

**IV PROJETAR 2009  
PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA  
FAU-UPM SÃO PAULO BRASIL  
Outubro 2009**

**EIXO: INTERVENÇÃO**

**OS LIMITES DA INTERVENÇÃO ARQUITETURAL NO  
PATRIMÔNIO: MENOS AMARRAS E MAIS LIBERDADE NO  
ENSINO**

Flavio de Lemos Carsalade

Doutor/ Arquiteto/ Professor da Escola de Arquitetura da UFMG/  
Belo Horizonte/MG

[flavio.carsalade@terra.com.br](mailto:flavio.carsalade@terra.com.br)

**OS LIMITES DA INTERVENÇÃO ARQUITETURAL NO PATRIMÔNIO:  
MENOS AMARRAS E MAIS LIBERDADE NO ENSINO**  
(Título anterior: OS LIMITES DA INTERVENÇÃO: MENOS AMARRAS E MAIS  
LIBERDADE)

**THE EDGES OF THE ARCHITECTURAL INTERVENTION ON HERITAGE  
ISSUES: LESS STRINGS AND MORE FREEDOM IN TEACHING**

**RESUMO**

A partir de considerações sobre a problemática da inadequação de teorias vigentes sobre o problema do restauro à especificidade arquitetural, o artigo propõe uma discussão sobre os reflexos dessa inadequação sobre o ensino de arquitetura notadamente aquele relativo aos projetos de intervenção no patrimônio. Inicialmente tece algumas considerações sobre a questão do ensino-aprendizagem apontando que a verdadeira educação não se restringe ao repasse de conhecimentos e técnicas, mas, antes almeja à formação de sujeitos críticos e atuantes. Em segundo lugar examina como são evanescentes as abordagens que procuram parâmetros objetivos para as intervenções arquiteturais no patrimônio histórico para, finalmente, defender o restabelecimento da capacidade crítica e propositiva nas disciplinas de patrimônio cultural.

**RESUMEN**

El trabajo parte de consideraciones respecto a la cuestión de la inadecuación de las teorías actuales de restauro a la especificidad de la arquitectura y propone una discusión cerca de los reflejos de esta inadecuación para la enseñanza de arquitectura, especialmente la enseñanza de los proyectos de intervención en el patrimonio arquitectónico. El trabajo empieza por algunas consideraciones sobre la cuestión de la enseñanza-aprendizaje mostrando que la verdadera educación no es ristrita a el repase de conocimientos y técnicas, pero, antes de todo, busca la formación de sujetos críticos y actuantes. En un segundo momento, examina como son fugases las abordajes que procuran parámetros objetivos para las intervenciones arquitecturales en el patrimonio para, finalmente, defender el restablecimiento de la capacidad crítica y propositiva de las signaturas de patrimonio cultural.

**ABSTRACT**

From considerations on heritage architectural interventions issues and the unfitness of recent theories on it, the article proposes a discussion about this relation on the architectural teaching, focusing in those related to architectural restoration projects. At the first part, the article exams teaching-learning problems, considering that the true education is not restricted to the knowledge repass, but to the formation of critical and acting citizens. At the second part, the article discusses about the evanescence of the current “objective” preservation criteria. From those approaches, it concludes with the defense of the idea of the reset of the student critical consciousness capacity at the heritage architectural problems.

A questão arquitetônica de intervenção no patrimônio cultural abre, ademais dos tópicos ligados às metodologias projetuais, uma série de reflexões acerca do ensino de projeto. A matéria tem sido usualmente tratada como uma consequência “natural” das aplicações

dos critérios descritos nas “cartas” internacionais de restauro ou das teorias desenvolvidas por autores de referência, notadamente o italiano Cesare Brandi. Além disso, grande parte dos pressupostos metodológicos para as ações de intervenção se estabelece a partir de conceitos rígidos do que sejam arte, cultura e história.

Ao se buscar critérios norteadores de intervenção ou, antes, ao se apoiar sobre pressupostos rígidos à guisa de buscar pontos estáveis na movediça e pantanosa área da intervenção em bens patrimoniais, os arquitetos buscam ter argumentos para superar a complexidade de sua atuação e os professores uma cartilha a partir da qual possam oferecer conhecimentos “seguros” ou definir critérios de avaliação com suposta clareza. Ocorre que, ao assim fazer, retira-se do problema a sua complexidade que é, ao fim e ao cabo, aquilo que dá riqueza à proposição e que estimula a concepção arquitetural, esta sim a verdadeira base para a ação projetual.

Por outro lado, as questões de intervenção no patrimônio criam oportunidades especiais para a discussão da natureza da arquitetura e suas interfaces com a cultura e com a sociedade, além de trabalhar com profundidade as questões simbólicas que são importantes vetores de estímulo ao conceito da forma, aspecto de excepcional validade para o ensino de projeto.

Uma avaliação do que se pretende com a intervenção e da forma que ela vai tomar, aponta para o desenvolvimento do pensamento e da formação crítica, da investigação como base do processo criativo, da abordagem filosófica a par da técnica, todos esses importantes fatores formativos que vão além do mero adestramento profissional ou do mero repasse de técnicas, contribuindo para a formação de arquitetos críticos e ao mesmo tempo cidadãos.

O artigo propõe, a partir dessas considerações, o seguinte método de análise do problema: inicialmente vamos fazer algumas considerações sobre a questão do ensino-aprendizagem apontando que a verdadeira educação não se restringe ao repasse de conhecimentos e técnicas, mas, antes almeja à formação de sujeitos críticos e atuantes; em segundo lugar examinaremos como são evanescentes as abordagens que procuram parâmetros objetivos para as intervenções arquiteturais no patrimônio histórico para, finalmente, defendermos o restabelecimento da capacidade crítica e propositiva nas disciplinas de patrimônio cultural.

## **1. A formação do arquiteto**

### **1.1 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

A formação do arquiteto se insere em um sentido maior do que seja Educação. Paulo Freire, por exemplo, entendia que a principal função da educação é seu caráter libertador. Para ele, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (PIAGET, 1981, pág. 36), compreendia a educação, portanto, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia do sujeito o que, por consequência, levaria a um avanço da sociedade.

Esse entendimento é importante porque questiona, com veemência, algumas atitudes presentes no processo educacional brasileiro mais amplo e também muito comum no ensino de arquitetura. Neste setor específico, ao confundir o ensino universitário com a mera formação para o mercado de trabalho, desconsidera-se a importância deste momento para o avanço social e do próprio campo de conhecimento, além, é claro de se negligenciar o fato de que o verdadeiro crescimento individual não está restrito ao conhecimento das técnicas, mas no entendimento de como manipula-las em prol de objetivos claros e criticamente estabelecidos.

A partir dessas considerações iniciais, vamos buscar esclarecer alguns pontos com um pouco mais de profundidade. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que ensino não é repasse de informações, mas criação de patrimônio pessoal. LUCKESI (1993) entendia que

oferecer conhecimentos não significa somente transmitir e possibilitar a assimilação dos resultados da ciência, mas também transmitir e possibilitar a assimilação dos recursos metodológicos utilizados na produção dos conhecimentos. Às jovens gerações não interessa apenas apropriar-se dos resultados dos entendimentos já estabelecidos pela humanidade. Interessa a elas também apropriar-se da forma de abordagem dessa realidade, para que adquiram um instrumento cognitivo que permita o aprofundamento dos conhecimentos existentes e a construção de novos entendimentos da realidade. (LUCKESI, 1993, p. 84).

Um corolário a esta afirmação nos leva ao entendimento de que, portanto, ensino não é adestramento, mas incentivo à autonomia pessoal, ou seja, à possibilidade de que, a partir de suas próprias reflexões, apoiadas no manejo dos métodos e do domínio de seus processos constitutivos, o estudante possa propor novas realidades e construir cenários de possibilidades. Temos, então, que ensinar não é informar, mas formar e ensino não é adestramento, não é treinamento, nem repasse de fórmulas. Ensinar é, antes de tudo, mobilizar as forças internas do aluno de forma a que ele possa exercer o seu inteiro potencial, da mesma forma que ensino não é reprodução da realidade existente, mas ferramenta para sua transformação sustentável.

Desenvolvendo esse raciocínio, se educar é fomentar a liberdade pessoal a partir e para a transformação social, temos que, então, deve ser também a criação de uma identidade pessoal relacionada ao contexto cultural onde se insere. O educando deve formar seus próprios significados para elaborá-los em termos de signos de apreensão coletiva:

O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com esta mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito de pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido. (LUCKESI, 1993, p. 122).

Assim, apenas com a construção de parâmetros pessoais e de autonomia, inseridos em um determinado contexto geográfico, histórico e social, o ser humano pode, efetivamente, educar-se e usar a educação para o crescimento da sociedade em que vive, de acordo com o que nos mostra Piaget:

Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consiste

em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a colocá-la como em relação ao conjunto das outras perspectivas possíveis. A personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal. (PIAGET, 1977, p. 245)

Essas premissas mostram que a busca de significados que integra sujeito de aprendizagem e objeto de estudo é fundamentalmente um processo de tomada de consciência. Significa que a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, apreendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Assim, se a aprendizagem refere-se à aquisição de uma conduta, ao domínio de um procedimento, para que essa aquisição se efetive é necessário o desenvolvimento da *inteligência* a qual, para Piaget, relaciona-se com o aspecto cognitivo, na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. A inteligência seria, então, a capacidade de estruturação da realidade e o processo de estruturação estaria, portanto, profundamente relacionado com o processo de interação com a realidade, porque interagir significa, do ponto de vista do sujeito, assimilar os objetos e suas estruturas. É que, ao assimilar, isto é, ao incorporar exteriores, o sujeito transforma suas próprias estruturas internas.

Como podemos depreender, estamos, portanto, desenvolvendo nosso raciocínio a partir de dois pontos de partida, o do indivíduo e o do contexto social. Assim, do ponto de partida do indivíduo, o que buscamos salientar até aqui é que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. A participação pressupõe que o aluno seja o agente da aprendizagem, estabelecendo uma relação com o objeto de estudo e com ele interagindo. Paulo Freire, em sua “Pedagogia do Oprimido”, critica o conceito que chama de “educação bancária”, a qual concebe os alunos como recipientes vazios, em que o professor vai “depositar” conhecimentos. Isso significa que o conhecimento não pode ser confundido com a descoberta de verdades absolutas, como ocorre na teoria positivista do conhecimento, mas refere-se à apreensão de verdades pessoais e conteúdos que, embora coletivos, têm sua verdade na apreensão pessoal.

O segundo ponto de partida refere-se à *contextualização*. A importância do contexto no processo de aprendizagem referencia-se na definição das estruturas de significado como intermediação entre o ser e o mundo. Essa visão entende como objetivo da educação a integração-reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Sob esse ponto de vista a formação da individualidade aponta para uma inserção na totalidade orgânica da comunidade. O processo de aprendizagem não é, portanto, o de acúmulo de conhecimentos, mas de integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação de esquemas de conhecimentos em prol das necessidades e do avanço social.

## 1.2 ENSINO E PATRIMÔNIO

Para melhor entendimento de nossa linha de raciocínio, do desenvolvimento individual e da sua inserção do contexto, agora inserindo a vertente do patrimônio cultural, convém regatar a importância da cultura nesse processo. Já salientamos a importância da interação do indivíduo com a realidade no processo de ensino-aprendizagem. Falar de realidade pressupõe falar do contexto, do mundo, do campo onde a realidade ocorre. Esse contexto é eminentemente cultural, pois, segundo Vygotsky, “a cultura torna-se

parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Temos, assim, que os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. A linguagem seria um claro exemplo disso como sistema de relações (verbos e sintaxe) e generalizações (a palavra cavalo, por exemplo, embora se refira à mesma idéia do animal, tem significados pessoais diversos). Segundo LATAILLE (1992), para Vygotsky a cultura não é um sistema estático, mas um “palco de negociações” em que os membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. O homem interferiria, então, em sua própria cultura e viveria, junto com ela, seu próprio instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo.

A cultura seria também uma importante mediadora do processo de aprendizagem pelo menos em três sentidos: em primeiro lugar, os conteúdos de aprendizagem são, na verdade, uma seleção de saberes relevantes da cultura que são preexistentes e possuem natureza simbólica (como a escrita, a música, o patrimônio cultural etc.); em segundo lugar, a cultura confere significado à atividade humana; o que nos leva ao terceiro ponto (o qual que retorna ao fundamento de nosso raciocínio crítico) que diz respeito ao mero repasse de informações e cartilhas: os conteúdos não são selecionados apenas por sua dimensão técnica mas, também, por sua dimensão sociocultural e que, sendo o conhecimento uma construção, a função do mestre seria a de ajudar os aprendizes a dominar os diferentes sistemas e códigos culturais.

Estamos trabalhando, portanto, na crítica a um suposto “objetivismo” do processo educacional o qual encontra ecos também na outra crítica que fazemos quanto aos métodos de abordagem ao problema da intervenção no patrimônio cultural e que passaremos a expor a seguir.

## **2. Os “pré-conceitos” ligados aos métodos de intervenção no patrimônio construído**

### **OBJETIVISMO**

A noção de Patrimônio Cultural contemporânea é muito mais ampla do que aquela que se fazia há poucas décadas atrás, quando ela se estabelecia apenas sobre os pilares da história e da arte, em uma situação em que a excepcionalidade artística ainda tutelava o reconhecimento histórico. Os tempos mudaram, mas as raízes de formação do pensamento patrimonial ainda definem com bastante intensidade o tratamento que é dado aos bens patrimoniais. A abordagem que se pretende fazer aqui é antes uma maneira de investigar as diversas faces do conceito de patrimônio e as conseqüências que elas têm nas estratégias de preservação, evitando-se mascara-las como se houvesse uma unidade de pensamento supostamente estabelecida pelas “cartas internacionais” ou que certas tensões, como por exemplo, a opção entre instância estética ou instância histórica já tivessem sido superadas pela história do restauro.

A consolidação moderna de uma consistente “teoria da restauração” foi realizada pelo italiano Cesare Brandi (1906-1988), a partir das contribuições sobre o tema que já vinham sendo debatidas na Europa desde o século XIX. A sua teoria se estabeleceu sobre os dois pilares acima citados, a história e a arte, levando-o a discorrer sobre uma instância histórica e uma instância artística aplicáveis aos objetos a serem restaurados. Dois conceitos fundamentais para o entendimento contemporâneo do patrimônio – a cultura e a memória - não foram explorados, mas apesar disso, a prática contemporânea aplica a teoria brandiana indiscriminadamente aos bens a serem preservados, desconhecendo que toda ela foi estabelecida apenas com relação às obras de arte, hoje apenas uma parcela de nosso vasto patrimônio.

Além disso, a separação entre uma instância histórica (na maior parte das vezes relacionada à matéria) e artística (na teoria brandiana associada à imagem) possibilita também uma separação entre imagem e matéria, a qual muitas vezes aponta para uma atitude simplista que reduz o trabalho de restauro a uma mera adaptação da matéria à obra de arte em sua exigência formal, desconhecendo envolventes da memória e da cultura.

A partir dessas distinções – instância histórica e instância artística, imagem e matéria - de certa maneira, o processo histórico de abordagem do patrimônio e seu restauro têm se estabelecido a partir de três crenças principais, as quais procuraremos analisar aqui e que são: o *objetivismo histórico* (a matéria como prova inequívoca do passado), a *imanência da arte* (a imagem dotada de uma aura única e reveladora, imutável) e a *estabilidade da cultura* (a identidade e os costumes como padrões imutáveis caracterizadores de um determinado povo).

A questão do *objetivismo histórico* pode ser abordada sob dois ângulos. O primeiro diz respeito à epistemologia da própria disciplina da História e a segunda relativa ao par autenticidade/ verdade, o qual documentaria inequivocamente a historiografia. Quanto aos aspectos epistemológicos, embora a História contemporânea questione a idéia “objetiva” de “verdade histórica”, ela está tão arraigada no senso comum e na patrimonialidade “agregada” aos objetos que elas se confundem com a impossível busca de recuperar os fatos passados como eles realmente aconteceram, contrariando a constatação de que o discurso histórico é essencialmente dedutivo e as suas explicações são antes “avaliações” que “demonstrações” e que mesmo os registros históricos que supostamente “documentariam” os fatos, podem ser manipulados pelos seus “fabricantes” ou frutos de ações deliberadas e intencionais. Constatações como essas levam, é claro, a uma grande suspeição sobre uma única verdade histórica e, conseqüentemente, propõe uma revisão de conceitos e métodos.

Por outro lado, se, por ser concreta e palpável, é a materialidade do bem cultural que talvez lhe conferisse um *status* de História objetiva (já que os momentos históricos são “recriações”), alguns problemas metodológicos que ocorrem com relação aos documentos, levantam suspeições quanto a essa abordagem. Em primeiro lugar, se não há uma neutralidade da história, como se esta fosse a narração da “verdade” dos acontecimentos, a qual história esse documento se refere? Depois, quais seriam os critérios decisivamente científicos que comprovariam a suposta autenticidade do documento e como se daria a conservação dessa autenticidade?

Se, indubitavelmente, o documento antigo constitui um acervo patrimonial, posto que é uma herança que vem do passado, independentemente de seu valor de “verdade”, isto não quer dizer, no entanto, que ele é certamente o documento comprobatório da história e nem que ele é original de um determinado fato histórico ou de um único momento específico de criação: ele deve ser absolutamente relativizado como sobrevivente do passado, mas sem a aura de um incontestado documento de uma História “real”. No entanto, e apesar disso, a idéia de preservação do documento está muito ligada aos conceitos de veracidade e autenticidade, sobre os quais repousariam o seu valor documental. Ambos são conceitos complexos que merecem uma atenção especial.

O conceito de “verdade” é bastante complexo no campo da filosofia e, quando examinado quanto ao seu compromisso com a idéia de preservação, ele oferece vários ângulos de exame. No entanto, apesar de toda essa indeterminação quanto ao verdadeiro e ao autêntico, o terror de se preservar uma “mentira” é tão grande na área patrimonial que vários textos e encontros foram realizados em nome da autenticidade. Para a Carta de Brasília, o entendimento sobre autenticidade repousa sobre os conceitos de identidade e herança, reconhecendo que ela não poderia ser abordada desde um ponto de vista objetivo.

Colocada a questão da verdade e da autenticidade, resta-nos ainda investigar outras relações entre as duas. Vimos até agora que a autenticidade se ampara sobre dois fatores, a *matéria* (se ela é substituída, a autenticidade do objeto é ameaçada) e à *imagem*. Tendo refletido sobre a primeira, passemos a refletir sobre a segunda que, tradicionalmente leva ao segundo preconceito, o da *imanência artística*.

Sendo a obra de arte considerada a expressão máxima da cultura e o resultado do gênio criador, a imposição da inteligência e da sensibilidade humana sobre a matéria informe, é compreensível (embora discutível) que a atividade do restauro se detivesse sobre a questão da imagem. A preservação e a continuidade de sua expressão seriam um desafio ao qual não poderiam se furtar os profissionais da área. Dentre várias possibilidades de investigação do conceito, a questão da “aparência”, daquilo que se coloca à nossa percepção, é recorrente e, a partir desta, se incluem, integradamente, a sua materialidade e seu significado.

Nesse sentido, ao se falar da obra de arte, entende-se que ela teria um aspecto quase “metafísico” (a espiritualidade da mensagem impregnada na obra pelo gênio criador) à qual não teríamos acesso e que seria facilmente conspurcável e a outra que, mais ligada a um suposto aspecto “objetivo” relativo à sua aparência, seria, até certo ponto, passível de alguma manipulação para facilitar ações tais como sua legibilidade ou conservação contra o deterioro. Essas questões não são tão imediatas assim, pois convém lembrar que a questão da legibilidade é baseada em códigos e, portanto depende tanto do que está “escrito” quanto da capacidade de quem vai lê-lo e de seu conhecimento sobre os códigos ali utilizados e que, em segundo lugar, as lacunas eventualmente existentes em uma obra de arte necessariamente não a tornam ilegível, mas propõem uma outra forma de legibilidade, incorporando nessa nova forma também os acidentes do tempo. A constatação destas questões nos leva à compreensão de que, em uma ponta a passagem do tempo modifica a peça e, na outra ponta, também as condições de leitura do observador presente são outras. Não há, portanto, como recuperar a totalidade existencial da obra produzida naquele momento neste novo momento, qualquer

intervenção sobre ela privilegiaria um fator sobre o outro, na sua construção presente. Mesmo a questão da deterioração tem suas idiossincrasias, pois, na verdade, consideramos deterioração aquilo que entendemos como sendo um valor “negativo” para a peça, novamente mostrando que mesmo uma questão que, a princípio parece tão centrada no objeto como o deterioro, também depende do sujeito e das relações intersubjetivas que se estabelecem.

Quanto ao aspecto “metafísico”, a suposta “aura” do objeto artístico, é também buscada muitas vezes no processo de restauro sob diversos enfoques tais como a congenialidade com o autor e o tempo (“é assim que o autor queria”), o proto-estado ou estado originário. Sob todas essas formas fica difícil se falar objetivamente de uma suposta expressão autêntica posto que o tempo passou para a peça e sobre ela imprimiu suas marcas, as quais não são apenas marcas materiais - também autênticas - mas mesmo as da tradição, a qual fez com que a peça se apresentasse desta ou daquela maneira aos pósteros.

A solução brandiana para o restauro está exposta no seu primeiro axioma, onde ele define que, na obra de arte, só se restaura a matéria. Ora, para o entendimento contemporâneo de alguns autores não faz sentido um entendimento de restauro centrado na preponderância da imagem e muito menos que só se restaura a matéria, para esses autores exatamente o que *não* se deve restaurar, pois ela seria a única coisa autêntica remanescente do bem, portanto a única a se manter a salvo de qualquer intervenção.

Quanto à questão da *estabilidade cultural*, convém examina-la sob a visão antropológica contemporânea que entende a cultura como sendo uma visão de mundo que estabelece padrões públicos, uma forma de consciência coletiva e que já nos referimos neste texto. Na medida em que ela apresenta esse papel intermediador, a cultura faz parte integrante de nosso ser, da nossa relação com o mundo. Talvez pelo fato de que ela não seja herdada biologicamente, mas assimilada, sujeita ao vai-e-vem dos processos históricos, ela apresente várias características que nos importam nesse momento, tais como um caráter dinâmico (com várias sub-culturas, abertas, sincréticas, instáveis) e diversos níveis interdependentes (indivíduo, grupo ou classe, sociedade). Na realidade, os valores culturais são variáveis e relativos e não predeterminados e eternos e, no seu desenvolvimento, a cultura se apresenta como criação e recriação contínuas, muitas vezes à base de empréstimos e trocas.

As idéias culturais são expressas e comunicadas por meio de símbolos, padrões explícitos e implícitos, idéias tradicionais com valores vinculados. Como sistema simbólico, ela é influenciada e influencia as relações sociais, a economia, a arte, a religião e outras formas do ser humano se manifestar ou se comportar. Tais funções psicológicas e existenciais fazem com que a cultura nos pareça estável, sob pena de perdemos nosso próprio eixo, se assim não fosse. No entanto, não é bem assim.

Na medida em que a simbologia muitas vezes se constrói sobre objetos físicos, no caso das coletividades sobre monumentos ou objetos fortes e presentes, a ilusão da estabilidade cultural leva a uma errônea imbricação entre objeto e significado, como se este último fosse imanente àquele. O entendimento de que para garantir o significado da obra é preciso mantê-la intacta ou como era está claramente centrado no objeto e na sua

imanência própria e, de certa forma, desconhece a relação com o sujeito que, à sua maneira lhe impõe significações pessoais e de grupos que lhes impõem também outras significações próprias.

## O “STATUS” DE PATRIMÔNIO

Já em 1903, Riegl nos mostrava que, em face dessa relatividade e instabilidade cultural, a questão do patrimônio se assentava sobre valores. E, nesse caso, como se mede o valor coletivo? A régua usada tem sido a força do Estado, o gosto das elites e, modernamente, a imposição da mídia ou do capital. A partir daí podemos depreender que *os valores não estão apenas no objeto, mas na compreensão que as sociedades fazem sobre ele*. Essa compreensão se sobrepõe, portanto àquela de que o objeto-patrimônio teria uma “verdade” imanente, a qual deveria ser preservada.

A questão da classificação de um objeto como patrimônio ou não parece estar ligada a uma suposta imanência do próprio objeto, impregnando-o de uma função totêmica, como se ele, por ele, fosse o catalisador das comunidades, o gerador das identidades. Também neste aspecto é colocar carga demais sobre o objeto. Na realidade, não é ele que gera as identidades, apenas as simboliza, representa valores anteriormente gerados que se agregam em torno daquilo que podemos chamar “identidades”.

Dessa discussão fica claro que o “ser” patrimônio não está no caráter imanente do objeto, mas sim em uma outra forma de relação que passa também pela pessoa, comunidade ou sociedade, portanto pelo sujeito, que lhe confere tal grau. E quem é esse sujeito? Também esse sujeito tem caráter mutante, dependendo do grupo social, do tempo histórico e dos valores que lhes são inerentes.

De qualquer maneira, também não é o sujeito que, independentemente do objeto cria seus significados. Para Viñas, “a patrimonialidade não provém dos objetos, mas dos sujeitos: pode definir-se como uma energia não-física que o sujeito irradia sobre um objeto e que este reflete.” (VIÑAS, 2003, p. 152). No nosso entendimento – e segundo nosso método de análise – isto também não é verdade, pois aqui se coloca toda a responsabilidade sobre o sujeito. Parece-nos, antes, que a posição de patrimônio está na interação entre sujeito e objeto, no acontecimento, no fenômeno, pois se objetos específicos refletem a intenção do sujeito, de alguma forma eles têm em si certas propriedades (espaciais, históricas, artísticas) que lhe conferem esse poder.

Os debates que se fazem em torno da restauração mostram com clareza a mesma oscilação que se faz na discussão sobre o patrimônio em seu caráter histórico, artístico e cultural. Enquanto os estritos defensores do caráter histórico ainda se ressentem do positivismo e de um objetivismo documental, os defensores do caráter artístico se prendem a um idealismo calcado na expressividade da imagem, ambos centrados no objeto em si. A vertente cultural tende a aproximar-se do sujeito, enfatizando mais as questões subjetivas e do senso coletivo, em parte também considerado pelo ramo *crítico-criativo* relacionado ao caráter estético. Aos diferentes tipos de valor atribuídos aos monumentos, em função de diferentes momentos históricos e contextos correspondem também diferentes meios para sua preservação.

## “CRITÉRIOS” DE INTERVENÇÃO: A CRÍTICA AOS MÉTODOS

Se entendermos que as ações de patrimonialização e restauro não estão centradas apenas no objeto, mas também no sujeito, podemos começar a estabelecer as relações com um Ensino-Aprendizagem crítico como aquele que demonstramos na primeira parte deste artigo. Ainda mais se lucidamente compreendermos os inúmeros perigos que uma intervenção supostamente objetiva poderia causar, na medida em que podemos verificar que a compreensão estética e histórica não se dá a partir de uma congenialidade, nem a partir de algo que seria imanente ou transcendente ao próprio objeto, nem ainda apenas sobre o esforço analítico, mas também através da consciência da filiação da obra ao nosso mundo. Ao mudar a cultura, transformam-se os valores e transformam-se, também, é claro, as atitudes quanto ao patrimônio. Assim, parece que o que se preserva, na realidade, é a identidade em transformação, ou seja, a preservação não está na capacidade do bem de permanecer como está, mas na sua capacidade de mudar junto com as mudanças sócio-culturais. Essa concepção se choca com a aceção de imutabilidade do bem a ser preservado. Também ele, como a tradição e a cultura, está em constante transformação. E se assim o é, torna-se importante reforçar a atitude crítica e a autonomia do aluno, em um processo eficaz de ensino-aprendizagem sintonizado com as transformações da sociedade e do próprio ser.

Uma compreensão desta maneira do problema da intervenção arquitetônica na pré-existência nos leva, portanto, a desconfiar de métodos “objetivos” e supostamente “científicos” (aqui entendidos como métodos exatos ou como coletânea de procedimentos seqüentes e previsíveis). Assim, propomos que sejam avaliados dois procedimentos pedagógicos que nos parecem mais adequados com relação à questão: o primeiro se relaciona com o *corpus* teórico adequado e o segundo com o desenvolvimento de técnicas pedagógicas que privilegiem uma abordagem mais ampla e real, mais “contextual”, centradas antes no *problema concreto* a ser resolvido do que nas abstrações de cartilhas ou de genéricas cartas patrimoniais, baseadas antes na particularidade do caso que se apresenta para ser solucionado do que nas generalizações tipológicas ou critérios universais. A singularidade de cada caso é, na verdade, mais libertadora e criativa do que a camisa-de-força das generalizações. Mas passemos ao exame dos procedimentos: nesta seção discutiremos a questão do *corpus* teórico, reservando a questão da pedagogia de solução de problemas para a conclusão deste trabalho.

Assim, com relação ao *corpus* teórico, convém lembrar que, após passado um recente momento em que a Arquitetura parecia não se assumir como um campo de conhecimento próprio, insistindo em empregar conhecimentos e métodos oriundos de outras áreas como as ciências humanas e sociais ou as engenharias, o nosso esforço como profissionais arquitetos e educadores tem sido o de desenvolver uma reflexão específica e adequada ao saber arquitetural, claro que aberto a contribuições de outras áreas de conhecimento, mas consolidadas e aplicadas à nossa problemática particular. Como o desenvolvimento da sub-área do restauro arquitetônico ocorreu notadamente no final do século XIX e primeira metade do século XX, a sua abordagem se fez profundamente influenciada pelo positivismo e pelo “método científico” que marcaram

esse período. Assim, o que vemos com mais frequência é o uso de chaves exógenas ao nosso saber específico na tentativa de solução de problemas arquitetônicos. A nossa tese é de que a teoria do restauro, embora sempre atenta à Arquitetura, foi construída sobre princípios antes relacionados com a imagem – nessa vertente, mais afeta às artes plásticas - e com a conservação da matéria – nessa vertente, mais afeta à arqueologia e a história – do que com princípios mais adequados à natureza da Arquitetura.

Em uma primeira investigação do fenômeno Arquitetura (nesse momento ainda despida de sua legitimação social como “patrimônio”) temos que ela se distingue ôntica e ontologicamente das outras artes visuais. Ela é, antes que imagem, espaço articulado para o “habitar” (aqui entendido de modo amplo, nas suas vertentes simbólicas e funcionais). Dessa maneira podemos dizer que a Arquitetura nasce para o homem como uma necessidade funcional e espiritual e que os espaços criados pelo homem têm significado próprio e, para serem experienciados, necessitam de serem articulados. Arquitetura seria, portanto, o espaço preenchido e articulado, percebido como lugar. É assim que a Arquitetura materializa um domínio ético (LANGER) e incorpora um espaço existencial (NORBERG-SCHULZ), materializa as instituições e dá corpo ao incomensurável (KAHN), o fazendo em um determinado local e criando uma ligação indelével entre instituição e lugar. Como obra de arte, portanto, a Arquitetura “institui um mundo”, cria uma ordem espacial onde a vida acontece. Portanto condensa significados a partir de sua coisicidade e de sua fisicidade (sua materialidade e lugar). Em resumo, a Arquitetura:

- Possui um triplo caráter revelado pela tríade vitruviana;
- Institui um “lugar” dentro do mundo real, humano e de um contexto físico concreto;
- Por sua espacialidade cria uma interioridade sinestésica;
- Condensa seus significados de forma própria decorrente dessas três particularidades acima.

Face à essa especificidade da Arquitetura, se entendermos a função básica do restauro como sendo a recuperação da *integridade* da obra, à qual “nada se pode acrescentar retirar ou alterar sem torna-la pior” (ALBERTI), teremos graves problemas metodológicos no processo de restauro, especialmente se entendermos por integridade estética, a recuperação da imagem e por integridade histórica, o congelamento da matéria. É impossível ao fato arquitetônico se comportar como uma forma fechada, levando ao fato inexorável de que os princípios teóricos e metodológicos do restauro arquitetônico devem se basear no fato de *que ele é realizado sobre uma obra de arte em transformação, dentro da relatividade diferenciação de valores das culturas.*

A partir desse entendimento, compreendemos que a questão do restauro/ intervenção do bem arquitetônico não se restringe apenas à imagem e à matéria, mas também a dois eixos fundamentais: *à dimensão imaterial articulada pela matéria e às dimensões específicas do fenômeno arquitetural.* Quanto a essas dimensões temos:

- O *uso*, o qual não se restringe apenas aos aspectos funcionais, pois a arquitetura conforma uma poética e uma expressão simbólica ao uso, ao *propiciar* a vida;
- O *espaço*, o qual não é percebido como um “nada”, mas, ao contrário, *articula* o movimento e a vida, possui uma ordem e uma linguagem próprias e particulares;

- O *lugar*, o qual diferencia o *continuum* espacial e que situa geograficamente a instituição, está sempre inserido em um contexto (o qual propicia relações específicas e irrepetíveis). Ou seja, a arquitetura, se dá em um lugar, ela institui um lugar e, com a mudança dos tempos e dos fruidores, esse lugar é sempre outro;
- A *tríade vitruviana*, onde “restauo” deve incidir de forma ampla: seja no uso (*utilitas*), nos materiais e na sua técnica construtiva (*firmitas*) ou na sua plástica/simbologia (*venustas*). Como a arquitetura é a síntese dos três, também não há como intervir em uma dimensão apenas sem interferir nas outras. O restauro tradicional, imiscuído com o restauro de outras formas de expressão artística, tem o seu alcance reduzido quando se refere à arquitetura porque atua fundamentalmente na *venustas* e mesmo aí de maneira reduzida, pois despreza as dimensões da topologia e da tipologia para se concentrar apenas na morfologia e, mesmo nela, de forma idealista, centrada na imagem. Quando se refere à *firmitas*, o restauro tradicional também se restringe à matéria considerada histórica e não em toda a dimensão que ela tem para o fenômeno da manifestação arquitetural.

Dessas considerações, podemos começar a delinear aquilo que, em restauro, é específico da arquitetura, ou melhor, do que realmente se “restaura” em arquitetura. Começamos por dois princípios explicitados por GADAMER quanto à arquitetura no tempo: o primeiro, *a tarefa arquitetônica* e o segundo, a mediação entre passado e presente. Complementando a contribuição da hermenêutica, utilizamos também a base *existencial* proposta por NORBERG-SCHULZ, onde:

- Se considera a estrutura psico-física do ser humano e a natureza do *da-sein* heideggeriano;
- Se considera a existencialidade do homem em um lugar geográfico particular e em uma condição cultural específica;
- Se reconhece a questão da tradição e da relatividade cultural dos valores no momento do restauro;
- Não se desvincula a materialidade dos significados (dimensão imaterial);
- Se reconhece que a arquitetura no *modo* patrimônio é marco e formadora do ambiente, portanto propiciadora do “nosso” lugar e do nosso movimento nos três níveis existenciais (centro, caminho e domínio). Como marco (*landmark*) diferencia o cotidiano do espaço-tempo, se apresentando como um lugar de reconhecimento e de diferenciação, um campo aberto de significados. Como formadora do ambiente, ela forma o lugar onde me reconheço e onde habito.
- Atua sobre o lugar, o caminho e a envolvimento, considerando elementos topológicos, morfológicos e tipológicos;
- Tem especificidades quanto ao modo de habitar (assentamentos, espaços urbanos, instituições e casas).

SOLÀ-MORALES coloca bem esta especificidade da Arquitetura, inclusive entendendo-a como problema hermenêutico, conforme estamos procurando demonstrar. Ele parte do pressuposto de que qualquer operação de restauro é na realidade uma intervenção, mesmo que não se tenha essa intenção por parte do restaurado e que, assim sendo, ela sempre é, de fato, deliberada, consciente e intencional.

Na realidade, todo o problema de intervenção é sempre um problema de interpretação de uma obra de arquitetura já existente, porque as possíveis formas de intervenção que se coloca são sempre formas de interpretar o novo discurso que o edifício pode produzir. Uma intervenção acontece tanto para conseguir que o edifício volte a dizer algo quanto para que o diga de uma determinada forma. Segundo a forma com que a intervenção se

produza os resultados serão uns ou outros. Que a intervenção significa portanto interpretação e que estas interpretações podem ser diversas, prova, inclusive, esta diversidade terminológica com que os problemas de intervenção costumam se apresentar. Já citamos antes que quando se fala de restauração, de defesa de conservação, de reutilização, de preservação, etc, estes conceitos significam coisas diferentes, mas as vezes são critérios que se entram em conflito; sobretudo, por traz de cada um deles, na realidade a toda uma concepção de intervenção no edifício e de interpretação do que esta intervenção traz consigo. No fundo me parece que estou dizendo algo bastante simples: que se a intervenção é o termo máximo geral, é necessário considerar as formas de intervenção como formas de interpretação diferentes. Queria referir-me a estas interpretações, a estas diferentes traduções da idéia de intervenção que se tem produzido desde que a arquitetura é uma atividade reflexiva e com uma conceitualização suficientemente geral para dar conta desse problema. (SOLÀ-MORALES, 2006, p. 15-16).

A complexidade do Restauro Arquitetônico está exatamente na sua condição contextual e, face ao grande problema trazido pela Arquitetura com relação à sua especificidade ligada ao uso, à re-significação e ao lugar, são também várias as abordagens que se fazem na tentativa de trazê-la ao presente, como de resto é a principal tarefa de toda e qualquer restauração. Assim, ao se falar em restauro em Arquitetura, é importante estarmos cientes de que estamos falando de uma intervenção maior: o uso é outro (o que modifica uma das dimensões essenciais da Arquitetura), os materiais são outros (só preservar a imagem não é restauro, no caso do objeto arquitetônico), o significado é outro, o contexto (físico, histórico) é outro e daí preservar a significância (presença – pela identidade em transformação, continuidade – ainda que incorporando modificações). Muitas vezes, até mesmo um novo uso é necessário como possibilidade de permanência do bem, apesar do paradoxo que, para sua continuidade, o bem tenha que ver alterada a finalidade com que foi construído e até mesmo a sua espacialidade original.

#### O EXEMPLO DA ABORDAGEM SOB O CONCEITO DE “PAISAGEM CULTURAL”

A preservação do patrimônio arquitetônico é, portanto tarefa nobre e necessária para o nosso ser-no-mundo. A preservação conecta nossos modos de existência, pessoal e impessoal, coloca o nosso ser individual na perspectiva do coletivo e nos traz a terra, dando-nos raízes. Por outro lado, simultaneamente, nos lança no tempo e nos remete à nossa historicidade, resgatando o nosso passado em sua força presente e nos propondo nosso destino. Preservar o patrimônio arquitetural é preservar a nossa maneira particular de habitar no mundo.

Mas preservar o patrimônio é, sobretudo, um exercício de ética, fundado no respeito à pré-existência e através dele, um respeito ao futuro, na nossa capacidade de ser, mas também de possibilitar as várias existências. Significa, portanto, o respeito à alteridade e à mudança, mas sem nunca perder de vista os aspectos relacional e contextual fundados na pré-existência e na coletividade que a consciência hermenêutica nos mostra como inseparável da condição humana.

PIAGET entende que a mudança demasiada faz tender ao egocentrismo e, a partir daí, Christian NORBERG-SCHULZ acredita que a alienação contemporânea tem a ver com a muda aceitação à mudança preferencialmente. A preservação nos aponta o caminho do equilíbrio entre ser e tempo, indivíduo e cultura/ sociedade, permanência e mudança. Os bens arquitetônicos são onde a vida encontra seu terreno propício e onde nos reconhecemos. As suas perdas excessivas e o mau uso da preservação dos bens arquitetônicos através da sua banalização remetem igualmente a uma “perda do lugar” e a uma “perda da história”. Cabe a nós, arquitetos interessados na preservação e restauradores, entendermos com clareza nosso papel e, através da Teoria da Arquitetura e da profunda reflexão crítica, contribuímos também para essa tarefa coletiva de “salvar o mundo”, a qual acontece a cada momento, por todo o tempo.

O conceito de “paisagem cultural” é um exemplo interessante dessa abordagem porque entende a paisagem habitada pelo homem como estando sempre em transformação e que essas transformações são legítimas. Um exame atento do conceito de “paisagem cultural” mostra que ele se apresenta bem mais genérico relativamente ao de “paisagem urbana”, este mais apontado para atitudes imobilistas e conservadoras. Na “paisagem cultural” são valorizadas todas as inter-relações que aí coexistem entre natureza, sítio e sociedade, entendendo que ao habitar, o homem modifica a paisagem natural e a paisagem cultural pré-existente.

GADAMER trabalha a idéia de uma *transposição de contextos*, entendendo que a Arquitetura constrói uma ponte para a “*integração pétrea do antes e do agora*” considerando que nem o mundo físico e nem a realidade sócio-cultural que ensejaram o bem patrimonial a existir daquela maneira existem mais. Na Arquitetura, a “conservação museológica” de amostragem e exibição não funciona, pois isto equivaleria a fazer com que morresse aquilo que está vivo. Uma preservação que privilegiasse sobre tudo a imagem e a matéria, ou seja, a dimensão material, poderia ter antes o efeito de retirar o bem da continuidade do tempo e, portanto, da vida. O equilíbrio entre as dimensões material e imaterial no processo de “restauração” da Arquitetura é, portanto, de importância basilar, pois, ao se supervalorizar a matéria/imagem e tentar aproximá-la da nossa vida cotidiana pode-se estar aproximando da mesma estratégia de exposição de peças em um ambiente museográfico, onde se pretende que as peças expostas se apresentem de maneira palatável ao nosso gosto e entendimento contemporâneos. Não é essa a “atualização” que se aplica ao bem arquitetônico e não é assim que se dá sua presentificação. Atualizar não é fazer algo antigo “palatável” ao nosso gosto contemporâneo, mas significa antes inserir na continuidade significativa da vida. O “atualizar” ao qual nos referimos na sua relação com a Arquitetura não é, portanto, *transportar* o tempo no sentido de “reviver” um contexto perdido ou passado, mas *integrar* ao tempo, no sentido de que seus significados acompanhem a sua passagem.

É quando o patrimônio se liga com a vida e consegue realizar essa presença no cotidiano que ele mais se conserva, é essa a lição que tiramos daqueles patrimônios que mais se conservaram com a passagem dos tempos. Ao reconhecermos a importância da *transformação* como elemento de preservação, nos remetemos à questão da *gestão da transformação*, para com que ela aconteça em sintonia e respeitosamente à pré-existência e não esvazie nem rompa a continuidade de seus significados.

### 3. O restabelecimento da capacidade crítica e propositiva nas disciplinas de patrimônio cultural

O aprendizado de conteúdos procedimentais, como o são os conteúdos das disciplinas de projeto, vai exigir basicamente estratégias de aprendizagem que consistam essencialmente na execução compreensiva e nas repetições - significativas e contextualizadas, ou seja, não mecânicas - das ações que configuram cada um dos procedimentos. No caso dos problemas arquiteturais relativos ao patrimônio cultural temos que a aproximação com a realidade permite a possibilidade de uma compreensão maior e mais visceral, ao mesmo tempo em que pode permitir uma possibilidade de atuação mais autônoma sobre ela. A abstração e a idealização são características de um método científico que institucionalizou o modelo como forma de compreensão dos fatos e da natureza, privilegiando o genérico sobre o específico, o laboratório como campo de pesquisa, o quê, no âmbito da prática arquitetural profundamente dependente dos condicionantes e determinantes específicos de cada caso, não se aplica, especialmente na especificidade do patrimônio.

O excesso de abstração tem sido duramente criticado pelos especialistas contemporâneos em ensino de projeto. É falsa a suposição de que a aproximação com a realidade tiraria o aspecto especulativo e analítico do ensino, sua independência, enfim. Na verdade, a realidade pode oferecer temas importantes para a discussão especulativa e analítica, sem retirar dela duas características que lhe são fundamentais e que o excesso de abstração costuma retirar: a emoção e a complexidade. A emoção, o estar envolvido, cria a desejada proximidade afetiva tão importante para a eficácia do ensino e, diferentemente do que pensava a neutralidade científica (que a história do pensamento desmascarou), não interfere na capacidade de se agir sobre ela, mas permite mais uma forma de abordagem. Da mesma maneira, a redução da complexidade de um tema não facilita o seu entendimento, mas o empobrece. Nesse sentido, convém lembrar que a função do projeto em arquitetura é, antes, construir um mundo real, solucionando problemas culturais e sociais, do que se entender, abstratamente, modelos e paradigmas como queriam alguns pesquisadores do campo da metodologia do planejamento arquitetônico.

A participação ativa do aluno no processo de *ensino-aprendizagem* é, portanto, fundamento claro na pedagogia que estamos propondo. Entendemos que se ela já é importante como fundamento para qualquer forma educativa, ela também é bastante coerente com a problemática específica da intervenção no patrimônio.

Dissemos anteriormente que “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos apreender”. Isso significa que tanto projetar como aprender são *atos pessoais* que constituem uma ação específica do aluno sobre o mundo, em busca de sua autonomia, pois a ele cabe reinventar o mundo e não assimilá-lo como ele é ou supostamente deveria ser. Esse é o caráter fundante da pedagogia de Paulo Freire ao qual nos referimos no início do presente trabalho.

A disciplina de projeto, na medida em que se realiza a partir de uma *situação-tema* ávida de construção específica de novos significados, contribui muito neste sentido. Obviamente, cabe ao professor não esvaziar o grande potencial do tema e instar o aluno a descobrir e desvendar a sua complexidade, encorajando-o a uma atitude propositiva

que realmente crie significados novos (como resultado da ação da personalidade do aluno sobre o tema) e não apenas resolva funcionalmente o problema.

Em resumo, a proposta é que o ensino se faça de maneira integral. Sob um primeiro aspecto, situando a arquitetura em seu contexto mais global, relativizado em relação à complexidade da realidade e entendendo os impactos decorrentes de uma determinada solução arquitetônica. E mais, que esses elementos sejam usados como referência para o processo criativo, dados para a concepção e estruturação do espaço e solução abrangente das situações-tema. Sob outro aspecto, o que se espera é um conhecimento abrangente, multidisciplinar e cultural, que possa fornecer ao arquiteto referências para a sua prática, dados para composição e formação de um corpo teórico próprio e com especificidades da arquitetura e não que funcione como resposta-pronta ao problema arquitetônico apresentado pela situação-tema.

Não tem muita eficácia o mero adestramento ou o repasse de técnicas como já foi visto, pois essas técnicas se tornam rapidamente obsoletas no mundo moderno. Assim, há que se desenvolver no aluno uma postura de busca e decisões pessoais (método pessoal) e isto só se consegue através de um processo realmente educacional. E também não é de repasse de técnicas ou de cartilhas que a restauração arquitetônica necessita: esse problema necessita antes de uma profunda reflexão sobre cada caso, precioso que é, tanto que considerado particularmente como patrimônio comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDI, Cesare. *Teoría de la Restauración*. Madri: Alianza Forma, 1988. 150 p.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. S/L: Publ. Europa-América, 1974.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. 71 p.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Método I*. Petrópolis: Vozes, 2004. 631 p.

LA TAILLE, Yves et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LANGER, Susanne. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980. 439 p.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 1994.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- NORBERG-SCHULZ, Christian. *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Blume, 1975. 145 p.
- \_\_\_\_\_. *Louis I Khan: idea y imagen*. Madrid: Xarait Ediciones, 1981. 133 p.
- \_\_\_\_\_. *The concept of dwelling*. New York: Electa/ Rizzoli, 1993. 140 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- PIAGET, Jean. *Études Sociologiques*. Paris: Droz, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RIBEIRO, Rafael Winter. *Paisagem cultural e patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.
- RIEGL, Alois. *El culto moderno a los monumentos*. Madrid: Visor, 1987. 99 p.
- SOLÁ-MORALES, Ignasi de. *Intervenciones*. Barcelona: Gustavo Gili, 2006. 155 p.
- SOLÉ, Isabel e COLL, César. “Los Profesores y la Concepción Constructivista”. In: *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1990.
- VIÑAS, Salvador Muñoz. *Teoría contemporánea de la Restauración*. Madrid: Síntesis, 2003. 205 p.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.