadores e artesãos estabelecidos nessas aglomerações extramuros consolidaram-se como profissionais independentes, homens novos, livres, que não estavam condicionados à terra. A liberdade passou a ser uma condição jurídica, “privilegio territorial inerente ao solo urbano” (PIRENNE, 1963, p.57). Estabeleceu-se assim uma divisão do trabalho entre campo (agricultura – propriedade da terra) e cidade (comércio e artes manuais – trabalho conjugado a pequeno capital e ferramentas).

A separação entre cidade e campo também pode ser apreendida como a separação entre capital e propriedade da terra como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra, o início de uma propriedade que tem como base apenas o trabalho e a troca (MARX, 2007, p. 52).

As corporações de ofício surgiram nesse momento como associações voluntárias urbanas de mercadores e artesãos com o objetivo de garantir o monopólio do exercício da sua profissão ou do comércio em sua jurisdição; controlar a qualidade e quantidade de mercadorias produzidas; prestar formação profissional rigorosa e assistência aos seus membros em caso de doenças (GAMA, 1986, p.83). O nome variava de acordo com a região: *Artes* na Itália, *Guildas* na Grã-Bretanha e *Grêmios* na península ibérica, para exemplificar alguns e eram organizadas segundo o ramo profissional: padeiros, alfaiates, ferreiros, etc. A especialização da divisão do trabalho ganhou assim contornos rígidos, separando e aperfeiçoando os ofícios. Cada artesão tinha de ser capaz de executar toda uma série de tarefas competentes ao seu ofício e para ser mestre, tinha de dominá-lo por completo. O objetivo essencial das Corporações, segundo Henri Pirenne é:

proteger o artesão, não só contra a concorrência do estrangeiro, mas também contra a dos colegas. Reserva-lhe exclusivamente o mercado da cidade e fecha-o aos produtos do estrangeiro; cuida, ao mesmo tempo, de que nenhum membro da profissão possa enriquecer-se em detrimento dos outros. Por esse motivo, os regulamentos impõem-se com uma minuciosidade cada vez maior; os processos, de técnica rigorosamente idêntica para todos, fixam as horas de trabalho, impõem os preços e o montante dos salários, proíbem toda espécie

de anúncios, determinam o número dos utensílios e o dos trabalhadores nas oficinas, instituem vigilantes encarregados de exercer a inspeção mais minuciosa e inquisitorial; em uma palavra, esforçam-se em garantir a cada um a proteção e, ao mesmo tempo, a mais completa igualdade possível. Assim, consegue-se salvaguardar a independência de cada membro, mediante a estreita subordinação de todos eles. O privilégio e o monopólio da corporação têm como compensação o aniquilamento de toda iniciativa. Ninguém pode permitir-se prejudicar os outros por processos que o capacitariam a produzir mais depressa e mais barato. O progresso técnico é considerado como uma deslealdade. O ideal baseia-se na estabilidade das condições dentro da estabilidade da indústria (PIRENNE, 1963, p.191-192).

Pressões políticas levaram à extinção legal das corporações a partir do século XVIII, na medida em que estas constituíam verdadeiros entraves à burguesia manufatureira e aos seus interesses na livre produção e distribuição de mercadorias e na formação de um mercado livre de trabalho. As tecelagens desempenharam um papel fundamental para o aparecimento desse novo estágio de produção: a manufatura, na medida em que havia grande demanda por vestimentas tanto em termos quantitativos devido ao aumento populacional, como em termos qualitativos, satisfazendo as necessidades de luxo.

A mão-de-obra numerosa necessária para a produção nas manufaturas foi composta por camponeses expulsos de suas terras. Uma grande massa de produtores rurais foi expropriada de sua base fundiária, seu meio de subsistência, a partir do final do século XV e início do XVI na medida em que parte das terras cultiváveis foram transformadas em pastos de ovelhas para obtenção de lã – atividade que requer menos mão-de-obra.

A relação patriarcal entre mestres e aprendizes que predominava nas corporações de ofício deu lugar nas manufaturas a uma relação monetária entre o capitalista e o trabalhador assalariado livre⁸ (MARX, 2007, p.57), na qual este último só tem a vender a sua força de trabalho. O trabalho, este também, se transforma em mercadoria. De acordo com Marx, a acumulação primitiva de capital é o “processo histórico de separação entre produtor e meio de produção” (MARX, 1996, p.340).

Dinheiro e mercadoria, desde o princípio, são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles requerem sua transformação em capital. Mas essa transformação mesma só pode realizar-se em determinadas circunstâncias, que se reduzem ao seguinte: duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia: do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho (MARX, 1996, p.340).

⁸ “Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles” (MARX, 1996, p.340).

O acúmulo de uma certa magnitude de capital, oriundo do comércio, inclusive internacional, e das atividades usurárias, permitiu o investimento de dinheiro na compra dos meios de produção, formando a classe dos capitalistas. Segundo Marx, a produção capitalista tem início quando há a concentração de muitos trabalhadores em um mesmo local ou campo de atividade, sob o comando de um mesmo capitalista, dono dos meios de produção e responsável pelo planejamento e coordenação, resultando na ampliação da escala de fabricação de uma mesma mercadoria. De início, a manufatura se distingue do artesanato pela quantidade.

O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria num espaço de tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui da elevação da força produtiva individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva (MARX, 2014, p.379).

A cooperação de uma grande quantidade de trabalhadores implica em uma maior eficiência na produção, ou seja, há uma redução no tempo de trabalho social médio – produz-se mais em menos tempo. O capitalista, no entanto, paga apenas a força de trabalho individual e não a combinada. Outra vantagem da cooperação para o capitalista é a redução dos investimentos necessários para a fabricação de uma mesma quantidade de mercadorias, que se dá pelo uso comum dos meios de produção, “que cedem porção menor de valor a cada produto isolado” (MARX, 2014, p.378).

De início, os trabalhadores eram organizados pelo capital segundo a cooperação simples, realizando tarefas da mesma espécie. Em um segundo estágio, as diferentes operações necessárias para fabricação de uma mesma mercadoria são destacadas umas das outras e divididas entre os trabalhadores, deixando de ser realizadas em sequência, para ocorrerem de forma independente e em paralelo por diferentes trabalhadores. Essa divisão implicou na diminuição do tempo de trabalho necessário para fabricação de uma mesma mercadoria, o que não excluiu o uso da cooperação simples dentro deste novo arranjo de produção.

Consequentemente, os artesãos ao se especializarem em executar uma única tarefa, perderam o domínio de toda a extensão do seu ofício e passaram a desempenhar operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria comum. A manufatura pode ser definida, portanto, por uma forma particular de cooperação fundada na divisão do trabalho, na qual o trabalhador parcial sozinho não produz mercadoria e não possui os meios de produção. Por não ser independente, só lhe resta vender a sua força de trabalho ao capital, sujeitando-se às normas por ele impostas.

A divisão do trabalho em múltiplas operações resulta em uma separação e distribuição dos trabalhadores conforme suas qualidades dominantes naturais ou adquiridas. Dependendo da tarefa, necessita-se de mais força, mais destreza ou maior nível de concentração. O trabalhador, portanto, fica limitado a uma única e exclusiva função, a qual desempenha com primor, o que Marx chama de “virtuosidade do trabalhador mutilado”. Todas as suas outras capacidades, assim como seus instintos e vontades pessoais são reprimidos e o trabalhador transforma-se em um ser autômato.

As diferentes funções possuem distintos graus de complexidade e exigem, conseqüentemente, diferentes níveis de formação, resultando em uma hierarquia das forças de trabalho, correspondendo a uma escala de salários. A simplificação das tarefas acarreta em uma perda geral de qualificação do trabalhador e o rebaixamento do valor da força de trabalho, formando assim uma classe de trabalhadores inábeis, antes dispensada pelo artesanato. Tanto a cooperação como a divisão do trabalho já existiam na humanidade. A questão é como isso foi arranjado, expropriando seus benefícios em favorecimento do capital.

A jornada de trabalho é composta pela parte necessária para subsistência do trabalhador (reprodução da força de trabalho) e o restante é a mais-valia, lucro do capitalista. A expansão da mais-valia é obtida, portanto, por meio da exploração da força de trabalho. Marx criticou pensadores da economia política como Adam Smith por estes se deterem apenas no fato de que a divisão do trabalho e o aumento da produtividade resultam no barateamento das mercadorias. Marx evidenciou que o enriquecimento do capital se dá às custas do empobrecimento do trabalhador como indivíduo, nos mais amplos sentidos.

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital (MARX, 2014, p.416).

A divisão das operações resultou também em modificações de instrumentos usados para diversos fins, que adquiriram formas simples, mas determinadas para cada função específica, o que criou condições para o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria. O aperfeiçoamento das ferramentas e aparelhos mecânicos deu origem à produção de máquinas, eliminando o ofício manual como princípio da produção. A máquina passou a ditar o ritmo, uniforme e acelerado, o que implicou em uma redução drástica do intervalo de tempo de transição entre as diferentes etapas de produção. Acontece assim a subsunção real do trabalho.

Em um sistema automático da maquinaria, o homem passou a supervisionar o serviço: detectar falhas e observar seu funcionamento para aperfeiçoá-lo. Antes, o sujeito estava relacionado diretamente ao seu objeto de trabalho, a partir daí há uma ampliação da mediação, mais abstração, distanciamento do todo e alienação do trabalhador. “A grande indústria torna insuportável para o trabalhador não apenas a relação com o capitalista, mas sim o próprio trabalho” (MARX, 2007, p.61).

1.3. Prazer e alegria no trabalho

No século XIX, em meio à sociedade inglesa industrial, John Ruskin e William Morris, defenderam a importância do prazer no trabalho e do envolvimento físico, espiritual e intelectual do homem, criticando duramente a moderna divisão do trabalho e a separação entre arte liberal e arte mecânica – para eles, todos deveriam pensar e fazer.

John Ruskin foi crítico de arte, de cunho socialista, que se opôs ferozmente às profundas transformações por que passava a Inglaterra em decorrência da industrialização. Ele denunciava mazelas como a miséria generalizada, destruição da natureza, inchaço urbano e a fealdade das cidades industriais com seus casebres improvisados, que segundo ele revelavam a dissolução dos princípios morais e estéticos.

Para ele, o trabalho era a atividade mais importante do homem e acusava a burguesia industrial de roubo, por explorar e viver às custas do trabalho da classe operária. Ruskin questionava as teses da economia política clássica e o liberalismo, denunciando a divisão hierárquica entre saber e fazer e a redução do valor do trabalho humano em mercadoria e do homem em ferramenta.

Temos estudado e aperfeiçoado bastante ultimamente a grande invenção civilizada da divisão do trabalho, apenas a denominamos de maneira errada. Verdadeiramente falando não é o trabalho, mas os homens que são divididos: divididos em meros segmentos de homens, de tal modo despedaçados em pequenos fragmentos e migalhas de vida que a menor porção de inteligência remanescente em um homem não é suficiente para que produza um alfinete ou um prego” (RUSKIN apud LIRA, 2006, p. 81)⁹.

William Morris, foi aluno de John Ruskin na Universidade de Oxford na década de 1850, tendo sido muito influenciado por suas ideias e escritos, especialmente o texto *A Natureza do Gótico*¹⁰, que marcou definitivamente toda sua obra e militância. Nele, Ruskin discursou sobre

⁹ Pensamento análogo ao de Marx: “Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (MARX, 2014, p.215).

¹⁰ O texto *A natureza do gótico* foi lançado inicialmente como capítulo integrante do segundo volume da obra *As Pedras de Veneza*, publicado em 1853. É considerado um dos principais escritos de Ruskin

as características irregulares e rudes da arquitetura gótica, que só poderiam ser compreendidas a partir da apreensão da natureza do artesão medieval. A versatilidade, originalidade e riqueza decorativa do gótico são frutos de uma liberdade criativa do artesão.

Na conferência intitulada *Artes Menores*, proferida em 1877 para uma plateia formada majoritariamente por trabalhadores e artesãos, Morris falou sobre a divisão das artes em Maiores (Escultura, Pintura e Arquitetura) e Menores, cuja designação apropriada, a seu ver, deveria ser *Artes Decorativas*. "O artista separou-se dos artesãos, deixando-os sem qualquer esperança de dignidade, ficando ele, por seu lado, desprovido de uma colaboração inteligente e industriosa" (MORRIS, 2003, p.27). Ele teceu uma crítica ao baixo padrão de execução dos artesãos e a fraca qualidade dos produtos, decorrente de uma pressão dos vendedores e compradores por preços cada vez mais baixos. Os donos das fábricas estavam obcecados com a concorrência, dando mais atenção à seção de contabilidade do que à de produção em si. Nesse sentido, Morris defendia que a tarefa de educar o povo era dos artesãos, que não eram ignorantes e nem gananciosos como os vendedores ou donos das manufaturas, e que tinham a "semente da ordem e da organização". Ele chamava os artesãos para aprenderem a ser artistas, buscando a excelência no seu trabalho. "Ou, por outras palavras, o que é a decoração do trabalho de qualidade senão a expressão do prazer do homem no trabalho bem feito?" (MORRIS, 2003, p.48).

Morris reclamava que no mundo moderno de ritmo apressado, as artes estavam sendo olhadas com um certo desprezo por homens considerados por ele como "ignorantes e incultos". Estavam abandonadas e isso podia ser constatado pela própria aparência de Londres, repleta de "horrorosos casebres".

Assim como pensava seu mestre, para Morris, o trabalho não deveria ser encarado como um fardo ou uma maldição. Eles desprezavam o ócio dos ditos cavalheiros, que ficavam "sentados de braços cruzados, sem fazer nada" (MORRIS, 2003, p.27), tanto quanto o trabalho monótono, sem propriedades criativas. Ambos tinham claro que o modo de produção da arquitetura ou da arte não seria alterado sem uma grande revolução na estrutura socioeconômica. Morris vislumbrava uma sociedade baseada na cooperação dos indivíduos para o seu próprio bem-estar e não a serviço de outrem, com a abolição dos privilégios. Ele

e o motivou a proferir suas primeiras conferências, resultando também em uma apostila didática distribuída gratuitamente aos alunos da *Working Men's College*, instituição educativa direcionada aos operários e trabalhadores manuais da Inglaterra, com o subtítulo de "na qual se trata do verdadeiro papel do operário no trabalho das artes" (LIRA, 2006, p.77). Foi, no entanto, removido pelo autor da *Travellers' Edition* de *As Pedras de Veneza* em 1879. As edições estrangeiras que se seguiram foram em sua maioria baseadas nesta versão resumida, destituídas do célebre capítulo, que foi sendo reeditado separadamente a partir de 1892, quando foi lançada uma edição diagramada e impressa por seus ex-alunos William Morris e George Allen, tornando-se "um influente programa estético de resistência ao século XIX industrial" (LIRA, 2006, p. 79).

estava empenhado em uma luta contra o embrutecimento do trabalhador e empobrecimento da vida, a serem alcançados por meio da reconstrução consciente da sociedade numa base de igualdade, na qual o trabalhador fosse livre de fato e exercesse uma função de acordo com as suas aptidões, vocações e vontades. As mãos e mentes humanas transformariam as ruas com beleza e qualidade, de forma simples, sem desperdício, luxo ou pompa. Fazendo os trabalhadores o que lhe agradam, felizes no trabalho, dariam origem a uma nova arte decorativa, popular. Para ele, a realização pessoal no trabalho é fundamental.

Nessa "sociedade do futuro"¹¹, as pessoas deveriam saber nadar, andar de cavalo e dominar um barco como exercício para o corpo, deveriam saber duas artes elementares como a carpintaria ou trabalho com ferro e também lavrar o campo, tosquiado uma ovelha, costurar, cozinhar, etc. As artes da leitura, escrita e de pensar se tornariam hábitos do cotidiano.

Nos dias de hoje, nos esforçamos permanentemente em separar os dois; queremos que um homem esteja sempre pensando e outro sempre trabalhando; a um damos o nome de cavalheiro, a outro, de mão-de-obra, enquanto o trabalhador devia estar constantemente pensando e o pensador constantemente trabalhando e ambos serem cavalheiros no melhor sentido da palavra. (...) É, portanto, somente pelo labor que o pensamento pode se tornar saudável e somente pelo pensamento que o labor pode se tornar feliz e os dois não podem ser separados impunemente. Seria bom que todos nós fôssemos bons artesãos de alguma espécie e que a desonra da labuta manual fosse completamente abandonada de modo que, mesmo que se persistisse uma aguda distinção de raça entre nobres e plebeus, entre esses últimos não haveria uma aguda distinção de emprego, como entre os desocupados e os trabalhadores ou entre os de profissão liberal e não liberal (RUSKIN in LIRA, 2006, p.74).

John Ruskin é considerado pela historiografia moderna como um neogótico medievalista, saudosista e nostálgico. A sua proposta não era, no entanto, um retorno ao passado medieval e sim uma crítica à fé cega no progresso e na indústria. Cláudio Amaral, em seu ensaio *John Ruskin e as pedras de Veneza* discute esse estigma: "ele criticou o presente voltando-se ao passado, como tantos outros o fizeram, embora um passado idealizado ou não necessariamente realizado, para logo propor um futuro diferente do presente" (AMARAL, 2015, p. 287). Ruskin via nas corporações de ofício medievais um verdadeiro sentido e valor no trabalho¹², em contraste com o que era exercido nas fábricas inglesas do século XIX, que se

¹¹ A conferência intitulada "A sociedade do futuro" foi proferida em uma delegação da Liga Socialista, em Londres, no dia 13 de novembro de 1887, conhecido como *Bloody Sunday*. Após a proibição pela polícia, foi convocada uma grande manifestação em defesa da liberdade de expressão duramente reprimida. "Portanto, o meu ideal de sociedade do futuro é, em primeiro lugar, a liberdade e o exercício da vontade individual, que a civilização ignora ou cuja existência chega a negar; a liberdade da dependência servil, não de outros homens, mas antes de sistemas artificiais criados para poupar aos homens trabalho vigoroso e responsabilidade" (MORRIS, 2003, p.92).

¹² Sobre isso, Santoni Rugiu indica que pelo fato do artesão acompanhar todas as fases do produto (desde à ideia originária à sua realização) e ter o domínio sobre todo o processo produtivo, havia uma relação direta entre o ser humano e o fruto da sua atividade. O trabalho exprimia a "alma" do trabalhador. "Em tal caso, a atividade de tipo artesanal muito se aproximaria das "divinas" atividades

resumia a uma forma de garantir a sobrevivência, um “ganha-pão”. E esse sentido se dava na medida em que o artesão medieval fazia uso das suas propriedades intelectuais, então anestesiadas em meio ao automatismo da sociedade industrial e do consumo em massa.

Ao contrário da busca pela perfeição grega, com figuras simétricas e precisas, a produção da arquitetura medieval permitia certos defeitos rústicos. Considerava que todo o homem, mesmo os mais simples e rudes, possui aptidões, imaginação e criatividade, muitas vezes entorpecidas, mas que devem ser estimuladas e fortalecidas ao mesmo tempo que acolhidas também suas debilidades e imperfeições.

E é isso o que devemos fazer com todos os que entre nós labutam: procurar a sua parte pensante e fazê-la desabrochar não importando o que se perca com isso, nem com que faltas e erros sejamos obrigados a arcar. Pois o que de melhor há neles não poderá se manifestar senão acompanhado de muitas falhas. Que se entenda isso claramente: pode-se ensinar um homem a traçar uma linha reta e a cortá-la, a lançar uma linha curva e cinzelá-la e a copiar e cinzelar, com admirável rapidez e perfeita precisão, um número infinito de linhas e formas, a partir de modelos dados, e você achará o seu trabalho perfeito em sua espécie. Mas se pedir-lhe que pense a respeito de qualquer uma dessas formas, que considere se não poderá inventar uma melhor por sua própria conta, ele simplesmente irá parar, a sua execução tornar-se-á hesitante, ele pensará, e aposto que pensará errado; aposto que este ser pensante cometerá um erro no primeiro toque que aplicar em seu trabalho. E, apesar de tudo, você terá feito dele um homem, pois até então era apenas uma máquina, uma ferramenta animada” (RUSKIN apud LIRA, 2006, p.70).

O homem não consegue trabalhar com a mesma acuidade e perfeição que as ferramentas, isso diz respeito à sua natureza. Exigir grau de perfeição das tarefas executadas pelos homens comparando ao de ferramentas e máquinas implica em desumanizá-los. Os ornatos precisos, bem acabados e polidos da produção inglesa da era Vitoriana resultavam de uma relação de submissão dos trabalhadores ao terem suas almas aplainadas e os ramos da sua inteligência cortados. Essa falsa relação de liberdade, para Ruskin, era ainda mais amarga e degradante do que a escravidão. Em discurso proferido no ano de 1888, na ocasião do primeiro encontro da *Associação para o Avanço da Arte e sua Aplicação na Indústria*¹³, Morris destacou as diferenças entre a figura do artesão da Idade Média e o trabalhador assalariado do século XIX:

Deixou assim gradualmente de ser um artífice, um homem que tem forçosamente que se interessar pelo seu trabalho para o realizar, na medida em que é responsável pelo êxito ou fracasso dos produtos que executa e na medida em que produz para um mercado constituído no essencial por vizinhos, pessoas cujas necessidades ele conhece. Em vez de um artesão, ele passa a ser uma “mão”, responsável apenas pelo cumprimento das ordens do seu capataz. Cidadão inteligente (talvez), nas suas horas livres, com

de jogo das quais havia falado Schiller, porque era desenvolvida sem consideração pelo seu rendimento material e menos ainda pela sucessiva transformação do produto em mercadoria. Em suma, o trabalho como jogo, como atividade de predominante fruição” (SANTONI RUGIU, 1989, p. 156).

¹³ Publicado posteriormente com o nome de *A Arte e seus produtores*.

capacidade para compreender a política, ou interesse pela ciência ou por outra coisa qualquer, nem sequer é uma máquina no seu trabalho, apenas uma peça dessa grande e quase miraculosa máquina – a fábrica; um homem cujo interesse na vida está agora divorciado da essência do seu trabalho – que se tornou um “emprego”, isto é, apenas a oportunidade de ganhar o sustento à mercê de outrem. O pouco interesse que a produção de mercadorias ainda retém, neste sistema, já nada tem a ver com o trabalhador comum, apenas com os organizadores do seu trabalho; e esse interesse, em geral, pouco tem a ver com uma concepção da produção enquanto criação de objetos para serem apreciados, manuseados – em suma, utilizados – mas antes como fichas no grande jogo do mercado mundial (MORRIS, 2003, p.119).

No prefácio da primeira edição separada do texto *A Natureza do Gótico*, de 1892, Morris “defendeu o avanço tecnológico e previu um futuro no qual a máquina dispensaria o homem dos trabalhos mecânicos” (AMARAL, 2015, p.288). Ele não era contra a máquina ou a ciência, a crítica feita por ele e que ressoa até os dias de hoje é que ambas estão a serviço do capital.

E, mais uma vez antecipando certo tipo de objecções, eu afirmo que não deveríamos procurar abolir toda a maquinaria; eu preferia fazer à máquina certas coisas que agora são feitas à mão, e outras que actualmente são feitas à máquina, que fossem feitas à mão. Em suma, seríamos os senhores das nossas máquinas, e não os seus escravos, como acontece agora. Não é desta ou daquela máquina palpável de aço ou cobre que nós nos queremos livrar, mas da grande e impalpável máquina da tirania do mercado, que oprime todas as nossas vidas (MORRIS, 2003, p.124).

A máquina não é desenvolvida para aliviar ou reduzir o esforço físico empreendido pelo trabalhador¹⁴, mas para potencializar a sua força de trabalho, torná-la mais produtiva, e portanto, aumentar a mais-valia. A liberação da força física possibilitou o emprego de mulheres e crianças nas fábricas, o que resultou em um rebaixamento geral do valor da força de trabalho, uma vez que a família completa era empregada e o custo de sua reprodução passou a ser dividida por toda a família. As condições e relações familiares foram completamente alteradas e não havendo mais tempo para produção doméstica, todas as necessidades da família passaram a ser supridas pelo mercado.

“Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina, em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo o interesse” (MARX, 2014, p.483). A alienação e o distanciamento não só da produção, mas como da distribuição e consumo, contribuíram também para quebrar a resistência do trabalhador.

David Harvey, em *17 contradições e o fim do capitalismo*, destrincha as contradições apontadas por Karl Marx em *O Capital*, revelando seu dinamismo e a forma como se apresentam hoje. A divisão do trabalho, praticada pela humanidade desde tempos remotos,

¹⁴ John Stuart Mill, em sua obra *Principles of political economy*, de 1848, constatou: “É duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano” (MILL apud MARX, 2014, p.427).

foi apropriada pelo capital e para o capital, com o objetivo estrito de se ampliarem as margens de lucro.

No entanto, a evolução na divisão do trabalho sob o capital tem um caráter muito especial, pois se dedica, como todo o resto, sobretudo a sustentar a vantagem competitiva e a lucratividade, que não têm necessariamente nada a ver – exceto por uma coincidência – com a melhoria da qualidade de trabalho e vida, ou com a melhoria do bem-estar humano em geral. Se há melhorias na qualidade de vida e no trabalho, como claramente há, trata-se de um efeito colateral ou uma consequência das demandas e pressões políticas das populações descontentes e revoltadas (HARVEY, 2016, p. 111).

Por meio da simplificação das tarefas e da incorporação da inteligência às máquinas, essa divisão tem como consequência direta a alienação do trabalhador, privação do exercício das suas faculdades mentais e a sua desqualificação. Com o aperfeiçoamento do controle da produção, o capital busca desempoderar o trabalhador, primeiro privando-o dos meios de produção e em seguida, do conhecimento sobre o seu ofício, destruindo “qualquer sentimento de orgulho que sentissem por seu trabalho” (HARVEY, 2016, p.116).

Os trabalhadores são privados de desafios mentais ou possibilidades criativas e tornam-se meros operadores mecânicos, apêndices das máquinas, em vez de mestres de seu próprio destino e de sua própria sorte. A perda do sentido de totalidade ou autoridade pessoal diminui a satisfação emocional. Criatividade, espontaneidade e encanto desaparecem (HARVEY, 2016, p.121-122).

Segundo Harvey, desde o momento da transição entre a produção artesanal e a industrial, o capital procurou destituir o poder da mão-de-obra. Primeiro ao impor a propriedade privada, privando os trabalhadores dos meios de produção e segundo, pela mudança tecnológica da produção.

A partir do século XIX com o advento da indústria de máquinas-ferramentas, a tecnologia se tornou um campo especial de negócios e um objeto de fetiche do desejo capitalista. Harvey faz uma crítica à Brian Arthur na medida em que este não relaciona a evolução tecnológica com os seus propósitos humanos. A quem a tecnologia serve? Ela tem como objetivo a maximização de lucros e a reprodução do poder da classe dominante, não melhorar a qualidade de vida da humanidade como um todo. As questões apontadas por Morris e Ruskin como degradação ambiental e desigualdade social persistem nos dias de hoje. Eles, em sua época, insistiam que a tecnologia fosse direcionada para tratar dessas questões.

Sobre a divisão internacional do trabalho, Harvey discorre sobre o desenvolvimento geográfico desigual, em função não somente de fatores naturais, mas principalmente de “características sociais como a qualificação do trabalho, os acordos institucionais, o sistema político e as configurações de classe, além dos fatos brutos do saque colonial e neocolonial e do poder geopolítico e militar” (HARVEY, 2016, p.119). Para existirem cidades como Paris, com

mais avanço tecnológico, é necessário existir Bombaim, com manufaturas em condições de trabalho similares à da Inglaterra do século XIX.

Giulio Carlo Argan em *Projeto e Destino*, discorre que já no Renascimento, o desenho é instituído como técnica universal de ideação, iniciando um processo de redução das técnicas artísticas à metodologia de projeto e de um descolamento deste com o fazer. Ele fala sobre a mutação de valores na era industrial, quando o valor do indivíduo é deslocado à série de indivíduos, ou seja, na massa, que por sua vez, anula o indivíduo. O não historicismo da modernidade apresenta-se na tecnologia como atividade autônoma e hegemônica, quando a sociedade passa a enxergar a máquina como autoridade, deixando de fundar suas ideias de espaço e tempo na natureza. Para ele, na era tecnológica, o projeto destituiu-se do seu componente crítico.

Manfredo Tafuri, aluno e discípulo de Argan, em *Projeto e Utopia: arquitetura e desenvolvimento capitalista*, reitera que todo o trabalho intelectual a partir do século XVIII, incluindo aí o do arquiteto, encontra-se submetido ao modo de produção capitalista e às suas contradições. A arquitetura é reduzida à mercadoria e o seu projeto, como toda produção intelectual moderna, está integrado diretamente às diretrizes do ciclo econômico global - organização e racionalização da produção, da distribuição e do consumo, mesmo em obras classificadas como revolucionárias. Os signos vazios, a fragmentação e a abstração são um reflexo da alienação e do automatismo na arquitetura contemporânea.

1.4. O desenho e a heteronomia do canteiro de obras

Até os dias de hoje, Ruskin é um dos grandes teóricos de referência no campo do Patrimônio, sendo defensor da conservação e manutenção constantes de prédios antigos. Ele se opunha à corrente de restauradores que emergiu no início do século XIX, direcionada principalmente a edifícios do período medieval, que defendia o retorno a um estágio ideal de perfeição da edificação, suprimindo e acrescentando elementos baseados em um estudo estilístico. Em 1877, Morris fundou a Sociedade para a Proteção dos Edifícios Antigos (SPAB – *Society for the Protection of Ancient Buildings*)¹⁵ e escreveu seu Manifesto, onde classifica a SPAB como *anti-scrape*, por ser contra a raspagem (*scrape* em inglês) das camadas acrescentadas ao longo do tempo.

¹⁵ A SPAB segue ativa até os dias de hoje fornecendo consulta ao público, formando técnicos na área de conservação de edifícios e promovendo campanhas de sensibilização, mantendo os princípios contidos no Manifesto que segue inalterado.

Ruskin chamava isso de falsificação e mais ainda, de destruição do monumento, pois estariam eliminando a pátina do tempo. "A Arquitetura deve ser feita histórica e preservada como tal" (RUSKIN, 2008, p.55) é um dos aforismos contidos no capítulo *A lâmpada da memória* do seu livro *As sete lâmpadas da Arquitetura*. Segundo ele, a arquitetura tem o papel fundamental na rememoração de uma comunidade, por ser testemunha de acontecimentos históricos e carregar em si, na sua matéria, marcas da passagem do tempo e das ações do homem.

Pois, de fato, a maior glória de um edifício não está em suas pedras, ou em seu ouro. Sua glória está em sua Idade, e naquela profunda sensação de ressonância, de vigilância severa, de misteriosa compaixão, até mesmo de aprovação ou condenação, que sentimos em paredes que há tempos são banhados pelas ondas passageiras da humanidade. [Sua glória] Está no seu testemunho duradouro diante dos homens, no seu sereno contraste com o caráter transitório de todas as coisas, na força que – através da passagem das estações e dos tempos, e do declínio e nascimento das dinastias, e da mudança da face da terra, e dos contornos do mar – mantém sua forma esculpida por um tempo insuperável, conecta períodos esquecidos e sucessivos uns aos outros, e constitui em parte a identidade, por concentrar a afinidade, das nações (RUSKIN, 2008, p.68).

A arquitetura, como um artefato social, deve ser encarada como trabalho. Nesse entendimento, as questões de Ruskin passaram da crítica de arte ao artista e do artista à sociedade. Sua preocupação com a figura do artesão está presente desde o livro *As sete lâmpadas da arquitetura*, onde ele faz a seguinte indagação no capítulo *A lâmpada da vida*: "Creio que a verdadeira questão a se colocar com relação a todo ornamento é simplesmente esta: foi feito com alegria? O entalhador era feliz ao executá-lo?" (RUSKIN apud LIRA, 2006, p. 71).

Essa questão foi desenvolvida logo em seguida em *A Natureza do Gótico* na qual lançou sua base intelectual formulada a partir da *Filosofia da Natureza*, na qual todos os elementos estão relacionados uns com os outros sob uma *política de ajuda mútua*, ou seja, cada elemento é dependente do outro, em busca de um estado de equilíbrio e harmonia. A partir desses princípios, Ruskin propõe novas relações de trabalho no processo produtivo da arquitetura com a figura do Arquiteto Participativo.

Diferentemente do pensamento renascentista (que separa o pensar do fazer), no modelo de produção arquitetônica preconizado por Ruskin, o arquiteto convoca todos os participantes do processo produtivo para redesenharem suas primeiras ideias, seus primeiros croquis. Essa participação de pedreiros, azulejistas, eletricitas, engenheiros e demais envolvidos possibilita uma criação coletiva que, segundo Ruskin, é educativa: permite a troca de experiências e de saberes, engrandece o conhecimento de cada um e atribui maior qualidade ao trabalho final. Isso não quer dizer que o arquiteto seja dispensável e sim que coordene um processo de produção coletiva, pensado coletivamente (AMARAL, 2015, p.289).

Em seu artigo *Ruskin e o trabalho da arquitetura*, José Lira aponta que as críticas de Ruskin à divisão do trabalho na produção da arquitetura vão reverberar no Brasil no século seguinte com o arquiteto Sérgio Ferro. Em seu texto *O canteiro e o desenho*, escrito na década de 1970, Ferro apresenta um contundente estudo crítico acerca do processo produtivo da arquitetura e da profissão do arquiteto, denunciando os abusos realizados nos canteiros de obra devido à separação entre o desenho técnico e o seu exercício prático.

Não haveria como avaliar corretamente o desenho, hierárquico, codificado, exclusivo, cada vez mais comprometido com a produção, sem questionar o lugar dos artesãos, mestres e operários, elos minoritários e ainda inevitáveis dos sistemas modernos de representação. Se o ângulo da crítica é certamente outro, depurado de moralismo e profecia e evitado de marxismo, a preocupação com as relações recentes entre o canteiro e o desenho reenviava à perplexidade anterior dos coletivistas ingleses. A nostalgia organicista na base da crítica ruskiniana da separação como alienação; a sua estética da aspereza como expressão de uma ética da cooperação; reinseridas neste arco temporal que vai da invenção da perspectiva à codificação do desenho industrial, de Miguelângelo a Niemeyer, não de todo destoavam da severa condenação do despotismo do projeto em nome de uma nova poética da economia (LIRA, 2006, p.85).

Ferro, em acordo com Marx, caracteriza a forma produtiva da construção civil como uma manufatura e não indústria, uma vez que a grande força produtiva são os homens, sendo o uso de máquinas bastante restrito:

Para melhor compreender a divisão do trabalho na manufatura, é necessário atentar para os pontos que seguem. Antes de mais nada, a análise do processo de produção em suas diferentes fases coincide inteiramente com a decomposição da atividade do artesão nas diversas operações que a compõem. Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo, portanto, da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar seu instrumento. (MARX, 2014, p.393)

Na manufatura, ao contrário e apesar do mesmo *glacis* (que a indústria), o essencial é a destriedade, a habilidade, a presteza e a quantidade de esforço compatíveis com a unidade de produção, o trabalhador, sua equipe e seu instrumento, postos sob a pressão do mestre. A produção não abandonou seus fundamentos musculares e nervosos, não adotou a independência relativa dos processos mecânicos e automáticos. Prisioneira, em grande parte, de fatores subjetivos, aprisiona necessariamente os que a constituem tecnicamente. Seu núcleo é o trabalhador coletivo, trabalhadores parcelados em colaboração forçada (FERRO, 2006, p.114).

Seguindo seu raciocínio, o princípio da manufatura é a reunião de diversos operários em um mesmo espaço de trabalho sob a direção de um terceiro – dono dos meios de produção, onde a mercadoria é produzida de modo artesanal, ou seja, sem o intermédio de máquinas pesadas. A manufatura depende, portanto, do saber-fazer do trabalhador (da sua habilidade e destrezas manuais), o que enfraquece a dominação pelo capital sobre o processo de trabalho e mantém uma certa resistência dos trabalhadores. Nesse sentido, a subsunção do trabalho é apenas formal, estabelecida na relação de dependência do trabalhador ao capital, detentor

dos meios de produção. No entanto, o capital lança mão de outras estratégias para submeter por completo o trabalhador na manufatura e impedir que ele dite o ritmo da produção.

Sérgio Ferro elucida que na construção civil o desenho técnico é um desses instrumentos utilizados para controlar o trabalhador e otimizar a extração da mais-valia relativa. Ele é responsável por reunir uma grande massa de trabalhadores parciais, intencionalmente dispersos nas mais variadas funções, com o objetivo de produzir uma única mercadoria. O desenho para produção ganha força a partir do estudo da perspectiva que, mais tarde, entre os séculos XVIII e XIX, é substituída pelo desenho geométrico baseado na projeção ortogonal do objeto a ser representado, cuja exatidão no comando e homogeneidade contribuem para um melhor rendimento dos canteiros.

Através de uma infinidade de códigos, o desenho concentra todos os dados necessários para a produção, centralizando a informação do todo, e, portanto, o poder, em poucos capazes de decifrá-lo. Reforça-se assim o distanciamento entre a concepção e a execução na arquitetura e a escala hierárquica das funções exercidas em sua etapa de produção.

Código é coisa de comunicação, mas também de exclusão. Seu uso lembra inevitavelmente a guerra, e o inimigo é o excluído. Uma das camadas do privilégio de arquitetos e engenheiros provém do fato de que guardam a totalidade das informações e ordens que são codificadas. [...] O mestre, desse modo, tem menos informações que arquitetos e engenheiros – mas mais que todos os outros no canteiro e, se não é a fonte das ordens, é seu portador principal. E a posse das chaves para qualquer decodificação é a garantia “intelectual” para sua posição. A partir dele, em desdobramentos afuniladores, as informações descem empobrecidas, o código perde generalidade, e, em degradações sucessivas, atingem os baixos da produção. [...] Entretanto, importantes resultados foram obtidos. Primeiro, a verificação “empírica” de que os homens são desiguais: há que se haver os que sabem e podem para comandar os que não sabem e... se danam. Em seguida, a marginalização informativa crescente de cima para baixo em relação ao conjunto da obra, inversa da participação material, repisando a separação entre pensar e fazer, dá apoio ao movimento de desqualificação do trabalho na construção (FERRO, 2006, p.131).

O arquiteto se afasta cada vez mais do canteiro e com isso, o desenho passa a assumir papel abusivo porque desconhece a totalidade dos meios técnicos que serão empregados em sua execução. O canteiro é ação heterônoma, ou seja, nele são executadas ordens que lhe são externas. Essa lógica implica em tolher qualquer impulso de criatividade do trabalhador, que se atém a repetir mecanicamente gestos automáticos. O trabalho é então atrofiado intencionalmente uma vez que o desenho dispensa a participação lúcida do operário. Desta forma, grande parte dos operários da construção civil não compreende o quê e o porquê do que fazem. Não por incapacidade, mas porque nesse sistema simplesmente não lhes cabe. Observa-se então uma fragmentação funcional, uma submissão brutal e a alienação completa dos trabalhadores que se distanciam largamente da figura do artesão com seu saber fazer organizado em corporações de ofícios, característico da Idade Média.

O desenho ganha contornos não históricos e essenciais em prol da sua legitimação. Oculta-se a sua violência, presente na ratificação de desigualdades, domínios e explorações. “A organização do trabalho, em geral, se esconde sob a aparência de neutralidade técnica no processo de produção” (FERRO, 2006, p.141). Ferro aponta duas transições históricas como momentos importantes para luta de classes e consequente transformações no trabalho dentro dos canteiros de obra: do Gótico ao Renascimento (séculos XV e XVI) e do Ecletismo ao Modernismo (séculos XIX e XX).

Com base na sua observação sobre a Arquitetura Gótica, John Ruskin elaborou o conceito de *Verdade das Estruturas*, uma vez que o “esqueleto” da edificação está à vista, pode ser sentida e compreendida pelo observador. A coluna, o arco, o capitel e a cornija não estão presentes apenas em igrejas, mas em qualquer edificação e tem relação direta com o desenho estrutural do material pedra no qual estes elementos funcionam em conjunto, transmitindo forças. O conceito de estética, desta maneira, não está dissociado da estrutura. Não há uma capa de revestimento: a beleza está presente nos contrafortes, arcobotantes e nas abóbadas ogivais.

Ferro, referenciando Tafuri, apontou que o arquiteto renascentista, procurando se firmar como artista liberal (não devendo portanto trabalhar mais com as mãos), tratou logo de desqualificar e ridicularizar o horizonte plástico dos trabalhadores manuais medievais¹⁶. Os arquitetos renascentistas impuseram uma mudança de linguagem para o classicismo, cuja plástica, composta de elementos simétricos e precisos era pouco familiar para os operários. Segundo o autor, os trabalhadores do gótico ganhavam relativamente bem, tinham férias, tempo livre e possuíam um saber fazer inestimável. O desenho torna-se um instrumento de dominação, pois passa a falar outra língua, mascarando a real construção e enfraquecendo o poder dos trabalhadores, ao relegar seu saber fazer a um plano de menor interesse. A arquitetura dependia dos tratados elaborados pelos arquitetos a partir do estudo e observação da Antiguidade, instituindo normas e cânones de composição e ordenamento dos elementos clássicos, não de forma estrutural, mas decorativa.

O desenho, então, passa a buscar em si mesmo ou em antecedentes históricos formas exteriores ao horizonte plástico dos trabalhadores. Ora este horizonte corresponde à técnica, ao saber e saber-fazer mobilizado pela manufatura da construção para assegurar seu próprio funcionamento. Impasse ainda – e ainda não resolvido pela arquitetura separada do canteiro. Até hoje desenho e construção (correta) não se dão, nossa arquitetura contemporânea que o diga. A permanência desta contradição não nos deve surpreender (FERRO, 2007/2015, p.5).

¹⁶ Ruskin em *A Natureza do Gótico* fala como o termo “gótico” já nasceu com um tom pejorativo e relacionado aos godos, povos considerados bárbaros e selvagens.

A outra transição importante apontada por Sérgio Ferro foi a introdução de novos materiais como o ferro e o concreto armado na arquitetura na transição do século XIX para o século XX, também sob um preceito de depreciar o trabalhador da construção civil e desqualificá-lo, principalmente os que exerciam ofícios relacionados à pedra e à madeira. Esses materiais eram predominantes no ecletismo – estilo em voga, e exigiam uma técnica apurada no seu manejo – um saber fazer acumulado historicamente de geração a geração. Os profissionais destes ramos lideravam os movimentos de greve pois não eram facilmente substituíveis como os operários de fábrica.

Por exemplo, para desfazer a cooperação simples entre os trabalhadores que ergueram os edifícios do Gótico primitivo e passar à manufatura exploradora do Renascimento, a separação do desenho com relação ao canteiro (ele assegurará a re-união pelo exterior dos trabalhos dispersos pelo desmonte da cooperação interna do corpo produtivo) teve que apoiar-se numa substituição arbitrária do código para tornar-se realmente eficaz: adotou o formulário clássico, dispensando a plástica compartilhada tradicionalmente pelos trabalhadores associados, a do Gótico primitivo. Agora, no fim do século XIX, as substituições serão de outra ordem, mas sua vocação combativa semelhante. Trata-se de desarmar ainda mais o operariado suprimindo suas últimas possibilidades de auto determinação ainda sobrestantes sob a subordinação formal: o controle do andamento operacional na utilização do material de base do *métier* (FERRO, 2007/2015, p.15).

Na transição entre os séculos XIX e XX, intensificou-se a tendência de tornar a submissão formal em real no trabalho realizado no ramo da construção civil, mesmo não havendo industrialização. O objetivo era o aumento da mais-valia relativa, a partir de um aumento de produtividade e consequentemente, uma redução salarial.

Com a mediação do ferro e do concreto, mesmo sem maquinário performante, obteve-se resultados, se não iguais, pelo menos próximos à submissão real do trabalho industrial. Isto decorreu da conjunção de dois fatores: por um lado não havia um *savoir faire* acumulado que pudesse ancorar a resistência operária na produção; por outro, estes materiais exigiam, por sua própria natureza, um saber que se concentrou na mão da direção, o que automaticamente tornou-se arma para a dominação. O exemplo se espalhou. Pouco a pouco todas as áreas especializadas da construção adotaram o mesmo modelo: concentração do saber técnico – que foi estimulado a crescer – em cima, concentração do poder, portanto; e desqualificação e mudança de técnicas e materiais se possível, em baixo (submissão aumentada e baixa salarial). E, por todo lado, aumento da mais-valia relativa (FERRO, 2010, p.38-39).

O uso do concreto armado demandou uma maior prescrição, exigindo cálculos, detalhes técnicos precisos e quantificação exata que não têm relação com o universo empírico dos pedreiros, mas sim dos engenheiros e técnicos. A nova plástica do modernismo, que abominava o ornamento, serviu bem aos propósitos da desqualificação do trabalhador, revestindo esse objetivo com uma promessa de se ocupar da questão social. Inicialmente, o modernismo não explorou as potencialidades do concreto armado e o seu bom desempenho

em estruturas curvas. O concreto foi pensado predominantemente na lógica do reticulado ortogonal que favorece o adensamento do tempo de trabalho (FERRO, 2010, p.47).

O autor destaca que uma das vantagens fundamentais da manufatura segundo a ótica capitalista, é o fato de que para o aumento da mais-valia relativa não é necessário o investimento em capital constante fixo – maquinário, uma vez que este é bastante rudimentar, simples e secundário, mas sim em uma maior exploração do trabalho, mascarada por um suposto índice de industrialização. “Em particular, (a manufatura) é reserva contra a queda tendencial da taxa de lucro e fonte privilegiada para a acumulação e reprodução (aumentada) do capital – privilégio acentuado pela extrema mobilidade possível para o capital no setor (custo fixo reduzido)” (FERRO, 2006, p.139).

A composição orgânica da manufatura tem uma parcela maior de capital variável (de onde se extrai mais-valia) se comparada com a da indústria, então apesar de mais atrasada historicamente, ela se apresenta mais rentável. Na lógica do mercado global, é necessário que se tenha um campo de produção como a construção civil onde o percentual de capital variável é expressivo dentro da composição orgânica do capital para equilibrar a grande indústria onde essa taxa é mínima, sendo necessário produzir muito mais para se obter um mesmo montante de mais-valia.

Harvey aponta uma contradição central: “se o trabalho social é a grande fonte de valor e lucro, substituí-lo por máquinas ou trabalho robótico não faz sentido, nem política nem economicamente” (HARVEY, 2016, p.103). A substituição do trabalho humano por máquinas, além da queda da taxa de lucro, implica também na liberação de mão-de-obra, o que resulta em desemprego e pauperização. Uma contradição já que para fazer girar o ciclo de produção do capital, o trabalhador deve ter renda para comprar e ser consumidor. O que Harvey deixa claro é que quanto maior for o avanço tecnológico, mais manufaturas devem ser agregadas ao redor para alimentar esse núcleo de tecnologia avançado, distribuídos de forma desigual geograficamente.

Analogamente, Ferro afirma que o campo da construção deve permanecer manufatura, não por uma ausência ou impossibilidade tecnológica, mas para compensar os demais setores produtivos.

A massa gigantesca de mais-valia produzida por estas manufaturas, não somente alimenta a acumulação do capital, mas retarda, por sua perequação na taxa média de lucro, sua queda inevitável (em escala mundial) com o avanço da industrialização (FERRO, 2007-2015, p.17).

E assim lança-se mão da mudança tecnológica, por meio da substituição do estilo, da técnica ou do material, para que haja a subordinação real do trabalhador da construção civil ao capital, mesmo na ausência de maquinário.

Sérgio Ferro em 1976 já alertava que a construção civil era o setor com maior índice de acidentes profissionais. O escritório brasileiro da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em nota de imprensa emitida no Dia Mundial da Segurança e Saúde no Trabalho, em 28 de abril de 2005¹⁷, destacou o dado de que cerca de 17% de todos os acidentes fatais que acontecem no local de trabalho são no setor da construção civil, o que representa 60.000 mortes ao ano. A nota alertou também que os trabalhadores deste setor estão sujeitos a sérios riscos de saúde, ao serem expostos a materiais como amianto e sílica e produtos químicos.

A apresentação *Prevenção: uma estratégia global*¹⁸ produzida pela OIT na mesma data, identifica as seguintes causas para as grandes taxas de lesões e doenças atribuídas ao setor da construção civil: a natureza dos locais de construção (grandes alturas, escavação) e sua transitoriedade; número de diferentes segmentos envolvidos no processo; tradição de empregar mão-de-obra estrangeira e de setores mais baixos da economia; exposição a substâncias perigosas (poeiras de amianto e sílica, produtos químicos); manipulação de cargas pesadas ou incômodas e a exposição a altos níveis de ruído e vibração. Aponta também os seguintes fatores para o elevado índice de acidentes: baixa taxa de escolarização e qualificação; alta rotatividade no setor e baixos salários.

O fato do setor ser um dos mais perigosos ao trabalhador não prejudica a alta rentabilidade uma vez que os operários são facilmente substituíveis pela pressão do exército industrial de reserva. Grande parte dos acidentes são provocados por fadiga muscular, nervosa ou mental advinda do ritmo constante e repetitivo da manufatura ou do cansaço provocado pelo esforço físico e pela longa jornada de trabalho somada ao tempo de deslocamento casa-trabalho-casa. Os trabalhadores da construção civil no Brasil ganham em média menos de dois salários mínimos¹⁹ por mês e, portanto, estão na faixa de renda em que concentra-se o déficit habitacional no Brasil²⁰. Grande parte destes trabalhadores mora nas periferias enfrentando longas horas de locomoção até o seu local de trabalho.

¹⁷ Disponível em:

http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/safe_day/download/safeday_final.pdf. Acesso em junho de 2018.

¹⁸ Disponível em:

http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/safe_day/download/safeday_slide_2005.pdf. Acesso em fevereiro de 2019.

¹⁹ Segundo convenção coletiva assinada no estado de São Paulo em maio de 2017, o salário de servente era de R\$1.416,92/mês e o de um profissional qualificado como pedreiro ou carpinteiro, R\$1.723,67/mês no ano de referência, o equivalente a 1,5 e 1,8 salários mínimos respectivamente. Disponível em: <https://www.sindusconsp.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Conven%C3%A7%C3%A3o-Coletiva-SINTRACON-2017.pdf>. Acesso em junho de 2018.

²⁰ Conforme índice de 2014 encontrado no site da Câmara Brasileira da Indústria da Construção - CBIC, 83,9% do déficit habitacional do país se concentra na faixa de renda de até 3 salários mínimos. Disponível em: <http://www.cbicdados.com.br/menu/deficit-habitacional>. Acesso em junho de 2018.

Para ratificar a segregação entre os operários e consequentemente, o enfraquecimento político da força de trabalho, uma série de mecanismos é acionada cotidianamente: dispersão espacial das equipes ou criação de hostilidade entre equipes devido à simultaneidade de tarefas em um mesmo local na tentativa da redução do tempo global; rotação entre canteiros distintos e o alto índice de demissões estimulado pela farta reserva de mão de obra²¹ (FERRO, 2006). É comum que os operários sequer participem de toda a duração da obra, ou seja, os pintores só entram na fase final de acabamento enquanto os pedreiros, por sua vez, podem ser transferidos/demitidos antes de ver a obra concluída.

Há uma ameaça constante de desemprego no setor da construção civil, gerando instabilidade quando deveria se buscar o acúmulo de experiência. "Poderíamos esperar que a prática depositada nessas equipes, nesses operários fosse cuidadosamente resguardada – mas o que observamos é a sua sistemática corrosão" (FERRO, 2006, p. 126).

1.5. A perda do domínio do ofício e suas implicações para o campo da restauração

O campo da restauração, por sua vez, resiste à subsunção real, por estar baseado fundamentalmente em técnicas retrospectivas dependentes primordialmente na habilidade, destreza e inventividade do trabalhador.

Pisos de ladrilho hidráulico, paredes de taipa de pilão ou de pedra, forros de madeira no estilo saia-e-camisa ou de estuque com ornamentos em gesso. Os materiais componentes, em sua maioria, não são corriqueiramente comercializados. Devem ser preparados dentro do canteiro através de um conhecimento adquirido empiricamente, ao longo dos anos e passado de geração a geração, de mestre a aprendiz. Enquanto em um canteiro convencional, armazenam-se componentes industrializados fabricados externamente, um canteiro de restauro costuma reservar espaços destinados à fabricação dos componentes a serem utilizados na obra.

A partir da observação dos materiais originais e a inventividade dos técnicos envolvidos, respaldados pelo esforço empreendido na anamnese e no recurso às teorias de restauro e às cartas patrimoniais, criam-se novos materiais para recuperação de trechos faltantes ou danificados. A intervenção deve ser cuidadosa, de modo a respeitar a matéria e o sentido originais do bem em restauração. O tempo na restauração é outro. Este tempo, em suspensão,

²¹ "De acordo com a Rais 2008, o tempo médio de permanência (faixa de tempo de emprego) de 40,26% dos trabalhadores na construção civil no Brasil – atividades descritas de acordo com a CNAE – é de até 5,9 meses" (CÂMARA BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO, 2009, p. 20).

permite um olhar atento aos detalhes minuciosos de igrejas e casarios que vão sendo reelaborados a partir da imaginação e da mão de cada artista, cada artesão.

Diferente também, o projeto de restauro, em sua maioria, não consegue dar conta da realidade da edificação, uma vez que os levantamentos cadastrais costumam ser imprecisos e incompletos por não lançarem mão de práticas incisivas de prospecções, só realizadas durante a obra. Por essa razão, todos os trabalhadores devem estar atentos às surpresas que surgem ao longo da intervenção do restauro: vãos de porta fechados por tijolo furado e só detectados após a remoção do revestimento; pisos originais em ladrilho hidráulico revestidos por camadas de piso recente como o vinílico; pinturas murais reveladas após a decapagem das camadas de tinta das paredes ou, por exemplo, achados arqueológicos relevantes durante as escavações do subsolo.

Nenhuma preocupação formadora: não é operário capaz que conta, mas o capaz de ser dominado – para o que a formação útil pode ser negativa. (...) Fundamentalmente, o desenho é instrumento de quem não espera a participação lúcida do operário – mesmo se o canteiro não a dispensa. Não espera porque não quer e não pode – ou não serviria ao capital (FERRO, 2006, p.198).

Uma vez que o desenho não tem força centralizadora de comandos nas obras de restauração, a participação lúcida do operário se faz imprescindível. Para isso toda a equipe técnica deve saber reconhecer os valores atribuídos ao bem para que possa preservá-los durante a obra, desde o arquiteto ao servente, em uma distribuição horizontal de tarefas cujo objetivo da preservação deva ser comum a todos e principalmente, seja compreendido e sentido por todos.

Enquanto na construção civil convencional, o trabalhador obedece rigorosamente às prescrições estabelecidas no projeto de arquitetura posicionando uma parede milimetricamente tal qual concebida pelos arquitetos, na restauração, antes de qualquer intervenção, o trabalhador deve estudar e observar a forma como determinada alvenaria de pedra ou de pau-a-pique, por exemplo, foi executada. Ele deve identificar qual o material empregado e o seu grau de conservação, assim como os tipos de encaixe e as ferramentas utilizadas. Apesar de existirem manuais de conservação elaborados pelos órgãos de proteção que fornecem diretrizes gerais, as soluções para restauração dos diferentes elementos presentes em determinada edificação são únicas. Variam caso a caso, de acordo com a combinação do histórico e tempo da construção, os usos estabelecidos ao longo dos anos, os materiais utilizados e a região e o clima em que o bem está inserido, que influenciam diretamente no comportamento destes materiais.

O trabalhador da restauração, portanto, deve estar atento a todos esses fatores e saber interpretá-los para achar a solução mais adequada junto com os demais profissionais da equipe

e da fiscalização da obra – técnicos pertencentes aos órgãos de patrimônio. Muitas das vezes combina-se o uso de materiais novos (cabos de aço, resinas, etc.) com técnicas tradicionais, garantindo maior resistência e durabilidade ao bem edificado.

Em contraste com a fragmentação da divisão do trabalho no processo de produção capitalista das condições de existência humana, a formação para o trabalho necessário de preservação do patrimônio cultural requer, obrigatoriamente, a integração entre teoria e prática, entre conhecimento científico e tecnológico, valores humanistas, e habilidades manuais na intervenção sobre artefatos considerados de valor artístico e histórico (NOGUEIRA, 2013, p.116).

Em acordo com a citação de Sônia Aparecida Nogueira, a capacitação e formação profissional multidisciplinar dentro do canteiro de obras de restauração são fundamentais. No entanto, não é essa a realidade que encontramos atualmente. A contratação da mão-de-obra para obras de restauração se assemelha à da construção civil de modo geral no que diz respeito à rotatividade dos operários nos canteiros e ao recrutamento de profissionais de acordo com a demanda do momento, o que impede a consolidação e acúmulo de experiências e a transmissão dos saberes apreendidos, colocando em risco a integridade do patrimônio edificado.

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NO BRASIL

2.1. Evolução do pensamento acerca do Patrimônio no Ocidente

A arquitetura, ao se tratar da arte e técnica de construir espaços, é uma manifestação cultural, feita por homens e para homens. A escolha por determinados materiais e formas estão intimamente ligadas com a sociedade que a produziu. Ela tem o poder de representar através da sua matéria uma sociedade, situada em um tempo e espaço. É símbolo de ideais e testemunha de práticas e feitos históricos. A arquitetura fala. Mas o que ela diz é reinterpretado inúmeras vezes de acordo com o momento e seu contexto histórico, ganhando outros significados, diferentes da intenção original.

O Patrimônio é objeto de preservação para um legado a gerações futuras. A palavra “patrimônio”, no início do século XX, significava bens de família, herança familiar (CHUVA, 2009, p. 44). Este significado foi ampliado, embora mantendo a questão de bens passíveis de posse, para bens de valor simbólico, substituindo o termo “monumento” e “monumento histórico”, consagrados durante o século XIX.

Segundo Françoise Choay em *O patrimônio em questão: antologia para um combate*, o termo “monumento” “deriva do substantivo latino *monumentum*, fruto do verbo *monere*: “advertir”, “lembrar à memória”” (CHOAY, 2011, p.12). Monumento, é, portanto, todo artefato concebido com o objetivo de lembrar algo importante (acontecimento, crença, regra social) à determinada comunidade.

O monumento caracteriza-se, assim, pela sua função identificatória. Pela sua materialidade, ele intensifica a função simbólica da linguagem, corrigindo a sua volatilidade, e apresenta-se como um dispositivo fundamental no processo de institucionalização das sociedades humanas. Em outras palavras, ele tem por vocação ancorar sociedades humanas em um espaço natural e cultural, e na dupla temporalidade dos humanos e da natureza (CHOAY, 2011, p.12).

O monumento histórico, por sua vez, não é construído intencionalmente para fins memoriais. Essa diferenciação foi definida pelo historiador da arte vienense Aloïs Riegl em 1903 no seu projeto de legislação dos monumentos históricos, redigido quando foi presidente da Comissão Central dos Monumentos Históricos Austríacos. O monumento histórico é escolhido *a posteriori* dentre uma série de outras edificações em função do seu valor histórico

e/ou estético. Estes valores são abstratos e construídos intelectualmente por um grupo seletivo, “longe de serem imediatamente dados à percepção” (CHOAY, 2011, p. 26). Isto implica em um círculo elitista tanto para gestão desses artefatos como do público que deles desfruta.

Choay aponta duas revoluções culturais que influenciaram o comportamento e mentalidade de toda a Europa Ocidental como propulsoras do desenvolvimento do conceito ocidental de monumento histórico. A primeira delas foi o Renascimento italiano do século XV, que como já foi discutido no capítulo anterior, provocou uma mudança na função desempenhada pelo homem, passando de criatura para criador. Neste período surgiu um interesse pelos vestígios da Antiguidade, especialmente a romana, como base de observação e estudo dos princípios clássicos da Arquitetura, Pintura e Escultura. A atitude conservadora dessas *Antiguidades*, termo utilizado na época, no que diz respeito ao ambiente construído, se deu por meio da produção de inventários que reuniam textos descritivos e registros iconográficos e não pela sua preservação material propriamente dita.

A segunda foi a Revolução Industrial, do século XVIII, na Inglaterra, que com o desenvolvimento de máquinas e ferrovias, resultou na modificação drástica da organização da produção e circulação de mercadorias, êxodo rural e desmantelamento dos modos de vida tradicionais. A rápida transformação das cidades, a desordem e as destruições empreendidas no meio urbano, implicaram em uma atitude de reação, impulsionando a instituição jurídica para proteção física das *antiguidades* - a partir de então denominados *monumentos históricos*.

Um marco desta regulamentação de proteção do patrimônio foi a Revolução Francesa com a transferência da propriedade dos bens do clero e da nobreza para a nação, sem precedentes na história²². No Ocidente naturalizou-se e enraizou-se a necessidade de proteção do patrimônio nacional durante o processo de criação das nações quando investiu-se na invenção de um passado nacional comum a partir da materialização da História Oficial nos *monumentos históricos*.

A França serviu como modelo para políticas de patrimônio no Brasil. Em 1913, foi promulgada uma lei na França que organizou as normas de proteção dos monumentos históricos e autorizou a ação do Estado sobre imóvel privado, mas de interesse público. Os proprietários dos imóveis classificados (*classé*) ficaram proibidos de realizar qualquer alteração no bem sem aprovação prévia do órgão público competente. Em 1930, foi feita uma complementação da lei que passou a abranger conjuntos mais vastos compreendendo sítios

²² A transferência de propriedade foi regulamentada por um dos primeiros atos jurídicos da Constituinte de 02 de outubro de 1789 (CHOAY, p.87, 2000). O Museu do Louvre abrigou os tesouros confiscados da Coroa e da Igreja e mais tarde Napoleão ampliou o acervo a partir de saques de obras de arte da Europa principalmente de origem romana sob o discurso de tutela contra vandalismo. Hoje há o movimento de repatriação destes bens.

naturais como bosques e rios. Com a Lei Malraux, de 1962, a preservação passou a contemplar conjuntos urbanos. Apenas em 1980 foi criado o Conselho do Patrimônio Etnológico, incluindo ritos, festas e dialetos na noção de patrimônio a ser preservado (CHUVA, 2009, p. 50-51).

Existem particularidades na jurisdição de cada país como a valorização pioneira da arquitetura vernacular e industrial pelos ingleses ou da integralidade de todo um conjunto urbano de cidades históricas pelos italianos no pós I Guerra Mundial. No entanto, a evolução geral do pensamento com relação à preservação do patrimônio pode ser evidenciada pelo conteúdo das Cartas Patrimoniais²³, documentos elaborados a partir da reunião de especialistas de vários países com o objetivo de traçar diretrizes comuns de gestão, promoção e preservação.

A nível internacional, a Carta de Atenas (1931) foi o primeiro documento com o objetivo de estabelecer diretrizes gerais para a conservação e preservação de monumentos artísticos e históricos e afirmação do interesse da coletividade sobre o interesse individual. Buscava-se preservar valores universais de civilização. “Engendrava-se, então, a construção de uma “ordem mundial” baseada em valores específicos, europeus” (CHUVA, 2009, p.319). O documento homônimo elaborado no IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (1933) determinou a preservação do legado do passado, subordinada às necessidades atuais da sociedade.

A Carta de Veneza de 1964 estende a definição de monumento histórico da edificação isolada para os sítios urbanos e rurais e abrange também não só criações excepcionais como modestas, desde que tenham adquirido significação cultural. A Carta de Florença (1981) discorre sobre jardins históricos e a Carta de Washington sobre a salvaguarda de cidades históricas (1986). A partir da pressão de países africanos e orientais, a Conferência de Nara realizada em 1994 no Japão discutiu a questão da autenticidade e buscou ampliar os horizontes da preservação do patrimônio, de modo a reconhecer e respeitar a diversidade cultural como uma forma de resistência à globalização e homogeneização. Isto implicou em uma revisão dos critérios pela Unesco para inscrição na lista de Patrimônio Mundial.

A impossibilidade de incluir na lista bens como o Templo de Ise, naquele país (Japão), que é sistematicamente destruído e reconstruído no mesmo local, ou a arquitetura no Norte da África, cujas edificações devem ser constantemente refeitas devido à ação do vento, constituía um desafio para o Comitê do Patrimônio Mundial. Nos dois casos, e em outros tantos, a proteção física do bem é inviável, mesmo porque essa não é a lógica de sua preservação. O que importa para esses grupos sociais é assegurar um processo de reprodução, preservando os modos de fazer e o respeito a valores como o do ritual religioso, no caso do Templo de Ise, e o sentido de adequação da técnica construtiva às condições geológicas e climáticas, no caso da arquitetura em

²³ Aproximadamente cinquenta Cartas Patrimoniais podem ser acessadas no site do IPHAN, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>. Acesso em julho de 2018.

Além da jurisdição, foi desenvolvido a partir do século XIX, outro instrumento específico importante para a conservação do patrimônio, a *restauração*, que Choay define como “a disciplina prática que pretende substituir as reparações e as intervenções - empíricas e marcadas pelas suas épocas respectivas - das quais, até então, todos os monumentos e edifícios foram objeto, indistintamente” (CHOAY, 2011, p. 24).

O século XIX foi permeado por um debate entre dois polos opostos - o intervencionismo empreendido pelo francês Viollet-le-Duc e o não intervencionismo defendido pelo inglês John Ruskin. O francês entendia a restauração como o restabelecimento de um estado perfeito da edificação, de acordo com os princípios do seu estilo arquitetônico, que possivelmente nunca existiu. Enquanto isso, Ruskin, conforme abordado no primeiro capítulo, valorizava a pátina do tempo e a conservação permanente por meio de reparos não perceptíveis.

No início do século XX, Alois Riegl (1998) demonstrou que não deve haver uma única regra absoluta para restauração, devendo cada caso ser estudado de forma singularizada de acordo com os valores em cena. Em seu livro *O culto moderno dos Monumentos*, o autor pondera que o valor patrimonial não é eterno e nem intrínseco ao bem e que para um imóvel ser considerado um monumento, podem lhe ser atribuídos uma série de valores: valor histórico, artístico, de antiguidade, de rememoração intencional, de uso, de novidade, etc. São valores relativos, culturais, políticos e históricos, variando temporalmente de momento a momento e de acordo com a sociedade em que se insere, de indivíduo a indivíduo. Este pensamento foi desenvolvido em seguida pelos trabalhos dos italianos Camillo Boito e Gustavo Giovannoni.

A partir da década de 1960, passou a se utilizar o termo *patrimônio cultural* ou *bens culturais* em substituição ao termo *monumento histórico*. Esta mudança pode ser constatada na 15ª Conferência da UNESCO em Paris de 1968 e na *Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural*, também da UNESCO, de 1972. Aconteceu nesse momento uma associação da cultura à lazer, transformando-a em um objeto de consumo. No mesmo caminho, houve uma mercantilização do patrimônio edificado e a satisfação cultural por meio do contato físico direto com o patrimônio passou a ser imediata. Surgiu então a indústria cultural e do turismo e a exploração monetária dos bens culturais.

O processo de normalização e padronização das culturas que está sendo presenciado atualmente pela globalização ao mesmo tempo coloca em xeque e impulsiona a preservação e invenção de novas particularidades “espirituais e materiais que fundam a riqueza da humanidade” (CHOAY, 2011, p.39). O texto de François Hartog (2006), “Tempo e Patrimônio”,

fala da evidência hoje de um presente onipresente. A sociedade vive no imediatismo. Não há uma perspectiva de futuro a longo prazo porque a velocidade de mudanças aumenta exponencialmente e há um esvaziamento de sentido do passado pelo excesso de informações que não permite uma reflexão do que passou, vivendo a sociedade hoje em uma espécie de amnésia coletiva. Ao mesmo tempo, essa turbulência do presente gera uma nostalgia do passado e com ela, uma tentativa de guardar o que passou e se segurar nessas certezas para garantir uma identidade.

Poulot discute hoje a questão da não intencionalidade na nova definição de monumento. A sociedade hoje valoriza qualquer vestígio do passado, sem distinção e assim, tudo é passível de “assumir uma significação monumental”. “Em suma, depois de Riegl, o espectador deixou de ser algo de exterior ao monumento, tornando-se participante de sua definição, em particular de sua patrimonialização: a posteridade dá o lugar ao imediatismo de uma recepção” (POULOT, 2009, p.214). Essa questão vai ao encontro do alargamento da noção de patrimônio, apresentada por Hartog e respaldado pelas cartas internacionais que incluem no seu conceito ao longo do século XX o patrimônio natural, vivo, urbanístico e imaterial além do monumento histórico, que conseqüentemente se enfraquece enquanto categoria. E então, surge outra questão: quem decide o que preservar hoje?

(...) hoje, o privilégio da definição da história-memória nacional tem a concorrência ou é contestado em nome de memórias parciais, setoriais, particulares (de grupos, associações, empresas, coletividades, etc.), que querem se fazer reconhecer como legítimas, tão legítimas, até mesmo mais legítimas. O Estado-nação não impõe mais os seus valores, mas preserva mais rápido o que, no presente, imediatamente, mesmo na urgência, é tido como “patrimônio” pelos diversos atores sociais (HARTOG, 2006: 269-270).

2.2. Período de gênese do IPHAN e a centralidade da matéria

A construção da memória oficial no Brasil esteve sempre centrada no objeto arquitetônico e no seu caráter histórico e artístico em detrimento dos processos e técnicas construtivas. O período de gênese do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), então denominado Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), nas décadas de 1930 e 1940 sob o regime do Estado Novo de Vargas, foi marcado pela ideia de construção da nação brasileira a partir da materialização no espaço de uma história/memória nacional selecionada por agentes especialistas, de notório saber. Estes eram, em sua maioria, arquitetos, participantes do Movimento Modernista, que tinham como missão forjar uma

brasilidade, elegendo monumentos arquitetônicos cuja relevância atribuída contribuiria para formar a identidade nacional.

À frente do SPHAN, desde a sua criação até 1967, Rodrigo Melo Franco de Andrade, associado aos ideais e à missão modernista, buscava “produzir uma imagem singularizada do Brasil como cultura e como parte da moderna civilização ocidental” (Gonçalves, 2002, p. 41). Para isso foram realizadas pesquisas científicas sobre os valores de arte e de história. O tema era restrito a esses profissionais especialistas, integrantes de uma elite culta, cuja tarefa era educar e civilizar a sociedade. Objetos materiais foram transformados em um suporte para ideias e valores, de modo a garantir a coesão nacional.

Se a memória está sempre marcada pelo tempo passado, é o tempo presente – de quem a constrói – que faz as escolhas, pela experiência de seu próprio tempo, referenciadas no seu passado. Desta forma, “memória coletiva é não somente conquista, é também um instrumento e um objetivo de poder” (CHUVA, 2009, p.34).

A modernidade e a tradição andaram lado a lado nas práticas nacionais de preservação do patrimônio. O período de criação do SPHAN foi marcado por uma busca de novos padrões estéticos e de originalidade a partir de mudanças já em curso desde a virada do século XIX para o XX, com um ritmo acelerado de tecnologia e comunicação. Foi um momento de consagração do Movimento Modernista e de forte envolvimento político dos seus integrantes.

O arquiteto Lúcio Costa, figura central do SPHAN, desempenhou a função de diretor da Divisão de Estudos e Tombamentos. Ele defendia a pureza das formas, simplicidade e racionalidade como valores universais para uma boa arquitetura, independente da sua época histórica. A arquitetura colonial barroca, principalmente a mineira, teve papel paradigmático, uma vez que localizada no sertão estava longe de interferências externas, sendo considerada autóctone e representante genuína da nacionalidade brasileira. Esses intelectuais também identificaram de pronto a arquitetura modernista, já no seu nascimento, como autenticamente nacional, herdeira da boa tradição conforme a classificação da História da Arte ocidental. “Construía-se assim a genealogia da boa arquitetura, universal, em que a produção brasileira se enquadrava” (CHUVA, 2009, p. 360).

O decreto-lei nº25/1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, em seu artigo 1º, define como patrimônio “o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”²⁴. Neste primeiro momento, foram considerados também

²⁴ Cabe ressaltar o fato de que o decreto-lei continua válido até os dias de hoje, sem passar por qualquer revisão ao longo dos oitenta anos que se passaram desde a sua publicação. O artigo *Tombaram o decreto lei nº25/37?*, de Mário Ferreira de Pragmácio Telles, a partir do ponto de vista jurídico, discorre

monumentos naturais como a Praia de Paquetá e sítios e paisagens como as cidades coloniais mineiras.

Dos 417 bens tombados entre os anos 1938 e 1946, primeira década de atuação do SPHAN, 93% eram bens arquitetônicos, localizados prioritariamente nos seguintes estados: Rio de Janeiro (presença do poder central); Minas Gerais (autenticidade brasileira e movimento de libertação - Inconfidência); Bahia (monumentos mais antigos, primeira capital) e Pernambuco (colonização antiga e expulsão dos holandeses). Nesta fase, apesar do estado laico, metade dos bens tombados pertenciam à Igreja Católica (CHUVA, 2009).

Difundiu-se uma crença na existência de um valor intrínseco e não atribuído ao monumento de modo a legitimar a seleção dos lugares de memória nacionais. Deste modo, o então SPHAN conferia legitimidade aos discursos políticos que representavam os interesses de grupos dominantes, transformando-os em interesses de ordem nacional. A partir de Bourdieu, Márcia Chuva faz uma crítica ao modo como essa seleção foi imposta à sociedade:

Parece hoje bastante claro, para aquele que se aprofunde no assunto, que o processo de construção de uma “memória nacional” é, sem dúvida, um exercício de violência simbólica, que se dá justamente a partir do não questionamento da arbitrariedade das escolhas, representadas e reconhecidas como naturais, pelos agentes sociais envolvidos no jogo, e visando sempre uma maior adesão (CHUVA, 2009, p.34).

José Reginaldo Santos Gonçalves (1996), em seu livro *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil* e Maria Cecília Londres Fonseca (1997), em *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*, também discutem a questão da elaboração do patrimônio enquanto símbolos da nação como estratégia dos Estados Modernos, estando até a década de 1970, no Brasil, fortemente atrelado a bens imóveis de valor artístico e/ou histórico excepcionais. Ambos autores questionam a legitimidade de quem seleciona o que deve ser preservado e para quem, discutindo os valores e interesses envolvidos, reconhecendo uma dimensão social, cultural e política de uma atividade disfarçada como puramente técnica.

Uma análise crítica dos Livros do Tombo, do IPHAN, revela que essa limitação tem consequências mais graves que a mera exclusão de “tipos” de bens culturais desse repertório. Na realidade, essa estratégia produziu um “retrato” da nação que termina por se identificar à cultura trazida pelos colonizadores europeus, reproduzindo a estrutura social por eles aqui implantada (FONSECA in ABREU; CHAGAS (orgs.), 2003, p.64).

Este período é caracterizado pela “hegemonia dos arquitetos”, a “sacralização da memória em pedra e cal” (Nogueira, 2005, p.29) e confirmação do tombamento como

sobre a necessidade de atualização do decreto-lei para uma aplicação eficaz do tombamento como instrumento de proteção do patrimônio.

instrumento oficial de proteção, estando o inventário a seu serviço. A prática da restauração e conservação deste patrimônio tombado, conduzida inicialmente pelo SPHAN, abriu um novo campo de trabalho para artesãos do interior do país que detinham técnicas antigas de construção, já em desuso (carpinteiros, serralheiros, oleiros, pedreiros e mestres). A aquisição no mercado de materiais adequados era muito difícil, sendo necessário recorrer à mão-de-obra local que dominasse técnicas tradicionais para fabricarem no canteiro de obras materiais novos semelhantes aos originais (CHUVA, 2009, p. 328). Em 1979, foi criada a Fundação Nacional Pró-Memória que passou a ser o braço operacional da então Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e responsável pela execução de obras. A Fundação dispunha de maior agilidade para contratação de pessoal e de maior liberdade na captação de recursos, podendo receber doações de entidades públicas ou privadas. A fundação foi extinta em 1990 com o Governo Collor.

2.3. Alargamento do conceito: a questão da intangibilidade do patrimônio

Entre as décadas de 1970 e 1980, houve uma ampliação da noção do patrimônio no Brasil, podendo este ser ecológico, étnico, cultural, ético, vivo, imaterial, histórico, artístico, etc., baseada no conceito antropológico de cultura que se pauta em um olhar sobre o cotidiano e reconhece diversos agentes no processo de atribuição de significados e valores. Essa concepção de patrimônio vai ao encontro do defendido por Mário de Andrade em seu anteprojeto elaborado para criação do SPHAN, de 1936, que valorizava as diferenças regionais e os diferentes tipos de manifestação cultural existentes no país. Um dos primeiros passos nesse sentido foi a criação do Centro Nacional de Referência Cultural em 1975, cujo objetivo era “o traçado de um sistema referencial básico para a descrição e análise de dinâmica cultural brasileira” (MEC/SPHAN/FNPM, 1980). “Quando se fala em *referências culturais*, se pressupõem sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?)” (FONSECA, 2001, p. 112).

Sob a coordenação de Aloísio de Magalhães, a partir de 1979, em um contexto de abertura política do país, o SPHAN incorporou a discussão internacional de ampliação e renovação do conceito de patrimônio substituindo o termo “patrimônio histórico e artístico” pelo de “bens culturais”. A cultura é então entendida como um processo dinâmico, enfatizando-se o presente e o cotidiano onde a população é encarada como um agente ativo deste processo. Nesse discurso, o vernacular se equipara ao excepcional e são consideradas outras dimensões do patrimônio cultural como a sua imaterialidade (saberes, festas, ritmos, etc.), já

prevista no anteprojeto de Mário de Andrade, mas ainda não contemplada na política oficial. A missão, portanto, é revelar a diversidade cultural, identificá-la e preservá-la, buscando um desenvolvimento autônomo e evitando assim a homogeneização, ameaça advinda da globalização. Para realizá-la, outros instrumentos legais foram necessários.

Para Aloísio, havia ocorrido, nas décadas de 50 e 60, um achatamento de valores, uma homogeneização da cultura. De um lado se tinha a cultura oficial referida a um passado morto, que era museificado. De outro, se verificava a absorção acrítica dos valores exógenos, da modernização, da tecnologia e do mercado. A reação a esse processo devia ser buscada na cultura, domínio do particular, da diversidade. Mas não na cultura morta do patrimônio do passado, referências concretas porém estáticas e distantes da nacionalidade. Era preciso buscar as raízes vivas da identidade nacional exatamente naqueles contextos e bens que o SPHAN excluía de sua atividade, por considerar estranhos aos critérios (histórico, artístico, de excepcionalidade) que presidiam os tombamentos (FONSECA, 2001, p.116).

Com os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, este conceito foi alargado, abarcando a imaterialidade e as noções de pertencimento, memória e identidade assim como o reconhecimento das particularidades dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, inclusive das minorias. Apesar disso, o principal instrumento legal de preservação no Brasil ainda hoje é o *tombamento* instituído pelo decreto-lei acima citado, aplicado a **bens móveis e imóveis**, limitando o direito de propriedade²⁵. O tombamento impõe restrições à alienabilidade, à vizinhança, impede modificações do bem e obriga o proprietário a conservá-lo (SILVA, 2012).

Voltadas para monumentos e visando à conservação da sua integridade física, as políticas de patrimônio centradas no instituto do tombamento certamente contribuíram para preservar edificações e obras de arte, cuja perda seria irreparável. Contudo, esse entendimento da prática de preservação terminou por associá-la às ideias de conservação e de imutabilidade, contrapondo-a, portanto, à noção de mudança ou transformação, e centrando a atenção mais no objeto e menos nos sentidos que lhes são atribuídos ao longo do tempo (FONSECA in ABREU; CHAGAS (orgs.), 2003, p.64).

Em 2000, o decreto nº. 3.551, trouxe um avanço significativo na medida em que instituiu instrumentos de salvaguarda do **patrimônio imaterial**²⁶: o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). O referido decreto contribui também para a consolidação do Inventário Nacional de Referências

²⁵ Vale destacar aqui o vanguardismo do decreto-lei neste sentido, uma vez que no período da sua publicação, a função social da propriedade havia sido recém esboçada no artigo 113, 17, da Constituição Federal de 1934 (TELLES, 2007, p.4).

²⁶ Maria Cecília Londres Fonseca, doutora em sociologia e profissional que integrou diversos órgãos de gestão do patrimônio cultural, discute o termo patrimônio imaterial. Para ela todo bem cultural é um signo e, portanto, tem uma dimensão dupla: material - o canal físico necessário para comunicação de uma ideia e outra simbólica, seus sentidos. "A imaterialidade é relativa e, nesse sentido, talvez a expressão "patrimônio intangível" seja mais apropriada, pois remete ao transitório, fugaz, que não se materializa em produtos duráveis (FONSECA in ABREU; CHAGAS (orgs.), 2003, p.66).

Culturais (INCR). Os registros estão divididos em quatro *livros*²⁷: Saberes; Celebrações; Formas de Expressão e Lugares. A nível internacional, em outubro de 2003 foi aprovada pela UNESCO a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Intangível, de modo a complementar a convenção de 1972, que cuida apenas dos bens tangíveis.

O Inventário é um instrumento para identificação e documentação de bens culturais, tanto imateriais como materiais, com o objetivo de reconhecer a pluralidade cultural do Brasil e apreender os sentidos e significados atribuídos a estes bens pela comunidade na qual estão inseridos. A indicação dos bens inventariados para Registro ou Tombamento não é obrigatória, trata-se de um trabalho de aproximação e conhecimento do objeto pelos técnicos do IPHAN. Conhecer é o primeiro passo para a preservação.

Observa-se, recentemente, um movimento no sentido de reconhecer a importância das técnicas construtivas para salvaguarda do patrimônio a partir da realização de Inventários (INRC) dos Mestres Artífices da construção civil tradicional nos estados de Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina e Bahia, elaborados em parceria com universidades federais. Os três primeiros inventários foram realizados pelo Programa Monumenta e publicados no formato de livro, pela coleção "Cadernos de Memória" do IPHAN, no ano de 2012. O livro mais recente, referente à Chapada Diamantina na Bahia, foi lançado em 2017 na ocasião do *Arquimemória 5 - Encontro Internacional sobre Preservação do Patrimônio Edificado*.

O objetivo deste inventário é mapear e documentar as principais técnicas utilizadas pelas diversas regiões do Brasil por meio de fotos, vídeos e textos, em uma abordagem interdisciplinar dos campos da Arquitetura, Antropologia e História, de modo a resgatar e valorizar os detentores deste conhecimento. A sistematização dessas informações permite a difusão dessas técnicas construtivas não só no âmbito da restauração, como de novas construções, uma vez que as técnicas são duradouras, sustentáveis e de baixo custo. Com a constante renovação de insumos para construção civil a partir do desenvolvimento tecnológico, muitas dessas técnicas sobrevivem hoje apenas em locais afastados dos eixos comerciais.

Para Hermano Queiroz, diretor do departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN, há um potencial transformador nos inventários no sentido de reconhecimento desses saberes e dos mestres tradicionais, não só pela sua comunidade, mas como pelo Poder Público, que deve, por sua vez, fomentar projetos, oficinas e políticas públicas para transmissão deste conhecimento. Segundo Naia Alban Suarez, diretora da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), existe hoje uma grande demanda por políticas públicas neste campo. As técnicas tradicionais são consideradas antiquadas e desvalorizadas na nossa

²⁷ Advindo da linguagem cartorial, aqui também são livros que reúnem tais registros, à semelhança do processo de tombamento. No Decreto-lei nº25/1937 foram instituídos quatro livros do Tombo: Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Histórico; das Belas Artes e o das Artes Aplicadas.

sociedade de mercado, o que resulta em uma falta de interesse dos jovens no seu aprendizado, “interrompendo assim um ciclo estabelecido de mestres e aprendizes por séculos” (SUAREZ in LINS; SANTANA (orgs.), 2017, p. 23).

Como se sabe, a arquitetura tradicional, fruto de um conhecimento profundo do meio envolvente e da sua relação com os materiais, é um dos mais importantes testemunhos dos modos de viver de um povo e da visão de mundo de uma cultura, que se manifesta na presença humana no território, integrando contextos socioeconômicos, técnicos e culturais. Essa ocupação, no entanto, não pode ser compreendida (nem preservada) apenas em sua dimensão física, na medida em que repousa, em última instância, num “saber-fazer” que a gerou: as técnicas construtivas tradicionais (CASTRIOTA, 2012, p.18).

Leonardo Castriota, coordenador do volume “Mestres Artífices: Minas Gerais”, indica que à sequência dos inventários, espera-se realizar a certificação desses mestres, constituindo um instrumento legal de valorização dos saberes tradicionais e de melhoria da mão-de-obra envolvida no processo de restauração. A intenção é que a partir desses inventários se possa traçar estratégias de salvaguarda como apoio financeiro, organização comunitária e facilitação do acesso às matérias-primas. Castriota termina seu texto introdutório com perguntas que dialogam com a questão central levantada pela presente dissertação:

E aqui se abrem novos desafios: como garantir a qualidade na execução desses ofícios? Como combinar a perspectiva das técnicas tradicionais com as descobertas científicas na área, que poderiam aprimorá-las? Como lidar, na contemporaneidade, com o ensino dos ofícios tradicionais?

Os diversos aspectos envolvidos na preservação e transmissão do saber vinculado às práticas tradicionais da construção – econômicos, culturais, sociais, pedagógicos - estão, portanto, a demandar a realização de um completo plano de salvaguarda (CASTRIOTA, 2012, p. 28).

Apesar da elaboração de inventários consistentes, dentre os saberes registrados ou em fase de registro, não se encontram listados até o momento itens referentes à prática construtiva, mas sim “modo artesanal de fazer queijo de minas”, “modo de fazer viola de cocho”, “ofício dos mestres de capoeira”, dentre outros. Isto ratifica o quadro de recorrente apagamento das técnicas construtivas tradicionais frente ao objeto arquitetônico e a sua forma, sendo fundamental refletir sobre como viabilizar a transmissão desses conhecimentos técnicos e como agregar esforços para que haja um avanço efetivo nas políticas públicas de patrimônio nesse sentido. Ainda que a legislação brasileira tenha evoluído e acompanhado as discussões internacionais, se faz urgente pensar ações e desdobramentos na prática, de maneira estratégica e continuada dentro dos planos e programas nacionais de salvaguarda, que permitam a consolidação desses saberes construtivos.

2.4. Programas Nacionais de preservação do Patrimônio e o tema da formação profissional

Podemos citar três importantes programas de preservação do Patrimônio Cultural a nível nacional no Brasil: o Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH) (1973-1983), o Programa Monumenta (1996-2010) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) Cidades Históricas (2013- em curso). Os três programas estabeleceram um diálogo entre as diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal) e o IPHAN.

O primeiro deles surgiu de uma proposta de desenvolvimento econômico a partir do turismo e da exploração do patrimônio como objeto de consumo, pelo Ministério do Planejamento. Primeiramente o programa esteve focado nas cidades do Nordeste, sendo expandido depois para o sudeste. Entre 1973 e 1983, foram executadas 143 obras em monumentos e 6 em espaços públicos, elaborados 7 planos urbanísticos e realizados 8 cursos de qualificação de mão de obra nos três níveis - superior, intermediário e operário (CORRÊA, 2012, p.230-231). Em 1979, a gestão do programa foi transferida para o IPHAN. O grande legado do PCH foi a descentralização da gestão do patrimônio no Brasil, na medida em que proporcionou a elaboração de legislação e a criação de órgãos municipais e estaduais de patrimônio nas décadas de 1970 e 1980 (FONSECA, 1997, p.161).

A preocupação com a "formação de recursos humanos para a restauração e preservação de monumentos e obras históricas ou artísticas, a nível universitário, a nível intermediário e operário" (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL apud CORRÊA, 2012, p. 204) esteve presente desde a Exposição de Motivos 076-B/73 e nos relatórios elaborados pela Delegacia Regional da Seplan/PR, em que o atraso e inviabilidade dos projetos e obras eram justificados pela ausência de qualificação da mão-de-obra.

As iniciativas de formação de recursos humanos no "nível operário", se resumiram a dois cursos para mestres de obras, realizados pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe) nos anos de 1975 e 1976. Os cursos foram baseados no ensino das Escolas de Artes e Ofícios e foi elaborado material impresso para os alunos aos moldes dos manuais portugueses da primeira metade do século XX. Apesar do seu "êxito surpreendente" (MENEZES apud CORRÊA, 2012, p. 205), o curso não teve continuidade.

A nível universitário foram financiados cursos de conservação e restauro, de curto prazo, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo das Universidades de São Paulo e Universidade Federal de Pernambuco, Minas Gerais e da Bahia. Este último recebeu o nome de *Curso de Especialização em Restauração e Conservação de Monumentos e Conjuntos*

Históricos (CECRE), ainda em funcionamento, tendo sido transformado em mestrado profissional no ano de 2009 (CORRÊA, 2012, p.208).

O Programa Monumenta foi elaborado a partir de 1996 pelo Ministério da Cultura e tinha objetivo semelhante ao PCH – o da revitalização de sítios urbanos a partir da recuperação do seu patrimônio, por meio da articulação das três instâncias de governo. Foi financiado em parte pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) por meio de um empréstimo²⁸ e contou com o apoio técnico da UNESCO. Segundo Márcia Sant’Anna, após o sucesso de intervenções de revitalização e requalificação em cidades europeias unindo o setor público e a iniciativa privada, o BID passou a intensificar suas ações no campo da preservação do patrimônio urbano a partir de 1994. Um eixo do programa era destinado à concessão de empréstimos a proprietários de imóveis tombados para execução de obras de restauração por meio de Fundos Municipais de Preservação. O retorno do financiamento garantiria um ciclo constante de novos investimentos em obras de restauração, contribuindo para a preservação de conjuntos urbanos e não apenas de monumentos isolados.

O Ministério da Cultura optou por terceirizar a coordenação e gestão do programa, instituindo um comitê de especialistas – a Unidade Central de Gerenciamento (UCG), cabendo ao IPHAN a função de orientar, aprovar e fiscalizar os projetos. Sant’Anna fala que a implantação do Monumenta ressaltou não só a situação precária em que o IPHAN se encontrava, sem orçamento e pessoal adequados para desempenhar suas atribuições como também o esvaziamento das instituições públicas de uma forma geral.

A necessidade de pôr em marcha, no curto prazo, um programa envolvendo vários níveis de governo, intervenções em várias cidades e a coordenação de diversos atores, pôs também em evidência a situação difícil do próprio sistema institucional brasileiro de preservação e, mais amplamente, de todo o então chamado “setor do patrimônio”, ou seja, o conjunto das instituições públicas, das organizações privadas e dos profissionais que atuavam neste campo. A retração, na década de 80, dos investimentos públicos em conservação do patrimônio esvaziou instituições públicas e desestruturou a face privada do setor, que passou a contar com um número muito pequeno de empresas e profissionais especializados. Além disso, a situação de penúria e o isolamento das instituições públicas, em todos os níveis, surgiram como um sério entrave para um programa cujo pilar central era a articulação entre vários atores públicos e privados (SANT’ANNA, 2017, p. 322-323).

Ainda em acordo com Sant’Anna, a grande carga burocrática (considerando os diversos agentes envolvidos) e a montagem de uma coordenação desvinculada de uma estrutura estatal permanente, prejudicou a capacidade executiva do programa. Cristina Coelho, ex-coordenadora da Unidade Executora de Projetos do Rio de Janeiro (UEP Rio de Janeiro/RJ,

²⁸ No contrato de empréstimo, estabeleceu-se que metade dos recursos investidos no Programa deveria vir da contrapartida nacional, na seguinte proporção: 24% da União, 16% dos estados e 10% dos municípios (SANT’ANNA, 2017, p. 328).

acredita que além da excessiva carga burocrática, a limitação da equipe e a instabilidade de recursos foram as grandes dificuldades enfrentadas²⁹. Somado a isso, ela lembra que os contratos para execução de obras eram firmados com base em projetos preliminares, o que se mostrava insuficiente para custear todos os serviços necessários para efetiva restauração dos imóveis.

O programa era dividido em cinco frentes: Investimentos Integrados em Áreas de Projeto; Fortalecimento Institucional; Promoção de Atividades Econômicas; Treinamento e Formação e Programas Educativos. Em termos de treinamento e formação, o programa tinha como objetivo estabelecer três Centros de Formação de Artífices (Olinda, Rio de Janeiro e Ouro Preto) e oficinas de capacitação nas cidades³⁰ onde foram realizadas obras de restauração de bens imóveis, por meio de parcerias com as prefeituras e empresas privadas, correspondendo a 6,3% dos recursos do programa (SANT'ANNA, 2017).

No final de 2001, foram enviados trinta e seis mestres artífices de diferentes regiões do Brasil para um curso de capacitação com duração de três meses no *Centro Europeo di Venezia per i Mestieri della Conservazione Del Patrimonio Architettonico*, na Itália. A seleção foi realizada por meio de entrevista. Foram selecionados profissionais que atuavam na área de restauração – autônomos, servidores de órgãos do patrimônio ou funcionários de construtoras privadas e divididos em seis turmas de acordo com o ofício de sua especialidade: ferreiro, estucador, pedreiro, pintor, carpinteiro e canteiro. O objetivo desta capacitação era a formação de multiplicadores desse saber fazer com o aprimoramento das suas competências profissionais (especialização técnica) e o desenvolvimento de competências para a transmissão desses saberes (instrumentação pedagógica). Após o retorno da Itália, foi realizada uma jornada de capacitação em Ouro Preto, de fevereiro a junho de 2002, com experiências piloto de cursos.

No entanto, com a mudança de mandato presidencial em 2002 e a reformulação de toda estrutura de governo, não foi consolidado um instrumento jurídico que garantisse que esses mestres artífices fossem instrutores dos Centros de Formação de Artífices e das oficinas de capacitação ao retornarem. No caso de Olinda, quatro mestres artífices foram absorvidos como instrutores pelo Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada (CECI), fundado em 2003 como “pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de natureza

²⁹ Entrevista concedida à pesquisadora no Rio de Janeiro em 05 de setembro de 2019.

³⁰ O programa Monumenta atuou nos seguintes municípios: Alcântara (MA), Belém (PA), Cachoeira, Lençóis e Salvador (BA), Congonhas, Diamantina, Mariana, Ouro Preto e Serro (MG), Corumbá (MS), Goiás (GO), Icó (CE), São Cristóvão e Laranjeiras (SE), Manaus (AM), Natividade (TO), Oeiras (PI), Olinda e Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Pelotas e Porto Alegre (RS), Penedo (AL), São Francisco do Sul (SC) e São Paulo (SP) (DUARTE JR, 2010, p.79).

técnico-científica”, de acordo com o seu estatuto³¹. São eles: Hermínio Filomeno da Silva Neto (mestre ferreiro-forjador), Amauri Luiz de Queiroz (mestre pedreiro e estucador), Gilmar Crisóstomo da Silva (mestre estucador e escultor) e Hamilton Martins de Souza (mestre canteiro).

Antônio Carlos Côrrea, mais conhecido pelo apelido Maricá, integrou a turma de seis pedreiros e depois, ao retornar ao Rio de Janeiro, foi instrutor das várias oficinas de capacitação ministradas na cidade e também em outros estados. Maricá, assim como Hamilton de Pernambuco, é servidor do IPHAN. Ambos foram contratados como mestres artífices na década de 1980 pela Fundação Pró-Memória para atuarem nas obras de restauração empreendidas pelo órgão. Em entrevista, Maricá analisou o papel que exerce dentro da instituição destacando os principais problemas enfrentados, no seu entendimento:

O governo não prioriza a mão-de-obra básica, que seriam os artífices, motoristas, copeiros. O governo parou de fazer contratação nesse sentido. Ele terceiriza esse serviço. Então no Patrimônio Histórico, a gente tinha até pouco tempo mestres artífices servidores que foram se aposentando, foram falecendo. Eu sou praticamente um dos últimos que sobraram. Tem eu aqui e o Hamilton no Recife e acho que alguns em Minas também, mas são poucos mestres artífices que restaram. Nós passamos para a área de manutenção. Agora teve concurso para nível médio, para nível superior, mas para o nível básico, do camarada que coloca a mão na massa, não tem mais porque o IPHAN passou a ter uma atividade de fiscalização, ele parou de executar obra. Mas pra você fiscalizar uma obra, você tem que ter um conhecimento de como se faz a obra e não de catedrático, de faculdade, de arquiteto, tem que ser de pessoal de canteiro, do mestre de obras, do saber fazer antigo. Hoje em dia não se tem mais serrote em obra, é tudo serra circular. Mas em algum momento você pode precisar de um serrote, e como é que você vai amolar esse serrote? Você não vai ter mais essa informação porque esse camarada já morreu, acabou, já foi embora e não passou o saber. Nosso maior problema hoje é a questão de passar o saber, você não tem pra quem passar, o pessoal que tá chegando [no IPHAN] é tudo de segundo grau, tudo cadista, com *AutoCAD*, eles não querem saber de obra. Você ter que ensinar um camarada desses o que é argamassa a base de cal, ele já vem lá do cimento. Então toda vez que você tem uma obra de restauro tradicional, você tem que resgatar essas técnicas. [...]

Nós temos um problema que eu chamaria de descontinuidade institucional. A instituição gosta de falar, acha tudo muito bonito, mas não tem continuidade e uma outra coisa também: as obras de restauração também não têm uma continuidade, são sazonais. [...]

Virei fiscal do IPHAN porque quem tinha um notável saber, com mais de cinco anos na restauração, poderia virar fiscal junto com os arquitetos. Isso é legal, você vira fiscal, você chega na obra: “Essa argamassa não está legal, esse traço, não é assim que faz.” “Ah, mas eu fiz argamassa de cal, apliquei na parede e ela caiu. Isso não funciona.” “Mas vem cá, você deixou ela em maturação 24 horas pelo menos?” “Não.” “Então faz isso.” Aí você volta no outro dia: “Aí Maricá, funcionou! Está melhor do que a de cimento. Eu não preciso mais colocar cimento escondido.” E o arquiteto não tem essa manha. Quando é “peão” conversando com “peão” eles dão atenção, mas quando é

³¹ Disponível em: <http://www.ceci-br.org/ceci-br/ceci/instituicao/estatuto.html>. Acesso em setembro de 2019.

arquiteto que vai conversar com “peão”, ele: “Ah, mais um doutor...”, entendeu? (informação verbal)³²

Isso nos faz refletir sobre a perda do conhecimento técnico dentro do órgão de proteção e suas implicações para uma efetiva fiscalização de obras de restauração. Maricá continua a sua crítica com relação à desvalorização do trabalho manual do mestre artífice, remetendo à questão que foi discutida no primeiro capítulo – a separação da teoria e da prática:

Pra mim não tem aula teórica e aula prática. Existe aula de conhecimento, em qualquer área que você for atuar. Eu aprendi isso no quartel há muitos anos atrás, eu era oficial da reserva, no período de caserna. Eu aprendi que não tem aula teórica e aula prática. Esse negócio de teoria e prática não existe porque para você escrever a teoria, você tem que ter alguma experiência prática. Eu não posso falar sobre essa caneta aqui sem que eu conheça nada sobre ela. [...] Então quando você vai atrás de um mestre artífice e fala “Ah esse cara aí só domina a prática, de teoria não tem nada, ele não foi a uma faculdade.” Negativo. Ele tem o conhecimento que é o somatório dos dois. Teoria não é só a escrita, entendeu? E prática não é só fazendo (informação verbal)³³.

Na opinião do mestre Maricá, a pesquisa e o registro de técnicas construtivas tradicionais são fundamentais para perpetuação desses saberes. Ele questiona também o fato de ainda não existir nenhuma técnica da construção civil registrada como Patrimônio Imaterial. Nesse sentido, como contribuição para a documentação e difusão do conhecimento das técnicas construtivas tradicionais, além dos cursos de capacitação ofertados, foi lançada durante o Programa Monumenta a coleção “Artes e Ofícios” com publicações ilustradas sobre os seguintes temas: alvenarias e argamassas; ornatos; ornatos em madeira; pinturas murais e metais. É importante registrar por meio de passo-a-passo como se executar um molde de silicone para reprodução de ornatos de gesso ou uma alvenaria de pau-a-pique, mas vale a pena ressaltar que, a título de exemplo, existem formas distintas de se executar um bloco de adobe, que variam de acordo com a região do país.

Maricá escreveu um texto para uma dessas publicações, com um relato sobre o curso realizado no Solar Visconde do Rio Seco³⁴, imóvel tombado a nível federal e estadual, localizado na área central do Rio de Janeiro. Segundo o texto, cerca de 30% dos participantes dos cursos de formação foram absorvidos pelo mercado de trabalho da restauração na cidade do Rio de Janeiro (CÔRREA; CARDOSO in RIBEIRO, 2009, p. 94). Foram realizadas seis edições de cursos de qualificação profissional na cidade do Rio de Janeiro, formando mais de duzentos alunos (tabela 1).

³² Entrevista concedida à pesquisadora no Rio de Janeiro em 04 de setembro de 2019.

³³ Idem.

³⁴ O processo de restauração do imóvel, no entanto, não foi concluído dentro do Programa Monumenta. Ele foi inaugurado recentemente em 2016 como Centro de Referência do Artesanato Brasileiro/SEBRAE, após passar por dois anos de obra de restauração.

Os objetivos desses cursos eram capacitar profissionais nos ofícios de canteiro, carpinteiro, pintor, estucador, ferreiro e pedreiro; difundir o conceito de conservação e preservar as várias modalidades de trabalho de artífices, formando-os e aprimorando-os para garantir a existência e o desenvolvimento do artesanato ligado às profissões da área da conservação e do restauro. Os cursos foram direcionados para operários da construção civil, técnicos, arquitetos e engenheiros de órgãos de patrimônio e estudantes de áreas afins.

Curso de Qualificação Profissional para os ofícios da conservação	Data	Ofícios	Realização	Alunos formados
1ª edição	Julho a Agosto de 2002	Pedreiro, Pintor e Ferreiro	UEP Rio de Janeiro/RJ	17
2ª edição	Dezembro de 2002 a Fevereiro de 2003	Pedreiro, Estucador, Pintor e Carpinteiro	UCG Monumenta e UEP Rio de Janeiro/RJ	30
3ª edição	Setembro a Novembro de 2004	Canteiro e Estucador	UEP Rio de Janeiro/RJ, Departamento Geral de Patrimônio Cultural (DGPC)/Prefeitura do Rio de Janeiro e Studio G Construções	16
4ª edição	Setembro de 2004 a Janeiro de 2005	Pedreiro e Pintor	UEP Rio de Janeiro/RJ e Centro de Artes Calouste Gulbenkian	9
5ª edição	Agosto a Novembro de 2006	Pintor, Pedreiro, Carpinteiro, Estucador e Canteiro	UCG Monumenta, UEP Rio de Janeiro/RJ e Centro de Artes Calouste Gulbenkian (Edital Unesco)	70
6ª edição	Março a Junho de 2007	Ferreiro, Pedreiro, Carpinteiro, Estucador e Canteiro	UCG Monumenta, UEP Rio de Janeiro/RJ e Centro de Artes Calouste Gulbenkian (Edital Unesco)	70

Tabela 1: Experiências de qualificação profissional na cidade do Rio de Janeiro durante o Programa Monumenta.
Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2007.

O módulo básico trazia noções e conceitos de restauração, de organização e administração de canteiro de obras e de segurança no trabalho. Além de palestras com profissionais da restauração, foram realizadas também visitas a obras de restauração em andamento. No módulo específico, os alunos desenvolviam tarefas práticas, adquirindo habilidades e técnicas de determinado ofício (figuras 6-9). Parte dessas tarefas consistia de intervenções pontuais em bens edificados (figuras 10-11).

Além dos cursos ministrados na cidade do Rio de Janeiro, Maricá foi instrutor de oficinas realizadas em quatro outras cidades: Natividade/TO, Goiás (GO), Belém (PA) e Oeiras (PI). No caso de Goiás, a cidade estava passando por um processo de recuperação de parte do seu centro histórico, abalada após enchente de janeiro de 2002. Além do Maricá, outros três mestres artífices foram enviados para realização de oficinas sobre estuque, taipa de pilão e argamassa de cal para operários da construção civil do local e de construtoras que participavam da recuperação do casario colonial. No texto *A recuperação da cidade de Goiás*,

Jorge Campana, então engenheiro do IPHAN, relatou as dificuldades impostas para concretização das oficinas:

Temos trabalhado da maneira que é possível, driblando as dificuldades. A Prefeitura, que estava presente nas reuniões do Monumenta, em Goiás, pareceu entender o propósito das oficinas. Contudo, desprezou sem muito disfarce, sua implantação. Enviou apenas um pedreiro e um servente que, questionados sobre a possibilidade de fornecerem um metro de barro, que na cidade não tem custo, que não seja o de transporte, sequer responderam. A equipe da UEP/Monumenta não conseguiu providenciar as ferramentas, uniformes, equipamento de proteção ou materiais. A oficina começou a funcionar precariamente, por nossa insistência e indignação, por já estarem os mestres há quase dez dias sem qualquer ação definida. O apoio das empresas Almeida Carmo e Construtora Biapó foi fundamental para efetivar as oficinas. Estas empresas estão fornecendo materiais, funcionários e a infraestrutura que está possibilitando levar adiante a proposta (CAMPANA in CORREIA (org.), 2008, p.30-31).

No mesmo texto, o engenheiro fez considerações sobre a descaracterização do sistema construtivo do casario colonial do centro histórico. As edificações mais preservadas, compostas de alvenarias de barro elevadas sobre uma estrutura de madeira, resistiram melhor à enchente do que aquelas que sofreram alterações com a incorporação de materiais inadequados como o cimento, tijolos cerâmicos e tinta acrílica. A partir dessa constatação, ele fez reflexões sobre as práticas do IPHAN, defendendo a preservação das técnicas tradicionais:

Entendo que não seria correto ou adequado permitir que se abandone uma técnica tradicional, de baixo custo, cujos materiais estão disponíveis e além de tudo podendo ser executada com mão-de-obra local treinada a baixíssimo custo. Antes de entender esta argumentação, devemos ponderar sobre o que é exatamente o que tombamos – tombamos apenas a unidade formal e a cada perda colocamos algum novo material em seu lugar? [...]

Há notadamente uma desvalorização destas técnicas, seja pela falta de conhecimento, pela falta de um trabalho sistemático de valorização, seja pela tendência de se valorizar o que é novo em detrimento do que é tradicional, velho, fora de moda, antiquado. [...] Considero que o escritório do IPHAN na cidade tem a incumbência de fomentar a continuidade dos processos construtivos tradicionais, afinal se for apenas para manter fachadas, não faz sentido sequer termos um escritório na cidade. [...]

Na medida em que se isola um edifício de um conjunto ele se transforma em algo morto a ser ressuscitado a cada nova obra de restauração que, por sua vez, o afasta do modelo original. Criamos o caminho para sua destruição. Sim, porque se a técnica está morta, não é mais praticada, somente especialistas e artistas podem reproduzi-la mediante um processo sofisticado e caro (CAMPANA in CORREIA (org.), 2008, p.28-29).

Sua argumentação e também a do mestre Maricá ressaltam a importância de iniciativas de qualificação profissional para uma efetiva preservação do Patrimônio Cultural edificado.

As parcerias estabelecidas desde 2002 demonstram a necessidade e a importância da continuidade da educação profissional nas áreas de restauração/conservação, o que contribuirá com a melhoria crescente da qualidade nas obras e consequentemente na ampliação da preservação do patrimônio cultural local (CÔRREA; CARDOSO in RIBEIRO, 2009, p. 94).

Dentro do Programa Monumenta, em 2005, a UNESCO gerenciou um edital de financiamento (licitação 130-2005) para seleção pública de propostas para assistência técnica e financeira a projetos de qualificação profissional de nível básico e médio em restauro e conservação de Patrimônio Histórico Arquitetônico. O edital destinava um valor máximo de R\$60.000,00 para aquisição de kits didáticos, máquinas, equipamentos e instrumentos e R\$100.000,00 para realização de cursos descentralizados de qualificação profissional de nível básico em Restauro e Conservação de Patrimônio Histórico Arquitetônico, incluindo a contratação de instrutores, aquisição de materiais pedagógicos, de consumo e de segurança. Era obrigatória a comprovação da contrapartida local mínima de 20% do valor total do projeto para o primeiro caso e de 30% para o segundo. Os critérios para avaliação e julgamento de mérito, adequação e relevância dos projetos apresentados eram: atendimento aos objetivos e pertinência com as características da respectiva área de atuação; relação custo/benefício, considerando-se o número potencial de alunos beneficiados, o público alvo, o patrimônio restaurado e/ou a abrangência da proposta; competência, qualificação e experiência da equipe técnica responsável pela execução da proposta; articulações (parcerias) com organismos e instituições vinculadas à área de atuação e adequação do orçamento e viabilidade de realização das metas físicas no prazo estabelecido. O projeto deveria descrever também os desdobramentos e efeitos multiplicadores do curso. As duas últimas edições de oficinas realizadas no Rio de Janeiro foram financiadas por este edital. Pode se constatar uma ampliação da oferta de vagas, com uma quantidade expressiva de alunos formados nestas duas edições.

Apesar da visível preocupação com a perpetuação, qualificação e transmissão dos saberes durante o programa Monumenta, não foi dada continuidade à experiência. No PAC Cidades Históricas, destinado exclusivamente a ações de restauração em sítios históricos urbanos protegidos pelo IPHAN, em curso desde 2013, não observa-se até o momento qualquer iniciativa na área de qualificação profissional.

Figura 6: Atividades da oficina de pedreiro no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de "carrinho" para reprodução de frisos. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

Figura 7: Atividades da oficina de pedreiro no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de revestimento com argamassa a base de cal. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

Figura 8: Atividades da oficina de serralheria/forja no Centro de Artes Calouste Gulbenkian. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

Figura 9: Atividades da oficina de estuque no Centro de Artes Calouste Gulbenkian: execução de moldes e reprodução de ornatos. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

Figura 10: Intervenção em bem tombado por alunos da oficina de pedreiro do programa Monumenta, UEP Rio de Janeiro. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

Figura 11: Intervenção em bem tombado por alunos da oficina de carpintaria do programa Monumenta, UEP Rio de Janeiro. *Fonte: CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (2007).*

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO CIVIL

3.1. As corporações de ofício

Robert Fossier apresenta três campos semânticos utilizados no período da Idade Média para designar trabalho: *opus*, *operare*, *operatio* se refere a uma ação, execução de uma atividade, sem uma apreciação qualitativa; *ars* dá relevo à habilidade e ao cuidado necessários para realizar determinada ação – daí a palavra *artífex*, “homem de arte” e por fim, *labor* enfatiza a fadiga física e moral - a produção advinda de um esforço. O trabalho era considerado um castigo e uma penitência do pecado original. Era assim uma forma do cristão se redimir, “uma via estreita, mas louvável para se aproximar de Deus, abater seu corpo, rebaixar seu orgulho” (FOSSIER, 2018, p.18). Segundo Antonio Santoni Rugiu, filósofo e educador italiano, foram os artesãos e comerciantes instalados nos burgos que iniciaram a ruptura com essa ideologia feudal porque trabalhavam para seu próprio ganho e não para salvar suas almas.

A atividade humana era dividida então entre Artes Liberais e Artes Mecânicas: produção de pensamento e produção de bens materiais, respectivamente. Artes Liberais eram as atividades de homens livres, ou seja, daqueles que não precisavam do trabalho para garantir sua sobrevivência. Apenas os eclesiásticos podiam fazer uso da palavra, do Verbo, como ministros de Deus. A palavra não podia ser vendida e não cabia ao homem produzi-la pois pertencia ao Senhor. Era uma forma de restringir a educação aos eleitos – da nobreza ou do clero. Fazia-se acreditar que os valores e virtudes eram herdadas e não aprendidas, em uma tentativa de frear o desenvolvimento das universidades laicas e manter a exclusividade das Artes Liberais ao clero. De acordo com Rugiu, o frade Giovanni da Dinamarca, no século XIII, explicava o termo “mecânicas” como oriundo do latim *mechor*, *aris* que significava “rebaixar, adulterar, depreciar” (SANTONI RUGIU, 1998, p.29-30) em uma atitude de desprezo com relação ao artesanato.

Essa desvalorização do trabalho manual se dá ainda hoje no campo da educação formal já que esta costuma se ater à atividade de formação por meio de livros. *Nostalgia do mestre artesão* de Santoni Rugiu é uma contribuição para reparar essa injustiça histórica e revalorizar a importância formativa do artesanato. Ele fala sobre a nostalgia da formação artesanal presente em pensadores dos séculos XVIII e XIX, como Adam Smith, Antonio Genovesi, Robert

Owen e Karl Marx, frente às mudanças culturais em curso decorrentes do processo de industrialização. Estes

lamentam fortemente aspectos essenciais e já perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projeto e da execução, para fornecer belos produtos, fortes e úteis (SANTONI RUGIU, 1998, p.14).

O livro escrito originalmente em 1988 se pauta no processo formativo das corporações de ofício. Conforme mencionado no primeiro capítulo, as corporações foram associações voluntárias e urbanas de artesãos e mercadores que se desenvolveram e tiveram importante força econômica na Europa, a partir do século XII, sendo extintas legalmente entre os séculos XVIII e XIX. Ruy Gama sintetiza seus principais objetivos:

- a) Garantir o monopólio do exercício da profissão ou do ramo de comércio aos seus membros e na sua jurisdição. Esta era definida geralmente pela área da vila ou da cidade e seu termo.
- b) Controlar a qualidade e a quantidade das mercadorias produzidas, através da inspeção e de limitações rigorosas quanto à duração da jornada de trabalho e à observância dos dias feriados.
- c) A formação profissional, através do sistema de aprendizado e do estabelecimento de regras rigorosas para o acesso à condição de oficial ou de mestre no ofício respectivo.
- d) Assistência a seus membros em caso de doença etc (GAMA, 1986, p.83).

Essas associações lutavam pela sua autonomia em nomear suas autoridades e na regulamentação do trabalho de cada ofício. A concorrência era proibida e, portanto, havia rigorosa inspeção para que todo o processo de produção fosse uniforme: jornadas, salários, volume de produção, ferramentas e técnicas eram padronizados. Qualquer tentativa de fraude era severamente punida. Esses grupos adquiriram força política e passaram a intervir também nos governos municipais, ao lado da alta burguesia.

As corporações detinham também o monopólio sobre o ensino e inserção profissional dos jovens aspirantes a exercer determinada atividade artesã, seguindo um plano metodológico específico para cada uma delas. Na Itália, antes mesmo do século XII, utilizava-se o termo *scholae* para associações de pescadores, açougueiros, sapateiros, etc. que detinham um patrimônio cultural e pedagógico próprio com técnicas particulares de transmissão do conhecimento. Daí vem a expressão de que determinada pessoa vem da escola de "Fulano de tal" (SANTONI RUGIU, 1998, p. 25).

As oficinas eram dirigidas por um mestre, detentor de saberes de um ofício específico e dono das ferramentas e da matéria-prima, figura responsável pela educação de aprendizes e ajudantes. A quantidade de mestres por cada cidade, assim como a de oficiais e aprendizes

por oficina, era determinada pelas corporações, proporcionalmente à população de cada jurisdição.

As corporações possuíam uma organização rígida e procedimentos secretos que só eram revelados aos iniciados, por meio de práticas e rituais associados diretamente ao exercício do trabalho e à atividade produtiva. Prevalencia a tradição oral e intuitivo-gestual, guiada pela autoridade do mestre, sem registro ou documento escrito em que se apoiar, até mesmo como medida para preservar os segredos. Essa é a provável razão pela qual pouco se sabe nos dias de hoje sobre a atividade formativa nas Corporações. Os documentos escritos a que se tem acesso são em sua maioria regulamentos contendo um conjunto de regras disciplinares, distantes do caráter de manuais técnicos (GAMA, 1986).

Os aprendizes não eram remunerados pelo seu trabalho, pelo contrário, na maioria das vezes, os pais pagavam ao mestre uma mensalidade pela instrução prestada aos seus filhos. Era comum o aprendiz morar na casa do mestre e no mesmo local da moradia funcionarem a oficina de trabalho e uma loja para comercialização dos produtos. O aprendiz era submetido à vigilância e castigos físicos do mestre. Havia regras precisas como a disciplina horária e hábitos a serem seguidos, mesmo fora do expediente. Estabelecia-se uma relação patriarcal, permeada por elementos econômicos, profissionais, educativos e morais. A convivência doméstico-familiar e a socialização no tempo livre contribuíam também para a formação dos aprendizes e auxiliares, além do aprendizado da técnica.

As corporações, ao contrário, eram um sistema formativo integral no sentido sincrônico e diacrônico: ensinavam ao aprendiz a fazer e comportar-se como um "artista matriculado"; depois, o acompanhavam, empregavam-no, sustentavam-no e controlavam-no nas suas atividades sucessivas, induziam-no a atualizar-se ou deixar a atividade. Em outros termos, as Corporações compreendiam o momento escolar no sentido técnico-profissional e no sentido geral, mas não exauriam nele a sua hegemonia pedagógica. Adotavam, ao invés, um plano de formação contínua, de educação permanente (SANTONI RUGIU, 1998, p. 138).

A idade do aprendiz ao ingressar na oficina variava entre 9 e 18 anos, iniciando um longo e rigoroso tirocínio que durava em média de 4 a 8 anos. A carga horária do aprendiz era pesada e envolvia também serviços de arrumação e limpeza. No período final do tirocínio, os aprendizes eram colocados em contato direto com os oficiais, trabalhadores mais experientes que desempenhavam por sua vez o papel de mestre adjunto – momento em que eram introduzidos a certos graus dos segredos do ofício, mas nem todos eles eram partilhados.

Não somente segredos de manufatura, mesmo para operações aparentemente simples (por exemplo como esquadrear, nivelar e perfurar pedras), quanto mesmo pedagógico-didáticos: um bom mestre de oficina devia não somente conhecer os segredos de manufatura, mas também o segredo do como e em que medida comunicá-los aos aprendizes, ou mesmo

como escondê-los, e a quais e em que momento (SANTONI RUGIU, 1998, p.38).

Após completar todo o processo de aprendizagem, o aprendiz tornava-se oficial e artesão matriculado na Corporação. Firmava-se um contrato de trabalho verbal ou escrito, em que o oficial fazia um juramento de cumprir as obrigações do ofício e de denunciar qualquer infração que fosse do seu conhecimento.

O magistério era apenas para os de melhor desempenho ou mais afortunados, provenientes de famílias abastadas. Para isso, era necessário passar por mais um longo período de preparação para os exames de magistério, de elevado custo, em que para conclusão e obtenção do título, era apresentada uma obra-prima à banca examinadora. No caso das artes consideradas "menores", deveria obter-se aprovação em provas de habilidades específicas.

A difusão das manufaturas e a pressão pela livre produção e distribuição de mercadorias levou o sistema das corporações à decadência no século XVIII, sendo extinto legalmente até meados do século seguinte³⁵. As corporações tinham dificuldade de concorrer com as manufaturas devido ao maior custo dos seus produtos. Ocorreu assim um enfraquecimento da função pedagógica já que a longa e dispendiosa aprendizagem não tinha mais valor legal ou prestígio.

Conforme discutido no primeiro capítulo, as manufaturas não exigiam grande destreza manual e capacidade de enfrentar operações diversas porque nelas as tarefas foram parceladas e padronizadas. A mão-de-obra era admitida não por suas capacidades artesanais, mas naturais. A instrução escolar e profissional passou a ser supérflua. As habilidades exigidas pela manufatura ou depois na grande indústria podiam ser aprendidas em poucas horas, longe "das finezas de tato, da vista e do olfato", aprendidas em intermináveis anos de aprendizagem" (BANTOCK apud SANTONI RUGIU, 1989, p. 131). A perda do momento pedagógico era sinal de decadência do regime do artesanato.

Todas as operações tinham sido padronizadas e aceleradas também para serem acessíveis à mão-de-obra despreparada e imatura. Além disso, a função era infalivelmente prescrita e pré-estabelecida: ninguém que trabalhasse na manufatura trataria com o cliente, ousaria submeter-lhe um projeto ou uma ideia, nem seria livre para organizar com critério próprio o ciclo produtivo e nem mesmo para escolher materiais ou instrumentos. Mesmo a habilidade operativa (aquela ideativa ou organizativa estava eliminada) apresentava pouca diferença entre um e outro trabalhador. De resto, o fato de que uma parte tão conspícua da mão-de-obra pudesse, pela primeira vez na história ser constituída de meninos e rapazes, prova que a sua instrução e a sua

³⁵ O sistema foi extinto primeiramente na Áustria em 1761, depois na França em 1791 e Grã-Bretanha em 1800. Diferentes regiões da Itália também decretaram o fim das corporações no final do século XVIII: Toscana em 1770, Sicília em 1786 e Lombardia em 1787. O último estado europeu a abolir-lo foi a Prússia em 1869 (SANTONI RUGIU, 1998, p.145).

educação não importavam mais nada. [...] O artesão e o artesanato, no século XIX, sobreviverão somente nos espaços e nos nichos deixados intactos ou pouco atingidos pela produção e pela comercialização da grande indústria. A atitude pedagógica do artesão, em consequência, será ulteriormente enfraquecida de modo que a cultura artesanal será cada vez mais desvalorizada (SANTONI RUGIU, 1989, p. 128-129).

A partir da citação de Rugiu e pelo que discutimos nos capítulos anteriores, podemos inferir que o campo da construção civil e principalmente o da restauração constituem uns desses “nichos deixados intactos ou pouco atingidos pela produção e pela comercialização da grande indústria”. O trabalho artesanal é determinante na atividade de restaurar bens, na medida em que esta atividade requer um resgate de técnicas muitas vezes não mais correntemente aplicadas, baseadas predominantemente na habilidade e destreza manual de quem as executa – o artífice. Desta forma, a transmissão de conhecimentos representada pela “atitude pedagógica do artesão” continua a ser essencial.

Na França, até os dias de hoje, o método de ensino técnico e filosófico integral das corporações de ofício persiste por oito séculos na *Compagnonnage*, que tem como duplo objetivo a formação humana simultaneamente à formação profissional. De acordo com as informações extraídas do site *Compagnons du Tour de France*³⁶, a *Compagnonnage* é uma ferramenta de promoção social, formação e educação baseada no trabalho e no seu aprendizado, na qual o jovem desenvolve suas habilidades intelectuais e manuais e torna-se consciente do seu valor e do seu papel como agente da cidade. A formação é voltada para ofícios do campo da construção civil: pedreiro, canteiro, carpinteiro, marceneiro, telhadista, pintor, decorador, bombeiro hidráulico, eletricista, etc.

Os *compagnons* ou companheiros, na tradução para o português, trabalham tanto em obras contemporâneas como em obras de restauração. A formação é longa: são vários os níveis de graduação e diferentes tipos de diploma. A partir da obtenção do primeiro diploma profissional, após três anos de formação, o jovem passa a ser itinerante, trabalhando em diferentes cidades, regiões e países no intuito de entrar em contato, conhecer e dominar técnicas e materiais construtivos distintos, tornando-se um profissional plural. À semelhança das corporações, para ser admitido na associação e se tornar um *compagnon*, o aluno deve apresentar uma maquete ou obra-prima avaliada por uma banca examinadora. São realizados rituais de iniciação. Os jovens são abrigados em alojamentos comunitários, morando junto com outros aprendizes e também instrutores, sendo a convivência doméstica parte do processo de formação integral.

Eles são contratados por uma das 800 empresas cadastradas, recebendo um salário que varia de acordo com a sua idade, nível de treinamento, habilidades e conhecimentos. Este

³⁶ Disponível em: <http://compagnonsdutourdefrance.org/> Acesso em março de 2019.

tour dura em média de quatro a seis anos e seus objetivos são: aperfeiçoamento do trabalho a ponto de dominá-lo em todos os detalhes; dominar o material; integrar gestos, truques ancestrais e técnicas avançadas; ampliar as faculdades intelectuais; praticar o espírito de solidariedade e aprender a transmitir seu conhecimento. A *Compagnonnage* francesa demonstra a importância atribuída ao processo de formação do trabalhador artesanal no campo da construção civil. Possui duração semelhante aos cursos de graduação das universidades revelando uma equidade no valor dado às atividades artesanais e àquelas acadêmicas.

3.2. Organização do trabalho na construção civil no Brasil colonial e imperial

A organização corporativa do trabalho foi trazida de Portugal ao Brasil no período colonial, mas manteve particularidades devido à dependência política e econômica e ao sistema escravocrata, não obtendo a mesma expressão que as corporações na Europa. Autores como Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda apontaram como limitadores para o seu desenvolvimento o fato da sociedade colonial brasileira estar voltada para exportação com a produção centrada na agricultura e na mineração. A indústria aqui era predominantemente caseira na medida em que escravos executavam obras para seus senhores, o que implicava em certa autonomia dos mais ricos e restrição das atividades comerciais (PRADO JR; HOLANDA apud ARAÚJO, 2013).

Nada há de particular neste terreno que nos diga respeito: as corporações são dirigidas por juízes e escrivães, eleitos por seus pares, e funcionam no mais, em princípio pelo menos, como suas similares da Europa. Em princípio apenas, porque os laços são menos estreitos, a regulamentação mais frouxa e a fiscalização menos rigorosa; em suma, uma liberdade profissional muito mais ampla, e ainda desconhecida na Europa (PRADO JR apud ARAÚJO, 2013, p.34).

O processo construtivo no Brasil Colonial era operado por Irmandades e Confrarias, nas quais as atividades corporativas se misturavam às atividades religiosas. As irmandades eram uma forma de organização coletiva da população por meio da definição de direitos e deveres registrados em um “Compromisso”, uma espécie de regimento interno. Eram dedicadas a uma entidade divina, em uma demonstração de fé dos seus membros como bons cristãos. Os fiéis reuniam doações para construção ou embelezamento de templos dedicados à devoção do seu padroeiro, o que contribuía para urbanização dos seus arredores e expansão das cidades.

Essas organizações, na condição de estruturantes de significativas parcelas da população, empregavam muitos artistas e artesãos de várias categorias profissionais, aos quais eram encomendadas pinturas, esculturas, construções

de altares e templos, produziam muitas das festas mais importantes realizadas na cidade (CAVALCANTI, 2003, p. 206)

Em sua análise das irmandades do Rio de Janeiro setecentista, Nireu Cavalcanti identificou objetivos comuns, tais como “trabalhar em benefício da coletividade, principalmente pelos pobres”, “ajudar os irmãos nas dificuldades financeiras, de saúde e sobretudo na velhice desamparada”, “proteger as viúvas e os órfãos” e “enterrar os mortos”. Com relação aos objetivos específicos, a título de exemplo, as irmandades de pretos e pardos livres ajudavam escravos a conseguirem sua carta de alforria, enquanto as dos ofícios mecânicos controlavam e fiscalizavam o ensino e exercício profissional, à semelhança das organizações europeias. Eram cobradas mensalidades aos seus membros.

Essas irmandades recebiam uma “Bandeira dos Ofícios”, perpetuando uma tradição medieval. Em Lisboa foi criada em 1384 a Casa ou Câmara dos Vinte e Quatro, um conselho popular em que se agrupavam 24 representantes eleitos dos seguintes ofícios: caldeireiro, correeiro, alfaiate, barbeiro, ourives, pedreiro, sapateiro, tanoeiro, marceneiro e ferreiro (GAMA, 1986). Eles elegiam um presidente – intitulado “juiz do povo” que possuía assento no Senado da Câmara, junto com um escrivão de ofício. Em 1539 houve uma reforma nas corporações quando passaram de entidades essencialmente civis para associações religiosas, representadas por um padroeiro. No Brasil não foi instituída a Casa dos 24, mas as irmandades embandeiradas mantinham elos com a Câmara dos Vereadores. O exercício e o ensino profissional, assim como a produção e comercialização dos produtos de cada loja ou oficina eram legalmente registrados na Câmara mediante aprovação das irmandades.

Roberto Araújo trata dessas questões ao estudar os mestres oficiais recifenses. Sua fonte é a documentação deixada pelas irmandades, cujos registros escritos aparecem a partir do século XVIII. Ele discorre sobre “A Confraria e Irmandade de São José do Ribamar dos Quatro Ofícios anexos” que reunia mestres carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros. Esta irmandade se instalou em 1735 na Igreja do Hospital do Paraíso. No seu primeiro compromisso constava como regra básica a proibição do exercício do ofício sem a respectiva carta de exame, cujo título era conferido pela Câmara do Senado. Observa-se uma oposição da confraria à concessão de cartas de exame a escravos no projeto de compromisso de 1770:

(...) mestre algum ensine cativos de qualquer qualidade, preto e pardo, e nem ainda sendo escravo dos próprios mestres dos ofícios, pelo prejuízo que causam estes cativos à República e aos meninos brancos pobres desta terra, que por verem a numeridade de cativos que há oficiais se não sujeitam a aprender os ofícios por se não embaraçarem com eles, porque os ricos que têm muitos escravos a todos querem mandar aprender ofícios para tirar o lucro à pobreza e desta sorte anda tudo mal governado (MELLO apud ARAÚJO, 2013, p.39).

Seus membros construíram igreja própria dedicada ao patrono e transferiram a sede da confraria para lá em 1774. No ano seguinte, seus associados redigiram novo Compromisso que permitia a participação de negros e pardos. Esta cláusula foi alterada mais adiante no Compromisso de 1838, data em que as corporações de ofício já não eram mais oficiais³⁷:

(...) essa gente, não tendo ação própria, não podia cumprir as obrigações a que estavam ligados como irmãos, e nem gozar das suas regalias -; e nestas circunstâncias, sem se excluir os que já pertenciam à irmandade, foi proibida a admissão de outros, assim como, que os existentes não fossem eleitos para cargo algum (COSTA apud ARAÚJO, 2013, p.40).

Cavalcanti também detecta a “tendência dominante de exclusão do negro e supremacia do branco” (CAVALCANTI, 2003, p. 208) nos compromissos das irmandades do Rio de Janeiro. Beatriz Santos, em seu estudo sobre as irmandades do Glorioso Mártir São Jorge (que reunia ofícios do ferro e fogo como ferreiro, serralheiro, caldeireiro e tanoeiro, dentre outros) e do Patriarca São José (que agregava mestres carpinteiros, marceneiros, pedreiros e canteiros) no Rio de Janeiro, discorre sobre os numerosos conflitos que envolviam a participação de forros e cativos no exercício dos ofícios mecânicos.

Um dos casos contados que ocorreu no início do século XIX é o da representação encaminhada pela irmandade de São José ao príncipe regente com a solicitação de proibição de comercialização de obras de marcenaria nas ruas da cidade. Nela, acusam “os proprietários de escravos de efetuarem uma concorrência desleal, prejudicial aos lucros da irmandade e ao seu “crédito”, ou seja, à qualidade atribuída as suas obras de marcenaria” (SANTOS, 2010, p. 142), marca de distinção e confiança da arte produzida pelas oficinas habilitadas, que lhes dava respaldo para garantia dos seus interesses junto ao governo. Outros casos retratam a dificuldade de negros, pardos e mulatos em adquirir a carta de exame pelos juízes de ofício, o que consistia em uma estratégia de “branqueamento” desses ofícios para a sua valorização. Sobre isso, Luiz Antônio Cunha afirma:

Assim, se havia a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício (CUNHA, 2000, p.90).

O primeiro compromisso da Irmandade de São Jorge, que data de 1757, proibia a associação de “Judeu, mouro, negro ou mulato ou de outra infecta nação” (SANTOS, 2010, p. 138), cláusula revogada posteriormente durante o processo de aprovação. Era admitida a

³⁷ As corporações foram legalmente extintas no Brasil na Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I.

presença de irmãos proprietários de escravos e de irmãos forros e cativos, porém estes últimos possuíam uma condição diferenciada, pagavam menores taxas e recebiam menos benefícios. No compromisso geral de 1791, reaparece a proibição da admissão de escravos. Apesar da polêmica nas cláusulas de admissão de cativos nas irmandades, havia forte presença destes como oficiais no Rio de Janeiro.

Entre os oficiais examinados e com lojas abertas trabalhando na cidade do Rio de Janeiro, foram identificados 103 para o mesmo ano. Entre as funções mais corriqueiras encontravam-se: dois serralheiros, cinco espingardeiros, sete carpinteiros, oito marceneiros, sete pedreiros, nove barbeiros e sangradores, dois tanoeiros, dois caldeireiros e um funileiro. Entre os marceneiros foram apontados dois oficiais mulatos forros e entre os barbeiros e sangradores apenas dois eram brancos, sendo seis deles escravos e um deles forro (MARTINS, 2012, p.10).

A escravidão era considerada por muitos intelectuais como uma “barreira insuperável ao desenvolvimento da agricultura e artes industriais” (BARBOSA apud GAMA, 1986, p.148). A desvalorização do trabalho manual dentro da sociedade brasileira está associada ao regime escravocrata (MORAES, 2013; CUNHA, 2005) e ao emprego de escravos no trabalho doméstico, na lavoura e também em ofícios do artesanato e da manufatura como o de carpinteiros, ferreiros, tecelões, padeiros e tantos outros. A rejeição não estava no trabalho em si, mas na condição social dos que o exerciam. Os homens livres no Brasil buscavam demarcar claramente sua condição distinta dos escravos, recusando exercer qualquer tipo de trabalho manual “esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres” (CUNHA, 2000, p.90).

Aqui, o trabalho fora considerado objeto secundário e de desprezo, porque só ao escravizado competia. E assim ficou o operário desabrigado, sem instrução, sem direitos e sem a consciência de sua personalidade, como instrumento poderoso do progresso e do engrandecimento do país. Quem era medianamente afortunado não admitia que os seus descendentes aprendessem um ofício e tornaram extensiva essa desconsideração às artes liberais (QUERINO apud GAMA, 1986, p. 148).

A vinda da família Real em 1808 modificou drasticamente as relações socioeconômicas e culturais que então se desenvolviam na Colônia. A Academia Imperial das Belas-Artes resultou em uma revolução cultural da capital, que então passou a difundir modismos, ideais de civilização e sofisticação, para as outras regiões do país. No entanto, a forma como foi conduzida a implantação da pretendida “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios” contribuiu para aprofundar a cisão entre a prática e a teoria. Joaquim Lebreton, chefe da Missão Artística francesa que chegou ao Rio de Janeiro em 1816, idealizou uma dupla escola de artes – uma Academia de Belas Artes e uma escola voltada para as “artes mecânicas”, inspirada na Escola

Gratuita de Desenho criada em Paris em 1766. Jean Jacques Bachelier, fundador desta escola e professor também da Academia Real de Pintura de Paris, defendia que o desenho deveria ser a base de todos os trabalhos mecânicos. Em manuscrito publicado por Mário Barata, Lebreton comenta, no entanto, sobre o preconceito da Academia de Belas Artes francesa com a escola de desenho: "A velha Academia, então bem má, se escandalizou porque um de seus membros (Bachelier) se abaixava até os operários, prostituindo assim a nobre arte do desenho" (BARATA apud GAMA, 1986, p.136).

Quando iniciou seu funcionamento de fato, em 1826, a academia brasileira destinou-se exclusivamente ao ensino das belas-artes e da difusão das teorias e estilos artísticos clássicos e eruditos, "excluindo em definitivo qualquer empenho direcionado para a formação de artífices ou artesãos" (LOPES; LIRA, 2013, p. 18). O assunto só foi retomado em meados do século XIX. O arquiteto Araújo Porto Alegre, então diretor da Academia de Belas Artes, considerou desastrosa a participação do Brasil na Exposição Universal de Londres de 1851 e demonstrou interesse na proposta da dupla academia. Rui Barbosa considerou a participação inglesa também lastimável do ponto de vista das artes aplicadas (GAMA, 1986, p.144)³⁸. Ele foi defensor da inclusão do ensino de desenho e das artes aplicadas nas escolas primárias e da fundação de uma Escola Nacional de Artes Aplicadas, voltada para arte no trabalho mecânico e fabril, inspirada em experiências europeias e norte-americanas de ensino técnico. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi fundado em 1858 com essa finalidade, o primeiro de uma série de liceus criados no país.

A Lei de Terras (1850) determinou parâmetros e normas sobre o uso, manutenção e comercialização da terra, impondo a compra como único meio de obtenção de terras. Esta lei, conjugada às leis de Extinção do Tráfico Negreiro (1850), do Ventre Livre (1871) e da Abolição da Escravidão (1888), marcaram o período de transição do trabalho escravo para o assalariado. A decadência do sistema escravocrata, o rápido crescimento das ferrovias e o estabelecimento de uma política migratória de força de trabalho da Europa, que passava por uma crise de superprodução, repercutiram em uma grande transformação na arquitetura. Entre 1887 e 1930, o Brasil recebeu 3,8 milhões de imigrantes, em sua maioria italianos e portugueses, direcionados principalmente para o Estado de São Paulo. "Em 1893, 70% dos trabalhadores nas fábricas paulistanas eram estrangeiros" (CUNHA, 2005, p.8). O imigrante europeu contribuiu para impulsionar uma nova forma de morar e de construir sob a inspiração do ecletismo.

³⁸ Neste período, como discutido no primeiro capítulo, os intelectuais ingleses Ruskin e Morris defendiam a beleza da produção artesanal, criticando a divisão do trabalho das indústrias inglesas, que tornava as operações parciais e expropriava do trabalhador o domínio de toda a extensão do ofício, o que resultava em produtos de má qualidade estética.

As primeiras manifestações da mecanização na produção de materiais de construção e a presença dos imigrantes como trabalhadores assalariados respondiam pelas alterações das técnicas construtivas nessa época. Surgiam então as casas construídas com tijolos e cobertas com telhas de tipo Marselha, onde a madeira serrada permitia um acabamento mais perfeito de janelas, portas e beirais. Estes últimos ostentariam ornamentos de madeira serrada, conhecidos como lambrequins (REIS FILHO, 1978, p. 48).

O ecletismo transformou-se em símbolo da modernidade desejada pela burguesia. O emprego de profissionais de proveniência europeia na construção civil imprimiu ar sofisticado por meio da rica ornamentação em gesso e estuque. Pela facilidade do transporte pelas ferrovias, intensificou-se o uso de materiais importados como telhas francesas, ferro fundido, ladrilhos hidráulicos, vidros decorados, etc.

As inovações ocorriam por conta dessas alterações de projeto, em que se importavam tanto o material como a técnica, implicando a reorganização do trabalho de construção, desde a sua direção e introdução de novos recursos construtivos até a preparação da força de trabalho capaz de aplicá-los. (PEREIRA, 1988, p.82)

Para construção das edificações conforme o novo estilo, era primordial a formação de artesãos nas novas técnicas construtivas empregadas. Nesse período, de crescimento da urbanização e industrialização, multiplicaram-se liceus e escolas profissionalizantes com o intuito de formar mão-de-obra para as atividades manufatureiras – não só para a construção civil como também para as fábricas. Para além da formação profissional simplesmente, Carmen Sylvia Moraes discute em sua tese, a “importância da educação escolar como meio de moralização e padronização social utilizado pelos grupos dominantes no processo de construção da sociedade de classes no Brasil” (MORAES, 1990, p.2). Segundo ela, o ensino profissionalizante no país contribuiu para constituição do trabalhador alienado e ajustado à sociedade capitalista, condição fundamental para o desenvolvimento deste modo de produção.

3.3. As primeiras iniciativas brasileiras de ensino profissionalizante

István Meszáros argumenta que a educação formal, desde meados do século XIX, está a serviço do capital, não só no sentido de prover conhecimento e pessoal para produção, mas também no de “legitimar os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p.35). Uma das principais funções da educação formal, segundo o autor, é internalizar os ideais da sociedade de mercado, produzindo o máximo possível de conformismo generalizado e consenso, impondo um limite às aspirações pessoais de cada indivíduo. Assim, no discurso oficial a ordem social se

estabelece como uma ordem natural, neutra, objetiva e imutável. Esse discurso é reforçado diariamente não só pela mídia ou pela opinião política, como também na elaboração de teorias acadêmicas.

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

As classes dominantes subjagam assim os demais sob um rígido controle, de modo que a ordem social não seja perturbada. A educação institucionalizada é, portanto, limitada a um curto período da vida, economicamente conveniente. Na ordem social em que vivemos, as necessidades e aptidões dos indivíduos lhes são impostas de maneira artificial, pelos valores da sociedade de mercado. Os requisitos mínimos de sobrevivência são negados à maioria da humanidade enquanto do outro lado há um alto índice de desperdício, de acordo com a lógica da acumulação do capital.

O autor cita Marx quando este fala que a massa de proletariado livre não foi absorvida pela manufatura emergente na mesma velocidade em que foi expulsa pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação da base fundiária. Além disso, muitos dos que ingressavam nas manufaturas não conseguiam se enquadrar na disciplina do novo modo de vida. Assim,

se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, em vagabundos e *paupers* (MARX apud MÉSZÁROS, 2008, p. 38).

A legislação determinava que estes eram criminosos por escolha porque seguir trabalhando dependia apenas da boa vontade e esforço de cada um. Durante o reinado de Henrique VIII foram executados 72 mil pequenos e grandes ladrões (MARX apud MÉSZÁROS, 2008, p.38). A mudança na organização da produção, durante a revolução industrial, implicou na ampliação da força de trabalho e a população excedente não precisou mais ser eliminada. “Todavia, tinha de ser tratada da forma mais autoritária, racionalizando-se ao mesmo tempo a brutalidade e a desumanidade recomendadas em nome de uma pretensiosa moralidade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 39). John Locke (1632-1704), filósofo conhecido como “pai do liberalismo”, entendia que a causa para:

o crescimento do número dos pobres [...] nada mais é do que o relaxamento da disciplina e a corrupção dos hábitos; a virtude e a diligência são como companheiros constantes de um lado, assim como o vício e a ociosidade estão do outro. Portanto, o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalhar

[...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a aplicação estrita das leis estipuladas contra ela (LOCKE apud MÉSZÁROS, 2008, p. 40).

Locke propunha que todos aqueles que fossem encontrados pedindo esmolas na rua fossem levados a uma casa de correção, mantidos em trabalho forçado por três anos. Propôs também no seu *Memorandum on the reform of the poor law*, a instituição de oficinas de trabalho compulsório para os filhos das pessoas trabalhadoras, que segundo ele, eram um fardo para as paróquias.

Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade ...* devem ser *obrigados* a frequentar (LOCKE apud MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

No que diz respeito a escolas profissionalizantes, as experiências francesas de educação técnica serviram de modelo para os demais países do Ocidente (GAMA, 1986). No século XVIII as teorias de Jean Jacques Rousseau tiveram grande influência no campo da educação. Ele defendia o método do *aprender fazendo*, em que a experiência direta do trabalho manual estava no centro do processo de aprendizagem: “um jovem aprende mais em uma hora de trabalho manual do que num dia inteiro de instrução verbalizada” (GAMA, 1986, p.133). Na França, as primeiras formas de educação técnica escolarizada se deram nas manufaturas do Estado e nas oficinas da marinha e do exército. As manufaturas durante o Antigo Regime possuíam vagas de aprendizes para crianças, que após cinco anos passavam a desempenhar a função de operários.

Isto tem uma particularidade muito significativa: a manufatura, que reúne trabalhadores de diversos ou de mesmo ofício no mesmo local, é já uma forma de trabalho em cooperação mas o ofício e as habilidades pessoais de cada trabalhador ainda são muito importantes. **A aprendizagem, na manufatura, ainda tinha seu papel** (GAMA, 1986, p.131, grifo nosso).

Ruy Gama toca em uma questão importante da nossa reflexão. Considerando a forma produtiva da construção civil uma manufatura, a frase grifada acima ratifica a importância da formação profissional e da transmissão de conhecimento dentro dos canteiros de obra. O autor, em *A tecnologia e o trabalho na história* relaciona a origem do ensino técnico na França com as grandes transformações econômicas e o desenvolvimento da grande indústria, que superou em grande parte o modo de produção artesanal³⁹. A partir deste momento, o aprendizado profissional passou a ser escolarizado, deixando de ser realizado predominantemente dentro das oficinas e dos locais de trabalho. Cunha, inicia seu artigo *O*

³⁹ Logo após a extinção legal das corporações na França em 1791, foram fundadas a Escola Politécnica em 1795 e o Conservatório de Artes e Ofícios em 1798.

ensino industrial-manufatureiro no Brasil, denunciando uma lacuna com relação à bibliografia acerca deste tema no país. Segundo ele, os historiadores priorizam os estudos sobre a educação voltada à elite e ao trabalho intelectual, “deixando o trabalho manual em segundo plano” (CUNHA, 2000, p.89). Nesse artigo e no livro *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, ele traça um panorama das iniciativas brasileiras de ensino destinadas ao trabalho essencialmente manual.

Assim como na França, os arsenais militares e da marinha também constituíram as primeiras iniciativas de uma educação técnica no Brasil. Os arsenais recebiam jovens órfãos, abandonados ou desvalidos encaminhados por juízes e pela Santa Casa da Misericórdia, que eram então submetidos à aprendizagem de um ofício manufatureiro e ao trabalho compulsório.

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em operários. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. O procedimento era o mesmo empregado na formação das guarnições militares e navais: a prisão dos miseráveis (CUNHA, 2005, p.3).

As instituições públicas tinham caráter assistencialista e destinavam-se à formação compulsória de força de trabalho, valendo-se dos miseráveis, órfãos e desvalidos, em um “aprendizado de obediência” – como indica Moraes. Até o final do Império, a educação escolar era um privilégio de poucos. Procurava-se perpetuar o domínio de poder existente da sociedade agrário-exportadora, baseada no latifúndio e no trabalho escravo. Os homens livres e pobres eram alijados do sistema produtivo.

De acordo com Cunha, foram abertas casas de educandos artífices entre 1840 e 1865 por dez governos provinciais, sob o modelo militar. Em 1875, foi aberto o Asilo de Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro, onde os jovens recebiam instrução primária e aprendiam algum ofício (tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria, serralheria, funilaria, dentre outros), permanecendo como trabalhador nas oficinas por mais alguns anos após o ensino concluído para pagamento dos seus custos e formação de um pecúlio.

Em São Paulo, o Instituto de Educandos Artífices foi fundado em 1874, substituindo o Seminário dos Educandos de Sant’Anna que funcionou entre 1824 e 1868. No regulamento do Instituto de Educandos Artífices de São Paulo, consta como objetivo “facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim que por falta dela se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos” (LEI nº52, 24 de abril de 1874 apud MORAES, 1990, p. 19). Era organizado em companhia militar, anexa ao corpo policial, e possuía regime de internato de vigilância constante. A idade de admissão variava entre 10 e 14 anos. Além do ensino básico das primeiras letras, geometria e aritmética e álgebra, os

alunos recebiam aulas de escultura e desenho, música, ginástica, natação e aprendiam ofícios como alfaiate, sapateiro, marceneiro e serralheiro. Os jornais da época denunciavam o instituto relatando casos de maus tratos e a insalubridade do espaço. O governo não remunerava bem os profissionais e os cortes no orçamento impediram o ensino de muitas das disciplinas propostas – em 1877, funcionavam apenas as oficinas de alfaiataria e marcenaria (MORAES, 1990).

Para as meninas havia em São Paulo o Seminário da Glória, fundado em 1825, que seguia o modelo de convento, norteado por princípios morais, religiosos e disciplinares. Além do ensino da leitura, escrita e aritmética, as alunas tinham aulas de prendas domésticas, costura, francês e canto⁴⁰. O pecúlio era destinado ao dote ou ao início da vida profissional (restrita ao magistério ou à enfermagem). Os jornais também condenavam as condições de higiene do lugar, relatando casos de epidemia de varíola e mortes por tifo e cloro anemia.

Diferente do caráter assistencialista e de caridade das demais instituições que existiam até então, em 1858 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro pela Sociedade Propagadora de Belas Artes. À sua semelhança, foram criados liceus em outras províncias como na Bahia (1872), em São Paulo (1873) e em Recife (1880), por sociedades civis mantidas por cotas de particulares e subsídios governamentais arrecadados por influência dos seus sócios, muitos deles funcionários de alto escalão do Estado. Estas escolas foram inspiradas no modelo europeu, em um caráter “civilizador” da nação e foram pioneiras na educação popular dentro da sociedade brasileira dividida até então entre a elite de bacharéis e uma grande massa analfabeta sem acesso à educação formal⁴¹. Ofereciam instrução primária noturna para todas as classes sociais, homens e mulheres, adultos e crianças, nacionais e estrangeiros, democratizando o acesso à educação. Em São Paulo, eram admitidos inclusive escravos, desde que com autorização escrita (MORAES, 1990).

Um dos objetivos da criação dos liceus era contribuir para o engrandecimento da indústria nacional e o progresso da nação, em um momento que o país se voltava para o mercado interno. Eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Aproximavam a indústria e a arte, somando à aprendizagem técnica do ofício especializado, uma formação de cunho humanístico e noções de desenho técnico. Celso Fonseca fala que o Liceu do Rio de Janeiro foi uma “reação contra a secular concepção do desprezo pelo trabalho das mãos” (FONSECA in CIAVATTA; SILVEIRA (org.), 1961, p.134), na medida em que era aberto a todas as classes sociais. O autor pontua que essa nova mentalidade, no entanto, não se implantou

⁴⁰ A primeira regulamentação sobre a educação feminina data de 1826, que permitiu o acesso das mulheres apenas ao ensino elementar.

⁴¹ Segundo dados do censo oficial de São Paulo do ano de 1875, 141mil pessoas declararam saber ler e escrever de um total de aproximadamente 800mil indivíduos livres.

rapidamente na sociedade, uma vez que o preconceito com o trabalho manual estava enraizado no espírito do povo. A insuficiência de recursos financeiros dificultou a manutenção das oficinas⁴² e por consequência disso, “a ação dos Liceus foi mais de melhoria intelectual e artística da classe obreira, do que, propriamente, de formação de artífices” (FONSECA in CIAVATTA; SILVEIRA (org.), 1961, p.135), à exceção do Liceu de São Paulo, como veremos mais adiante.

Cunha aponta os objetivos dessas iniciativas de ensino direcionadas ao trabalhador livre no período do Império: incutir motivação ao trabalho; evitar revoltas à ordem política; incentivar a instalação de fábricas e qualificar os trabalhadores (CUNHA, 2005, p.4). De acordo com o autor, um dos legados do Império à República no Brasil foi a legislação severa para “vadios e mendigos”:

O direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico: os pobres incorriam em pena por vadiagem, que era o próprio trabalho. Condição de vida, pena por transgressão e instrumento de ressocialização, esses eram os significados do trabalho.

O problema que se apresentava para as classes dominantes do Brasil da segunda metade do século XIX era como fazer trabalhar quem já não era mais escravo. À medida que as leis de restrição à escravidão eram promulgadas, começando com a efetiva proibição do tráfico negreiro, em 1850, até a extinção da escravidão legal, em 1888, várias medidas foram tomadas para “obrigarem os desocupados ao trabalho” (CUNHA, 2005, p.36).

Com a extinção da escravidão e a universalização do trabalho livre, a educação popular foi um importante recurso para manutenção do controle sobre a força de trabalho, por meio da dominação e ajustamento do trabalhador assalariado.

Como se sabe, a sujeição dos trabalhadores, a fim de que vendam “livremente” sua força de trabalho, isto é, a formação de um mercado de mão-de-obra livre, consistiu num longo e difícil processo constituído por práticas diretamente repressivas e violentas, destinadas a impedir o acesso do trabalhador à propriedade da terra, aos meios de produção e, ao mesmo tempo, para inviabilizar seu controle sobre o processo produtivo. Tais práticas foram acompanhadas de outras, de caráter cultural e educacional, de maneira que aqueles indivíduos alienados dos meios materiais de vida “não só precisassem como também estivessem dispostos a trabalhar para outros” (MORAES, 1990, p.19).

Nos anos iniciais da República brasileira, assim como no Império, a educação e o ensino profissional exerceram papel considerado relevante para formação da nação, combatendo e corrigindo tendências ao vício, crime e ociosidade relacionadas às camadas mais baixas por teorias de determinismo racial⁴³. Os primeiros republicanos se empenharam em forjar uma

⁴² Sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, Cunha relata que “até o fim do Império, o Liceu dispunha além das salas de aula, apenas de um gabinete de física, um laboratório de química mineral e outro de química orgânica” (CUNHA, 2000, p.92).

⁴³ Na virada do século XIX para o XX, Raimundo Nina Rodrigues defendeu em *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* que os fatores biológicos interferiam no comportamento dos indivíduos,

nacionalidade comum, tendo como objetivo transformar a nação em um "corpo homogêneo e saudável" (LIRA, 1999, p. 49), por meio do higienismo e do sanitarismo, que tiveram grande prestígio desde as primeiras intervenções urbanas no início do século XX com a adoção de medidas autoritárias de controle sobre as classes populares. Os liberais republicanos se empenharam também em transformar a visão depreciativa do trabalho manual associado à escravidão. Segundo Gitahy, o trabalho passou a ser glorificado "como o caminho pelo qual se "igualam" e irmanam os cidadãos" (GITAHY in RIBEIRO (org.), 1986, p.75). Sobre isso, Moraes fala que:

Era necessário nobilitar o trabalho, livrá-lo do preconceito, do estigma de indignidade herdado da escravidão, reconvertendo-o no seu outro, no seu oposto, no culto ao trabalho, na ilusão da liberdade. Somente a mítica do trabalho - ao conferir-lhe um novo significado de afirmação social, ao torná-lo portador da nova esperança de igualdade, no instrumento através do qual se "igualam" todos os cidadãos - poderá legitimar as novas formas de exploração e dominação sociais instaladas (MORAES, 1990, p.84).

3.4. Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: uma oficina-escola

Dentre as iniciativas de ensino profissional implementadas neste período de transição para o trabalho livre, cabe destacar a atuação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Neste estado, houve uma forte articulação entre a produção industrial e a formação profissional da força de trabalho, que se deve ao fato de que havia capital acumulado da atividade cafeeira aplicado na manufatura e indústria; capacidade e mentalidade industrial; mercado consumidor; um grande contingente de trabalhadores (principalmente imigrantes) e energia elétrica como força motriz. Em seu relatório para remodelação do ensino profissional de 1925, João Luderitz analisa a experiência dos Liceus: "Dos Lyceus de Artes e Officios, salvou-se o de São Paulo, com a adoção da intensa industrialização de suas oficinas, que de escolares no início [...] passaram a ser depois, exclusivamente de interesse fabril..." (LUDERITZ apud GITAHY in RIBEIRO (org.), 1986, p.79).

A Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que deu origem mais tarde ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, foi fundada em 14 de dezembro de 1873 por iniciativa de Leoncio de Carvalho. A sessão foi realizada no salão de uma casa localizada à Rua São José, nº5, com a participação de sócio-fundadores e outros expectadores, "distintos cidadãos de várias categorias sociais, deputados geraes e provinciaes, o sr. dr. chefe de polícia da província, respeitáveis capitalistas, agricultores, engenheiros, advogados, médicos,

relacionando a raça negra a uma tendência inata ao crime, tal como o professor italiano Cesare Lombroso (CUNHA, 2005).

commerciantes e empregados públicos” (Correio Paulistano, Ano XX, 1873, nº5180, capa). A reunião foi convocada e noticiada pelos principais jornais da época: Correio Paulistano e Diário de São Paulo. No total, 131 sócios foram inscritos na ata e destes, sete foram votados para diretores. Segundo o Correio Paulistano, após a abertura da sessão,

(...) tomando a palavra o esforçado iniciador da idéa, dr. Leoncio de Carvalho, pronunciou uma eloqüente allocução, fazendo sentir que o século actual já não supporta o *monopólio das luzes e das verdades*, e que os poucos adversarios da instrucção popular dentro de curto praso haviam de render-lhe a devida homenagem, quando não convencidos da sua importância, arrastados ao menos pela impetuosa e irresistível torrente da opinião e dos factos, demonstrando ainda a urgente necessidade de abrir as portas do grêmio social aos miseros proscritos que, pela ignorância de seus direitos e deveres reduzidos à mais triste e degradante posição, affogam-se no lodaçal dos vícios e dos crimes, e em conclusão de taes premissas muito logicamente são atirados ao fundo dos calabouços ou espiam no patibulo os graves delictos de que não são entretanto os verdadeiros culpados, mas sim os proprios algozes, pela negligencia com que deixam perder-se tantos espiritos aproveitáveis. (Correio Paulistano, Ano XX, 1873, nº5180, capa)

O objetivo desta sociedade era o da instrução popular como medida para elevação da moral e da inteligência da sociedade, fundamentais para o progresso da nação de acordo com os princípios liberais republicanos. Procurava atender também as demandas de um mercado de trabalho livre que estava se estabelecendo, principalmente nos setores da construção civil e das estradas de ferro que avançavam com a rápida urbanização. Em um primeiro momento, o Liceu de São Paulo configurou-se como uma escola de primeiras letras, com aulas noturnas e gratuitas de caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática portuguesa. Habilitou 800 alunos em seus nove primeiros anos de funcionamento (LEMOS, 1993, p. 50).

Em 1895, Ramos de Azevedo, também professor da Escola Politécnica, assumiu o cargo de diretor-geral e empreendeu uma reforma radical nos estatutos e regulamento, ampliando o programa de ensino e direcionando os cursos para o campo da construção civil e de mobiliário. Ramos de Azevedo foi “o primeiro engenheiro-arquiteto que manteve regularmente e com destaque um escritório de construções imobiliárias” (PEREIRA, 1988, p.109). Pela sua articulação com o capital cafeeiro, tendo sido diretor da carteira imobiliária do Banco da União, Ramos de Azevedo possuía condições especiais de crédito, o que lhe permitiam custear toda uma obra até a sua finalização. Esta vantagem provavelmente proporcionou ao seu escritório o projeto e a construção de inúmeros prédios públicos de caráter monumental na cidade de São Paulo como o Teatro Municipal, o Fórum, o Edifício do Correio, a Escola Politécnica e inclusive a nova sede do Liceu de Artes e Ofícios, construída na virada do século XIX para o século XX. Além das boas relações mantidas política e economicamente, ele associou-se à casa importadora Ernesto de Castro & Cia, fundada em 1899 pelo seu genro, que era considerada a loja de materiais de construção mais sortida da cidade.

Ana Belluzzo indica que tratava-se de uma via de mão dupla. O status de Ramos de Azevedo e a sua rede de negócios garantiam inúmeras encomendas ao Liceu ao mesmo tempo que as obras realizadas pela equipe de mestres e professores competentes valorizavam e enriqueciam as obras do seu escritório, conferindo-lhe ainda mais prestígio. Enquanto Ramos de Azevedo foi diretor, todo o dia 08 de dezembro, data de seu aniversário, era realizada uma exposição anual de trabalhos dos alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Sobre a sua relação com o Liceu, Ramos de Azevedo declarou:

Deste instituto, de mera iniciativa particular, têm saído artistas de nomeada, mestres e gerentes de grandes oficinas artísticas, professores de escolas de aprendizes e artífices, operários especialistas de várias artes... Se me demoro na citação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, é porque representa um símbolo, ou melhor, uma síntese demonstrativa da ação social dos técnicos e artistas, e de como na sua harmônica adaptação ao meio eles se transformam em possantes criadores do progresso da coletividade. E cumpre-me insistir na citação para frisar claramente quanto devo, para realização das minhas obras, à colaboração valiosa de muitos outros obreiros, e quanto lhes deve, a todos sem exceção, o progresso de nosso Estado (apud SEVERO apud FICHER, 2005, p.60).

Os cursos profissionais e as oficinas de marcenaria, serralharia e plástica foram inaugurados em 1903. Eram verdadeiros estabelecimentos industriais, chegando a ocupar 13.500m² onde eram fabricados produtos manufaturados para o mercado, responsáveis pela difusão de gostos na sociedade paulista (figuras 12-15). A produção das oficinas era a principal fonte de renda da instituição. Havia uma preocupação constante de que as mercadorias não só fossem comercializáveis, mas de qualidade e elegância excepcionais e até mesmo de vanguarda, inspiradas nas revistas estrangeiras. Uma estante giratória produzida por encomenda do presidente do Estado Bernardino de Campos, chegou a ganhar prêmio na Exposição Internacional de Saint Louis em 1904.

Durante a Primeira Guerra Mundial, as oficinas do Liceu assumiram a fabricação de peças de serralheria civil, mecânica e artística, anteriormente importadas. Produziam vagões ferroviários de luxo para as Companhias Ferroviárias, fechaduras para o Departamento de Correios e Telégrafos, peças para aviões além de móveis e elementos decorativos para casas particulares e edifícios públicos. Grande parte dos ornamentos, trabalhos em bronze e madeira do Teatro Municipal de São Paulo foram produzidos pelo Liceu, assim como a escadaria do antigo edifício do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro. A ação do Liceu extrapolou os limites do estado de São Paulo e até do país, tendo exportado muitas peças de mobiliário fino, como o coro da abadia de Fort Augustus na Escócia, executado com madeira de lei brasileira (LEMOS, 1993, p.54).

Para mestres das oficinas, eram contratados principalmente mestres de ofício estrangeiros de especial qualificação e gosto apurado, afeitos ao estilo *art nouveau*. Alguns

inclusive já trabalhavam nas obras do escritório de Ramos de Azevedo. A presença de mestres italianos é destacada, tendo atuado no Liceu nomes como Baccaglini, Sorelli, Cadrobbi, Tosetti, Benucci, Arcangeletti, entre outros (MORAES, 1990). Segundo Lemos (1993), o contingente de italianos era superior a 40% do total da população paulistana na passagem do século. Na construção civil, este percentual chegava a 90% dos profissionais. O imigrante era tido como agente civilizador, em uma tentativa de “branqueamento” da população de acordo com as teorias eugênicas. Procurou-se em um primeiro momento da República, importar mão-de-obra já qualificada profissionalmente e habituada ao ritmo de trabalho (MORAES, 1990, p.90).

Em 1905, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo contava com mais de oitocentos jovens aprendizes e oferecia as seguintes aulas:

- 6 classes para o ensino de primeiras letras, língua portuguesa, aritmética e noções de álgebra, de geometria e de contabilidade;
- 5 classes para o ensino de desenho com aplicações às artes e às indústrias;
- 1 classe para o ensino de modelagem em barro, gesso etc.;
- 3 classes para a instrução profissional, abrangendo: o corte e a samladura de madeiras para aplicação na carpintaria, na marcenaria e na ebanisteria; a talha de ornamentação em relevo sobre madeiras; a união e o curvamento do ferro para aplicação na caldeiraria, na forjaria e na serralheria (CUNHA, 2005, p.124).

As vagas nas oficinas podiam ser preenchidas em qualquer época do ano. O aluno ingressava como aprendiz, acompanhando e auxiliando o trabalho de um operário adulto, até que completasse sua formação e ele também se tornasse um operário efetivo. Desde o início das suas atividades, o aluno recebia uma espécie de bolsa que aumentava gradativamente até equiparar ao salário dos operários. Segundo João Luderitz, diretor do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional em 1925,

Existe ali o regime da aprendizagem espontânea: o aluno entra pequeno, analfabeto quase sempre; vai para uma oficina, percorrendo, em vários anos, as diversas especializações de um grupo de ofícios correlatos e feita, após cinco ou seis anos, sua prática na profissão, aprendeu também a ler e escrever e desenhar, um pouco: sai um homem feito, ótimo operário (LUDERITZ apud CUNHA, 2005, p.129).

Cunha estabeleceu uma distinção entre as propostas pedagógicas colocadas em prática no ensino profissional. O Liceu de São Paulo caracterizava-se como uma oficina-escola, termo empregado por Maria Lúcia Gitahy e Carmen Moraes, na medida em que o método de aprendizagem utilizado era o do *aprender fazendo*, ou seja, o aluno aprendia seu ofício na prática, diretamente nas oficinas auxiliando um operário na produção, semelhante ao método de aprendizagem praticado nas oficinas das corporações de ofícios⁴⁴. Todo o ensino no Liceu,

⁴⁴ Guardadas as semelhanças com o método de aprendizagem utilizado nas corporações de ofício, o Liceu “foi uma manufatura *sui generis*, no tocante às atividades da construção, reunindo muitos

inclusive as disciplinas de educação geral (da alfabetização ao desenho), estava relacionado às necessidades e implicações da atividade prática. Já em uma escola-oficina, perfil que predominou nas instituições da rede pública, o conhecimento teórico é predominante, sendo a prática apenas uma familiarização com o ofício, sem estar inserida na lógica e no ritmo de produção para o mercado.

A ênfase nas oficinas-escola significava priorizar a transmissão do conhecimento durante a prática profissional, de maneira a instruir fazendo. O aluno, admitido como simples aprendiz, se instruía observando o trabalho dos mestres ou realizando parte dele. Ao participar do conjunto da produção, podia conhecer todas as etapas de realização do objeto, o que lhe permitiria, no final do treinamento, situar-se em uma delas e transformar-se em um especialista, ou seja, em “um operário efetivo ou artífice” (MORAES, 1990, p.195-196).

Gitahy indica que há uma estreita relação entre a formação do “operário completo” e a produção do “artefato perfeito”. Os produtos eram verdadeiras obras de arte, comparáveis às melhores fábricas europeias, o que dizia respeito diretamente ao fato dos trabalhadores do Liceu terem uma visão integral do processo, diferente do operário especializado em uma única determinada tarefa, comum em muitos outros estabelecimentos industriais. Os egressos do Liceu tinham posição de destaque no mercado de trabalho: montavam suas próprias oficinas ou tornavam-se professores do próprio Liceu ou de outras escolas profissionais. Para Monteiro Lobato, o Liceu era “o verdadeiro expoente do progresso artístico-industrial de São Paulo” (LOBATO apud MORAES, 1990, p. 196). O estilo *art nouveau* favorecia a expansão da personalidade e do espírito criador de cada artesão. O Liceu cumpriu uma importante missão de renovação estética da cidade por meio das mãos deste “operário completo”, educado artisticamente e portador de “bom gosto”.

No entanto, se como movimento cultural nutria-se originalmente do confronto entre dois mundos distintos, na experiência do Liceu estas duas propostas se superpõem. A defesa da formação de um artífice hábil, do operário “completo”, criador, corresponde a uma das necessidades do crescimento da indústria das construções e mobiliário naquele momento. Ramos de Azevedo, arquiteto, diretor do Liceu e dono de uma grande construtora soube compreender e tirar partido desta superposição, característica daquele momento histórico. A divisão e subdivisão do trabalho ainda se acentuarão neste ramo até atingir o atual extremo da “manufatura serial”. A forma impessoal da máquina imprimirá sua marca também aqui. E as exigências em termos da qualificação sofrerão profundas alterações. (...) A operários e artistas, diferentes lugares seriam reservados na sociedade que se engendrava (GITAHY in RIBEIRO (org.), 1986, p. 70).

trabalhadores e muitos ofícios em um mesmo endereço, enquanto o Escritório Thecnico Ramos de Azevedo colocava o trabalho das oficinas sob o comando de um mesmo capital. Ramos ilustra o chefe da oficina manufatureira moderna, dirigida pelo empresário-comerciante e não pelo antigo mestre, e não nascida no seio da corporação” (BELLUZZO, 1988, p.344).

Figura 12: Oficina de Marcenaria do Liceu de Artes e Ofícios em 1922. *Fonte: LEMOS (1993, p. 52).*

Figura 13: Exposição de produtos do Liceu de Artes e Ofícios em 1922. *Fonte: LEMOS (1993, p.52).*

Figura 14: Oficinas do Liceu de Artes e Ofícios. *Fonte: LICEU DE ARTES E OFÍCIOS (1984, p. 17).*

Figura 15: Oficinas do Liceu de Artes e Ofícios. *Fonte: LICEU DE ARTES E OFÍCIOS (1984, p. 17).*

Conforme discutido no primeiro capítulo, a divisão do trabalho na construção civil se acentuou a partir da década de 1920 com o desenvolvimento do modernismo e o uso do concreto armado, sem ornamentos e decoração. Isso levou a uma maior prescrição das atividades, transferindo o conhecimento técnico para os engenheiros e também acarretou no desaparecimento de algumas profissões como as de frentista e de estucador. A partir deste momento, os trabalhadores da construção civil deixariam de ser um núcleo forte de resistência operária⁴⁵.

3.5. Os impactos da Racionalização Científica do Trabalho no Ensino Profissional

As greves e manifestações nas ruas organizadas principalmente pelos trabalhadores imigrantes, reivindicando melhores salários, redução da jornada e melhores condições de trabalho fizeram com que o governo e os industriais assumissem uma nova estratégia, voltando-se para o trabalhador nacional.

Vemos aí a presença dos estereótipos pelos quais a burguesia percebia o movimento operário em ascensão: as greves resultavam do impulso para a ociosidade; a "desorganização" dos padrões sociais provinha de sua tendência ao vício; as ideologias políticas que nele se divulgaram eram subversivas. O ensino industrial deveria corrigir essa tríplice propensão negativa por meio do cultivo dos "hábitos de trabalho profícuo" (CUNHA, 2005, p.18).

O ensino profissional foi adotado como um antídoto contra as ideias insurgentes do proletariado estrangeiro, como um meio de assegurar a ordem e o progresso. Tinha como objetivo instruir sobre o manejo das máquinas e o de elevar à nação ao grau de civilização das potências europeias e norte-americanas. O industrialismo atribuía à indústria "valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização" (CUNHA, 2000, p.94).

Inspirado por ideais do industrialismo e da maçonaria, Nilo Peçanha promoveu a criação de quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro em 1906 e de escolas de aprendizes artífices em 19 estados brasileiros por meio de decreto instituído em 1909. A rede de escolas de aprendizes artífices foi o primeiro sistema educacional de abrangência nacional com legislação específica, diferenciando-se das demais instituições de ensino profissional existentes. Possuíam prédios, currículos e metodologia didática próprios e atendiam crianças

⁴⁵ Tendo como base dados de Boris Fausto, Moraes informa que "Em 1919, ainda o salário médio dos operários da construção civil era superior ao do ramo têxtil, mobiliário, vestuário e outros" (MORAES, 1990, p. 209).

entre 10 e 16 anos de idade, “preferidos os desfavorecidos da fortuna” conforme consta em seus regulamentos (CUNHA, 2005, p.75). Em 1919, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passou a formar professores para atuar nas escolas de aprendizes artífices.

Com exceção do estado do Rio de Janeiro, todas as escolas foram localizadas nas capitais, independente da localização da região industrial-manufatureira de cada estado, o que demonstra uma decisão política mais do que econômica. Enquanto a industrialização se dava em movimento centrípeto, concentrada no Centro-Sul e principalmente em São Paulo, as escolas foram distribuídas de maneira dispersa no território brasileiro.

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal (CUNHA, 2000, p.95).

No estado do Rio de Janeiro a escola foi implantada em Campos, cidade onde nasceu Nilo Peçanha. Cunha indica que há indícios de que não se tratou de nepotismo, mas que a decisão foi tomada devido às dificuldades impostas pelo então presidente do estado do Rio de Janeiro, que em seu mandato fechou duas das três escolas profissionais criadas por Nilo Peçanha no Estado, alegando falta de recursos.

Os ofícios deveriam variar em cada escola, sendo escolhidos os mais convenientes com a realidade local e as especialidades industriais locais. Também em detrimento do emprego manufatureiro e industrial, a maioria dos ofícios ensinados estava direcionada ao artesanato local como alfaiataria e sapataria. A liberdade curricular em seus primeiros anos acabou levando ao mau funcionamento das escolas, desviando-as do seu objetivo industrialista e transformando-as em escolas primárias com aprendizagem de trabalhos manuais.

Em 1926 foi publicada uma portaria tratando da *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, padronizando o currículo de todas as oficinas: estágio pré-vocacional em trabalhos manuais nos dois primeiros anos e nos quatro anos seguintes, seções destinadas ao ensino dos seguintes ofícios: trabalhos em madeira, trabalhos em metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos de couro, fabrico de calçados, feitura de vestuário e atividades comerciais. O passo em direção à industrialização se deu na medida em que foram autorizadas encomendas de produtos fabricados pelas escolas. Entre 1910 e 1942, ano em que foram extintas, cerca de 10.600 alunos passaram pelas escolas, no entanto, apenas 58 alunos receberam certificado de conclusão no período

entre 1910 e 1937 (CUNHA, 2005, p.108). A evasão das escolas se dava na maioria das vezes no meio do curso quando o aluno já havia adquirido habilidades em determinado ofício e era recrutado para trabalhar remuneradamente em oficinas particulares.

O principal argumento de João Luderitz - chefe do serviço de Remodelação - a favor da "industrialização" das escolas era de ordem econômica, por não se poder exigir dos pais dos alunos pobres, e mesmo dos mais remediados, consentirem aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos de idade, quando se esperava que estes comesçassem a "ganhar a vida", através de um trabalho remunerado (CUNHA, 2005, p.110).

Métodos de "organização científica do trabalho" como o Fordismo e o Taylorismo começaram a ser implementadas no início do século XX com o objetivo de maximizar a produtividade e a partir daí, foram elaborados novos métodos de educação para o trabalho. "O próprio Liceu, apesar de todo "medievalismo" da retórica de um Ricardo Severo, por exemplo, era o que havia de mais pró-indústria e pró-industrial. Não foi à toa que aqui engatinha a proposta de uma "racionalização" do ensino profissional" (GITAHY in RIBEIRO (org.), 1986, p.88). Em 1923 foi criada a Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, sob direção de Roberto Mange, engenheiro suíço. Ele adotou testes psicotécnicos para seleção e orientação profissional e um método de ensino padronizado a partir de séries metódicas, desenvolvidas em Moscou no final do século XIX e amplamente difundidas na Europa como solução para formação de grande quantidade de trabalhadores na expansão da malha ferroviária. Essas séries passaram a substituir os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios.

O novo método educacional se adequava à racionalidade industrial e à complexificação da divisão social do trabalho, com os novos graus de hierarquia e a fragmentação do ofício em tarefas cada vez mais simples. O ensino deveria tornar-se mais eficiente, ou seja mais rápido e mais metódico possível para encurtar o tempo necessário para aprendizagem. O desenho mais uma vez foi o eixo do sistema pedagógico pois permitiu o parcelamento e ordenamento das diferentes tarefas. O ensino passou a ser seriado e uniforme com instruções de como e em quanto tempo realizar determinada tarefa, buscando um rendimento uniforme, constituindo-se em um verdadeiro adestramento. O exame psicotécnico servia para direcionar a tarefa adequada para as aptidões de cada trabalhador. O parcelamento de tarefas e a consequente criação de novos postos de trabalho de média e baixa qualificação favoreceram a absorção dos trabalhadores de origem nacional, de baixa escolaridade.

Mange divulgou amplamente a Organização Científica do Trabalho como solução universal à crise econômica de 1929, eliminando qualquer movimento inútil e intensificando a produção no intuito de compensar a redução da jornada de trabalho para oito horas. Ele fundou junto com outros engenheiros o Instituto de Organização Racional do Trabalho

(IDORT) em 1931, com patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo.

Em meados do século XX, a educação profissional foi vinculada ao Ministério do Trabalho, sendo criados cursos isolados do sistema de ensino, mais aparelhados aos interesses empresariais e livres da interferência governamental. Carmen Moraes marca que nos anos 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), instituem-se duas estruturas paralelas de nível médio: o secundário, via de acesso ao ensino superior, com o objetivo de formar as “individualidades condutoras” e o técnico, responsável pela formação de mão-de-obra qualificada para a produção – contramestres ou chefes de oficina, elo entre engenheiro e operário.

A Lei Orgânica conciliou duas modalidades de formação operária: escolas industriais (herdeiras das escolas de aprendizes artífices) destinadas a uma formação mais longa e cursos curtos focados na aprendizagem parcial de um ofício industrial. As novas escolas industriais passaram a ter exames de ingresso e testes de aptidão física e mental. O curso industrial básico tinha duração de quatro anos: prática do ofício em laboratórios e oficinas e aulas de cultura geral (conteúdo reduzido do ensino secundário). Os cursos não formais, em sua maioria noturnos, destinados ao operariado, foram direcionados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, instituição privada criada por decreto estatal no mesmo ano.

Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais de aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operários, de um modo previsível na duração e nos resultados, de modo que se dispusesse de contingentes padronizados, formados segundo características homogêneas e previamente testadas, compostos de trabalhadores substituíveis, propiciando a extensão à força de trabalho dos mecanismos de produção de mercadorias inerentes ao regime fabril (CUNHA, 2005, p. 196).

Mange assumiu o cargo de Diretor do Departamento da 6ª Regional (SP) do SENAI e no ano seguinte, em uma conferência apresentou a “razão de ser” da instituição, que oferecia cursos rápidos e de aperfeiçoamento. Ele declarou que apenas os operários qualificados necessitavam de uma formação profissional completa que aliasse conhecimentos técnicos a uma cultura geral mais desenvolvida. Estes representavam apenas 15% do operariado nacional, sendo 80% constituído de trabalhadores braçais e 5% de mestres e encarregados (SENAI, 2012). Consolidou-se assim o ensino técnico-profissionalizante no país como formador de força de trabalho e não de cidadãos.

Santoni Rugiu teceu uma crítica ao ensino profissional, alertando para a denominação imprópria uma vez que conduz aos ofícios e não a uma profissão. Encontram-se no nível mais

baixo do sistema de instrução que se estratifica, constituindo-se em cursos de treinamento prático para trabalhos sem base cultural, distanciando-se em grande medida do método de aprendizagem das Corporações.

(...) as Corporações onde, por mais mecânicas, que fossem não só o mestre, mas também o aprendiz e até os empregados, podiam dar-se conta passo a passo do quanto, como e por que o trabalho deles contribuía em todo o processo produtivo, além de que podiam revestir aquele processo de significados simbólicos que, por sua vez, justificavam o sentido ritual difundido em alguns momentos do trabalho-aprendizagem (SANTONI RUGIU, 1998, p. 125).

Cabe ainda a crítica de Cunha com relação à ambiguidade das atuais escolas técnicas de Ensino Médio – “embora seu currículo, seus destinatários e os postos para os quais formam sejam nitidamente de trabalho intelectual, tanto o pensamento ingênuo quanto o sofisticado situam as escolas técnicas no âmbito do trabalho manual” (CUNHA, 2000, p.89). Os próprios Liceus de Artes e Ofícios que sobreviveram até os dias de hoje como o do Rio de Janeiro e o de São Paulo, tiveram seus princípios modificados, sendo atualmente voltadas para o ensino fundamental, médio e técnico em áreas como edificações, distanciando-se definitivamente dos ofícios artesanais.

3.6. A educação pelo trabalho

A capacitação profissional que buscamos para proteção do patrimônio se diferencia do método racional de treinamento, caracterizando-se como um instrumento de emancipação do sujeito em uma abordagem pedagógica da “educação pelo trabalho”. Esta abordagem reforça o adensamento de poder nas mãos de quem lida com esse conhecimento técnico, valorizando e reconhecendo o seu saber e o seu trabalho.

Tanto a pedagogia de Paulo Freire como a de Célestin Freinet se apoiam no trabalho do homem como processo pedagógico, em que se aprende ensinando e vice-versa. A teoria de Freinet defende uma educação na qual estejam conjugados instrução, ensino e trabalho, partindo de uma cooperação entre educadores e educandos. Freire, assim como Freinet, acreditava na ideia de que ao transformar a natureza através do trabalho, o homem permite a sua autotransformação ao apropriar-se desse novo mundo constituído. “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregna-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (FREIRE apud BOLEIZ JÚNIOR, 2015, p. 60).

Na mesma linha, Mészáros defende que a educação tem papel principal na transcendência da alienação do trabalho e para isso dois conceitos devem ser conjugados e colocados em destaque: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. O processo de aprendizagem, a seu ver, deve ser contínuo, permanente e pleno. Assim, ele cita Paracelso, pensador do século XVI: "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender" (PARACELSO apud MÉSZÁROS, 2008, p.21). A educação não deve ser vocacional (funções predeterminadas) ou geral (soluções paternalistas), ela é inseparável da prática significativa da autogestão.

Mas para isso, é necessária uma transformação radical das condições de existência. Essa transformação na sociedade implica em uma igualdade substantiva na sociedade e autonomia para dar sentido à própria vida pelos indivíduos. O autor critica a separação que se dá na educação formal entre educandos e educadores, que são postos em compartimentos "quase estanques".

Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. (...)

Como podemos ver, a ideia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história. É portanto muito significativo que essa ideia tenha sobrevivido apenas como uma ideia bastante frustrada, dado que sua realização pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos. O grave fato de a desumanizante jornada de trabalho dos indivíduos representar também a maior parte do seu tempo de vida teve de ser desumanamente ignorado (MÉSZÁROS, 2008, p.67-68).

Nesta direção, de uma formação integral do ser humano, destacamos o programa das oficinas-escola, difundidas em todo o mundo, principalmente na América Latina a partir da década de 1990, promovidas e financiadas pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), baseadas no método pedagógico do *aprender fazendo*.

4.1. O programa de Oficinas-escola da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o desenvolvimento

O programa de *Escuelas Taller y Casas de Oficios* teve início em 1985 na Espanha, implementado pelo Instituto Nacional de Empleo (INEM), atual Serviço Público de Empleo Estatal (SEPE). No ano em que o programa foi criado, o desemprego na Espanha atingia cerca de 22% da população ativa, chegando a 47% na faixa etária até 25 anos (FERNÁNDEZ, 2014). O programa surgiu com o objetivo de dar oportunidade de acesso ao mercado de trabalho a jovens carentes de formação profissional e sem perspectivas de emprego, resgatando ofícios tradicionais em vias de desaparecimento. É direcionado, portanto, a jovens desempregados com idade entre 16 e 25 anos de idade, oferecendo capacitação e prática profissional em ações de reabilitação do Patrimônio Cultural, por meio do método *aprender fazendo* – ou seja, mais de 70% do tempo de formação é dedicado à prática: os alunos aprendem trabalhando e trabalham aprendendo.

Como desdobramento, ao fomentar o emprego e cultura, as ações realizadas pelo programa contribuem para o desenvolvimento de comunidades em situação de vulnerabilidade social e para conscientização sobre a importância de se preservar e promover o Patrimônio Cultural. Os jovens são os protagonistas e ao recuperar o patrimônio das suas cidades, estão ao mesmo tempo resgatando noções de identidade e pertencimento das comunidades nas quais estão inseridos, fortalecendo sua autoestima e dignidade. “Milhares de jovens sem emprego, sem perspectivas claras de futuro, foram pouco a pouco encontrando um ponto de referência, um lugar na sociedade graças às oficinas-escola” (FERNÁNDEZ, 2014, p. 7, tradução nossa)⁴⁶. Para ingressar no programa, o jovem deve ter concluído o bacharelado, como é intitulado o ensino obrigatório na Espanha que vai até os 16 anos. Observa-se um estímulo nas oficinas-escola à continuidade dos estudos formais, em cursos de Ensino Médio ou Superior.

O projeto das oficinas-escola espanholas foi idealizado pelo arquiteto José María Pérez, conhecido como “Peridis”, que coordenava em 1985 as obras de restauração dos Mosteiros de

⁴⁶ “Miles de jóvenes sin empleo, sin perspectivas de futuro claras, fueron poco a poco encontrando un punto de referencia, un lugar en la sociedad gracias a las Escuelas Taller.”

Santa Maria la Real em Aguilar de Campoo e de San Benito em Valladolid. Em entrevista ao jornal *El Norte de Castilla*, o arquiteto contou que a ideia surgiu ao observar que o mestre de obras do mosteiro de Santa Maria la Real, Francisco Canales, transformava agricultores em artesãos. Ele percebeu então que o Patrimônio era um campo profissional apropriado para capacitar jovens desempregados, especialmente de baixa qualificação escolar, e dar trabalho a graduados desempregados e antigos artesãos. Para ele, “uma obra é sempre uma escola” e os mosteiros e catedrais em restauração já possuem locais cobertos adequados para abrigar as oficinas e salas de aula, não sendo necessário o investimento do governo na elaboração de projetos e construção de escolas. Quando perguntado pelo então ministro da justiça sobre as motivações para criação do projeto, Peridis respondeu:

Em 1983, chegou-me a notícia de que seu ministério estava construindo uma prisão para jovens criminosos em Alcalá de Henares que custava dois bilhões de pesetas, enquanto em Aguilar de Campoo instalávamos um campo de trabalho com jovens em situação de risco. Fazendo as contas verifiquei que era muito mais barato ensinar para os jovens um ofício restaurando um monumento do que construir prisões onde os jovens aprendem a ser delinquentes (PÉREZ in AECID, 2010, p. 31, tradução nossa)⁴⁷.

Em seguida, o projeto das oficinas-escola foi implementado em Reinosa, Palencia e em todo o país, tendo sido financiado pelo governo espanhol, por diversas prefeituras e em parte pelo Fundo Social Europeu, após a entrada da Espanha na União Europeia em 1986. Segundo Peridis, o êxito do programa e o fato dele ter se expandido para outros países se deve ao fato de responder a duas necessidades ao mesmo tempo: emprego e ensino. Para ele, o trabalho é o melhor método de aprendizagem que existe. Ele acredita que o sucesso depende em parte da direção de cada oficina-escola, responsável pela elaboração do plano pedagógico que pode ser capaz de transformar uma cidade ou se desvirtuar dos seus objetivos iniciais, levando os alunos a asfaltar ruas ou fazer aulas de cerâmica. A sua fala nos remete ao programa de Escolas de Aprendizizes Artífices brasileiras em que a maioria das escolas se afastou do objetivo principal do ensino de ofícios industriais e manufatureiros, realizando atividades essencialmente artesanais como alfaiataria e sapataria.

Em um primeiro momento, o programa de *Escuelas Taller y Casas de Oficios* integrou uma política nacional do Ministério do Trabalho, mas logo em seguida, o projeto foi transferido para as municipalidades, resultando em uma descentralização da gestão. Peridis assinala que a instabilidade de recursos, que variam substancialmente a cada governo, prejudica a aquisição de materiais e conseqüentemente o andamento dos trabalhos e o êxito dos projetos.

⁴⁷ “En el año 1983 me llegó la noticia de que tu ministerio estaba construyendo una cárcel para jóvenes delincuentes en Alcalá de Henares que costaba dos mil millones de pesetas, mientras en Aguilar de Campoo instalávamos un campo de trabajo con jóvenes alcalaínos en situación de riesgo. Echando las cuentas, comprobé que salía mucho más barato enseñar a los jóvenes un oficio, restaurando un monumento, que construir prisiones donde los jóvenes aprenden a ser delincuentes.”

Atualmente, associações e fundações privadas sem fins lucrativos têm sido responsáveis pela promoção da maioria dos projetos. Para captação de recursos financeiros, é elaborado um projeto indicando os objetivos e a metodologia e listando a equipe, infraestrutura e materiais necessários.

A duração de cada projeto é de dois anos, dividida em quatro fases. A primeira dura seis meses e os alunos recebem uma bolsa de Formação Profissional Ocupacional. Nas fases seguintes, os jovens são contratados sob a modalidade de formação e aprendizagem, recebendo 75 por cento do “salário mínimo interprofissional”, e alternam as aulas com o trabalho e a prática profissional. Além do conhecimento específico de cada ofício, outros temas são abordados nas aulas teóricas e práticas como: segurança e organização do trabalho, meio ambiente, formação e orientação laboral e informática. Ao final do curso recebem um certificado emitido pela entidade promotora no qual consta a carga horária e os módulos cursados, assim como a qualificação obtida de acordo com a Lei Orgânica 5/2002 que regulamenta os certificados profissionais.

Antonio Moriel Fernández (2014), diretor de projetos de oficina-escola em Valência, argumenta que o programa espanhol vem cumprindo com o seu objetivo principal que é o da inserção de jovens no mercado de trabalho. Segundo dados fornecidos pelo Ministério do Trabalho entre 1989 e 2004, o índice de inserção laboral do programa *Escuelas Taller y Casas de Oficios* teve uma queda em 1992 chegando a 41,50% e desde então cresceu até alcançar 77,26% em 2004. Fernández, no entanto, identifica algumas questões que, a seu ver, vêm prejudicando o seu bom funcionamento atualmente como a falta de planejamento a curto e longo prazo e o seu caráter temporário. Após a conclusão dos trabalhos, passados dois anos, toda a infraestrutura montada (máquinas, ferramentas, etc.) é desmobilizada sem um controle do seu destino. Outra questão é que a aprovação e seleção dos projetos sofrem influência de forças políticas, distanciando-se muitas vezes das necessidades reais de cada município. Ele denuncia também a precarização do trabalho da equipe de coordenadores e instrutores, sem regulamentação profissional e salarial, um reflexo da situação do país após a crise econômica mundial de 2008.

A taxa de desemprego juvenil voltou a crescer na Espanha, subindo de 26,1% em 1999 para 46,4% em 2012 (FERNÁNDEZ, 2014), equiparando-se à de 1985 quando o programa foi criado. A alta taxa de temporalidade dos empregos exercidos por jovens – 61,4% em 2011, revela a precarização do trabalho. Neste cenário, Fernández propõe medidas para potencializar o programa *Escuelas Taller y Casas de Oficios*: criação de centros permanentes de formação, regulamentação das condições de trabalho da equipe técnica e dos alunos, oferta de ciclos formativos distintos para cada faixa etária, convênio com empresas, promoção de intercâmbio entre os jovens e docentes no âmbito nacional e transnacional com centros de formação

similares na Europa, estabelecimento de convênios com universidades, homologação dos certificados de conclusão dos alunos trabalhadores e facilitação de acesso ao programa para jovens imigrantes.

Após alcançar resultados frutíferos na Espanha⁴⁸ já nos seus primeiros anos, a partir de 1990 estabeleceu-se um termo de cooperação entre o Ministério Espanhol de Emprego e Seguridade Social e o de Assuntos Exteriores, por meio do INEM e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI)⁴⁹ para a expansão deste programa à América Latina, integrando-o ao Programa de Preservação do Patrimônio⁵⁰ vigente desde 1985, que visava estreitar laços ibero-americanos por meio do fortalecimento das raízes de uma identidade cultural comum. Foram criadas sete primeiras oficinas-escola no ano de 1991, como parte de ações comemorativas do V centenário da chegada dos espanhóis à América: León (Nicarágua, janeiro); Ponce e San Juan (Porto Rico, junho e maio); João Pessoa (Brasil, agosto); Santiago (Chile, julho); Assunción (Paraguai, agosto) e Ciudad Bolívar (Venezuela, janeiro). Foi adotado o modelo espanhol, porém adaptando sua metodologia às características das diferentes cidades onde foi implantado. Uma importante diferença é que grande parte das oficinas-escola latinoamericanas adquiriu um caráter permanente, sem estar limitada à duração de cada projeto de restauração.

Nas cidades acima citadas, já estavam em curso planos de revitalização do centro histórico e obras de restauração de monumentos, financiados com o apoio da Cooperação Espanhola. Conforme publicação *20 años Del Programa de Patrimonio de La Cooperación Española 1985-2005*, até 2005 foram elaborados mais de 40 planos de revitalização e restaurados aproximadamente 150 bens culturais, de significativo valor simbólico e de grande visibilidade. Este documento traz um balanço dos primeiros vinte anos de atividades, em que a então AECI investiu 138 milhões de euros, conforme tabela 2. Destes, 83% foram direcionados para a América Latina (América do Sul, América Central, México e Caribe – gráfico 1).

⁴⁸ Segundo dados de Peridis publicados no documento *Escuelas Taller 2030*, em 1990 havia aproximadamente mil oficinas-escola na Espanha, com mais de cinquenta mil jovens e oito mil monitores por ano (AECID, 2018, p.9).

⁴⁹ Atual Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID).

⁵⁰ Atual Programa de Patrimônio para o Desenvolvimento (P>D).

Gráfico 1: Distribuição geográfica do investimento AECI (1985-2005) no Programa de Preservação do Patrimônio. Fonte: AECI (2006, p.4).

Regiões	Orçamento AECI (1985-2005) (em euros)
América Central, México e Caribe	46.089.062,13
América do Sul	68.714.782,49
Oriente Médio	10.859.834,88
Magreb	7.211.429,84
África subsaariana	4.827.583,07
Ásia	880.943,00
TOTAL	138.583.635,41

Tabela 2: Distribuição geográfica do investimento AECI (1985-2005) no Programa de Preservação do Patrimônio. Fonte: AECI (2006, p.4).

Para execução dos planos, foram criados escritórios técnicos de gestão urbana, compostos por técnicos multidisciplinares locais e espanhóis, visando a formação mútua destes profissionais. Foram realizados levantamentos de imóveis, praças e paisagens urbanas e elaborados estudos históricos, socioeconômicos, de recursos e impactos ambientais, o que permitiu a identificação das prioridades de intervenção e a redação de marcos legais para proteção e reabilitação dos centros históricos. Em seguida, foram desenvolvidos projetos-piloto de reabilitação urbana, seja de espaços públicos ou de edificações, executados, em grande parte, pela oficina-escola da cidade, como é o caso da cidade de João Pessoa que veremos mais adiante. As oficinas-escola passaram a ser uma peça estratégica para implantação dos planos de revitalização na medida em que se constatou ausência de mão-de-obra local capacitada para este fim. Isso se reflete no grande volume de recursos da AECI aportados nas oficinas-escola, sendo esta a ação que recebeu maior investimento dentro do Programa de Patrimônio, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição de recursos financeiros por tipo de projeto. Fonte: AECI (2006, p.5).

O Programa de Patrimônio para o Desenvolvimento defende que o patrimônio é um bem de valor universal, ou seja, toda a população tem o direito de usufruí-lo e também o dever de conserva-lo. Para implicar a população no processo, os novos usos dados aos imóveis restaurados buscaram suprir deficiências de equipamentos públicos identificadas nos estudos sobre o centro. O programa parte do princípio de que o patrimônio não deve ser encarado isoladamente, mas sim integrado ao tecido urbano, mesclando usos habitacionais, comerciais e de serviço, sendo conservado como um patrimônio social coletivo, acima dos interesses privados e o da especulação imobiliária. Os planos desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, buscaram favorecer a fixação e o desenvolvimento da população local, como peça fundamental para continuidade da conservação e preservação do Patrimônio. O crescimento do turismo era entendido como uma das consequências das ações empreendidas pelo programa, e não a finalidade destas.

Neste sentido, os projetos de cooperação subsidiados e coordenados pela AECI são voltados para o desenvolvimento cultural e econômico das populações locais, sendo fundamental o compromisso dos governos locais no aporte de recursos humanos e técnico-financeiros, dependendo da capacidade de inversão de cada país ou estado. Nesses investimentos, é dada prioridade aos bens culturais pertencentes, em termos temporais, à origem histórica comum ibero-americana, embora não seja um critério rígido, sendo mais importantes o valor cultural e histórico em escala mundial e os benefícios sociais implícitos. (AECI apud SCOCUGLIA, 2004, p.143)

Desta forma, o Programa de Patrimônio, conjugando suas três linhas de ação iniciais⁵¹ – planos de revitalização de centros históricos, restauração de monumentos e bens móveis e

⁵¹ Atualmente há uma maior diversidade de linhas de atuação dividida em quatro componentes: fortalecimento institucional (instrumentos de planejamento); conhecimento e difusão do patrimônio cultural (inventários e sensibilização); restauração do patrimônio cultural (material e imaterial, reabilitação de habitações e acessibilidade universal) e formação de jovens (oficinas-escola).

oficinas-escola, tem como objetivos proteger a identidade, a herança cultural e a memória coletiva; melhorar as condições de habitabilidade do meio urbano; gerar atividade econômica e emprego; promover o turismo cultural e, por fim, capacitar profissionalmente jovens e técnicos locais.

As oficinas-escola colaboram não apenas na formação de mão-de-obra nos ofícios tradicionais, como na apropriação do Patrimônio pela comunidade, uma vez que as noções de cidadania são reforçadas em suas atividades, tornando o jovem-aprendiz multiplicador dos conhecimentos apreendidos em seu meio familiar e comunitário. Durante o período de 1991 e 2017, foram implantados 290 projetos de oficinas-escola, em 24 países e 67 cidades (AECID, 2018), em sua grande maioria na América Latina (271 projetos), mas também em países como Marrocos, Filipinas e Palestina (figura 16).

Figura 16: Distribuição geográfica das oficinas-escola financiadas pela AECID entre 1991-2017. Fonte: AECID (2018, p.25).

De um modo geral, a formação teórica é composta de conhecimentos básicos de história, arte, arquitetura e urbanismo, desenho técnico, cidadania, línguas, matemática, informática, saúde e segurança do trabalho, etc. Além dos conhecimentos específicos de cada ofício, são abordados conhecimentos gerais para uma formação multidisciplinar e são desenvolvidas capacidades de integração social e de trabalho em equipe, aumentando as chances de inserção laboral dos jovens. Nas oficinas são desenvolvidas habilidades manuais próprias de cada ofício, colocadas à prova em cenários reais – obras de restauração de um bem cultural ou serviços para comunidade como construção de habitações de interesse social. A proporção máxima é de 30 alunos para cada professor nas aulas teóricas e de 15 alunos para cada instrutor nas atividades práticas.

Além do seguro contra acidentes, os alunos podem receber bolsas, auxílio transporte, assistência médica e alimentação dependendo de cada projeto. Originalmente os ofícios ensinados eram diretamente ligados à recuperação de bens culturais edificados como pintura, carpintaria, serralheria e alvenaria, porém de acordo com as demandas de trabalho de cada cidade, foram acrescentadas especialidades como gastronomia e guias de turismo, por exemplo. Em 2018, Construção e Restauração continua sendo a área com maior número de cursos oferecidos, representando 66,26% do total (gráfico 3).

Gráfico 3: Oferta de formação profissional. Fonte: AECID (2018, p.31)/ AECID (2015, p.24).

A trajetória do programa pode ser dividida em três etapas:

Etapa inicial: A partir de 1991, foram abertas as primeiras oficinas-escola adotando-se o modelo espanhol, em ações comemorativas do V Centenário, financiadas exclusivamente pela AECI. Funcionaram em média 12 oficinas-escola simultaneamente.

2ª etapa: A partir de 1996, as instituições locais passaram a custear parte do programa, assumindo os custos referentes aos alunos – bolsas de estudo e benefícios sociais. Instituições como universidades, governos municipais, estaduais e federais, institutos de formação profissional e de proteção do patrimônio contribuem não só financeiramente, mas também fornecendo recursos humanos e materiais. As prefeituras têm sido os maiores parceiros do

programa, representando 36,29% do total de apoio (gráfico 4). Funcionaram em média 25 oficinas-escola simultaneamente.

3ª etapa: A partir de 2007, o programa passou por uma expansão geográfica, abarcando países da Ásia e da África, assim como por uma ampliação na oferta de cursos, sem relação direta com a recuperação do patrimônio. Um feito significativo foi o estabelecimento de Programas Nacionais de Oficinas-Escola, em que as instituições locais apropriaram-se da metodologia e assumiram os projetos integralmente, incorporando-os às políticas de emprego e de formação profissional dos seus países. Funcionaram em média 40 oficinas-escola simultaneamente.

Gráfico 4: Parceiros – instituições que fornecem recursos humanos, financeiros ou materiais ao programa. Fonte: AECID (2018, p. 27).

Desde o ano de 1996, a AECI incentivou a sustentabilidade dos projetos e a transferência gradual da gestão aos governos locais. Para o programa, o apoio financeiro da agência espanhola deve ser finito, sendo necessário pactuar estratégias com entidades locais para garantir a continuidade dos projetos, sem uma ruptura traumática. A crise econômica recente na Europa reduziu os fundos destinados ao Programa de Oficinas-Escola, o que acarretou em uma redução drástica de unidades funcionando com o apoio espanhol – de 24 oficinas-escola em dezembro de 2013 para 14 em dezembro de 2014⁵² (gráfico 5). Nesta data,

⁵² As 14 unidades em funcionamento em dezembro de 2014 com financiamento espanhol eram: La Antigua Guatemala e Guatemala (Guatemala, em funcionamento desde 1991 e 1999, respectivamente); Jacmel (Haiti, desde 2009); Chiquitanía, La Paz e Sucre (Bolívia, desde 2007, 2009 e 1998 respectivamente); Assunción e Concepción (Paraguai, desde 1991 e 1998 respectivamente); Arequipa, Colca e Lima (Peru, desde 2007, 2009 e 1992); Coro e La Guaira (Venezuela, desde 2005 e 2002) e Manila (Filipinas, desde 2008).

foram contabilizadas 27 oficinas-escola em funcionamento sem apoio financeiro da AECID, ou seja, dois terços do total (AECID, 2015). Em 2018 contabilizou-se 67 oficinas-escola em atividade. Destas, 17 recebiam apoio financeiro da AECID, o que representa uma redução percentual de 34% para 25% em quatro anos (AECID, 2018).

Gráfico 5: Número de oficinas-escola com apoio financeiro da AECID, por ano. *Fonte: AECID (2018, p.25).*

A Espanha investiu até 2017 um montante de 105.428.091€ para manutenção das oficinas-escola fora do seu território – o que significa 63,93% do valor total aplicado no programa. Esse índice era de 72% em 2014, o que demonstra uma diminuição significativa do percentual de aporte espanhol em três anos, como podemos ver no gráfico abaixo (gráfico 6). Identificam-se três pontos de inflexão: o primeiro em 1996 – ano em que foram estabelecidos convênios de cooperação com instituições locais; o segundo em 2000 quando foram criadas quatro oficinas-escola na América Central após a passagem do furacão Mitch e o terceiro em 2008 devido à crise econômica mundial. Não estão incluídos nestes dados os valores investidos diretamente nas obras de restauração, onde acontece uma parcela significativa da formação dos jovens. O país que recebeu maior investimento foi a Colômbia, com cerca de 12 milhões de Euros. O Brasil é o oitavo país desta lista, conforme gráfico 7, tendo recebido pouco mais de 5 milhões de Euros. Até o ano de 2012, o programa contou também com a doação de 2 milhões e meio de Dólares Americanos da Corporação Andina de Fomento (CAF – identificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina desde 2010), que participou de 15 projetos.

Gráfico 6: Financiamento espanhol (em euros) por ano. *Fonte: AECID (2018, p. 28).*

Gráfico 7: Financiamento espanhol (em euros) por país. *Fonte: AECID (2018, p. 29).*

Cabe destacar a experiência da Oficina-Escola de Bogotá, na Colômbia, em que foram criados dois restaurantes e uma padaria-café, o que contribui para a sustentabilidade do projeto ao arrecadar recursos, garantir emprego para os alunos egressos e dar maior visibilidade aos trabalhos realizados. Dos 3 milhões e oitocentos mil Euros investidos neste projeto até 2014, mais de 25% vieram de recursos próprios gerados pela oficina-escola (AECID, 2015). Esta estratégia passou a ser adotada em outras oficinas-escola do país, conforme veremos mais adiante.

Até o ano de 2017, foram formados 37.091 alunos e deste total, 35.591 somente na América Latina. Em 2017, contabilizou-se 1.691 alunos em uma média de 70 alunos por oficina-escola. Destes, 31,90% são mulheres – este percentual vem aumentando ao longo dos anos como um reflexo dos esforços realizados para equidade de gênero. Este número é expressivo já que o campo da construção civil, que concentra maior parte dos ofícios ensinados, é de uma maneira geral predominantemente masculino. Entre 1991 e 2017, a média do custo de formação do aluno por ano foi de 1.419 €, tendo oscilado ao longo dos anos começando com 4.786 € em 1991 e chegando ao valor mais baixo, 580 €, no ano de 2013. Estima-se que 75% dos alunos que ingressam no projeto, concluem a formação (AECID, 2018).

Cada oficina-escola se responsabiliza por mensurar a taxa de inserção no mercado de trabalho dos alunos egressos. A partir dos dados enviados à AECID, estima-se uma taxa média de 80% para todo o programa, considerando o emprego não apenas nos ofícios relacionados à formação recebida (AECID, 2018). Para reconhecimento oficial dos cursos de capacitação, na maior parte dos projetos estabeleceu-se uma parceria com instituições de ensino locais para emissão dos certificados.

Nos países Nicarágua, Guatemala, Honduras e Colômbia foram constituídos Programas Nacionais de Oficinas-Escola, com apoio financeiro da AECID, mas com a perspectiva de transferência integral do financiamento e gestão para as localidades, como já aconteceu na Nicarágua em 2012. Neste país, as oficinas-escola foram incorporadas ao Instituto Nacional Tecnológico – INATEC, instituição que oferece ensino técnico. Isto implicou em uma redução na quantidade de bolsas de estudo oferecidas, adaptação da carga horária e dos salários dos profissionais, equiparando ao padrão já em prática pelo instituto. Essa medida acarretou em um grande distanciamento com relação aos objetivos e princípios formativos de uma oficina-escola⁵³. Os cursos técnicos oferecidos pelo INATEC no campo da Construção Civil são atualmente: técnico geral de topografia; técnico geral em construção civil (cujo currículo se assemelha ao técnico em edificações oferecido no Brasil); técnico geral em mestre de obras

⁵³ Este distanciamento pôde ser percebido no III Encontro Latino-americano de oficinas-escola que não contou com a participação da Nicarágua. O país também não integra a rede latino-americana de oficinas-escola.

verticais e técnico especialista em desenho arquitetônico. Enquanto os jovens das oficinas-escola são formados carpinteiros ou serralheiros, os alunos destes cursos técnicos do INATEC são preparados para exercer funções de coordenação e de controle em uma obra. Apesar das aulas práticas e laboratórios, os conhecimentos são apreendidos majoritariamente em aulas teóricas, não sendo praticados em situações reais. Destino semelhante ao dos liceus no Brasil.

A Colômbia por sua vez vem potencializando os objetivos do programa de oficinas-escola. Desde 2010, o programa é vinculado ao Ministério da Cultura por meio do órgão responsável pelo Patrimônio – *Dirección de Patrimonio*. É intitulado *Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia – Herramientas de Paz*, na medida em que o governo colombiano acredita que as oficinas-escola são um importante instrumento no combate à violência e ao conflito armado. As quatro oficinas-escola abertas pela AECID – Bogotá (2006), Cartagena (1992), Mompox (1996) e Popayán (1995) permanecem funcionando, tendo sido inauguradas sete novas unidades: Barichara, Boyacá, Caldas, Cali, Tumaco, Buenaventura e Quibdó. O programa tem apoio da AECID, do CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina e também do *Servicio Nacional de Aprendizaje* – SENA, órgão responsável pela formação profissional na Colômbia.

A perspectiva é de que o projeto se dê em escala regional, onde as oficinas-escola existentes deverão promover, supervisionar e assessorar novos centros de formação na sua região. O estabelecimento de uma rede nacional dá visibilidade às oficinas-escola como centros de capacitação e desenvolvimento humano, imprimindo uma marca a nível regional, nacional e internacional de qualidade dos ofícios e de vida e valorizando o Patrimônio Cultural. O programa possui site próprio onde divulga empresas e cooperativas abertas por alunos egressos. O empreendedorismo é estimulado nas aulas teóricas com a abordagem de temas como criação de microempresas e comercialização de produtos. Além da oficina-escola de Bogotá, cinco outras unidades possuem espaços para venda dos produtos fabricados. A oficina-escola de Cartagena recebeu do Ministério da Cultura, em 2012, a função de administrar os bens culturais da cidade, a partir de um contrato de comodato.

Devido ao seu êxito e a adoção de novas estratégias de sustentabilidade e de inclusão social, o programa colombiano será melhor detalhado em seguida permitindo uma comparação com o caso brasileiro. Esta comparação é válida na medida em que os dois países possuem realidades semelhantes: tiveram uma colonização baseada na exportação e no trabalho escravo e ambos enfrentam hoje questões como a violência e conflitos sociais em decorrência da grave desigualdade de renda. Brasil e Colômbia ocupam respectivamente 9º e 10º lugar no

ranking de países mais desiguais conforme índice de GINI⁵⁴ de 2017 (gráfico 8). Em 2004, ocupavam 8º e 9º lugar dentre 127 países analisados (tabela 3).

Alguns exemplos do Índice de Gini

Posição ranking mundial	País	Índice
1	Hungria	0,244
2	Dinamarca	0,247
3	Japão	0,249
34	Índia	0,325
67	Portugal	0,385
76	EUA	0,408
90	China	0,447
93	Rússia	0,456
109	Argentina	0,522
112	México	0,546
118	Chile	0,571
119	Colômbia	0,576
120	Brasil	0,591
121	África do Sul	0,593
127	Namíbia	0,707

Fonte: Pnud

Ranking dos 10 países mais desiguais

Por índice de Gini de renda per capita

Fonte: OxfamBrasil/PNUD

Tabela 3: Índice de GINI, Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 elaborado pelo PNUD. Fonte: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em junho de 2019.

Gráfico 8: Ranking dos 10 países mais desiguais com base no Índice de Gini. Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/26/desigualdade-de-renda-para-de-cair-no-brasil-apos-15-anos-e-numero-de-pobres-cresce-aponta-ong.ghtml>. Acesso em junho de 2019.

Outro exemplo de sucesso na apropriação do modelo trazido pela Cooperação Espanhola e adaptação à realidade local foi o de Cuba. A oficina-escola de Havana foi fundada em 1992 associada à restauração do Convento de São Francisco de Assis, construído na primeira metade do século XVIII. Foram estabelecidas 12 oficinas nas seguintes especialidades: alvenaria, arqueologia, cantaria, carpintaria, eletricidade, hidráulica, forja, jardinagem, pintura de obras, pintura mural, vitral e gesso. Em 2003, o projeto da oficina-escola da cidade de Havana parou de receber apoio direto da AECID, sendo incorporado à política de Patrimônio por meio da *Oficina del Historiador*, órgão responsável pela proteção do Centro Histórico de Havana. A oficina-escola é responsável por grande parte das obras de restauração em bens arquitetônicos da cidade. Sobre a importância do patrimônio cultural para uma sociedade, Eusébio Leal, *Historiador de la Ciudad de La Habana*, diz:

Em um momento conjuntural, quando há por diversas razões a falta de esperança, quando o tema do patrimônio não parece ser o elemento essencial

⁵⁴ Índice de GINI é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Varia de zero a um, em que zero representa uma situação de igualdade, ou seja, todos possuem a mesma renda. O valor um representa extrema desigualdade em que uma pessoa detém toda a riqueza. Fonte: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em junho de 2019.

ante a pergunta “o que vamos comer?”, “como viveremos?”, “o que faremos?”, temos que garantir que o patrimônio se torne uma prioridade por se tratar da memória.

A memória é uma força salvadora, porque é o que nos diz onde estamos, porque estamos, quem somos. É por isso que eu acredito que o que precisa ser salvo em tempos difíceis é justamente a cultura (LEAL in AECID, 2015, p. 15, tradução nossa)⁵⁵.

Em Havana, a partir de 2003, foram abertas três unidades que atendiam 400 alunos, com a perspectiva de aumentar a sua capacidade para 600 alunos em 2014 com a abertura de duas novas unidades (AECID, 2015). Em 2012, foram inaugurados dois cursos técnicos noturnos em Restauração Arquitetônica e Restauração de Bens Móveis, como forma de dar continuidade à capacitação dos alunos egressos. O projeto da oficina-escola foi replicado em outras cidades – Santiago de Cuba, Trinidad, Camagüey e Cienfuegos, que contam com a assessoria técnica da oficina-escola de Havana. Atualmente existe uma rede nacional cubana de oficinas-escola e são adotados os mesmos planos de estudo e política salarial em todas as unidades da rede. Periodicamente são realizados encontros entre os diretores permitindo o compartilhamento de experiências e estratégias.

Recentemente, por iniciativa da coordenação das oficinas-escola, foi criada uma rede latino-americana para intercâmbio de experiências entre as unidades, visando seu aperfeiçoamento – *Red de Escuelas Taller de América Latina y el Caribe*. Participam da rede os seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Já foram realizados quatro encontros: o primeiro aconteceu no Chile em maio de 2013, o segundo no México, em outubro de 2015, o terceiro na Colômbia, em novembro de 2017 (figuras 18-20) e recentemente, em outubro de 2019, o quarto encontro foi realizado em Honduras.

O livro *Programa de Escuelas Taller de la Cooperación Española* e o documento *Escuelas Taller 2030*, publicados respectivamente em 2015 e 2018 pela AECID, de onde foram extraídas a maioria dos dados apresentados neste subcapítulo, foram passos importantes na sistematização das diversas experiências acumuladas até o momento cujos registros encontravam-se dispersos. Os livros apresentam uma ficha individual de cada oficina-escola fundada, resumindo informações mais relevantes. Estas publicações são vistas como uma prestação de contas à sociedade sobre os resultados alcançados. Gonzalo Robles Orozco, secretário geral da AECID, destaca o papel central dos programas de Patrimônio e Oficinas-

⁵⁵ “En un momento coyuntural, cuando por diversas razones hay desesperanza, cuando el tema del patrimonio no parece ser el elemento esencial ante la pregunta ¿qué comeremos?, ¿cómo viviremos?, ¿qué haremos?; tenemos que lograr que el patrimonio se convierta en una prioridad por tratarse de la memoria. La memoria es una fuerza salvadora, porque es la que nos dice dónde estamos, por qué estamos, quiénes somos. Por eso yo creo que lo que hay que salvar en los momentos difíciles es precisamente la cultura.”

Escola no departamento de Cooperação com a América Latina e Caribe, desde a criação da agência em 1988. O secretário avalia que uma das metas continua sendo adequar a capacitação ofertada às necessidades do mercado de trabalho de cada localidade, de modo a melhor investir os recursos públicos. Apesar dos dados apontarem para um bom percentual de inserção laboral, é preciso ir mais a fundo e investigar a qualidade do emprego conseguido e o índice de permanência no posto de trabalho.

O programa contribui em diversos campos, o que revela a sua consistência e abrangência, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

PROGRAMA DE OFICINAS-ESCOLA					
JUSTIÇA SOCIAL	DESENVOLVIMENTO HUMANO	EDUCAÇÃO	EMPREGO	CULTURA	DESENVOLVIMENTO LOCAL
<ul style="list-style-type: none"> - Benefícios sociais: bolsas, auxílio transporte, alimentação, etc.; - Inclusão social; - Fomento da igualdade de gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima; - Relação interpessoal; - Trabalho em equipe; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação profissional gratuita; - Formação multidisciplinar ampla; - Estimulo à continuidade dos estudos formais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de experiência prática em cenários reais; - Alto índice de inserção laboral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preservação do Patrimônio Cultural; - Educação Patrimonial e sensibilização da comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revitalização de espaços públicos; - Dinamização da economia local;

Figura 17: Quadro com as contribuições do Programa de Oficinas-Escola. Fonte: Furloni (2019).

María Luisa Cerrillos da Agência Espanhola de Cooperação resumiu em algumas palavras a essência humana do programa:

As oficinas-escola têm rosto, olhos, sorrisos, alegrias e angústias. Têm nomes: Náhya, Elisa, Germán, Felipe, Miguel, Lourdinha, José Ángel, Nilson... Têm a cor da gente e sobretudo, desde o primeiro dia têm sido e são um permanente e inesgotável exercício de generosidade (...) porque não estávamos formando apenas carpinteiros, pedreiros, pintores, bombeiros hidráulicos, canteiros..., estávamos formando cidadãos que durante três anos haviam aprendido a trabalhar em igualdade, mulheres e homens. Havia aprendido que têm direito a trabalhar com garantias de segurança necessárias, com horário rígido e algumas responsabilidades diárias a serem cumpridas. Havia aprendido a conviver em grupo, a respeitar seus mestres e os demais” (CERRILLOS in AECID, 2018, p.9, tradução nossa)⁵⁶.

⁵⁶ “Las escuelas taller tienen rostro, ojos, sonrisas, alegrías y angustias. Tienen nombres, Nahya, Elisa, Germán, Felipe, Miguel, Lourdinha, José Ángel, Nilson... Tienen el color de la gente, y sobre todas las cosas, desde el primer día han sido y son un permanente e inagotable ejercicio de generosidad (...) porque no sólo estábamos formando carpinteros, albañiles, pintores, fontaneros, canteros..., estábamos formando ciudadanos que durante tres años habían aprendido a trabajar en igualdad, mujeres y hombres. Habían aprendido que tienen derecho a trabajar con garantías de seguridad necesarias con horario estricto y unas responsabilidades diarias que hay que cumplir. Habían aprendido a convivir en grupo, a respetar a sus maestros y a los demás.”

Figura 18: Mesa redonda com representantes da Espanha, México, Chile, Peru, Cuba e Colômbia no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 19: Almoço na Oficina-Escola de Cartagena no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Fonte: <https://twitter.com/EscuelasTallerC>. Acesso em setembro de 2019.

Figura 20: Participantes do III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola em auditório da sede da Prefeitura Municipal de Cartagena. Fonte: <https://twitter.com/EscuelasTallerC>. Acesso em setembro de 2019.

4.2. A experiência brasileira

No Brasil, foram fundadas três oficinas-escola com apoio da AECID – todas no Nordeste: João Pessoa em 1991, Salvador em 1997 e São Luís em 2006. Foram investidos cerca de 10 milhões de euros nos três projetos, sendo 52% dos recursos de origem espanhola (tabela 4). Até 2011, de acordo com os dados da AECID (2018), foram formados 1.453 jovens em ofícios relacionados ao Patrimônio Cultural: carpintaria, serralheria, alvenaria, pintura, cantaria, azulejaria, jardinagem e bens móveis e integrados. Vale a pena destacar que os ofícios variaram de acordo com as especificidades de cada localidade: sendo ensinado o ofício da cantaria em Salvador e o da azulejaria em São Luís.

Cidade	Vigência do Apoio AECID	Parceiros	Oficinas oferecidas	Investimento		Alunos formados	Mulheres
				AECID	Local		
João Pessoa (PB)	Agosto 1991 - Dezembro 2011	IPHAN/ Prefeitura/ Governo do Estado	Alvenaria/ Carpintaria/ Serralheria/ Pintura/ Jardinagem/ Bens móveis	3.069.000 €	2.700.000 €	847	38%
Salvador (BA)	Março 1997 - Dezembro 2008	IPHAN/UFBA FAPEX/ Governo do Estado	Alvenaria/ Carpintaria/ Serralheria/ Pintura/ Cantaria	1.841.000 €	1.630.000 €	526	20%
São Luís (MA)	Julho 2006 - Dezembro 2008	IPHAN/ Prefeitura	Alvenaria/ Carpintaria/ Pintura/Azulejaria	380.000 €	450.000 €	80	45%

Tabela 4: Dados sobre as oficinas-escola brasileiras. Fonte: AECID, 2018.

As análises apresentadas neste subcapítulo foram elaboradas com base na pesquisa de campo realizada nos anos de 2017 e 2019. Em maio de 2017, foi realizada a primeira visita à oficina-escola de João Pessoa – ocasião em que foi possível entrevistar coordenadores e alunos da instituição, conhecer a sede e as oficinas e ter acesso à parte do acervo documental. A segunda visita à João Pessoa foi realizada em maio de 2019, porém não foi possível fazer nova pesquisa documental porque a oficina-escola encontrava-se em processo de encerramento de atividades. A coordenação não autorizou a divulgação das entrevistas realizadas durante a primeira visita. Nesta segunda ida à João Pessoa, entre os dias 24 e 29 de maio de 2019, foi possível entrevistar a arquiteta e ex-diretora da oficina-escola Náhya Cajú, a restauradora e ex-instrutora da oficina de bens móveis e integrados Maria Piedade Farias e os restauradores e ex-alunos Alan Alves da Silva e Diego Freitas de Oliveira. No dia 30 de novembro de 2017, na cidade de Salvador, foi realizada uma entrevista com Luiz Botas Dourado e Rosa Andrade, ex-diretor e ex-coordenadora de obras da Escola Oficina de Salvador. O ex-diretor, na ocasião, disponibilizou artigos e apresentações elaborados por ele sobre as atividades desenvolvidas.

Foi feito o cruzamento dos dados coletados a partir de informação verbal com o acervo documental pesquisado. Além dos artigos redigidos por Luiz Dourado, que guiaram a análise

sobre a Escola Oficina de Salvador, três trabalhos acadêmicos serviram de base para pesquisa desenvolvida sobre a Oficina-Escola de João Pessoa: a tese de doutorado de Jovanka Scocuglia intitulada *Sociabilidades, espaço público e cultura: usos contemporâneos do patrimônio na cidade de João Pessoa*, defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2003⁵⁷; a dissertação *Tempo de não escolher – formação profissional para adolescentes* de Valeska Asfora, defendida em 2000 para o curso de mestrado de Serviço Social da UFPB⁵⁸ e o artigo *O princípio formativo do aprender fazendo no Programa de Oficinas-Escola* escrito por Rocío Serrano Cañas, desdobramento do seu doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.

A Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa foi umas das primeiras sete oficinas-escola fundadas pela Agência Espanhola na América Latina. Tratou-se de um desdobramento do Plano de Revitalização do Centro Histórico de João Pessoa iniciado em 1987, também com apoio espanhol. Segundo entrevista concedida por Náhya Cajú, a Espanha procurou diversos países da América Latina em meados da década de 1980 para implantação do seu Programa de Patrimônio. Nesse período, entre 1986 e 1988, o paraibano Celso Furtado era o Ministro da Cultura do Brasil. Um dos argumentos para escolha da cidade de João Pessoa para sediar este programa no Brasil foi o fato de ser a terceira capital de estado mais antiga do Brasil, fundada em 1585. Na época em que Portugal esteve sob domínio espanhol, a cidade foi inclusive chamada de Filipeia de Nossa Senhora das Neves como homenagem ao rei da Espanha, D. Felipe II. Outro argumento que pode ter contribuído para essa escolha, na opinião da ex-diretora, foi a ausência de instrumentos normativos consolidados no campo do Patrimônio, o que indicava um campo fértil para ações nesse sentido. O decreto nº9.484 de 13 de maio de 1982 havia delimitado a área do Centro Histórico de João Pessoa e instituído as Zonas Especiais de Preservação e de Revitalização, porém não estabeleceu regulamentação específica.

Na década de 1980, o Centro Histórico de João Pessoa havia perdido sua centralidade no comércio e não possuía equipamentos públicos de saúde, educação e cultura. Era habitado por pessoas de baixa renda e um local de prostituição. Demolições de prédios históricos durante a noite passaram a ser comuns. Assim como aconteceu em outras cidades do Brasil, o plano de revitalização buscou dinamizar culturalmente o centro histórico.

Jovanka Scocuglia, no seu livro *Revitalização urbana e (re)invenção do centro histórico na cidade de João Pessoa (1987-2002)* discute como foi a elaboração do Plano de Revitalização

⁵⁷ Esta tese foi transformada em duas publicações, referências para esta dissertação: *Revitalização urbana e (re)invenção do centro histórico na cidade de João Pessoa (1987-2002)* e *Cidadania e Patrimônio Cultural: Oficina-Escola, Projeto Folia Cidadã e ACEHRVO no Centro Histórico de João Pessoa*.

⁵⁸ Não foi possível ter acesso direto a esta dissertação, apesar de ter sido estabelecido contato com a autora. A pesquisa de Asfora foi referência fundamental na tese de Jovanka Scocuglia.

iniciado em 1987 por meio de Termo de Cooperação Técnica, firmado entre o Governo do Brasil (IPHAN/Ministério da Cultura e SUPLAN/Governo do Estado da Paraíba) e o Reino da Espanha (AECI/ Ministério de Assuntos Exteriores). Neste ano foi criada a Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico de João Pessoa (CPDCH-JP), equipe multidisciplinar composta por profissionais das áreas de planejamento municipal, arquitetura, educação e cultura, meio ambiente, infraestrutura e desenvolvimento urbano, oriundos de instituições municipais, estaduais e federais – cedidos como contrapartida pelo governo local. A equipe foi coordenada inicialmente pelos arquitetos José Saia Neto (responsável pelo escritório técnico na Paraíba da Fundação Nacional Pró-Memória, atual IPHAN) e María Luisa Cerrillos (Instituto de Cooperación Iberoamericana – ICI, atual AECID). Posteriormente foram substituídos pelos arquitetos Hélvio Polito e Amparo Gómez-Pallete, respectivamente.

Primeiramente a comissão realizou estudos históricos, socioeconômicos e ambientais e um levantamento cadastral dos imóveis do Centro Histórico, lote por lote, totalizando 2.193 edificações e também dos seus espaços públicos como praças, ruas, largos e a margem do Rio Sanhauá, totalizando 180 fichas de paisagem urbana. Isso demonstra uma visão integrada do patrimônio, não entendido como um conjunto de monumentos pontuais e isolados, mas sim como um tecido urbano. O diagnóstico a partir dos dados levantados subsidiou a definição de ações para o zoneamento e uso do solo, o reordenamento do sistema viário e intervenções pontuais em edificações. Foi elaborada uma normativa de proteção detalhada com disposições específicas para cada uma das 87 quadras e para cada edificação.

O objetivo da Comissão Permanente era “não apenas evitar a destruição completa do patrimônio ainda restante, mas também socializa-lo, torna-lo conhecido e público mediante o uso” (SCOCUGLIA, 2004, p.124-125). Ou seja, era importante restaurar e dar uso a estes imóveis que encontravam-se em processo de arruinamento. Um uso que pudesse permitir sua apropriação pela comunidade local, buscando suas bases identitárias e a memória das vivências dessa área central. O Patrimônio, na visão da CPDCH-JP, deveria ser encarado como um bem social a ser desfrutado pela população, que deveria reciprocamente contribuir na sua conservação.

Em um primeiro momento, as ações se desenvolveram por meio do convênio entre o Governo Federal e o Instituto de Cooperação Internacional: foram feitas a formação e qualificação da equipe técnica, a elaboração de propostas, a captação de recursos e a execução dos primeiros projetos de restauração. A CPDCH-JP atuou junto com a Prefeitura na elaboração dos capítulos referentes ao Centro Histórico no Plano Diretor da cidade (institucionalizado por lei em 1992) e na incorporação das normativas estabelecidas pelo Plano de Revitalização do Centro Histórico ao Código de Posturas do Município. Mesmo com as normativas, Scocuglia denuncia a dificuldade da preservação efetiva da memória da cidade devido à omissão por

parte do governo do Estado e da Prefeitura. Os casarios continuaram sendo demolidos e descaracterizados apesar do esforço da CPDCH-JP em instituir uma regulamentação detalhada. “Conscientizar os poderes públicos e privados tem sido um dos desafios enfrentados por todos os que trabalham e valorizam o patrimônio cultural e ambiental” (SCOCUGLIA, 2004, p.30). Ela cita a crítica de um produtor de cultura com relação à falta de interesse do Estado em preservar os valores das camadas sociais mais baixas:

Eles mantêm uma tradição do antigo SPHAN em preservar os grandes monumentos, as histórias da classe alta, da classe abastada do lugar... A Igreja São Francisco, A Igreja de São Bento, o Casarão de Azulejos, a Igreja Nossa Senhora do Carmo... Mas por que não as casas que estão na General Osório? Por que não as casas que estão ali na Peregrino de Carvalho? Por que não a Rua da Areia? Ou seja, a história da vida do lugar, que quem conta são essas casas, e não os monumentos; e não são preservadas. (...) Mas cadê o incentivo pra fazer isso?... Não existe. (...) os órgãos que estão aí hoje, estão mais preservando a história da classe alta. Pra mim, a história da classe alta é uma história mentirosa, não é a história do lugar. E a história do lugar tá se acabando (...) Passe pela Osório hoje, veja que o volume de casas sendo demolidas já está considerável. E as Trincheiras?... Pô, lá as casas já estão sendo mudadas, derrubadas,.. São áreas que a gente pode ver como a cidade cresceu, como a cidade morava, como se dava a relação com o vizinho, como se dava a relação da casa com a rua, da casa com a calçada, como era o espaço da rua... isso tudo tá acabando. Ninguém tá olhando, patavinas! Mas a São Francisco tá lá, a Nossa Senhora do Carmo tá lá, o Casarão de Azulejos tá lá... (GONDIN apud HONORATO apud SCOCUGLIA, 2004, p.134-135).

A Comissão Permanente listou vinte e seis intervenções prioritárias que deveriam ser realizadas até 1992 – ano do Quinto Centenário da chegada dos espanhóis à América. Foram listados não só monumentos como praças, ruas e a área ribeirinha do Rio Sanhauá. Algumas das principais reivindicações dos moradores do Centro Histórico eram melhorias na limpeza urbana, iluminação pública, segurança, esgoto sanitário e pavimentação. Entretanto, devido à grande dificuldade de implementação das diretrizes propostas pela Comissão Permanente, principalmente por falta de apoio da Prefeitura e do Governo do Estado, apenas as restaurações consideradas mais urgentes foram levadas à cabo.

Em termos operacionais, houve uma tentativa dos coordenadores do Projeto, no sentido de estabelecer uma relação de independência, seja na elaboração do Projeto de Revitalização, seja nas atividades da Comissão técnica de revitalização do Centro histórico, frente aos órgãos públicos do Estado e do Município, até mesmo frente ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – IPHAEP, apesar da existência de uma vinculação institucional. Isso provocou uma certa antipatia dos poderes públicos locais e dos funcionários do IPHAEP com relação à equipe técnica inicial e suas atividades de preservação e revitalização, dificultando o trabalho da mesma ou ignorando-o, conforme relataram técnicos e arquitetos que participaram do processo de implantação deste projeto desde a primeira fase.

(...) Faltava o apoio da Prefeitura e do Governo do Estado, sobretudo com relação às contrapartidas financeiras definidas no Termo de Cooperação Técnica, liberadas parcialmente através das pressões e influências da instituição internacional conveniada. (...) A desarticulação da equipe técnica

que elaborou o projeto aconteceu por diversos motivos, embora o principal deles tenha sido a ausência de remuneração por parte dos órgãos públicos do Estado da Paraíba, que não cumpriam o que estava estabelecido como sua contrapartida nos termos do Convênio Brasil/Espanha (SCOCUGLIA, 2004, p.168-169).

Além dos entraves burocráticos e políticos, os embates com comerciantes da região inviabilizaram a execução do plano conforme concebido, sendo reduzido a intervenções pontuais, em monumentos considerados emblemáticos do processo de ocupação, o que não solucionou os principais problemas enfrentados pelos moradores. Como analisado no segundo capítulo da presente dissertação, com a globalização e o acirramento da competição entre cidades por investimentos, a preservação e revitalização dos centros históricos passaram a ser considerados importantes para agregar valor à crescente indústria do turismo, sendo estratégicos para o desenvolvimento econômico das cidades. Essa redução do valor cultural ao valor econômico, que pode ser chamado de *fetichização* da cultura, acaba muitas vezes homogeneizando os centros históricos e expulsando as comunidades locais e práticas tradicionais.

Segundo Scocuglia, a importação de modelos de cidades europeias e norte-americanas para países periféricos acaba gerando distorções socioespaciais. No processo de colonização das cidades latinoamericanas, houve uma destruição da cultura local e imposição de um padrão civilizatório europeu. Quando os planos de revitalização do centro histórico elegem como símbolos monumentos “de origem histórica comum ibero-americana”, como é o caso do plano que foi implantado em João Pessoa, estão reforçando novamente uma formulação de valor cultural do centro para periferia. A população local muitas vezes não se sente representada por estes monumentos, estabelecendo uma contradição no processo, já que para ser patrimônio, este deve ter seu valor reconhecido pela comunidade a que pertence.

Os direitos culturais apresentam uma complexidade ainda maior nos países que foram colônias europeias e que foram marcados pela escravidão. Nesses países, a noção de cultura é mais restrita, pelo menos, em dois sentidos: em termos de classes sociais, pois só recentemente se passou a considerar, assim como nas metrópoles, o caráter de cultura às produções e práticas dos segmentos populares; e em termos geográficos, uma vez que, mesmo após a independência, a cultura era aquela importada das metrópoles europeias. Significa dizer que, para a maioria da população desses países, a noção de cultura não tem sentido ou tem um sentido fraco (SCOCUGLIA, 2004, p.37).

O Casarão de Azulejos e a Igreja de São Bento foram de fato alguns dos monumentos que receberam recursos para sua restauração, por representarem essa “origem histórica comum ibero-americana”. O Ministro das Relações Exteriores da Espanha, Francisco Fernandez Ordonez pronunciou o seguinte discurso no ato de assinatura do convênio de cooperação entre os dois países:

(...) o convênio tem como objetivo proceder à recuperação das raízes culturais comuns, pois entende que o estudo das raízes comuns constitui uma via

importante de informações, entendimento e conhecimento recíprocos, assim como uma contribuição considerável ao resgate e à valorização do patrimônio edificado e urbanizado da Ibero-América, de importância e características reconhecidas (ORDONEZ apud SCOCUGLIA, 2004, p.138).

Apesar do Plano de Revitalização dar destaque às medidas de integração da população local com o Patrimônio, Scocuglia entende que isto só foi posto em prática a partir de 1991 com a criação da Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa, “no que se refere ao trabalho desenvolvido em nível educativo/formador da consciência da importância da memória, do saber-fazer e do trabalho participativo” (SCOCUGLIA, 2004, p.126). Os jovens tornaram-se importantes agentes multiplicadores da valorização do patrimônio em suas comunidades. A atuação de associações ligadas à cultura, arte e educação como a Associação Folia de Rua e Associação Centro Histórico Vivo também contribuíram para ampliação da participação popular e para o reconhecimento do Centro Histórico a partir da segunda metade da década de 1990, quando foi realizada a revitalização do trecho urbano que compreende a Praça Anthenor Navarro e o Largo São Frei Pedro Gonçalves, que passaram a abrigar importantes eventos culturais da cidade.

A oficina-escola foi criada para suprir uma ausência de mão-de-obra local especializada em restauração, que fora identificada logo nos dois projetos-piloto realizados pela Comissão. Os dois primeiros monumentos eleitos para serem restaurados foram a Igreja de São Bento na Cidade Alta, construído no início do século XVII em estilo colonial e o antigo Hotel Globo, na Cidade Baixa, no bairro do Varadouro, que data da década de 1920, de estilo eclético. Cada projeto recebeu uma dotação orçamentária de 126.211,83 € da Cooperação Espanhola, no período de 1988 a 1995 (AECID, 1996).

Tipo de Projeto	Nº de Projetos	Até 1992	1993-1997	1998-2001	2002-2005
Oficina-escola	1	812.975,14 €	405.482,84 €	826.992,66 €	673.339,00 €
Escritório Técnico	1	25.963,72 €	54.091,09 €	78.131,57 €	220.996,61 €
Obras de restauração	4	197.018,61 €	181.616,89 €	0,00 €	47.071,00 €

Tabela 5: Dados sobre os projetos realizados pelo Programa de Patrimônio em João Pessoa. Fonte: AECID, 2006.

Náhya Cajú, que antes havia integrado a equipe técnica da CPDCH-JP, conta que não havendo mão-de-obra especializada na cidade, foram contratadas construtoras de Recife para execução das obras. A relação entre a CPDCH-JP e as construtoras não era fácil devido aos constantes pedidos de aditivo de preço – prática que se observa com uma certa frequência em obras de restauração uma vez que, conforme já argumentamos, os projetos não são precisos, havendo uma grande margem de imprevisibilidade na execução da obra. Segue abaixo relato da arquiteta:

Começamos essas duas obras de intervenção e aí claro, houve um processo, contratou-se empresas e a gente acompanhando aquela peleja, aquela dificuldade. Nesse mesmo período, no âmbito da Cooperação Espanhola, no Instituto de Cooperação e tudo mais, acredito que ainda não era a Agência Espanhola de Cooperação Internacional, se imaginou que era preciso também

incorporar o programas de *escuelas taller* porque havia uma necessidade de formação de uma mão-de-obra pra fazer essas atividades. Por que claro, uma das fragilidades da questão da manutenção de prédios históricos, do restauro de prédios históricos, é exatamente uma mão-de-obra qualificada pra esse fim. E aí, como lá (Espanha) já estava em andamento o programa de *escuelas taller*, eles trouxeram também para a América Latina. E aí a gente foi contemplado e foi todo um trâmite pra gente conseguir efetivamente que a escola se estabelecesse. Nessa época, à frente desse processo, a Maria Luiza Cerrillos, arquiteta da Cooperação que tinha coordenado o Projeto de Revitalização do Centro Histórico de João Pessoa, também orientou que pelas características do Brasil seria interessante que a oficina-escola de João Pessoa nascesse com alguma autonomia, que ela não fosse um projeto de governo. E aí a gente identificou a necessidade de se criar uma organização de ação civil (informação verbal).

E assim, em 1990, a Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico encaminhou à AECI uma solicitação para sediar uma oficina-escola e começou a elaborar seu projeto. Para sua implantação, técnicos da Comissão Permanente fizeram treinamento na Espanha, junto com técnicos de outros países latino-americanos, para que conhecessem o funcionamento de oficinas-escola espanholas. A oficina-escola de João Pessoa foi fundada em agosto de 1991 como uma entidade sem fins lucrativos, com autonomia política, sem vínculos com o município, estado ou governo federal e tinha como principais objetivos a "formação integral do aluno, desde os aspectos formativos à coerência entre a teoria e a prática; inserção do aluno no mundo de trabalho; valorização do trabalho manual produtivo e resgate dos velhos ofícios" (COMISSÃO PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO HISTÓRICO DE JOÃO PESSOA, 1991, p. 37). O projeto redigido para a criação da oficina-escola apresenta a instituição da seguinte forma:

Entendendo a Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa como um centro de formação para jovens desempregados, que tenha um compromisso com a transformação da nossa realidade social, buscando compreender as situações geradas pelos problemas estruturais e conjunturais de nosso país e como se refletem no dia a dia dos cidadãos, enfim um centro que tenha uma profunda capacidade de se adaptar às peculiaridades locais, com elementos que permitam uma flexibilidade em seu programa formativo dependendo de cada momento. (Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico, 1991, p.19)

Náhya Cajú foi designada para ser a diretora da oficina-escola. Para ocupar os cargos de instrutores, ela reuniu os técnicos que haviam sido recém demitidos com a extinção da Fundação Pró-Memória em 1990: José Freire Rosendo (pedreiro), Benedito Fidelis – "Bené" (carpinteiro), Severino Félix – "Biró" (marceneiro) e Antônio Júlio da Silva (serralheiro). A justificativa apresentada foi o fato de terem uma história profissional e pessoal ligada ao Patrimônio Histórico e possuírem "um saber conquistado através da herança cultural transmitida pelos seus antepassados e que, conseqüentemente, transmitirão aos alunos-trabalhadores" (COMISSÃO PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO HISTÓRICO DE JOÃO PESSOA, 1991, p. 157). Posteriormente eles foram reincorporados ao IPHAN, sendo cedidos à oficina-escola que lhes pagava uma gratificação. O coordenador do Órgão Municipal

de Preservação do Meio Ambiente foi convidado para ser o instrutor de jardinagem e foi feita uma seleção para o cargo de instrutor de pintura. A diretoria-executiva era composta, além da direção-geral, pela coordenação pedagógica – responsável pela formação integral dos alunos; coordenação financeira – encarregada das questões de ordem administrativa e a coordenação de prática – dedicada à execução das obras.

A pedagoga Esther Quesada da oficina-escola de Trujillo na Espanha veio à João Pessoa para acompanhar e assessorar o processo de implantação da oficina-escola, que se instalou provisoriamente no Casarão de Azulejos após a realização de limpeza e escoramento, uma vez que o prédio se encontrava em ruínas. O casarão havia sido desapropriado para realização de obras de restauração, como parte do Plano de Revitalização da cidade. A CPDCH-JP e o Escritório Técnico do IPHAN também foram transferidos para mesma edificação. A logo da oficina-escola, um cravo da Índia, foi inspirada no desenho dos azulejos da sua primeira sede.

Foram encerrados os contratos com as construtoras e a oficina-escola assumiu as obras de restauração do Hotel Globo e da Igreja de São Bento. Assim, entre os anos de 1991 e 1994, as atividades de formação foram desenvolvidas nesses canteiros de obras. Em 1994, após a conclusão das obras e formatura da primeira turma de alunos, as sedes administrativas da Oficina-Escola e da CPDCH-JP foram transferidas para o Hotel Globo. Em 1995, teve início a restauração da Fábrica de Vinhos de Caju Tito Silva (figuras 21-22), tombada como suporte de um saber fazer artesanal de vinhos a partir de frutas nativas da região, que viria a ser a partir de 2000, a sede definitiva da oficina-escola até os dias de hoje. Esta edificação foi dividida em escritório, salas de aula, oficinas, refeitório, vestiários e um memorial com maquinário, imagens e histórico sobre a antiga fábrica, assim como do processo de restauração e do monitoramento arqueológico (figuras 28-32).

No primeiro processo de seleção foram recebidas 176 inscrições – a maioria de jovens indicados de instituições governamentais e não-governamentais voltadas para a infância e adolescência: Clube do Menor Trabalhador, Casa do Menor Pequeno Davi, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, Escola Piollin, Orfanato Dom Ulrico, Fundação Estadual do Bem Estar do Menor “Alice de Almeida” - FEBEMAA, Centro Brasileiro para Infância e Adolescência – CEBIA e o Lar da Criança. Para selecionar os primeiros cinquenta alunos, foram adotados os seguintes critérios: estar desempregado, ter experiência em algum dos cursos escolhidos, interesse, nível de expectativa com relação ao curso, situação sócio-econômica-familiar, renda mensal e nível de escolaridade. A seleção constituiu de 3 etapas: 1) análise das fichas de inscrição, 2) questionários e 3) entrevistas. A comissão avaliadora foi formada pela então diretora pedagógica Josélia Silva de Almeida, pela pedagoga espanhola Esther Quesada e pelo psicólogo José Palhano Martins Ribeiro, então diretor de divulgação e promoção sócio-cultural. Nas edições seguintes, foram abertas mais vagas para jovens que não faziam parte

das instituições citadas, mas foram mantidos os critérios de seleção. Na primeira turma foi oferecida a seguinte quantidade de vagas por oficina: alvenaria e revestimento (12 vagas); carpintaria e marcenaria (14 vagas – 2 turmas de 7 alunos); jardinagem e meio ambiente (10 vagas); pintura (7 vagas) e serralheria (7 vagas). A comissão avaliadora direcionava os jovens para uma das oficinas oferecidas após análise de perfil.

Os alunos recebiam uniforme e EPIs (equipamentos de proteção individual), uma bolsa de estudos mensal⁵⁹, vale-transporte e alimentação na oficina-escola (café da manhã e almoço). Para o termo de cooperação, sempre foi fundamental o compromisso dos governos locais no aporte de recursos humanos e financeiros. A contrapartida dos governos locais inicialmente foi a cessão de profissionais para compor a equipe técnica da oficina-escola e desde 1996, por uma mudança de visão do programa de cooperação que passou a priorizar o protagonismo das entidades locais, os custos referentes aos benefícios sociais dos alunos passaram a ser divididos pelo Governo do Estado da Paraíba e do Município de João Pessoa. Conforme dados publicados no “Informe Geral 1987-1995” produzido pela CPDCH-JP, o Governo da Espanha foi responsável por 77,80% dos recursos investidos nas três linhas de atuação do Projeto de Revitalização do Centro Histórico de João Pessoa (SCOCUGLIA, 2004, p.142) – oficina-escola, escritório técnico e obras de restauração. Se considerarmos o período de 1991-2011, unicamente no projeto da oficina-escola, o percentual de atuação do governo espanhol cai para 53,20%, o que revela o crescimento da contrapartida local a partir de 1996 (AECID, 2018, p. 105).

Inicialmente, a Prefeitura e o governo do Estado concediam cinquenta bolsas cada, totalizando cem alunos por convocação. Posteriormente este número foi reduzido à sessenta. A partir de relatos coletados por Scocuglia durante a sua pesquisa, “o poder público não teve, até então, um interesse em ampliar ou fortalecer sua participação em programas ou metas de ação desse tipo e se limita a manter sua parte no convênio com a Espanha” (SCOCUGLIA, 2004, p. 139).

Nós temos mais apoio do governo da Espanha do que dos governos locais. E num determinado momento esse processo de revitalização do Centro Histórico de João Pessoa só não andou pra trás por causa da Espanha, porque os únicos funcionários que havia dentro da Comissão do Centro Histórico eram os bolsistas do governo espanhol, porque o governo estadual tirou os funcionários, o municipal tirou os seus funcionários (Entrevista da arquiteta coordenadora adjunta da CPDCH-JP in SCOCUGLIA, 2004, p. 140).

⁵⁹ Inicialmente o valor da bolsa oferecida era correspondente a um salário mínimo. Em 2017, no entanto, o valor recebido mensalmente pelos alunos era de R\$500, conforme dados da coordenação.

Figura 21: Restauração da fachada frontal da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia para instalação da sede da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2002).

Figura 22: Restauração de salão da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia para instalação da sede administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2002).

Figura 23: Montagem de estrutura de madeira do Coreto da Praça Venâncio Neiva por alunos e instrutor de carpintaria da Oficina-Escola de João Pessoa no pátio do Hotel Globo. Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.34).

Figura 24: Alunos da oficina de serralheria na Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.78).

Figura 25: Alunas da oficina de bens móveis e integrados restaurando imagem católica da Igreja da Santa Casa de Misericórdia. Fonte: *OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA* (2012).

Figura 26: Alunos da oficina de marcenaria com instrutor na Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: *GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA* (2001, p.62).

Figura 27: Restauração de platibanda do Coreto da Praça Venâncio Neiva por aluno da Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: *GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA* (2001, p.48).

Segundo depoimentos da coordenação da oficina-escola, a assiduidade no pagamento das bolsas variava conforme as mudanças de governo e dependia do compromisso de cada governante. Tanto Jovanka Scocuglia como Valeska Asfora, que desenvolveram pesquisas de campo em um período de grande atividade da Oficina-Escola de João Pessoa, identificaram que a instabilidade na chegada de recursos causou prejuízo ao processo de aprendizagem da oficina-escola, implicando inclusive em suspensões temporárias das atividades. Scocuglia relatou que as obras do Coreto da Praça Venâncio Neiva foram paralisadas em 1998 devido à falta de verba para alimentação. No questionário aplicado por Scocuglia aos alunos que frequentavam a oficina-escola em 2001, um dos pontos negativos mencionados foi a instabilidade do apoio dos Governos Municipal e Estadual. Essa questão também está presente nas redações escritas pelos alunos da turma de 1999 para a disciplina de Patrimônio Histórico, publicadas no documento *Nosso Ofício*⁶⁰:

Porém, devemos ser sinceros e, para isso, é preciso apontar os pontos negativos que percebemos na Oficina-Escola de João Pessoa. Por exemplo, o propósito de formar jovens nos diversos ofícios é sempre abalado devido às interrupções das atividades práticas, às vezes porque faltam os materiais das obras ou chegam atrasados (Alunos da oficina de alvenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.07-08).

Gostaríamos que os governos ajudassem mais à Oficina-Escola pois ela dá a oportunidade a jovens de adquirirem uma profissão. Eles têm direito (Alunos da oficina de serralheria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.31).

Para estar matriculado na oficina-escola, era necessário ter entre 18 e 25 anos⁶¹ e ter concluído o Ensino Médio ou frequentar regularmente a escola. No início do projeto, grande parte dos alunos possuía um nível de alfabetização muito baixo, apesar de às vezes terem concluído o ensino fundamental ou até mesmo o ensino médio. Aulas de reforço escolar e alfabetização passaram a ser oferecidas nas dependências da instituição. Recentemente, ainda que a maior parte dos alunos tenha entrado no projeto com o certificado de conclusão do ensino médio, na oficina-escola ainda eram estimuladas as práticas da escrita, leitura e apresentações orais como artifícios para articulação dos conhecimentos e desenvolvimento da habilidade de se comunicar com o público.

⁶⁰ A disciplina compreendeu sete aulas e teve como objetivo discutir a importância dos ofícios tradicionais para cada aluno e para a preservação do Patrimônio Cultural. Cada aluno redigiu um texto com o tema "Meu ofício" e após a leitura conjunta dos textos, foram destacadas frases e ideias para compor uma redação única de cada oficina: Alvenaria, Carpintaria, Jardinagem, Marcenaria, Pintura e Serralheria, compiladas na publicação *Nosso ofício*.

⁶¹ Inicialmente a idade mínima era 16 anos, porém o Ministério do Trabalho determinou que fosse alterada para 18 anos devido ao tipo de atividade exercida pelos alunos-trabalhadores.

No currículo original, conforme consta no projeto da oficina-escola, a abordagem teórica deveria contemplar formação elementar, representação gráfica (figura 46), história da arte e da arquitetura, técnicas de engenharia e construção, gestão empresarial e jardins e meio ambiente. Apesar de existir uma ementa para cada disciplina teórica e um programa formativo elencando os conteúdos teóricos e práticos a serem abordados para cada ofício, eles foram sendo adaptados às necessidades de cada turma e a partir das demandas de cada obra. Os conhecimentos eram abordados a partir do contato direto dos alunos com um bem cultural específico (figuras 23-27), podendo ser reaplicados em outros bens.

Eram realizadas diversas atividades extracurriculares como palestras, visitas ao centro histórico – momento de aproximação com a história da cidade e também viagens de estudo a outras cidades da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Uma vez por mês era exibido um filme para os alunos, seguido de debate, enquanto a equipe técnica fazia reunião mensal para planejamento das atividades. A formação inicialmente tinha duração de três anos, sendo reduzida posteriormente para dois anos para que, segundo a ex-diretora, os jovens não se acomodassem com o ambiente “familiar” da escola e se inserissem no mercado de trabalho. Além das atividades formais, eram realizadas brincadeiras e comemorações como a “festa da cumeieira”, em que os próprios jovens se responsabilizavam pela organização das comidas e bebidas para celebrar a conclusão de uma etapa da obra.

Conforme o texto *Inclusión social: los niños de la calle*, escrito pela ex-diretora Náhya Cajú e que faz parte da publicação da AECID de 2015, a orientação dos instrutores e coordenadores era de despertar habilidades dos alunos. Eles aprendiam e construíam seus conhecimentos ao recuperar o patrimônio da cidade, superando obstáculos e desafios e tomando consciência da sua força e capacidade construtiva. No processo de aprendizagem prática, os alunos mais antigos ajudavam os recém-chegados e vários alunos egressos passaram a ser inclusive instrutores da oficina-escola, retornando à instituição para transmitir o que aprenderam a outros jovens.

Rocío Serrano Cañas analisa a proposta formativa das oficinas-escola em contraste com o modelo de ensino formal das salas de aula. Cañas caracteriza o ensino das escolas formais como homogeneizante e baseado em métodos e conteúdos abstratos, tal como discutimos no terceiro capítulo. A pesquisadora remete a dois autores espanhóis do século XVI, Juan Huarte de San Juan e Juan de Valdés, que criticavam o processo de uniformização da aprendizagem em que priorizava-se a forma em detrimento do sentido. Já o método *aprender fazendo*, utilizado nas oficinas-escola, corresponde a uma tradição de transmissão de um ofício que respeita as habilidades e capacidades de cada indivíduo, baseado na troca e no relacionamento humano mediados pela linguagem oral. Ela entende que este método possui um caráter patrimonial em si, por ser a herança de uma antiga prática das corporações de ofício medievais

fundamentada na transmissão oral-gestual da prática do ofício. “Com isso, garantia-se a transmissão de um acervo de conhecimento, mantendo-o vivo de uma geração para outra e adequando-o às novas necessidades socioeconômicas de cada período” (CAÑAS, 2013, p.114). A sua fala ratifica a nossa defesa de que o canteiro de obras além de um local de trabalho, deve ser também um espaço de educação e formação, onde são transmitidas técnicas tradicionais da construção, essenciais para restauração de bens imóveis.

O seu projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido na Oficina-Escola de João Pessoa entre 2007 e 2008 por meio de conversas informais durante o convívio diário com os alunos, instrutores e coordenadores e traçou paralelos com duas oficinas-escola visitadas em Madri na Espanha, nas cidades Abantos e Palácio Real. Ela pôde observar uma divisão horizontal das tarefas entre toda a equipe, em que profissionais formados no universo acadêmico conviviam de igual para igual com antigos mestres de ofício, “aqueles que tinham aprendido trabalhando”, ou seja, que não tiveram acesso a uma educação formal, sem diploma e alguns até mesmo analfabetos. Segundo relatos da então diretora à Cañas, o bom funcionamento global dependia da articulação e distribuição das diferentes tarefas entre os profissionais da equipe de acordo com as competências de cada um. Não existia uma função mais importante que a outra, na medida em que se um falhasse ou deixasse de cumprir com a sua função, comprometeria toda a equipe. A sede da oficina-escola de João Pessoa constituía um espaço familiar, com uma atmosfera acolhedora de casa, onde a área central composta de um pátio interno arejado e iluminado, servia como local de reunião de todos.

O mestre nas corporações de ofício, como vimos, era a figura de autoridade nas oficinas por possuir mais experiência no trabalho. Ele assumia também a função de um segundo pai e passava orientações ao aprendiz, que transcendiam o universo do trabalho, a partir da sua vivência de mundo. Para isso, o mestre lança mão de uma memória compartilhada (CAÑAS, 2013). Em entrevista, Náhya Cajú comentou que o instrutor de serralheria, Antônio Júlio:

tinha uma característica interessante porque ele era desse povo do interior que tinha a coisa da rigidez, da moral. Então ele era bem assim, pros alunos dele, ele dava alguns conselhos: “Olha meu filho, pra você se dar bem na vida, você precisa...” (informação verbal).

Essa identificação dos alunos com os instrutores é citada também nas redações publicadas no documento *Nosso Ofício*:

Nós gostamos muito quando o nosso instrutor nos fala da época de sua juventude quando ele aprendeu seu ofício (Alunos da oficina de carpintaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.11).

Figura 28: Sede da Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa. *Foto: Camila Furloni, 2019. Fonte: Acervo Pessoal.*

Figura 29: Memorial da antiga fábrica de vinhos Tito Silva & Cia no hall de entrada da sede da Oficina-Escola de João Pessoa. *Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.*

Figura 30: Reunião de alunos da Oficina-Escola de João Pessoa no pátio interno da sede. *Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.*

Figura 31: Oficina de marcenaria da Oficina-Escola de João Pessoa. *Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.*

Figura 32: Oficina de serralheria da Oficina-Escola de João Pessoa. *Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.*

Nós gostamos muito de ouvir o testemunho de nosso instrutor que sofreu muito para ser o que é, e hoje é um instrutor de marcenaria. Agradecemos a ele que nos deu essa força de aprendermos o ofício que ele aprendeu quando era menino e hoje nós estamos aprendendo. Os alunos antigos, até já ajudam os alunos novatos ensinando-lhes o que aprenderam no ano passado (Alunos da oficina de marcenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.21).

Nos questionários aplicados por Scocuglia em 2001 ela observou uma certa rejeição aos ofícios relacionados à construção civil principalmente nos jovens recém-ingressos. Em sua maioria, os jovens relataram que procuraram a oficina-escola para conseguir um emprego e garantir sua independência e não pelo aprendizado de um dos ofícios ensinados. Muitos revelaram um desejo de cursar uma universidade. Segundo depoimento da ex-coordenadora pedagógica à Asfora:

Eles procuram trabalhar mais pela necessidade material mesmo. E procuram a Oficina muito mais por essa necessidade do que para aprender uma profissão, porque o nível de desemprego é muito grande e até estudantes universitários procuram a Oficina, mas, obviamente, não são inscritos. Na sociedade de classes que nós temos, ninguém quer ser pedreiro, marceneiro. Quando terminam o curso aqui, alguns passam a ter consciência da importância desse trabalho (apud ASFORA apud SCOCUGLIA, 2004, p.131).

Variáveis	Níveis	Frequência	Percentual
Sexo	Masculino	61	80,3
	Feminino	15	19,7
Faixa etária	de 16 até 19 anos	50	64,9
	de 20 até 23 anos	27	35,1
Escolaridade	Ensino Fundamental	36	47,4
	Ensino Médio	40	52,6
Renda Familiar	R\$95 - R\$ 370	48	65,8
	R\$391 - R\$600	21	28,8
	R\$700 - R\$921	4	5,4

Tabela 6: Caracterização dos alunos da Oficina-Escola em 2001. Fonte: Scocuglia, 2004, p.124.

A partir dos dados coletados nos questionários, Scocuglia elaborou um quadro de caracterização dos alunos da oficina-escola (tabela 6): 47,4% possuíam o ensino fundamental e 65% possuíam renda familiar entre R\$95 e R\$370, o que correspondia a uma faixa de renda de até dois salários mínimos na época⁶². Isso revela que a bolsa de estudos de um salário mínimo fazia uma diferença significativa na vida desses jovens: "A bolsa que recebemos na Oficina-Escola nos ajuda muito nas nossas necessidades pessoais. Com a ajuda dessa bolsa, alguns de nós conseguimos até construir nossas casas" (Alunos da oficina de alvenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.7).

⁶² O salário mínimo em abril de 2001 era de R\$180,00, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Curso e trabalho ao mesmo tempo. Curso porque a gente está aprendendo e trabalho porque a gente está praticando e estamos ganhando uma bolsa para que nós possamos aprender. Ou seja, além de aprender, nós estamos na área do trabalho, nós estamos praticando, nós estamos fazendo algo que vai ficar para a população, que vai ficar para servir... (Aluno da oficina de alvenaria apud ASFORA apud SCOCUGLIA, 2004, p.137).

Essa mudança de olhar com relação aos ofícios da construção civil e da restauração e o reconhecimento do aprendizado de uma profissão útil para sociedade pode ser observada na medida em que os jovens avançavam no curso e compreendiam todas as dimensões requeridas para exercer determinado ofício como: manejar as ferramentas e o maquinário, as diferentes técnicas utilizadas para cada tipo de tarefa, o esforço físico gasto, a atenção e raciocínio intelectual dedicados, etc.

O ofício do pedreiro é muito discriminado. Poucas pessoas reconhecem a importância deste ofício. Mas é de grande importância o ofício do pedreiro, porque em todo lugar existem casas, prédios, enfim, construções civis, e todas só podem ser feitas com a grande ajuda de um pedreiro. O pedreiro é fundamental para as construções, pois sem o pedreiro as obras não sairiam do lugar, porque é ele quem toca a maior parte da obra. Ele é como se fosse o coração da obra, se um pedreiro abandonar a obra ela vai parar.

A profissão de pedreiro é muito dura, e muitas pessoas falam mal dessa profissão. Aqui na Oficina-Escola descobrimos como é bonito este ofício que na verdade não é nada fácil e pudemos sentir na pele o quanto é sofrido este trabalho. O trabalho de um bom pedreiro exige muita dedicação e responsabilidade e deve ser feito com muito cuidado, e o seu objetivo não deve ser apenas ganhar dinheiro e sim desempenhar seu ofício com dignidade (Alunos da oficina de alvenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.4).

Ao longo da trajetória na oficina-escola, ao reconhecerem o Patrimônio Cultural e se perceberem como atores importantes no processo de preservação desse patrimônio e na transformação da sua cidade, os jovens passavam a ter orgulho da atividade que exerciam e a valorizar os ofícios tradicionais. Segundo depoimento da ex-diretora à Scocuglia:

O aluno que entra na Oficina-Escola a gente faz um trabalho de despertá-lo para a coisa do patrimônio, quer dizer, a consciência preservacionista, a consciência enquanto cidadão capaz de intervir na sua realidade e de realizar coisas positivas, resgatar seu patrimônio, entender como foi sua história, conhecer sua história porque as pessoas de João Pessoa não sabem que nasceram no rio Sanhauá, no Porto do Capim. Lógico que essa consciência também é lenta, não é? Então, a gente faz esse trabalho aqui com a moçada. E além da intervenção real, física, eles restauram. Então, isto dá uma dimensão de consciência e de cidadania que eu acho que é, assim, extremamente ampla, entendeu? E é irreversível do ponto de vista do crescimento individual dessa moçada, tudo que tu faz, a questão do próprio orgulho, de fazer, de saber que foi capaz, e ver ao final um resultado concreto do trabalho que eles fazem (Ex-diretora geral apud SCOCUGLIA, 2004, p. 147).

Figura 33: Alunos, instrutores e equipe administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa em frente ao Hotel Globo, após a sua restauração. *Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.37).*

Figura 34: Alunos, instrutores e equipe administrativa da Oficina-Escola de João Pessoa em frente ao Coreto da Praça Venâncio Neiva, após a sua restauração. *Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.50).*

Figura 35: Antes e depois da restauração do Casarão de Azulejos pela Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2014, p.14).

Figura 36: Antes e depois da restauração da Capela de Nossa Senhora da Graça pela Oficina-Escola de João Pessoa. Fonte: OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA (2014, p.19).

O fato de o processo de aprendizagem ser baseado no trabalho, em situações reais, implica em resultados concretos. Os jovens se sentiam satisfeitos ao verem as obras prontas e os bens restaurados – fruto do empenho, da habilidade e da capacidade deles. Isso se reflete nas redações escritas pelos alunos de todas as oficinas:

Este ano trabalhamos no Coreto e, pensamos que daqui a dez anos poderemos estar caminhando com nossos filhos e ao passarmos pelo Coreto então falaremos a eles com muito orgulho que participamos da sua restauração, assim como em outras obras que ajudamos a restaurar e construir (Alunos da oficina de alvenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.5).

Também foi uma honra trabalhar no Coreto da Praça Venâncio Neiva, que foi uma das obras mais interessantes, porque ele estava no chão e hoje já está quase no ponto de ser inaugurado. Por isso entendemos que o pedreiro de restauração pode ser chamado de artista porque eles pegam cada obra que é desenganada e conseguem reergue-la. Como foi o caso do Coreto que se pode dizer que os alunos de alvenaria fizeram novamente. Se tivéssemos conhecido o Coreto antes de entrarmos na Oficina-Escola de João Pessoa tínhamos dito que a obra não prestaria, tínhamos desistido e o prédio acabaria sendo demolido (Alunos da oficina de marcenaria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.20).

Quando alguém nos pergunta qual o tipo de trabalho que desenvolvemos, nos sentimos felizes em responder que somos restauradores do Centro Histórico de João Pessoa e com o nosso trabalho, estamos deixando a nossa cidade mais bonita. Para nós é motivo de muito orgulho dizermos à nossa família que pintamos uma porta ou uma janela de um prédio histórico (Alunos da oficina de pintura in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.25).

Foram restaurados inúmeros bens culturais da cidade, tais como a Igreja de São Bento, o Casarão de Azulejos (figura 35), o antigo Hotel Globo (figura 33), a antiga Fábrica de Vinhos Tito Silva (figura 28 - atual sede da oficina-escola), o Coreto da Praça Venâncio Neiva (figura 34), a Igreja da Misericórdia, a Capela Nossa Senhora da Graça (figura 36), a Igreja de São Frei Pedro Gonçalves, a Praça Anthenor Navarro, a Praça Dom Adauto, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, o Antigo Engenho Paul, o Parque Arruda Câmara, a Escola de Gastronomia e o Altar da Capela da Fazenda Acauã.

A disciplina era severa uma vez que a responsabilidade pela execução da obra era integralmente da oficina-escola, devendo ser cumpridos os prazos combinados com os órgãos de fiscalização – o IPHAN e o IPHAEP. As atividades eram desenvolvidas das 7 da manhã até às 5 da tarde, com pausa de uma hora para o almoço. De acordo com Asfora, a taxa de evasão escolar era alta. Na terceira turma, que compreendeu o período entre 1996 e 1997, 51 jovens concluíram a formação enquanto 95 saíram da oficina-escola por diversos motivos: 29 conseguiram emprego, 17 não apresentaram produtividade, 13 não cumpriram o regulamento, 11 foram expulsos por uso de drogas nas dependências da oficina-escola ou por falsificação de documentos, 10 desistiram, 13 foram para o serviço militar e 3 por outros demais motivos. Isso revela uma alta rotatividade (ASFORA in SCOCUGLIA, 2004, p.123). Conforme algum

aluno saía, recrutava-se outro jovem da lista de espera. Em 1999, havia 525 jovens inscritos aguardando uma vaga ociosa. Nos dez primeiros anos de funcionamento, 603 jovens ingressaram na oficina-escola, mas apenas 207 concluíram a formação, ou seja, 34,33% do total (OFICINA-ESCOLA DE JOÃO PESSOA, 2001, P.22).

Membros da equipe de coordenação da Oficina-Escola, em entrevista à Scocuglia, avaliaram que os problemas decorrentes da dificuldade de socialização, aprendizagem e disciplina que implicaram na alta taxa de evasão escolar se davam em grande parte pela situação de vida precária advinda de “uma sociedade altamente estratificada, como herança da mentalidade coronelista e escravista” (CAÑAS, 2013, p. 116). Tratava-se de uma realidade distinta do programa espanhol o que levou a uma adaptação do quadro de disciplinas inicialmente proposto e ajustes no processo de ensino/aprendizagem e de seleção. Uma das adaptações foi a inclusão de uma oficina de artes para desenvolver a sensibilidade dos jovens. Na pesquisa de Cañas, ela apontou que até mesmo as oficinas-escola espanholas revelaram uma flexibilidade na programação das atividades pedagógicas que se ajustavam à cada obra e à cada realidade social que estavam inseridas.

Por este motivo, no contexto de Oficinas-Escola, é difícil estabelecer uma rígida metodologia de ensino, sistematizada em conteúdos, procedimentos pedagógicos, tipologia de atividades, etc. Como bem indicam os responsáveis pelo programa, as Oficinas-Escola não propõem disciplinas, propõem obras e problemas cuja resolução passa pela capacitação do aprendiz manual e, ao mesmo tempo, os alunos precisam de certos conhecimentos teóricos para auxiliar o desenvolvimento do ofício, porém estes devem estar incorporados no fazer da obra (CAÑAS, 2013, p.119).

Na pesquisa de Cañas, ela identificou que a maioria dos alunos da Oficina-Escola de João Pessoa vinha de camadas marginalizadas, com alto índice de desistência escolar e de trabalho de rua, em que parte desses trabalhos se espelhavam no ofício dos pais. Na pesquisa realizada em 2000 por Scocuglia, 45,5% dos alunos era estudante e 23,4% era trabalhador da construção civil, antes de ingressar na oficina-escola (tabela 7).

	Frequência	Percentual
Estudante	35	45,5
Trabalhador da construção civil	18	23,4
Auxiliar de pequeno comércio	10	13,0
Autônomo	9	11,7
Agente de saúde	1	1,3
Vaqueiro	1	1,3
Vigilante	1	1,3
Entregador	1	1,3
Nenhuma	1	1,3
Total	77	100

Tabela 7: Atividades dos participantes antes de ingressarem na Oficina-escola. Fonte: Scocuglia, 2004, p.125.

O processo de formação de uma oficina-escola não está relacionado apenas ao aprendizado de um ofício, mas sim a uma formação integral do indivíduo como cidadão. A aprendizagem é constante e não se limita à relação instrutor-aluno e aos espaços direcionados para este fim. Segundo Náhya Cajú, em entrevista concedida à esta pesquisa:

Até o auxiliar de serviços tinha um papel de formador dentro da oficina-escola. Por que? Por que ele organizava o grupo da faxina daquele dia e orientava no trabalho da faxina e também era assim, tipo um vózão, sabe? A turma também tinha o maior carinho (informação verbal).

Os alunos aprendiam a ter responsabilidade com os espaços de trabalho, de estudo e de convívio e com as suas ferramentas. Eles se revezavam não só na faxina, como em atender à porta no tocar da sineta localizada junto à grade de acesso. Os alunos aprendiam entre si, por meio da troca de experiências e dificuldades em comum, valores de amizade, respeito e solidariedade. Na convivência diária eram definidos os direitos e deveres e as normas a serem cumpridas. Esta concepção está alinhada ao conceito de *Educação pelo Trabalho*, discutido no capítulo anterior em que o trabalho é a via por onde é transmitida a mensagem educativa, por meio da participação e envolvimento do educando na gestão e em todo o processo produtivo.

Esta se baseia numa formação integral do indivíduo, para torna-lo cidadão com capacidade de intervir nos processos em sua volta e modificar a sua própria condição de inferioridade, através do conhecimento e do trabalho. Os objetivos de aprender e de trabalhar aparecem em todos os textos e falas dos alunos, professores e instrutores da Oficina-Escola de João Pessoa. Entretanto, essa visão de trabalho não se limita a “uma concepção disciplinar (relacionada a mudanças de comportamento, maturidade, responsabilidade etc) e meio de sobrevivência” (ASFORA, 2000, p.87), pois o trabalho aparece sempre associado ao “saber-fazer”, a essa possibilidade de pertencer, de adquirir conhecimento, mais do que o trabalho como algo abstrato e distante (SCOCUGLIA, 2004, p.135).

Além de adquirirmos uma profissão, na Oficina-Escola nós também nos tornamos amigos e chegamos até a dividir alguns problemas que temos nas nossas vidas. Aprendemos a receber e a cumprir ordens, a respeitar as pessoas e sermos respeitados, a ter responsabilidade com o que fazemos e cumprir nosso horário. Ter paciência e ser paciente, a ajudar nossos colegas e a corrigir nossos erros (Alunos da oficina de serralheria in OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA, 1999, p.31).

Uma das questões que não foram resolvidas ao longo da trajetória da Oficina-Escola de João Pessoa foi a falta de certificação e reconhecimento oficial pelo Ministério da Educação. Um dos entraves era o fato de que os instrutores não haviam sido capacitados por instituições formais de ensino. A ex-diretora comentou em entrevista que os profissionais do Ministério da Educação “quase tiveram um ataque” quando souberam que o instrutor de forja era analfabeto. E ela respondeu: “É porque para ensinar forja não precisa saber ler nem escrever”.

Alinhada com as discussões aqui apresentadas, Cañas faz uma crítica ao fato de que na nossa sociedade, a formação intelectual possui maior reconhecimento e prestígio social frente à formação manual, como se a primeira fosse direcionada aos “estudantes mais inteligentes”, daí a baixa autoestima identificada nos jovens ingressos na oficina-escola. Ela aponta que “incide uma distorção do que de fato é a inteligência humana segundo a natureza e segundo os referentes comunitários” (CAÑAS, 2013, p. 116).

Esta mentalidade fazia prevalecer as formas sociais, neste caso, as titulações escolares e acadêmicas, acima do sentido comunitário, o qual estabelece o que é necessário, possível e realizável na formação das novas gerações.

Sobre este aspecto, foi muito revelador o depoimento da coordenadora pedagógica da Oficina-Escola do Palácio Real em Madri, a qual indicava que, dentro das próprias famílias, alguns alunos sofriam o estigma de estar aprendendo um trabalho manual, pois os pais o consideravam como “inferior”. Já no caso da Oficina-Escola de João Pessoa, o que se observava em alguns alunos era uma maior valorização da formação acadêmica, por ser de “pessoas mais inteligentes”. Isto revelava uma série de crenças fortemente arraigadas no entorno, que afetava o desenvolvimento e fortalecimento de modalidades formativas vinculadas diretamente ao trabalho (CAÑAS, 2013, p.116).

A inteligência desenvolvida pelos alunos das oficinas-escola e dos trabalhadores essencialmente manuais está no que Cañas chama de inteligência altamente corporal, “pelo que os processos cognitivos e linguísticos devem ser entendidos com essa *qualidade corporal*, que significa também uma maior imersão no silêncio” (CAÑAS, 2013, p.119). Diferente da proposta pedagógica da grande maioria das escolas, baseada na modalidade letrada e na figura central do professor, o método *aprender fazendo* considera que os conhecimentos são apreendidos diretamente na prática, a partir da observação dos fatos, variando individualmente conforme as habilidades, capacidades e inquietudes de cada aprendiz – “o próprio trabalho é o centro de formação” (CAÑAS, 2013, p.117). Muitos alunos da oficina-escola de João Pessoa apresentavam dificuldades em compreender conceitos abstratos e na leitura de projetos, mas na prática absorviam rapidamente as instruções passadas pelos instrutores. Com o tempo, os alunos mais antigos iam adquirindo autonomia no desempenho do ofício, passando inclusive a orientar os demais, reforçando sua autoestima ao dominar certas técnicas e conhecimentos.

Em geral, os coordenadores e diretores das Oficinas-Escola visitadas coincidiam também nessa avaliação positiva, a de um rápido desempenho do alunado por meio da prática, deslocando o foco do aprendizado do “ensino do professor” para a atividade e para a observação dos fatos do próprio trabalho, guiado pelo instrutor (o mestre do ofício) e pelas necessidades da obra (CAÑAS, 2013, p.117).

De acordo com a pesquisa realizada por Scocuglia (2004), 67,6% dos alunos matriculados na oficina-escola tinham expectativa de conseguir emprego relacionado ao ofício aprendido enquanto 18,9% desejavam aperfeiçoar os estudos em cursos universitários. Os demais não souberam responder porque haviam ingressado recentemente. De acordo com a ex-diretora, foi elaborado um projeto intitulado “Ponto do ex-aluno”, submetido a edital de financiamento da Petrobrás, mas não contemplado. A proposta era restaurar uma antiga fábrica localizada na mesma rua da oficina-escola e implantar um espaço de trabalho colaborativo de ex-alunos, com a instalação de oficinas dotadas de máquinas, ferramentas e infraestrutura para atendimento de demandas externas.

Estima-se que a inserção laboral era de 85% (AECID, 2018). A oficina-escola mantinha contato com os alunos egressos para repassar a empresas que a procuravam para indicação de profissionais. O destino dos alunos egressos é muito diversificado: dos que atuam nos ofícios aprendidos, alguns abriram suas próprias empresas como é o caso de Diego Freitas de Oliveira, que nos concedeu uma entrevista enquanto restaurava o monumento da Praça João Pessoa. Outros retornaram como instrutores da própria oficina-escola. Eliseu Santos da Costa participou da seleção realizada pelo Programa Monumenta e fez o curso de aperfeiçoamento no Centro Europeu de Veneza, na Itália.

Para Maria da Piedade Farias, restauradora do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico da Paraíba (IPHAEP), cedida entre 2003 e 2010 para Oficina-Escola de João Pessoa, onde atuou como instrutora da oficina de bens móveis e integrados:

O desafio era ver os alunos voltarem a ter esperança, voltarem a sonhar. A gente via que era tudo tão sofrido. Eu acho que a gente restaurou mais gente. Restauramos muito patrimônio. Era aquela alegria ver o patrimônio restaurado, mas de ver também as pessoas voltarem a se sentir gente, os alunos. O desafio maior era esse (informação verbal).

A Escola Oficina de Salvador (EOS)⁶³ iniciou suas atividades em 1997 a partir do desdobramento do Curso de Formação de Mão-de-Obra (CFMO). Este curso foi realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio de uma extensão universitária, em parceria com o IPHAN e com o apoio da Fundação Vitæ (1ª edição - 1992) e do CONDER/SEPLANTEC (Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, 2ª edição – 1994). Este curso, gratuito, era direcionado para operários da construção civil e visava qualificar trabalhadores que já atuavam na área de conservação e restauração, valorizando, resgatando e sistematizando o saber que já possuíam na área. As aulas teóricas eram diretamente

⁶³ Em Salvador, optou-se por uma tradução de *escuela taller* para escola oficina, diferente da que havia sido adotada em João Pessoa. Segundo Náhya Cajú foi um longo embate entre os diretores sobre qual seria a tradução correta. Na presente pesquisa, adotamos a tradução oficina-escola, que indica a predominância da prática no processo de aprendizagem de acordo com a distinção estabelecida por Cunha (2005), citada no terceiro capítulo.

relacionadas à prática do canteiro de obras e o conhecimento, não só técnico, mas também sobre comportamento, relacionamento interpessoal, higiene e cidadania, era transmitido de forma lúdica. Do curso, resultou a publicação *Rudimentos para oficiais de conservação e restauração*, uma coletânea dos textos didáticos utilizados na primeira edição, que é introduzida da seguinte forma pelo professor Mário Mendonça:

Infelizmente, o Brasil é um país de “doutores” e, da maneira que andam as coisas, cada vez menos experimentados. A formação básica e profissional do homem brasileiro ainda deixa muito a desejar porque, na realidade, praticamente não existe. É, pois, nosso dever valorizar e mostrar a dignidade do trabalho dos artífices, porque quem trabalha com as mãos não faz trabalho menor. Além do mais, não podemos assistir de braços cruzados ao desaparecimento dos artífices qualificados, porque são imprescindíveis para um correto trabalho na construção, nem também o desaparecimento de técnicas e atividades que são patrimônio da nossa memória do fazer (in OLIVEIRA; SANTIAGO; LEAL, 1996, p.4).

O ex-professor da UFBA e ex-diretor da Escola Oficina de Salvador, Luiz Carlos Botas Dourado, em apresentação sobre a EOS realizada em 2007, também demonstrou preocupação com relação à qualificação dos trabalhadores que atuam no campo da restauração:

Analisando-se o problema da formação de mão-de-obra para a restauração e conservação de edifícios, observa-se um grande fosso existente entre a formação de pessoal de nível universitário e a formação de trabalhadores. Pouco adianta a preocupação apenas com o pessoal de nível universitário (arquitetos, engenheiros e urbanistas) se nas frentes de trabalho, onde atuam os operários, ocorre o despreparo para a realização dos projetos (DOURADO, 2007, p. 2).

Ambas as falas ratificam o argumento da presente pesquisa de que a capacitação da mão-de-obra é de extrema importância para a qualidade de uma obra de restauração de bens imóveis. Segundo entrevista concedida por Dourado, ele tomou conhecimento sobre o programa de oficinas-escola da AECID por volta do ano de 1994 e após conversas com Náhya Cajú, agendou uma reunião em Madrid com Miguel del Mazo, profissional que faz parte da Direção da Cooperação Espanhola com a América Latina e o Caribe. Nesta reunião, ele apresentou o trabalho realizado pelo CFMO e expôs o projeto de restauração elaborado pela Faculdade de Arquitetura e que se pretendia implantar no prédio da Faculdade de Medicina da UFBA, no terreiro de Jesus, considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO. A AECID aprovou o projeto de nova oficina-escola brasileira, disponibilizando verba para a sua criação. A Agência Espanhola arcou com metade dos custos e a outra metade, referente à execução das obras e manutenção dos alunos, foi assumida como a contrapartida nacional.

Em março de 1996, foi firmado protocolo de intenções pelo Embaixador da Espanha D. Carlos Blasco Villa, pelo Reitor da UFBA, Prof. Felipe Perret Serpa e pelo Presidente do IPHAN,

Glauco de Oliveira Campello. Em novembro, foi fundada oficialmente a Escola Oficina de Salvador, também como um projeto de extensão da UFBA, recebendo o apoio da AECID, MEC, IPHAN, FAPEX, Secretaria da Educação (SEC) e Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE). Neste processo, Dourado visitou a Oficina-Escola de João Pessoa algumas vezes para observar o funcionamento e após a nomeação da equipe técnica, Náhya Cajú foi à Salvador participar de uma oficina de trabalho com esses profissionais.

As primeiras obras realizadas pela EOS foram a Ala Nordeste e o Anfiteatro Professor Alfredo Thomé de Brito da Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus, entre os anos de 1997 e 2001, que contaram com o apoio financeiro do BNDES e Eletrobrás, somando um aporte de aproximadamente R\$ 2 milhões e meio, por meio de edital do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) do Ministério da Cultura. As oficinas foram definidas a partir das demandas destas obras de restauração, tendo sido ensinados os seguintes ofícios: cantaria, carpintaria, estuque, ferro forjado, marcenaria, pedreiro e pintura.

Ao longo dos seus doze anos de funcionamento, a EOS restaurou também a Biblioteca da Faculdade de Medicina (figuras 39-41) com o apoio financeiro do Ministério da Saúde e a Galeria Cañizares (figura 38) – anexo da Escola de Belas Artes. Além dessas obras, prestou serviços de restauração nos museus mantidos pela Universidade: Museu Afro-brasileiro (apoio da Fundação Vitæ), Museu de Arte Sacra (recursos da UFBA) e Museu de Arqueologia e Etnologia. A Escola Oficina de Salvador participou também da reconstrução da Casa de Santo do Terreiro ALAKETU (financiada pela Fundação Cultural Palmares) e do projeto habitacional de interesse social Eco Luzia II, no qual foram construídas vinte e três casas.

As preocupações sociais de despertar a cidadania guiaram as atividades da EOS, que tinha como objetivos: contribuir para a redução da criminalidade e violência associados ao desemprego; promover a escolarização; revalorizar ofícios artesanais; restaurar o patrimônio cultural e capacitar profissionalmente jovens a partir do desenvolvimento de aptidões e habilidades, manuais e intelectuais. Assim como observado no modelo espanhol e na Oficina-Escola de João Pessoa, Dourado aponta que os desafios com relação ao processo formativo eram diários devido aos seguintes fatores:

- grande diferença no nível de escolaridade e na faixa etária dos alunos;
 - diversidade de interesses pelas áreas de formação e
 - um alto grau de rejeição aos métodos tradicionais de ensino.
- Isto exige uma mudança de mentalidade dos professores e mestres instrutores e um esforço para inovar, visando relacionar as necessidades dos alunos aprendizes aos requisitos de uma formação integral especializada com o fim de obter bons resultados que se traduzam numa capacitação profissional de qualidade (DOURADO, 2007, p. 4-5).

Em relato sobre o processo de criação da oficina-escola em Salvador, Náhya Caju fez menção aos desafios do projeto:

Eu me lembro que ele [Dourado] me disse no meio do processo: “Náhya, um já desistiu. Disse que “se for fazer como a doutora tá dizendo, lamento, mas não tenho condições de me dedicar tanto”. Mas é ótimo que eu já estou selecionando”. É uma missão, é um desafio mesmo. Se você não se apaixona pelo que você faz, você não faz bem feito. Ainda mais trabalhos como esse que é um desafio diário, ainda mais que você está trabalhando com uma clientela que precisa de uma atenção especial. Não é essa coisa da academia que você chega, você pega um livro e todo mundo tem um nível intelectual mais ou menos igual. A gente está pegando pessoas que estão fora da vida produtiva, que são jovens ainda com um universo emocional bastante vivo e dinâmico e vai pegar essas pessoas, juntar tudo pra começar a restaurar um prédio, entende? Então, é um trabalho juntos o tempo todo, puxando, chamando e as pessoas ali se envolvendo. Eu acho que tem um viés subjetivo muito forte nesse proceder. Ele sai da cartilha. Ele sai do técnico propriamente dito, principalmente (informação verbal).

O método do *aprender fazendo* enfatiza “como fazer” e o “porque fazer”, de modo a permitir maior autonomia dos jovens. Como relatado nos outros projetos, a teoria estava relacionada diretamente às atividades práticas, fundamentando-as. À prática e à teoria, eram agregados também elementos da cultura local: história da cidade, aspectos geográficos, técnicas construtivas empregadas, etc. Os profissionais da coordenação eram profissionais cedidos do quadro da UFBA ou do IPHAN. Antônio Carlos Barbosa era o coordenador de prática, setor dividido entre a área de projetos – cuja responsável era a professora da Faculdade de Arquitetura da UFBA, Silvia D’Affonsêca, e a área de obras – cuja responsável era Rosa Andrade, arquiteta cedida pelo IPHAN. Os instrutores eram profissionais com notável experiência em suas respectivas áreas, indicados pelo IPHAN. Em entrevista, Rosa apontou que para ela, o desafio da escola:

Era fazer com que essas pessoas [os instrutores]... Essas pessoas eram profissionais, elas sabiam fazer o ofício. O desafio é que elas soubessem ensinar também. Aí o nosso dia-a-dia era em função disso, a gente conseguir que a pedagogia interagisse com a parte de obra para o jovem aprender. Cada estudante tinha a obrigação de cursar a escola regular (informação verbal).

Além do ensino profissional voltado para a restauração, a Escola Oficina de Salvador possuía um Núcleo Básico no qual eram abordadas noções de desenho e conhecimentos gerais (cidadania, ética, preservação do patrimônio e História) e também reforço de português e matemática, quando necessário. Para estar na EOS, era obrigatória a continuidade dos estudos formais pelos alunos. Sabendo das dificuldades da Oficina-Escola de João Pessoa em verificar se os jovens estavam regularmente matriculados e indo à escola, a EOS estabeleceu um convênio com a Secretaria de Educação e o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA. Em salas montadas dentro do próprio canteiro de obras, era oferecido o curso de

supletivo do Ensino Fundamental no horário noturno, cujo certificado era emitido pelo CEA. A linguagem adotada pelos professores do ensino básico trazia referências do cotidiano dos alunos dentro do canteiro de obras para sala de aula, valorizando e respeitando o conhecimento dos educandos. Os alunos que cursavam o Ensino Médio eram encaminhados para a sede do CEA, localizada também no Centro Histórico – a 400 metros de distância das obras. A conscientização da cidadania era obtida por meio do modelo que integrava educação básica à prática e capacitação profissional, conforme esquema gráfico abaixo.

Figura 37: Esquema gráfico que ilustra o método de ensino utilizado pela Escola Oficina de Salvador. *Fonte: DOURADO (2001, p.7).*

A EOS conjugava também o ensino superior na medida em que alunos de graduação do programa Atividade Curricular em Comunidade (ACC) e de pós-graduação do Curso de Especialização em Restauração e Conservação de Monumentos e Conjuntos Históricos (Cecre) frequentavam seus canteiros de obra para desenvolvimento e acompanhamento de atividades.

A Escola Oficina de Salvador recebeu vários prêmios:

- Prêmio Paulo Freire (1998) – “Modalidade Outros Meios de Aprendizagem”: conferido pelo Ministério do Trabalho, Fundação Roberto Marinho, Serviço Social da Indústria (SESI), Confederação Nacional da Indústria e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Concorreram 334 experiências de todo o Brasil e apenas seis foram premiadas;

- Prêmio Hernani Sávio Sobral (1998) concedido pela UFBA e FAPEX como “Destaque em Extensão”;

- Prêmio Itaú/Unicef (1999) – Concorreu na “Modalidade Ações Complementares à escola”, chegando a ser uma das finalistas dentre 732 programas nacionais inscritos;

- Prêmio Universo do Arquiteto (2000) do Instituto de Arquitetos do Brasil/Bahia à obra de restauração da Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus na “Categoria Restauro de Edificações Históricas”;

Figura 38: Restauração de assoalho de madeira da Galeria Cañizares por alunos da Escola Oficina de Salvador.
Fonte: AECID (2018, p. 106).

Figura 39: Mestre e aprendiz da Escola Oficina de Salvador executando moldes dos capitéis do prédio da Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA. *Fonte: DOURADO; D’AFFONSÊCA; BARBOSA (2010, p. 16).*

Figura 40: Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA antes da sua restauração pela Escola Oficina de Salvador. *Fonte: DOURADO; D’AFFONSÊCA; BARBOSA (2010, p. 15).*

Figura 41: Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFBA após sua restauração pela Escola Oficina de Salvador. *Fonte: DOURADO; D’AFFONSÊCA; BARBOSA (2010, p. 16).*

- Reconhecimento PNUD (2007) - Programa de Voluntários das Nações Unidas e patrocinada pela Caixa Econômica Federal. A experiência da EOS foi uma das 50 iniciativas consideradas bem-sucedidas no país tendo como critérios: inovação, possibilidade de replicabilidade, impacto, respeito à igualdade de gênero, de cor e de raça e envolvimento da comunidade. As iniciativas foram registradas em um livro.

Assim como em João Pessoa, os jovens recebiam uma bolsa no valor de um salário mínimo, vale-transporte, alimentação (três refeições por dia), uniforme, EPI e seguro saúde e de acidentes pessoais. De acordo com dados da direção, cerca de 80% dos alunos contribuía com mais de 50% do valor da bolsa para a renda familiar (DOURADO, 2001, p.10). Como medida de facilitar a inserção no mercado de trabalho dos egressos, estimada em 80% (DOURADO; D’AFFONSÊCA; BARBOSA, 2010, p.20), eram mantidos contatos com o Sindicato da Construção Civil da Bahia e com os órgãos de Patrimônio (IPHAN, CONDER e IPAC) para indicação de alunos formados pela EOS. Alunos e ex-alunos da EOS criaram a Cooperativa Baiana de Restauro e Construção Civil – COOBARC.

A oficina-escola de São Luís foi criada por iniciativa da Fundação Municipal de Patrimônio Histórico, vinculada à Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento – SEPLAN. Teve duração de pouco mais de dois anos. Neste período foram restaurados um casarão de dois pavimentos no Centro Histórico com o objetivo de instalar o Centro Nacional de Referência Azulejar e um edifício industrial – o Galpão do Cais de Santo Ângelo, que abrigaria a sede da oficina-escola. A sua fundação se deu por lei municipal nº4.569 de dezembro de 2005:

§ 1º - A Oficina - Escola Municipal de Restauro será concebida como um instrumento a ser aplicado no Programa de Revitalização do Centro Histórico de São Luís.

I - Promover a reabilitação urbana dos históricos do Município de São Luís;
II - Favorecer o resgate dos ofícios artesanais e ou tradicionais e a incorporação de novas técnicas para execução desses ofícios;
III - Proporcionar qualificação profissional, especialmente aquelas vinculadas aos processos de reabilitação do patrimônio cultural.
IV - sistematizar o saber do aprendiz, através da dualidade teórica e prática

Além de verba proveniente da Agência Espanhola, parte das oficinas foi financiada por meio de edital de projetos de capacitação de mão-de-obra do Programa Monumenta. Foram oferecidas oficinas de pintura, carpintaria, alvenaria e azulejaria (figura 43) para oitenta jovens, moradores do Centro Histórico da cidade. Os alunos também receberam uma bolsa auxílio mensal no valor de R\$300, uniforme, EPI, apostilas, seguro contra acidentes e refeições na obra. Além da instrução profissional na área da restauração, recebiam uma formação geral

complementar. A oficina de azulejaria deu continuidade ao projeto “Escola de Azulejaria”, oficina de capacitação também financiada pelo Monumenta em 2005.

Ainda que não houvesse uma rede oficial, havia um intercâmbio entre as três oficinas-escola brasileiras (figura 45) e também destas com as instituições latinoamericanas. Entre os anos de 2006 e 2007, foi realizado um encontro entre as três oficinas-escola brasileiras em João Pessoa. Profissionais e alunos da oficina-escola de João Pessoa visitaram e apresentaram trabalhos em Salvador, em São Luís e também em Cartagena.

Conforme visto, nos anos 2000, na segunda etapa do programa, a Agência Espanhola iniciou uma conversa com os diretores de todas as oficinas-escola sobre a importância da incorporação do programa por cada país. A cooperação técnica poderia continuar, mas cada país deveria assumir os custos e a gestão de um programa nacional, adaptando o modelo espanhol à realidade local. Segundo Náhya Cajú, “foram discussões homéricas, foram difíceis, embates muito grandes. Cada país começou a buscar sua saída” (informação verbal). E assim, os então diretores das oficinas-escola brasileiras, Náhya Cajú e Luiz Dourado, iniciaram um diálogo com o Ministério da Cultura para a criação de um programa nacional de oficinas-escola no Brasil. Foram realizadas diversas reuniões em Brasília. Uma das saídas propostas, não só aqui no Brasil, mas em outros países, foi a incorporação do programa às escolas técnicas já existentes. De acordo com a ex-diretora da oficina-escola de João Pessoa:

O questionamento dos diretores das oficinas-escola foi se no momento que você entra pra uma estrutura voltada para o ensino técnico se não ia perder a essência, a lógica conceitual das oficinas-escola. Isso era o maior medo que a gente tinha, por outro lado havia a pressão. Qualquer saída vai ter que ser apontada porque a AECI não vai continuar a jornada. Então a gente ficava submetido a esse embate. Algumas escolas, alguns diretores disseram: “Não, eu não concordo, vou cair fora”. Era difícil porque você tem um desafio real, você reconhece que o seu país não consegue enxergar a relevância daquilo e também aparecem as justificativas: “Ah, mas a gente não tem recursos, ah mas isso, mas aquilo”. Tentam enquadrar você numa estrutura pré-existente e aí você tem que se enquadrar naquilo e perde a sua forma. Aqui no Brasil quando a gente começou as discussões com o Ministério da Cultura, eu me lembro dos embates nossos com a equipe do Ministério em que eles disseram “Olha, o máximo que a gente pode fazer por vocês é incorporar o programa de vocês nas escolas técnicas”. E a gente “Olha, as escolas técnicas não, elas são engessadas”. Eles questionavam muito: “Como é o processo de formação?” “Olha, a nossa sala de aula principal é a obra”. “Como assim a sala de aula principal é obra?” Eles não aceitam isso. “Como é o programa formativo?” “O programa formativo vem em decorrência da obra. É o desafio da obra que leva à elaboração da formação teórica”. Claro, você tem aquela coisa básica, para qualquer momento, mas o fundamento é atender aquela demanda, uma formação para aquela demanda. A gente não faz laboratório, a gente FAZ, DE VERDADE. [...] E outra coisa, é não enxergar o perfil do aluno. A educação também é discriminatória, não dá acesso a todo mundo. (informação verbal).

Figura 42: Visita dos príncipes de Astúrias à Escola Oficina de Salvador. *Fonte: AECID (2015, p.182).*

Figura 43: Oficina de azulejaria na Oficina-Escola de São Luís, MA. *Fonte: AECID (2018, p.107)*

Figura 44: Alunos da Oficina-Escola de São Luís, Maranhão. *Fonte: AECID (2018, p.107).*

Figura 45: Visita dos alunos da Escola Oficina de Salvador à Oficina-Escola de João Pessoa. *Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.24).*

Figura 46: Aula de desenho na Oficina-Escola de João Pessoa. *Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA (2001, p.24).*

O princípio formativo do *aprender fazendo* é a essência das oficinas-escola, o eixo condutor de todas as atividades. A formação profissional não é realizada a partir de hipóteses ou simulações, mas de situações reais de trabalho. Os resultados são concretos. A incorporação de uma oficina-escola ao programa de escolas técnicas profissionalizantes, como aconteceu com o Liceu de Artes e Ofícios e com as oficinas-escola da Nicarágua, consiste em uma profunda distorção dos seus princípios e objetivos, resultando portanto, em um abandono do que se defendia como sua essência. Outra reflexão importante trazida pela ex-diretora da oficina-escola de João Pessoa é sobre a mudança do público alvo – enquanto uma escola técnica é atualmente no Brasil uma categoria de Ensino Médio, e portanto, direcionada a jovens que completaram o Ensino Fundamental, a proposta da oficina-escola é estar aberta a jovens que estão à margem da sociedade, que pelos mais variados motivos interromperam seus estudos formais e em grande parte por esse motivo têm maior dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho.

De acordo com o ex-aluno da oficina-escola de João Pessoa, o restaurador Alan Alves da Silva, que também fez paralelamente o curso de técnico em edificações, a oficina-escola era responsável por preencher uma lacuna com relação ao ensino efetivo de técnicas específicas utilizadas na prática da restauração:

A diferença maior, a ponderação maior que se tem a fazer talvez seja a questão da teoria. O curso técnico é muito voltado à teoria. O próprio técnico em edificações, quando ele conclui o curso, e isso, digamos, que é uma distorção do próprio ensino – quando você sai de um curso técnico ou de um curso superior, você na verdade está minimamente preparado para o mercado, para a prática. E essa era uma lacuna que a oficina-escola preenchia porque tudo era prática. [...] Na verdade, os arquitetos e os engenheiros, as pessoas que gerenciam o patrimônio, por assim dizer, aprendem muito com os mestres artífices. Eles têm toda uma técnica apurada que é diferente da técnica utilizada para o mercado comum (informação verbal).

A falta de apoio do governo federal brasileiro na tentativa de se estabelecer um programa nacional de oficinas-escola determinou o fim do financiamento pela AECID dos projetos no Brasil em 2009 e como consequência o encerramento das atividades em São Luís e Salvador. Em conversa informal por ocasião do *III Encuentro de la Red de Escuelas Taller de América Latina y el Caribe*, Miguel del Mazo lembrou que o Governo Brasileiro negou a proposta de criar um Programa Nacional de Oficinas-Escola, baseado no modelo espanhol, porque no momento, por volta de 2007/2008, o Brasil já possuía um programa nacional próprio de preservação do patrimônio – o programa Monumenta.

Segundo relato do ex-diretor da oficina-escola de Salvador, havia recurso espanhol a ser investido nas oficinas-escola brasileiras, mas por falta de repasse brasileiro, o financiamento pela AECID foi interrompido. O apoio técnico e financeiro por parte das instituições brasileiras foi irregular durante toda a duração do programa, não só em João

Pessoa como relatado anteriormente, mas também em Salvador, conforme registrado no artigo sobre as obras de restauração na Faculdade de Medicina da UFBA:

A descontinuidade do fluxo de recursos financeiros para a execução da obra prejudicou muito o seu andamento, entretanto, a existência do Projeto Escola Oficina de Salvador com o constante apoio do governo espanhol e da AECID, em conjunto com os demais parceiros nacionais, não permitiu a paralisação total dos serviços (DOURADO; D’AFFONSÊCA; BARBOSA, 2010, p. 20).

Em entrevista, Dourado relatou que o apoio da Espanha era muito superior a do Brasil, sendo fundamental para que os objetivos fossem alcançados:

A Espanha participava de tudo. O Miguel (del Mazo) vinha aqui umas três vezes por ano, estava aqui sempre. Além disso, ele tinha pessoas na Embaixada que estavam aqui sempre também. “Qual a dificuldade? Qual o problema? Vamos juntos ao Secretário de Educação. Vamos juntos ao Secretário do Trabalho”. Eu digo sempre: se não fosse a ajuda da Espanha, a gente não tinha feito nada. Eles realmente vestiram a camisa do projeto. Era impressionante (informação verbal).

Em um balanço sobre os pontos positivos e negativos da oficina-escola de João Pessoa, o ex-aluno e restaurador Diego Freitas de Oliveira pondera:

Positivos: todos, em questão de formação. Além de pegar pessoas de alta vulnerabilidade – na rua, de rua, trabalha mais com pessoas de renda baixa, o curso em si é essencial na vida de quem realmente quer entrar na área (da restauração) porque você tem o conhecimento, você não faz só a área prática, mas também a teórica. Você tem todo um estudo: você aprende a estudar, você tem que fazer levantamento, aprende a lidar com as pessoas. Eu digo que não é nem um curso, você sai de lá pronto para o mercado de trabalho. Então essa é uma grande parte positiva. Já o ponto negativo é que infelizmente os nossos governos, independente de ser federal, estadual ou municipal, todos eles ainda não têm um olhar voltado para essa oficina-escola. A gente vê que a oficina-escola é abandonada nesse setor, é como se eles não valorizassem o patrimônio (informação verbal).

Diante da retirada do apoio espanhol, a coordenação da oficina-escola de João Pessoa elaborou um projeto para captação de recursos por meio de edital do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) do Ministério da Cultura. Entre 2009 e 2011, foi feita a Restauração da Capela de Nossa Senhora da Graça, patrocinada por uma construtora, com a participação de alunos e ex-alunos na função de instrutores, pedreiros, carpinteiros e auxiliares de restauração de bens integrados. A oficina-escola de João Pessoa permaneceu ativa até junho de 2019, quando encerrou suas atividades. Nos últimos anos enfrentou sérias dificuldades financeiras para a sua manutenção. O convênio com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado e do Município para custeio dos benefícios sociais dos alunos foi mantido, porém, o governo local não cobria as despesas referentes aos salários das equipes técnica e administrativa, tampouco os custos para manutenção das oficinas e realização das obras

(material, equipamentos, ferramentas, etc.), o que comprometeu profundamente o processo de aprendizagem.

Nos últimos anos, foram realizados serviços pontuais como a restauração das esquadrias e forros de madeira da sede do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico da Paraíba (IPHAEP). Neste caso, a construtora responsável por obras de restauração na edificação firmou um contrato de parceria institucional com a oficina-escola (contrato nº 003/2017, processo IPHAEP nº0135/2017) para execução de serviços de carpintaria e marcenaria com duração de noventa dias. A construtora pagou um valor de R\$15.000,00 à oficina-escola e forneceu o material necessário. No total, foram restauradas/fabricadas 50 (cinquenta) esquadrias e restaurados 100 (cem) m² de forro de madeira por 12 (doze) alunos acompanhados de dois instrutores. Trata-se de um valor relativamente baixo se comparado ao praticado pelo mercado – o piso salarial de um carpinteiro de acordo com a convenção coletiva do sindicato da Construção Civil de João Pessoa, em 2017, era R\$1.389,20 fora encargos sociais⁶⁴. Isso demonstra que além dos ganhos sociais e da sua contribuição para transmissão dos saberes e preservação do Patrimônio Cultural, a oficina-escola é viável também do ponto de vista econômico. Sobre isso, Náhya Cajú comentou: “Se você fizer um levantamento do custo das obras que a Oficina-escola realizou, você diz que é mentira. Se botasse em uma empresa particular com certeza eles não faziam um terço do que era necessário” (informação verbal).

4.3. Programa Nacional Colombiano

Da mesma forma que informou as oficinas-escola brasileiras, a AECID comunicou em 2006 a retirada paulatina dos recursos espanhóis aportados nos projetos colombianos, que representavam naquele momento entre 60 e 80% do investimento anual total. Com o objetivo de transformar o programa de cooperação em um programa nacional, foi realizado em novembro de 2006, no Ministério de Relações Exteriores da Colômbia, o primeiro encontro das oficinas-escola colombianas. Nesta reunião, foram estabelecidas as seguintes diretrizes: criação de uma rede de oficinas-escola existentes e de novas unidades; fundação de uma entidade de gestão, supervisão e promoção desta rede; manutenção do financiamento nacional, regional e local; estabelecimento de instrumentos oficiais para dar prioridade à participação das oficinas-escola em obras públicas e por fim, o estímulo à prestação de serviços e comercialização de produtos para garantir a sustentabilidade de cada projeto.

⁶⁴ Disponível em: <https://sindusconj.com.br/tabela-de-salarios/> Acesso em setembro de 2019.

A partir do reconhecimento do êxito dos projetos na formação profissional, inserção laboral e recuperação dos ofícios tradicionais, o Ministério da Cultura da Colômbia firmou convênio com o SENA em 2007 de modo a somar esforços para garantir a continuidade das oficinas-escola. Nesse sentido, o Ministério da Cultura fundou em setembro de 2009 o *Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia (PNEETT)* por meio de uma parceria estabelecida com o SENA, a AECID e o CAF. Segundo dados de publicação do Ministério da Cultura da Colômbia, cerca de 24.200 pessoas participaram dos cursos de formação ou cursos rápidos complementares até o primeiro trimestre de 2018. A previsão era de que mais 500 jovens aprendizes seriam capacitados em técnicas tradicionais até o final de 2018 (MINISTÉRIO DE CULTURA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2018, p.05).

A gestão do PNETT é feita pelo Ministério da Cultura, responsável por buscar parcerias e alianças para captação de recursos, promover a geração de empreendimentos com conteúdo cultural e social, prestar assessoria técnica às oficinas-escola e fortalecer as relações de intercâmbio entre as diferentes unidades de oficina-escola. O convênio com o SENA prevê concessão de instalações, fornecimento de insumos e instrutores para desenvolvimento de projetos e acompanhamento dos processos de formação. A equipe do PNEETT é formada por um coordenador geral e o seu assistente e profissionais das seguintes áreas: jurídica, administrativa, educativa, de comunicações, de gestão de qualidade e de arquitetura e desenho.

O PNEETT é uma estratégia oficial do governo para gestão social e responsável do Patrimônio Cultural e consta no documento *Política para la gestión, protección y salvaguardia del patrimonio cultural*⁶⁵ elaborado pelo Ministério da Cultura em 2010. Faz parte da segunda linha de ação: formação e divulgação do Patrimônio Cultural. A formação oferecida nas oficinas-escola resulta na valorização e na recuperação de técnicas tradicionais e da história dos ofícios e em uma apropriação social do patrimônio, ao mesmo tempo em que preza pela integralidade dos indivíduos envolvidos e pelo desenvolvimento do território onde se insere.

Antes da criação do Programa Nacional, já haviam sido fundadas as seguintes oficinas-escola: Cartagena (1992), Popayan (1995), Mompox (1996 – fechada em 2012 e reaberta em 2016) e Bogotá (2006). Em seguida foram criadas oficinas-escola nas cidades de Barichara (2007), Boyacá e Salamina (2010), Buenaventura (2012), Tumaco e Cali (2017) e Quibdó (2018). As oficinas-escola existentes e a coordenação central do programa prestam assessoria técnica no processo de fundação das novas escolas. O objetivo do programa nacional é dar visibilidade às oficinas-escola como centros de capacitação e desenvolvimento humano,

⁶⁵ Disponível em: http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/gestion-proteccion-salvaguardia/Documents/02_politica_gestion_proteccion_salvaguardia_patrimonio_cultural.pdf. Acesso em agosto de 2018.

imprimindo uma marca a nível regional, nacional e internacional de qualidade dos ofícios e de vida, valorizando o Patrimônio Cultural. A constituição do programa nacional confirmou o êxito da experiência na Colômbia, que corresponde às demandas reais das comunidades locais.

Cidade	Vigência do Apoio AECID	Parceiros	Oficinas oferecidas	Investimento		Alunos formados	Mulheres
				AECID	Local		
Bogotá	Outubro 2006 - Outubro 2014	Ministério da Cultura/ SENA e Associação de Amigos da Oficina-Escola	Construção/ Carpintaria/ Pintura/ Guia de turismo/ Gastronomia/ Lutheria/ Informática e Construções especiais	1.270.000 €	1.470.522 €	430	45%
Cartagena	Setembro 1992 - Maio 2011	Ministério da Cultura/ SENA/ Governo do Estado/ Prefeitura	Construção/ Carpintaria/ Serralheria/ Pintura/ Instalações/ Cantaria/ Gastronomia/ Jardinagem/ Costura e Construções especiais	4.649.180 €	2.279.340 €	1.167	30%
Mompox	Setembro 1996 - Maio 2012	Ministério da Cultura/ SENA/ Governo do Estado/ Prefeitura	Construção/ Carpintaria/ Serralheria/ Instalações/ Gastronomia/ Entalhe/ Ourivesaria e Cerâmica	2.018.012 €	1.305.045 €	1.746	33%
Popayán	Abril 1995 - Maio 2012	Ministério da Cultura/ Membros da sociedade/ Governo do Estado/ Prefeitura	Construção/ Carpintaria/ Serralheria/ Instalações/ Pintura/ Cantaria/ Pintura mural/ Vitrais/ Gastronomia/ Entalhe/ Jardinagem e Lutheria	3.243.322 €	1.325.507 €	738	25%
Quibdó	Desde julho 2016	Ministério da Cultura/ SENA/ CAF	Construção/ Ourivesaria/ Gastronomia/ Padaria	167.402 €	84.000 €	70	51%
Tumaco	Desde novembro 2015	Ministério da Cultura/ CAF/ Organização Internacional para Migrações/ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento	Construção/ Carpintaria / Gastronomia	165.000 €	57.000 €	70	81%
Programa Nacional	Desde setembro 2009	Ministério da Cultura/ CAF/ Organização Internacional para Migrações/ Prefeituras	Construção/ Carpintaria/ Serralheria/ Pintura/ Cantaria/ Bens móveis/ Vitrais/ Gastronomia/ Entalhe/ Jardinagem/ Ourivesaria e Lutheria	660.356 €	9.885.000 €	7.423	41%

Tabela 8: Dados sobre o apoio da AECID fornecido às oficinas-escola colombianas e ao PNEETT, com base em informações da AECID (2018).
Fonte: Furloni, 2019.

De acordo com Luis Villanueva, coordenador do Programa de Patrimônio para o Desenvolvimento da AECID na Colômbia:

A criação de oficinas-escola na Colômbia se justifica principalmente pela difícil situação de um amplo setor de jovens prejudicado pela exclusão e violência. Indicadores revelam que, apesar dos grandes avanços, a pobreza afeta um número significativo de jovens e que uma alta porcentagem deles abandona os estudos sem terminar o bacharelado. Da mesma forma, não há dúvida de que a juventude colombiana é o setor da população mais afetado pelo conflito armado. A incorporação dos jovens em grupos armados fora da lei é um problema difícil de se resolver devido à falta de oportunidades e à situação de

desemprego que atravessa muitos deles. Além disso, o risco de recrutamento forçado de menores e jovens por esses grupos é uma das principais causas de deslocamento da população civil. Por outro lado, a capacitação em ofícios tradicionais relacionados à conservação do patrimônio cultural têm insuficiente cobertura em programas oficiais. Tudo isso justifica a presença das oficinas-escola no país sendo instrumentos eficazes para enfrentar a vulnerabilidade dos jovens colombianos, promovendo sua inserção social e laboral (VILLANUEVA in AECID, 2010, p. 56, tradução nossa)⁶⁶.

Nesse artigo escrito para publicação da AECID sobre as oficinas-escola colombianas, Villanueva fala sobre o método *aprender fazendo* e sobre a formação integral como peça-chave para o desenvolvimento da tolerância, responsabilidade e solidariedade entre os alunos. Ele faz uma comparação com as práticas formativas das Corporações de Ofício e ressalta uma diferença significativa. Enquanto no século XVII os aprendizes estavam submetidos à forma de vida do mestre, tanto pessoal como no trabalho e muitas das vezes pagavam pelo ensino recebido, os aprendizes das oficinas-escola recebem, além da capacitação técnica, benefícios sociais como uma bolsa-auxílio, alimentação diária e seguro contra acidentes. O protagonismo do programa de oficinas-escola reside nos jovens aprendizes e no processo de fortalecimento da sua autoestima.

O grupo de estudantes é formado por jovens com insucesso escolar, mulheres chefes de família, portadores de necessidades especiais, desempregados, deslocados pela violência, ex-combatentes, jovens vítimas de abuso sexual, mulheres na prisão, população indígena e afrodescendente ... Para muitos deles, as oficinas-escola são como um segundo lar, onde recebem um tratamento digno que alguns não conheciam, onde aprendem um ofício, mas também a conviver e tolerar e onde eles podem se sentir necessários pela primeira vez (VILLANUEVA in AECID, 2010, p. 63, tradução nossa)⁶⁷.

As sedes das oficinas-escola são um ponto de encontro que transcendem as atividades regulares de aprendizagem e trabalho. Nelas, os alunos organizam atividades culturais e

⁶⁶ "La creación de escuelas taller en Colombia se justifica principalmente por la difícil situación de un amplio sector de la juventud perjudicado por la exclusión y la violencia. Los indicadores más rotundos revelan que, pese a los grandes avances, la pobreza afecta a un número significativo de jóvenes y que un alto porcentaje de ellos abandona los estudios sin terminar el bachillerato. Así mismo, es indudable que la juventud colombiana es el sector de la población más afectado por la confrontación armada. La incorporación de jóvenes a grupos armados al margen de la ley es un problema difícil de resolver por la falta de oportunidades y la situación de desempleo por la que atraviesan muchos de ellos. Además, el riesgo de reclutamiento forzoso de menores y jóvenes por esos grupos es una de las principales causas del desplazamiento de la población civil. Por otra parte, la capacitación en oficios tradicionales relacionados con la conservación del patrimonio cultural tiene una insuficiente cobertura en los programas oficiales. Todo ello justifica la presencia de las escuelas taller en el país al ser instrumentos eficaces para enfrentar la vulnerabilidad de los jóvenes colombianos, propiciando su inserción sociolaboral."

⁶⁷ "El colectivo de alumnos lo integran jóvenes con fracaso escolar, mujeres cabezas de hogar, discapacitados, bachilleres desempleados, desplazados por la violencia, combatientes desmovilizados, jóvenes víctimas de abuso sexual, mujeres en prisión, población indígena y afrodescendiente... Para muchos de ellos, las escuelas taller son como un segundo hogar, donde se recibe un trato digno que algunos desconocían, donde se aprende un oficio pero también a convivir y a tolerar y donde quizás por primera vez se sienten necesarios."

esportivas como preparativos para comemorações festivas de cada cidade. Além das aulas práticas nas oficinas e nas obras, são ministradas aulas sobre desenho, história da cidade, construção, direito do trabalho, informática, segurança do trabalho e criação de microempresas e cooperativas e comercialização dos produtos. Assim como nas demais experiências retratadas, a coordenação das oficinas-escola se divide em três departamentos: pedagógico, técnico e administrativo. O reconhecimento oficial da formação por parte do SENA resulta em maiores oportunidades de emprego, na medida em que a instituição estabelece uma mediação entre os jovens egressos e empresas. De acordo com Villanueva, o índice de inserção laboral do programa colombiano era de 85% em 2010.

A oficina-escola de Cartagena (ETCAR – *Escuela Taller de Cartagena*) foi uma das primeiras oficinas-escola fundadas na ocasião do V Centenário de chegada dos espanhóis à América. O convênio foi firmado em julho de 1992 e as atividades foram iniciadas em setembro do mesmo ano, após viagem do diretor Germán Bustamante à Espanha onde participou do primeiro seminário de diretores de oficinas-escola. No início, eram oferecidas oficinas de alvenaria, carpintaria (figura 50), cantaria, forja, pintura e jardinagem. Uma das mudanças realizadas foi a alternância dos jovens em oficinas afins como alvenaria e cantaria de modo a ampliar suas possibilidades de emprego. Foram restaurados inúmeros monumentos no Centro Histórico como o antigo Colégio dos Jesuítas, o Teatro Heredia, a Casa da Moeda, as muralhas da cidade e o Convento de Santo Domingo, atual sede do Centro de Formação da Cooperação Espanhola.

Em 2012 foi realizado um contrato de comodato interadministrativo entre a ETCAR e o Ministério da Cultura da Colômbia que concedeu à oficina-escola de Cartagena a gestão, conservação e manutenção do conjunto de fortificações da cidade que compreende o Castelo de São Felipe de Barajas, as muralhas do centro histórico, fortes e baterias (figura 51). Este contrato foi renovado em 2017. Esta medida demonstra o prestígio e credibilidade alcançados pela instituição ao longo desses anos de funcionamento e garante um vasto campo de atuação prática para os alunos e egressos da oficina-escola. Além da consolidação permanente das superfícies de pedra do conjunto e demais serviços de conservação preventiva, são realizadas melhorias nos espaços verdes e intervenções pontuais para melhorar a acessibilidade dos visitantes.

A segunda oficina-escola colombiana foi inaugurada na cidade de Popayán em 1995, com o objetivo de reconstruir parte do seu Centro Histórico colonial, abalado doze anos antes por um terremoto. A primeira obra de restauração foi a da Capela das Mercedes, realizada entre os anos de 1996 e 1999, seguida da restauração do Templo de Carmen, da Casa Obando e do Templo da Encarnação, dentre outros mais de vinte projetos realizados. Como forma de

integração com a comunidade, os alunos realizam também a restauração das imagens sacras de madeira policromadas para as tradicionais festividades da Semana Santa.

Um dos principais valores desta oficina-escola é a igualdade. De acordo com o texto do ex-diretor Álvaro Montilla Vega, na restauração da Casa Obando, 80% dos pedreiros eram mulheres, desmitificando o conceito de que essa profissão é em sua essência masculina (VEGA in AECID, 2010, p.158). A instrutora desta oficina inclusive é uma mulher, a ex-aluna Carlota León (figura 49), que construiu sua própria casa. Outra experiência de destaque foi o convênio estabelecido com uma instituição de ensino de surdos no qual foram admitidos dois dos seus alunos como aprendizes na oficina de estuque. Rompendo preconceitos com relação à presença de portadores de necessidades especiais em obras de construção civil, esses aprendizes se mostraram extremamente habilidosos e dedicados ao ofício. Devido à capacidade de concentração, paciência e perícia técnica, foi formada uma equipe de dez jovens surdos para restaurar a pintura mural do Templo de Carmen (figura 48). A missão desta equipe foi revelar 1.500m² de pintura mural decorativa original da edificação, escondida abaixo de sete camadas de pintura a cal, removidas com bisturi cirúrgico em um trabalho delicado e minucioso. Isto conferiu ao templo um novo valor patrimonial como exemplar singular de pintura mural na região. A mensagem, segundo o ex-diretor, foi muito potente na medida em que a surdez não foi encarada com uma deficiência, mas sim como uma ferramenta singular que tornava esses jovens mais capazes a exercer uma tarefa complexa e especializada.

Este projeto foi intitulado *Taller del Silencio* (oficina do silêncio) e demandou uma série de adaptações no método de trabalho. Dois restauradores de bens móveis receberam aulas de linguagem de sinal e elaboraram um glossário específico nesta linguagem para termos de arquitetura e restauração. Como medida de segurança, foram instaladas luzes coloridas nos andaimes para indicar ordens de parar e seguir e os horários de pausa e término do expediente. Ao *Taller del Silencio*, se seguiram outros projetos de inclusão social como o *Taller del Valor* (oficina do valor), especializado em entalhe de madeira, direcionado a jovens vítimas de minas terrestres que perderam parte de seus membros inferiores e a oficina de Jardinagem e Agricultura Orgânica, direcionada a mulheres presas que cumpriam pena pelo seu envolvimento com o narcotráfico (AECID, 2015, p.69).

Em 1996, a terceira unidade colombiana de oficina-escola foi inaugurada em Mompox, uma cidade colonial isolada nas margens do Rio Magdalena. O seu difícil acesso fez com que entrasse em decadência econômica e a sua paisagem colonial se mantivesse preservada ao longo dos séculos, como se a cidade tivesse parado no tempo. As técnicas tradicionais de construção, por sua vez, também foram preservadas de geração a geração durante a manutenção do casario histórico. A sede da oficina-escola de Mompox, localizada em um antigo claustro cedido por comodato, acomoda a administração, salas de aulas teóricas, refeitório e

vestiário. O ensino dos ofícios, no entanto, é realizado nas próprias oficinas dos mestres, espalhadas no território, conferindo à cidade o título de *ciudad taller*, ou seja, cidade-oficina. Além dos ofícios da construção civil – alvenaria, carpintaria e forja, optou-se por ensinar outros ofícios tradicionais em risco de desaparecimento: olaria e ourivesaria - na especialidade da filigrana, de origem árabe.

Rituais característicos das corporações de ofício medievais ainda seguem vivos no processo de aprendizagem de Mompox. Como ritual de iniciação, os aprendizes de ourivesaria, devem coalhar a água em um recipiente de cobre sob fogo intenso no calor tropical da cidade durante um dia inteiro. A forja, por sua vez, era exercida tradicionalmente pela família Pupo e até hoje, os conhecedores deste ofício recebem esse apelido (figura 47). Um dos principais desafios enfrentados pela oficina-escola, assim como relatado no caso brasileiro, foi transformar os antigos mestres de ofício em instrutores. Eles detinham o domínio da técnica, mas não possuíam experiência em didática. O SENA apoiou a realização de cursos de formação de formadores para aperfeiçoar a transmissão de conhecimento. Outro desafio foi enfrentar o machismo de uma sociedade conservadora, vencendo a resistência à aceitação de aprendizes mulheres em ofícios da construção civil.

A oficina-escola desempenhou papel importante na cidade, participando de todas as obras de restauração empreendidas desde 1996: Prefeitura Municipal, Claustro de São Carlos, Igreja de Santa Bárbara e Casa de Cultura, para citar algumas. Por ser a única instituição de formação profissional da região, a oficina-escola ampliou a sua cobertura para municípios vizinhos. Apesar do seu importante papel para cidade e cercanias, após a retirada dos recursos espanhóis em 2012, a oficina-escola encerrou suas atividades, reinaugurando quatro anos depois. Em 2017, a oficina-escola de Mompox reconheceu a vida e a obra dos mestres de olaria e forja da cidade mediante uma menção honrosa como “Mestres da Prática”.

No início da década de 2000, foram criadas oficinas de “culinária tradicional” em todas as oficinas-escola colombianas (figura 55). O objetivo inicial foi atender a demanda interna de alimentação dos alunos já que o serviço de alimentação contratado não se mostrava satisfatório. Essas oficinas se transformaram em uma importante fonte de recursos por meio da criação de restaurantes, cafés e padarias abertos ao público assim como da prestação de serviços de buffet em eventos.

Uma das grandes preocupações do Programa Nacional Colombiano é a sustentabilidade dos projetos. Nesse sentido, cada oficina-escola deve gerir unidades produtivas relacionadas às oficinas de capacitação, oferecendo produtos e serviços não só dos alunos como dos egressos.

A oficina-escola de Bogotá foi inaugurada em dezembro de 2005, como uma fundação, já em um momento de transição do programa de cooperação para o programa nacional. Além das três coordenações estruturadas a partir do modelo espanhol, foi criada uma coordenação de desenho e projetos especiais direcionada para captação de recursos financeiros e para excelência do desenho das obras e produtos executados pela instituição, garantindo o seu valor no mercado. A grande questão a ser respondida era: "Como conseguir que a escola seja autossuficiente sem cobrar mensalidade dos alunos?" E assim, em um caminho contrário de muitas empresas que abrem suas próprias fundações, a Fundação Oficina-Escola de Bogotá abriu uma Cooperativa Oficina-Escola, proprietária de empresas que oferecem serviços de carpintaria e de construção, do ramo editorial e de gastronomia. A fundação gerencia uma padaria (*La panadería de la escuela*) e dois restaurantes (*La Escuela* e *El Panóptico*), ambos citados em artigo publicado na página do jornal NY Times⁶⁸ a respeito da culinária tradicional colombiana. Conforme dados apontados pelo ex-diretor Alberto Escovar, essas empresas custeavam 80% dos gastos administrativos e absorviam 20% dos alunos egressos (AECID, 2015, p.91).

A rede nacional permite uma articulação entre todas as oficinas-escola e uma troca de conhecimentos e experiências, o que contribui para o fortalecimento do modelo de funcionamento. Durante o *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia* (figuras 52-54), outras soluções para arrecadação de recursos próprios foram apresentadas. Além de destinar espaços em sua sede para comercialização dos produtos fabricados pelos alunos (figura 56), algumas unidades alugam sua sede para eventos ou atividades culturais. Além dos cursos técnicos laborais em ofícios tradicionais com duração média de 2 anos, direcionados para jovens entre 18 e 25 anos, as oficinas oferecem cursos complementares de menor duração e abertos ao público em geral mediante o pagamento de uma taxa. As especialidades desses cursos são cerâmica, bordado, encadernação, música, informática, confeitaria, etc. O empreendedorismo é estimulado em todos os cursos, com a abordagem de temas como criação de microempresas e comercialização de produtos. Na oficina-escola de Bogotá foram realizados recentemente três cursos de 40 horas de duração entre agosto e setembro de 2019, nas áreas de padaria artesanal, culinária e pintura a óleo, a um custo de 600 mil pesos colombianos por aluno. Outra alternativa é a prestação de assessoria técnica remunerada nas áreas de desenho e de construção. No encontro, foi apresentada também uma proposta de transformar a futura sede da nova oficina-escola de Mompox em um museu vivo, com entrada paga, onde será contada a história do ofício da filigrana.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.nytimes.com/es/2017/02/04/en-bogota-los-sabores-y-los-ingredientes-regionales-estan-de-vuelta/>. Acesso em setembro de 2019.

Figura 47: Mestre Pupo ensinando aprendizes em sua oficina de serralheria na cidade de Mompo. *Fonte: AECID, 2010, p.79.*

Figura 48: Restauração da pintura mural do Templo de Carmen por aprendizes do *Taller del Silencio*. *Fonte: AECID, 2010, p.156.*

Figura 49: Instrutora de alvenaria da oficina-escola de Popayán, Carlota León. *Fonte: AECID, 2010, p.79.*

Figura 50: Oficina de marcenaria da oficina-escola de Cartagena. *Fonte: AECID, 2010, p.57*

Figura 51: Restauração de muralha por alunos da oficina-escola de Cartagena. *Fonte: AECID, 2010, p.125.*

O ex-diretor da Oficina-Escola de Bogotá relatou que nos primeiros anos de funcionamento da fundação, o número de evasão era alto, assim como o índice registrado na Oficina-Escola de João Pessoa. Da mesma forma que a direção brasileira, ele atribui isso também ao fato de os alunos serem provenientes de camadas mais vulneráveis e marginalizadas da população, com questões de baixa autoestima e dificuldade de relacionamento com o outro. A partir dessa constatação e de sugestões vindas dos empregadores da primeira geração de formados, que solicitavam que os alunos fossem mais pontuais e que respondessem de forma construtiva às críticas recebidas, a fundação criou uma nova área de Competências Humanas, na qual são desenvolvidas habilidades cognitivas, emocionais, sociais, artísticas, criativas e motriz por meio de aulas de dança e teatro, prática de esportes e visitas culturais a museus e exposições. Segundo Escovar, essa é uma característica que diferencia as oficinas-escola de outras instituições de formação profissional. Ele faz uma crítica à desvalorização do ensino profissional, que na Colômbia, assim como no Brasil, situa-se na base da pirâmide formativa, sendo considerado inferior à qualquer carreira universitária:

Embora seja uma tendência mundial separar a formação profissional da educação tradicional, a Colômbia insiste em manter uma estrutura única em que a formação profissional, como já mencionado, é subordinada e é tradicionalmente assumida como uma "opção para os pobres" que não podem acessar a educação universitária.

(...) Ao separar a educação profissional da educação tradicional, os graus podem ser otimizados em níveis próprios de progressão. Está claro que esse tipo de formação se insere em uma abordagem teórico prático que poderia ser resumida no método do "aprender fazendo" próprio de qualquer ofício técnico ou artístico. Os graus de progressão ou níveis de formação profissional deveriam ser considerados como o acúmulo de aprendizado que gradualmente as pessoas obtém ao longo de sua vida, combinando sua experiência de trabalho com as experiências de aprendizado em outros campos e que dão origem a titulações e certificações profissionais. Portanto, seriam obtidas titulações e certificações não apenas na capacitação em instituições de formação, mas também, e não menos importante, pela experiência acumulada de trabalho (ESCOVAR in AECID, 2015, p.93, tradução nossa)⁶⁹.

Para Luis Villanueva, devido à sua dupla dimensão social e cultural, as oficinas-escola colombianas preenchem uma lacuna no campo da formação, complementando o sistema de

⁶⁹ "A pesar de que es una tendencia mundial separar la formación profesional de la educación tradicional, Colombia insiste en mantener una sola estructura en la cual la formación profesional, como ya se mencionó, se encuentra subordinada y tradicionalmente se asume como una "opción para pobres" que no pueden acceder a la educación universitaria. (...) Al separarse la educación profesional de la educación tradicional se podrían optimizar los grados o niveles de progresión propios. Es claro que este tipo de formación se inscribe dentro de un enfoque teórico práctico que podría resumirse en el "aprender haciendo" propio del aprendizaje de cualquier oficio técnico o artístico. Es así como los grados de progresión o niveles de la formación profesional deberían ser considerados como la acumulación de aprendizajes que gradualmente obtienen las personas a lo largo de su vida, combinando su experiencia en el trabajo con las experiencias de aprendizaje en otros ámbitos, y que dan lugar a titulaciones y certificaciones de profesionalidad. Por lo tanto, las titulaciones y certificaciones se obtienen no solamente en la formación en las instituciones de formación, sino también, y no menos importante, por la experiencia acumulada por la experiencia laboral".

educação tradicional, sendo de grande contribuição para a política pública de emprego e desenvolvimento local (AECID, 2015, p.60). Após a transferência do programa à política nacional, este passou a ser denominado *Escuelas Taller de Colombia – herramientas de paz* por ser um importante instrumento no processo de construção de paz entre o governo e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia — Exército do Povo (FARC-EP), organização paramilitar. As novas oficinas-escola, abertas depois da criação do programa nacional, foram estabelecidas em áreas afetadas pelo conflito armado, denominadas zonas de consolidação. O objetivo é apoiar a reconstrução do tecido social dessas zonas, capacitando jovens deslocados internos, expulsos do seu território de origem devido à violência, e também aqueles que se desvincularam voluntariamente de grupos paramilitares, constituindo uma importante ferramenta de inclusão social.

Portanto, é essencial que a Cooperação Espanhola apoie plenamente os esforços do Estado e da sociedade civil para alcançar uma paz duradoura, abordando tanto as consequências da violência como as causas que a favorecem. Um dos fatores estruturais que propiciam o conflito é a pobreza e falta de oportunidades de emprego para um amplo setor da população. Acesso a um trabalho decente é, portanto, um elemento essencial para alcançar a inserção econômica e social da população vulnerável, especialmente de jovens excluídos, evitando assim o seu recrutamento por grupos armados ilegais (VILLANUEVA in AECID, 2015, p.61, tradução nossa)⁷⁰.

Foram realizados alguns ajustes ao modelo inicial de formação colocado em prática nas primeiras oficinas-escola, fortalecendo a área de Competências Humanas, que deixou de ser complementar para tornar-se central, lado a lado com a formação profissional, no intuito de fomentar a tolerância, equidade, convivência pacífica e reconciliação. Procura-se potencializar a formação integral e o desenvolvimento dos talentos e do potencial criativo dos aprendizes, exercitando o direito de pensar sobre o que almejam para o futuro e tornando-os conscientes do seu poder de transformar a realidade ao seu redor. As oficinas-escola são, portanto, espaços de inclusão social em concordância com as políticas de diversidade cultural do país.

O projeto *Caja de Herramientas – cultura de paz* foi implementado em todas as unidades no ano de 2017. Trata-se de um guia para realização de quarenta e cinco atividades focadas na cultura de paz, aplicado por profissionais especializados, em sua maioria, psicólogos. Está separado em cinco módulos: gestão de conflitos; convivência e cidadania; direitos humanos; enfoque restaurativo de justiça e reconciliação. O seu objetivo principal é

⁷⁰ “Por lo tanto para la CE es primordial apoyar de forma integral los esfuerzos del Estado y de la sociedad civil por lograr una paz duradera, atendiendo tanto las consecuencias de la violencia como las causas que la favorecen. Uno de los factores estructurales que propician el conflicto es la pobreza y la falta de oportunidades laborales de un amplio sector de la población. El acceso a un trabajo digno es por tanto un elemento esencial para conseguir la inserción económica y social de la población vulnerable, especialmente de jóvenes excluidos, evitando así su reclutamiento por parte de grupos armados ilegales”.

dialogar com o acordo de paz firmado e a reconstrução da sociedade pós-conflito, de modo a promover a reinserção social de vítimas do conflito armado com base na igualdade e respeito, restabelecendo laços sociais fragilizados ao mesmo tempo em que ofícios tradicionais são resgatados e dignificados. Além das atividades, o guia elenca estratégias transversais como o sistema de participação e a criação de comitês de alunos, de egressos e dos pais; o estabelecimento de uma rede de aliados; a formação dos instrutores e o estímulo à aproximação entre os significados e sentidos do patrimônio com a cultura de paz. No final de 2017, foi elaborado um relatório de avaliação a partir da observação direta, da análise dos contextos locais e de entrevistas semiestruturadas com os participantes visando o aperfeiçoamento do projeto.

De acordo com documento de avaliação da primeira década do *Programa Nacional de Escuelas Taller de Colombia* (MINISTÉRIO DE CULTURA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2018, p.13), os objetivos estratégicos do PNETT são:

1. Acompanhar e controlar a gestão dos recursos das oficinas-escola.
2. Liderar a gestão de infraestrutura para criação ou ampliação das oficinas-escola.
3. Liderar a implementação de um sistema de gestão de qualidade.
4. Acompanhar e controlar os aspectos jurídicos.
5. Gestão da informação documental do PNEETT.
6. Posicionar o PNEETT na rede de cooperação e de aliados em caráter nacional/internacional, públicos e privados.
7. Liderar a gestão de projetos para facilitar novos processos de cooperações.
8. Gestão de alianças para posicionamento no mercado dos empreendimentos gerados pelas oficinas-escola.
9. Acompanhar o processo de criação de empreendimentos das oficinas-escola e de seus egressos.
10. Fortalecimento institucional das oficinas-escola.
11. Liderar o trabalho interinstitucional dos processos formativos.
12. Acompanhar os processos de formação para o patrimônio.
13. Participar de encontros de caráter nacional e internacional socializando os processos e estratégias das oficinas-escola.
14. Posicionar, manter e cuidar da imagem das oficinas-escola na opinião pública por meio da transmissão, difusão e socialização da informação sobre a sua gestão.

Este documento traz reflexões sobre o programa e aponta novas diretrizes para vencer desafios que se impõem ao longo do processo: perda do patrimônio cultural, escassez de

recursos financeiros, mudanças políticas e econômicas estruturais e a vulnerabilidade e instabilidade das dinâmicas sociais. A segunda parte do documento traz um manual de fortalecimento institucional para as oficinas-escola por meio do aprimoramento dos processos de qualidade a partir do registro sistemático das ações e da implantação de uma avaliação contínua de resultados.

A criação de unidades produtivas e espaços para comercialização de produtos é uma estratégia considerada imprescindível para sustentabilidade e autonomia das oficinas-escola, assim como o estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas locais. Essas instituições podem contribuir com recursos financeiros ou humanos, doação de materiais e ferramentas, concessão de imóveis ou assessoria técnica. A título de exemplo, a oficina-escola de Bogotá estabeleceu convênios com universidades para partilha de conhecimento e a de Barrichara montou a cafeteria *El café del taller* com equipamentos doados pela Fundação Nacional de Cafeicultores. Além da cafeteria, a oficina-escola de Barrichara faz a gestão de dois restaurantes: *La Veranera* e *Las Cruces*, que recebeu o certificado de excelência do site *Trip Advisor* em 2016.

Outro ponto crucial é dar visibilidade às oficinas-escola, alcançando o público em geral, pelos meios de comunicação: rádio, televisão, internet e imprensa, divulgando suas ações de modo a gerar um sentimento de credibilidade e vínculo com a população. Nesse sentido, até 2018 o PNEETT mantinha atualizado o seu site e outros canais de mídia digital (facebook, youtube e twitter), divulgando regularmente documentos, vídeos, fotos e matérias jornalísticas sobre sua atuação.

Para criação de novas unidades de formação, adotou-se a seguinte metodologia (MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA, 2011, p.23-24):

1. Envio de solicitação para implantação da oficina-escola pela entidade interessada. A coordenação do PNEETT estuda a viabilidade dessa proposta de acordo com as necessidades da comunidade envolvida.
2. A entidade interessada, assessorada pela unidade de gestão do PNEETT, elabora um anteprojeto e um orçamento.
3. A unidade de gestão e a entidade interessada iniciam um processo de captação de recursos e definição do imóvel que servirá de sede.
4. As partes envolvidas firmam um termo de compromissos e é estabelecido um marco legal.
5. Inicia-se a implantação da oficina-escola: estabelecimento da estrutura organizacional (organograma, manuais das funções, regulamentos), seleção e contratação de pessoal (gerência, equipe administrativa e corpo docente),

compra de equipamentos e ferramentas para as oficinas, salas de aula e escritórios, elaboração do currículo do programa formativo, seleção dos alunos mediante convocatória pública, curso de formação dos instrutores pelo SENA e definição das unidades produtivas.

A partir da crescente demanda de criação de novas unidades recebidas pelo programa, o documento de 2018 aponta para um novo modelo de oficina-escola, de caráter temporário e de menor escala, abrangendo apenas dois ofícios em seu programa de formação. Este novo modelo se apresenta como uma alternativa mais viável economicamente devido ao menor investimento necessário. As oficinas-escola poderão se dividir em quatro modalidades: do setor governamental (iniciativas de entidades públicas), comunitárias (solicitações de comunidades para o fortalecimento de seus ofícios tradicionais), de fundações (aperfeiçoamento de experiências existentes em formação no campo de artes e ofícios) e empresariais (apoio para formação profissional dentro de instalações de empresas privadas). Este novo modelo não receberá recursos financeiros diretos do Ministério da Cultura, mas o PNEETT deverá prestar assessoria técnica na articulação com sócios estratégicos e na consolidação dos projetos.

Apesar do programa consistente que resultou em uma série de publicações e em uma rede nacional abrangente, as escolas colombianas também enfrentam dificuldades financeiras. No *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia*, foi possível perceber o esforço despendido por cada unidade em inventar soluções para geração de recursos e encontrar empresas parceiras para financiamento de parte das ações, uma vez que o aporte financeiro pelo Ministério da Cultura não é suficiente para cobrir todos os gastos. Uma preocupação constante dos diretores é com a descontinuidade dos projetos devido à mudança de mandatos políticos. De longe, já se pode observar mudanças sensíveis na divulgação pelas mídias digitais após a posse do novo presidente colombiano, no final de 2018. O site do programa nacional encontra-se fora do ar e o *facebook* e o *twitter* ficaram nove meses inativos entre dezembro de 2018 e setembro de 2019.

Figura 52: Participantes reunidos no *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia*. Fonte: <https://twitter.com/EscuelasTallerC>. Acesso em setembro de 2019.

Figura 53: Palestra do coordenador Carlos Augusto Alban no *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia*. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 54: Roda de conversa no *III Encuentro Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia*. Fonte: <https://twitter.com/EscuelasTallerC>. Acesso em setembro de 2019.

Figura 55: Prato típico colombiano feito pelos alunos da oficina de Gastronomia no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 56: Produtos fabricados e comercializados pelas oficinas-escola em exposição no III Encontro Latinoamericano de Oficinas-Escola. Foto: Camila Furloni, 2017. Fonte: Acervo Pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados tipos distintos de experiências de formação profissional para obras de restauração: iniciativas pontuais e isoladas de uma empresa privada, direcionada a um público restrito – seus colaboradores; oficinas de capacitação de um programa nacional, o Monumenta, vinculado a instituições públicas na esfera municipal, estadual e/ou federal e oficinas-escola, que fazem parte de um programa em escala global, implantado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Optamos por nos aprofundar nessa última experiência devido à sua longa duração e largo alcance territorial, possibilitando a análise e comparação de diferentes arranjos e do seu desenvolvimento em diferentes realidades.

Observa-se que apesar de tratar-se de uma iniciativa em escala mundial, a sustentabilidade do programa das oficinas-escola patrocinado pela Agência Espanhola acaba dependente de uma articulação local – tal expediente sempre foi um dos princípios norteadores do programa: a AECID estimula, desde a fase de implantação das oficinas-escola, o estabelecimento do vínculo com instituições locais e o apoio dos governos municipais e estaduais, favorecendo assim a sua autogestão e a perpetuação de valores culturais específicos de cada comunidade. Não estabelece, no entanto, nenhum princípio regulatório ou normativo que consolide, previamente, efetivos compromissos com a sustentabilidade do programa que promove. A falta de comprometimento dos governos locais foi um problema enfrentado pelas oficinas-escola brasileiras durante todo o seu funcionamento.

O estudo do programa da AECID possibilitou identificar entraves comuns que não são exclusivos da realidade brasileira, tais como a instabilidade de recursos financeiros e a descontinuidade institucional devido a mudanças políticas – ambos presentes até mesmo na Colômbia, país onde houve a transferência integral do programa da AECID para o governo federal, tendo sido incorporado estrategicamente nas políticas nacionais de preservação do patrimônio cultural e geração de renda e emprego. A desvalorização do aprendizado de um trabalho manual não é percebida apenas nos países latinoamericanos, de herança colonialista, mas também na própria Espanha como apontou a pesquisa de Cañas:

Como já foi dito, o modelo letrado que, de um modo geral, no século XX, os Estados adotam como modelo geral de formação, não consegue dar uma resposta satisfatória ao problema da pluralidade humana, começando pelas

distintas inteligências e modos de aprendizado, mas também pelas diferentes memórias comunitárias que configuram a realidade e o desenvolvimento de cada homem. As tendências se manifestam propícias à massificação, onde se conjuga uma espécie de adequação aos modelos, com uma aparência de estar escolhendo livremente.

O problema parece ser, portanto, a tentativa de estabelecer um único modelo, quando a inteligência do homem é múltipla e a natureza do uso da língua dinâmica. Isto pressupõe repensar também a questão dos tempos de aprendizado, segundo as distintas modalidades. Como bem indica um dos idealizadores das Oficinas-Escola, esses mesmos alunos que não conseguem aprender sentados na cadeira da sala de aula, recebendo conteúdos abstratos, apresentam excelentes capacidades de observação da realidade e habilidades manuais, porém, esse processo de aprendizado, expressado na modalidade das oficinas, é mais lento (ou, talvez, poderia dizer que sua temporalidade é distinta), por ser justamente mais corporal, daquele pretendido pela sala de aula (CAÑAS, 2013, p.120).

Diante do que foi discutido aqui, concluímos que a formação profissional no campo da restauração deve se dar efetivamente nos canteiros de obra, ou seja, diretamente no espaço de trabalho onde os conhecimentos teóricos são abordados a partir de demandas reais da prática. O método pedagógico *aprender fazendo*, característico das Corporações de Ofícios e utilizado pelas oficinas-escola, é baseado em uma transmissão predominantemente oral-gestual da técnica por meio da observação do mestre. Estimula-se, assim, o raciocínio, a criatividade e a capacidade de buscar diferentes soluções, garantindo a autonomia do artesão, em uma direção oposta ao do método proposto pela racionalização científica do trabalho de adestramento a partir de um ensino padronizado e uniforme, comumente adotado nas escolas técnicas profissionalizantes. O fato do método pedagógico não estar baseado em livros ou manuais – base da educação formal – é um obstáculo para o reconhecimento oficial deste tipo de ensino.

À fala de Cañas, somamos à do ex-diretor da oficina-escola de Bogotá, Alberto Escovar, em que ele aponta que a educação profissional precisa se desvincular da estrutura tradicional de ensino, constituindo-se como uma via igualmente relevante e necessária para a sociedade. Neste processo de dignificação do trabalho manual e de reconhecimento do método pedagógico *aprender fazendo*, é fundamental se pensar em novos certificados de qualificação profissional que recebam a chancela do Ministério da Educação.

Enquanto as oficinas de capacitação do programa Monumenta não possuíam faixa etária restrita, as oficinas-escola são direcionadas para jovens de 18 a 25 anos, em situação de vulnerabilidade social. O projeto surgiu na Espanha como uma estratégia para diminuir o alto índice de desemprego juvenil, o que se aplica ao cenário atual brasileiro. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) avalia que os jovens foram os mais afetados pela Reforma Trabalhista aprovada em 2017, que resultou na flexibilização de direitos trabalhistas e na precarização do trabalho. No primeiro trimestre de 2019, 41,8% da população de 18 a 24 anos fazia parte do grupo dos subutilizados (sem emprego ou com disponibilidade para

trabalhar mais horas por semana) enquanto em 2012 esse percentual era de 30,1%. Considerando a população total, este índice subiu de 20,9% para 25% entre 2012 e 2019. O desemprego juvenil no primeiro trimestre de 2019 era de 27,3%. Historicamente o desemprego é maior entre os jovens, porém essa diferença tende a se acentuar em momentos de crise e de falta de rotatividade, já que os jovens possuem menos experiência e baixa qualificação.

Gráfico 9: Comparação do histórico da taxa de desemprego entre jovens e a população geral, baseado em dados do IBGE.

Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/06/21/jovens-sao-os-mais-afetados-pela-piora-do-mercado-de-trabalho-e-comprometem-futuro-da-previdencia.ghtml>. Acesso em junho de 2019.

Essas taxas revelam a importância de programas voltados para a qualificação profissional dos jovens de modo a aumentar suas chances de ingressar no mercado de trabalho, contribuindo para aumentar também o potencial de crescimento do país. O método *aprender fazendo* garante que além da capacitação profissional, os jovens adquiram experiência prática na área na medida em que o aprendizado se dá em situações reais.

No que diz respeito ao ensino de ofícios tradicionais, é imprescindível a transmissão do conhecimento técnico para os jovens em uma perspectiva de perpetuação desses saberes para as próximas gerações. Conforme apontado por Campana e Suarez no segundo capítulo há uma desvalorização das técnicas tradicionais atualmente e uma rejeição dos jovens ao aprendizado do que é considerado velho, antigo, ultrapassado e fora de moda. Este é outro ponto que valida a escolha da faixa etária jovem em programas de formação profissional dentro do campo do Patrimônio Cultural. Em alguns países da América Latina, optou-se por expandir a faixa etária de atendimento das oficinas-escola, principalmente em cursos de especialização de curta

duração, o que se mostra uma alternativa aplicável ao caso brasileiro, possibilitando a qualificação de profissionais que já atuam no campo da construção civil e da restauração.

Pelo que observamos da trajetória das oficinas-escola e das oficinas de capacitação do Monumenta, a continuidade e desenvolvimento dos projetos dependeu do empenho e dedicação pessoais de diretores e coordenadores. É preciso que se estabeleça uma rede de instituições filiadas aos centros de formação para que haja a garantia de continuidade e cumprimento dos seus objetivos. Estes sócios podem contribuir financeiramente, com a doação de materiais e equipamentos e concessão de imóveis e recursos humanos. Devem ser estabelecidas parcerias e convênios com empresas privadas, com o objetivo de auxiliar na inserção laboral dos alunos egressos, adequando a capacitação oferecida às necessidades locais do mercado de trabalho.

A nosso ver, deveriam ser criados centros permanentes de formação profissional para a restauração associados a órgãos de proteção do Patrimônio, atuando inclusive na manutenção e conservação de prédios públicos tombados, a exemplo da oficina-escola de Cartagena e de Havana. Esta é uma medida que garante campo de atuação prática dos alunos, sem depender da sazonalidade de obras de restauração. Além disso, os editais públicos de licitação para restauração do patrimônio cultural poderiam incluir uma cláusula reservando a execução de parte dos serviços a esses centros de formação. A exemplo do contrato de parceria institucional firmado em 2017 entre a oficina-escola de João Pessoa e a construtora vencedora da licitação para restaurar a sede do IPHAEP, o fornecimento de material ficaria a cargo da empresa vencedora do certame. Tomando como exemplo as oficinas-escola colombianas e o próprio Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo durante a gestão de Ramos de Azevedo, a geração de recursos próprios por meio da prestação de serviços e comercialização de produtos contribuiu em grande medida para sustentabilidade e autonomia, devendo ser estimulada nos centros de formação.

No documento elaborado em 2018, *Escuelas Taller 2030*, a AECID listou recomendações e lições aprendidas após vinte e sete anos de duração do programa de oficinas-escola na América Latina:

Ponto de vista social:

- Facilitar o acesso ao programa de jovens em situação de vulnerabilidade;
- Gratuidade do ensino e bolsas de estudo;
- Medidas para inclusão de mulheres;

Ponto de vista do ensino:

- Oferecer uma formação eminentemente prática em cenários reais;
- Incorporar cursos de formação para os instrutores e professores;
- Incluir medidas para controlar a evasão dos alunos;
- Homologação dos certificados de qualificação por instituições locais competentes;

Ponto de vista da organização e gestão:

- Planejamento constante e revisão dos ofícios ensinados em acordo com o mercado de trabalho;
- Incorporar no organograma da escola profissionais responsáveis pelo acompanhamento social e inserção laboral;
- Avaliação constante dos processos;
- Incorporar atores-chave da sociedade civil à oficina-escola;
- Buscar parcerias para financiamento do programa;
- Buscar parcerias para empregar alunos egressos;
- As atividades devem contribuir para a sustentabilidade da própria escola;

A partir desta avaliação e da análise realizada das experiências apresentadas, elaboramos um quadro (figura 57) para auxiliar na reflexão sobre os diferentes aspectos que devem ser reunidos para viabilizar a criação de centros de formação profissional no campo da restauração. Entendemos que o formato de fundação se mostra adequado por possibilitar convênios e termos de cooperação com a esfera pública, sem no entanto sujeitar-se à descontinuidade institucional e a forças políticas que desvirtuem os centros dos seus propósitos e princípios. Uma fundação pode também firmar contratos e parcerias com empresas da iniciativa privada com o objetivo de receber doações financeiras ou de materiais, estabelecer convênios para inserção laboral de alunos egressos e prestar serviços pontuais ou assessoria técnica.

Pelo que observamos das iniciativas de formação profissional apresentadas, a esfera privada tem capital e investe na capacitação para seu benefício e retorno financeiro, enquanto as instituições públicas oferecem capacitação para um público amplo, mas não estão necessariamente articuladas a demandas reais de trabalho e emprego. O formato de fundação permite conciliar, portanto, os interesses do capital e do trabalho.

Uma das formas de garantir a continuidade desses centros de formação é fomentar a criação de laços com a comunidade envolvida, de modo que a sua importância para a sociedade seja reconhecida. Alternativas para isso são a prestação de serviços para a

comunidade, a abertura da sede para o público em geral com eventos, exposições, cursos e palestras e a visibilidade na mídia.

CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM RESTAURAÇÃO (fundação)					
SÓCIOS		ENSINO	VÍNCULO COM A COMUNIDADE	PATRIMÔNIO	SUSTENTABILIDADE
ESFERA PÚBLICA	ESFERA PRIVADA				
<ul style="list-style-type: none"> - Convênios e termos de cooperação com órgãos de proteção de patrimônio; - Concessão de imóveis públicos para sede, recursos humanos e financeiros; - Conservação e manutenção do patrimônio cultural público; 	<ul style="list-style-type: none"> - Doação de equipamentos e materiais; - Convênios para inserção laboral de alunos egressos; - Contratação de serviços pontuais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Método <i>aprender fazendo</i> – situações reais de trabalho; - Gratuidade do ensino e bolsas de estudo; - Homologação dos certificados/ reconhecimento oficial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestação de serviços; - Eventos e exposições de portas abertas na sede; - Cursos e palestras para a comunidade; - Visibilidade na mídia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preservação do Patrimônio Cultural – IMATERIAL (ofícios) e MATERIAL (bens imóveis); - Educação Patrimonial e sensibilização da comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestação de assessoria técnica/ serviços; - Aluguel da sede para eventos externos; - Cursos curtos pagos; - Comercialização de produtos;

Figura 57: Quadro com os aspectos a serem reunidos para viabilizar a criação de centros de formação profissional no campo da restauração. Fonte: Furloni (2019).

Conforme discutido, a formação profissional para restauração é uma área multidisciplinar e deve ser tratada de maneira estrutural, em políticas públicas de enfoque global relacionando a gestão do Patrimônio Cultural com outros campos como educação, emprego e geração de renda. É preciso haver uma mudança de visão com relação ao trabalho manual e o seu lugar na sociedade para que essa questão seja enfrentada de forma estratégica a nível nacional, evitando soluções pontuais e pulverizadas como observamos hoje.

Os resultados esperados destes centros são uma formação integral para os trabalhadores da restauração; o resgate de ofícios tradicionais em vias de desaparecimento; a preservação efetiva do patrimônio cultural em suas diversas acepções e uma maior oportunidade de emprego para jovens em situação de vulnerabilidade social. Esta formação integral implica no processo de humanização do trabalho e na conscientização do importante papel desempenhado por esses trabalhadores como agentes ativos da preservação da memória, tendo como desdobramento a valorização e reconhecimento dos ofícios tradicionais, invisíveis diante dos processos de modernização das cidades. Conjugando os aspectos acima mencionados, será possível retomar, de forma ampla, a essência da restauração enquanto arte e alegria no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AECI. *20 años del Programa de Patrimonio de la Cooperación Española 1985-2005*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006.

AECID. *Escuelas Taller de Colombia: herramientas de paz*. Bogotá: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo/Editorial Planeta Colombiana SA, 2010.

_____. *Programa de Escuelas Taller de La Cooperación Española*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2015.

_____. *Escuelas Taller 2030*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2018.

AMARAL, Cláudio S. Ruskin e as pedras de Veneza. *Oculum Ensaíos*. Campinas, v.12, n. 2, p.281-295, 2015.

ARAÚJO, Roberto Antônio Dantas de. O *status* social dos mestres pedreiros e carpinteiros do Recife no século XVIII. In: LOPES, João Marcos. LIRA, José. (orgs.) *Memória, trabalho e arquitetura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. p. 33-51.

ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto e destino*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa* 41, n.1, p. 49-62, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 3.551, de 2 de outubro de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

_____. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. Lei 8.666 de 21 de junho de 1993, com redação dada pela Lei 8.883 de 08 de junho de 1994. Regulamenta o art. 37 inciso XII, da Constituição Federal, institui normas para Licitações e Contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1993, 1994.

BELLINHA, Paulo Roberto Tavares. BORDE, Andrea de Lacerda Pessôa. (orgs.) *Conservação e reativação do patrimônio arquitetônico universitário*. Rio de Janeiro: PROURB, 2015.

BRASÍLIA (DF). Edital de licitação nº130-2005. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

CÂMARA BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO. *Encargos previdenciários e trabalhistas no setor da construção civil: análise nacional*. Brasília: CBIC, 2009.

CAÑAS, Rocío Serrano. O princípio formativo do aprender fazendo no Programa de Oficinas-Escola. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, V. 7, nº3, p.110-128, 2013.

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

CASTRIOTA, Leonardo Barci (coord.). *Mestres Artífices: Minas Gerais*. Brasília, DF: IPHAN, 2012.

CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista: A vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CENTRO DE ARTES CALOUSTE GULBENKIAN; UEP RIO DE JANEIRO; PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Cursos de qualificação profissional para o restauro e a conservação arquitetônica da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 2007. 43 slides.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70, 2000.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da (orgs.). *Celso Suco da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

COMISSÃO PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO HISTÓRICO DE JOÃO PESSOA. *Projeto da Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa*. João Pessoa: 1991.

CORRÊA, Sandra Rafaela Magalhães. *O Programa de Cidades Históricas (PCH): por uma política integrada de preservação do patrimônio cultural*. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília.

CORREIA, Maria Rosa (org.). *Oficina de estudos da preservação – coletânea I*. Rio de Janeiro: IPHAN-Rio, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº14, p. 89-107, 2000.

DOURADO, Luiz Carlos Botas. *A preservação do patrimônio edificado na UFBA e a escola oficina de Salvador*. II Encontro de Museus Universitários, Natal, 2001. Disponível em: <http://www.eos.ufba.br/mostrar_artigos.asp>. Acesso em: 26 de abril 2017.

- _____. *As Escolas Oficinas no Brasil*. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2007.
- DOURADO, Luiz; D'AFFONSÊCA, Silvia; BARBOSA, Antônio Carlos. A restauração da Faculdade de Medicina da Bahia – exemplo de parceria interna na UFBA. *Gazeta Médica da Bahia*. Salvador, nº2, edição 144, p.3-21, 2010.
- DUARTE JR, Romeu. Programa Monumenta: uma experiência em preservação urbana no Brasil. *Revista CPC*. São Paulo, nº10, p.49-88, 2010.
- DUNKELD, Malcolm. Approaches to Construion History. *Construction History*. Volume 3, p.3-15, 1987.
- FERNÁNDEZ, Antonio Moriel. *Las Escuelas Taller: una alternativa de formación laboral para jóvenes en riesgo de exclusión social*. Madrid: UNED, 2014 (comunicação oral).
- FERRO, Sérgio. *Arquitetura e trabalho livre*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- _____. *Apresentação de dessin/chantier para Newcastle. O concreto como arma*. 2007/2015.
- _____. *A história da arquitetura vista a partir do canteiro de obras*. 2010.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.
- _____. Referências Culturais: Base para novas políticas de patrimônio. *Boletim de Políticas Setoriais*. Brasília: IPEA, n. 02, 2001.
- FOSSIER, Robert. *O trabalho na Idade Média*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 46ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALEANO, Eduardo. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1998.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na História*. São Paulo, Nobel/ Edusp, 1986.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- GOMES JR, Guilherme Simões. Vidas de Artistas: Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v.22, nº64, p.33-47,2007.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/IPHAN, 1996.
- GONZÁLEZ, José María Pérez. Las escuelas taller han sido una gesta. *El Norte de Castilla*: 27 de novembro de 2010. Entrevista concedida à Fernando Caballero. Disponível em <https://www.elnortedecastilla.es/v/20101127/palencia/escuelas-taller-sido-gesta-20101127.html>. Acesso em 11 de junho de 2019.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. *Paraíba-Brasil. Oficina-Escola de João Pessoa: dez anos reconstruindo o futuro*. João Pessoa: Textoarte Editora, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *Varia Historia*. Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELLER, Agnes. *O homem do renascimento*. Lisboa: Ed. Presença, 1982.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO LEGISLATIVO BRASILEIRO. *Oficina-Escola de Restauro em São Luís será inaugurada*. Brasília, Maio de 2006. Disponível em: <https://www.interlegis.leg.br/comunicacao/noticias/2006/05/oficina-escola-de-restauro-em-sao-luis-sera-inaugurada>. Acesso em: 08 de setembro de 2019.

IPHAN. *Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

JORNAL PEQUENO. *Prefeitura inaugura Oficina Escola de Restauro de SL*. São Luís, 02 de maio de 2006. Disponível em: <https://edicao.jornalpequeno.com.br/impresso/2006/05/02/prefeitura-inaugura-oficina-escola-de-restauro-de-sl/>. Acesso em: 08 de setembro de 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP; 2ª ed.; 1992.

LINS, Eugênio de Ávila; SANTANA, Mariely Cabral de (orgs.). *Mestres Artífices: Bahia*. Brasília, DF: IPHAN; Salvador: UFBA, 2017.

LIRA, José Tavares Correia de. Ruskin e o trabalho da arquitetura. *Revista Risco*. São Carlos, v.4, n.2, p. 77-86, 2006.

_____. O urbanismo e o seu outro: raça, cultura e cidade no Brasil (1920-1945). *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, n.1, p.47-78, 1999.

LOPES, João Marcos. LIRA, José. (orgs.) *Memória, trabalho e arquitetura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. A arte das corporações de ofícios: as irmandades e o trabalho no Rio de Janeiro colonial. *Clio – Revista de Pesquisa Histórica*. Recife, v. 30, 2012

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I volume I*/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I volume II*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MEC/SPHAN/FNPM. *Proteção e Revitalização do Patrimônio Cultural no Brasil: uma trajetória*. Brasília: MEC/SPHAN/ FNPM, 1980.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA. *Programa Nacional Escuelas Taller Colombia Herramientas de Paz*. Bogotá: Ministério de Cultura de Colombia, 2011.

_____. *Caja de herramientas: cultura de paz*. Bogotá: Ministério de Cultura de Colombia, 2016.

_____. *Programa Nacional Escuelas Taller de Colombia Herramientas de Paz*. Bogotá: Ministério de Cultura de Colombia, 2018. Disponível em: https://issuu.com/escuelastallerco/docs/documento_pneett__v5_25042018/2. Acesso em: julho de 2019.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.34, n.124, 2013.

_____. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873-1934)*. 1990. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MORRIS, William. *Artes Menores*. Tradução e notas: Isabel Donas Botto. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2003.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Por um inventário dos sentidos: Mário de Andrade e a concepção de patrimônio e inventário*. São Paulo: Hucitec/ Fapesp, 2005.

NOGUEIRA, Sonia Aparecida. A preservação de bens culturais no contexto do capitalismo tardio. *Conhecimento e Diversidade*. Niterói, número 9, p. 107-117, 2013.

OFICINA-ESCOLA DE REVITALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE JOÃO PESSOA. *Nosso ofício*. (Documento composto de redações dos alunos das oficinas de serralheria, alvenaria, carpintaria, marcenaria, pintura e jardinagem). João Pessoa: Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa: 1999.

_____. *Fábrica de Vinhos Tito Silva & Cia*. (material de divulgação) João Pessoa: Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa: 2002.

_____. *Igreja da Santa Casa de Misericórdia da Paraíba*. (material de divulgação) João Pessoa: Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa: 2012.

_____. *Portfólio*. (material de divulgação) João Pessoa: Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa: 2014.

OLIVEIRA, Mário M. de. SANTIAGO, Cybele Celestino. LEAL, João Legal. *Rudimentos para oficiais de conservação e restauração: conhecimentos gerais, técnica de*

- carpintaria, técnica de cantaria, técnica de estuque, uso de resinas*. Rio de Janeiro: ABRACOR, 1996.
- PARLAMENTO PB. *Oficina Escola conclui restauração na Fazenda da Graça*. João Pessoa, 17 de maio de 2011. Disponível em: <https://parlamentopb.com.br/oficina-escola-conclui-restauracao-na-fazenda-da-graca/42498/>. Acesso em: setembro de 2019.
- PEREIRA, Paulo César Xavier. *Espaço, técnica e construção: o desenvolvimento das técnicas construtivas e a urbanização do morar em São Paulo*. São Paulo: Nobel, 1988.
- PÉREZ, José María. Las escuelas taller han sido una gesta. Palencia, 2010. *El Norte de Castilla*, Valladolid, 27 de novembro de 2010. Entrevista concedida a Fernando Caballero. Disponível em: <https://www.elnortedecastilla.es/v/20101127/palencia/escuelas-taller-sido-gesta-20101127.html>. Acesso em junho de 2019.
- PIRENNE, Henri. *História Econômica e Social da Idade Média*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1963.
- POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. *Quadro da Arquitetura no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- RIBEIRO, Maria Alice Rosa (Org.). *Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- RIBEIRO, Nelson Porto. *Alvenarias e argamassas: restauração e conservação*. Coleção Artes & Ofícios. Rio de Janeiro: In-Folio, 2009.
- RIEGL, Aloïs. *O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- RUSKIN, John. *A Lâmpada da Memória*. Tradução e apresentação: Maria Lucia Bressan Pinheiro; revisão: Beatriz e Gladys Mugayar Kühl. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- SANT'ANNA, Márcia. *A cidade-atração: a norma de preservação de áreas centrais no Brasil dos anos 1990*. Salvador: EDUFBA-PPG-AU FAUFBA, 2017.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. Irmandades, oficiais mecânicos e cidadania no Rio de Janeiro do século XVIII. *Varia História*. Belo Horizonte, vol. 26, nº 43, p.131-153, 2010.
- SÃO LUÍS. Lei municipal nº4569, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a criação da Oficina-Escola municipal de restauro, e dá outras providências.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhy Cavalcanti. *Revitalização urbana e (re) invenção do centro histórico na cidade de João Pessoa (1987-2002)*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. *Cidadania e Patrimônio Cultural: Oficina-escola, Projeto Folia Cidadã e Acehrvo no Centro Histórico de João Pessoa*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SENAI. *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional*. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

SEVCENKO, Nicolau (org). *História da Vida Privada no Brasil – volume III*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Fernando Fernandes da. *As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade*. 2ª edição. São Paulo: Peirópolis/ Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

TAFURI, Manfredo. *Projeto e utopia: arquitetura e desenvolvimento capitalista*. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. *Tombaram o Decreto-lei 25/37?* In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008, Salvador. IV ENECULT - Anais/ CD-Rom, 2008.

THOMPSON, E. P. *William Morris: romantic to revolutionary*. Oakland: PM Press, 2011.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos Artistas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª edição. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SITES CONSULTADOS

- AGÊNCIA ESPANHOLA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO
Disponível em: <http://www.aecid.es/> Acesso em março de 2017.
- ESCUELA TALLER GASPAR MELCHOR DE JOVELLANOS
Disponível em: www.etaller.ohc.cu/ Acesso em junho de 2016.
- ESCRITÓRIO BRASILEIRO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang-es/index.htm> Acesso em junho de 2018.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em março de 2017.
- MINISTERIO DA CULTURA DE COLOMBIA.
Disponível em: <http://www.mincultura.gov.co/> Acesso em julho de 2018.

- PROGRAMA NACIONAL ESCUELLAS TALLER DE COLOMBIA
Disponível em: <http://www.programaescuelastallercolombia.com/> Acesso em agosto de 2017.
- RED DE ESCUELLAS TALLER DE AMÉRICA LATINA
Disponível em: <http://redescuelastaller.com/> Acesso em agosto de 2017.