

ARTE EDUCAÇÃO NAS NECRÓPOLES PAULISTANAS:

HOJE A AULA É NO CEMITÉRIO

MARCOS ROBERTO DA SILVA DO CARMO



São Paulo

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

CAMPUS SÃO PAULO

MARCOS ROBERTO DA SILVA DO CARMO

ARTE EDUCAÇÃO NAS NECRÓPOLES PAULISTANAS:

HOJE A AULA É NO CEMITÉRIO

São Paulo

2026

MARCOS ROBERTO DA SILVA DO CARMO

ARTE EDUCAÇÃO NAS NECRÓPOLES PAULISTANAS:

HOJE A AULA É NO CEMITÉRIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutor em Artes.

Area de concentração: Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Omar Khouri

São Paulo

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

C287a Carmo, Marcos Roberto da Silva do, 1971-

Arte educação nas necrópoles paulistanas: hoje a aula é no cemitério
/ Marcos Roberto da Silva do Carmo. – São Paulo, 2026.
259 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Omar Khouri.
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte na educação. 2. Monumentos funerários - São Paulo (SP). 3.
Arte - Estudo e ensino. 4. Pesquisa-ação em educação. 5. Patrimônio
artístico - Estudo e ensino. I. Khouri, Omar, 1948-. II. Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 709.81

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

MARCOS ROBERTO DA SILVA DO CARMO

**ARTE EDUCAÇÃO NAS NECRÓPOLES PAULISTANAS:
HOJE A AULA É NO CEMITÉRIO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Artes Visuais.

Data da defesa: 27/06/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Omar Khouri UNESP - Instituto de Artes - Campus São Paulo (Orientador)

Prof. Dra. Kátia Fiera – Faculdade Santa Marcelina, FASM – São Paulo

Prof. Dra. Solange Moura Lima de Aragão - Instituto de Artes - Campus São Paulo

Prof. Dra. Viviane Comunale - Pesquisadora Independente – São Paulo

DEDICATÓRIA

"Dedico este trabalho a cada uma de minhas alunas e alunos da EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, e a todas e todos que, em outras escolas por onde caminhei, foram parceiros desta jornada de descobertas.

Caminhamos juntos pelas ruas desta cidade, transformando o asfalto em solo fértil para o conhecimento e o horizonte em nossa maior lição. Entre o aprender e o ensinar, sorrimos, brincamos e crescemos — professor, alunas e alunos — em uma coreografia de afetos que expandiu as paredes da escola para o mundo. Esta tese é o fruto desse olhar compartilhado, que soube encontrar a beleza tanto na pressa da cidade dos vivos quanto na poesia esculpida da cidade dos mortos. A arte, em sua força transformadora, foi a luz que nos guiou, provando que o saber mais profundo é aquele que se constrói de mãos dadas, onde o rastro de nossos pés desenhou uma nova forma de ver a vida."

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Denise do Carmo, parceira de vida e de andanças pelos cemitérios do Brasil. Obrigado por transformar o silêncio em diálogo, pela sustentação constante e por acreditar neste sonho quando ele era apenas uma cisma.

À minha filha, Sofia, luz dos meus dias e razão de cada esforço. Em seu sorriso, encontrei a força necessária para persistir nos momentos em que as palavras pareciam faltar.

À minha mãe, Fausta, porto seguro e raiz de minha essência. Seu exemplo de vida e resiliência é a lição mais profunda que nenhum livro pôde me ensinar.

Aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos, pela presença que sustenta meus passos. Agradeço especialmente ao Felipe, meu artista preferido, que me guiou pelos primeiros caminhos das artes e ensinou meus olhos a enxergar o mundo com sensibilidade e cor.

Às minhas alunas e alunos, verdadeiros parceiros de criação e copesquisadores. Sem o entusiasmo e a coragem de vocês nas aulas expandidas, esta pesquisa não teria vida nem sentido.

À gestão e aos colegas da EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes, pelo apoio cotidiano que permitiu unir a prática pedagógica à investigação acadêmica no chão da escola.

À Agatha Alves dos Santos e à equipe da Consolare, pela parceria constante no Cemitério da Consolação. A abertura desse patrimônio foi o solo fértil para esta experiência estética.

Ao Francivaldo Almeida Gomes (Popó), guardião das memórias do Cemitério da Consolação, por partilhar sua sabedoria e transformar cada alameda em uma lição viva de história e arte.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Omar Khouri, pela condução precisa, pela paciência generosa e pelo olhar atento que permitiram que esta investigação ganhasse corpo e alma.

A todos aqueles que, embora não nomeados aqui, cruzaram meu caminho e contribuíram, com gestos ou palavras, para que esta jornada chegasse ao seu destino.

Oh, senhor cidadão
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantos quilos de medo
Com quantos quilos de medo
Se faz uma tradição?
(Tom Zé)

RESUMO

Esta tese de doutorado investiga a arte tumular nas necrópoles paulistanas como um dispositivo estético e pedagógico capaz de tensionar e expandir as fronteiras do conhecimento escolar. A pesquisa propõe o conceito original de Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico, uma práxis fundamentada na teoria decolonial e na sociologia da distinção. A investigação germina da experiência coletiva realizada entre 2022 e 2025 com estudantes do Ciclo Autoral da EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, onde o autor atua. Metodologicamente, o trabalho adota a pesquisa-ação-vida, uma variante da pesquisa-ação que integra a autoetnografia e a prática pedagógica no "chão da escola" à investigação científica. Por meio de "aulas expandidas" em territórios como o Cemitério da Consolação, o Sítio Arqueológico dos Aflitos e a Cripta da Sé, a urbe é convertida em um laboratório vivo. Nesses espaços, o granito e o bronze das sepulturas são analisados como discursos multimodais de poder, visibilidade e resistência, servindo de suporte para a ampliação do capital cultural dos alunos da rede pública. A fundamentação teórica ancora-se na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, revisitada sob uma ótica necroestética, e nos pensamentos de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Conclui-se que o deslocamento do aprendizado para o espaço cemiterial ressignifica o olhar sobre as Artes Visuais, transformando o patrimônio fúnebre em semente de autonomia pedagógica e em um elo profundo entre a educação e a vida.

Palavras-chave: arte tumular; necroestética expandida; pesquisa-ação-vida; educação patrimonial; cemitério da Consolação.

RESUMEN

Esta tesis doctoral investiga el arte funerario en las necrópolis paulistanas como un dispositivo estético y pedagógico capaz de tensionar y expandir las fronteras del conocimiento escolar. La investigación propone el concepto original de Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico, una praxis fundamentada en la teoría decolonial y en la sociología de la distinción. La investigación germina de la experiencia colectiva realizada entre 2022 y 2025 con estudiantes del Ciclo de Autoría de la EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, donde el autor ejerce como docente. Metodológicamente, el trabajo adopta la investigación-acción-vida, una variante de la investigación-acción que integra la autoetnografía y la práctica pedagógica en el "suelo de la escuela pública" con la investigación científica. Por medio de "clases expandidas" en territorios como el Cementerio de la Consolación, el Sitio Arqueológico de los Aflitos y la Cripta de la Catedral de la Sé, la urbe se convierte en un laboratorio vivo. En estos espacios, el granito y el bronce de las sepulturas se analizan como discursos multimodales de poder, visibilidad y resistencia, sirviendo de soporte para la ampliación del capital cultural de los alumnos. El fundamento teórico se ancla en la Propuesta Triangular de Ana Mae Barbosa, revisitada bajo una óptica necroestética, y en los pensamientos de Paulo Freire y Pierre Bourdieu. Se concluye que el desplazamiento del aprendizaje hacia el espacio cementerial resignifica la mirada hacia las Artes Visuales, transformando el patrimonio fúnebre en semilla de autonomía pedagógica y en un vínculo profundo entre la educación y la vida.

Palabras clave: arte funerário; necroestética expandida; investigación-acción-vida; educación patrimonial; cementerio de la Consolación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Amadeo Zani (1869-1944). Glória Imortal aos Fundadores da Cidade de São Paulo. 1922. Monumento público (Bronze e granito). Praça Pátio do Colégio - São Paulo.	18
Figura 2 – Alunas e alunos da e na EMEF. Mal. Mascarenhas de Moraes em reunião de qualificação dos textos da tese.	21
Figura 3 – Turma de 2022 – na estação Camilo Haddad da Linha 15–Prata do monotrilho de São Paulo.	27
Figura 4 – Capela de Nossa Senhora das Almas dos Aflitos (Liberdade - São Paulo).	28
Figura 5 – Praça da Sé/Catedral Metropolitana de São Paulo.	28
Figura 6 - Alunas e alunos em aula expandida no Cemitério da Consolação - São Paulo.	29
Figura 7 – exposição “INTERSECÇÕES – Negros(as), indígenas e periféricos(as) na cidade de São Paulo - Museu da Cidade de São Paulo – Solar da Marquesa de Santos.	31
Figura 8 – Túmulo horizontal com urna sobre coluna em mármore polido – Século XIX, túmulo de João Dabney de Avellar Brotero – Consolação, São Paulo.	47
Figura 9 – Desenho ilustrativo do Projetor de Carrossel.	51
Figura 10 – Praça Dr. João Mendes. Alunas e alunos em aula expandida no centro histórico da cidade de São Paulo, indo a uma aula na cripta da Catedral da Sé, São Paulo.	64
Figura 11 – Machado de Assis (1839-1908) e sua esposa, Carolina Xavier de Novaes (1835-1904). Jazigo da família para o mausoléu da ABL (Academia Brasileira de Letras), no cemitério São João Batista, em Botafogo (zona sul do Rio de Janeiro).	84
Figura 12 – Lima Barreto (1881-1922), túmulo no Cemitério São João Batista, em Botafogo (zona sul do Rio de Janeiro).	85
Figura 13 – Brasil de luto por Machado de Assis. Publicada no jornal <i>O Globo</i> de 29 de setembro de 1908.	87
Figura 14 – Acima, Capela dos Aflitos. Abaixo, cemitério da Consolação, São Paulo.	88
Figura 15 – Turma na estação Camilo Haddad da Linha 15–Prata do monotrilho, localizado no distrito de São Lucas, na Zona Leste de São Paulo.	89
Figura 16 – Rua de entrada, em frente à capela do Cemitério da Consolação, São Paulo.	91
Figura 17 – Da esquerda para a direita – Cripta Tibiriça (Pátio do Colégio), Cripta Imperial no Monumento à Independência no bairro do Ipiranga e Cripta da Catedral Metropolitana de São Paulo (Catedral da Sé) – São Paulo.	101

Figura 18 – Turmas do 6º ano incluídas nas aulas expandidas. Reserva Técnica do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE-USP) – Cidade Universitária, São Paulo.	106
Figura 19 – À esquerda, “O Sepultamento” (1923), Victor Brecheret, localizada no jazigo da família Guedes Penteado. À direita, escultura “A Descida da Cruz” (1970) de Galileo Emendabili, túmulo da família Raia. Ambas no Cemitério da Consolação, em São Paulo.....	117
Figura 20 – Marmoraria Irmãos Iardella: réplicas da Pietà de Michelangelo. Túmulo da Família Padula – Cemitério da Consolação – São Paulo.....	117
Figura 21 – Marmoraria Savoia: mausoléu gótico em mármore. Família Siniscalchi -Cemitério da Consolação – São Paulo.	118
Figura 22 – Escultura de Francisco Leopoldo e Silva, no jazigo de Moacyr Piza, Cemitério da Consolação – São Paulo.	128
Figura 23 – Assinatura de Francisco Leopoldo e Silva, no jazigo de Moacyr Piza, Cemitério da Consolação – São Paulo.	129
Figura 24 – Aula na Cripta da Catedral da Sé em São Paulo: foto na escadaria da cripta e as esculturas de Francisco Leopoldo e Silva, a do meio, Jó o afligido do Senhor. A da esquerda, São Jerônimo – ambas esculturas em mármore de Carrara - Cripta da Catedral Metropolitana de São Paulo (Catedral da Sé) – São Paulo.....	130
Figura 25 – Túmulo do Prudente Meireles de Moraes. Autor da Obra: Armando Zago, Cemitério da Consolação - São Paulo.	131
Figura 26 – Placa do túmulo de Délio Freire dos Santos, cemitério da Consolação – São Paulo.	133
Figura 27 – Centro histórico de São Paulo – região do Pátio do Colégio – São Paulo.	135
Figura 28 – Túmulo, e à direita em destaque o Brasão do Barão de Antonina (João da Silva Machado, 1782–1875), cemitério da Consolação - São Paulo.	139
Figura 29 – Túmulo Barão de Antonina (João da Silva Machado, 782–1875), cemitério da Consolação - São Paulo.	140
Figura 30 – Mausoléu da família Matarazzo – Cemitério da Consolação/SP.....	141
Figura 31 – Pietà – Detalhe do Mausoléu da Família Matarazzo, Cemitério da Consolação – São Paulo.	142
Figura 32 – Detalhes do Mausoléu da Família Matarazzo (elaborado pelo autor) – Consolação/São Paulo.	142

Figura 33 – Parte lateral esquerda do Mausoléu da Família Matarazzo - Consolação/São Paulo.	143
Figura 34 – Parte lateral direita do Mausoléu da Família Matarazzo - Consolação/São Paulo. .	144
Figura 35 – Túmulo da Família Rizkallah Jorge, relevos em bronze de Antelo Del Debbio, 1949, Cemitério da Consolação – São Paulo.....	146
Figura 36 – Detalhe do portão do túmulo da Família Rizkallah Jorge. Cemitério da Consolação – São Paulo.	147
Figura 37 – Detalhes do Túmulo da Família Rizkallah Jorge (elaborado pelo autor). Cemitério da Consolação – São Paulo.	148
Figura 38 – Detalhes do Túmulo da Família Rizkallah Jorge (elaborado pelo autor). Cemitério da Consolação – São Paulo.	149
Figura 39 – Turma de 2022 em frente ao túmulo de Domitila de Castro do Canto e Melo (Marquesa de Santos), Cemitério da Consolação – São Paulo.....	152
Figura 40 – Retrato da Marquesa de Santos no, túmulo de Domitila de Castro do Canto e Melo no Cemitério da Consolação, São Paulo.....	152
Figura 41 – Placa informativa da administração do cemitério da Consolação no túmulo de Domitila de Castro do Canto e Melo	153
Figura 42 – Túmulo da Família Antônio João Jorge de Miranda, Cemitério da Consolação (s/d) – São Paulo	154
Figura 43 – Túmulo de Líbero Badaró no Cemitério da Consolação – São Paulo.....	156
Figura 44 – Túmulo de Eduardo da Silva Prado (1860-1901), Cemitério da Consolação – São Paulo	158
Figura 45 – Turma de 2022 no Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano, intitulada "Guardiã" (ou "Mulher com Véu")1923, do escultor Amadeu Zani, Cemitério da Consolação – São Paulo. ...	163
Figura 46 – Parte interna do Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano (Cemitério da Consolação/SP). Ao centro, altar com busto da Condessa, laterais esquerda e direita com os vitrais, que resistem até hoje ao tempo.....	164
Figura 47 – Detalhe dos felinos que compõem o capital das colunas do Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano, Cemitério da Consolação – São Paulo	165
Figura 48 – Solitude (1922), de Francisco Leopoldo e Silva no jazigo da família de Luiz de Queiróz. Cemitério da Consolação - São Paulo.	166

Figura 49 – Turma de 2023 e 2025 em aula no Teatro Municipal de São Paulo, à esquerda na escadaria monumental ou escadarias de honra (2023) e a direita no salão nobre (2025) - São Paulo	170
Figura 50 – Alunas, alunos e professor no Anfiteatro do Theatro Municipal de São Paulo em 2025	172
Figura 51 – À esquerda turma de 2022; à direita turma de 2025 - Jazigo de Moacyr de Toledo Piza, com a escultura <i>Interrogação</i> de Francisco Leopoldo e Silva. Cemitério da Consolação, São Paulo.	193
Figura 52 – Conjunto de túmulos selecionados pelo grupo focal (seis alunas e alunos) onde observaram a arte tumular como discurso. Cemitério da Consolação, São Paulo.	197
Figura 53 – Aventuras dentro da catacumba. Cemitério da Consolação, São Paulo.....	198
Figura 54 – Estudantes atuando como palestrantes na I Jornada Pedagógica da DRE Ipiranga (SME-SP). Evento realizado no CEU Vila Alpina – Vila Prudente – São Paulo.	198
Figura 55 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.	212
Figura 56 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.	213
Figura 57 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.	215
Figura 58 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Temas Principais por Escola (frequência e percentual sobre o total de respostas de cada escola)	216
Tabela 2 – Evolução dos Temas por Período de Participação.....	217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 1ª QUADRA: QUANDO CHEGUEI, ERA TUDO MATO.....	41
2.1 Os Muros Visíveis e Invisíveis	53
2.2 Diálogo com autoras e autores	56
2.3 Rompendo os muros visíveis	63
2.4 Saber é saborear: rompendo os muros invisíveis	67
3 2ª QUADRA: QUASE UM MANUAL DE COMO FUGIR DA SCOLA.....	74
3.1 Transformação: como cheguei aqui	75
3.2 Rompendo os muros da escola: nosso plano de fuga	79
3.3 O portão da escola: pular ou conquistar as chaves? (turmas do ano de 2022)	82
3.4 Como evitar que a luz nos cegue? (turmas do ano de 2023)	91
3.4.1 A fogueira teórica	95
3.5 As aulas expandidas em 2023 e 2024	99
3.6 O ciclo se completa (Turmas do ano de 2025)	104
4 3ª QUADRA: HOJE A AULA É NA RUA – ARTES VISUAIS CEMITERIAIS E AS RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO DE ENSINO	108
4.1 Funeral da originalidade: a arte tumular, criação ou reprodução?	109
4.2 A importância das artes visuais nos cemitérios	120
4.3 Cemitério da Consolação: arte tumular como discurso.....	124
4.3.1 A semiótica da necroestética multimodal: proposta de análise além de Peirce.....	126
4.3.2 O sujeito	127
4.3.3 O objeto.....	130
4.3.4 A natureza	134
4.3.5 Índice e ícone na arte tumular	150
4.3.6 Contexto simbólico	161
4.4 Do Mármore ao Significado: A Cognição Viva na 3ª Quadra	168
5 4ª QUADRA: CAMINHAMOS, CAMINHAMOS E ONDE CHEGAMOS.....	173
5.1 O Horizonte Teórico-Conceitual.....	175
5.1.1 A Necroestética Expandida: um novo conceito para as artes visuais e arte educação.....	176
5.1.2 A Proposta Triangular da Necroestética Experiencial: Percursos Reflexivos das aulas expandidas	179
5.1.3 Cidade como Heterotopia e os Percursos Reflexivos	182
5.2 A Maturação da Cisma de Pesquisa: uma Retrospectiva Crítica.....	184
5.2.1 A fase embrionária dos conceitos na 1ª Quadra	185
5.2.2 O Transbordamento e a Territorialização dos Conceitos na 2ª Quadra	189

5.2.3 Plenitude: A Consolidação na 3ª Quadra	191
5.3 As Cicatrizes do Percurso: Desafios e Direitos.....	199
5.3.1 As Barreiras da Expansão e a Fragilidade do Método no Território	199
5.3.2 Experiência Estética e o Direito à Circulação Urbana	202
5.4 O Pulso das Alunas e dos Alunos: análise Empírica	209
5.4.1 Impacto Emocional e Memória Afetiva	211
5.4.2 Aprendizado Histórico-Artístico e Capital Cultural.....	212
5.4.3 Síntese dos Dados e Contribuições Finais da Quadra.....	214
5.5 Desafios e Sugestões	215
5.6 Síntese e Contribuições para a Tese.....	218
5.7 Transcrição Integral das 49 Respostas Abertas	218
5.8 Encerramento da 4ª Quadra: Devaneios nas Sombras Esquecidas	218
 6 O Sepultamento: Considerações Finais.....	 220
 REFERÊNCIAS.....	 233
 Apêndice A - Catálogo dos túmulos do cemitério da consolação.....	 241
 APÊNDICE B – Resultados brutos da pesquisa <i>on-line</i> aplicada aos alunos participantes das aulas expandidas.....	 256

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é o sussurro das tumbas e o riso das ruas: crônica poética das artes tumulares – estudos das artes visuais na linha de pesquisa Abordagens Teóricas, Históricas e Culturais da Arte –, aventuras de um professor errante que leva suas turmas pelas veias pulsantes da metrópole paulista, cidade dos vivos e dos mortos, em que as artes visuais na urbe e na necrópole desvelam histórias visíveis e invisíveis. Nas aulas expandidas do Cemitério da Consolação, no antigo lugar dos Aflitos – onde hoje só resta a capela e memórias invisibilizadas, embora sussurrem teimosas sob o asfalto da Liberdade –, na cripta sombria da Catedral da Sé, no Pátio do Colégio e no Monumento à Independência, desenterramos não ossos, mas almas esculpidas: discursos de poder soterrados, ausências gritantes, capital cultural farinhento de mandioca e carne seca. Aqui, crianças de escola pública invadem o reino da morte com olhos famintos de vida, tecendo narrativas necroestéticas que desafiam o invasor e reinventam o olhar.

Contudo, não escrevo só, creio que ninguém escreve: as vozes dos outros tecem o fio da prosa, fazendo com que a história ganhe corpo. Em 2023 recebemos em nossa escola uma aluna nova. Embora isso aconteça o ano todo, essa estudante me despertou uma empatia imediata. Muito falante e com uma sonoridade de encantar a alma. Eu, também bom de prosa, pronto, viramos arroz com feijão. Essa minha aluna veio do Nordeste brasileiro, pai, mãe, ela e dois irmãos. Pai, homem de poucas palavras e com muito talento culinário, daí o motivo de vir para o sudeste. Em uma das nossas muitas conversas, ouvi uma narrativa e coloco no prato de quem nos lê.

O horário de entrada na escola é às 13h40, mas o almoço é servido às 13h20, e assim alunas e alunos chegam mais cedo para comer no refeitório. Por vezes, eu também almoço nesse horário, e quando isso rola, sento-me com ela à mesa: proseamos entre garfadas, o vapor da comida subindo como fumaça de confidências. Falamos de tudo um pouco, mas quase sempre de comida – sabores que viajam de longe –, até que um dia, entre o cheiro de farofa e o tilintar de talheres, ouvi a história que agora partilho, porém com a ressalva de que a fala da aluna não foi exatamente esta, mas parafraseei sua essência teimosa, dando-me a liberdade de escrevê-la como a senti – fiel ao pulsar da memória compartilhada, nessa construção coletiva da tese.

Meu pai, mestre do pouco, pingava um fiapo de carne seca num oceano de farofa: lasca mínima, quase um sussurro, bastando para infundir sabor e alma as pilhas de farinha de mandioca, escaldada em sal grosso, transformando o mísero em banquete.

Entendi na hora que ela falava da fome, mas não eram palavras de dor ou revolta, e sim de amor puro, escaldado em sal. Por força dessa escuta, sei que sirvo ao leitor desta tese muita farofa com pouca carne – escrita magra, seca, com pouco romance novelesco. Encontrará explicações fartas, mas com enredo suficiente para aromatizar o drama de um professor pesquisador nas escolas públicas de São Paulo: a carne viva no fundo desta obra.

Mas vamos primeiro falar em palavras no papel, sempre me embolo na escrita do invasor. Essa embolação não é mero tropeço pessoal: é o eco persistente de uma imposição colonial que moldou o Brasil desde o século XVI. A “escrita do invasor” – o português europeu carregado de narrativas eurocêntricas – chegou com as caravelas, não como mera ferramenta linguística, mas como arma de dominação. Cartas de sesmaria, bulas papais e diários de viagem, redigidos por cronistas como Pero Vaz de Caminha, já impunham uma visão do mundo em que o território nativo era *terra nullius*, vazia de direitos indígenas, pronta para ser possuída e descrita sob a ótica do colonizador.

Essa imposição se perpetuou por mecanismos sutis e brutais. Na educação, as gramáticas jesuíticas e os catecismos em tupi-português visavam assimilar os povos originários, apagando línguas como o guarani e o nheengatu em favor de uma norma lusitana que ainda hoje dita o “padrão culto”. Na literatura, obras como as de José de Anchieta ou Gregório de Matos glorificavam o invasor, reduzindo o indígena à selvagem exótico ou à mão de obra. Séculos depois, essa herança passou a ressoar na academia: teses e artigos acadêmicos, mesmo os que buscam decolonialidade, frequentemente cedem à sintaxe rígida e ao vocabulário importado, embolando a voz.

Mas há resistências ancestrais que desafiam essa escrita invasora, especialmente as heranças africanas trazidas pelos milhões de escravizados. No continente africano, tradições como os *griots* mandingas – narradores orais do Império do Mali, guardiões da história viva por meio de cantos e genealogias em línguas como o mandinka – priorizavam a memória coletiva sobre o registro fixo, oposta à cartografia linear europeia.

Sistemas gráficos como o *nsibidi* (dos povos efik e igbo, na Nigéria pré-colonial) e os símbolos *adinkra* (dos akan, em Gana) codificavam saberes espirituais, éticos e cosmológicos em marcas não-alfabéticas, transmitidos por tecelagens, cerâmicas e corpos tatuados. No Brasil, essas raízes florescem em práticas como o candomblé e a umbanda, em que pontos riscados (*vevês*) dos orixás – herdeiros dos *vevês voduns* do Benim e da grafia iorubá – escrevem invocações espirituais com linhas curvas e cruzamentos que evocam o axé, desafiando a ortogonalidade da escrita latina. Quilombolas como os de Palmares registravam pactos em grafias híbridas, misturando quicongo com português falado, enquanto a capoeira inscreve rimas e ladainhas que ecoam os *griots*, invertendo a dominação em roda coletiva.

No Brasil contemporâneo, a escrita do invasor se impõe na burocracia estatal – leis, editais e relatórios que ignoram topônimos indígenas e africanos –, na mídia que prioriza narrativas brancas e na cultura pop que romantiza o colonizador. É uma colonização simbólica que Foucault chamaria de regime de verdade: quem escreve, controla o discurso. Para romper isso, precisamos revisitar o papel, misturar grafias ancestrais – *nsibidi*, *adinkra*, *vevês*, *griotagens* – com o português híbrido do Brasil real, o de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo ou Lélia Gonzalez, construindo uma escrita coletiva que desembrasse o invasor e desse voz aos silenciados.

Neste ponto, o leitor atento pode se questionar sobre uma aparente contradição: como este pesquisador, que denuncia a rigidez da gramática eurocêntrica como uma escrita do invasor, submete-se simultaneamente ao uso de teóricos europeus e às normas estritas da academia para validar sua tese? Seria um contrassenso criticar o sistema utilizando-se de suas próprias ferramentas de prestígio?

A resposta reside na natureza estratégica do meu fazer pedagógico e político. Ao adotar a escrita do invasor, este pesquisador não o faz por rendição, mas por insurgência. Reconhecer a validade dos cânones teóricos ocidentais não implica em apagar a ancestralidade griot ou a fala periférica; pelo contrário, trata-se de um movimento antropofágico. A referência é precisa: no monumento de Amadeo Zani, no Pátio do Colégio, o olhar do colonizador cristalizou o indígena no ato de devorar um braço humano:

Figura 1: Amadeo Zani (1869-1944). Glória Imortal aos Fundadores da Cidade de São Paulo. 1922. Monumento público (Bronze e granito). Praça Pátio do Colégio - São Paulo.



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Imagem construída para rotular os povos originários como canibais e, por extensão, justificar a missão civilizadora sobre o corpo sentenciado como bárbaro, (expressão de raízes europeias já amplamente utilizada para deslegitimar o outro). Minha proposta inverte essa lógica: se a história oficial utilizou esse estigma para silenciar as margens, utilizo agora a antropofagia como método de retomada. Devoro a norma do invasor e seus teóricos não para mimetizá-los, mas para transformá-los em energia de insurgência. Uso o braço da academia para fortalecer o corpo da periferia.

O título aqui pleiteado é, portanto, um salvo-conduto para que a farofa das ruas seja servida nos banquetes da academia.

Esse paralelo ressoa diretamente na minha tese em artes visuais, na qual professor, alunas e alunos de uma escola pública da Prefeitura de São Paulo coescrevemos esse texto vivo. Nas aulas expandidas no Cemitério da Consolação, nos Antigos Aflitos da Liberdade, na Cripta da Sé, no Pátio do Colégio e no Centro Histórico, as crianças não só observaram esculturas fúnebres - assinaturas de artistas, esculturas e monumentos -, mas corregristaram percepções em relatos orais. Suas vozes emoladas no “padrão culto” se desdobraram em grafias híbridas. Assim, a tese não é o monólogo invasor, mas a polifonia decolonial: eu, o professor; e elas(es), alunas e alunos, tentamos tecer uma escrita que expandisse o capital cultural, tornando a morte esculpida em arte viva e coletiva.

Por isso, a escrita desta tese adota os princípios da autoetnografia como metodologia qualitativa, integrando a experiência pessoal do pesquisador à análise cultural e pedagógica das artes visuais em espaços necroestéticos, como o Cemitério da Consolação e o antigo Cemitério dos Aflitos. Essa abordagem permite posicionar o “eu” do professor como sujeito investigador, em diálogo com as narrativas das alunas e dos alunos durante as aulas expandidas, revelando dinâmicas de capital cultural invisibilizado na metrópole paulista. Conforme Villegas (2023), a narrativa de si constitui o sujeito investigador, superando os desafios da escrita científica tradicional:

A opção por uma abordagem narrativa na escrita científica impõe ao investigador o desafio de transcender os limites da neutralidade positivista, tradicionalmente exigida pelo rigor acadêmico. Ao incorporar as reflexões pessoais e a própria subjetividade como elementos constituintes da análise, o sujeito investigador não apenas narra a si mesmo, mas constrói um caminho para uma compreensão mais profunda e situada dos fenômenos culturais, reconhecendo que o conhecimento

é, por natureza, uma produção humana carregada de significados e valores. (2023, p. 2)

Essa perspectiva legitima o uso da primeira pessoa nesta pesquisa, na qual as observações empíricas das aulas expandidas emergem de interações coletivas com alunas e alunos, tecendo uma análise reflexiva do discurso de poder soterrado nas artes tumultuadas.

No mesmo sentido, Fonseca (2023) defende a autocrítica autoetnográfica como ferramenta para autoanálise linguística e identitária, aplicável aqui à reinvenção do olhar pedagógico: “A autocrítica autoetnográfica permite desenterrar memórias vivas, transformando o subjetivo em rigor metodológico” (Fonseca, 2023, p. 45). Assim, as narrativas dos alunos sobre as lápides como “portais para o invisível” não são meras anedotas, mas dados empíricos que desafiam hierarquias culturais, ampliando o repertório estético das crianças.

Complementarmente, Sá (2024) explora a autoetnografia como ensaio metodológico em ciências sociais, enfatizando a identidade do pesquisador: “Autoetnografia: ensaio sobre o método revela como o pesquisador se torna coautor das narrativas sociais, integrando emoções e crenças à análise etnográfica” (Floresta de Sá, 2024, p. 12).

Essa fundamentação teórica respalda a construção coletiva desta tese, em que o professor, alunas e alunos coescrevem o necroestético, legitimando uma escrita reflexiva e autoral, ampliando, assim, as possibilidades da escrita acadêmica.

Nesta perspectiva, volto a narrar acontecimentos; e este é quando alunas e alunos da escola em que trabalho e pesquiso, ao saberem da minha dissertação de mestrado publicada em livro, inflamaram-se – “Você escreve livros?”. Neguei, mas lá estava ele, materializado. “Quero um! Eu também!”. Não vendi ao capitalismo faminto; presenteei-os, e assim fluiu o trabalho.

Em 2025, quando a turma novinha do 6º ano B, soube do livro com minha cara dentro – enlouqueceu, incendiando-me por dentro. Levei os remanescentes à escola: passaram de mão em mão, orgulhosos, tentaram ler e murcharam como plantas sem chuva. Li trechos, mas nada de florescerem. Parei de ler e falei o que fiz, no jeitinho oral que amo, resumindo que o professor é um caçador de aventuras: desenterra histórias secretas e esculturas mágicas nos cemitérios – como um detetive das tumbas, em que

anjos de pedra contam sagas de heróis e vilões, mistérios antigos brotam do granito e cada lápide vira um portal para o passado cheio de surpresas! E por aí fui relatando e inventando. A sala irrompeu em flores vibrantes: “Vai levar a gente lá também?”. Disse que sim, e foi uma festa: talvez ser professor seja isso, semear sementes que brotam em gritos de vida. Perceberam que a morte contada por meio da arte muda a perspectiva do que sentir.

Sempre que posso, trabalho e moro no mesmo bairro ou perto, sem máscara de professor: encontro ex-alunos e ex-alunas. Nunca ouço “Lembro-me do texto lido na sala”, mas ecoa “Lembro-me do que o senhor falava”. Sou da história oral, mas não desprezo a escrita do invasor – invadiram-nos, e nós invadimos o papel com palavras rebeldes. Esta tese deve florescer para as crianças das minhas aulas: se olhinhos pousarem nestas linhas, que me ouçam, não murchem. Por isso, na pesquisa-ação que adoto, qualifico com as turmas o que escrevo e os caminhos a trilhar – não há objeto inerte, há gente de verdade. Na figura a seguir, numa foto tirada na sexta-feira antes das aulas, voluntários do 6º ao 9º ano, trinta almas, leram trechos selecionados, comentaram, duvidaram, riram, sugeriram, com a honestidade que a infância guarda e nós, adultos, perdemos. O polegar para cima selou: aprovado, até ali, pela farofa coletiva.

Figura 2 – Alunas e alunos da e na EMEF. Mal. Mascarenhas de Moraes em reunião de qualificação dos textos da tese.



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Como método já mencionado, na parte que cabe nesta tese, vou discutir algumas linhas, contudo, aproximo-me realmente da pesquisa-ação, uma metodologia que

combina a investigação científica com a prática de ação, permitindo que os participantes se tornem copesquisadores na busca de soluções para problemas específicos em seus contextos. Essa abordagem é particularmente valorizada em áreas como educação, saúde e desenvolvimento comunitário, por promover a reflexão crítica e a transformação social.

A pesquisa-ação, conforme descrito por Kemmis e McTaggart (2000), configura-se como um ciclo espiral de planejamento, ação, observação e reflexão. Esse processo dinâmico visa não apenas o aprimoramento da prática educativa, mas também a transformação social dos contextos envolvidos.

Outro fator é a participação ativa. Os participantes não são somente objetos de estudo, mas ativos cocriadores do conhecimento. Como destaca Freire (1987), “o conhecimento é construído por meio da prática e da reflexão crítica, em que todos os participantes são agentes do processo educativo” (p. 98).

Aproximo-me da pesquisa-ação porque, na ação educadora, não busco apenas entender a realidade, mas também transformá-la. Em suas palavras, Stringer (2008) ressalta que “O objetivo da pesquisa-ação é capacitar os indivíduos a resolverem problemas em suas vidas e comunidades...” (Stringer, 2008, p. 12, tradução nossa).

Poderíamos construir uma tese inteira sobre as artes tumulares e suas representações simbólicas, mas escolho aqui enaltecer outras narrativas. Escolho olhar para os pequenos momentos em que foi possível fazer diferente, em que transgredimos as políticas educacionais, para cavar espaços de vida no duro cotidiano escolar. Em muitos momentos, quem me salvou na escola foram alunas e alunos. E é sobre isso que quero contar, a aula essencial, para além dos rumos da escola. Por isso, acrescento uma palavra ao método: pesquisa-ação-vida.

Portanto, esta pesquisa-ação-vida guia-se pelas seguintes perguntas norteadoras, nossas bússolas de investigação: como as aulas nas ruas em espaços cemiteriais podem nos provocar a lançar olhares para os processos educacionais, a formação docente, as relações de ensino-aprendizagem e a construção de nossas escolas? Quais são as contribuições mútuas entre história, artes visuais e educação? Onde os caminhos das aulas expandidas e da educação e da leitura do mundo por meio das artes visuais se encontram?

Minha pesquisa vai percorrer os caminhos que levam os olhares de alunas e alunos às artes visuais, na personificação de esculturas e construções de pedra e metal no Cemitério da Consolação, em São Paulo, local que realmente apresenta uma forte influência da arte europeia, especialmente em relação ao estilo e à estética que caracterizam muitas obras encontradas nesse espaço. A presença de esculturas que imitam as obras clássicas e que seguem a tradição da escultura europeia é notável.

Contudo, também aprenderemos a ver o invisível, a observar uma fusão de estilos, cujos elementos da arte popular e da religiosidade brasileira se entrelaçam com as tradições europeias, resultando em obras únicas que falam tanto uma linguagem universal quanto a uma local.

São Paulo, como uma das maiores metrópoles da América Latina, apresenta uma rica tapeçaria de influências culturais, e o gosto pela arte europeia é um aspecto notável desse cenário. A cidade é um espaço no qual a arte europeia se entrelaça com a identidade brasileira, refletindo um desejo de diálogo com tradições artísticas ocidentais.

Contudo, na mesma dinâmica do pensar de Paulo Freire, em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido*, compartilho uma análise profunda da dinâmica entre opressores e oprimidos, revelando as sutilezas e as complexidades dessa relação. Em consonância com Freire, argumento que a educação não deve ser um mero instrumento de imposição de ideias, mas sim um espaço de diálogo e conscientização. Como ele expressa contundentemente:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais. (Freire, 1987, p. 30).

A opressão, ao se tornar um modo de vida, desumaniza tanto os oprimidos quanto os opressores. Esta desumanização, embora pareça uma condição do opressor, é, na verdade, um fenômeno que se imbrica em uma rede de relações sociais, culturais e políticas que exigem uma reflexão crítica.

Dessa forma, a obra de Freire não somente delineia a crítica ao sistema opressor, mas também propõe uma forma de emancipação, cuja conscientização e a educação libertadora emergem como ferramentas fundamentais para a transformação social. A dialética entre o oprimido e o opressor, portanto, é uma dança complexa, repleta de nuances e tensões, que exige um olhar atento e uma leitura crítica das realidades sociais.

Ainda na argumentação freiriana, muitas vezes, os oprimidos, ao aspirarem à liberdade, acabam reproduzindo as mesmas estruturas de opressão que os submeteram. Essa dinâmica revela um círculo vicioso pelo qual a luta por emancipação pode, paradoxalmente, levar à perpetuação de relações de poder desiguais.

Assim, compreendo que o mergulho nas artes visuais do Cemitério da Consolação e demais locais onde há a presença da morte, visível e invisível na cidade de São Paulo, permite aos educandos vivenciarem e compreenderem que as preferências estéticas não são apenas escolhas pessoais, mas sim marcadores de classe que perpetuam divisões sociais. Conscientização é um passo crucial para romper esse ciclo, permitindo que os oprimidos não apenas desejem mudar de lugar na hierarquia social, mas compreendam a necessidade de transformação estrutural das relações sociais. Como Freire esclarece:

"[...] o seu ideal é, realmente, ser homens, mas para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu modelo de humanidade." (FREIRE, 1987, p. 27)

Dessa forma, Freire propõe uma educação libertadora que visa não apenas à conscientização dos indivíduos, mas também à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a opressão é substituída pela solidariedade e pelo diálogo. Essa reflexão sobre o papel do oprimido e a possibilidade de uma verdadeira emancipação é central para a pedagogia freiriana, que busca transformar a educação em um instrumento de mudança social significativa.

Persistindo nesta argumentação, recorro a Pierre Bourdieu, o autor versa que a simbologia das artes pode ser compreendida como um reflexo e, ao mesmo tempo, um agente de hierarquização social. Em sua obra *A Distinção*, Bourdieu (1984) analisa como o gosto artístico está ligado ao capital cultural dos indivíduos, influenciando suas posições sociais e suas interações num determinado campo social. A arte, longe de ser uma mera expressão estética, carrega significados que variam conforme o contexto social e cultural em que está inserida.

O que é considerado “alto” ou “baixo” na arte muitas vezes reflete a posição social dos indivíduos, em que os donos do poder tendem a valorizar formas de arte que corroboram suas identidades e *status*. Nesse sentido, a simbologia das artes atua como

um instrumento de distinção, em que o acesso e a apreciação de certas obras ou estilos são reservados a quem possui o capital cultural necessário para tal.

Como Bourdieu afirma: “O gosto é uma prática social que expressa e reforça as divisões sociais” (Bourdieu, 1984, p. 56). Assim, a arte se torna uma arena de luta simbólica, na qual as relações de poder são constantemente negociadas e reafirmadas. A hierarquização social, portanto, manifesta-se na forma como diferentes grupos consomem e valorizam a arte, refletindo suas aspirações, identidades e, muitas vezes, sua resistência a uma estrutura social que busca mantê-los em posições subordinadas.

As esculturas do Cemitério da Consolação são um testemunho da influência da arte europeia, mas também representam a rica diversidade cultural e histórica de São Paulo, o que não pode ser negado. Elas servem como um espaço de memória, reflexão, e luta de classes, em que a estética europeia se encontra também com a identidade brasileira. Assim, o cemitério não é apenas um local de sepultamento, mas também um importante museu a céu aberto, que revela a evolução da escultura funerária em um contexto multicultural.

Finalizando as justificativas, segundo Ariès (1990, p. 547), “o cemitério reúne todos num mesmo recinto”. Para o autor, família real, eclesiásticos, assim como categorias de distinção conforme o nascimento, ricos e pobres, ocupam cada um seu lugar devido, já que a finalidade do cemitério é tornar-se um resumo simbólico da sociedade. Logo, os oprimidos sabem bem onde será seu descanso final; agora poderão saber como é o mundo dos mortos dos opressores.

Portanto, nesta tese, eu proponho e crio o conceito de Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico – hipótese central, enraizada nas artes tumulares como território das artes visuais na linha de Abordagens Teóricas, Históricas e Culturais da Arte –, uma *práxis* que emerge das argumentações efervescentes nas aulas expandidas: crianças de escola pública e professor se tornam errantes na cidade de São Paulo, desenterrando das tumbas não ossos inertes, mas discursos multimodais de poder soterrados, ausências gritantes e resistências farinhentas. Esta tese testará empiricamente esse horizonte, transformando lápides em cenários vivos de construção coletiva, em que o granito sussurra sagas invisíveis e o capital cultural se expande como

mandioca escaldada em sal, reinventando o olhar sobre a morte e as artes visuais em festa de vida.

Como o experienciar deste estudo acontece na prática: vamos lá.

Quando apresento às turmas que vão ao cemitério da Consolação e em outros lugares que têm ou já tiveram a presença de pessoas sepultadas, sempre solto a pergunta: O que é um cemitério? Num apanhado das falas, o resumo é: lugar dos mortos. Sempre respondo que lugar de morte é na cidade dos vivos, porque a cidade dos mortos é lugar de memórias, afetos, saudades e arte, muita arte em todos os sentidos.

Prossigo, agora mais acadêmico, porque para minhas alunas e alunos parei no parágrafo acima, para a tese, digo que a morte pode ser visitada de diversas maneiras, e dentre seus lugares, o cemitério é talvez um dos mais representativos. A cidade dos mortos, no mundo dos vivos, está silenciosa e delineada, mas, ainda assim, viva como um recado, uma lembrança, um alerta. É arquitetura bem planejada, com os seus lugares e hierarquias e até a imposição de posições sociais, prestígio, posição e valores que podem ser percebidos por um conjunto de símbolos que chamamos de arte tumular.

Lá, para dentro deste escrito, abordaremos como o patrimônio cultural da arte tumular é uma experiência relevante para as alunas e os alunos do ensino fundamental, por meio das aulas expandidas no Cemitério da Consolação em São Paulo, e como estamos transformando a experiência em esperança de aprendizagem para além dos muros da escola, por meio de uma diversidade patrimonial ao ar livre que alunas e alunos de escola pública podem e devem vivenciar.

Este trabalho é o registro da experiência das aulas expandidas no período de 2022 até 2025 na EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, escola em que sou professor de história efetivo, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, com alunas e alunos do 6º ao 9º ano. Contudo, esta tese também é registro de um trabalho que desenvolvo há pelo menos 20 anos com as crianças das escolas públicas, com quem caminho em ruas e cemitérios da cidade de São Paulo.

O processo de elaboração das aulas expandidas em locais nos quais há a presença de arte visual em espaços cemiteriais começa no planejamento anual, buscando parcerias com os demais educadores da escola, gestão e coordenação, garantindo as condições de que as saídas irão acontecer, e para não prometer aquilo que

não podemos cumprir, vamos às discussões com as turmas envolvidas, que serão os principais atores de todo o processo.

Tudo acertado e bem discutido, iniciamos nossas aulas com aquilo que sabemos do que vamos vivenciar nas ruas da cidade de São Paulo. Há um dado relevante aqui: a imensa maioria dos estudantes raramente sai dos seus bairros. Logo, é um acervo histórico da cidade ignorado.

Porém, as saídas estão relacionadas também ao conhecimento da geografia da cidade e os seus problemas urbanos, por isso utilizamos sempre o transporte público.

Figura 3 – Turma de 2022 – na estação Camilo Haddad da Linha 15–Prata do monotrilho de São Paulo.



Fonte: do autor, 202.

Sempre que apresento este trabalho, muitas pessoas grandes, adultos, me perguntam como isso é possível; na verdade, querem perguntar sobre o medo. Na escola, minhas parceiras e parceiros de trabalho me chamam de maluco, por colocar mais de 30 alunas e alunos dentro do metrô ou ônibus, soltos pelas ruas da cidade. Acho que estou colocando à prova o *vigiar e punir*, a liberdade é um encanto a ser preservado e, quando exercido, contemplado e preservado. Em mais de 20 anos, nunca tive uma ocorrência; melhor dizendo, nunca perdi ninguém.

Mas voltemos às saídas: elas ocorrem em duas etapas; a primeira é pelo centro histórico, onde há presença da morte sepultada. A aula ao ar livre começa no Sítio Arqueológico Cemitério dos Aflitos, na Liberdade-SP, construção de 1779. Em 1858, o Cemitério dos Aflitos foi desativado para a fundação do Cemitério da Consolação.

Figura 4 – Capela de Nossa Senhora das Almas dos Aflitos (Liberdade - São Paulo).



Fonte: do autor, 2022.

Continuamos percorrendo ruas e avenidas, observando e registrando as edificações e monumentos que adornam a cidade e revelam o gosto e o projeto civilizatório promovido por aqueles que veremos sepultados no Cemitério da Consolação.

Nossa próxima parada ocorre na Catedral da Sé; quando visitamos a cripta e entendemos um pouco sobre o sepultamento em Igrejas católicas entre os séculos XVIII e XIX.

Figura 5 – Praça da Sé/Catedral Metropolitana de São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Usando a fala das alunas e alunos, o rolê continua por ruas, pontes e avenidas. Um mergulho na velha cidade de São Paulo, onde a invasão europeia começou e deu a cara da urbe que temos hoje, com seus personagens visíveis e invisíveis. Finalizamos com a parada para comer, a qual é sempre um momento épico e, então, retornamos à escola, quase em horário de pico, experienciando a vida cotidiana das trabalhadoras e trabalhadores.

O segundo momento de aula expandida é passar o dia dentro do cemitério da Consolação, como pode ser observado na Figura 6, os grupos estão nas fotos: superior a esquerda a escultura "Interrogação", de Francisco Leopoldo e Silva, adorna o túmulo do advogado e escritor Moacyr de Toledo Piza (1891–1923); superior a direita a escultura *O Sepultamento* (1923), de Victor Brecheret, no jazigo da família Guedes Penteado; inferior a esquerda temos o conjunto escultórico *Navio Imaginário*, de Materno Giribaldi (1932). Jazigo da família Ricardo Jafet e finalizando inferior a direita temos o Mausoléu da Família Matarazzo (1925), obra de Luigi Brizzolara.

Figura 6 - Alunas e alunos em aula expandida no Cemitério da Consolação - São Paulo.



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Geralmente, os adultos que acompanham as aulas expandidas, no caso, no cemitério da Consolação, sempre questionam a importância deste patrimônio, temendo que a turma possa sentir medo, gostar ou compreender as questões religiosas. A surpresa é sempre um fator do qual me orgulho; os adultos adoram (nunca haviam

pensado poderem aprender tanto com a morte e a arte tumular) e se surpreendem mais com as alunas e alunos, eles muito rapidamente se sentem à vontade, a curiosidade explode e a monumentalidade dos túmulos faz questionar a existência e estratificação social, não com esses termos, mas assim: “entendi, professor, o que é ostentação?”; “o túmulo do maluco é maior que minha casa!”.

Passado esse momento, o olhar passa a se voltar para a arte, as personalidades, os nomes que reconhecem, as pessoas que dão nome às ruas que passaram, os moradores e moradoras das casas que visitaram ou viram sua fachada nas ruas do centro histórico e a simbologia de cada elemento da arte ali presente. Elas(es) vão percebendo, lendo e descobrindo uma nova forma de olhar para aquilo que aprenderam dentro dos muros da escola; agora, tomam contato quando a história aconteceu, logo, como eles próprios produzem a história.

Quando retornarmos à escola, responderemos à nossa comunidade escolar sobre a experiência vivida, apresentando os resultados destas aulas nas ruas, incentivando outros a visitarem os lugares por onde passamos e buscar novos destinos. Porém, isso só ocorre se for da vontade das turmas, porque não há obrigatoriedade de trabalhos ou qualquer coisa do sentido avaliativo. É uma experiência aberta, vai quem quer e só faz aquilo que, por inspiração das aulas expandidas, sentiu vontade de fazer. Vou chamar isso de desejo cultural, na verdade, pensei no termo “tesão”.

Enquanto professor de história, a arte oferece-me diversidade, a oportunidade de experimentar o olhar daqueles que, em períodos históricos distintos, pensaram suas vidas e as transformaram em algum tipo de expressão artística, questões que são características intrínsecas à arte e à minha atuação pedagógica. Dessa forma, a arte é a expressão do que se aprende e estar envolvido com ela é um processo contínuo de aprendizagem. Portanto ela não é um complemento que se usa para ensinar outra matéria, ou uma mera disciplina que facilita o aprendizado. É nesta perspectiva que estudar o patrimônio histórico de nossa cidade entra em minha prática educadora e, consequentemente, nesta pesquisa.

Para esta tese, já posso afirmar que eleger o cemitério da Consolação e os espaços da presença da morte sepultada como local das aulas expandidas confirmou: liberdade das crianças em se movimentar, tocar, contemplar, sentir medo, admiração,

curiosidade, ou seja, a liberdade que muitas vezes não se tem na escola e em locais de exposição, que, devido às próprias características, limitam a ação das crianças.

Para expor os capítulos, preciso antes lembrar que tudo que será lido nesta tese, passa pela banca de qualificação de minhas alunas e alunos, como disse anteriormente. Vou juntar mais uma informação.

Em 2024, boa parte das turmas que participaram das aulas nas ruas em 2023 estava na reunião em que eu lia as partes já escritas desta introdução e as anotações do primeiro capítulo, para o qual eu não tinha um título. Até que um aluno, com os olhos iluminados disse: “Quando cheguei aqui, era tudo mato”. E completou: “Pode ser este o nome do primeiro capítulo, entendeu, professor?”. Compreendi na hora.

Mas para você que nos lê, preciso explicar melhor. Quando temos a aula na rua, no centro histórico da cidade de São Paulo, ao sair da cripta da Catedral da Sé, cruzamos a praça, viramos à direita na Floriano Peixoto e seguimos pela rua Roberto Simonsen, onde fica o Solar da Marquesa de Santos, e sempre entramos para conhecer a casa em que já morou a dona Domitila de Castro. Em 2023 estava acontecendo a exposição “INTERSECÇÕES – Negros(as), indígenas e periféricos(as) na cidade de São Paulo” que ficou de 25 de janeiro de 2023 a 28 de julho de 2024. Tivemos a sorte de 4 turmas poderem ter visitado a exposição.

Uma de suas instalações tinha uma maquete no centro da sala com um bairro periférico, e o nome daquela sala era: “Quando cheguei aqui, era tudo mato”:

Figura 7 – exposição “INTERSECÇÕES – Negros(as), indígenas e periféricos(as) na cidade de São Paulo - Museu da Cidade de São Paulo – Solar da Marquesa de Santos.



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Era uma narrativa dos moradores, que, ao se referirem ao lugar onde moravam, lembrando de quando chegaram lá, costumavam dizer a frase que virou um dos subtítulos

desta tese. Perguntei à turma o que eles achavam e eles me responderam que parecia com a minha história. Assim, nasceu o título do primeiro capítulo desta tese.

Além de minhas alunas e alunos, os escritos são vozes que me habitam há 30 anos como professor. Essas vozes, também são de parceiras e parceiros de profissão, companheiras e companheiros de formação, desta brilhante loucura acadêmica, sem esquecer-me de todas as autoras e todos os autores, que li por gosto ou obrigação. São cenários que ecoam em minha cabeça, alertando sobre tudo que me ensinaram a aprender e desaprender como professor, educador, amigo, parceiro e por vezes, vilão.

Contudo, os 24 anos que faltam para completar a idade que tenho no ano de 2025, antes de me tornar professor oficialmente, é o tempo que visito a todo momento. A primeira vez que senti o cheiro da chuva, memória afetiva e sensitiva que me tranquiliza, a primeira vez que me encantei em um cemitério, as felicidades e os traumas escolares, o mundo que via e o mundo que lia, amigos, amores, desafetos, lembrar que nunca briguei, mas apanhei muito, a dor e as alegrias da miséria de quem cresceu na quebrada da cidade de São Paulo, bairro Capão do Embira, também chamado de Vila Guarani, por vezes, Parque Cruzeiro do Sul, um dos bairros que margeiam a avenida Sapopemba com seus 45 km de extensão.

Tenho certeza de que toda biografia de uma professora ou professor é uma tese. Como diz uma pessoa muito querida em minha vida:

brinco de dizer que a escola pública renderia três mestrados e cinco doutorados por dia. Isso porque tanta coisa acontece no ambiente escolar em um dia, em uma aula, que ocasiona reflexões por uma vida (Silva, 2023, p.42).

Tal qual a tese se propõe, muita cisma a ser investigada, muito trabalho empírico realizado, muita leitura, muito estudo, campos floridos e muitos mais minados. Explosões que levam a desistir ou persistir. Eu persisto, mesmo que o tempo, para um educador de escola pública de ensino fundamental, nos obrigue a percorrer a estrada acadêmica tardiamente, nem sempre com tanto fôlego, porém, fortalecido e pronto a cruzar a linha de chegada, mesmo que em último lugar, afinal, a quem interessa chegar em primeiro?

Acho importante saber quem sou, mesmo que não tenha essa resposta definitiva, provavelmente nunca terei e acho isso bom, porque me obriga a permanentemente buscar ser, contudo, parte do que sou, mesmo que dentro dos tratados sociais, posso

dizer que existo. Por isso, o primeiro capítulo desta tese se chama: Quando cheguei, aqui era tudo mato. Falo do professor, de mim e de como cheguei à cisma desta pesquisa.

Completando o primeiro ato, precisava de um prólogo, elementos precedentes ou elucidativos da trama que se iria se desenrolar.

Em 2021, passei pelo processo de ingresso no doutorado, remotamente, e fui aprovado. Em 2022, iniciei os estudos de doutorado no Instituto de Artes da Unesp, primeira disciplina cursada, também remotamente, ainda sob efeito da pandemia da COVID-19, ainda sem a oportunidade de conhecer fisicamente o local e as pessoas com quem me aventurava ousar estudar. Sabia da existência do IA/UNESP, já havia passado em frente algumas vezes, mas nunca entrado. Admito que estudar de casa é confortável, sem trânsito de São Paulo, sem muitos conflitos para estabelecer os horários entre trabalho e estudo, porém, ainda sou daqueles para quem se sentar na cadeira da escola e ver e ouvir as aulas, sem ser em uma tela, faz muito sentido.

Primeiro semestre cumprido, aulas remotas e, para calar minhas descrenças, foi ótimo, professora maravilhosa e muitos contatos com os ingressantes e aventureiros acadêmicos. Sobrevivi à primeira etapa e cursei mais 2 disciplinas no segundo semestre, agora presencialmente, estou feliz, mas não será fácil para um operário da educação pública de São Paulo. Primeiro desafio: como organizar estudo, pesquisa e trabalho!

Sou professor do ensino fundamental e médio na prefeitura de São Paulo e trabalho de segunda a sexta, das 12h às 18h30 (ressalva: na sexta-feira entro às 10h30 porque tenho um projeto cultural na escola). Pensando em meu projeto de pesquisa e tentando adequar horários e formas de manter a vida dentro do capitalismo em que vivemos, só poderia considerar cursar as disciplinas oferecidas pela manhã. Encontro duas casadas com a proposta de minha pesquisa, mas horário, com término previsto para as 12h, como estar em dois lugares ao mesmo tempo?

Moro a 10 minutos da escola em que trabalho e estou a aproximadamente 20 km da Universidade, lembrando que uma distância que tem que ser percorrida nas caóticas ruas da capital paulista. Perceberam que, por dois dias da semana, tenho que estar em dois lugares no mesmo horário, separado por 20 km de distância e muito trânsito e conduções demoradas. Solicito horário de estudante e consigo 1 hora de locomoção. Posso entrar no trabalho às 13h e ainda ter 20 minutos para comer e mais 20 minutos

para me preparar para a primeira aula, que começa às 13h40, mas isso só será possível se uma estratégia muito bem elaborada entrar em ação.

Levanto-me bem cedinho, pego meu veículo e vou até a escola. Deixo o automóvel lá, minha sorte é que a escola fica a 300 metros da estação do monotrilho Camillo Haddad. Saio pelo estacionamento da escola e caminho até a estação. Depois de três paradas, chego à estação Vila Prudente. Preciso caminhar na estação até a linha verde, para ir até a estação Ana Rosa, mais 5 paradas, mas ainda preciso chegar na estação Sé, linha azul e são mais 5 paradas. E, de lá, linha vermelha para ir até a estação Barra Funda, mais 5 paradas.

Pronto, agora é só caminhar um pouquinho e estou no IA. Na volta, é só inverter o percurso e estou no trabalho. Se nada der errado, 50-55 minutos é o tempo usado para o deslocamento. Na ida até a Universidade, com muita gente, na volta, bem menos. De carro, pode levar até 2 horas para ir e 1 hora e meia para voltar.

Só de ler isso já cansa, mas gosto de estudar e gosto de gente e, afinal, quantas pessoas fazem isso todos os dias, só seria mais um trabalhador no transporte público da cidade de São Paulo. E assim o fiz no segundo semestre de 2022 e repeti no primeiro semestre de 2023.

Nessas minhas idas e vindas, todas as vezes que chegava na estação Barra Funda, assim que descia as escadas e me dava de frente com o prédio do IA, uma cena sempre me chamava a atenção. Muita gente passando do lado de fora e pouca do lado de dentro, às vezes não avistava ninguém do lado de dentro. Mesmo após entrar, o cenário não mudava muito. Isso me despertou um interesse muito grande pelos do lado de fora, será que eles sabem o que é esse prédio?

Esse questionamento me veio porque, para muitos dos meus conhecidos, ao falar que estava no doutorado na Unesp de São Paulo, sempre me perguntavam: Onde fica? Alguns lembravam lá da Bresser, outros, nunca me dei conta de que tinha uma na Barra Funda.

Como previsto em métodos científicos, para uma pergunta, uma investigação empírica deve ser iniciada. Comecei a ir um pouco mais cedo para a Universidade e caminhar um pouco mais pelo lado de fora e tentar conversar com quem por ali estava. Comecei com as pessoas das banquinhas que ficam depois do portão de entrada,

colados às grades que dividem os de fora dos de dentro. “Olá, tudo bem?”, “Fica à vontade, moço!”. Papo vai, papo vem e pergunto se sabe o que é esse prédio aí atrás. Respostas sempre muito parecidas com essa: – É uma escola, acho que uma faculdade, mas não sei o que estudam aí não. Vejo gente estranha entrando aí, alguns parecidos com você (sou cabeludo, barbudo, aquele estereótipo do professor de história). E assim foi com muitos, até com algumas pessoas com quem puxei papo ainda dentro do trem do metrô. Raras vezes tinha uma resposta dos objetivos daquela grande edificação, mas a maioria, de alunos ou alunos indo às aulas no IA (Instituto de Artes).

A separação entre “os de fora” e “os de dentro” é uma metáfora potente que simboliza as barreiras que separam grupos sociais, culturais, políticos ou até intelectuais. Essa barreira não é meramente física, mas também epistemológica e emocional, resultando em um desconhecimento mútuo que molda como ambos os lados se percebem. As barreiras não apenas delimitam a segurança, mas também a interação com o ambiente externo.

Para aqueles que observam “os de dentro” do lado de fora, a percepção é necessariamente fragmentada e superficial. Sem o acesso direto às dinâmicas internas e à realidade vívida pelos de dentro, os de fora constroem narrativas baseadas em informações incompletas, relatos invejados ou imaginários coletivos. Isso leva à criação de estereótipos ou preconceitos.

Por exemplo, sociedades isoladas, grupos exteriores fechados ou comunidades restritas são frequentemente vistas com misto de fascínio e desconfiança. “Os de dentro” podem ser interpretados como guardiões de um conhecimento inacessível, como figuras misteriosas ou até como ameaças ao *status quo* do mundo exterior. Essa incompreensão pode gerar marginalização ou até ações de exclusão e controle, daqueles que se sentem inseguros diante do desconhecido.

Do ponto de vista “dos de dentro”, o isolamento também gera visões distorcidas. Enclausurados em sua própria realidade, eles podem desenvolver uma visão autossuficiente ou defensiva em relação ao exterior. “Os de fora” frequentemente aparecem como figuras abstratas, associadas a ideias de ameaça, decadência ou até como um ideal inalcançável.

Esse isolamento pode levar à criação de uma bolha de conformidade e de uma cultura autorreferente, em que a crítica e a diversidade são limitadas. Por outro lado, os de dentro também podem criar uma mitologia própria sobre o mundo externo, alimentando tanto um sentimento de superioridade quanto de medo. O desconhecimento entre os dois grupos não é apenas uma lacuna de informações, mas uma consequência que gera outras lacunas interpretativas profundas.

Na escola em que trabalho, e cenário desta pesquisa, a realidade não é diferente, porém com a particularidade diferente. As pessoas sabem que ali é uma escola, contudo, a maior questão é a “dos de dentro”, que não percebem o que está de fora. Quando mapeamos o entorno, na tentativa de verificar os equipamentos culturais e as artes visuais públicas, a que alunas e alunos podem ter acesso, descobrimos que não conhecíamos os arredores da escola e que esses equipamentos culturais são inexistentes. Isso no olhar discente, quando vamos aos docentes, a maioria conhece geograficamente o bairro, mas desconhece social, cultural e economicamente o bairro, o mais próximo a que chegam, é a compreensão do senso comum.

Lembrando, eu trabalho a 10 minutos a pé da escola, e vivi, desde pequenino, a 10 minutos da escola, mas não estudei nela. Quando criança e adolescente, nas décadas de 1970, 1980, 1990, andar a pé por longas distâncias era muito comum, e os bairros, mesmo com as fronteiras econômicas, eram território da criançada, logo, conheço o bairro desde miudinho.

Muito me martela a cabeça que superar o desconhecimento não é simples, ao envolver barreiras físicas, psicológicas e culturais. Muitas vezes, essas barreiras são reforçadas por sistemas de poder, narrativas históricas ou interesses institucionais que buscam perpetuar a separação. O medo do desconhecido, por exemplo, é uma constante na história humana e está profundamente enraizado na psicanálise. Além disso, há o desafio das diferenças de linguagem, valores e modos de vida, que tornam muitas vezes a comunicação inicial difícil ou até conflituosa. No entanto, é exatamente nesse sentido em que reside a oportunidade para o aprendizado mútuo e a superação das barreiras.

É nestes questionamentos que apresento uma das cenas do primeiro capítulo, “Os Muros Visíveis e Invisíveis”, os de fora e os de dentro separados por muros que aprisionam, muros reais e físicos, parte desta tese que analisa o espaço escolar e como

alunas e alunos se veem onde estão, estudam, moram, e fundamentalmente, onde a arte mora, ela está e como visitá-la. Apresento, nesta parte do trabalho, como foram os desafios, as preparações, as expectativas, as experiências anteriores e os resultados do período estudado.

Nas cenas seguintes que completam o primeiro capítulo, realizo um bate-papo com os autores e cerro as cortinas, rompendo os muros da escola: nosso plano de fuga.

Mas onde estão as artes visuais desta tese, indaga o leitor agora, pois até aqui parece pedagogia pura – e é, em sua essência farinhenta –, mas as grades curriculares, grades de ferro nas portas, janelas, corredores e disciplinas, que aprisionam olhares de fora e de dentro, cederão ao bordado das aulas expandidas: as artes visuais emergirão como agulha guia da linha necroestética, entrelaçando-se no tecido da cidade paulista – Consolação, Aflitos, Cripta da Sé, Pátio do Colégio, Monumento da Independência e centro histórico. Ao longo dos capítulos empíricos que virão, elas tecerão formas tumultuadas, texturas graníticas, cores ausentes e desenhos de ausências, ampliando a capital cultural em multimodalidade viva, revelando o olhar da Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico – conceito aqui criado –, no âmbito das Abordagens Teóricas, Históricas e Culturais da Arte.

Caminhamos agora para o segundo capítulo, em que se desdobram as estratégias práticas das aulas expandidas, inspiradas no verso de Alberto Caeiro sobre fugir da escola para ver o mundo real. Como um manual reflexivo de evasão pedagógica, ele narra a transição do professor como facilitador urbano, imerso na metrópole paulista, em que grades curriculares – ferro em portas, janelas e disciplinas – dão lugar à observação viva da cidade.

Fundamentado em José de Souza Martins (2005, p. 45), o capítulo propõe uma leitura da cidade como um espaço onde o irrisório e "o que se repete continuamente" revelam as camadas profundas da nossa história social. Essa análise converge com as perspectivas de Raquel Rolnik (2014, p. 32), que denuncia a "produção de um padrão desigual de urbanização" como o motor dos conflitos territoriais contemporâneos. Contrapõe-se a esse cenário a tese de Michel de Certeau (2012, p. 99), para quem a cidade se reconstrói nas "operações que compõem uma cultura", ou seja, na astúcia de quem habita e subverte o planejamento rígido. Assim estruturado, este capítulo

pavimenta o terreno empírico para a Necroestética Expandida, expondo como as escolas públicas, mesmo sob um sistema cerceador, tornam-se palcos de resistência ocupados por mentes disruptivas.

Portanto, o leitor será guiado nos caminhos de uma escola, com alunas, alunos e professores buscando espaço para além dos muros da escola. Desafios, estratégias, superações, frustrações e tudo mais que está no cotidiano escolar em uma escola pública pensada por um sistema castrador das liberdades, mas com muita gente dentro dela que pensa disruptivamente. É uma luta de classes.

Os capítulos III e IV formam o núcleo empírico essencial da tese, local onde a hipótese da Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico – proposta original nesta pesquisa, alinhada às Abordagens Teóricas, Históricas e Culturais da Arte – é posta à prova em campo, com turmas de escola pública municipal em São Paulo ampliando seu repertório visual por meio de práticas que convertem espaços de memória em arenas de construção discursiva. Esses capítulos documentam o itinerário progressivo da turma dos 7 anos, iniciado em 2023 com saídas ao Pátio do Colégio – incluindo sua cripta e entorno do centro histórico –, estendendo-se em 2024 ao Monumento à Independência e à cripta de D. Pedro I, e culminando em 2025 com o circuito pelo centro histórico, do sítio arqueológico da Capela dos Aflitos até o Cemitério da Consolação, espaço contido e pivotal que concentra as referências basilares para o teste da hipótese.

No Capítulo III, *Hoje a aula é na rua: artes visuais cemiteriais e ressignificações do espaço de ensino*, o leitor acompanha de perto as aulas expandidas no Cemitério da Consolação – epicentro das observações –, onde esculturas funerárias, epitáfios e elementos plásticos são dissecados como discursos multimodais de poder e ausência, sob o olhar das crianças. Relatos detalhados revelam como sepulturas adornadas em pedra e metal, baixos-relevos e assinaturas de escultores se tornam vetores de análise semiótica, questionando autoria, hierarquias sociais e invisibilidades raciais, enquanto o professor facilita registros fotográficos e debates que ressignificam o cemitério como sala de aula aberta. Tal prática ancora-se na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1991). A adoção desse termo, em substituição à nomenclatura "abordagem", é uma escolha deliberada que acompanha a evolução do pensamento da própria autora e de pesquisadores como Rizzi (2010), que destaca a necessidade de uma

"tridimensionalidade dialógica" no ensino, e Cunha (2010), que ratifica a transição do modelo para o campo das culturas visuais. Para esse grupo, o termo "proposta" melhor define uma "organização de ensino aberta" (Barbosa, 2010b, p. 22), pois, como a própria autora defende, a "metodologia quem faz é o professor diante do seu aluno" (Barbosa *apud* Rizzi, 2010, p. 165). Ao conferir soberania ao professor para mediar a leitura do patrimônio e a desconstrução foucaultiana do saber-poder, a prática deixa de ser uma aplicação técnica para tornar-se uma construção viva no encontro entre o aluno e o espaço cemiterial. Portanto, adotaremos nesta tese o termo "proposta", consolidando a atualização teórica de Ana Mae Barbosa que fundamenta o que denominamos aqui de Proposta Triangular da Necroestética Experiencial.

Agora, leitor, respire fundo e avance para o coração da tese: o Capítulo 5. *Caminhamos, caminhamos e aonde chegamos – A Necroestética Expandida como Horizonte Pedagógico*. Aqui, os argumentos são para ver se eu e minhas alunas e meus alunos, convencemos você – e a mim mesmo – de que essa jornada não foi acaso.

Neste último capítulo, sintetizo a Necroestética Expandida, conceito autoral para o campo das artes visuais e educação que adapta a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Esta última, revisitada e ampliada pela autora em diferentes momentos de sua carreira (Barbosa, 1991, 2010a, 2010b, 2010c), fundamenta o tripé aqui proposto: contextualizar a cidade como heterotopia, apreciar multimodalmente e apropriar reflexivamente. A partir dessa base teórica, analiso empiricamente as experiências relatadas nos capítulos anteriores e apresento os resultados alcançados.

Finalizando, como percebemos até agora, a tese se organiza em quatro capítulos – além dessa introdução e das considerações finais – que vamos chamar de quadras de um itinerário sensível, tal qual nas metrópoles, as unidades básicas de organização do espaço urbano, a quadra funciona como a célula que estrutura o desenho de um bairro, nas necrópoles também, e por analogia, a tese inicia-se na 1ª Quadra, onde o solo da memória revela que, quando cheguei, era tudo mato, resgatando as raízes da minha infância até o despertar do olhar docente.

O caminhar ganha o ritmo de um desvio deliberado na 2ª Quadra, traçando quase um manual de como fugir da escola para encontrar o aprendizado no asfalto e na expansão do ensino para além das fronteiras da grade curricular.

Ao cruzar os portões entre a metrópole e a necrópole, a 3ª Quadra proclama que hoje a aula é na rua, mergulhando na pele de mármore e bronze das artes visuais cemiteriais para ressignificar o espaço de ensino.

Por fim, na 4ª Quadra, o fôlego da jornada nos convoca à reflexão: caminhamos, caminhamos e aonde chegamos? Descortinando a Necroestética Expandida como o nosso horizonte pedagógico. É, portanto, um convite para habitar o silêncio e transformá-lo em voz, percorrendo a geografia da morte na cidade dos vivos para reaprender a ensinar a vida.

2 1ª QUADRA: QUANDO CHEGUEI, ERA TUDO MATO

“Meu quintal é maior que o mundo”

Manoel de Barros

Apareci neste planeta numa quarta-feira, dia 8 de setembro de 1971, às 0h05, mas fui registrado no dia 9, confusão de meu pai no cartório. Até os 4 anos, moramos num puxadinho na casa de minha vó, depois mudamos para um quarto e cozinha construídos pela rescisão de um emprego que minha mãe havia recebido. Era a segunda casa construída na rua de cima e a terceira casa do bairro feita de alvenaria, as da rua de baixo, todas de madeira. Nada de ruas asfaltadas, iluminação pública ou saneamento básico. Não consigo precisar quando, mas me recordo da alegria na rua quando as coisas iam chegando. Primeiro a iluminação das ruas do bairro, depois a água nas torneiras, achava incrível, mas gostava bastante do poço, asfalto na rua e por fim, rasgaram todas as ruas e canos enormes foram colocados para coletar todos os resíduos produzidos nas casas, voltando às ruas de barro. Quando tudo foi bem enterrado e as ruas não eram mais de barro, novamente, lembro que o cheiro do bairro mudou.

Nunca sabia direito como chamar o local onde morava, às vezes Vila Guarani, por outras, Parque Cruzeiro do Sul, havia quem chamava de Capão do Embira, hoje chamam até de Vila Formosa. Mas era sempre mais fácil dizer que ficava na altura do número 5.900 da avenida Sapopemba, atrás do mercado, onde você vai encontrar a rua Mozarlândia. Foi lá que cresci, de onde saí e para onde voltei. Hoje, é um bairro extremamente populoso, não há mais as casas de madeira, mas 90% dos vizinhos são os mesmos, ou da mesma família, como eu.

Até os 12 anos, o mais longe que havia percorrido na cidade de São Paulo fora até a biblioteca da Vila Formosa, 2,3 km. Ousar lugares mais distantes seria ir até o centro de São Paulo, ir para a cidade, chamávamos assim porque entendíamos que não morávamos nela. Até que um dia lá cheguei, com meus 14 anos procurando emprego, eu e mais 3 amigos com idades próximas.

Andamos de metrô pela primeira vez. Ônibus até a estação Belém, depois, destino, estação Sé, tudo linha vermelha. Uma loucura sair do buraco do metrô, mas saímos e circulamos pela Rua Direita, Viaduto do Chá, passamos em frente ao Mappin, que fechou

em 1999, uma loja na Praça Ramos de Azevedo em frente ao Teatro Municipal, até chegarmos à Praça da República, onde já existia uma estação de metrô, mas não sabíamos que dava para voltar por lá, então retornamos até a estação Sé. Não entregamos nenhum currículo, não entendíamos como isso funcionava e ficamos somente com o deslumbramento daquelas ruas cheias de gente e prédios, pessoas e edificações que nunca havíamos visto, mas que nos impressionou pela grandeza e boniteza.

Fiquei maravilhado com tudo que avistei na cidade, mas não podia explicar o que meus olhos haviam visto, não tinha letramento para isso, só tinha a forte sensação de que não pertencia àquele lugar. Ao mesmo tempo que me encantava, fazia-me sentir pequeno; mas algo mudou ao voltar para casa, percebi que ela era miudinha.

Acabei arrumando emprego pelo bairro mesmo, mas continuei indo para a cidade, mas agora eu levantava a cabeça e olhava, olhava como o cenário ia mudando, ruas, construções, pessoas, jeitos, gestos e cada vez que voltava para casa, o bairro mudava, mesmo nada sendo fisicamente alterado, as casas eram as mesmas, as ruas as mesmas, as pessoas, as mesmas, mas eu não era mais o mesmo, sempre que eu podia e tinha dinheiro para pagar as passagens de ida e volta, eu ia à cidade. Só futuramente me dei conta de que me banhava no rio de Heráclito de Éfeso¹.

Percorria o que hoje chamamos de centro velho, mas nunca entrava em lugar nenhum, ainda acreditava que aquilo não era para mim. A primeira vez que entrei no Teatro Municipal foi em 1995, quando fazia a graduação em história, e não foi para assistir à ópera, um concerto, foi para ver como era por dentro, através de uma amiga que sua mãe era faxineira lá. Hoje, todos os anos, levo minhas alunas e alunos ao Teatro Municipal de São Paulo, pode até ser um lugar muito burguês, mas foi construído por nós, operários. Afinal, nós também gostamos de arte chamada erudita.

¹ Heráclito de Éfeso, um filósofo pré-socrático cujas reflexões sobre a natureza e a mudança continuam a ressoar na filosofia contemporânea, nos apresentava com uma visão profunda da realidade. A sua célebre afirmação de que “ninguém se banha duas vezes no mesmo rio” encapsula a essência do seu pensamento: a impermanência é uma característica intrínseca do mundo. Cada instante é único, cada experiência é efêmera, e assim, o fluxo incessante do tempo transforma não apenas o rio, mas também o próprio sujeito que nele se banha. Esta metáfora não apenas ilustra a transitoriedade das coisas, mas também nos provoca a refletir sobre a identidade e a percepção, sugerindo que, ao nos confrontarmos com a realidade, estamos sempre em um estado de transformação. Mediante este prisma, Heráclito nos convida a abraçar a incerteza e a dinâmica da vida, reconhecendo que o fluxo constante é, na verdade, a única certeza que possuímos.

Mas tinha um lugar onde eu havia entrado. Em julho de 1989, com 17 anos no segundo ano do 2º Grau – é, eu estava 1 ano atrasado na escola – de férias e andando pelo centro de São Paulo, ousei ir mais além, romper a barreira da praça da República e ir em direção à Avenida Paulista, subindo a Rua da Consolação pelo lado direito. Quando cheguei na rua Sergipe observei um muro longo, naquela época ainda baixo, era possível mirar as estátuas do lado de dentro. Segui percorrendo o muro até chegar em um grande arco com um portão de ferro enorme e aberto. Eu estava cansado e com muita vontade de ir ao banheiro, resolvi entrar, foi quando me dei conta que era um cemitério. Eu já havia entrado em cemitérios, na minha família isso era um grande evento, mas nunca em um igual àquele.

Segui pela entrada até a Capela, perguntei a um rapaz onde era o banheiro, ele me respondeu que era só dar a volta e seguir direto que chegaria à administração, lá tinha um. Após me aliviar, perguntei na administração se podia andar por ali, e me responderam que sim, afinal ali era um espaço público. Recordo-me de que fiquei andando pelas ruas do Cemitério da Consolação, só me dando conta de que estava lá por muito tempo, porque estava ficando escuro, noite e cemitério, fiquei com medo real. Nesse dia, também foi a primeira vez que andei no centro de São Paulo à noite, foi quando percebi que me dava mais medo ainda. Fruto das estratégias do medo inconsciente criados pelos donos do poder que não querem nos ver nestes espaços.

Quando cheguei em casa, minha mãe estava enlouquecida de preocupação, onde já se viu eu andando na cidade à noite, um lugar perigoso para gente como a gente. Eu já estava em uma idade que entendi direitinho o que ela quis dizer e confesso que não gostei nem um pouquinho. A gente pode pensar que gente é gente em qualquer lugar, mas a realidade refuta essa premissa.

Quando a gente come, ainda não está alimentado, isso só ocorre após a digestão. Demorei muito para digerir o que havia observado no cemitério da Consolação. O peculiar da vida é que, mesmo sem compreender o que havia observado naquele dia, estava completamente encantado, porém, não voltei por um bom tempo e acho, se não fosse o acaso, não teria voltado, afinal, nunca havia sido estimulado a visitar as artes, principalmente as públicas.

Cheguei ao terceiro ano dos estudos médios, com muito custo e muito cansado, por continuar organizando a vida entre trabalho e estudo, e isso ainda não mudou. Não sei se quem está lendo agora é assim, mas comigo as memórias se perdem numa confusão de acontecimentos, que, a princípio, não vejo conexão, mas escrevo assim mesmo e depois acredito que tracei um belo ponto cruz. Digo isso, porque acabei de lembrar quando me perguntaram pela primeira vez na vida, não sei a idade certa, mas tinha menos de 7, porque lembro que não ia à escola primária ainda, o que eu queria ser quando crescer? Respondia na lata²: “Quero ser vagabundo!” O que é isso, menino? Precisa ter um emprego, uma profissão, ganhar dinheiro para cuidar da família e assim por diante...

Para explicar de forma mais clara minha ideia de ser vagabundo, preciso falar da mamãe. Pouco estudo, mas formada e deformada pela vida. Três filhos e uma filha, criados sem o pai, o que é comum nas periferias de cidades brasileiras.

Com tal cenário social, mamãe, a guardiã da missão de fazer suas crias sobreviverem e serem alguém na vida, é claro, nos moldes democráticos do capitalismo, para aqueles que não eram donos dos modos de produção, mas vale uma ressalva, quando o eu criança andava pelo mundo (pelo bairro é melhor), os moldes democráticos não existiam para nós, só o capitalismo mesmo, eram as décadas de 70 e 80.

Mamãe cumpria sua missão, mesmo com o pesar dos pesares, a vida era boa, vivíamos em uma casa de alvenaria, dado importante, quando quase todas as outras casas eram de madeira. Tínhamos comida diariamente, quase sempre a mesma, mas tínhamos. Dessa forma, todos os membros da família, desde os mais tenros, deveriam contribuir para a manutenção desses “confortos”: trabalhar.

Foi aí que nasceu meu sonho de ser vagabundo. Quando a gente amolecia, a vontade de ser criança gritava mais alto em nós, mamãe, sem maldade, soltava sua frase: “Quer ser vagabundo, como esses moleques, que vivem o dia todo jogando bola na rua”. No começo, só pensava, mas logo comecei a responder: É claro que eu quero! A comparação para mim era óbvia.

² Expressão com origem na linguagem popular brasileira e significa dizer algo de forma direta, sem rodeios ou suavizações. Não existe origem desta documentada, só hipóteses como a ideia do som seco e direto que se produz ao bater em uma lata, sugerindo algo impactante.

Meu desejo dissolveu-se muito rápido, por basear-me em uma experiência do cotidiano, um saber empírico, associado ao senso comum, que não possuía respaldo na realidade, afinal, os europeus assassinaram a ideia de ser vagabundo, dizendo-nos somente que o trabalho dignifica, discurso construído para os pobres. Hoje, sei que minha constatação, de que eu não podia ser vagabundo, era um devaneio do método lógico indutivo, pois para não trabalhar e poder brincar, ser vagabundo, eu teria que ter dinheiro, melhor, filho de família com dinheiro. Pobre não pode ser vagabundo.

Hoje, em minha estante de livros, tem uma parte dela que é a única com uma identificação: “livros para me salvar de mim”. Nela tem o que gosto de ler e o que preciso ler. Desde que me aventurei no mundo acadêmico, tenho um novo plano infalível, seguir o que Manoel de Barros me diz toda vez que leio *O Livro das ignoranças*: “Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios” (2016, p. 10).). Mas ainda persigo a ideia de ser vagabundo: meu herói é Macunaíma.

Atrelo essa informação pessoal a uma das coisas que enfrento nas minhas idas e vindas como professor. Já ouvi, por vezes. “Para que esse negócio de arte?”, ainda mais em cemitérios, isso é coisa de vagabundo. Alunos precisam aprender coisas práticas para a vida. Acho prática a beleza das artes, sem ela, como sobreviver à insanidade das escolhas humanas?

Mas voltemos ao último ano do ensino médio, terminei, só trabalho e nada de estudo por mais um ano até que consegui, de primeira, entrar na graduação, no curso de história. Logo no primeiro ano consegui ser contratado como professor em uma escola pública estadual, aqui em São Paulo, melhor, duas ruas acima de casa.

Duas surpresas logo no primeiro dia de trabalho: encontrei na sala dos professores duas professoras que haviam dado aula para mim no primário, fiquei com medo, porque na época elas me assustavam muito; a segunda, ao entrar na primeira sala que teria que dar a minha primeira aula da vida, uma voz do fundo surgiu em tom bem alto: – Sapo, senta-se aqui perto de mim, voltou a estudar? Voltei, respondi, mas aqui sou o professor, em certo tom de orgulho e apreensão. Tita, apelido de um amigo de infância, estudamos juntos até a 8ª série, eu continuei e ele parou, voltando somente agora no primeiro ano do ensino médio, foi meu aluno por dois anos, porque, por contrato, eu ia para a escola onde conseguia aulas. Hoje ele é advogado e eu continuo professor.

Uma mistura de medo e deslumbramento, quando iniciamos no magistério, somos jogados em uma sala de aula. Não sei direito o que aconteceu comigo, mas senti que era ali onde deveria estar, porque depois de tanto trabalho braçal até aquele dia, este deu sentido à minha vida, consegui criar uma conexão de empatia com a turma, com a escola e com o bairro. As pessoas que me viram crescer agora me chamavam de professor e isso me encantava, principalmente ao ver minha mãe toda vaidosa quando outras mães a encontravam e falavam de mim, dava para ler nos olhos da mamãe a vitória, meu filho não virou bandido, profissão comum do bairro onde cresci.

Não preciso explicar que a vida de um professor iniciante é difícil, já presenciei companheiros de trabalho que ficaram na profissão por um dia e já desistiram. Eu persisti, pulando de escola em escola na cidade de São Paulo até me tornar professor efetivo no Estado de São Paulo em 1999, mesmo ano em que minha filha nasceu. Efetivei-me em uma escola onde já estava trabalhando havia um ano, Escola Estadual Professora Aparecida Rahal na rua Fontoura Xavier, em Itaquera, na mesma rua onde morava com a minha esposa e filha, na época.

No ano de 2000, agora com as minhas turmas, começava a minha aventura nos cemitérios. Mas, antes, preciso lembrar da greve dos professores e professoras que durou 43 dias neste mesmo ano, foi aquela greve em que o Governador Mario Covas levava uma pedrada ao tentar sair pela porta da frente da Secretaria de Estado da Educação, onde muitos de nós já estávamos acampados, acredito que isso tenha ocorrido no dia 1 de junho de 2000. Este evento, porém, está ligado ao dia 18 de maio, uma quinta-feira quando apanhamos muito da polícia militar, isso fez com que a greve crescesse e o acampamento na porta da secretaria tivesse seu início. Mas, o importante do dia 18 de maio de 2000, foi que, ao me dispersar da polícia correndo pela Avenida Paulista, cheguei até a Rua da Consolação. Por uma questão de economia, seria melhor eu ir a pé até a estação República pegar o metrô, então resolvi descer a Consolação.

Confuso e atordoado, passei em frente ao Cemitério da Consolação. Lembrei-me dos meus 17 anos de vida e do dia em que entrei e nunca mais havia voltado, resolvi entrar. Logo na rua de entrada encontro um senhor franzino e de boné, acredito que era por volta das 17h e ele do nada me chama e diz: este túmulo aqui é o primeiro que apresentou características artísticas no cemitério, mantém detalhes escritos e uma cruz,

porém, sem imagens de santos ou alegorias religiosas exageradas, um simples e belo túmulo horizontal com urna sobre coluna em mármore polido do século XIX.

Figura 8 – Túmulo horizontal com urna sobre coluna em mármore polido – Século XIX, túmulo de João Dabney de Avellar Brotero – Consolação, São Paulo.



Fonte: do autor, 2025.

Era Délio Freire dos Santos, nascido na cidade de São Paulo em 28/05/1923, advogado, formado pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (turma de 1948), falecera em 12 de abril de 2002 aos 78 anos. Pela matemática, deu para perceber que não era um fantasma e sim administrador do cemitério e o maior conhecedor da história e arte daquele lugar.

Neste dia, caminhamos pouco, até quase o pôr do sol, mas diferentemente dos meus 17 anos, agora estava na companhia de alguém que traduzia aquela linguagem esculpida em pedra e metal, a arte tumular, porém não deu tempo de sair da parte baixa do cemitério e percebi que não vi quase nada. Délio me convidou a voltar e voltei, mas cheio de ideias.

No nosso segundo caminhar pelas ruas da Consolação, disse a ele que queria trazer meus alunos, e ele me perguntou se eram alunos da faculdade; respondi-lhe que não, que seriam minhas crianças do fundamental. Achei que fosse negar, mas abriu um sorriso, dizendo que assim que andássemos por tudo eu poderia agendar e trazer

quantas turmas quisesse, e assim fizemos. De forma muito delicada, Délio me demonstrou que ninguém dá aquilo que não tem, primeiro você aprende e depois traz suas crianças para continuar aprendendo com elas.

A greve terminou, voltamos à escola, reuniões para decidir reposições e o que faríamos em tantos sábados que iríamos trabalhar. No momento de minha fala, propus levar alunas e alunos ao cemitério da Consolação, mas, claro, preparei uma apresentação, sem imagens porque na época não tinha condições de tirar fotos. A coordenadora comprou a ideia na hora, afinal, ela era minha sogra, avó de minha filha e apaixonada por educação. Direção também de acordo, parceria com a professora de arte e o professor de geografia. Agora era enfrentar a difícil tarefa de decidir como iríamos levar a turma e como iríamos convencer os familiares a deixarem ir. Foi, incrivelmente, fácil.

Primeiro desafio, não tínhamos transporte por conta da diretoria de ensino, tampouco verba na escola para alugar seis ônibus, esse tanto mesmo, pois estava determinado a levar todas as minhas turmas, um total de 6 salas. Expliquei aos meus alunos da 5ª série, que hoje seriam os 6º anos, que iríamos dar um passeio no centro de São Paulo e estávamos pensando como iríamos fazer isso, e uma das crianças disse: “vamos de metrô”; pensei alto, “será que pode”? E a sala respondeu: “acho que sim, professor”. E foi assim que nasceram minhas primeiras aulas expandidas. Perceberam que não tive coragem de dizer de pronto que iríamos ao cemitério?

Preparamos tudo, conversas empolgadas com as turmas sobre o cemitério, com histórias reais e inventadas, muitas perguntas e muita gritaria, e a empolgação já estava garantida. Realizamos as reuniões com as famílias, incluindo o convite a nos acompanhar e marcamos nossas saídas para sábados e domingos, dias que teríamos um menor fluxo de pessoas no ônibus, metrô e na região central, e o melhor, garantir as tais reposições da greve, foi uma estratégia para conseguir convencer os professores a me acompanhar.

Minhas turmas, duas de cada série: quintos, sextos e sétimos. Para os menores, 5º e 6º conseguiríamos que eles passassem por baixo da catraca do ônibus e do metrô³.

³ Nos transportes públicos da cidade de São Paulo, existia uma lei, e ainda existe e um certo combinado social, de que crianças não precisavam pagar a passagem, contudo, transpor a barreira da catraca era feito passando por baixo dela. Portanto, essa expressão: “passar por baixo da catraca” também significa

Para a grande maioria, os maiorzinhos, fizemos uma vaquinha para pagar a passagem. Hoje, ainda há professores na escola em que trabalho que me dizem que sou louco em levar minhas turmas ao centro de São Paulo, pior ainda, de transporte público, e mais, ao cemitério. Imagina há 25 anos.

Saindo da escola, combinamos com o motorista da linha se poderia parar em frente à escola e assim o fez, todas e todos embarcados pela saída do ônibus, e depois metrô (lá tivemos que passar por baixo da catraca) e isso se repetiu por seis vezes, quatro sábados e dois domingos. Os adultos foram orientados a olharem as paisagens nas janelas e irem comentando, logo, as turmas, após a linda euforia, que para muitos parece um caos, começam a falar também do que estavam vendo, como uma brincadeira de quem vê mais, e com certeza, eles veem coisas que a gente não vê mais.

Na estação Itaquera do metrô embarcamos, diante de muitos olhares, descemos na estação República. Em todo o percurso no transporte público, uma orientação era primordial: só cuidar para não acontecer nenhum acidente, e não ocorreu, mas era proibido qualquer adulto intervir na curiosidade ou nas movimentações dos corpos que é peculiar das crianças, claro, isso poderia dar muito errado, em nossas cabeças repressoras, mas para nossa surpresa, foram lindos, como se agradecessem a liberdade. Aprendi ser justa a rebeldia na escola, afinal, o objetivo de todo encarcerado é fugir, então, nas ruas, eles não precisam escapar e só ser quem são.

Ao sair da estação República, lembro com clareza o que pensei: “Agora é na rua”. Até então, estávamos em espaços ainda confinados. Juntei todos, orientei que iríamos andar um bocadinho, 1,7 km em linha reta, com subida, em vez de vaias, ouvi gritos de alegria, com os menores, os maiores sempre são mais chatinhos. Fiz todo o percurso concentrado em olhá-los, mas não para vigiar somente, mas para ver os olhos e as cabeças virando para tudo quanto era lado, faço isso até hoje, uma boniteza que me carrega de vontade de continuar.

Quando chegamos à rua Sergipe, última barreira de veículos a ser transposta, a turma já vê os muros, na época mais baixos do que são hoje, e já pode ver parte das construções do lado de dentro. Após atravessar a rua Sergipe, correndo, é mais legal,

andar de transporte público sem pagar, mesmo que você não passe por baixo da catraca e entre pela porta de saída.

margeamos o muro até o arco de entrada, antes de entrar, uma orientação: quem mora aí não liga para manifestações de felicidade, como correr, gritar, mas os que visitam quem mora aí não gostam muito, então, por respeito, sempre que tiver alguém visitando os seus que moram aí, a gente faz silêncio.

Primeiro dado importante desta tese: a gente sempre tem dúvida da capacidade das nossas alunas e alunos, mas eles têm a sensibilidade incrível de saber a dor da perda. Mas eu precisava testar e, com a segunda turma, não disse nada. Surpresa, que hoje sei que é óbvio, naturalmente sempre que observavam alguém andando no cemitério, se conversavam e gesticulavam com dedinhos na boca, fazendo *chiiuuu*. É claro que nestes 25 anos de idas com turmas ao cemitério ocorreram situações de incômodo, mas sempre foram a exceção, então descarto como um dado irrelevante, e fico com a certeza, agora provada, de que são lindamente sensíveis e respeitosos.

É impossível ver tudo que se pode avistar no cemitério da Consolação em uma única vez, por isso, dividimos em três momentos a nossa visita: primeiro roteiro na parte de baixo, à direita da capela, voltamos e parada para descanso, água, banheiro, lanchinho e seguimos para o segundo roteiro, à esquerda da capela, parte de cima do cemitério; chegamos ao terceiro roteiro, momento que a turma pôde circular livremente, andar e olhar o que quisesse. Esses roteiros serão detalhados nos capítulos seguintes, agora, é só a memória de como começamos.

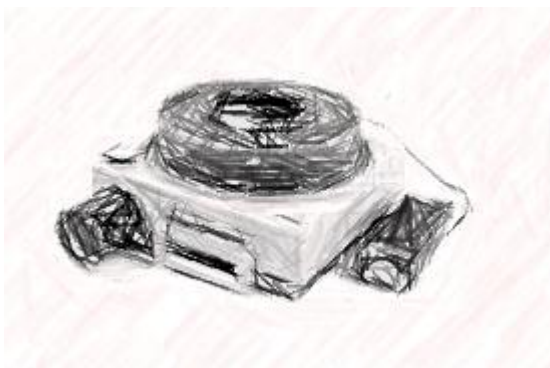
Hora de voltar: saímos às 8 horas e estamos perto das 14h com previsão máxima de chegada às 16 horas na escola. A volta é menos intensa, todos cansados, lutando para conseguir sentar-se nos transportes públicos. Chegamos à escola, eu estou exausto, mas muito ansioso pelo próximo fim de semana.

Nessa escola em Itaquera, temos um salão enorme, depois de todas as saídas, sem nenhum infortúnio, conversamos muito em sala de aula sobre a experiência e discutimos como poderíamos levar o que vivemos a mais gente. Sabíamos que seria muito difícil levarmos as pessoas até lá como fizemos, mas poderíamos dar uma mostra de como foi e, incentivar as pessoas a irem lá passear. Então resolvemos recriar, em nosso salão, o roteiro que fizemos, como se fosse uma enorme maquete, e assim fizemos.

Recriamos todo o percurso que fizemos, ao entrar no salão, os visitantes entravam em um ônibus imaginário em frente à escola e iam até o metrô Itaquera, de lá desciam na Praça da República e caminhavam até o cemitério, subiam a Consolação e chegavam ao portão do Cemitério. Até aqui, com as ruas traçadas no chão com instalações que representavam cada ponto do percurso. As turmas recriaram, por meio de desenhos, maquetes, esculturas, os túmulos de que mais gostaram e o visitante andava pelo espaço, sempre guiado por um grupo de alunos e alunas, que iam explicando o que cada túmulo significava, quem estava ali sepultado, ou seja, tudo que lembravam do que viram.

Tudo foi registrado em fotos pelo marido da professora de artes, porém as fotos eram em slides, para podermos reproduzir em nossas aulas em uma máquina parecida com a da Figura 9.

Figura 9 – Desenho ilustrativo do Projetor de Carrossel.



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Infortúnios da vida, todo material ficou na escola e quando me removi, acabei por não fazer cópia de nada. Na verdade, eu não tinha condições de fazer isso e achei por bem deixar lá, pela questão da memória da unidade. Em 2017, quando iniciei meu mestrado, voltei à escola para ver esse material e nada mais existia. Infelizmente, não é hábito das instituições guardarem sua memória. A diretora, que estava na época, mal sabia que isso tinha existido naquela escola. Procurei o autor das fotos, também não fez. Há um registro que continuo procurando e creio que, antes de acabar a escrita desta tese, eu encontre. Uma de nossas saídas foi acompanhada por repórteres da revista Veja

e saímos na publicação. Até o momento, estou atrás desta publicação, mas ainda não a achei.⁴

Essa experiência afirmou que eu era um professor, mas infelizmente, no ano seguinte não consegui aulas nessa escola, mesmo sendo efetivo e fui obrigado a pegar aulas em duas escolas de regiões diferentes da cidade, uma em Guaianases e outra na Vila Formosa, em ambas não consegui que a direção compreendesse essa minha loucura pedagógica.

Em 2002, passei no concurso da prefeitura de São Paulo e ingressei no mesmo ano, porém agora na Cidade Tiradentes, onde fiquei por cinco anos, mas também não consegui realizar as aulas expandidas ao cemitério da Consolação. Em 2008 me removi para a região da Vila Prudente, passei primeiro pela EMEF Irineu Marinho, ainda sem sucesso com as aulas expandidas, até que cheguei em 2010 à EMEF Professor Aurea Ribeiro Xavier Lopes. Levei dois anos nesta escola para articular as aulas expandidas e em 2012 consegui, mas agora não só ao Cemitério, mas por todo o centro velho de São Paulo e não parei mais, desde então, todo ano, estamos no cemitério da Consolação e em todos os lugares da cidade onde há a presença da morte sepultada pode ser visualizada na arte tumular, nas edificações ou na história oral. Agora registro tudo.

Quando cheguei ao magistério, na minha cabeça era tudo mato, não desmatei, mas aprendi a olhar a beleza daquela natureza. A ideia de transformar isso em um estudo acadêmico surge em 2015, já com 4 anos seguidos levando turmas ao cemitério da Consolação. Percebi que já havia juntado muita informação sobre a história e arte daquele lugar. Apresentei o projeto em 2016 na Faculdade de História da USP, passei nas primeiras etapas do processo e, na entrevista, percebi que naquela proposta da Universidade eu não cabia, sugeriram-me que poderiam me orientar se eu pesquisasse os túmulos milagreiros, ótima proposta, mas não era a cisma que eu tinha. O que eu queria era diferente, do ponto de vista epistemológico e curricular, não daria para ser na faculdade de história da USP, até que conheci um programa interdisciplinar em ciências humanas, em uma Universidade particular, com um orientador que pesquisava as questões das visualidades e suas simbologias, foi aí que entrei no mundo acadêmico.

⁴ Nota do autor: Esclarece-se que, apesar das buscas realizadas até a conclusão desta tese, não foi possível localizar o exemplar impresso ou digital da citada revista contendo a fotografia do autor com seus alunos.

De março de 2017 até março de 2019 realizei minha pesquisa de mestrado, gostei do meu resultado, mas por linhas do programa não dissertei sobre minhas experiências com minhas alunas e alunos nas aulas expandidas ao cemitério da Consolação, ficando somente na história e arte daquele lugar, mas sigo atormentado pela incompletude daquilo que havia produzido. Muito incentivado por um sobrinho que havia estudado na graduação no IA/Unesp e agora no mestrado em Arte Educação, apresentei meu projeto de doutorado, agora, pesquisando onde realmente moram meus desejos. Deu certo, fui aceito, agora minha pesquisa nasce do meu trabalho como educador na escola pública, e como me diz meu sobrinho, merece estar nas estantes acadêmicas. Acreditei nisso e estou aqui.

Porém, onde tem mato significa que temos um solo, logo, um terreno, assim, uma propriedade, e toda posse é cercada. O que nos leva aos muros visíveis e invisíveis, no nosso caso, as barreiras entre as aulas na escola e as aulas na rua.

2.1 Os Muros Visíveis e Invisíveis

A via que homenageia o professor Luiz Inácio de Anhaia Mello, fundador da FAU-USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo), foi construída sobre o Córrego da Mooca, um afluente da margem direita do Rio Tamanduateí. Sua bacia têm uma área de cerca de 15 km². Situada na zona leste, a avenida esconde o rio e agora serve de estrutura para o monotrilho, que deverá ligar a estação Vila Prudente do metrô ao bairro de Cidade Tiradentes. Trata-se da linha 15-prata do Metrô. Até o momento, em 2025, a linha opera com as seguintes estações: Vila Prudente, Oratório, São Lucas, Camilo Haddad, Vila Tolstói, Vila União, Jardim Planalto, Sapopemba, Fazenda da Juta, São Mateus e Jardim Colonial. A finalização da obra tem um grande atraso. Um dos motivos é justamente a existência de galerias de água que o projeto inicial não considerou.

A escola em que trabalho e cenário ativo de minha pesquisa está na encosta de um riacho morto, assassinado pelo progresso e pelo ideal muito característico da cidade de São Paulo, a forma de ver o mundo pela ótica europeia, a visão do invasor e a escolha pelos automóveis, aí, já é um projeto estadunidense.

A cidade de São Paulo é dividida em cinco zonas: zona central, zona norte, zona sul, zona oeste e zona leste. Cada uma dessas regiões tem características únicas e vários estilos de vida, se é que podemos chamar assim. A escola fica na região sudeste de São Paulo, faz parte da macrozona conhecida como “zona leste”, juntamente com as zonas leste 1 e 2, mais precisamente entre as ruas Dr. Camilo Haddad e Rua Augusto Lobo de Moura, temos portões para as duas ruas. Estamos a 350 m da estação do monotrilho Camilo Haddad, o que é muito importante para as aulas expandidas, ou seja, nossa rota de fuga da escola.

A escola possui 12 salas com 8 salas para as turmas regulares e 4 salas-ambiente, sendo 1 sala de artes, 1 laboratório de ciências, 1 sala de recuperação e uma sala de leitura/biblioteca. Também temos um salão de eventos, uma sala de música, quadra coberta, refeitório, área externa pouco arborizada e demais dependências como sala dos professores, secretaria, sala da direção. Todas as salas não são climatizadas, mas possuem ventiladores, lousa verde com giz, computador e projetor. Possui 2 andares com acesso por escadas (a escola não tem adaptação para acessibilidade) e está abaixo do nível das ruas, o que é um problema em dias de chuva muito forte e, por fim, todos os espaços coletivos da escola possuem câmera de vigilância.

Em 2024, as avaliações externas colocaram nossa escola em 9º lugar na avaliação do IDEP, Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana, como os alunos dizem, estamos bem na “fita”. Pedagogicamente, direção e comunidade a definem com uma escola tradicional, ou seja, sem muitas rupturas pedagógicas, o que para mim, no começo, foi um desafio. Chego nesta escola no período da pandemia em 2020, com as aulas online, porém, já conhecia a escola, porque havia trabalhado nela por contrato em 1997, no período de 6 meses com alunas e alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em 2021, retomamos as aulas presenciais, mas parcialmente, pois ainda estávamos sob os efeitos da pandemia de COVID-19. As turmas foram divididas em pares e ímpares e presencialmente em dias alternados. Pedindo licença, a tragédia que nossas saúdes físicas e emocionais vivenciaram e ainda vivenciam, sem contar o caos político e moral do governo do período relatado, afirmo que no aspecto humano da ação educadora, salas com 15 alunas e alunos, mesmo com a drástica redução das aulas, era

humana e pedagogicamente muito mais funcional. Conseguimos dialogar com todos, diferentemente do que somos obrigados a fazer hoje com turmas de 33 crianças.

Este período permitiu uma adaptação, agora presencialmente. Foi possível conhecer todos os seguimentos da escola, principalmente minhas turmas. Porém, também voltar a vivenciar a face oculta do controle dos corpos. Vou narrar essa experiência, sem comprometer individualmente meus pares.

Imagine a escola como um vasto jardim, onde cada aluno é uma planta única, com suas próprias características, necessidades e potencialidades. Nesse cenário, o ambiente escolar é um espaço vibrante, repleto de cores e vida, mas também sujeito a regras de cultivo que moldam o crescimento e o desenvolvimento de cada ser. Aqui, a educação é uma experiência rica e diversificada, mas marcada por práticas que visam a controlar e disciplinar.

Ao entrar na escola, somos recebidos por um mundo repleto de estímulos. As paredes são adornadas com trabalhos artísticos, e as salas de aula são como canteiros de flores, cada uma oferecendo um aprendizado diferente. As professoras e professores, como jardineiros dedicados, incentivam os alunos a florescerem, proporcionando um ambiente onde a curiosidade e a criatividade podem prosperar. As aulas se tornam experiências de descoberta, quando a ciência é explorada como um experimento botânico e a literatura é uma viagem a mundos imaginários.

As aulas de ciências permitem que os alunos realizem experimentos práticos, como se estivessem observando o crescimento das plantas em um laboratório vivo. Nas aulas de matemática, jogos e desafios se assemelham a arranjos florais, em que cada solução é uma pétala que contribui para a beleza do conhecimento. A leitura se transforma em um passeio por um bosque encantado, onde cada história é uma árvore que oferece frutos de sabedoria.

Entretanto, como em todo jardim, existem regras de cultivo que precisam ser respeitadas. A escola, sob sua aparência lúdica, é também um espaço de controle. As normas são como as diretrizes para o plantio e o cuidado das plantas, garantindo que cada uma cresça de maneira saudável e harmoniosa. Mas aí temos o toque do sino que anuncia o início e o fim das aulas, um sinal de que o tempo para o crescimento é limitado e cada momento deve ser utilizado produtivamente, afinal, tempo é dinheiro.

As normas de conduta são claras: levantar a mão para falar, não interromper a professora ou o professor, manter a atenção durante as aulas. Essas regras, embora necessárias para o bom funcionamento do ambiente escolar, podem também se transformar em barreiras que restringem a expressão individual. Os alunos são incentivados a se conformar a um padrão de comportamento que, por sua vez, molda suas identidades e formas de interação.

Os corredores da escola são como trilhas que levam aos canteiros, porém, vigiados por professores e monitores que asseguram que todos permaneçam dentro dos limites estabelecidos. Pequenos deslizos, como uma risada alta ou uma conversa fora de hora, podem resultar em advertências ou punições. Essa vigilância constante cria um ambiente no qual as alunas e os alunos, mesmo em momentos de descontração, sintam a pressão para se comportar conforme as expectativas, e quem define as expectativas?

Nesse jardim educacional, a dança entre liberdade e controle é uma constante. Os alunos se esforçam para encontrar espaço para crescer e se desenvolver, muitas vezes contornando as regras de maneiras criativas. As conversas sussurradas durante as aulas, as brincadeiras nos intervalos e as estratégias para escapar das regras são todas formas de resistência que revelam o desejo de liberdade.

Até aqui, entendemos que as demandas da escola nos impulsionam à dualidade entre ser livre e as regras escolares. A liberdade, enquanto princípio fundamental da formação humana, adquire uma conotação especial no ambiente escolar, especialmente no contexto do ensino fundamental. Neste espaço, as crianças se deparam com a necessidade de equilibrar sua busca por autonomia com as regras e normas que regem a convivência social.

A tensão entre ser livre e estar sujeito às regras é um tema que merece uma análise cuidadosa, visto que impacta diretamente no desenvolvimento das crianças. É notório que essas análises já foram muito versadas nos bancos acadêmicos; por isso, é a eles que me dirijo para entender o cenário em que me encontro e traçar qual caminho posso percorrer entre os muros visíveis e invisíveis.

2.2 Diálogo com autoras e autores

A dualidade entre liberdade e normas no contexto escolar é um tema que provoca

reflexões profundas sobre como as crianças e adolescentes vivenciam sua autonomia num ambiente estruturado. Conforme a pedagoga e filósofa Ana Maria Araújo Freire, a liberdade é essencial para o aprendizado. Em sua obra *O Sentido da Educação*, defende que “a liberdade de aprender é um direito fundamental, que deve ser respeitado e incentivado dentro do ambiente escolar” (2001, p. 45). Essa afirmação ressalta a importância de proporcionar às crianças um ambiente em que possam explorar suas próprias escolhas, promovendo a autonomia e a responsabilidade, como poderá ser percebido em uma enormidade de estudos sobre o tema. No entanto, na mesma proporção, encontraremos quem defenda que a liberdade não pode ser compreendida absolutamente, especialmente em um contexto escolar, no qual a convivência requer regras que garantam a ordem e o respeito mútuo.

Ilustrando o outro lado, a educadora e psicóloga Emília Ferreiro aborda a dualidade entre liberdade e regras no contexto escolar em sua obra *A Construção do Pensamento Matemático na Criança*. Ferreiro argumenta que “as regras são necessárias para que a liberdade se exerça de maneira construtiva” (1996, p. 78). Nesse sentido, as normas escolares não são apenas restrições, mas sim estruturas que permitem a convivência harmoniosa e o desenvolvimento de habilidades sociais. As regras funcionam como mediadoras que possibilitam que as crianças exerçam sua liberdade de maneira responsável, respeitando o espaço do outro.

Percebemos que ambas as linhas são muito tentadoras, e quando entra a perspectiva sociológica, que enriquece essa discussão, aí vamos de Pierre Bourdieu, em suas análises sobre a educação. Ele propõe que a escola seja um espaço onde se reproduzem as relações sociais e de poder. Para Bourdieu “a liberdade individual é muitas vezes condicionada por fatores sociais e culturais que moldam as oportunidades” (1986, p. 32) para o nosso referencial, a liberdade de cada aluna ou aluno. Nesse sentido, as regras escolares não servem apenas para disciplinar, mas também para refletir e perpetuar a estrutura social existente, limitando ou ampliando as liberdades segundo o contexto socioeconômico dos estudantes.

Quando chegamos no diálogo com Michel Foucault, e aqui fico mais tempo na prosa, a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel ambivalente na formação dos indivíduos. Por um lado, é vista como um espaço de aprendizado e

desenvolvimento; por outro, pode funcionar como um mecanismo de controle e aprisionamento, conforme argumenta em suas análises sobre poder e disciplina. Foucault (1979) sugere que as instituições modernas, incluindo a escola, utilizam práticas de vigilância e controle que moldam não apenas o comportamento, mas também a identidade dos indivíduos.

Na obra *Vigiar e punir*, Foucault analisa a transição das sociedades de castigo para sociedades disciplinares. Ele argumenta que a disciplina se torna uma forma de controle social que se infiltra em diversas esferas da vida cotidiana, inclusive na educação. A escola, nesse contexto, é uma das principais instituições onde o controle disciplinar se manifesta, “a disciplina torna-se um mecanismo de poder que busca regular o comportamento dos indivíduos e, ao mesmo tempo, normalizar o saber” (1979, p. 135). Isso implica que a escola não é apenas um espaço no qual o conhecimento é transmitido, mas um local em que as alunas e os alunos são moldados para se conformarem a um determinado padrão de comportamento e conhecimento.

Por práticas como a classificação, a avaliação e a vigilância constante, a escola cria um ambiente no qual os alunos se sentem pressionados a se encaixar em normas e expectativas. Essa dinâmica é reforçada pela ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, perpetuando um ciclo de produção e reprodução de desigualdades sociais. Foucault afirma que “o saber é uma forma de poder, e na escola, esse poder é exercido através da seletividade do conhecimento considerado válido e relevante” (1998, p. 69). Assim, os alunos são aprisionados em um sistema que privilegia certos saberes em detrimento de outros, limitando sua capacidade de questionar e criticar.

Foucault também discute o conceito de “panóptico”, que se refere a um modelo de vigilância em que os indivíduos se sentem constantemente observados e, portanto, ajustam seu comportamento para se conformar às expectativas.

O panóptico, em sua forma mais pura, é um modelo de arquitetura que permite a um único guarda observar todos os prisioneiros sem que estes saibam se estão sendo vigiados, levando-os a se comportar de acordo com as normas (Foucault, 1979, p. 202).

A escola, como uma microcélula de poder, adota práticas que refletem esse modelo. A presença constante de professoras e professores, a estrutura física das salas

de aula e as regras rígidas de conduta funcionam como mecanismos de vigilância que impõem disciplina.

Essa vigilância não é apenas física, mas também psicológica. Alunas e alunos internalizam as normas e expectativas, levando-os a se autocontrolarem. Foucault explica que “o sujeito se torna um objeto de saber, e esse saber é utilizado para regular seu comportamento” (1988, p. 30). Assim, a escola se transforma em um espaço onde seus indivíduos apenas aprendem conteúdos e internalizam um conjunto de normas que determinam como devem agir, pensar e se comportar.

A escola também desempenha um papel crucial na produção de identidades e subjetividades. Foucault argumenta que “o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando categorias e identidades que moldam como os indivíduos se veem e são percebidos pela sociedade” (2010, p. 117). Na escola, as classificações e avaliações não apenas medem o desempenho acadêmico, mas também contribuem para a construção de identidades sociais. Alunas e alunos que não se encaixam nas expectativas podem ser rotulados como “problemáticos” ou “desviantes”, contribuindo para um ciclo de exclusão e marginalização.

Essa dinâmica é exacerbada por práticas pedagógicas que não consideram as realidades e contextos dos alunos. A pedagogia tradicional, que frequentemente ignora as experiências e saberes dos estudantes, contribui para sua alienação e desconexão. Freire complementa essa análise ao afirmar que “a educação bancária” (1996, p. 77), que trata os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento, é uma forma de opressão que nega a sua capacidade de ser sujeitos ativos na construção do saber.

Apesar do aprisionamento que a escola pode representar, Foucault também versa uma perspectiva de resistência.

O poder não é uma instituição, nem uma estrutura, mas uma relação. É uma rede de relações que estão sempre em movimento. A resistência ao poder é tão importante quanto o próprio poder; ela está sempre presente e é uma parte fundamental do jogo das relações de poder. Onde há poder, há resistência, e esta resistência não se opõe ao poder de maneira direta, mas se insinua por meio das relações que o compõem (Foucault, 1979, p. 95).

O próprio conceito de poder que Foucault desenvolve implica que onde há poder há resistência. A escola, como espaço de controle, também pode ser um local de

contestação e transformação. Professoras, professores, alunas e alunos, ao se conscientizarem das dinâmicas de poder que os aprisionam, podem desenvolver formas de resistência. Essa conscientização é fundamental, pois permite que os indivíduos reconheçam não apenas as opressões, mas também as possibilidades de mudança. Nesse sentido, em consonância, Paulo Freire enfatiza a importância da conscientização e do diálogo como formas de libertação. Ele defende que “a prática da liberdade é o caminho para a autonomia” (1996, p. 92), sugerindo que, ao se tornarem conscientes das opressões que enfrentam, todos os segmentos da escola podem lutar por uma educação mais justa e inclusiva. Assim, a intersecção entre as ideias de Foucault e Freire revela um potencial transformador na educação, em que a resistência e a conscientização se tornam ferramentas poderosas na busca por liberdade e justiça social.

Além disso, a pedagogia crítica, inspirada por autores como Henry Giroux e Paulo Freire, propõe uma abordagem educacional que busca empoderar os alunos e alunas, desafiando as normas e estruturas que os aprisionam. Giroux argumenta que “a educação deve ser um ato de resistência que promove a liberdade e a justiça social, permitindo que os alunos e as alunas se tornem agentes ativos de mudança em suas comunidades” (2001, p. 45).

Autoras e atores que percorrem o texto, até então, deixam mais complicada a dualidade da liberdade e regras, pois ambas se sustentam em suas argumentações, por isso devo levar meus olhares à escola em que trabalho e realizo a pesquisa, lugar da cisma, do olhar para a questão das liberdades vigiadas, então fomos ao levantamento de dados da escola, priorizando as vozes das alunas e alunos.

Ao realizar o levantamento de como a escola dialogava com os espaços fora das salas de aula, aqueles na escola, percebi que praticamente não eram utilizados. A coisa piorou quando mapeei com minhas duas turmas dos 9º anos, em 2022, os lugares que haviam conhecido, através da escola. A resposta foi assustadora: “a gente não sai da escola, professor”. Essas turmas, em sua grande maioria, entraram nesta escola na primeira série, mesmo que contemos o período da pandemia de COVID-19, fica notório que aulas fora do espaço escolar não eram uma prática ali. Claro que fui investigar a informação com a coordenadora, e a resposta foi uma confirmação.

A escola, enquanto instituição educacional, muitas vezes se vê limitada por suas

estruturas físicas e pedagógicas, dificultando a promoção de experiências de aprendizado fora de seus muros. Esta situação não apenas restringe o acesso dos alunos a conhecimentos práticos e contextos reais, mas também contribui para um ambiente que os aprisiona em uma lógica de ensino tradicional e rigidamente controlada.

Contudo, a dualidade entre liberdade e regras excessivas nos leva à questão de quem dita as regras em uma sociedade capitalista. Questão complexa e multifacetada, envolvendo uma interação intrincada entre instituições, indivíduos e forças econômicas. No capitalismo, as regras não são apenas moldadas por interesses privados e públicos, mas também refletem uma hierarquia de poder que determina quais vozes são ouvidas e quais interesses são priorizados. Essa estrutura de poder é frequentemente invisível, mas exerce uma influência profunda sobre a vida cotidiana e as relações sociais, nem preciso dizer que a escola está inserida neste contexto.

Para compreender a escola como um espaço de disputa, recorro a Karl Marx, figura central na crítica ao capitalismo. O autor argumenta que a estrutura econômica de uma sociedade fundamenta suas relações sociais e políticas. A relação entre a produção capitalista e a produção de ideias revela uma interconexão intrínseca entre economia e ideologia, evidenciando que as condições materiais da vida — as forças produtivas e as relações de produção — moldam a consciência social.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) explicitam essa dinâmica:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também, por isso mesmo, dos meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Esta análise destaca a simbiose entre a produção material e a espiritual, posicionando a escola como um dos lugares estratégicos de reprodução desse "sujeito" citado por Marx. No entanto, essa interconexão é delineada com ainda mais vigor ao considerarmos que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2011, p. 35). Aqui, a luta de classes não é apenas um fenômeno social, mas o motor de uma transformação ideológica em que cada classe busca afirmar sua visão de mundo. Nesse sentido, a produção capitalista não se limita a

bens tangíveis; ela penetra nas esferas sutis do pensamento, moldando percepções e valores que sustentam as estruturas de poder.

A relação é, portanto, dialética: as ideias emergem das condições materiais, mas também podem influenciá-las em um ciclo dinâmico. Marx (2011, p. 25) salienta que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; [...], mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, transmitidas e herdadas do passado”. Essa passagem enfatiza que a consciência humana é moldada por um contexto histórico específico que impõe limites à ação.

Assim, ao examinar como o capital produz hegemonia ideológica, percebemos que a exploração se reflete nas narrativas dominantes. Há um jogo contínuo entre a estrutura econômica e a superestrutura ideológica. Essa análise nos leva a questionar até que ponto nossa consciência é determinada pelas relações de produção. A reflexão marxista nos convida a desvelar as influências que moldam nosso entendimento do mundo e as condições que o sustentam.

Logo, a escola opera como um microcosmos da sociedade, sob as influências das estruturas descritas por Marx. A produção de ideias no contexto educacional não é neutra; é atravessada por relações de poder e pela cultura dominante. Em última análise, as regras que governam a convivência social são, majoritariamente, ditadas por quem controla os meios de produção. Assim, a dinâmica entre adultos que seguem normas estabelecidas e crianças que buscam brechas de liberdade assemelha-se à luta de classes: um esforço constante para alterar as regras do jogo.

Agora, temos que voltar a Pierre Bourdieu, ao introduzir o conceito de “capital simbólico”, que se refere à capacidade de influenciar e moldar a percepção social por meio de normas, valores e práticas culturais. Ele ressalta que “o poder é sempre o poder de impor um sentido, de dar um significado às coisas” (Bourdieu, 2009, p. 18). Por meio do capital simbólico, as elites culturais e educacionais não apenas contribuem para a formulação das regras, mas também moldam a maneira como essas regras são percebidas e aceitas pela sociedade. Esse poder simbólico é uma ferramenta crucial na manutenção da ordem social, ao legitimar as normas e valores que governam as interações sociais. Assim, as instituições educacionais e culturais tornam-se arenas em

que as regras são constantemente negociadas e reforçadas, contribuindo para a reprodução das desigualdades existentes.

A intersecção entre as críticas de Marx e Bourdieu revela uma compreensão mais ampla das dinâmicas de poder em uma sociedade capitalista. Enquanto Marx e Bourdieu se concentram nas estruturas econômicas e culturais que perpetuam a desigualdade, também nos lembram da necessidade de respeitar e integrar as formas de vida que desafiam essa lógica. Juntos, esses pensadores nos convidam a repensar as estruturas que sustentam o capitalismo e a buscar alternativas que promovam uma verdadeira justiça social, e a escola pode ser um local de resistência e transformação.

Em síntese, na escola da sociedade capitalista, as regras são ditadas por uma combinação de interesses das classes dominantes, o capital simbólico de elites culturais e a luta por justiça social, que inclui a valorização das vozes dos excluídos e suas práticas de vida. Essa dinâmica revela a complexidade do poder e da governança em um sistema que, embora baseado na liberdade econômica, frequentemente perpetua desigualdades e limitações. A compreensão dessas interações é crucial para qualquer tentativa de transformação social que busque um futuro mais justo e equitativo.

Portanto, as investigações realizadas no espaço escolar, onde pousa esta tese, só constatarem o que já sentimos, quando fomos alunos ou alunas, quando somos professores ou professoras, e até pesquisadoras e pesquisadores que tenham a escola como suas cismas. A escola é repleta de muros invisíveis, vestindo a roupa das regras, das disciplinas, dos currículos e, fundamentalmente, das visualidades. É um espaço de confinamento.

2.3 Rompendo os muros visíveis

Em 2022, realizei a primeira aula expandida com duas turmas do 9º ano. Realizamos nossa primeira saída rumo ao centro histórico da cidade de São Paulo, iniciando nossa caminhada pelas ruas da escola até a estação do monotrilho Camilo Haddad. De metrô até a praça da Liberdade, seguimos a caminhada para nossa primeira aula na rua, em frente e dentro da Capela dos Aflitos. Seguimos rumo à Praça da Sé, quando ouço um grito: “Olha o castelo da *Disney*”, era a Catedral da Sé. Só pensei: “não está de todo errado”. Também gritei “estamos indo para lá” como na Figura 10.

Figura 10 – Praça Dr. João Mendes. Alunas e alunos em aula expandida no centro histórico da cidade de São Paulo, indo a uma aula na cripta da Catedral da Sé, São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Percebi que a turma compreendeu que aumentar o tom da voz e dizer o que está sentindo, sobre o que estava vendo, não era um problema. Contudo, ao chegarmos à igreja, acalmei a turma, pois estávamos andando nas ruas do centro de São Paulo e as emoções estavam afloradas e, ademais, iríamos entrar em local onde o silêncio é necessário: iríamos visitar a cripta da Catedral da Sé.

Seguimos, atravessando a praça da Sé bem pelo meio da muvuca até chegarmos ao Pátio do Colégio. Lá também visitamos a cripta e seguimos circulando pelas ruas da velha São Paulo, até os limites do riacho do Anhangabaú e cruzamos o vale pelo Viaduto do Chá, rumo ao Teatro Municipal, que sempre visitamos, por dentro e por fora.

Ao sair do teatro, estamos todos exaustos e com muita fome e como é do cotidiano dos nossos adolescentes, fomos ao Shopping comer, mas lógico, fomos a um prédio histórico: o Edifício Alexandre Mackenzie, também conhecido como Prédio da Light. É uma notória construção localizada na área central da cidade de São Paulo, entre o cruzamento da Rua Coronel Xavier de Toledo com o Viaduto do Chá, que hoje abriga um shopping, bem emblemático.

Paradinha do lado de fora, e esse tempo é do professor. Lá dentro, eles correm soltos, esse tempo é deles, afinal, ali eu é que sou o aluno. Seguem a regra que

estabelecemos coletivamente de que todos, mesmo sem dinheiro, devem comer e eles sempre são lindamente solidários e, é claro, para alguns, quem paga sou eu.

Nos capítulos seguintes, tratarei com mais detalhes das aulas nas ruas, mas precisei desta narrativa, para ressaltar a fala de um aluno quando estávamos já no metrô voltando para a escola: “Professor, esse foi o dia mais legal da minha vida”. E todos que ouviram gritaram juntos. O entusiasmo adolescente é incrível.

Sou professor de história nesta escola, nas atribuições anuais, sou o primeiro a escolher e, pela minha carga horária, pego todas as turmas da escola, do sexto ao nono anos, um total de 8 salas. Dentro das minhas aulas diagnósticas, coloco na sondagem os locais que eles conheceram com a escola. A primeira sondagem que realizei em 2022, apresentou um dado peculiar, mas já esperado: eles não saíam da escola. Por isso, no começo, as turmas duvidavam muito de mim quando apresentava meu plano anual, com as aulas expandidas.

Minhas experiências em outras escolas já me apresentavam a importância de ligar aquilo que se vê nas salas de aula com as realidades das ruas, experienciando, andando nas ruas, contudo, sem o olhar de um estudo acadêmico, o que faço agora.

Romper os muros invisíveis na escola já era um trabalho hercúleo, agora, romper os muros visíveis, multiplica as dificuldades. A resistência à mudança por parte dos adultos de todos os seguimentos de uma escola, a falta de recursos e a logística envolvida na realização de atividades externas são apenas algumas das barreiras enfrentadas. Além disso, a desconfiança de se a turma vai se comportar, o medo de perdermos alguém, a violência, em tese, a política do medo. Afinal, não seria uma atividade em que estaríamos em um espaço confinado (a escola), utilizando outro espaço confinado de locomoção (o ônibus fretado pela escola) e visitando outro espaço confinado (o museu, a exposição, ou seja, qualquer lugar de arte que tenha curadoria). Iríamos andar de transporte público e andar nas ruas.

Mas afinal, deveria aceitar o confinamento ou buscar romper com essa lógica? Acredito na educação contextualizada, que propõe a integração do conhecimento acadêmico com a realidade das alunas e alunos, uma abordagem eficaz para promover o aprendizado fora dos muros da escola.

Então, a estratégia para ultrapassar as barreiras dos muros visíveis, e de certa maneira os invisíveis também, seria convencer quem poderia ter força de decisão na escola. Assim, junto com os representantes das turmas, levamos em nossa primeira aula na rua a diretora, a assistente de direção e a coordenação. Acho que o que realmente convenceu, e só foram para se certificar de que daria tudo certo, quando entenderam o fato de que nós iríamos de qualquer jeito, pois já tínhamos conquistado a empatia das mães e dos pais e a família tem muita força nas decisões administrativas da escola.

O que estas experiências nos permitem refletir, até este ponto da tese, é que eu permaneço crente: aulas fora da escola, podem ser e são uma forma de libertá-los das amarras de um sistema educacional que os aliena. Experiências em museus, locais de exposição, ou seja, locais onde sempre haverá um adulto controlando quem pode interagir com as obras até tem suas práticas pedagógicas, porém, a liberdade das ruas, parques, comunidades e dos cemitérios pode oferecer oportunidades de aprendizado significativas, em que ser livre é a palavra de ordem, no caso do cemitério, quem pode reclamar se estão tocando nas obras ou ultrapassando qualquer linha amarela, se o fizerem, a gente corre muito.

Há 30 anos me deparo com a dualidade entre disciplina e liberdade, mas também com a relação entre rigor e amor na educação, uma temática que podemos aprender no cotidiano, contudo, se você for um educador pesquisador da própria prática, saberá que é profundamente explorada por Paulo Freire em sua obra. Para ele, uma escola que busca a transformação social deve equilibrar a rigidez necessária para a construção do conhecimento com um ambiente amoroso que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Freire (1996) afirma que “a educação que não é feita com amor é uma educação que não leva ao conhecimento verdadeiro” (p. 75). Essa afirmação destaca a importância de uma abordagem pedagógica que, embora firme em suas diretrizes, seja permeada por um profundo respeito e afeto pelos educandos.

Todos os educadores que já me acompanharam em aulas nas ruas e nos cemitérios percebem muito rapidamente como nossas alunas e alunos são fora da escola, ou seja, com a possibilidade de serem livres. Na escola, as regras quase os moldam por completo, nas ruas, eles têm a possibilidade de repensá-las, outro horizonte se abre e eles podem ser eles-mesmos. Detalhe: eu não os levo de uniforme, cada um

vai com a roupa que quiser. Chamo isso de pedagogia do amor, mas até para o amor precisamos estabelecer alguns critérios, o que apresento no subtema seguinte.

2.4 Saber é saborear: rompendo os muros invisíveis

Os muros da escola, muitas vezes, vão além de suas estruturas físicas e se manifestam nas regras e disciplinas que regem o ambiente escolar. Essas barreiras, impostas por uma lógica educacional tradicional, podem limitar a liberdade de expressão e a criatividade dos alunos, criando um espaço que, em vez de ser acolhedor e estimulante, torna-se restritivo e opressivo.

Como ninguém dá aquilo que não tem, por isso, me juntei com meus amigos teóricos para romper os muros invisíveis da escola, saboreando o saber, para que essas barreiras se rompam no ato do amor.

Quebrei as paredes que me aprisionavam em meu bairro, agora, na escola onde iniciava meus trabalhos, era novamente “tudo mato”, o que é bom, porque prefiro o mato, mas como garantir o progresso sem derrubar um arbusto sequer?

Encontrei isso nas artes visuais, com 17 anos, dentro do cemitério da Consolação. Aquelas esculturas me apresentaram um mundo diferente, a arte, em suas múltiplas manifestações. Despertaram em mim o poder intrínseco de transcender o mero ato de ver, permitindo que não fosse apenas um mero observador, mas sim, um intérprete do mundo à minha volta, de maneiras profundamente variadas. Sempre achei que todo mundo deveria sentir isso, e como professor, posso apresentar isso aos meus alunos e alunas.

A escola em que trabalho e desenvolvo meu projeto de doutorado é uma escola tradicional que, muitas vezes, se apresenta como um espaço de opressão, no qual o conhecimento é imposto unilateralmente e alunas e alunos são tratados como objetos da aprendizagem. Parece severa essa afirmação, mas não é posto que a escola funciona muito bem, a questão é para quem?

Ainda reproduzimos a ideia de tábula rasa, há muito tempo já exposto por Freire:

Na educação bancária, os alunos são considerados apenas receptáculos passivos que devem ser preenchidos com informações. Essa visão ignora a capacidade crítica dos educandos e transforma o ato de ensinar em um mero depósito de conhecimento, onde o educador se torna um doador e os alunos,

simples receptores. O conhecimento, nesse modelo, é fragmentado e descontextualizado, afastando os alunos da realidade e do desenvolvimento de uma consciência crítica (Freire, 1996, p. 75).

Mas o autor ao nos apontar isso, também nos apresenta que a educação deve ser um ato de amor que promove a autonomia e a crítica. “Educar é, antes de tudo, um ato de amor, e é por isso que a educação é um ato político” (Freire, 1996, p. 91). Essa perspectiva se alinha à ideia de que o amor na educação não é apenas uma emoção, mas uma prática que promove a liberdade e a responsabilidade. Eis aí o caminho a seguir.

Comparando essa visão com a de outros autores, no campo da educação, a obra de Wallon, intitulada *A Evolução Psicológica da Criança* (1995) oferece uma análise profunda ao afirmar que o desenvolvimento emocional é um componente central no processo de aprendizado. Wallon argumenta que a afetividade deve estar intrinsecamente presente nas interações educacionais, sustentando que “o amor é um dos motores do aprendizado” (p. 42). Esta proposição não apenas reforça a perspectiva de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) – que enfatiza a importância de um ambiente amoroso para a segurança e motivação dos alunos – mas também destaca a necessidade de um espaço educacional que promova relações afetivas. Assim, a obra de Wallon se revela não apenas um texto acadêmico, mas um convite à reflexão crítica sobre a interseção entre emoções e aprendizado, sublinhando a fundamental relevância da afetividade na formação integral do estudante.

Outro autor, que complementa essa discussão, é Paulo Nunes, que em sua obra *Educação e Afetividade* (2009) propõe que a afetividade e a razão devem caminhar juntas na educação. Nunes argumenta que “uma escola que não considera a afetividade na formação do ser humano é uma escola incompleta” (p. 58). Essa visão ecoa o pensamento de Freire, que defende que a educação não pode ser apenas um processo de transmissão de conteúdos, mas deve envolver o ser humano em sua totalidade, respeitando suas emoções e experiências.

Assim, uma escola rígida e amorosa, segundo Paulo Freire, é aquela que estabelece regras e normas claras, mas que, ao mesmo tempo, cultiva um ambiente de acolhimento, no qual alunas e alunos se sintam valorizados e respeitados em sua individualidade. Essa abordagem, que combina a exigência acadêmica com a afetividade,

é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que promova não apenas a formação intelectual, mas também a formação de cidadãos críticos e solidários.

Um encontro com a própria inteligência transcende a mera erudição; é, na verdade, um convite à reflexão profunda e à emoção genuína, em que somos tocados pela realidade que nos rodeia. Trata-se de uma capacidade inata de reconhecer e afirmar a existência não apenas como um dado, mas como uma experiência vibrante e compartilhada, repleta de alegria e significado.

Contudo, quando recorremos ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche, ele explora a música como uma expressão da vontade de viver e da essência da vida, mas nós vamos olhar para isso como uma metáfora:

Sem a música, a vida seria um erro. A música é a linguagem do coração, o que torna a vida suportável e bela. É através dela que encontramos alegria e profundidade em nossa existência; sem ela, estaríamos perdidos em um mundo desprovido de sentido (Nietzsche, 2018, p. 112).

A música, para Nietzsche, é uma expressão da vontade de viver e da essência da vida. Ela transcende as limitações da linguagem e das convenções sociais, permitindo uma conexão profunda com as emoções e a experiência humana. O autor argumenta que a música tem o poder de elevar o espírito e proporcionar um sentido de unidade e harmonia, contrastando com a fragmentação e o niilismo que caracterizam a condição moderna. Essa perspectiva, como metáfora, pode ser ampliada para incluir outras formas de arte, como a dança, o teatro, as artes visuais e a literatura. Todas essas expressões artísticas desempenham um papel fundamental na formação da identidade e na construção de significados.

Além disso, o filósofo contemporâneo Mikhail Bakhtin, em suas reflexões sobre a dialogicidade, enfatiza que a interação humana é essencial para a construção do sentido. Segundo ele, “a linguagem é um espaço de encontros e conflitos, onde cada voz ressoa e se transforma no outro” (Bakhtin, 1984, p. 43). Essa perspectiva dialoga de maneira profunda com as ideias apresentadas até aqui sobre interdependência, onde a interação e a empatia se tornam fontes de enriquecimento mútuo.

No contexto das artes, essa dinâmica de diálogo se reflete em diversas manifestações artísticas, como a literatura, a música e as artes visuais, que se alimentam das experiências e emoções compartilhadas. Alfredo Bosi, em sua obra *Reflexões sobre*

a *Arte*, complementa essa discussão ao afirmar que a arte é um espaço de mediação e troca, um reflexo da sociedade e, ao mesmo tempo, um agente de transformação social (Bosi, 1998). Para Bosi, a arte não é apenas uma representação do mundo, mas um convite à reflexão, um diálogo contínuo que desafia o espectador a se engajar com o que é apresentado, criando assim um ciclo de interação que enriquece tanto o artista quanto o público.

Dessa forma, a interdependência que permeia a experiência artística não se limita à mera apreciação, mas se expande para um espaço de construção coletiva, onde as vozes se entrelaçam, se desafiam e se transformam, criando uma rica tapeçaria de significados que ressoa em múltiplas direções.

A arte, nesse sentido, atua como um mediador entre o indivíduo e o coletivo, permitindo a expressão de emoções e a reflexão sobre a condição humana. O artista, ao criar, não apenas expressa sua visão de mundo, mas também convida o espectador a participar de um diálogo estético e emocional. Como destaca o crítico de arte e filósofo Arthur Danto (1981), “a arte é um espaço onde a experiência estética se torna parte da realidade social e histórica” (p. 34). Assim, a verdadeira inteligência, segundo os autores citados, é aquela que não se distancia da experiência emocional, mas que a integra e a eleva, permitindo-nos não apenas existir, mas viver de maneira plena e vibrante.

Ao refletirmos sobre a condição humana, somos convocados a um encontro íntimo com a nossa própria inteligência, em que a erudição se torna um meio e não um fim. As artes, seja na forma de esculturas, música, literatura ou pintura, são instrumentos poderosos que nos ajudam a explorar e a expressar essa inteligência, proporcionando um espaço onde podemos nos comover com o mundo e nos conectar profundamente com os outros.

Portanto, toda essa análise nos leva a uma síntese poderosa de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 29). A frase encapsula uma profunda reflexão sobre o processo de aprendizagem e a relação intrínseca entre o cotidiano e a alfabetização formal. Freire (1989) sugere que, antes mesmo de se apropriar da língua escrita, o indivíduo já interpreta e compreende o mundo ao seu redor. Essa leitura do mundo, repleta de experiências, interações e contextos sociais, serve como uma base fundamental para a construção do conhecimento.

A complexidade dessa afirmação reside no reconhecimento de que a aprendizagem não ocorre em um vácuo; ao contrário, ela é moldada por vivências, observações e diálogos que precedem a educação formal. Assim, a leitura da realidade, que envolve uma série de interpretações e significações, adquire uma grande importância. É a partir dela que se desenvolvem as habilidades necessárias para decifrar e compreender não apenas a escrita, mas também os diversos discursos presentes na sociedade.

Como sempre, uma coisa leva a outra, a leitura do mundo segundo o pensamento freiriano, nos leva a Vygotsky (1998) que enfatiza a importância do contexto social na aprendizagem. O autor introduziu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a orientação de um adulto ou de pares mais capazes. Essa ideia sublinha que o aprendizado é um processo colaborativo, que depende do contexto social em que o indivíduo está inserido. Em sua obra, Vygotsky afirma:

Na realidade, o que a criança pode fazer com a assistência de um adulto ou de um companheiro mais capaz é, em muitos aspectos, mais importante do que o que ela pode fazer sozinha. O desenvolvimento não se dá apenas no interior do indivíduo, mas também nas relações sociais em que ele se encontra (Vygotsky, 1998, p. 87).

Essa citação ilustra como Vygotsky vê a aprendizagem como um fenômeno social. O papel do educador e das interações sociais é fundamental para a construção do conhecimento. O indivíduo aprende não apenas a partir de suas próprias experiências, mas também por meio das trocas e colaborações com os outros, que fornecem contextos e significados que enriquecem a experiência de aprendizagem, argumentando que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às interações sociais. Para ele, a linguagem é uma ferramenta mediadora que permite ao indivíduo interpretar e se apropriar do mundo, reforçando a ideia de que a leitura do mundo é um precursor essencial da leitura da escrita.

Por fim, chego a Moacir Gadotti, em seu livro *Educação e Sociedade* (1994), ele corrobora a visão de Vygotsky ao destacar a interdependência entre o indivíduo e o

contexto social na formação do conhecimento. Gadotti argumenta que a aprendizagem é um processo que não pode ser dissociado da realidade social e cultural em que está inserido o educando. Assim como Vygotsky, ele enfatiza que a educação deve considerar as experiências sociais e as interações como elementos fundamentais para a construção do saber.

Gadotti afirma que a educação não é apenas um ato de transmissão de informações, mas sim um processo dinâmico que envolve a participação ativa do aluno em seu contexto social. Ele observa que os conhecimentos são construídos por meio das relações sociais e das práticas culturais, refletindo a ideia de que o aprendizado é afetado e mediado pelas interações com os outros. Em suas palavras, ele declara: "O pensamento pedagógico é articulado com a concepção que se tem da História, de saber e com os interesses políticos" (Gadotti, 1994, p. 137). Essa citação deve ser entendida como um processo social e cultural, onde a construção do conhecimento ocorre em um contexto de relações humanas. Não se trata apenas de aprender conteúdos, mas de vivenciar e interagir com o mundo social que nos cerca, reconhecendo a importância da cultura e da comunidade no processo educativo. Ele defende que a educação deve ser contextualizada e que os educadores precisam estar atentos às condições sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Gadotti ressalta a importância da formação crítica dos alunos, promovendo um entendimento mais profundo das estruturas sociais e das relações de poder. Isso se alinha diretamente com a ideia de Vygotsky de que o conhecimento é mediado socialmente e que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre dentro de um contexto cultural e histórico específico.

Assim, tanto Vygotsky quanto Gadotti compartilham a compreensão de que a aprendizagem é um processo social. Gadotti amplia essa perspectiva ao discutir como a educação deve estar conectada às realidades sociais dos alunos, promovendo uma prática pedagógica que valorize a construção coletiva do conhecimento e a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, as proposições apresentadas nos levam a refletir sobre as práticas educacionais que, muitas vezes, desconsideram o saber prévio dos alunos, ignorando as leituras que já foram feitas antes da formalização do ensino. É um convite a valorizar as

narrativas individuais e coletivas que, por sua vez, enriquecem o processo educativo, conferindo-lhe um caráter mais humano e contextualizado.

Toda essa discussão, nos leva à ideia do rompimento dos muros invisíveis, afinal, como ler as manifestações criadas pela humanidade, no mundo, se somos apartados dele, confinados na escola como se pudéssemos somente olhar pela janela, ou como fazemos hoje, por uma telinha em nossas mãos. É o proposto das aulas expandidas que rompem os muros invisíveis, com a certeza da capacidade de sonhar uma educação para além dos muros da escola como uma pedagogia do afeto.

Sem mais delongas, iniciemos nossa travessia para a 2ª quadra. Olhares atentos, curiosos e de coração aberto. Vamos ao próximo passo de nossa jornada? Contar-lhe-ei a seguir como conseguimos fugir da escola.

3 2ª QUADRA: QUASE UM MANUAL DE COMO FUGIR DA ESCOLA

Não basta abrir a janela
 Para ver os campos e o rio.
 Não é bastante não ser cego
 Para ver as árvores e as flores.
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.
 Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
 Há só cada um de nós, como uma cave.
 Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se
 abrisse,
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa),
in: Poemas Inconjuntos.

A epígrafe do terceiro capítulo encontramos em uma das nossas aulas de teatro que ministro na escola. Estávamos na sala de leitura buscando inspirações para textos teatrais, era uma oficina de roteiro, quando um grupo de alunos, dos muitos, que já haviam andado pelas ruas comigo, me chamaram, estridentemente: “Lê isso professor”. Li e fiz uma cara de muito orgulho. Completaram que estavam discutindo se era isso que a gente fazia quando tinha aula na rua. Não dei resposta direta, como sempre faço, e perguntei por quê? Acabou que passamos a aula só falando do poema e agora coloco, com as minhas palavras, aonde chegamos.

A janela, essa barreira entre nós e o mundo vibrante que pulsa do lado de fora, permanece hermeticamente fechada. Dentro, sonhamos, idealizamos um panorama repleto de cores e vida, mas a realidade que nos aguarda, ao abrir essa janela, é frequentemente uma desilusão. O que vislumbramos não é a essência do que almejávamos, mas um reflexo distorcido e fragmentado, em que a expectativa se choca com a crua verdade. Assim, a visão real e a percepção tornam-se um jogo de sombras, onde cada olhar revela mais do que se poderia imaginar, mas sempre menos do que se desejava. Ou seja, caímos na alegoria da caverna de Platão. “Haaa, professor”, sair da escola é sair da caverna.

3.1 Transformação: como cheguei aqui

Durante a pandemia de COVID-19, em 2019, assumi uma turma na EMEF Mal. Mascarenhas de Moares, como professor de história. Neste ano, era professor efetivo em outra unidade, mas precisava completar minha jornada de trabalho. Fiquei sabendo que tinha assumido a aula de uma professora que havia se aposentado e que a outra professora iria se aposentar em 2020. Seria minha chance de conseguir trabalhar em uma única escola. E consegui.

Contudo, estávamos na pandemia de COVID-19, que trouxe consigo um turbilhão de desafios, e ser professor no Brasil durante esse período foi como navegar em águas tempestuosas. Imagine-se, por um momento, no início de 2020: as salas de aula, antes pulsantes de vida, transformaram-se em ecos de um passado recente, enquanto a incerteza pairava no ar como uma nuvem pesada.

O primeiro grande desafio foi a transição abrupta para o ensino remoto. Professoras e professores se viram obrigados a se adaptar a uma nova realidade digital. As telas, que antes eram apenas ferramentas auxiliares, tornara-se o único meio de conexão com as turmas. E aqui, a perplexidade se intensifica: como engajar um estudante que, por trás de uma câmera, pode estar distraído, desinteressado ou até mesmo desmotivado? A explosão de emoções – frustração, saudade, esperança – permeava cada aula *online*, enquanto tentativas e erros se tornavam parte do cotidiano.

Além disso, havia a questão da infraestrutura. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, as desigualdades se tornaram ainda mais evidentes. Muitos alunos não tinham acesso a dispositivos adequados ou a uma conexão de internet estável. Isso não apenas dificultou o aprendizado, mas também exacerbou a angústia dos educadores, que sentiam a pressão de não deixar ninguém para trás. A luta diária para encontrar soluções criativas e inclusivas, para contornar os obstáculos impostos pela realidade social, se transformou em um verdadeiro ato de resistência.

E então, há o aspecto emocional. Professoras e professores, muitas vezes, são não apenas educadores, mas também conselheiros e figuras de apoio. Durante a pandemia, muitos sentiram o peso das preocupações com a saúde de familiares, a insegurança financeira e a solidão. O ato de ensinar tornou-se uma tarefa quase hercúlea,

em que a empatia e a compreensão eram tão essenciais quanto o conteúdo a ser transmitido.

Por fim, o retorno gradual às aulas presenciais trouxe seu próprio conjunto de desafios. A adaptação a novas normas de segurança, o receio de contágio e a necessidade de reconstruir laços com os alunos exigiram uma resiliência extraordinária. Ser professor durante a pandemia foi um exercício constante de adaptação e superação, repleto de altos e baixos, quando cada dia se apresentava como um novo desafio a ser enfrentado com coragem e criatividade.

O regresso às aulas presenciais em meio à pandemia de COVID-19 constituiu um enigma de proporções multifacetadas. Em um cenário de inquietações sanitárias, a complexidade se desdobra em camadas de desafios logísticos, emocionais e pedagógicos. Imagine a coreografia precisa de protocolos sanitários entrelaçada com a necessidade premente de interação social, essencial à experiência educativa. A máscara, esse símbolo onipresente, não apenas filtra o ar, mas também as expressões, afetando a comunicação e a empatia entre alunos e professores.

Simultaneamente, a desigualdade digital, anteriormente camuflada, se revela abruptamente, expondo contrastes entre aqueles que possuem acesso contínuo à tecnologia e os que, por força das circunstâncias, foram deixados à margem. O desafio não é apenas retornar, mas reinventar o ambiente de aprendizagem, onde a segurança e o bem-estar competem com a urgência de recuperar o tempo perdido.

O vaivém das políticas educacionais, ora rígidas, ora flexíveis, desenhava um panorama de incertezas. Pais, alunos e educadores se encontravam em uma dança complexa de adaptações constantes, em que a resiliência se torna o compasso que guia os passos hesitantes de uma comunidade escolar em busca de normalidade. Em suma, o retorno às aulas presenciais é uma tapeçaria intrincada de desafios, em que cada fio representa uma preocupação única, mas interconectada, tecendo o futuro da educação em tempos de pandemia.

É neste cenário que pretendo propor levar as turmas em aulas nas ruas da cidade de São Paulo. Se por natureza, dar uma aula no cemitério para alunas e alunos do ensino fundamental já é inusitado e desperta uma enormidade de questionamentos, imagina neste cenário de guerra.

Atormentado, quase desisti, mas não seria honesto nem dar a chance de as turmas escolherem, talvez seria na coragem adolescente o encontro dos caminhos que superassem o medo. Preparado, mas não muito confiante, iniciei 2021 colocando em meu plano de aulas anual as aulas expandidas no Cemitério da Consolação e região do centro histórico da Cidade de São Paulo. Desafio lançado.

Todos os anos, nas escolas da Prefeitura de São Paulo, iniciamos com o planejamento anual, reunindo todos os segmentos da escola para planejar nosso Projeto Político Pedagógico. Em 2021, foi uma tarefa conturbada, cheia de medos, incertezas e uma forte vontade de segurança, e nestes momentos, apelamos para o que sempre fazemos, manter tudo do jeito que está. Lembro com muita clareza quando apresentei meu plano de ensino para aquele ano, com os desdobramentos para 2022.

Em meu plano de ensino, e em minhas falas com os pares, segui as seguintes argumentações: a construção de uma proposta de ensino que explore a interligação entre história e artes visuais no processo de aprendizagem dos nossos alunos, é uma tarefa que exige um olhar crítico e uma abordagem multifacetada; a relação entre essas disciplinas não é apenas desejável, mas fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão holística do mundo; a convergência entre a narrativa histórica e as representações artísticas oferece um cenário rico em que os alunos podem explorar a complexidade das experiências humanas.

De fato, a história, quando filtrada por meio das artes visuais, permite que os estudantes se conectem emocionalmente com eventos passados. Essa conexão é vital, pois, segundo Freire (1967, p. 96), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Ao integrar as artes visuais no ensino da história, é possível promover uma experiência de aprendizagem que não apenas informa, mas também inspira. A arte atua como um catalisador para a empatia, auxiliando os jovens a entenderem as perspectivas de diferentes culturas e épocas, especialmente em um momento de pós-isolamento que demanda práticas de integração.

Essa prática está alinhada com os princípios de uma educação interdisciplinar e crítica, conforme menciona Hernández (2000, p. 40), ao defender que as manifestações visuais devem ser compreendidas como “artefatos culturais que mediam a nossa percepção da realidade e de nós mesmos”. Assim, a aprendizagem torna-se significativa

quando instiga o aluno a reconhecer as conexões simbólicas e os discursos de poder inseridos nas obras, transformando o ato de ver em um ato de interpretação sociocultural.

Outro aspecto relevante é a utilização de projetos interativos que incorporem tanto a história quanto as artes visuais. Pesquisas indicam que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, aumentam a motivação e o engajamento dos alunos. Ao trabalharem em projetos que conectam eventos históricos a representações artísticas, os alunos desenvolvem não apenas conhecimentos, mas também habilidades colaborativas e criativas.

Por fim, a promoção de exposições e visitas a museus ou espaços com presença das artes visuais enriquece a experiência de aprendizagem ao oferecer aos jovens a oportunidade de vivenciar a história. Como enfatiza Oliveira (2018, p. 54), a experiência nesses locais "constitui como um campo de possibilidades para a construção de saberes", onde o olhar é mediado pela materialidade do objeto e pela memória. Essa perspectiva valida o uso do cemitério como espaço expositivo, onde a pedra e o metal das sepulturas tornam-se suportes de uma memória viva.

Até aqui, tudo bem, não me questionaram com muita volúpia, até que minha proposta se encaminhou às artes visuais expostas em espaços públicos, nas ruas, praças e avenidas da cidade de São Paulo, e a cereja do bolo, nos cemitérios. Podem imaginar que no contexto que apresentava essa proposta, ouvi, quase que um uníssono, que eu era louco. Na verdade, ouço isso todos os anos.

Sempre me apodero das brechas de liberdade do sistema educacional, afinal, o plano de ensino era meu, desde que eu respeitasse as diretrizes, normativas, portarias, leis que regem a educação no Brasil, eu poderia propor aulas disruptivas, o desafio seria colocá-las em prática. Direção e coordenação da escola acreditaram que eu fosse desistir rapidamente, então não colocaram barreiras à escrita de meu plano de ensino.

Meu plano em 2021, colocar os 8º anos nas ruas do bairro, para que no 9º ano nos aventurássemos nas ruas do centro histórico e no cemitério da Consolação. Gradativamente, eu iria incorporando as outras turmas, em 2022 os 8º e 9º anos, 2023 os 7º, 8º e 9º anos e em 2024, todas as turmas, do 6ª aos 9º anos.

Portanto, construí um plano de ensino para quatro anos, entrelaçando o que é exigido no Currículo da Cidade⁵ com as artes visuais presentes em locais onde há a presença da morte sepultada, visível e invisível, na cidade de São Paulo, através das aulas expandidas, tendo como maior foco o Cemitério da Consolação. Para facilitar, um estudo da arte tumular.

Para que plano de ensino funcionasse, precisávamos de uma estratégia infalível, que nos colocassem do lado de fora dos muros da escola.

3.2 Rompendo os muros da escola: nosso plano de fuga

Em 2021, já professor de história titular de todas as turmas da escola, do 6º ao 9º ano, um total de 8 salas, mantenho essas turmas até o ano de 2025, o que garantiu à minha pesquisa a continuidade, podendo acompanhar como as experiências das aulas expandidas e os olhares para as artes visuais cemiteriais impactavam alunas e alunos.

No primeiro semestre de 2021, ainda sob efeitos das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública da COVID-19, pouco pude fazer para expandir as aulas para além dos muros da escola, porém, foi um momento em que as relações interpessoais com as turmas foram se estreitando, nos conhecendo e estabelecendo as parcerias de confiança entre professor/alunos.

No segundo semestre do mesmo ano, comecei a preparar as aulas de história já focadas nas suas correlações com as artes visuais na cidade de São Paulo, foi quando nasceu a ideia e a vontade de transformar o que estava propondo em um projeto de pesquisa para ingresso no doutorado. E assim o fiz, dentro do meu cotidiano de trabalho como educador nasceu “A arte e educação nas necrópoles paulistanas: hoje a aula é o Cemitério “. Passo pelo processo seletivo em 2021, sou aprovado, iniciando o doutorado no ano seguinte, assim como as etapas da pesquisa.

O primeiro passo para o ano de 2021 seria conquistar a confiança das duas turmas do 8º ano, preparando o terreno para 2022, e, entrarmos no metrô rumo ao tão difamado e desgastado centro histórico de São Paulo até chegarmos ao cemitério da Consolação. Mas antes, precisávamos pensar no micro, para atingir o macro, então, começamos a

⁵ O Currículo da Cidade de São Paulo é um documento que orienta as aprendizagens dos estudantes da rede municipal de ensino. Ele se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

andar pelo bairro da escola e a mapear qual seria o local mais próximo da escola onde teríamos uma representação das artes visuais na construção de uma escultura, em local público.

Antes de a turma saber qual seria a missão a ser cumprida em nossas andanças pelas ruas do bairro, teríamos que começar em sala de aula. Em nossa escola temos um salão enorme, e em 2021 era o único espaço da escola onde tínhamos projetor. Dou aula à tarde, escolhi um dia em que teria aula dupla no 8º ano A, combinado com o professor que estaria nas mesmas aulas no outro 8º ano B. No dia escolhido, preparei o salão e transformei em uma sala de cinema, teve até pipoca e passei a animação *Fuga das Galinhas*⁶.

Após a exibição, fiz uma roda de conversa e cada um pode colocar o que achou do filme, mas não fiz nenhuma menção ao que havia planejado para as turmas. Todos que quiseram falar, muitas piadas, muitas risadas, comentários engajados, comparações. Deixei as falas correrem soltas, esperando alguém perguntar por que eles estavam ali e assistiram à *Fuga das Galinhas*, ou pelo menos alguém me perguntar o que aquilo tinha a ver com as Eras das Revoluções que estávamos estudando em história. E nada.

Na semana seguinte, reuni as turmas, mas em dias diferentes, até por conta do horário das aulas, e narrei que era hora de levar as experiências das aulas para fora das quatro paredes da sala de aula, quiçá, para fora da escola. Naquela tarde especial, os alunos reuniram-se, cheios de expectativa, prontos para uma atividade que prometia ser tudo menos comum. “Hoje”, anunciei, com um brilho nos olhos, “vamos nos transformar em galinhas em fuga! Vamos aplicar o que aprendemos no filme!”.

⁶ Se, por acaso, quem me lê não sabe que animação é essa, segue breve resumo. A *Fuga das Galinhas* é uma animação que se passa em uma granja na Inglaterra, onde as galinhas vivem sob a tirania do malvado Sr. Tweedy. Elas estão determinadas a escapar, ao saberem que o destino delas é se transformar em tortas de frango. A protagonista, Ginger, é uma galinha determinada que sonha em libertar seu grupo da granja.

Ao longo do filme, Ginger tenta várias estratégias de fuga, mas todas falham. A situação muda quando um galo chamado Rocky aparece, alegando ser um mestre em voar. Ginger e as outras galinhas se juntam a ele na esperança de aprender a voar e assim escapar. No entanto, Rocky tem seus próprios desafios e inseguranças.

Juntas, as galinhas enfrentam diversos obstáculos, desde armadilhas do Sr. Tweedy até suas próprias dúvidas. Com trabalho em equipe, engenhosidade e coragem, elas elaboram um plano ousado para escapar da granja. O filme é uma mistura de comédia, aventura e uma mensagem sobre a importância da liberdade e da solidariedade. No final, as galinhas conseguem se libertar, mostrando que, com determinação e união, é possível superar até os maiores desafios.

A sala vibrou de entusiasmo, mas não entendeu o que eu disse, só gritaram a esmo, “porque é legal”. Quando eles se acalmaram, e tive uma brecha de silêncio, disse como se fosse um segredo: “Vamos fugir da escola hoje”, gesticulava, pedindo silêncio, dando a ideia de que alguém poderia nos ouvir e nossos planos seriam frustrados antes de colocá-lo em prática. Foi a primeira aula em que tive a atenção da turma toda e um olhar de parceria.

Para ser mais prático, dividi as alunas e alunos em grupos, cada um representando uma galinha com habilidades únicas. Orientei que as memórias da trama deveriam se entrelaçar com as novas ideias, e pensarem em estratégias criativas para escapar dos obstáculos que encontrariam pelo caminho – um gato astuto aqui, uma cerca alta ali, a diretora, os inspetores do corredor, os portões trancados, as janelas com grades. Eles precisavam mapear todas as possíveis rotas de fuga da escola.

Nós não fugimos da escola naquele dia, mas o papo que tivemos na aula seguinte foi revelador. Confesso que não havia planejado o que eles me disseram. Eles se deram conta que a estrutura arquitetônica da escola, assim como algumas funções de adultos dentro dela, se assemelham muito a uma cadeia. Em momento algum usei palavras diretas sobre essa referência, eles a acharam ao observar com mais detalhes onde eles estavam. Chegamos juntos à conclusão de que precisávamos sair da escola, não no sentido de desistir dela, mas ampliar o espaço de aprender e talvez começar a derrubar as grades.

Essa aula não era apenas sobre galinhas em fuga; era uma celebração da liberdade de explorar e do aprendizado fora da rotina. Os educandos descobriram que, com um pouco de imaginação e colaboração, podiam transformar um simples dia escolar em uma aventura inesquecível. E assim, sob o céu azul, as “galinhas” aprenderam que o verdadeiro valor da educação reside na capacidade de sonhar e se aventurar juntos.

Eu já tinha estruturado nossas saídas nas ruas do bairro com a direção da escola, coordenação e professores parceiros, só faltava contar às turmas e convencer os familiares de que isso seria uma boa ideia. E nossa missão seria encontrar os locais públicos que teriam esculturas, o mais próximo da escola, onde pudéssemos ir andando. Alertei que igrejas católicas, agora, estariam fora dos planos. Os grupos teriam que fazer

suas pesquisas e encontrar esses lugares, depois, em reunião, decidiríamos como realizar a ida ao lugar.

Esta tese tem por cisma apresentar que as cidades dos mortos é um local de artes visuais por excelência, pois, adivinha qual foi o local mais próximo à escola onde um dos grupos encontrou o que queríamos: no Cemitério São Pedro, mais conhecido como cemitério da Vila Alpina, 4 km da escola e caminhada de 1 hora. E lá fomos, visitamos o cemitério, andamos por lá por volta de 30 minutos, depois passamos um tempo no parque Professora Lydia Natalizio Diogo, que fica ao lado do crematório.

Esta primeira experiência comprovou que poderíamos sair da escola, mesmo sem muitos recursos, e voltarmos todos inteiros, sendo sempre o maior medo perder alguém no caminho. Já faço isso há 20 anos e nunca perdi ninguém, pelo menos ainda não.

Neste momento da escrita da tese, não vou detalhar as saídas, isso será feito no terceiro ato, por ora, vou relatar os desafios para as aulas expandidas ocorrerem, e já adianto, conseguimos realizar todas as aulas nas ruas e locais cemiteriais onde há a presença das artes visuais materializada em arte tumular, ou seja, os caminhos de um educador que desejou ampliar sua sala de aula para além dos muros da escola. Então, vamos ao segundo ato desta tese.

3.3 O portão da escola: pular ou conquistar as chaves? (turmas do ano de 2022)

SÓCRATES – Figura-te agora o estado da natureza humana, em relação à ciência e à ignorância, sob a forma alegórica que passo a fazer. Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão. Aí, desde a infância, têm os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só veem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com o

tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas do bonecos maravilhosos que lhes exibem.

GLAUCO – Imagino tudo isso.

SÓCRATES – Supõe ainda homens que passam ao longo deste muro, com figuras e objetos que se elevam acima dele, figuras de homens e animais de toda a espécie, talhados em pedra ou madeira. Entre os que carregam tais objetos, uns se entretêm em conversa, outros guardam em silêncio.

GLAUCO – Similar quadro e não menos singulares cativos!

SÓCRATES – Pois são nossa imagem perfeita. Mas, diz-me: assim colocados, poderão ver de si mesmos e de seus companheiros algo mais que as sombras projetadas, à claridade do fogo, na parede que lhes fica frente?

GLAUCO – Não, uma vez que são forçados a ter imóveis a cabeça durante toda a vida.

SÓCRATES – E dos objetos que lhes ficam por detrás, poderão ver outra coisa que não as sombras?

GLAUCO – Não.

SÓCRATES – Ora, supondo-se que pudessem conversar, não te parece que, ao falar das sombras que veem, lhes dariam os nomes que elas representam?

GLAUCO – Sem dúvida.

SÓCRATES – E, se, no fundo da caverna, um eco lhes repetisse as palavras dos que passam, não julgariam certo de que os sons fossem articulados pelas sombras dos objetos?

GLAUCO – Claro que sim.

SÓCRATES – Em suma, não creriam que houvesse nada de real e verdadeiro fora das figuras que desfilaram.

GLAUCO – Necessariamente.

Platão, p. 287-291.

Iniciamos o ano de 2022, agora professor e pesquisador da própria prática. Revisei o plano de ensino para o presente ano, assim como as etapas da pesquisa do doutorado. Trabalhar, cumprir créditos em disciplinas e atividades complementares, reescrever minha dissertação de mestrado para ser publicada, organizar as saídas com as turmas, registrar tudo, organizar as informações, escrever e continuar casado e não surtar.

Para que minhas aulas e minhas pesquisas tivessem algum sucesso, precisava revisar tudo que já havia feito e estudado sobre cemitérios, fundamentalmente o da Consolação. Mas não só isso, preparar-me para dialogar com as turmas, precisava iniciar as motivações, afinal, cemitério é um local onde não desejamos ir, se não for a passeio, muito menos morar lá. Para quebrar as barreiras, preparei minha primeira aula com as turmas que naqueles anos iriam ao cemitério, os 9º anos AB, um total de 66 alunas e alunos.

Entretanto, precisávamos soltar as amarras que nos prendiam à escola, então, apresentei a seguinte imagem à turma:

Figura 11 – Machado de Assis (1839-1908) e sua esposa, Carolina Xavier de Novaes (1835-1904). Jazigo da família para o mausoléu da ABL (Academia Brasileira de Letras), no cemitério São João Batista, em Botafogo (zona sul do Rio de Janeiro).



Fonte: do autor, 2020.

Não demorou muito e a turma conseguiu associar a imagem ao túmulo do escritor Machado de Assis. Disse onde ele está enterrado, mostrei outras fotos que tirei nas vezes que foi ao cemitério São João Batista, no Rio de Janeiro, inclusive a do mausoléu da ABL (Academia Brasileira de Letras), expliquei o que significa esse clube literário e falamos da importância do escritor. Até aqui uma aula fácil, pela importância de Machado de Assis. Na sequência mostrei este túmulo (Figura 12):

Figura 12 – Lima Barreto (1881-1922), túmulo no Cemitério São João Batista, em Botafogo (zona sul do Rio de Janeiro).



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Ampliei a foto à direita para a turma poder ler o que estava escrito: leram Lima Barreto. Perguntei: sabem quem é? Alguns alunos disseram ser um escritor, porque viram o nome em um livro na sala de leitura da escola, e alguns lembraram que o professor de leitura já havia falado dele, e do Machado de Assis também. Realizei uma nova pergunta: “Pelos túmulos, qual vocês acreditam que teve mais sucesso?” Responderam que o primeiro, o Machado de Assis. Contei a eles o que leríamos a seguir, não com as palavras deste texto, mas na interpretação de um professor que quer que eles prestem atenção.

O cemitério São João Batista situava-se em um bairro de gente rica, na capital do Rio de Janeiro. Durante sua vida e em seus escritos, Lima Barreto havia criticado muito a rica sociedade carioca, mas, ironicamente, foi ali onde quis ser enterrado. É verdade, falecera cedo, mesmo para a época, aos 43 anos, depois de uma vida de insucessos e de internações frequentes para desintoxicação. Conforme descreve Enéas Ferraz, no dia 1º de novembro de 1922, durante o seu velório, fizeram-se presentes apenas alguns

poucos amigos, gente da redondeza, que se revezava diante do caixão pobre na acanhada sala da casa. No dia seguinte, realizou-se o cortejo tímido até a estação ferroviária que o levaria à Central e, logo depois, ao seu último destino, o vistoso São João Batista:

À tarde, o enterro saiu, levado lentamente pelas mãos dos raros amigos que lá foram. Mas, ao longo das ruas suburbanas, de dentro dos jardins modestos, às esquinas, à porta dos botequins, surgia, a cada momento, toda a “foule” anônima e vária que se ia incorporando atrás do caixão, silenciosamente. Eram pretos em mangas de camisa, rapazes estudantes, um bando de crianças da vizinhança (muitos eram afilhados do escritor), comerciantes do bairro, carregadores em tamancos, empregados da estrada, botequineiros e até borrachos, com o rosto lavado em lágrimas, berrando, com o sentimentalismo assustado das crianças, o nome do companheiro de vício e de tantas horas silenciosas, vividas à mesa de todas essas tabernas [...]. Posto o caixão em um carro fúnebre de 3ª classe, dois ou três ramos de flores aos cantos, e o carro partia, seguido do seu pequeno cortejo, a caminho de S. João Batista, onde Lima Barreto queria ter a sua cova, que foi toda a sua vaidade. Nunca viveu entre os bairros aristocráticos, nem nunca foi recebido nos seus salões, mas quis dormir o seu sono imortal no cemitério de tão belos mármore, entre a fidalguia triste dos altos ciprestes. E é lá justamente, junto à encosta da montanha, que ele repousa (Ferraz, 1922, p. 4).

No caso do passamento de Machado de Assis em 29 de setembro de 1908, a relevância do falecido influenciava a magnitude do velório e do enterro, atraindo considerável interesse público, o que não ocorreu na morte de Lima Barreto. Este, de fato, já desfrutava de reconhecimento durante sua vida, e ao falecer, na madrugada de 29 de setembro de 1908, em sua confortável residência no Cosme Velho, já era visto como uma verdadeira instituição nacional. Seu corpo foi trasladado para a Academia Brasileira de Letras, que ele ajudou a fundar, onde diversas personalidades públicas se reuniram rapidamente. O funeral, um verdadeiro espetáculo, organizado pelo Barão do Rio Branco, percorreu as principais ruas do centro, atraindo uma multidão, embora muitos dos presentes não compreendessem completamente a importância do evento. Ele foi sepultado com grande solenidade em um túmulo individual no cemitério São João Batista, com a presença de figuras proeminentes do governo, políticos, representantes de associações científicas e do comércio, estudantes, além de outros segmentos importantes da sociedade, incluindo Rui Barbosa, que foi incumbido de proferir o elogio fúnebre.

Figura 13 – Brasil de luto por Machado de Assis. Publicada no jornal *O Globo* de 29 de setembro de 1908.

Brasil de luto por Machado de Assis

29/09 – O Brasil perdeu seu mais ilustre homem de letras. Machado de Assis morreu em sua casa, no bairro do Cosme Velho, às 3h45. Ele nasceu pobre e foi no seio da pobreza que se criou. A *struggle for life* fez dele o autor de obras-primas como *Dom Casmurro* e *Brás Cubas*. Dotado de um invejável talento, de uma vasta erudição e de um espírito observador, Machado de Assis não tardou a revelar-se o escritor primoroso, cuja morte acaba de trazer dor e luto a todo o país. O fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras estava deprimido desde a morte da mulher, Carolina, há três anos, e praticamente não saía de casa. Segundo depoimento de amigos, desde a morte da esposa ele não vivia mais; morria aos poucos.



Ilustres nomes das letras brasileiras acompanharam o funeral de Machado de Assis

Fonte: *O Globo*, 1908.

Provavelmente, Machado de Assis e Lima Barreto nunca se avistaram em vida. O primeiro, vivente no Cosme Velho, bairro onde residiu e morreu, apenas frequentou as ruas principais do centro do Rio, incluindo em seu percurso seleta e diário à Academia, a Garnier, os ministérios e, em dias especiais, a Ópera. Lima Barreto, apenas o subúrbio pobre onde residia e as tabernas de má reputação que frequentava.

Depois de mortos, finalmente, se encontravam pela primeira vez na nobre vizinhança do São João Batista, embora continuassem separados, como em vida. Enquanto um havia comprado jazigo bem situado, em área aristocrática e central do cemitério, onde todos viam e reverenciavam, o outro fora enterrado em campa, na parte mais recôndita e elevada da encosta, juntamente na companhia de outras catacumbas modestas, atualmente mais próxima à favela do entorno.

Após a turma observar as imagens dos túmulos e o relato que conduzi, perguntei: em algum momento vocês já ouviram a seguinte expressão: “A morte iguala todo mundo?”. Alguns disseram que sim, outros não, mas os que falaram concordaram com a frase. Perguntei novamente: nós vimos as fotos dos túmulos de Lima Barreto e Machado de Assis, juntem isso com o que acabei de narrar para vocês. Pensaram? Pergunto novamente: podemos concordar ou refutar que a morte iguala todo mundo? Eles pensaram, mas não os deixei responder.

Expliquei à turma que estávamos diante de uma premissa, melhorei, dizendo que são as suposições iniciais a partir das quais se chega a uma conclusão. Elas podem ser expressas de forma explícita ou implícita, sendo fundamentais para a construção de argumentos válidos. Continuei, diante disso, precisamos investigar antes de responder, por isso, como não teríamos condição de irmos ao Rio de Janeiro (foi uma bagunça criativa na sala, “por que não, vamos lá professor do seu jeito”, e por aí foram as falas), faremos isso aqui na cidade de São Paulo.

Expliquei que naquele ano, iríamos ao bairro da Liberdade visitar onde um dia foi o Cemitério dos Aflitos e depois iríamos ao cemitério da Consolação. Seria uma pesquisa de campo e poderia concluir se a morte iguala todo mundo ou se tinha mais coisas atrás das cortinas. E não é que deu tudo certo e fomos.

Figura 14 – Acima, Capela dos Aflitos. Abaixo, cemitério da Consolação, São Paulo.



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Os detalhes desta etapa da pesquisa poderão ser lidos na 3ª Quadra e os resultados na quarta. Contudo, preciso relatar as dificuldades de chegarmos a essas fotos.

A primeira saída foi planejada para maio de 2022 ao cemitério da Consolação, não havia ônibus e nem verba para alugar um, a direção estava relutante em autorizar nossa

saída e precisava convencer os familiares de que seria uma aula segura, e mais, que não tinha nenhuma conotação religiosa.

No mês de abril, temos a primeira reunião de mães, pais, responsáveis e educadores, para dar as devolutivas das aprendizagens do primeiro bimestre. Aproveitei essa reunião e fui ter um diálogo com os familiares. A turma já teve a missão de ir conversando em casa, eu, na reunião, tranquilizar. Surpreendi-me, fui muito bem recebido pelas duas turmas dos 9º anos AB, mas o que realmente os convenceu foi ter permitido que os familiares nos acompanhassem e que criaria um grupo em um determinado aplicativo de conversa e iria informando cada passo de nossa aula. Pronto, a família já era nossa aliada.

O transporte? Minha proposta desde o começo foi usar o transporte público, estamos a 300 m da estação Camilo Haddad do monotrilho, então, ir pela região central seria fácil, mas não simples, pois colocar 33 adolescentes no metrô sem que ninguém ficasse para trás era a grande questão. Descobri que, se avisássemos na estação que estávamos com um grupo grande de pessoas, eles retardariam os fechamentos das portas, o que já era um alívio. Em reunião com as turmas, eles me disseram bancarem a passagem e, se alguém não tivesse como pagá-la, eles arrecadariam fundos. Os familiares também apoiaram e deu tudo certo, fomos de metrô.

Figura 15 – Turma na estação Camilo Haddad da Linha 15–Prata do monotrilho, localizado no distrito de São Lucas, na Zona Leste de São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Ir de transporte público é um grande trunfo deste projeto. Levar alunas e alunos a uma aula ao ar livre, utilizando o transporte público, é mais do que uma mera mudança de cenário; é uma imersão vibrante nas dinâmicas sociais que permeiam a cidade. Ao embarcar no metrô, os estudantes se tornam parte de um microcosmo urbano, onde cada rosto e cada conversa revelam histórias, desafios e interações que moldam a vida cotidiana. Os ritmos e as nuances do deslocamento são como uma aula prática sobre diversidade, desigualdade e a riqueza cultural que coexistem em um mesmo espaço. A observação atenta dos comportamentos e das interações que ocorrem ao seu redor transforma a viagem em uma experiência educativa, em que a teoria ganha vida. Assim, a rua se torna não apenas uma extensão da sala de aula, mas um palco dinâmico, repleto de lições sobre a sociedade e suas complexidades, convidando os alunos a refletirem sobre o mundo que os rodeia de forma mais crítica e engajada.

A parte mais desafiadora seria a direção da escola, que tem por responsabilidade zelar não só pelas aprendizagens, mas também pela segurança das turmas. Eu entendia isso. Ouvi todas as argumentações; contudo, nenhuma estava pautada em alguma norma ou lei que nos proibisse de fazer a aula no cemitério, mas sim no medo: se a turma iria se comportar, se alguém iria “dar fuga” e por aí vai. Argumentei sobre a visão que temos de nossas alunas e alunos e deixei bem claro que propunha esta aula disruptiva porque acreditava nas turmas, porque os familiares iriam autorizar por escrito e, mais, se a diretora ainda apresentava dúvidas, ela deveria ir conosco. A diretora, a assistente de direção e a coordenadora foram juntas nas duas primeiras saídas ao cemitério da Consolação. A solução seria ver para crer (figura 16):

Figura 16 – Rua de entrada, em frente à capela do Cemitério da Consolação, São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Conseguimos provar que a aula na rua era possível, voltamos todos maravilhados, e agora, sem nenhuma dúvida que podemos confiar em nossas alunas e alunos, eu já sabia disso, agora a direção da escola também.

Foi assim que a epígrafe deste subtema fez sentido, conseguimos sair da caverna, que dizer, da sala de aula. Mas podemos ser ofuscados pela luz e ter dificuldade em aceitar a nova realidade.

3.4 Como evitar que a luz nos cegue? (turmas do ano de 2023)

A célebre máxima de Machado de Assis, “O país real, esse é bom, revela os melhores instintos; mas o país oficial, esse é caricato e burlesco” (Assis, 1994, p. 550), oferece uma lente perspicaz para a análise das profundas contradições que permeiam o sistema educacional brasileiro. Extraída originalmente da série *Notas Semanais* (1873), essa reflexão ressoa com uma atualidade impressionante ao expor o abismo entre a retórica pedagógica ostentada e a realidade vivida no chão das escolas — uma dissociação que perpetua as iniquidades sociais presentes no tecido da nossa sociedade.

Nesse “país oficial” da educação, a superestrutura burocrática se revela de forma contundente, manifestando-se em políticas públicas que se apresentam como panaceias, currículos padronizados que sufocam a individualidade e métricas avaliativas que

frequentemente ignoram as especificidades locais e as variadas realidades socioculturais dos estudantes. Essa performance institucional – por vezes grandiloquente, mas frequentemente distante da prática docente – adquire um caráter “caricato e burlesco”, pois os objetivos grandiosos que se proclamam raramente se concretizam no cotidiano vibrante da comunidade escolar. A obsessão por indicadores quantitativos, a importação de modelos pedagógicos descontextualizados e a ineficácia das reformas estruturais se configuram como uma encenação de um ideal educativo que, na maioria das vezes, se desvia da experiência verdadeira de aprendizagem.

Essa desconexão não passa despercebida pela academia crítica. Saviani (2009, p. 419) revela que o debate teórico brasileiro muitas vezes sucumbe a uma "reiteração de modismos pedagógicos", os quais são transpostos sem a devida análise da realidade concreta das instituições. Essa perspectiva é corroborada por Nogueira (2000, p. 12), que investiga a "invisibilidade da vida cotidiana" no ambiente acadêmico, ressaltando o distanciamento entre as formulações teóricas e as práticas das escolas públicas. Tal cenário ratifica o abismo entre o país oficial das políticas educacionais e o "país real" (Assis, 1994, p. 550) que se desenrola cotidianamente no chão das salas de aula.

Por outro lado, o “país real” da educação desvela-se nas escolas, onde a resiliência de professoras, professores, alunas, alunos e comunidades resplandece frente às adversidades. Distante do aparato oficial, surge a capacidade criativa dos atores escolares em preencher as lacunas do sistema – seja pela improvisação diante da escassez de recursos, seja pela busca incansável de estratégias de ensino que dialoguem com as realidades vividas pelas alunas e alunos. Nesse contexto, os melhores instintos de dedicação, solidariedade e compromisso com o conhecimento emergem com força, evidenciando o potencial transformador que reside na base da sociedade, muitas vezes ofuscado pela inércia e ineficiência da estrutura formal.

A persistência dessa dicotomia machadiana na educação brasileira não apenas evidencia uma falha sistêmica, mas também a reprodução de desigualdades históricas. O descompasso gritante entre discurso e prática, a distância abissal entre a elite gestora e a base escolar, e o desprezo pela complexidade intrínseca do processo educativo culminam na precarização do ensino e na estagnação dos resultados. Assim, a crítica de Machado de Assis não apenas se mantém relevante; ela emerge como um referencial

crucial na análise da política educacional brasileira, servindo de alerta para a necessidade urgente de superar essa fragmentação entre o formal e o vivido, a fim de forjar um sistema educativo que seja verdadeiramente justo e efetivo.

Quando li esta parte para o grupo de alunas e alunos que qualificam a escrita desta tese, perguntaram-me o que esse negócio do Machado de Assis tinha a ver com evitar a cegueira e o que seria evitar a cegueira? Sempre que há liberdade de fala, as perguntas sempre são ótimas.

Não respondi, mas devolvi uma pergunta: “você, que já saíram comigo ou ainda vão sair para nossas aulas nas ruas da cidade e nos cemitérios, isso é um modelo de aula que costumamos ver normalmente?”. Responderam um não bem sonoro. Continuei perguntando: “você acha fácil organizar uma aula assim?”. Não obtive uma resposta satisfatória e emendei outra: “se você tivesse um trabalho para o qual precisasse estudar muito, mas muito mesmo, prestar uma prova com muitos candidatos e conseguir passar e depois de começar a trabalhar, não ter um salário que acha justo, não ter as melhores condições de trabalho, às vezes nem ser respeitado e por aí vai, você iria se dedicar mais do que o horário em que trabalha? Preparar coisas de fim de semana? Gastar o seu próprio dinheiro para que tudo desse certo?”. Desta vez a resposta foi uníssona: “não”.

Neste momento, a turma já tinha entendido o que seria o Brasil oficial e o Brasil real machadiano e como a realidade pode ofuscar a visão, como olhar direto para o sol. Será que a gente quer passar por esse desconforto? Continuei falando outras coisas, completando a ideia, e um dos alunos me interrompeu e disse: “é mais fácil e confortável pegar um livro didático, a gente fazer uma atividade e esperar o tempo passar”. Disse que era mais ou menos isso, que muitas vezes as correntes que nos aprisionam no fundo da caverna nem parecem tão ruins assim.

Precisamos de uma reflexão mais apurada, logo, sou professor do Ensino Fundamental II e, ao longo da minha carreira, enfrentei uma série de desafios que tornaram difícil a continuidade de projetos educacionais nas escolas em que já trabalhei. Esses desafios não se restringem apenas à sala de aula; eles envolvem questões estruturais, administrativas e pedagógicas que impactam diretamente o nosso dia a dia. Muitas vezes, iniciativas valiosas acabam sendo interrompidas antes que possam realmente fazer a diferença.

Em várias ocasiões, percebi que a continuidade de projetos inovadores depende não apenas do empenho das professoras e dos professores, mas também de um suporte significativo da administração da escola. Sem esse apoio, sentia-me desmotivado e incapaz de manter algumas iniciativas que acreditava serem importantes para minhas alunas e alunos. A descontinuidade de projetos que poderiam beneficiar a aprendizagem deles era frustrante.

Outro aspecto difícil foi a escassez de recursos materiais e financeiros. Muitas vezes, deparei-me com a realidade de que a falta de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos adequados limita a capacidade dos professores de implementar e manter projetos que exigem recursos específicos. Essa limitação não apenas dificultava a execução dos projetos, mas também comprometia a qualidade do ensino que eu poderia oferecer.

A resistência à mudança, tanto por parte de alguns colegas quanto da comunidade escolar, foi um desafio adicional. Como afirmam Freire e Nascimento (2018), “a inovação pedagógica enfrenta barreiras culturais que dificultam a aceitação de novas abordagens” (p. 125). Eu percebia que, muitas vezes, a visão tradicional de educação predominava, e isso dificultava a aceitação de novas metodologias que buscavam envolver mais as alunas e alunos. Além disso, a carga de trabalho dos professores, incluindo a minha, é frequentemente esmagadora.

Ao enfrentar esses desafios, via-me com a grande vontade de voltar á caverna de Platão, mas não para avisar meus companheiros da realidade que existia para além daquelas sombras, porém confesso que as sombras me atraíam, mas também as ruas me encantavam, principalmente, a vida das crianças em uma sala de aula sem paredes.

Então, chegamos a 2023, ano letivo começando e sempre temos, antes dos retornos das turmas, o momento de planejamento pedagógico. Lembrando, o cenário desta tese é uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, então bem-vindos ao espetáculo do século: como planejar um ano letivo em apenas 48 horas! É isso aí que você leu, dependendo de quando cai o carnaval no nosso calendário, o planejamento poder ser acrescido de mais um dia.

Preparem-se para a montanha-russa do caos educativo, em que a lógica e a razão tiram férias e a pressão toma o centro do palco. Imaginem só: dois ou três dias para criar

um planejamento que deveria ter levado meses. É como esperar que um artista pinte um mural deslumbrante com apenas um borrão de tinta e um pincel seco. Fica muito notório que o que importa é a aparência de eficiência, não a qualidade do ensino. E assim, a escola segue em frente, com seu ciclo de planejamento apressado, como se estivesse competindo em uma corrida em que a única linha de chegada é a próxima avaliação. Afinal, quem precisa de tempo para refletir e inovar quando se pode simplesmente fazer um novo planejamento na próxima maré de pressão.

Contudo, no universo educacional, o planejamento é a espinha dorsal que sustenta todo o processo de aprendizado. Embora muitas vezes seja tentador adotar uma abordagem reativa e improvisada, especialmente em um cenário em que o tempo é escasso, um planejamento educacional sólido e contínuo ao longo do ano é essencial para garantir uma educação de qualidade, no meu caso, continuar com as aulas nas ruas da cidade de São Paulo necessitaria de um planejamento mais detalhado e longo, e foi o que fiz durante o ano de 2022, enquanto colocava em prática as aulas no cemitério.

3.4.1 A fogueira teórica

O estudo teórico é fundamental para o desenvolvimento de uma tese, porque estabelece o quadro conceitual, legitima escolhas metodológicas e posiciona a pesquisa no campo científico, contudo, o fundamental é ampliar a visão.

As turmas do ano de 2022 foram embrionárias para as aulas nas ruas da cidade de São Paulo, mas era necessário ampliar o número das saídas, as quantidades de turmas e principalmente o olhar para as representações visuais das artes em espaço público e, mais, articular isso aos métodos de ensino para turmas do Ensino Fundamental II. E assim o fiz, mas confesso que em 2022 minha barba embranqueceu, porque ser professor da rede pública municipal e pesquisador beira a insanidade. Digo isso porque sinto, mas também ouço muito de meus pares que, quando podem, escolhem um ou outro — ou melhor: no processo, desistem de um ou outro. Eu não desisti de nenhum; então, fui estudar.

A primeira tarefa seria a articulação entre fazer, ver e situar, e isso está na formulação de Ana Mae Barbosa, um movimento curricular que visa formar sujeitos produtores e leitores críticos de imagens (Barbosa, 2010b, p. 22-24). Aplicada às artes

visuais, essa triangularidade problematiza a separação entre habilidade técnica e reflexão estética, propondo práticas integradas capazes de responder à profusão de imagens.

Este estudo teórico em articulação com as práticas que estava desenvolvendo em 2022, e agora, mais viva em 2023, traz para esta tese a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, ganhando vida nas artes visuais. O quando fazer, ver e situar deixam de ser compartimentos estanques e viram uma dança pedagógica: um gesto criativo que investiga, um olhar que interpreta e um contexto que dá sentido, formando não apenas produtores técnicos, mas leitores críticos de imagens capazes de navegar – e intervir – na profusão visual contemporânea (Barbosa, 2010b, p. 22-24). No polo do fazer, a sala de aula expandida para as ruas da cidade transforma-se em laboratório: materiais, procedimentos e processos projetuais tornam-se hipóteses a testar; produzir é experimentar cor, suporte, volume e composição, é errar, revisar, documentar e reaprender. Essa centralidade do fazer ressoa em Dewey (2010, p. 125), que compreende a experiência estética como uma forma legítima de conhecimento e ação, e em Lowenfeld e Brittain (1977, p. 12-28), que destacam a importância das vivências sensório-motoras no desenvolvimento da capacidade criadora.

A partir de 2023, passei a aplicar esta proposta às novas turmas, tomando como exemplo a arte tumular do Cemitério da Consolação. Imagine uma pirâmide de sentido cujos vértices puxam a obra em direções complementares: conteúdo, mediação e experiência. Essa geometria triangular organiza a prática artística como um diálogo vivo entre esses polos – não compartimentos estanques, mas fios entrelaçados que geram significado.

Aplicada à arte tumular, essa estrutura converte criação, fruição e recepção num ecossistema dinâmico. O núcleo temático – ideias, narrativas, proposições críticas – orienta escolhas de técnica, matéria e imagem, conferindo propósito ao gesto artístico sobre pedra, bronze e epitáfios. Paralelamente, as estratégias de mediação – curadoria, interpretação *in loco*, sinalização, catálogos, dispositivos digitais e ações educativas – traduzem esse conteúdo em formas sensoriais e acessíveis, condicionando a forma como o conjunto funerário se apresenta e se conecta ao público. O ponto de chegada é a experiência: a percepção e o sentido que cada aluna e aluno constrói ao circular entre

jazigos, esculturas e inscrições, atravessada por variáveis emocionais, cognitivas e socioculturais que mobilizam memória, corpo e leitura simbólica.

Os estudos teóricos e as práticas demonstram que esses vértices não atuam em hierarquia, mas em diálogo constante: uma mudança na mediação modifica a experiência; uma nova percepção pode reorientar o conteúdo; e uma revisão conceitual exige outra mediação. Visualize forças em equilíbrio: intensificar um vértice – por exemplo, um conteúdo mais denso sobre iconografia funerária – demanda reforço nos demais, com mediação mais cuidadosa e trajetos experiencialmente guiados, para que a mensagem chegue com potência sem se dissipar.

Na prática, ao projetar uma intervenção ou visita ao Cemitério da Consolação é necessário pensar o conteúdo curatorial; desenhar a mediação do percurso, iluminação, legendas e materiais de apoio; e esculpir a experiência por itinerários sensoriais, pontos de pausa e ocasiões de escuta que convidem à participação reflexiva. Em obras interativas sobre memória tumular, o artista define um conceito, desenvolve interfaces e materiais que permitam interação corporal ou digital, e testa com públicos reais para calibrar a triangularidade. Em residências e projetos comunitários ligados ao patrimônio funerário, o conteúdo nasce das vivências locais, a mediação assume formas de oficinas e dinâmicas coletivas, e a experiência empodera participantes enquanto gera documentação que retroalimenta o processo.

Para trabalhar com essa proposta de modo produtivo, mapear os três vértices desde o início do projeto ajuda a listar objetivos conceituais, meios de mediação e tipos de experiência desejados; prototipar interações por meio de maquetes, simulações de percurso expositivo e oficinas-piloto com públicos diversos permite ajustes antecipados; o *feedback* contínuo – registros em vídeo, entrevistas e fluxos de visitantes – é essencial para ajustar conteúdo e mediação segundo a experiência real; e a flexibilidade metodológica, a disposição para reescrever legendas, reorganizar espaços ou reformular atividades, garante que a obra responda às leituras efetivas do público.

Os benefícios dessa prática são claros: coerência entre intenção e recepção, maior inclusão graças a mediações pensadas para ampliar acessibilidade, sustentação simbólica nas redes de memória que prolongam a vida da obra e formação crítica tanto do público quanto dos artistas, capazes de dialogar, refletir e intervir. Mas há cuidados:

conteúdo excessivamente denso pode afastar se não for bem traduzido; mediações mal planejadas corroem a experiência, porque a forma importa tanto quanto a ideia; e a presunção autoral que supõe leituras únicas empobrece o potencial polifônico da obra.

No fundo, a proposta triangular nas artes visuais é um convite a pensar a arte como processo relacional, em que pensamento, forma e corpo do receptor se influenciam mutuamente. Quando bem aplicada, transforma objetos e espaços em eventos: experiências que ensinam, provocam e permanecem, desenhando projetos em que cada vértice brilha sem apagar os outros.

Mas conforme os estudos avançavam, percebia que precisava ir além, porque ver e interpretar imagens exige treino de olhar: decodificar linha, textura, cor e iconografia; comparar, descrever e problematizar; e nesse movimento a mediação docente é decisiva para explicitar códigos visuais e ampliar vocabulários estéticos, transformando observadores em intérpretes ativos (Barbosa, 2010b, p. 60-66). Vygotsky reforça que essa apreensão passa pela mediação social e simbólica, legitimando práticas colaborativas e a circulação de sentidos na sala de aula (Vygotsky, 1998, p. 90-110).

E mais, contextualizar costura produção e leitura às tramas sociais e históricas – trajetórias de artistas, movimentos estéticos, funções sociais da imagem e conexões com outras linguagens – enquanto, para Freire, essa contextualização é prática política e pedagógica: não um adorno, mas condição para que a arte dialogue com identidades e lutas sociais (Freire, 1987, p. 58-72; Barbosa, 2010b, p. 70-78).

Na prática pedagógica, a triangularidade organiza sequências dinâmicas: uma provocação de leitura abre caminho para oficinas experimentais e se fecha em debates e pesquisas contextuais; exemplos concretos – análise comparativa de imagens locais e canônicas, laboratórios de colagem, pintura e impressão, minipesquisas e montagem de exposições escolares – mostram como alternar polos enriquece processos e produz sentido (Barbosa, 2010, p. 82-95).

Avaliar nessa perspectiva é integrar processo, produto e sentido: portfólios que registram decisões, produtos que materializam experimentos e a capacidade de situar obras em redes de significado; diários de bordo, roteiros de observação e rubricas valorizam criatividade, argumentação e autonomia crítica, em sintonia com as múltiplas

inteligências propostas por Gardner (Gardner, 1983, p. 133-150; Vygotsky, 1998, p. 150-162).

Para que a proposta floresça e se torne uma realidade que não se apague diante das adversidades do sistema educativo, eu, como docente, entendi que formação teria que combinar domínio técnico, competência em mediação discursiva e repertório histórico-cultural, entendendo que currículos devem romper a dicotomia teoria/prática e abrir tempos para projetos integrados e parcerias com outros e mais espaços em que a presença visual da morte também se fazia presente, pois recursos escassos e avaliações padronizadas limitam o potencial transformador da proposta (Lowenfeld; Bradshaw, 1977, p. 200-218; Barbosa, 2010, p. 100-112).

Apesar dos desafios, a Proposta Triangular tem claro potencial emancipador: fortalece a autoria, fomenta a literacia visual crítica e amplia o impacto social da educação por meio de projetos interdisciplinares e exposições coletivas. Ao conjugar técnica, análise e história cultural, oferece um quadro pedagógico capaz de formar sujeitos estéticos autônomos, desde que apoiada por formação docente, investimento em materiais e políticas curriculares que reconheçam a arte como componente essencial do desenvolvimento humano (Dewey, 2010, p. 120-132; Freire, 2005, p. 140-156).

Por esses caminhos percorridos no campo teórico, com o olhar mais apurado pelas experiências de 2022, articulei as aulas expandidas para mais turmas, agora não somente com os 9º anos, mas incluindo os 7º e 8º anos. Na estrutura dos agrupamentos da Rede Pública Municipal, chamamos estes três anos de estudo de Ciclo Autoral⁷, e como o nome já diz, a autoria seria o foco em 2023.

3.5 As aulas expandidas em 2023 e 2024

Com a experiência exitosa de 2022, incluir as aulas expandidas para as turmas do ciclo autoral foi uma tarefa menos árdua, contudo, apreensiva por parte da direção e

⁷ O Currículo da Cidade de São Paulo é organizado em três ciclos principais no Ensino Fundamental: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano). Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano): Foco central na aquisição da leitura, escrita e letramento matemático, garantindo as bases fundamentais. Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano): expansão do conhecimento por meio da articulação entre diferentes componentes curriculares, fomentando uma visão integrada. Ciclo Autoral (7º ao 9º ano): ênfase no desenvolvimento da autonomia, criticidade e protagonismo do estudante, incentivando a produção de conhecimento próprio.

coordenação da escola, pois agora incluiríamos alunas e alunos memores nas aulas nas ruas e nas saídas de transporte público, mas passou pelo crivo das reuniões pedagógicas de planejamento anual.

As primeiras tarefas foram articular os estudos nas ruas com os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano do ciclo, escolhendo os locais de visitação, organizando as saídas e convencendo os familiares de que seria boa ideia deixar suas filhas e filhos saírem com professores pelas ruas da cidade de São Paulo e trazê-los inteiros de volta. Com muita conversa, registros e relatos das saídas de 2022, obtivemos o aval da gestão e comunidade escolar.

A estrutura para 2023 ficou da seguinte forma:

- 7^{os} anos – sairíamos para a região do Pátio do Colégio com visita/aula no Museu Padre Anchieta, o Auditório Manoel da Nóbrega, onde são realizadas eventos culturais, a Galeria Tenerife, a praça Ilhas Canárias, a Capela do Beato José de Anchieta, que guarda seu manto e seu fêmur. Também circularíamos pelo entorno, observando a geografia, arquitetura e monumentos públicos;
- 8^{os} anos – sairíamos para o Parque da Independência (Ipiranga, São Paulo) que abriga o Monumento à Independência (Altar da Pátria) inaugurado em 1922, o conjunto de granito e bronze que comemora o centenário da independência, contendo a Cripta Imperial com restos mortais de Dom Pedro I e imperatrizes.
- Os 9^{os} anos seriam o ápice deste percurso, com as saídas para a capela/cemitério dos Aflitos, cripta da Catedral da Sé e cemitério da Consolação.

Figura 17 – Da esquerda para a direita – Cripta Tibiriça (Pátio do Colégio), Cripta Imperial no Monumento à Independência no bairro do Ipiranga e Cripta da Catedral Metropolitana de São Paulo (Catedral da Sé) – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2024.

Todas as saídas foram pensadas para lugares onde houve ou há presença visual da morte sepultada, concreta ou figurativa, com um roteiro em que a cada ano obtivéssemos um crescimento das experiências de visitação a esses locais, em um processo de 3 anos.

Para as turmas, neste ano, a intenção metodológica foi fundamentar, nas ruas e nos espaços memoriais de São Paulo, uma investigação sobre a arte tumular e sua inserção na trama urbana. Planejei e operacionalizei essas saídas priorizando o deslocamento por transporte público – quando compatível com as condições de segurança das turmas – como procedimento deliberado para que a experiência pedagógica já se iniciasse no percurso: o ônibus, o metrô e as calçadas tornaram-se, assim, cenários analíticos, dispositivos heurísticos que permitiram aos alunos perceberem como a cidade articula fluxos, visibilidades e invisibilidades memoriais. Em todas as atividades, defini com meus parceiros pedagógicos, com as turmas e com as equipes dos sítios visitados que os registros e quaisquer subsídios de intervenção seriam exclusivamente orientados à construção de memória, à constituição de repertório cultural e à análise visual, sendo efetuados quase que integralmente por meio de fotografias realizadas com aparelhos celulares, por serem instrumentos acessíveis, portáteis e capazes de traduzir a experiência do caminhar por entre a cidade.

Recordo com nitidez a saída que realizei com as turmas de 7º ano à cripta do pátio do colégio: por razões de segurança e logística, devido à idade, optamos pelo deslocamento em ônibus fretado pela escola, decisão que, paradoxalmente, intensificou a dimensão coletiva da observação. Acrescentamos uma visita ao Museu Anchieta e aos arredores precisamente para situar historicamente aquele enclave; caminhar pelos pátios e corredores do museu enquanto comentava as práticas religiosas e educacionais que ali se inscreveram, permitindo às alunas e alunos relacionarem visualidade e contexto histórico. Orientei-os a documentar por celular elementos como a textura da pedra, a penumbra que modelava os relevos e vestígios de policromia, e solicitei que registrassem também o trajeto urbano que ligava escola, museu e cripta – um arquivo fotográfico que, ao ser reelaborado em pranchas analíticas, serviu para construir um repertório cultural condizente com sua faixa etária e para instaurar questões sobre memória institucional e pedagógica.

Com as turmas de 8º ano, conduzi a saída ao Monumento à Independência e à cripta de D. Pedro I com foco na monumentalidade como construção narrativa. O deslocamento por transporte público, acompanhado por mim, foi aproveitado para discutir em voz alta, já no percurso, as imagens oficiais que reconstroem o passado e as tensões entre hagiografia e memória plural. Instrui os alunos a utilizarem seus celulares para captar inscrições epigráficas, emblemas heráldicos e composições em baixo-relevo, orientando enquadros que evidenciassem hierarquias visuais e estratégias de representação. Em sala, transformamos essas séries fotográficas em ensaios visuais comentados: as imagens não foram meros documentos iconográficos, mas pontos de partida para análises históricas sobre como a cidade monumentaliza certas biografias e silencia outras.

As saídas com as turmas de 9º ano ao cemitério e à capela dos Aflitos e, separadamente, ao Cemitério da Consolação, foram pensadas como itinerários de leitura da cidade a partir da escultura tumular. Em ambos os percursos mantivemos o protocolo do transporte coletivo e da documentação por celular, e reforcei, junto aos alunos, critérios éticos de respeito, busca de consentimento e proibição de intervenção física sobre objetos e sepulturas. No Aflitos, privilegiei que os registros evidenciassem variantes iconográficas religiosas, inscrições populares e sinais de restauros informais, buscando

mapear a dialética entre memória comunitária e preservação; na Consolação, solicitei que os alunos captassem a diversidade de estilos, materiais e a forma como a escultura dialoga com a paisagem urbana – todas as imagens serviram para construir portfólios temáticos que subsidiaram apresentações críticas e discussões sobre patrimonialização, cidade e modernidade.

Metodologicamente articulei, para cada saída, um preâmbulo teórico adequado ao nível escolar, um percurso guiado nas ruas e nos sítios, uma fase de documentação fotográfica móvel e uma devolutiva reflexiva em sala; os critérios de avaliação privilegiaram a qualidade analítica das imagens, a coerência interpretativa entre pesquisa e documentação e a capacidade dos alunos de articular observação visual e argumentação histórica. A imposição do registro por celulares revelou-se produtiva em múltiplos sentidos: além de viabilizar a coleta imediata de material visual, democratizou o arquivo coletivo e favoreceu a construção de memória compartilhada. Ao longo de todas as saídas, minha atuação consistiu em mediar leituras que conectassem imagens, percursos e narrativas urbanas, garantindo procedimentos não invasivos e a obtenção de autorizações quando necessárias, e buscando sempre que os estudantes apreendessem que as artes visuais, nas ruas de São Paulo, estão intrinsecamente entrelaçadas com a história da cidade – ora como manifestação estética, ora como dispositivo de memória e disputa por sentido.

Acresço, como consideração metodológica central para esta tese, que a turma de 7º ano foi escolhida como foco longitudinal da pesquisa: por terem iniciado em 2023 e por serem o único grupo que percorrerá todas as etapas previstas das aulas-expandidas ao longo dos anos subsequentes, seus registros e arquivos fotográficos constituirão o corpus principal para a análise diafásica do processo formativo. Optei por essa corte precisamente por sua condição de acompanhamento continuado – permitindo observar a circulação, sedimentação e transformação do repertório cultural e das aptidões analítico-visuais ao longo do tempo – e por isso suas pranchas, cadernos digitais e reflexões serão priorizadas nas análises empíricas e nas discussões teórico-metodológicas desta tese.

A experiência revelou-se um êxito inequívoco: senti, ao término daquele ciclo de saídas em 2023, como se tivéssemos atravessado uma correnteza – enfrentado

incertezas logísticas, resistências iniciais e ajustes metodológicos – e emergido do outro lado com um arquivo vivo de imagens, reflexões e práticas coletivas que confirmam a potência das aulas-expandidas como recurso pedagógico. Para 2024, planejamos dar continuidade longitudinal à coorte do 7º ano, aprofundando o protocolo de coleta (diários reflexivos, entrevistas semiestruturadas e sequências fotográficas orientadas), ampliando os percursos para incluir novos sítios memoriais e exposições temporárias, e sistematizando momentos de devolutiva pública com a comunidade escolar para promover apropriação cultural. Também pretendemos refinar instrumentos avaliativos, capacitar mais docentes para replicação da metodologia e iniciar a construção de um repositório digital acessível que consolide o acervo coletivo como base empírica da tese, confirmando que as aulas-expandidas são não apenas viáveis, mas decisivas para promover repertório crítico-visual e formação histórica continuada.

Em 2024, o processo foi repetido, com as turmas visitando os locais que as turmas posteriores a elas visitaram – em tese, os 7ºs anos fizeram o que os 8ºs fizeram e assim consecutivamente nos demais anos. Haverá em capítulo posterior uma análise mais aprofundada destas experiências, mas posso adiantar que as turmas que estavam em aula expandida pelo segundo ano apresentaram um olhar crítico e sistemático mais apurado para as representações visuais, tanto nas caminhadas pela cidade, quanto nos locais visitados.

3.6 O ciclo se completa (Turmas do ano de 2025)

Estamos em 2025 e a rotina de início do ano letivo se delineia de modo organizado: realizam-se reuniões pedagógicas, procede-se à elaboração de planos de ensino e, sobretudo, constitui-se a estrutura das chamadas aulas expandidas. Importa ressaltar que já tínhamos superado a fase de incerteza, visto que as “aulas nas ruas” consolidaram-se como prática efetiva na escola. Com o início das atividades letivas, deram-se também as primeiras reuniões com as turmas dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos, cujos estudantes demonstraram pleno conhecimento da implementação das aulas expandidas – termo que rapidamente se incorporou ao vocabulário escolar. Quando indagados sobre a realização de saídas neste ano, era comum ouvir respostas assertivas nas turmas:

“Claro que sim!”, acompanhadas da distinção de que não se tratava apenas de um passeio, mas de uma aula expandida.

Como desenvolvimento desta prática, propôs-se ampliar a participação dos estudantes nas decisões relativas às aulas expandidas, institucionalizando mecanismos consultivos e deliberativos que envolvessem as turmas na definição de itinerários e estratégias pedagógicas. Essa direção buscava não apenas legitimar as escolhas curriculares perante os sujeitos envolvidos, mas também promover práticas de corresponsabilização e autonomia estudantil, articulando saberes escolares e contextos socioculturais locais de modo colaborativo e reflexivo.

O roteiro já se encontra estabelecido, já constituído nos anos de 2022, 2023 e 2024; contudo, propõe-se agora aprimorar nossos olhares para as artes visuais da cidade de São Paulo, com ênfase na arte funerária. Essa atenção refinada visa aprofundar a leitura crítica das formas, materiais e iconografias presentes em sepulturas e monumentos, articulando análise histórica, semiótica e prática estética.

Como já mencionado, as turmas dos 7^{os} anos que iniciaram as aulas nas ruas da cidade de São Paulo no ano de 2023, agora, no 9º ano, terão capital cultural e experiência no olhar para a cidade que permitirá a eles focalizarem a arte tumular no contexto paulista, não apenas como uma experiência pedagógica do percurso – que parte da cripta no pátio do colégio e culmina no Cemitério da Consolação – mas com capacidades interpretativas e projetuais que reconheçam a dimensão simbólica e urbana dessas manifestações artísticas, isso em tese que deverá ser comprovada ou refutada.

Mas uma nova cobrança apareceu: os alunos dos 6^{os} anos reivindicaram suas aulas expandidas – E a gente professor, não vai dar um rolê? A gente não vai no cemitério? Os 6^{os} anos sempre são uma turma nova para mim, quando estão no 5º ano, estudam em horário diferente, então, pouco os vejo e, no entanto, as notícias das aulas expandidas já haviam chegado até eles. Confesso a minha felicidade e também é um dado importante desta tese, como experiências que se confirmam exitosas ganham corpo e alma para além daquilo que planejamos, melhor, é um dado que as turmas que foram às ruas da cidade estudar a vida através da morte, gostaram do que fizeram, posto que a notícia tenha se espalhado pela escola toda. Em 2025, já era comum cruzar com os

pequeninhos nos corredores da escola me perguntando quando eles iriam ao cemitério comigo.

Mas, e os 6^{os} anos? Como incluí-los nesta jornada das artes tumulares? Na verdade, foi mais fácil do que se pensa. O tema que circunda quase todo o ano letivo da disciplina de história é a paleoantropologia, logo, fala-se da história dos humanos por meio dos corpos fossilizados. Mas como incluir uma aula expandida com vinculação das artes visuais através da morte. Também não foi difícil, as artes funerárias por meio da cultura marajoara, ou melhor de suas urnas. E onde vê-las? No enorme acervo que temos na USP (Universidade de São Paulo) no Museu de Arqueologia e Etnologia, com destaque ao acervo das práticas funerárias sofisticadas da Ilha de Marajó. Pronto, decidido, incluímos os 6^{os} anos nas aulas expandidas para estudo das artes visuais através da arte tumular.

Figura 18 – Turmas do 6º ano incluídas nas aulas expandidas. Reserva Técnica do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE-USP) – Cidade Universitária, São Paulo.



Fonte: do autor, 2024.

Pronto, agora na EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, nas aulas de história, todas as turmas do período da tarde terão aulas expandidas nas ruas da cidade de São Paulo. E assim foram realizadas as saídas no ano de 2025, contudo, neste ano tivemos um olhar mais apurado, registros mais elaborados, participação coletiva das turmas nas decisões do registro e escrita da tese com mais potência, e o mais relevante, foi quando as

hipóteses foram confirmadas e/ou refutadas. Como é uma parte muito importante da tese, esta escrita se dará no último capítulo.

4 3ª QUADRA: HOJE A AULA É NA RUA – ARTES VISUAIS CEMITERIAIS E AS RESSIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO DE ENSINO

Espero que o leitor da tese se lembre da história da farofa com pouca carne, porque continuaremos com muita farofa, porém, com mais carne. Será a parte mais longa da escrita em que haverá relatos das aulas expandidas de 2022 a 2025, e é claro, método e teoria, dos quatro anos de aulas no cemitério da Consolação e no centro histórico da cidade de São Paulo.

Neste capítulo, dissertarei sobre os espaços cemiteriais na cidade de São Paulo e como a cidade dos vivos se relaciona com as dos mortos. Seguiremos com a arte tumular como discurso, tudo fundamentado nas experiências com as turmas nas aulas expandidas, sendo o foco o Cemitério da Consolação na cidade de São Paulo, experienciando a arte tumular como discurso

A história da morte e da criação dos cemitérios em São Paulo constitui objeto da minha pesquisa de mestrado, detalhada na dissertação publicada em livro como *A morte esculpida no Cemitério da Consolação: arte tumular como expressão social* (Carmo, 2024). Para aprofundamento sobre o tema, recomenda-se consultar essa obra, uma vez que, nesta tese, o foco recai sobre outras dimensões analíticas. Ainda assim, apresenta-se aqui um panorama sucinto da trajetória do Cemitério da Consolação, o primeiro cemitério público da capital paulista, inaugurado em 15 de agosto de 1858.

O surgimento do Cemitério da Consolação insere-se no contexto de reformas sanitárias impulsionadas pelo Império brasileiro, especialmente após o Decreto n 583, de 5 de setembro de 1850, que vedou os sepultamentos intramuros das igrejas. Até então, a prática dominante era enterrar os mortos nos templos, reservando posições privilegiadas – como próximo aos altares – para a elite econômica e política, o que permitia uma ostentação explícita de *status* social e poder mesmo na morte. Motivado por preocupações com epidemias (como cólera e varíola) e pela modernização urbana europeia, o decreto imperial visava à salubridade pública, transferindo os sepultamentos para áreas periféricas.

A ideia de um cemitério laico em São Paulo remonta a 1829, quando o vereador Joaquim Antônio Alves Alvim propôs sua construção, mas só se concretizou três décadas depois, em terreno afastado do centro urbano (atual região entre a Avenida Paulista e o

centro). Projetado inicialmente de forma simples, o espaço evoluiu rapidamente para uma necrópole monumental com o auge da economia cafeeira no final do século XIX. A aristocracia paulista e a emergente burguesia, impossibilitadas de exibir hierarquias sepulcrais nas igrejas, transferiram sua afirmação simbólica para o cemitério: encomendaram túmulos e mausoléus elaborados, muitos importados da Europa (Itália e França) ou produzidos por marmorarias e fundições locais.

Assim, o Consolação transformou-se em um museu a céu aberto de arte tumular, abrigando esculturas neoclássicas, românticas e modernistas de artistas como Victor Brecheret, Amadeo Zani e Luigi Brizzolara. Elementos como anjos, urnas, obeliscos e alegorias da virtude ou do luto não apenas eternizavam o falecido, mas reafirmavam a dominação social dos grupos economicamente privilegiados, diferenciando-os da plebe sepultada em valas comuns. De 1858 a 1960 – período analisado em profundidade na obra referida –, o cemitério registrou essa transição de espaço sanitário para palco de representação simbólica, refletindo valores culturais e hierarquias paulistanas.

A arte tumular, historicamente, erigiu fronteiras de distinção social por meio de simbologias refinadas que codificavam hierarquias de classe e *status*, reservando os monumentos mais elaborados às elites, enquanto relegava os segmentos populares a espaços periféricos e anônimos. Diante desse cenário, emerge uma questão central: deve-se considerar tal produção como expressão genuína e original ou como reproduções estilizadas de cânones consagrados? Essa problemática irrompe de forma vibrante nas aulas expandidas no Cemitério da Consolação, especialmente quando os estudantes identificam a proliferação de réplicas da *Pietà* de Michelangelo (1499). Tais cópias, ao mesmo tempo em que democratizam o ícone renascentista, tensionam os conceitos de autenticidade e reprodutibilidade técnica em contextos funerários — o que se pode denominar como *kitsch* funerário. Sob a ótica da Proposta Triangular, esse fenômeno fomenta uma construção coletiva de significados entre professor e alunos, fundamentando a análise que se segue.

4.1 Funeral da originalidade: a arte tumular, criação ou reprodução?

A arte tumular, em sua complexidade e diversidade, oferece um campo fértil para a investigação das relações entre originalidade, reprodução e valor estético. Em uma de

nossas andanças pedagógicas no Cemitério da Consolação, em 2025, um dos alunos, ao observar a profusão de anjos e figuras alegóricas que se repetiam em diferentes jazigos, questionou com perspicácia: “Professor, isso é tipo um meme viral, né? A cópia vira icônica, mas quem fez o primeiro?”. A pergunta, aparentemente ingênua, encapsula o cerne deste capítulo: a tensão entre a obra de arte única e sua proliferação em réplicas, diluições e produções seriadas. Mais do que uma mera questão de autoria ou autenticidade, essa dinâmica revela um fenômeno estético e social profundo, cuja “aparência” da arte se torna um instrumento para a validação de *status* e memória familiar. É neste ponto que a conceituação do *kitsch* se torna indispensável para desvendar as camadas de significado presentes na arte funerária.

No Cemitério da Consolação, as reproduções artísticas, a exemplo das múltiplas releituras da Pietà de Michelangelo (1499), não são percebidas pelas alunas e alunos como meras cópias, mas como expressões autênticas de arte funerária plena de originalidade. Relida, refeita e reestilizada para os contextos locais, essa icônica escultura ganha, aos olhos das turmas, uma vitalidade própria, que transcende a referência renascentista desconhecida pela maioria – assim como, acredito, por grande parte dos visitantes do cemitério. Essa percepção inicial, desprovida da ligação com o original, enriquece a construção coletiva nas aulas expandidas, onde o *kitsch* funerário emerge não como degradação, mas como recriação viva e significativa.

Na história da arte, a discussão sobre as reproduções da *Pietà* no Cemitério da Consolação ecoa debates clássicos, como o conceito de aura proposto por Walter Benjamin em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1994), no qual a cópia massificada tensiona a singularidade do original. Esse fenômeno transmuta a obra em um *kitsch* funerário que, embora democratize o sublime renascentista, dilui sua autenticidade aurática. Artistas contemporâneos, contudo, celebram tais releituras: Jeff Koons, com suas apropriações deliberadamente *kitsch*, ou Picasso, ao reinterpretar *As Meninas* de Velázquez, enxergam na recriação uma originalidade dialógica e não mera imitação. Mas as turmas pensam da mesma forma? Nem sempre. Enquanto alunos e visitantes, muitas vezes distantes do saber historiográfico, atribuem originalidade plena à escultura local, especialistas debatem camadas intertextuais. Afinal, a quem pertence a leitura da obra? Roland Barthes, em *A morte do autor* (1988), desloca esse protagonismo

para o leitor-receptor na construção coletiva de sentidos — movimento que se materializa nas aulas expandidas, nas quais os estudantes reinventam a *Pietà* como arte viva. Ao fim, o retorno ao original michelanguesco consolida o aprendizado, permitindo que os alunos identifiquem a genealogia das formas em futuras observações.

Mas, a premissa central que guia esta análise é que, no contexto do *kitsch* funerário, a distinção entre cópia e original se esvai em favor de uma estética da “aparência”. Não importa se a escultura é de um artista famoso ou se possui uma “aura” de originalidade; importa que ela “pareça” uma obra de arte. Este uso da estética é, fundamentalmente, uma estratégia para validar o *status* social da família, projetando uma imagem de bom gosto, riqueza ou devoção, independentemente da proveniência ou valor artístico intrínseco da peça. A arte tumular, portanto, não é apenas um repositório de memórias, mas um palco em que as aspirações sociais e as hierarquias culturais são encenadas por formas visuais, muitas vezes mediadas pelo *kitsch*.

Essa compreensão da arte tumular como um palco de aspirações sociais, mediada pelo *kitsch*, aprofunda-se ao explorarmos o quadro conceitual que fundamenta a discussão sobre a reprodução na arte. A discussão sobre a reprodução na arte encontra um de seus pilares em Walter Benjamin e sua seminal obra *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica* (Benjamin, 1994). Benjamin argumenta que a reprodução técnica retira da obra de arte sua “aura”, aquele elemento de unicidade e autenticidade que emana de sua presença no tempo e no espaço. No cemitério, a proliferação de réplicas de anjos, virgens e figuras alegóricas, muitas vezes inspiradas em obras-primas da arte sacra ou neoclássica, exemplifica essa perda da aura. Contudo, para o contexto funerário, essa perda não é necessariamente um demérito; pelo contrário, a reprodução permite a democratização iconográfica, tornando símbolos de luto e memória acessíveis a um público mais amplo. A questão, então, não é apenas a perda da aura, mas o que a substitui e como essa substituição é percebida e valorizada socialmente.

É aqui que o conceito de *kitsch* se entrelaça profundamente com a análise da arte tumular. Moles (1971, p. 11) descreve-o como “a arte da felicidade”, uma estética que busca o prazer imediato, pois o “*kitsch* é o objeto do cotidiano que visa antes de tudo à satisfação do comprador” (Moles, 1971, p. 57). Friedländer (1990, p. 25) associa-o a uma estética na qual “a complexidade da realidade é substituída pela simplicidade do

sentimento". No entanto, para uma compreensão mais robusta, é crucial recorrer a Kulka (1996, p. 43), para quem "o *kitsch* explora temas que são geralmente considerados sentimentais ou carregados de emoção", e a Dorfles (1971, p. 15), que o define como "o universo do mau gosto" resultante da industrialização da arte. Por fim, Adorno (2002, p. 7) ratifica essa visão ao afirmar que, na indústria cultural, "a obra de arte é o seu próprio anúncio", reduzindo o sublime à mera mercadoria de consumo emocional.

Para Kulka (1996), o *kitsch* é caracterizado pela repetição sem originalidade criativa, priorizando o efeito visual imediato e a emoção fácil em detrimento da profundidade artística. No cemitério, isso se manifesta na escolha de figuras que evocam sentimentos de luto, paz ou devoção de maneira previsível e estereotipada. A escultura não precisa inovar; ela precisa cumprir uma função simbólica e emocional de forma instantaneamente reconhecível. Essa "arte de repetição" é eficaz porque se comunica diretamente com o público, sem exigir um conhecimento aprofundado de história da arte ou crítica estética.

Adorno (2002), em sua crítica à indústria cultural, via o *kitsch* como uma falsa harmonia estética, um produto da cultura de massa que anestesia o pensamento crítico e perpetua a conformidade. No contexto funerário, o *kitsch* pode ser interpretado como uma forma de "conforto estético" que evita o confronto com a complexidade da morte e do luto, oferecendo em seu lugar uma imagem idealizada e sentimentalizada. As réplicas em série, com seus acabamentos padronizados e expressões faciais genéricas, são exemplos claros dessa produção em massa que visa a uma aceitação universal, desprovida de qualquer subversão ou questionamento.

Dorfles (1971), por sua vez, analisa o *kitsch* como um sinal de *status*, uma manifestação do desejo de ascensão social pela aquisição de objetos que imitam o "bom gosto" da elite. No cemitério, a escolha de um jazigo com uma escultura imponente, mesmo que seja uma réplica ou uma peça de produção seriada, pode ser uma forma de exibir prosperidade e distinção social. A "aparência" de uma obra de arte, mesmo que desprovida de originalidade, confere um prestígio simbólico à família, comunicando aos visitantes e à comunidade que os falecidos pertenciam a um determinado estrato social. Essa é a essência da premissa que norteia este capítulo: a estética como validador de *status*.

A materialidade dessas obras é fundamental. Ingold (2011, p. 29) nos lembra que os materiais não são suportes passivos, mas estão em constante fluxo, pois "o material é um vir-a-ser". A pedra, o bronze e o mármore carregam uma história de transformação que contribui para a percepção de valor da peça. Crane (2006, p. 3) e Jones (2014, p. 264) aprofundam a compreensão da cultura material, mostrando como os objetos atuam como mediadores que carregam memórias. Barad (2007, p. 141), com sua perspectiva agencial-realista, convida a ver as esculturas como parte de um "emaranhado" (*entanglement*), no qual a matéria e o sentido são inseparáveis, tornando a "aparência" do *kitsch* uma força performativa na construção da realidade social.

Com base neste arcabouço teórico e, principalmente, com as aulas expandidas no Cemitério da Consolação, de 2022 a 2025, oito turmas com uma média de 30 alunas e alunos, perto de 240 crianças me permitiram categorizar a arte tumular em diferentes tipologias que revelam a complexa interação entre originalidade, reprodução e a presença do *kitsch*. Cada uma dessas categorias oferece oportunidades pedagógicas únicas para a alfabetização estética e o debate sobre *status* social com crianças de escolas públicas.

Uma dessas categorias são as Réplicas Conscientes, que são reproduções fiéis de obras existentes, muitas vezes encomendadas com a intenção explícita de homenagear ou emular um modelo de prestígio. No Cemitério da Consolação, por exemplo, é comum encontrar réplicas de anjos de Victor Brecheret ou de figuras clássicas. Embora tecnicamente sejam cópias, a intenção por trás delas pode ser de reverência ou de perpetuação de um ideal estético. Contudo, mesmo nessas réplicas, o *kitsch* pode se manifestar se a escolha for motivada mais pela ostentação da "aparência" de uma obra de arte do que por uma genuína apreciação artística. Pedagogicamente, essas réplicas permitem discutir a diferença entre cópia e original, a função da homenagem e a apropriação cultural. Com as crianças, podemos explorar a ideia de "inspiração" *versus* "imitação", e como a intenção do criador e do encomendante afeta a percepção do valor da obra.

Em contraste, os **Híbridos Estilísticos** caracterizam-se pela fusão de elementos de diferentes estilos ou períodos, resultando em peças que buscam uma originalidade por meio da combinação, mas que frequentemente caem no *kitsch* pela falta de coerência

estética ou pela busca de um efeito grandioso e superficial. Um anjo com traços barrocos e vestimentas *art déco*, por exemplo, pode ser um híbrido estilístico. O objetivo é criar algo “diferente” ou “impressionante”, mas o resultado pode ser uma estética sobrecarregada que prioriza o impacto visual imediato. Essa categoria é particularmente rica para a discussão do *kitsch* como uma “falsa harmonia” (Adorno, 2002), cuja mistura de elementos não resulta em uma síntese orgânica, mas em uma justaposição que visa agradar a um gosto popular. Com os alunos, podemos analisar como diferentes estilos se combinam (ou não) e discutir o que torna uma obra esteticamente coesa ou, ao contrário, “exagerada” ou “sem sentido”.

A categoria de Produção Seriada e Falsificações é o terreno mais fértil para a manifestação do *kitsch* funerário. Refere-se a peças produzidas em massa, a partir de moldes comerciais, com pouca ou nenhuma intervenção artística individual. Embora não sejam necessariamente “falsificações” no sentido legal, elas operam como tal no campo simbólico, oferecendo a “aparência” de arte a um custo acessível. Anjos de gesso, estátuas de virgens em resina ou cruzes padronizadas são exemplos comuns. Aqui, a definição de Kulka (1996) sobre a repetição sem originalidade criativa e a priorização do efeito visual imediato é plenamente aplicável. Essas peças são projetadas para evocar emoções previsíveis e para se encaixar em um imaginário coletivo do luto, sem desafiar ou inovar. O *kitsch*, neste caso, funciona como um “sinal de *status*” (Dorfles, 1971) para famílias que desejam adornar seus jazigos com elementos que “pareçam” artísticos, mas que não podem arcar com o custo de uma obra original. A democratização da iconografia, nesse sentido, é também a democratização do *kitsch*. A discussão com as crianças pode abordar a economia da arte, a produção em massa *versus* a criação individual, e como o desejo de “ter algo bonito” pode ser explorado pelo mercado. Podemos questionar: “Por que tantas famílias escolhem o mesmo anjo? O que isso nos diz sobre o que as pessoas valorizam?”.

Por fim, as **Presenças Originais** são obras de arte únicas, criadas por artistas renomados ou com uma assinatura distintiva, que possuem a “aura” benjaminiana. No Cemitério da Consolação, as esculturas de Brecheret, (1920-1955) Emendabili, (1923-1960) ou Giorgi, (1940-1950) são exemplos de presenças originais que se destacam pela sua singularidade e valor artístico intrínseco. Essas obras não buscam apenas “parecer”

arte; elas são arte, resultado de um processo criativo autêntico. Elas representam um capital cultural e econômico significativo, e sua presença em um jazigo comunica um *status* social elevado. A comparação entre essas obras e as manifestações de *kitsch* é crucial para a compreensão das hierarquias estéticas e sociais. Pedagogicamente, as presenças originais servem como ponto de referência para a discussão sobre a autoria, a inovação artística e o valor da singularidade. Com os alunos, podemos explorar a biografia dos artistas, as técnicas utilizadas e o impacto emocional e intelectual que uma obra de arte original pode ter, contrastando com a perene superficialidade do *kitsch*.

Essa distinção entre o original e o *kitsch*, e a forma como cada um é percebido e valorizado, nos leva a considerar que a presença do *kitsch* na arte tumular não é um fenômeno neutro, mas está intrinsecamente ligada a tensões políticas e à perpetuação de hierarquias sociais. A “aparência” da arte, como validador de *status*, revela as aspirações e as limitações das diferentes classes sociais. Em jazigos de famílias abastadas, mesmo que a peça seja uma réplica, ela é frequentemente de alta qualidade, em materiais nobres como mármore de Carrara, e pode ser assinada por um ateliê de prestígio. A intenção é emular a grandiosidade e deixar claro que a elite tem um bom gosto, ou seja, um marcador social, utilizando o *kitsch* como um “luxo acessível” que ainda assim comunica distinção. Em contraste, nos setores um pouco menos abastados no Cemitério da Consolação, a produção seriada de custo menor, em materiais de menor custo e com acabamento mais simples, domina. Aqui, o *kitsch* é a única opção para muitas famílias que desejam adornar o túmulo de seus entes queridos com algo que “pareça” digno, mas que reflete suas restrições econômicas. Essa mercantilização do luto, em que a expressão da dor e da memória é mediada por produtos padronizados, levanta questões sobre a equidade no acesso à dignidade estética na morte.

A pedagogia do *kitsch* funerário, portanto, não se limita à análise estética; ela se estende a uma crítica social. Ao discutir com as crianças as diferenças entre as esculturas encontradas em diferentes áreas do cemitério, podemos iniciar um diálogo sobre desigualdade social, consumo e a forma como a arte (ou a “aparência” da arte) é usada para demarcar posições na sociedade. A pergunta do aluno sobre o “meme viral” se expande para: “Quem pode ter o original? E por que as cópias são tão importantes para quem não pode?”. Essa abordagem crítica é fundamental para o desenvolvimento do

capital cultural dos alunos, permitindo-lhes decodificar as mensagens visuais e sociais presentes em seu entorno.

Para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas e ilustrar a ubiquidade e a complexidade do *kitsch* funerário, apresentamos dois estudos de caso, um hipotético e outro real, que foram explorados em nossas atividades pedagógicas. O primeiro, um estudo hipotético, é o caso do *Anjo Lamentador de Santa Clara*. No cemitério fictício de “Santa Clara”, uma escultura de um anjo lamentador, originalmente esculpida em mármore por um artista local no início do século XX, tornou-se um ícone. Sua pose dramática e expressão de dor ressoaram profundamente com a comunidade. Com o tempo, ateliês funerários começaram a produzir réplicas em gesso, resina e até cimento, de diferentes tamanhos e qualidades. O “Anjo Lamentador” original, com sua aura e história, permaneceu no jazigo da família fundadora da cidade. No entanto, centenas de suas cópias, de qualidade variada, adornaram jazigos de todas as classes sociais. As réplicas mais caras, em mármore reconstituído, eram adquiridas por famílias de classe média que desejavam emular o prestígio do original. As mais baratas, em gesso pintado, eram a opção para famílias de baixa renda. Este caso hipotético permite discutir como um símbolo de luto se transforma em um produto de consumo, cuja “aparência” do anjo, independentemente de sua materialidade ou autoria, é o que importa para a validação do *status* e da memória. Com os alunos, a discussão se concentrou em como a mesma imagem pode ter significados e valores diferentes dependendo de quem a possui e como ela foi produzida.

Em um contexto real, o Cemitério da Consolação em São Paulo oferece um exemplo flagrante da coexistência de obras de arte originais de mestres como Brecheret, (1920-1955) e Emendabili, (1923-1960) (Figura 19).

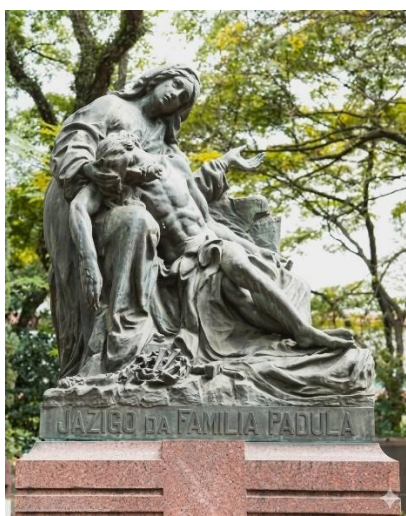
Figura 19 – À esquerda, “O Sepultamento” (1923), Victor Brecheret, localizada no jazigo da família Guedes Penteado. À direita, escultura “A Descida da Cruz” (1970) de Galileo Emendabili, túmulo da família Raia. Ambas no Cemitério da Consolação, em São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

Mas também temos uma vasta gama de réplicas e produções seriadas, normalmente feitas por marmorarias que atuavam no Consolação, tais como: Marmoraria Irmãos Iardella - Réplicas da *Pietà* de Michelangelo, como no túmulo da Família Padula [Figura 20] e Marmoraria Savoia - Mausoléu gótico em mármore para a Família Siniscalchi (estilo catedral italiana) [Figura 21].

Figura 20 – Marmoraria Irmãos Iardella: réplicas da *Pietà* de Michelangelo. Túmulo da Família Padula – Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2025.

Figura 21 – Marmoraria Savoia: mausoléu gótico em mármore. Família Siniscalchi - Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2024.

Em um percurso com os alunos, pudemos observar jazigos monumentais com esculturas de mármore ou bronze de alta qualidade, contrastando com outros, mais modestos, adornados com anjos de cimento ou placas de bronze padronizadas. A Consolação é um microcosmo das hierarquias sociais paulistanas, onde o *kitsch* de luxo (réplicas caras) e o *kitsch* popular (produção seriada) convivem, cada um cumprindo sua função de validação de *status*. A “aparência” de riqueza é um denominador comum, mesmo que os meios para alcançá-la variem drasticamente. Em outro momento, a visita à Cripta da Sé, com suas esculturas e simbologias, permitiu uma comparação com a arte tumular mais antiga e a discussão sobre a evolução dos estilos e a persistência de certos ícones. A experiência nesses locais, juntamente com percursos pelo Cemitério dos Aflitos/Liberdade, Pátio do Colégio e Monumento da Independência, no centro histórico

de São Paulo, permitiu aos alunos uma imersão na cultura material da cidade, compreendendo como a arte e o *kitsch* moldam a percepção do passado e do presente.

A partir da experiência acumulada com esses estudos de caso e da análise teórica que os fundamenta, propusemos um conjunto de protocolos mínimos para a condução de atividades pedagógicas que abordassem a arte tumular e o *kitsch* de forma crítica e construtiva:

1. Contextualização Histórica e Social: apresentar o cemitério não apenas como um local de sepultamento, mas como um espaço de memória, história e manifestações culturais. Discutir a evolução dos rituais fúnebres e das estéticas tumulares ao longo do tempo, conectando-os às mudanças sociais e econômicas.
2. Análise Comparativa de Obras: incentivar a comparação entre diferentes tipos de esculturas (originais, réplicas, seriadas) em termos de materialidade, técnica, autoria e impacto visual. Utilizar a pergunta “O que parece?” como ponto de partida para a discussão.
3. Debate sobre Valor e Autenticidade: promover discussões sobre o que confere valor a uma obra de arte (autoria, material, história, emoção) e como a reprodução afeta essa percepção. Explorar a ideia da “aura” benjaminiana e sua relevância no contexto contemporâneo.
4. Exploração das Hierarquias Sociais: abordar abertamente como a escolha da arte tumular reflete e reforça as diferenças sociais e econômicas. Discutir o papel do consumo e do mercado na produção e distribuição de objetos funerários.
5. Reflexão Explícita sobre o *Kitsch*: dedicar um momento específico para a conceituação do *kitsch*, utilizando as definições de Kulka (1996), Adorno (2002) e Dorfles (1971). Discutir como o *kitsch* opera na arte funerária como uma “aparência” de arte para validar o *status* social da família, e como essa estética pode ser tanto reconfortante quanto problemática.

Para a tese de doutorado, este capítulo contribui significativamente para a conceituação do “necroestético” como um campo de investigação que transcende a mera contemplação da morte, engajando-se com as manifestações visuais e sociais que a cercam. A integração da teoria do *kitsch*, aliada às perspectivas de Benjamin (1994), Ingold (2011), Crane (2006), Jones (2014) e Barad (2007), oferece um arcabouço robusto

para compreender a agência dos objetos funerários e sua performatividade na construção da memória e do *status*. Mais importante ainda, a aplicação desses conceitos em ciclos interdisciplinares com crianças de escolas públicas de São Paulo, mediante percursos em locais como o Cemitérios da Consolação e dos Aflitos, a Cripta da Sé e o centro histórico, demonstra o potencial transformador de uma pedagogia crítica. Ao capacitar os alunos a decodificar as mensagens visuais do *kitsch* funerário, estamos não apenas expandindo seu capital cultural, mas também fomentando um olhar mais crítico e engajado com as complexidades da sociedade e da arte.

Em suma, a arte tumular, seja ela original ou reproduzida, é um campo de estudo riquíssimo para a tese de doutorado em Artes Visuais. Ela nos permite explorar as complexas relações entre arte, memória, sociedade e poder, oferecendo um laboratório vivo para a alfabetização estética e a formação de um olhar crítico. A compreensão do *kitsch* funerário como uma estratégia de validação social, aliada à análise das diferentes tipologias de obras, contribui significativamente para o campo do “necroestético” e para o desenvolvimento de ciclos interdisciplinares com crianças, ampliando seu capital cultural. Essa performatividade do *kitsch* funerário, como agente de memória e *status*, nos leva à reflexão antropológica sobre a universalidade dos ritos da morte, explorada na seção seguinte.

4.2 A importância das artes visuais nos cemitérios

Prosseguindo da performatividade do *kitsch* funerário como agente de memória e *status*, exploramos a importância antropológica das artes visuais nos cemitérios. As artes visuais, em sua manifestação nos cemitérios, constituem um muro de arrimo teórico e prático para a compreensão da cultura, da história e das relações sociais. Minhas pesquisas de campo no Cemitério da Consolação desde 2000, e em outros espaços funerários de São Paulo, têm demonstrado que esses locais são muito mais do que meros depósitos de restos mortais; são, na verdade, complexos museus a céu aberto, palcos onde relações de poder e *status* são encenadas e onde a memória coletiva se materializa em formas visuais.

Ao materializar a necessidade ancestral de tornar presente o ausente, a arte tumular deixa de ser um mero simulacro do luto para se tornar um agente ativo na

paisagem urbana. Sobre a centralidade desse rito na constituição do humano, Morin (1997, p. 25) argumenta:

Não existe nenhum grupo arcaico, nenhuma sociedade primitiva que não tenha desenvolvido um conjunto de ritos, de crenças e de representações em torno da morte. De fato, a morte não é apenas a cessação da vida, ela é o ponto de partida de uma nova relação entre os vivos e os mortos, mediada pelo túmulo e pelo cerimonial, que instituem a sobrevivência da presença na ausência física.

Essa transição do simbólico para o material encontra eco no conceito de emaranhado (*entanglement*) de Barad (2007, p. 141), para quem a matéria e o sentido são inseparáveis. Sob essa ótica agencial-realista, o túmulo não é um depósito estático, mas parte de um fenômeno performativo onde o mármore e a memória coabitam uma mesma realidade física. Assim, a necroestética revela-se não como representação, mas como o próprio emaranhado que permite à ausência exercer uma força concreta sobre o mundo dos vivos.

A integração do conceito de *kitsch*, discutido na seção anterior, com a perspectiva antropológica de Morin (1997), revela uma camada adicional de significado. Se os ritos primitivos buscavam a conexão com o sagrado e a eternidade, as manifestações contemporâneas, muitas vezes permeadas pelo *kitsch* (Kulka, 1996), buscam a validação social e a ostentação de um *status*. O *kitsch* funerário, com suas réplicas e sua estética do “parecer”, atualiza os ritos morinianos para a sociedade de consumo, cuja representação visual da riqueza e do prestígio se torna tão importante quanto a própria memória do falecido. As sepulturas, especialmente nos cemitérios oitocentistas no Brasil, como o da Consolação, tornam-se verdadeiros catálogos de estilos e materiais, em que a oligarquia cafeeira, por exemplo, investiu em monumentos grandiosos para perpetuar seu poder e sua influência, mesmo após a morte. Essa falsa harmonia estética, como Adorno (2002) a descreveria, serve para mascarar as desigualdades sociais e para projetar uma imagem de eternidade e de sucesso.

Foucault (2013, p. 118), ao conceituar as heterotopias — espaços que são ao mesmo tempo reais e utópicos —, oferece uma lente poderosa para analisar os cemitérios. Estes configuram-se como “outros lugares”, espaços de exceção que funcionam como microcosmos de poder onde as hierarquias sociais são visivelmente inscritas na paisagem por meio da arquitetura e da iconografia. Contudo, essa narrativa

de *status* perpetuada pelas artes visuais não é estática; ela desvela-se como um discurso que prescinde da figura do criador para se completar apenas no momento da recepção.

É nesse ponto que Barthes (1988, p. 65) fundamenta o deslocamento analítico ao decretar a “morte do autor”, argumentando que a unidade de uma obra reside no seu destino — o leitor — e não na sua origem. No contexto cemiterial, as esculturas funcionam como esse texto aberto, cujo sentido é ativamente reconstruído pelo aluno-leitor. Essa dinâmica é complementada pela semiótica de Eco (1976, p. 18), que permite decodificar cada signo tumular como parte de um complexo sistema de comunicação social. Assim, o mausoléu deixa de ser um monumento isolado para tornar-se um artefato cultural vivo, no qual o olhar do leitor-receptor, provocado pela Proposta Triangular, é capaz de desvelar as tramas de poder e as complexidades da sociedade que o construiu.

É nesse contexto que a pedagogia das aulas expandidas em cemitérios adquire sua plena relevância. Desde 2000, minhas pesquisas de campo no Consolação e em outros percursos por São Paulo – incluindo o Cemitério dos Aflitos, a Cripta da Sé, o Pátio do Colégio, o Monumento da Independência e o centro histórico – têm sido fundamentais para a ampliação do capital cultural de crianças de escolas públicas. As aulas em cemitérios são uma celebração do saber, uma fusão de conhecimento e espaço, onde os alunos são convidados a decodificar lápides como “textos vivos”. Eles aprendem a ler a história, a arte e a sociologia inscritas nas pedras, nos bronzes e nos mármore. A confrontação com a grandiosidade dos mausoléus da oligarquia cafeeira, por exemplo, e o contraste com as sepulturas mais modestas, muitas vezes adornadas com elementos *kitsch*, provoca uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e a forma como elas se manifestam visualmente.

A experiência pedagógica nesses espaços transcende a mera transmissão de informações. Ela estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de observação. Os alunos tornam-se cocriadores de conhecimento, ao interpretar os símbolos, ao questionar as narrativas e ao estabelecer conexões entre o passado e o presente. Essa abordagem interdisciplinar, que une história, arte, sociologia e antropologia, é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. A atmosfera impregnada de história dos cemitérios se torna um catalisador para a aprendizagem, transformando um local de luto em um espaço de vida e de conhecimento.

Para consolidar essa prática pedagógica e de pesquisa, os protocolos mínimos estabelecidos na seção 4.1 são expandidos e reafirmados. Além da contextualização histórica e cultural, da análise formal e iconográfica, da discussão sobre autoria e originalidade, da reflexão sobre tensões éticas e políticas, e da reflexão explícita sobre o *kitsch*, adicionamos um sexto protocolo: a Integração interdisciplinar. Este protocolo visa conectar a análise da arte tumular a outras áreas do conhecimento, como a literatura, a música, a filosofia e as ciências sociais, promovendo uma compreensão mais holística e complexa do fenômeno. A ligação de Morin (1997) com o necroestético, por exemplo, para a criação de ciclos de aprendizagem com crianças, é um exemplo claro dessa integração, cuja universalidade da morte se encontra com a particularidade das expressões artísticas e culturais.

Portanto a importância das artes visuais nos cemitérios reside em sua capacidade de funcionar como espelhos da sociedade, refletindo suas crenças, seus valores, suas hierarquias e suas formas de lidar com a finitude. Por meio de uma abordagem antropológica e pedagógica, esses espaços se revelam como laboratórios vivos para a pesquisa e para o ensino, em que a arte tumular, em suas diversas manifestações – do original ao *kitsch* –, oferece um vasto campo para a construção do conhecimento e para a formação de um olhar crítico. Essa compreensão aprofundada do cemitério como um espaço de discurso visual e de agência dos objetos funerários nos prepara para as subseções seguintes, em que o Cemitério da Consolação será analisado como um caso exemplar de necroestética e de patrimônio cultural.

A partir deste ponto, a pesquisa **circunscreve-se** à experiência conduzida na EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes entre 2022 e 2025. O percurso compreende quatro anos de aulas expandidas com estudantes do Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos), sendo que o grupo do 9º ano protagonizou as visitas guiadas ao Cemitério da Consolação. Tal recorte seguiu uma estratégia pedagógica progressiva, conforme detalhado anteriormente, o que possibilitou uma análise aprofundada da arte tumular enquanto discurso visual e pedagógico — eixo central deste capítulo.

4.3 Cemitério da Consolação: arte tumular como discurso

Previamente à realização das visitas orientadas ao Cemitério da Consolação, estruturamos uma sequência de aulas planejadas para discutir as formas de letramento: a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa, porém, com foco no letramento científico que desenvolve a capacidade de usar conhecimentos científicos para interpretar e aplicar conceitos no cotidiano. Nestas discussões, caminhamos para a linguagem das representações simbólicas das artes visuais cemiteriais.

Mostramos às turmas que cada túmulo contém um discurso encarnado em pedra ou metal. Para instrumentalizar essa leitura, propomos nesta tese o conceito autoral de “indicadores simbólicos”, definidos como elementos que atuam como chaves facilitadoras da interpretação visual. Essa proposição é sustentada pela semiótica de Peirce (2005, p. 46), para quem o signo é algo que “se refere a um objeto sob algum aspecto ou modo”. Complementarmente, Eco (1976, p. 18) explora como os sistemas de signos permitem a construção de sentido por meio de códigos culturais, enquanto Barthes (1988, p. 65) valida o papel do leitor ao afirmar que a unidade de um texto visual reside no seu destino. Assim, os indicadores simbólicos funcionam como ferramentas de mediação que permitem ao estudante decodificar a complexidade social e política inscrita na materialidade do Cemitério da Consolação.

Esses autores fornecem a base teórica para entender como os “indicadores simbólicos” podem ser utilizados na interpretação de discursos visuais, como aqueles encontrados nos túmulos do cemitério da Consolação.

Contudo, para que um leitor contemporâneo consiga ler e compreender os textos retóricos dos séculos XIX e XX, que abrangem as obras do cemitério da Consolação, ele precisaria ter acesso aos indicadores simbólicos aos quais apenas os leitores daquela época tinham acesso: as iconologias. No entanto, como esse referencial se perdeu, ele deve ser substituído por outro, a partir do acervo imagético das obras cemiteriais disponíveis atualmente. Essa é a proposta: caminhar pelas ruas do cemitério da Consolação e participar do jogo de interpretações, no qual os signos desempenham um papel fundamental. Assim, criamos o nosso repertório de indicadores simbólicos.

Além disso, no contexto das artes tumulares do cemitério da Consolação, o discurso se apresenta como um idioma da morte conhecido no século XIX e na primeira metade do XX, quando cada despedida se materializava no adorno dos túmulos, com edificações e esculturas que se apresentam como série de rituais compostos de símbolos de dor, mas, sobretudo, de poder, construindo o que teorizo como a arte tumular como discurso.

Ademais, com sua multiplicidade de signos, ícones, índices, símbolos e alegorias, o discurso tumular emite mensagens para múltiplos destinatários em lapsos temporais diversos, do presente ao futuro, incluindo a rememoração mimética do passado.

Portanto, para ler um monumento funerário, é necessário compreender que os signos ali dispostos representam mais do que sua forma. Conforme pontua Batista (2009, p. 32-33), “o conhecimento desse repertório de imagens que se refere a outras imagens e a capacidade de interpretá-las vinculam-se à competência cultural do observador de relacionar textos visuais com outros”

Ainda nesse sentido, a representação visual da morte enquanto discurso da expressão social demarca o lugar em que há o evocar da memória. Entrar em um cemitério significa deixar o barulho e os sons do território dos vivos do lado de fora e mergulhar no discurso silencioso da morte, em cujas ruas, como um museu a céu aberto, o tempo é diferente: está petrificado, suspenso.

Por conseguinte, a pesquisa da arte tumular no Cemitério da Consolação coloca seus túmulos como lugares praticados. Nesse sentido, o discurso visual da necrópole pode ser decodificado tal como Certeau (2012, p. 202) define o ato de ler: como “o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos — um escrito”. Assim, o visitante-leitor transforma o lugar estático do túmulo em um espaço vivo de significação.

Assim, essa forma de arte não é apenas uma expressão estética, mas também um meio de comunicação que reflete valores culturais, crenças religiosas e a relação da sociedade com a morte. A arte tumular, dessa forma, conta a história de uma cultura ou época. Os estilos arquitetônicos, os materiais utilizados e as iconografias presentes nas tumbas podem indicar mudanças sociais, políticas e artísticas ao longo do tempo.

Dessa maneira, é possível identificar os elementos envolvidos nos discursos proferidos no cemitério da Consolação, por meio da arte tumular, a partir de três aspectos: sujeito, objeto e natureza do discurso.

Por fim, para o leitor desta tese, sigo com a escrita nos formatos que discuto com as turmas nas aulas expandidas no cemitério da Consolação, teorizando a arte tumular como discurso.

4.3.1 A semiótica da necroestética multimodal: proposta de análise além de Peirce

Para aprofundar a análise da arte tumular como discurso no Cemitério da Consolação, propõe-se o conceito de **semiótica da necroestética multimodal**. Essa abordagem atualiza a tríade peirceana (ícone, índice, símbolo) para uma leitura integrada de imagem, texto e materialidade, transcendendo a semiótica clássica ao tratar o monumento como uma composição dinâmica de memória e poder social.

Um exemplo paradigmático dessa dinâmica ocorre no mausoléu da família Matarazzo. Nele, a Pietà central (Figura 31) dialoga com a exibição de títulos de nobreza — dispositivos que materializam o capital simbólico bourdieusiano ao converter o sucesso industrial em prestígio aristocrático. Essa estratégia de distinção, inserida no espaço radial do cemitério, configura uma semiosfera onde a ascensão imigrante é selada pela nobreza de toga, fundindo-se à narrativa da elite cafeeira. Assim, a hibridização semiótica garante que os Matarazzo sejam lidos não como 'novos ricos', mas como parte legítima da história coletiva do poder paulista.

Essa engrenagem de significação torna-se legível através das ferramentas de Kress e Van Leeuwen (2006), que permitem decompor tais túmulos em modos interdependentes. Seus conceitos de vetores — como a 'oferenda' nos anjos que guiam o olhar ao transcendente e a 'demanda' nos epitáfios que interpelam o observador — revelam que o monumento Matarazzo não é um bloco estático, mas um sistema vivo que opera a transição entre o luto privado e a afirmação pública de status.

Essa análise é enriquecida pela narratologia visual de Bal (2002), que permite tratar os túmulos como narrativas fragmentadas e não lineares (Bal, 2002, p. 8). No contexto paulistano, isso ilumina as trajetórias da elite cafeeira: obeliscos neoclássicos narram a ascensão social, transformando o luto em legado. Complementarmente, Lotman

(1996, p. 11) posiciona o Cemitério da Consolação como uma semiosfera, onde a fronteira entre vida e morte gera diálogos entre códigos distintos. Por fim, Floch (1985, p. 15) oferece o quadrado semiótico para mapear oposições entre a "complexidade ornamental" da elite e a "finitude imigrante", revelando o *habitus* bourdieusiano inscrito na pedra.

Ao observarmos como os Matarazzo 'conversam' com os barões do café através de seus monumentos, percebemos que o cemitério é, na verdade, um grande palco de mensagens. Para os alunos e alunas do 9º ano, entender essa dinâmica é como aprender a ler uma rede social de pedra: cada estátua ou frase é uma escolha estratégica de quem a construiu. Por isso, avançaremos agora para o estudo da arte tumular como discurso, convidando a turma a identificar quem é o sujeito do discurso — ou seja, quem está 'falando' através do túmulo e o que essa pessoa quer que a gente acredite sobre ela.

4.3.2 O sujeito

O conceito de sujeito do discurso é multifacetado e abrange diversas dimensões da linguística, da semântica e da pragmática. Trata-se de uma construção complexa que vai além da simples identificação gramatical, envolvendo considerações sobre identidade, contexto, intenção comunicativa e relações sociais. Compreender o sujeito é essencial para uma análise aprofundada da linguagem e da comunicação.

Ao refletirmos sobre a língua que herdamos do opressor lusitano, compreendemos que o sujeito da oração é aquele que realiza ou sofre a ação expressa pelo verbo. O sujeito pode ser simples, composto, oculto ou indeterminado, e há ainda orações sem sujeito. Contudo, há muito mais a ser abordado em relação ao sujeito na língua portuguesa. Para esta tese, na arte tumular o sujeito do discurso é visto como o lugar de onde se enuncia, representando um determinado lugar social. Mas como as turmas nas aulas expandidas podem observar isso?

Ao consolidarmos este percurso de três anos — iniciado nas primeiras investigações do 7º ano e agora amadurecido no 9º — a leitura desses monumentos torna-se mais tangível. Nossa análise concentra-se, agora, na identificação do sujeito do discurso, observando como ele se projeta na arte tumular. Esse sujeito pode ser implícito, como ocorre em esculturas que transmitem mensagens de luto e poder sem revelar a

autoria artística. Em contrapartida, o sujeito torna-se explícito quando a obra carrega a assinatura do escultor ou da marmoraria, evidenciando quem detém a voz daquele discurso. Por fim, nos casos em que o tempo ou a depredação apagaram esses registros, lidamos com um sujeito indeterminado. Compreender essas variações permite que a turma decifre não apenas quem fala, mas como a memória é construída no espaço público.

Portanto, esta primeira etapa, além de constituir um levantamento iconográfico para a leitura da obra, busca identificar não apenas quem a produziu, mas também, no discurso, qual ação esse sujeito pode representar e como ele se insere em estilos artísticos e na história de uma cultura ou época.

Um exemplo é a Figura 22.

Figura 22 – Escultura de Francisco Leopoldo e Silva, no jazigo de Moacyr Piza, Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

A prática do que está teorizado acima é exemplificada pela escultura de Francisco Leopoldo e Silva, presente no jazigo de Moacyr Piza. Inicialmente, a turma observa o jazigo livremente, momento em que promovemos uma discussão sobre o que foi aprendido nas aulas sobre o sujeito do discurso. Nesse contexto, introduzo a ideia de que na arte tumular também existe um sujeito do discurso, e peço que os alunos o identifiquem na obra. A princípio, eles supõem que seja o falecido representado, mas logo encontram a assinatura do escultor na escultura.

Figura 23 – Assinatura de Francisco Leopoldo e Silva, no jazigo de Moacyr Piza, Cemitério da Consolação – São Paulo.



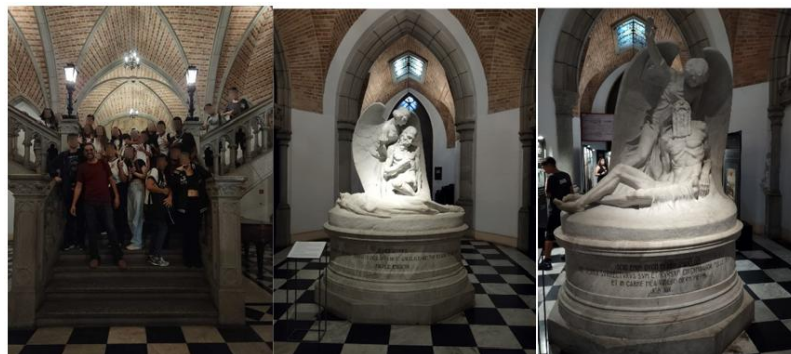
Fonte: do autor, 2022.

Essa dinâmica de percepção e análise ilustra o que Barthes (1984) descreve como o “deslocamento do sujeito”, em que a autoria e a intenção comunicativa se expandem para além do óbvio, envolvendo o criador da obra e o contexto social (Barthes, 1984, p. 45). Além disso, Eco (1997) aborda a multiplicidade de significados na interpretação de obras de arte, destacando que “a intenção do autor é apenas um dos muitos elementos que compõem o significado de uma obra” (Eco, 1997, p. 65).

Portanto, ao identificar a assinatura do escultor, os alunos não apenas reconhecem o sujeito explícito do discurso, mas também exercitam a habilidade de perceber as camadas subjacentes de significado e as interações entre o contexto histórico e cultural da obra. Como argumenta Foucault (1969), “o autor é uma função do discurso”, sugerindo que a identificação do autor é parte crucial da compreensão mais ampla do texto ou obra (Foucault, 1969, p. 113).

Vamos melhorar esta análise. Quando a turma identifica o autor da obra, elas e eles passam a ter a possibilidade, caso haja repertório para isso, de começar a ler a escultura que observam. No nosso caso, percebem que já viram esse nome e o estilo da escultura, no próprio Consolação e em outros lugares onde andamos em nossas aulas nas ruas. Por exemplo, dou pistas para que se lembrem da Cripta da Catedral da Sé. Quando lembram, uma luz acende: é o mesmo escultor professor, é o mesmo tipo de pedra, mas é um estilo diferente e por aí vão as lembranças.

Figura 24 – Aula na Cripta da Catedral da Sé em São Paulo: foto na escadaria da cripta e as esculturas de Francisco Leopoldo e Silva, a do meio, Jó o afligido do Senhor. A da esquerda, São Jerônimo – ambas esculturas em mármore de Carrara - Cripta da Catedral Metropolitana de São Paulo (Catedral da Sé) – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2024.

Na perspectiva da necroestética multimodal, essa identificação do sujeito – da assinatura ao reconhecimento estilístico e material (mármore de Carrara) – revela o escultor como enunciador híbrido (Kress; Van Leeuwen, 2006), cujos vetores de “demanda” (assinatura interpela o observador) e “oferenda” (escultura eleva o olhar ao transcendente) posicionam alunos como coautores do luto. Bal (2002) aprofunda como focalização narrativa fragmentada: recorrências entre jazigo (Moacyr Piza) e Cripta da Sé (Jó aflito/São Jerônimo) constroem biografema do artista, hipertextualizando virtudes em alegorias modernistas. Lotman (2010) enriquece com diálogos semióticos na semiosfera periférica Consolação-Sé, fronteira memória urbana; Floch (2001) mapeia oposições quadrado semiótico (explícito/implícito, individual/coletivo), ampliando *habitus* bourdieusiano. Nas aulas expandidas, ativa repertório prévio, transformando percepção em análise crítica profunda, preparando para o objeto do discurso

4.3.3 O objeto

Por sua vez, o objeto do discurso é o elemento central que serve como foco da comunicação. Ele pode ser uma pessoa, um conceito, um evento, uma ideia ou qualquer outra entidade que o sujeito deseja discutir ou descrever. A escolha do objeto influencia diretamente a forma como o discurso é estruturado e como a mensagem é interpretada pelo receptor.

No contexto da arte tumular, o objeto do discurso é o próprio falecido, cujas qualidades são enaltecidas por meio de representações escritas ou artísticas. Essas qualidades podem ser destacadas de maneira direta, quando a simbologia remete às virtudes do falecido, ou de forma indireta, quando a simbologia expressa declarações de sentimentos dos vivos em relação ao falecido. Para observarmos como essa teoria se materializa na prática, analisaremos a (Figura 25).

Figura 25 – Túmulo do Prudente Meireles de Moraes. Autor da Obra: Armando Zago, Cemitério da Consolação - São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2025; com base em fotografias de 2012.

Um exemplo do objeto do discurso direto está no grupo escultórico: Tributo à Revolução Constitucionalista de 1932, de Amadeu Zago, no túmulo de Prudente Meireles de Moraes, neto do ex-presidente Prudente de Moraes.

Neste momento da aula, sempre levo fotos que tenho deste túmulo, porque, atualmente, desse conjunto escultórico resta apenas a estátua do Apóstolo São Paulo, uma vez que os demais ornamentos foram furtados, como a porta do jazigo e a bandeira com capacete. A cada ano que voltamos ao cemitério da Consolação, mais partes deste e de outros túmulos são furtadas.

Como é prática destas aulas, a liberdade do olhar é o começo. Observam o que ainda resta da sepultura, depois vemos as fotos. Depois entro com um ponto de memória:

“lembram quando estudamos a Revolução Constitucionalista de 1932, um movimento armado que ocorreu no estado de São Paulo contra o governo de Getúlio Vargas?”. Sempre tem alguém que faz a ligação com as inscrições das datas de nascimento e morte: 15/07/1904 – 31/07/1932.

Depois que as falas fluem, como um rapaz que morreu em uma guerra, recém-completado 28 anos, sigo com a seguintes falas: “A porta do jazigo, em bronze, apresenta em relevo ‘O fantasma da morte’ – o trem blindado paulista de 1932⁸”. Do lado esquerdo da entrada tumular, destaca-se a escultura do Apóstolo São Paulo com a mão direita segurando uma espada, que o identifica, santo padroeiro do estado paulista. A outra mão está aposta sobre a bandeira paulista, capacete e espada em alusão à Revolução Paulista de 1932. Essa alegoria com motivos da Revolução Constitucionalista era para homenagear o jovem Prudente Meireles de Moraes, morto na guerra. Finalizo dizendo que isso é objeto do discurso direto, porque remete diretamente ao falecido, o que foi a intenção do sujeito do discurso: o escultor Armando Zago.

Por outro lado, como exemplo de objeto com discurso indireto, temos o túmulo de Délio Freitas dos Santos, que foi Administrador do Cemitério da Consolação e responsável por iniciar as visitas guiadas nessa necrópole.

Vemos, na Figura 26, a placa encomendada pelos funcionários do cemitério que, além de prestar homenagem a seu antigo administrador, e meu amigo, faz referência ao seu trabalho de divulgação da arte tumular.

⁸ Além de levar os soldados para as frentes de batalha, o trem foi adaptado pelos paulistas para, no palavrear do então coronel Euclides Figueiredo, um dos comandantes do levante, “fazer incursões diabólicas nas linhas inimigas”. Ele se referia a esse trem blindado, ou “Fantasma da Morte”, como foi apelidado pelos combatentes, uma composição formada por dois carros, um de cada lado da máquina, revestidos de aço (duas placas de aço entremeadas de pranchões de cerne de peroba duríssima).

Figura 26 – Placa do túmulo de Délio Freire dos Santos, cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Para que a turma perceba a diferença entre o objeto direto e indireto na arte tumular, peço que observem o túmulo de Délio Freire e compare com o do Prudente Meireles de Moraes. O primeiro com conjunto simples (Délio), sem adornos e somente com a placa da Figura 26, e o segundo (Prudente Meireles de Moraes), um conjunto escultórico adornado, com esculturas em bronze, Figura 25. Neste caso, lembro a turma que o discurso indireto sempre tem a referência de declarações de sentimentos dos vivos em relação ao falecido, não um conjunto artístico inspirado na vida do falecido.

Na perspectiva da necroestética multimodal, que se dá pelo olhar do autor da tese, mediante os olhares das alunas e alunos, teorizo o objeto do discurso – o falecido como foco direto (Prudente Meireles, virtudes revolucionárias) ou indireto (Délio Freire, sentimentos coletivos) – emerge como hipertexto semiótico (Lotman, 2010), fronteira memória/vida na semiosfera do cemitério da Consolação. Kress e Van Leeuwen (2006) decompõem vetores multimodais: no direto, esculturas/bronzes (oferenda ideacional, trem blindado como índice alegórico) demandam interpretação histórica; no indireto, placa textual (demanda interpessoal) ativa luto comunitário. Bal (2002) aprofunda narrativas fragmentadas – furtos (pátina temporal) hipertextualizam biografemas (guerra/administração), revelando perdas materiais como camadas afetivas. Floch (2001) mapeia quadrado semiótico: ostentação direta (bronze/elitismo) vs. humildade indireta

(placa simples), ecoando *habitus* bourdieusiano. Nas aulas expandidas, comparações ativam repertório (fotos vs. ruínas), democratizando leitura, transformando objeto em legado vivo pedagógico.

Portanto, neste exemplo o objeto se torna indireto, porque não é uma leitura da obra por meio da proposta do autor, mas de outras pessoas que homenageiam o falecido e compõem o conjunto arquitetônico do túmulo.

Para completar a estrutura da arte tumular como discurso, vamos ao terceiro elemento: a natureza.

4.3.4 A natureza

Outro aspecto do discurso é sua natureza. Em resumo, é uma combinação de fatores linguísticos, sociais e contextuais que determinam como as mensagens são criadas, interpretadas e trocadas entre os indivíduos. É um campo de estudo que envolve disciplinas como linguística, sociologia, psicologia e comunicação, permitindo uma compreensão mais profunda das interações humanas. Pelo fato de a natureza do discurso refletir a maneira como a linguagem é usada em contextos sociais para construir significado e interagir com o mundo, transpomos isso para a arte tumular.

A intenção deste capítulo é expor o experienciar das turmas com a arte cemiterial, logo, a leitura da arquitetura dos túmulos tem que passar por sua natureza, ou seja, a forma como ela é proferida em relação a quem se quer representar. No cemitério da Consolação a natureza mais presente está nos: barões do café, que definimos como títulos e brasões; imigrantes italianos, que chamaremos de fé, trabalho e família; imigrantes libaneses, que representam o requinte da arte como *status*.

Começamos a jornada com as turmas, desvendando os títulos de nobreza e os brasões heráldicos, relembando nossas perambulações pelo coração da Villa de São Paulo, no centro histórico. Evocamos as memórias das ruas de nomes sonoros, das edificações de traça antiga e daquelas almas que outrora por ali palmilharam e habitaram. Sempre solto uma gracejada: “Vamos sorver um chá na casa da Marquesa de Santos, e depois visitá-la em sua morada atual, na rua 1, terreno 3, da Consolação sem número!” Tal linguagem empregada com as turmas visa criar a cena, teatralizando o momento.

Nas aulas expandidas pelas caminhadas no centro histórico de São Paulo – com destaque para o Pátio do Colégio e seu entorno imediato, uma verdadeira linha do tempo física da capital paulista –, vivenciamos contrastes arquitetônicos densos: edifícios coloniais e neocoloniais evocando origens (como o Pátio reconstruído nos anos 1950-70 e as paredes de taipa de pilão originais do XVI/XVII); ecletismo europeizante do final do XIX e início XX (Secretaria da Justiça de Ramos de Azevedo e Tribunal de Justiça neoclássico tardio); monumentalismo comemorativo (obelisco de 24m de Amadeus Zani no IV Centenário e Palácio dos Despachos); e urbanismo moderno com o início da verticalização ao fundo, marcando a metrópole que “não para”, exemplificado na (Figura 27):

Figura 27 – Centro histórico de São Paulo – região do Pátio do Colégio – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2024.

Essa aula expandida ocorre quando as turmas estão no 7º ano e só vão chegar ao Cemitério da Consolação quando estiverem no 9º ano. Iremos passar nesta região novamente no 9º ano, porém de forma ampliada, começando na Capela do Aflitos e percorrendo todo o centro histórico até chegarmos à praça da República e só assim ocorre a última aula expandida no Consolação.

Nesta aula em específico, ficamos nesta região, começamos no Rua Roberto Simonsen, 136, onde fica o Solar da Marquesa de Santos, sede do Museu da Cidade de São Paulo, e terminamos na Cripta Tibiriçá, dentro do complexo do Pátio do Colégio.

No caminhar, costumo indicar: “olhem essa linha do tempo viva, turma!”. Esses contrastes visuais revelam relações sociais evolutivas – origens jesuíticas coloniais, poder institucional eclético, memória política monumental, eficiência vertical moderna –, quando elites se eternizam e os vulneráveis persistem invisíveis, convidando-nos a refletir sobre empatia hoje, pois a presença de moradores em situação de rua é sempre uma constante.

Mas para o momento desta tese, foquemos no período imperial: aí, títulos nobres e brasões heráldicos dominam fachadas, eternizando elites cafeeiras enquanto, como ecoa no cemitério da Consolação que visitaremos, conluio, e as ideias florescem: Ricos com brasão na rua, túmulo chique; pobres nem parede de taipa. A urbe paulistana reflete esse desenvolvimento urbano e social, com raízes no XVI, mas é no XIX imperial que se impõe com vigor, marcada por transformações como Estação da Luz, Teatro Municipal e avenidas ampliadas – frutos do *boom* econômico e populacional.

Essa urbanização intensa, tecida em rodas de debate pelas turmas, consolida São Paulo como polo cultural e econômico no Brasil imperial, esculpindo memórias coletivas que ecoam até hoje, preparando o terreno para a análise dos títulos e barões nos parágrafos seguintes.

E esses tais títulos nobiliárquicos, como baronatos e viscondados? Vamos à escrita mais teórica. Eram concedidos pelo imperador como forma de reconhecimento pelos serviços prestados ao país, além de representar um meio de legitimar o poder das elites locais. A concessão desses títulos não apenas elevava o *status* social de indivíduos, mas também consolidava a influência política das famílias que os recebiam. Conforme observa Silva (2010, p. 45), “a nobreza emergente buscava, através de títulos, garantir um espaço privilegiado na sociedade, refletindo uma busca incessante por prestígio e poder”.

Os títulos de nobreza e os brasões, por sua vez, funcionam como símbolos heráldicos que representam a identidade e o status dessas famílias. Eles não servem apenas como forma de distinção social, mas como um meio de perpetuar a história e as conquistas de uma linhagem. Como destaca Lopes (2015, p. 102), “o brasão é uma expressão visual da identidade familiar, que carrega consigo as tradições e as aspirações de uma dinastia”. Assim, esses elementos tornam-se uma forma de comunicação social

poderosa, transmitindo visualmente a origem, as alianças e os valores que a família deseja fixar na memória coletiva da cidade.

A importância social dos títulos e brasões na São Paulo imperial transcende o mero simbolismo. A hierarquia social, sustentada por essas distinções, influenciava não apenas a política local, mas também as dinâmicas de poder entre as classes. Segundo Freitas (2018, p. 88), “a estrutura de títulos e brasões em São Paulo refletia uma sociedade em busca de identidade e legitimação em um contexto de rápidas transformações”.

Além disso, a prática da concessão de títulos e a exibição de brasões contribuíam para a formação de uma elite que se via como responsável pela modernização e desenvolvimento da cidade. Essa elite, reconhecida por seus títulos e símbolos, buscava estabelecer um legado que perdurasse para as futuras gerações, influenciando a cultura e a política da cidade.

Em suma, os títulos e brasões no período imperial em São Paulo representavam não apenas uma forma de *status* social, mas também um mecanismo de controle e influência que moldou as relações sociais da época. Por meio deles, as elites buscavam legitimar seu lugar na sociedade, perpetuando suas tradições e valores em um contexto de crescente urbanização e modernização.

Schwarcz (2017)⁹ discute como a concessão de títulos nobiliárquicos foi estratégica para a construção de uma nova elite no Brasil. Ela demonstra que o imperador utilizava essas honrarias para criar uma rede de lealdade, transformando o prestígio das famílias em um suporte político fundamental para a estabilidade do Segundo Reinado. Ao distribuir esses títulos, D. Pedro II consolidou alianças que moldaram as relações de poder e a identidade social da época. Para os alunos e alunas do 9º ano, entender esse sistema é como observar a lógica de uma rede social atual: receber um título de nobreza no Império funcionava como um selo de verificado oficial. Esse selo indicava

⁹ Se o leitor da tese se interessar pelo tema, o livro *As Barbas do Imperador*, de Lilia Moritz Schwarcz, explora a questão dos títulos nobiliárquicos no Brasil imperial com uma abordagem crítica e abrangente. A obra analisa o contexto político e social do período, destacando como os títulos nobiliárquicos foram utilizados como instrumentos de poder e controle social durante o governo de D. Pedro II.

publicamente quem tinha prestígio, quem pertencia ao círculo de confiança do governo e quem detinha o capital simbólico necessário para liderar a sociedade.

Outro aspecto abordado por Schwarcz é a resistência e as críticas que surgiram em relação a esse sistema de títulos. À medida que o país se modernizava, a prática começou a ser vista como um anacronismo, especialmente em meio ao crescente movimento republicano que questionava “a legitimidade da monarquia e a importância dos privilégios aristocráticos” (Schwarcz, 2017, p. 135).

Em suma, *As Barbas do Imperador* apresenta uma análise profunda e multifacetada dos títulos nobiliárquicos, contextualizando-os dentro das dinâmicas sociais e políticas do Brasil imperial e mostrando como eles foram fundamentais para a formação das relações de poder na época. A obra de Schwarcz oferece uma reflexão sobre as complexidades da nobreza e seu impacto na história brasileira, desafiando a visão romântica da monarquia e revelando as tensões subjacentes à construção da identidade nacional.

Discutindo como ser nobre no Brasil é um dos pontos da natureza do discurso tumular dos barões do café paulista, a heráldica, a arte de compor brasões, deve ter uma especial atenção no Brasil imperial. Isso porque os brasões familiares no país apresentavam uma representação exótica, sendo diversas vezes corrompidos, segundo suas preceptivas europeias, visto que adicionavam símbolos que anteriormente não existiam, como ramos de café, cana-de-açúcar, ferramentas e indígenas.

Com efeito, a questão indianista, pintada nos quadros da Academia e exaltada nos romances do grupo que se reunia em torno do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), também chegava aos títulos nobiliárquicos, e a nobreza brasileira passava a ostentar no nome a particularidade desse Império, pois:

Bujuru, Sirinhaém, Batovi, Coruripe, Ingaí, Subaé, Itaipé, Juruá, Parangaba, Piaçabuçu, Saramenha, Sincorá, Uruçuí, Itapororoca, Aratanha, Cascalho, Tacaruna, Aramaré, Icó, Poconé, Quissamã, Saicã, Sinimbu, Toropi, Tracunhaém, Solimões, Jurumirim, Uraraíb [...] Era assim que os nobres passavam a ser majoritariamente denominados, conferindo uma qualidade indígena e tropical aos velhos títulos medievais. Nomes bem brasileiros para gente que se vestia de veludo e lã, tomava o chá das cinco e lia em francês, refrescada por um abanador negro e humano comprado no mercado perto do cais do porto. Aderia-se assim às tendências da época, ao verniz exótico dos trópicos, eternizados nos romances de José de Alencar e nos versos de Gonçalves Dias” (Schwarcz, 2017, p. 178).

Os nomes citados, muitos de origem guarani, indicavam uma localização geográfica relacionada de alguma forma à pessoa agraciada com a honra: lugar de nascimento ou de atividade política ou de propriedade ou de batalha.

Para que as turmas possam vivenciar a natureza do discurso dos títulos e brasões, no cemitério da Consolação, paramos para observar com detalhes um brasão que resume as práticas indigenistas levadas a cabo pelo governo imperial brasileiro no século XIX, que visavam à catequese e à civilização dos indígenas. Trata-se do brasão de João da Silva Machado, Barão de Antonina, (Figura 28), que recebeu essa titulação por seus feitos na Revolta Liberal de Sorocaba, de 1842, e por sua ação junto aos indígenas.

Figura 28 – Túmulo, e à direita em destaque o Brasão do Barão de Antonina (João da Silva Machado, 1782–1875), cemitério da Consolação - São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Este túmulo fica ao lado da sepultura da Marquesa de Santos, na rua 1. A dita nobreza paulistana, que são os mais antigos sepultamentos do Consolação, e é por eles que normalmente começamos nossas observações. As turmas já passaram pelas aulas deste período, já caminhamos pelas ruas do centro histórico, já visitamos o local onde estão partes dos restos mortais de D. Pedro I, no parque da independência no bairro do Ipiranga/SP, agora, temos uma oportunidade de visualizar os representantes da nobreza imperial brasileira, em uma quantidade e diversidade que somente é possível neste espaço, o cemitério.

Após as turmas livremente circularem por todo o túmulo do Barão de Antonina, paramos em frente e observamos o brasão e as turmas relatam o que veem: “um indígena

com uma lança nas mãos, um leão com livro na mão e um machado”. É neste momento que entro com as falas sobre a natureza do discurso que retrata a ideia dos títulos e brasões.

Figura 29 – Túmulo Barão de Antonina (João da Silva Machado, 782–1875), cemitério da Consolação - São Paulo.



Fonte: do autor, 2023.

Começo dizendo: vemos neste brasão um indígena sendo catequizado por uma figura heráldica estilizada, o leão, que segura em suas mãos um rosário e um catecismo, e pergunto: o que isso nos permite pensar? Eles sempre chegam à ideia das violências da colonização europeia. Mas digo que isso ainda é superficial.

Peço que observem melhor a postura em que o indígena está sendo representado, depondo sua lança e com a cabeça levemente inclinada, sugerindo uma posição de sujeição. Completando o desenho e fechando a natureza do discurso, destaco o livro, o rosário e junto ao corpo do leão o machado, que possui a dupla representação do sobrenome do barão, Machado, e da proposta civilizatória que este conjunto de informação visual representa. Sempre gosto muito das falas que saem a seguir, são bem espontâneas e representam uma síntese que normalmente eu não consigo fazer: “que maluco cara de pau professor”.

Ao entrar no cemitério da Consolação, chega-se de frente à capela, e ao longo de todo o lado direito, tendo a capela como referência, pode-se caminhar por inúmeros

representantes da nobreza imperial paulistana, um festival de títulos e brasões nos quais as turmas podem referenciar este tipo de natureza do discurso.

Por outro lado, quando se trata da representação visual dos imigrantes italianos, a fé, o trabalho e a família são a natureza deste discurso. Como exemplo mais ilustre, temos o mausoléu da família Matarazzo, concebido em forma de caixa, em três níveis: cripta na parte inferior; ao nível do solo, a capela; e, na parte superior, temos o coroamento em três corpos distintos.

Figura 30 – Mausoléu da família Matarazzo – Cemitério da Consolação/SP.



Fonte: do autor, 2022.

Pelas dimensões deste túmulo, normalmente levamos um tempo maior para entender a natureza do discurso que representa os imigrantes italianos, na perspectiva da fé, do trabalho e da família.

Começamos pela parte do coroamento, que atinge cerca de 20 metros de altura. Encaminho as turmas a observarem que o mausoléu é encimado por uma imensa cruz latina e uma escultura em bronze da Pietà, (Figura 31).

Figura 31 – Pietà – Detalhe do Mausoléu da Família Matarazzo, Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2023.

Seguimos para os dois corpos laterais que apresentam, na parte frontal e em bronze, a escultura Mãe dos anjos, do lado esquerdo, e São Francisco, do direito. Na parte posterior, também em bronze, há as esculturas de Santa Constáble, do lado esquerdo, e de Santa Filomena, do direito, figura 32.

Figura 32 – Detalhes do Mausoléu da Família Matarazzo (elaborado pelo autor) – Consolação/São Paulo.



Fonte: elaborada pelo auto, 2023.

Esta parte fica bem óbvia, a turma identifica rapidamente que se trata da natureza do discurso da fé, e eu completo que é uma questão típica de um *ethos* religioso, que descreve o conjunto de hábitos ou crenças que a família imigrante italiana traz em sua bagagem. Uma fé que representa a dor da perda, representada, de maneira especial, na figura da Pietà, bem como a guarda e proteção dos guardiões nas figuras dos santos que ladeiam o mausoléu.

Por sua vez, quando observamos o conjunto escultórico do lado esquerdo, este representa a família em uma cena afetuosa, segundo ponto de destaque para a alegoria construída para a representação dos valores do imigrante italiano no Brasil e indico as turmas que estamos vendo mais uma natureza deste discurso: família, é fica claro, porque está escrito no conjunto escultórico, (figura 33)

Figura 33 – Parte lateral esquerda do Mausoléu da Família Matarazzo - Consolação/São Paulo.



Fonte: do autor, 2023.

Fechamos a natureza do discurso referente aos imigrantes italianos com a (Figura 34).

Figura 34 – Parte lateral direita do Mausoléu da Família Matarazzo - Consolação/São Paulo.



Fonte: do autor, 2023.

Nesta parte do mausoléu, a turma observa um detalhe importante desse conjunto escultórico, uma das palavras-chave dos imigrantes bem-sucedidos e sepultados no Cemitério da Consolação: *Labor*. Apresento neste momento que esta natureza do discurso, o trabalho é o valor proposto por esses imigrantes como forma de se contrapor à natureza dos títulos e brasões, posto que, este grupo, mesmo enriquecido, não possui o sangue nobre, mas conquistou o direito de estar ali e de serem vistos, no caso dos Matarazzo, por todos, sobretudo pelas famílias aristocratas.

Concluo junto com as turmas que no mausoléu da família Matarazzo, a natureza do discurso é a da glória do vencedor. A imagem produzida de si é a do imigrante religioso, com fortes laços familiares, e trabalhador, que obteve seu espaço dentro do universo da aristocracia local, já há muito estabelecida em São Paulo. Aos visitantes a mensagem é clara: estão diante de uma família de fortes.

Para a tese, preciso destacar que de acordo com Bourdieu, o conceito de *habitus*, conforme articulado pelo autor, emerge como uma noção complexa e multifacetada, desafiando a simplicidade linear. Bourdieu define *habitus* como

sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los (Bourdieu, 2009, p. 87).

Este conceito delinea o modo como práticas sociais são internalizadas, operando de maneira quase inconsciente, contudo profundamente influente. *Habitus* não é simplesmente um conjunto de hábitos, mas uma matriz de percepções, apreciações e práticas, moldada pelo contexto social e histórico de cada indivíduo. A explosividade deste conceito reside na sua capacidade de explicar a continuidade e a transformação social, num jogo dinâmico entre estrutura e agência.

No caso dos imigrantes italianos, a natureza do discurso é, indissociavelmente, história incorporada e situada no mundo social. Nesse sentido, os agentes possuem *habitus*, ou seja, valores, elementos, estrutura social incorporada por esses imigrantes, o que pode ser intitulado de *habitus* dos ítalo-brasileiros.

Nessa perspectiva, essas são a disposição e a estrutura mental incorporadas ao longo da história do indivíduo, ou seja, os valores herdados pelo discurso da Igreja, pela ética do trabalho e pelo núcleo familiar, os quais incluem os condicionamentos da origem, porém “só se realizam efetivamente em relação com uma estrutura determinada de posições socialmente marcadas” (Bourdieu, 1996, p. 299); ou seja, o *habitus* é expressão do corpo socializado, história das relações objetivas incorporadas que confere o sentido das práticas ou ações dos agentes, “sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional” (Bourdieu, 2009, p. 62).

Em suma, concluo com as turmas que esse conjunto escultórico retrata, na natureza de seu discurso, que os imigrantes italianos são portadores de um capital cultural que lhes possibilita certa vantagem em relação ao trabalhador nativo, já que seu eixo estava na fé religiosa, na ética do trabalho e nos grupos de parentesco. Esses três eixos que constituem sua natureza.

Por sua vez, quando as turmas se colocam em frente aos túmulos dos imigrantes sírio-libaneses, os princípios da natureza do discurso mantêm similaridades aos dos italianos, também tendo a arte presente neles a natureza da fé, famílias e trabalho; contudo, as representações de trabalho e de família são mais expressivas que as religiosas, de acordo com os conjuntos funerários selecionados nesta tese. Os imigrantes sírio-libaneses para se integrar à elite, buscavam representar na arte tumular um suporte de distinção social, diferente da imponente das sepulturas dos italianos, aqui a escolha se dá em uma arte tumular mais requintada e simbólica.

Com as turmas, passamos por inúmeros túmulos de representantes sírio-libaneses, mas é no da Família Rizkallah Jorge, de autoria do escultor Antelo Del Debbio, (Figura 35), que entendemos com mais detalhes a natureza deste discurso.

Figura 35 – Túmulo da Família Rizkallah Jorge, relevos em bronze de Antelo Del Debbio, 1949, Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2022.

Em diálogo com a turma, eles já quase que naturalmente identificam que é um túmulo, uma edificação de tipologia capela, com dimensão monumental e verticalizada, mas vou completando as falas: predominantemente construída com uso de linhas retas, revestida por placas de granito polido marrom e sugiro que comparem com o da família Matarazzo, eles, então, percebem que não tem as dimensões de um mausoléu (“é menor, né, professor?”), logo, não tem a pretensão de demonstrar poder pelo tamanho, mas, sim, pela simbologia da arte.

A turma rodeia a capela e oriento que identifiquem três níveis, todos com base quadrada. Isso feito, começamos com o bloco inferior, o que está ao nível do solo e dos olhos, sem levantar a cabeça.

Não temos acesso à capela, que se faz por uma alta porta frontal de bronze, cuja metade superior apresenta um fundo de vidro, entrecruzado por duas lâminas verticais de bronze e três horizontais. Mas a foto da Figura 35 não representa isso, pensa o leitor

agora, e as turmas ao me ouvirem dizer isso dizem a mesma coisa, verdade. Pergunto às turmas: “por que o portão está diferente da minha descrição?”. Respondem: “porque o portão original foi roubado!”. Felizmente eu tenho, em meu arquivo pessoal, uma foto deste portão (Figura 36), e sempre levo uma impressão nas aulas expandidas:

Figura 36 – Detalhe do portão do túmulo da Família Rizkallah Jorge. Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: do autor, 2017.

Relato o seguinte à turma, passando a impressão da foto de mãos em mãos: neste portão ver-se-ia (as turmas costumam rir com a palavra dita desta forma) um pequeno painel retangular em bronze com símbolos alusivos à Paixão de Cristo e compondo a cena observaríamos de cima para baixo, um tenaz (um tipo de alicate usado para manusear objetos metálicos quentes à distância e, por isso, é dotada de longos cabos) uma colher de pedreiro, três lanças, três cruzes, as iniciais JHS, os cravos da crucificação, um azorrague (espécie de chicote, usado para a aplicação de flagelo em condenados) uma cruz de bronze e diversas inscrições em árabe.

Seguimos, acima do nível da capela, ao seu redor, o conjunto escultórico composto por Del Debbio apresenta oito painéis: digo às turmas que estes quatro primeiros painéis já apresentam uma natureza do discurso mais complexa.

Figura 37 – Detalhes do Túmulo da Família Rizkallah Jorge (elaborado pelo autor).
Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Aos pés das três figuras masculinas de dorso desnudo (me olham e emendo: caras pelados) (imagem superior esquerda), há uma bigorna (esta tenho que explicar mesmo o que é) que é uma roda dentada, claramente ligada ao trabalho, à indústria (até aqui nós já passamos por alegorias assim, então eles já fazem as ligações, ou seja, já leem). Continuo, ainda na imagem superior esquerda, a figura central porta uma balança alusiva tanto à Justiça quanto à prática do comércio – elemento fundamental na biografia do sepultado.

O mesmo painel superior, agora à direita, evoca as atividades filantrópicas da Família Rizkallah Jorge, que incluem o Orfanato Lar Sírio e a Igreja São Jorge, ambos edifícios representados em forma de maquetes, acompanhando as figuras em questão: um santo, uma mulher, um jovem e uma criança, ainda assim é uma natureza ligada ao trabalho, mas no viés da filantropia, a ideia do bom patrão.

Ainda na (Figura 37), imagem inferior esquerda, temos o trabalho ligando-se à natureza do discurso da família. Mostro à turma que o trabalhador ali representado se junta com três figuras femininas, uma das quais ampara uma criança, exaltando o

conceito de amor materno, mas diferentemente dos imigrantes italianos que enaltecem a própria família, aqui temos uma ideia dos valores burgueses: a família como instituição.

Finalizando a (Figura 37), na imagem inferior direita há três representações visuais alusivas ao esporte, uma novidade que a turma não percebe de pronto. Peço que prestem atenção que há uma mulher segurando uma raquete e uma peteca; a do meio com uma coroa de louros e a direita homem com um disco.

Nos demais painéis, as turmas encontram figurações que remetem primordialmente à família, mas ligada à fé (essa ligação com a fé é sempre mais fácil de ser percebida por eles). Aqui, a religiosidade não vem como uma natureza do discurso única, mas, sim, vinculada à família, (Figura 38).

Figura 38 – Detalhes do Túmulo da Família Rizkallah Jorge (elaborado pelo autor).
Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Nas aulas expandidas no Cemitério da Consolação, no ponto específico da natureza do discurso, a necroestética multimodal emerge naturalmente da observação das turmas, que vivenciam a natureza do discurso tumular – títulos e brasões dos nobres

cafeeiros, fé/trabalho/família/glória no mausoléu Matarazzo italiano, requinte/*status* no Rizkallah libanês. No olhar das alunas e dos alunos, isso se revela como semiosfera dinâmica (Lotman, 2010), com o layout radial atuando como fronteira entre vida e morte (centro elitista *versus* bordas imigrantes). Intuitivamente, eles decompõem vetores multimodais (Kress; Van Leeuwen, 2006): brasões, Pietà e painéis de bronze como “oferenda ideacional” (fé e trabalho), demandando uma interação interpessoal como testemunhas do legado. Constroem narrativas fragmentadas (Bal, 2002), hipertextualizando biografemas – catequese indígena, filantropia burguesa, esporte – em alegorias do *habitus* bourdieusiano. Mapeiam oposições no quadrado semiótico (Floch, 2001): ostentação monumental *versus* humildade simbólica, ecoando o *habitus* ítalo-libanês contra o aristocrático. Essa vivência ativa a ressignificação, ampliando o capital cultural ao decifrar discursos multifacetados como patrimônio afetivo vivo, guiando o autor nessa leitura emergente.

Assim encerramos a natureza do discurso voltado à arte tumular e seguimos para a parte final, que agora vos apresento.

4.3.5 Índice e ícone na arte tumular

A necrópole é um livro escrito em linguagem metafórica, como um cenário miniaturizado do mundo dos vivos, criando um teatro catártico de luto, de produção e reprodução de memórias, de imaginários, de sociabilidades e de poder; cujo ator principal são as imagens.

Assim, tomamos como certo que a imagem é um processo sensorial e mental que também compreende a aparição tridimensional do túmulo. Só que essa imagem é complexa, pois contém várias outras ao mesmo tempo; e, quanto mais elaborado for o monumento funerário, mais imagens ele há de fazer processar e entender por meio da representação.

A arte tumular faz parte de um monumento arquitetônico cujo campo conceitual é a compreensão das relações entre ordem e desordem que existem entre os elementos de uma edificação e os sistemas, e como resposta às significações que evocam: imagens, modelos, signos e símbolos.

O Cemitério da Consolação possui sua própria semiologia, ou a vida dos signos, no seio da vida social, que, consoante com Barthes (2011), remete ao estudo das significações que podem ser atribuídas aos fatos da vida social concebidos como sistemas de significação: imagens, gestos, rituais, sistemas de parentesco, mitos etc., “o que permite a leitura das mensagens expressas nos monumentos funerários” (p.45).

Dessa forma, compreenderemos a história depositada nos túmulos por meio da leitura dos monumentos funerários e da expressão da arte tumular, como fazemos com documentos ou livros, cuja leitura é inacabada e sempre nova. Isso porque novas conexões podem ser feitas entre o passado dos indivíduos sepultados, a simbologia representada e o papel determinante das marmorarias e dos artistas que elaboraram e executaram tais obras.

A escolha da obra, do discurso, do artista e da cena retratada no jazigo raramente é fortuita, pois constatamos que o conjunto artístico que ali está é para o público, como num museu, onde as obras ressignificam-se diante do espectador.

A história da arte tumular é uma arte em processo de escrita: atual, inacabada e viva. Para uma leitura mais efetiva da arte tumular, apresentamos algumas definições para índice, signo, ícone, símbolo e alegoria, aplicados seus conceitos à arte cemiterial.

Ao lermos as imagens cemiteriais, uma expressão recorrente na historiografia da arte funerária é a do índice iconográfico. Ele é um ponto de partida para se associar um significado e opera uma função simbólica. Na arte tumular, os índices acompanham as alegorias e podem ser representados como objetos, como animais, como flores ou mesmo como posturas e maneirismos.

O índice está mais próximo do objeto, como se fosse sua impressão digital, mas Peirce (2005, p. 75-76) expõe sua ideia sobre índice de forma mais abrangente:

Os índices podem distinguir-se de outros signos, ou representações, por três traços característicos: primeiro, não têm nenhuma semelhança significativa com seus objetos; segundo, referem-se a individuais, unidades singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares; terceiro, dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega. Mas seria difícil, senão impossível, citar como exemplo um índice absolutamente puro, ou encontrar um signo qualquer absolutamente desprovido da qualidade indicial. Psicologicamente, a ação dos índices depende de uma associação por contiguidade, e não de uma associação por semelhança ou de operações intelectuais.

Nos monumentos funerários, os índices mais representativos são aqueles que se referem diretamente ao falecido, como a fotografia e o nome do morto. Eles funcionam como enunciador do discurso, entrando como índice da presença de seus restos mortais no túmulo e como signo identitário visual mais forte no monumento.

Mas como demonstrar isso para alunas e alunos do Ensino Fundamental II nas aulas no cemitério da Consolação?

Como disse anteriormente, tomamos chá na casa da Marquesa de Santos, agora visitamos ela onde reside agora, (Figura 39).

Figura 39 – Turma de 2022 em frente ao túmulo de Domitila de Castro do Canto e Melo (Marquesa de Santos), Cemitério da Consolação – São Paulo



Fonte: do autor, 2022.

Antes de apresentar quem está sepultado neste túmulo, peço a turma que observe os detalhes, logo eles encontram uma foto, Figura 40:

Figura 40 – Retrato da Marquesa de Santos no, túmulo de Domitila de Castro do Canto e Melo no Cemitério da Consolação, São Paulo



Fonte: do autor, 2022.

Logo se lembram do chá, da visita e que estamos falando de Dona Domitila, é quando proseio com a turma que a fotografia poderá nos apresentar uma série de características físicas e ainda indicar características da época a que o morto pertenceu, como a moda e o ambiente. A escolha daquilo que deve aparecer na fotografia denota algo da personalidade do falecido, como nos biografemas de que fala Barthes (2011):

[...] Gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de “biografemas”; a Fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia (Barthes, 2011, p. 51).

Mas continuo dizendo que a imagem do morto personaliza o monumento de forma direta, mas, sozinha, não tem o poder de comunicar a ideia completa de quem jaz no túmulo. Não há como saber quem é aquele morto somente por meio de sua foto, salvo se o conhecermos; assim, também se configura o nome como seu índice. A turma percebe isso porque só foram capazes de saber quem era a pessoa da foto quando encontraram essa placa no túmulo, (Figura 41).

Figura 41 – Placa informativa da administração do cemitério da Consolação no túmulo de Domitila de Castro Canto e Melo



Fonte: do autor, 2022.

Observe que a nomenclatura escrita no túmulo é, sem dúvida, também um índice direto do morto, ele enuncia uma ideia visual abstrata da pessoa, enquanto a fotografia remete à visualização direta de quem está sepultado.

Continuo, pois a maneira como o nome do morto está enunciada na sepultura também se relaciona com a configuração e a tipologia tumular. Existem monumentos erigidos para enaltecer um único morto (túmulo individual) e existem monumentos

construídos para abrigar toda sua família (túmulo familiar). É muito mais recorrente no Consolação o túmulo que abriga mais de um sepultado, configurando, assim, a ideia do jazigo familiar, (Figura 42).

Figura 42 – Túmulo da Família Antônio João Jorge de Miranda, Cemitério da Consolação (s/d) – São Paulo



Fonte: do autor, 2022.

Neste túmulo, a turma pode visualizar e comparar com o anterior. Constata-se que, na Figura 42, o índice não particulariza mais efetivamente o indivíduo, já que o sobrenome em letras garrafais pertence à família; logo, ele atua como um conectivo da identidade familiar mais do que da individual.

Assim, na perspectiva do índice, a foto e o nome (individual ou familiar) funcionam como uma carteira de identidade mortuária dos falecidos. Além do nome e da fotografia, ele estampa as inscrições das datas de nascimento e de morte e, por vezes, também os locais de nascimento e de falecimento.

Seguindo na complexidade discursiva dos túmulos, também temos os signos, que podem ser definidos como uma entidade e que podem tornar-se sensíveis para um grupo definido de usuários, assinalando uma falta. “A parte do signo que pode tornar-se sensível denomina-se significante; a parte ausente, significado; e a relação mantida por ambos, significação” (Saussure, 2006, p 101).

Mas ainda acredito que é um tanto confuso entender os signos, por isso recorro a outra autora:

O signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra

coisa diferente dele [...]. O signo só pode representar seu objeto para um intérprete, e porque representa seu objeto, produz na mente desse intérprete alguma coisa (Santaella, 1983, p. 58).

E nas aulas no cemitério da Consolação, com as crianças do Ensino Fundamental II, como fazer para atingir esse entendimento? Costumo usar a bandeira como signo: A bandeira de um país, por exemplo, pode ser vista como um signo. Ela é uma “coisa” física, um pedaço de tecido com cores e símbolos, contudo, a bandeira representa o país, sua cultura, seus valores e a identidade de seu povo. Assim, ela “substitui” a ideia do país na mente das pessoas. Normalmente isso funciona.

Até aqui, com a turma temos uma premissa: o signo representa algo ou alguém que está ausente, por isso se aplica tão bem na representação do morto no túmulo, tanto que, nas visitas guiadas no Cemitério da Consolação, o cicerone, ao se dirigir ao túmulo, diz: “Aqui está fulano de tal”, apagando a ideia de que o que jaz sob a pedra é apenas o corpo descarnado.

Sempre digo às turmas que a morte se faz entender como um signo e, quando perguntam o porquê, respondo: porque ela é a própria ausência! O túmulo encerra o corpo, tornando o cadáver um signo da morte que não se faz presente, mas se representifica. Como explica Catroga (2002, p. 17):

[...] na recordação do finado, é ainda a própria morte que se pensa ou dissimula: na sua “representificação” encontra-se projetada a morte futura do próprio evocador e os anseios de perpetuação na memória dos vivos. [...] Todo o signo funerário, explícita ou implicitamente, remete para o túmulo (recorde-se que “signo” deriva de “sema”, pedra tumular.

Para os nossos alunos, essa descoberta é fascinante: descobrir que a própria palavra 'signo' nasceu da pedra de um túmulo ajuda a entender que a arte funerária é a primeira forma de escrita da humanidade contra o esquecimento. Ao olharmos para o túmulo, não vemos o fim, mas o esforço de alguém para continuar presente na memória dos outros

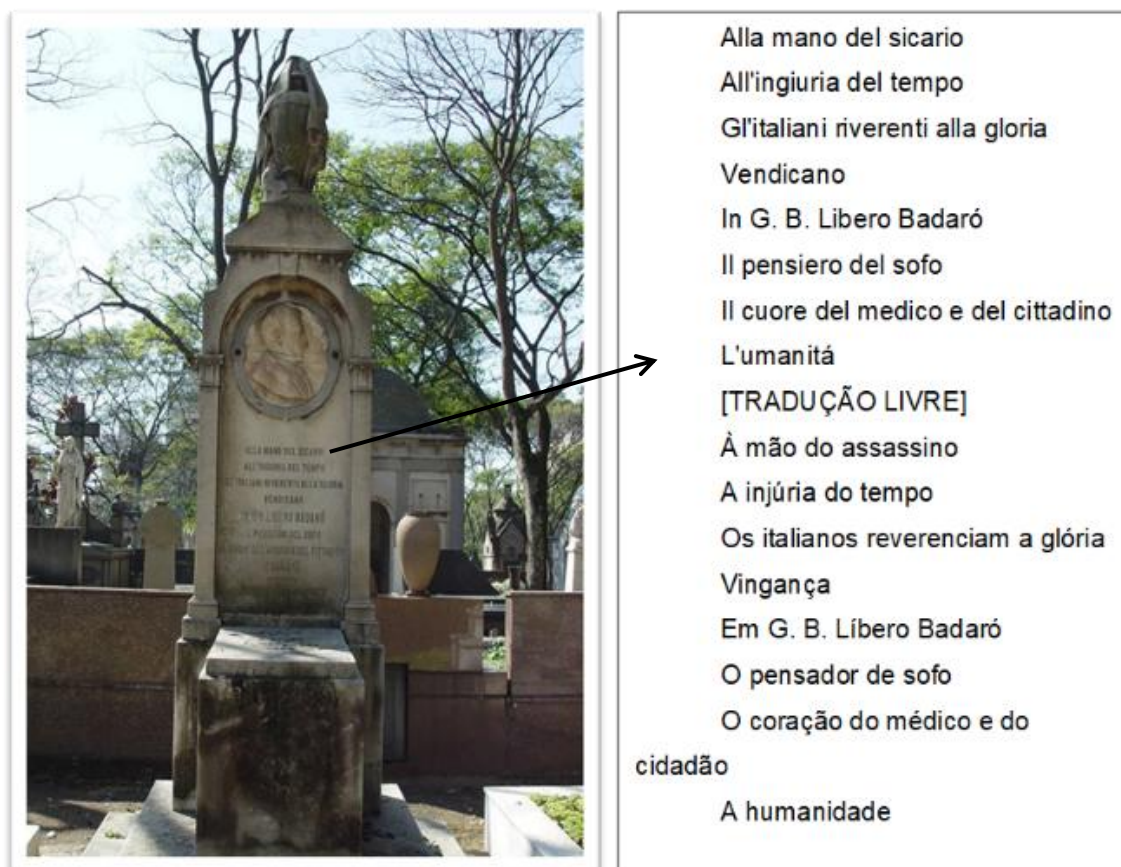
Nos signos presentes na representação tumular do Consolação, podemos identificar duas modalidades: os signos verbais (linguísticos) e os signos visuais (representações). Modalidades percebidas por meio dos epitáfios e dos ornamentos.

Os epitáfios são signos verbais e podem aparecer na necrópole escritos em latim, no idioma local ou na língua materna dos falecidos e deixo claro às turmas que são essas

as ocorrências que encontramos no Consolação. Completo explicando que são escrituras dos vivos, que fazem referência aos mortos, mas terminam por tornar-se a fala dos mortos.

Normalmente eles ficam confusos com esta informação, mas com a prática, com a presença física diante dos túmulos, o entendimento vem. Exemplificando, usamos quase sempre o túmulo de Líbero Badaró, onde foram gravadas suas últimas palavras em defesa da liberdade. Interessante perceber que, ao analisarmos tais palavras, não constatamos efetivamente sua existência no epitáfio, como podemos verificar na (Figura 43).

Figura 43 – Túmulo de Líbero Badaró no Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Este túmulo precisa de uma contextualização, porque o que temos como referência é que teria sido construído por iniciativa de cidadãos italianos para honrar a memória de seu compatriota, sendo nele inscritas as palavras mencionadas na imagem anterior, isso, porém é uma informação que não possui um dado relevante que a confirme. Contudo, nos arquivos do cemitério da Consolação afirma-se que o túmulo fora concluído em 1889, quando da trasladação dos restos mortais de Badaró da Igreja do Carmo para o Cemitério da Consolação, em 24 de novembro, ou seja, logo depois da Proclamação da República, na semana em que se recordava mais um aniversário da morte de Badaró.

Fontes de jornais da época divulgam que a cerimônia teria reunido cerca de quatro mil pessoas em São Paulo e dela teriam tomado parte inúmeras associações, lojas maçônicas, membros do governo provisório e compatriotas do falecido. Pouco tempo depois, a Câmara de São Paulo alterou o nome da rua de São José, na qual Badaró habitava, mantendo a sua memória. Sempre conto às turmas os mistérios que envolveram o assassinato de Libero Badaró, mas para o leitor da tese, fica a dica de pesquisar sobre o assunto ou me acompanhar um dia, em minhas aulas no cemitério da Consolação.

Voltemos aos signos do túmulo de Badaró: concluo com as turmas que este túmulo representa tanto um símbolo verbal, por conta dos escritos memoriais, e visual, por conta dos ornamentos do túmulo.

Mas precisamos aprofundar a ideia dos ornamentos como signos visuais cujas representações são relativas à morte. Esses signos podem ser botânicos, zoomórficos, profissionais, religiosos, políticos, mitológicos, familiares ou pessoais. Eles têm como função adornar o monumento, mas sempre carregam algum tipo de mensagem que pode, inclusive, complementar o epitáfio ou referir características do falecido. Participam dos ornamentos os ícones, os índices, os símbolos e as alegorias.

Os ícones podem ser divididos em categorias: imagens, diagramas e metáforas, porém, para esta tese, ficaremos com a concepção metafórica.

Porém com as turmas é sempre necessário relembrar o que uma metáfora, o que acho que não cabe fazer nesta tese. Sigo dizendo que as metáforas aparecem no túmulo quando o ícone tende à representação, traça algum paralelo com algo diverso. Nos

túmulos, é recorrente a presença de ícones como metáforas da morte, da caridade, do amor, da eternidade, da pureza, do rompimento e de poder. Exemplifico isso para as turmas com este túmulo, que apresenta uma metáfora da morte, na (Figura 44):

Figura 44 – Túmulo de Eduardo da Silva Prado (1860-1901), Cemitério da Consolação – São Paulo



Fonte: do autor, 2023.

Quando chego com as turmas em frente a este túmulo, nós já passamos por outros menores, mas com a mesma coluna quebrada ornamentando o túmulo. Como também já passamos por muitos outros que foram roubados ou vandalizados, a turma também acredita que este sofreu o mesmo destino. Neste momento, explico que não. Ele foi feito assim mesmo e representa uma metáfora da morte, porque a coluna representa a vida e ela quebrada simboliza uma morte abrupta, não esperada, um rompimento na linha da vida. Peço à turma que faça a conta da idade que Prado faleceu e chegam aos 41 anos. Chegam à conclusão que morreu cedo, uma morte não esperada, justificando a metáfora da morte com a coluna quebrada.

Como o cemitério é o espaço que trata da dor, do luto, da perda e da partida, os ícones aparecem nos túmulos como referência aos sentimentos dos vivos em relação aos mortos. Nem sempre a temática sentimental funerária aborda aspectos dolorosos, como se costuma pensar.

Essa é a particularidade do Cemitério da Consolação; seus signos e ícones estão atrelados ao poder de uma classe, como as relações sociais são articuladas por sentidos que os agentes imprimem às ações. Diremos que esses são regidos pelo que Bourdieu (1996) destaca como princípios de visão e de divisão que os agentes assumem diante do espaço social em que vivem, de modo que tais princípios, sistematizados, constituem, simbolicamente, o que o autor define como *habitus*:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...], mas também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 1996, p. 22).

A sociedade se desenvolve por relações orientadas por motivos significantes entre as ações dos sujeitos, de modo que tais significantes constituem um *status* de significação cultural pelas ideias de valores e sentidos que articulam.

A arte tumular é compreendida a partir da relação de sentido da ação humana como causa das ações sociais que alcançam significação cultural, na medida em que elas surgem das diferenças práticas (e as constituem) na condição de coexistência.

Pela mesma razão, os sentidos que movem as relações sociais são dados pelo sistema complexo atuante que Bourdieu (2009) conceitua como espaço social constituído de um capital global (capital econômico e capital cultural), em cujo espaço o agente é condicionado a certas práticas e maneiras de fazer essas práticas e a determinados modos de pensamento, de opiniões. Segundo Bourdieu (2009), “o espaço social é definido pela posição dos agentes, que se distribuem ao longo de diferentes dimensões de capital” (p. 17). Aqui, o conceito de capital não se limita apenas ao econômico; ele abrange o capital cultural, social e simbólico, cada um desempenhando um papel crucial na dinâmica do poder e na hierarquia social.

A interação entre esses tipos de capital gera um campo em que os indivíduos não apenas se posicionam, mas também lutam por reconhecimento e prestígio. Assim, o espaço social se torna um espaço de disputa, no qual a acumulação e a conversão de capitais são fundamentais para a mobilidade social.

Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais

de percepção, desses princípios de visão e de divisão, as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem. As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e, sobretudo, as maneiras, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de uma língua ou conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como signos distintivos (Bourdieu, 1996, p. 22).

Ou seja, os sentidos que movem as relações sociais são dados pelo sistema complexo atuante que Bourdieu conceitua como espaço social constituído de um capital global (capital econômico e capital cultural), em que, a partir desse espaço, o agente é condicionado a certas práticas e maneiras de realizá-las e a determinados modos de pensamento, de opiniões. Bourdieu define espaço social como:

[...] conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (Bourdieu, 1996, p. 18-19).

Dado que não existe no pensamento bourdieusiano, um equilíbrio de capital global e menos ainda de espaço social, são as diferenças imanentes do espaço social, juntamente com as diferentes e variadas formas de distribuição a respeito dos capitais econômicos (bens, produtos, pertences) e culturais (conhecimentos, intelectualismo, saberes), que nortearão e darão sentidos às ações dos homens. No entanto, esse complexo funcional de espaço social atravessado por sentidos não ocorre espontaneamente de forma ingênua, e, logo, Bourdieu destacará que esse simbólico é, antes de qualquer coisa, minado de poder em todas as suas variadas instâncias de modo que nenhum agente permanece blindado a esse poder simbólico.

Bourdieu propõe o conceito de *illusio* para mostrar que não existe uma ação desinteressada, como se um agente pudesse viver socialmente ignorando sua própria condição social de existência:

[...] a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social [...] é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo (Bourdieu, 1996, p. 139-140).

Assim, dadas as perspectivas de índice e ícone na arte tumular, caminhamos para seu contexto simbólico.

4.3.6 Contexto simbólico

As iconografias encontradas nos monumentos tumulares são dotadas de significados mais profundos, relacionáveis a um determinado contexto. O leitor, quando provido de uma bagagem cultural específica, poderá interpretar essas iconografias de acordo com a inserção delas no túmulo.

Assim, a leitura dos signos compreende decifrar o contexto simbólico dos elementos comunicacionais presentes no túmulo, pois nem sempre um determinado signo pode ser lido como símbolo de alguma coisa, a menos que o repertório em que esteja inserido seja condizente com a simbologia que aponta. O “símbolo depende, portanto, de uma convenção ou hábito” (Plaza, 1987, p. 22).

Para Peirce

[...] o símbolo é aplicável a tudo o que possa concretizar a ideia ligada à palavra em si mesmo, não identifica essas coisas. Não nos mostra um pássaro, nem realiza, diante de nossos olhos, uma doação ou um casamento, mas supõe que somos capazes de imaginar essas coisas, e a elas associarem a palavra (2012, p. 73).

Essa perspectiva do autor, quando em ambiente cemiterial, apresenta uma profusão de símbolos relacionados com a morte e com os papéis atribuídos aos falecidos, principalmente nos âmbitos familiar, profissional, filosófico e religioso. Os símbolos da morte falam da ruptura, da eternidade, da saudade e do lamento.

Vemos que, mais uma vez, o símbolo não está desatrelado do ambiente e do conceito, pois, diferentemente do signo, o símbolo não é arbitrário.

O símbolo tem como característica não ser jamais arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo (Saussure, 2006, p. 88).

A análise do contexto simbólico na arte tumular fundamenta-se na articulação estratégica de três pilares: Julio Plaza, Charles Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure. Essa tríade sustenta uma abordagem multimodal, integrando signos visuais, espaciais e textuais. Plaza (1987) nos oferece a tradução intersemiótica, explicando como conceitos verbais (como a honra) são traduzidos em formas visuais (como o mausoléu). Peirce (2012) introduz o dinamismo da tríade ícone, índice e símbolo, onde o interpretante

permite que cada aluno, ao observar o túmulo, participe da construção infinita de significados. Por fim, Saussure (2006) fornece a base estrutural do significante (a forma) e do significado (o conceito). Embora Saussure defenda a arbitrariedade do signo, ele admite que, no símbolo, existe um rudimento de vínculo natural entre os dois — como a balança da justiça que, por sua forma, não poderia ser substituída aleatoriamente por qualquer outro objeto sem perder sua carga histórica.

A complementaridade dessa tríade reside na superação de dicotomias: enquanto Saussure foca na estabilidade do sistema sincrônico, Peirce expande a análise para o campo pragmático e ilimitado da interpretação. Plaza, ao articular essas vertentes, aplica-as à arte brasileira e promove a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Juntos, formam um arcabouço robusto para ler os túmulos como discursos híbridos: o ícone (semelhança visual, como os felinos guardiões), o índice (o vestígio físico, como as assinaturas de marmorarias ou marcas do tempo) e o símbolo (a convenção social de eternidade) interagem em contextos espaciais, táteis e pedagógicos. Essa integração evita reducionismos, permitindo que os alunos do 9º ano decifrem a necroestética não como algo estático, mas como uma resignificação viva da memória dos mortos pelos vivos, consolidando o percurso iniciado no 7º ano.

Dessa forma, quando ícones, índices e símbolos operam de maneira interdependente em um mesmo monumento, constitui-se um contexto simbólico. Embora essa articulação seja evidente para quem já domina o letramento científico, para as turmas do 9º ano — que consolidam agora sua imersão no pensamento científico através das aulas expandidas — o contato empírico é o que torna o aprendizado tangível. É por meio de evidências concretas e da experiência prática no Cemitério da Consolação que esses conceitos abstratos ganham vida. Um exemplo claro dessa materialização ocorre quando nos aproximamos do mausoléu da família Siciliano, (Figura 45):

Figura 45 – Turma de 2022 no Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano, intitulada "Guardiã" (ou "Mulher com Véu") 1923, do escultor Amadeu Zani, Cemitério da Consolação – São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

As primeiras informações visuais que alunas e alunos percebem estão relacionadas às dimensões do túmulo. Sempre peço às turmas que observem o túmulo perto da soleira, para que possam ver suas dimensões. Por um tempo, podíamos entrar na área da capela¹⁰, agora não é mais seguro, porque na tentativa de roubarem os portões de entrada, quebraram o piso que dá acesso às carneiras (o que normalmente chamamos de gavetas), onde se posicionam os caixões, é bem profundo, aproximadamente 2,5m. Garanto que a turma fica bem curiosa e realmente tem um aspecto bem sombrio lá dentro.

Um fato curioso, mas que revela uma característica social da cidade de São Paulo. Na quarta visita que realizávamos no Consolação no ano de 2000, não pudemos entrar na capela, porque tinha um colchão e alguns utensílios pessoais, que indicava que alguém estava morando ali. É isso mesmo que você leu. Voltei em dias seguidos na mesma semana e consegui encontrar o dono dos pertences, um morador em situação de

¹⁰ O mausoléu da Família Siciliano é considerado um túmulo abandonado, não há familiares que se responsabilizam por sua manutenção, o que temos hoje, são alguns visitantes que fazem a limpeza, ou pagam aos trabalhadores do cemitério para mantê-lo limpo, contudo, sua preservação não. Por isso, ele sofre muitas vandalizações. No momento, ano de 2024, ele teve o chão da capela quebrado, que dá acesso à carneira, local onde estão as gavetas dos caixões, a quase 2,5m de profundidade, o que impede as turmas de acessarem o interior da capela.

rua. Conversamos bastante e me disse que naquele dia havia esquecido de tirar suas coisas de lá, e que costumava dormir ali por algumas noites. Perguntei se não tinha medo, me respondeu, perguntando se eu já havia dormido nas ruas de São Paulo. Repasso essa pergunta a quem lê, e creio que não preciso continuar a conversa, fica fácil saber onde é mais seguro.

Voltemos ao contexto simbólico. A primeira impressão que temos do mausoléu é a grandiosidade e os materiais que já nos remetem à riqueza da família e, em um primeiro momento, aparentam uma mistura de informações com leões, leoas, guirlanda, cruzes, uma santa. Nas laterais, vitrais com imagens de anjos, que podem ser observados nestas imagens que tenho em meu arquivo pessoal (Figura 46).

Figura 46 – Parte interna do Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano (Cemitério da Consolação/SP). Ao centro, altar com busto da Condessa, laterais esquerda e direita com os vitrais, que resistem até hoje ao tempo



Fonte: elaborada pelo autor, 2025; com base em fotografias de 2020.

Contudo, esse monumento, de 1927, apresenta, iconograficamente, alegorias assíria/babilônicas e cristãs. Mostro às alunas e alunos onde buscar visualmente essas referências, começo com as sírias/babilônicas (Figura 47). Oriente que observem a parte superior das colunas, com a presença dos felinos, que também adornam as partes laterais e atrás da construção, assim como os capitéis (base superior da coluna), que não se assemelham em nada com o romano ou grego. Sempre levo uma imagem para que as turmas possam comparar, mas também lhes recordo que em nossas andanças no

centro histórico da cidade de São Paulo, vimos colunas nas edificações em frente ao Pátio do colégio, na Catedral da Sé e no Teatro Municipal.

Figura 47 – Detalhe dos felinos que compõem o capital das colunas do Mausoléu do Conde e Condessa Siciliano, Cemitério da Consolação – São Paulo



Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Por sua vez, peço que observem as imagens dos santos nos vitrais, a estátua da figura feminina e as cruzes espalhadas pelo mausoléu, tanto na frente quanto atrás; contudo, é uma realidade de símbolos da iconografia cristã, que a turma está mais habituada e ver cotidianamente.

O sepulcro de Siciliano e de sua família tem a monumentalidade de uma capela privada. Nessa obra de Amadeo Zani (1869 – 1944), artista responsável, expressa uma concepção estética da morte mais sombria, o que as turmas que estão em aula comigo também identificam. Porém, bastam algumas perguntas para que a turma comece a entender o contexto simbólico do que vêem. Os felinos atuando como guardiões de templos e símbolos de força, por sua vez, ao observar as imagens religiosas que adornam o mausoléu, somos convidados a ponderar não apenas sobre a mortalidade, mas também sobre a transcendência, quando a fé se entrelaça com a memória. As turmas, por meio desta experiência empírica, visual, tátil e às vezes assustadora, permitem que transpormos o teórico para o fazer, vendo a arte em sua plenitude, com os próprios olhos.

Contudo, o contexto simbólico expresso neste mausoléu, o que também ocorre no da Família Matarazzo, é o do poder do capital, dos bem-sucedidos, da elite paulistana. A

turma se dá conta disso muito rapidamente, sentem-se pequenos e impressionados com a magnitude, afastados pelos leões e pela imagem da mulher acima da entrada, que dá a clara impressão que irá saltar em cima de quem se aproximar: contemple, mas se afaste.

Porém, no cemitério da Consolação, a arte é eclética, logo, o contexto simbólico acompanha o aspecto multifacetado da arte tumular. Lembro a eles um túmulo com arte de autoria de Francisco Leopoldo e Silva, e digo que este escultor foi discípulo de Amadeu Zani. E os convido a sair da monumentalidade e irmos a outro contexto simbólico e peço que lembrem do túmulo da (Figura 48).

Figura 48 – Solitude (1922), de Francisco Leopoldo e Silva no jazigo da família de Luiz de Queiróz. Cemitério da Consolação - São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Ainda nos pés do mausoléu do Conde e da Condessa Siciliano, peço à turma que já recordaram da *Solitude* e relembro o nome do escultor – Francisco Leopoldo e Silva – e oriento a lembrarem de que já vimos outras obras do mesmo autor que encontramos no próprio cemitério e na cripta da Catedral da Sé. Pergunto se o contexto simbólico é o mesmo deste mausoléu? Sempre ouço: “mulher pelada no cemitério eu nunca vi”. Agora pensa em um grupo de adolescentes com liberdade para falar: pode imaginar os caminhos que a interpretação segue.

Neste momento, voltamos ao túmulo da Figura 48, e eles observam que, além do nome do escultor, temos o nome da obra: *Solitude*. Palavra italiana que a turma identifica

no ato: solidão. Sempre chegamos ao contexto simbólico do desejo pela vida, de quem ficou e não administra a ausência, neste caso, representado na beleza da arte em sua essência mais pura, o corpo nu repousado sobre o túmulo. Mas eles costumam dizer que ela está lá tomando um sol esperando o morto voltar, o que digo: gosto mais desta visão.

Por fim, fechamos este exemplo de contexto simbólico, com a construção coletiva entre educador e educando, concluindo que a obra de Silva é límpida, a inocência sensual de seus nus funerários expressa uma certa resistência da vida em face da morte, enquanto a arte de Zani simboliza a introspecção, a entrega, o recolhimento e a dor, mas que também é uma expressão de poder e riqueza.

O contexto simbólico que ora apresento é que a arte cemiterial representa a continuidade dos mortos estabelecida por intermédio da memória dos vivos; na pedra são impressos e (re)significados os seus valores, mediados pelo olhar dos vivos. Ou seja, a individualização de cada túmulo, por meio da arquitetura, da escultura, dos signos e das simbologias, como foi apresentado até então, é indicativa do desejo de perpetuação existencial: busca-se expressar as particularidades dos mortos nas lápides para preservar sua memória e sua personalidade. Constituem-se, dessa forma, representações de alteridade nas quais são combinados fragmentos da memória por intermédio do conjunto simbólico.

A análise multimodal da arte tumular, quando aplicada às aulas expandidas, permite que alunas e alunos deixem de ser espectadores passivos para se tornarem interpretantes ativos da necroestética. Esse processo inicia-se pelo impacto sensorial e espacial do objeto, como ocorre no mausoléu da família Siciliano, onde a monumentalidade da construção e a profundidade visível das carneiras funcionam como signos da finitude humana em contraste com a perenidade da memória. Ao observarem a estrutura, os estudantes são conduzidos a decifrar um contexto simbólico híbrido que exige a bagagem cultural mencionada por Plaza (1987), identificando o diálogo entre as alegorias assírio-babilônicas — representadas pelos felinos guardiões que evocam força e proteção — e a iconografia cristã dos vitrais e cruzeiros, símbolos de transcendência já familiarizados por hábito social. Essa leitura revela prontamente o capital simbólico bourdieusiano (BOURDIEU, 2009), pois a magnitude do granito e a autoridade artística de Amadeo Zani (1869-1944) impõem uma distância social, manifestada no comando

visual da figura feminina sobre a entrada que parece advertir o observador a contemplar, mas manter-se afastado. A experiência consolida-se através do contraste com obras mais líricas, como a *Solitude* (1922), de Francisco Leopoldo e Silva, onde a nudez e a beleza do mármore deslocam o foco do poder para a sensibilidade da ausência e o desejo de vida. Ao diferenciarem a morte como ostentação do *status* da morte como expressão de saudade, as turmas provam que o letramento semiótico foi atingido, transformando o cemitério em um sistema dinâmico de significação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Assim, o percurso de três anos culmina na compreensão de que a individualização de cada túmulo é uma estratégia de perpetuação existencial (CATROGA, 2002). O papel do educador, nesse cenário, é o de mediador que retira a pedra de sua mudez histórica, permitindo que os jovens reconheçam o patrimônio cemiterial como uma (re)significação viva da memória coletiva, onde os valores dos mortos são continuamente reinterpretados pelo olhar crítico e sensível dos vivos.

4.4 Do Mármore ao Significado: A Cognição Viva na 3ª Quadra

Convido você, caro leitor, a caminhar comigo e com minhas alunas e alunos por entre as alamedas onde o mármore tenta silenciar o tempo. Muitas vezes, ao ler sobre a necroestética multimodal ou a semiótica dos autores que me alicerçam a escrita aplicada ao campo da arte tumular, pode surgir em sua mente uma dúvida honesta: será que essas alunas e alunos, vindos da periferia e da escola pública, realmente compreendem a densidade de tudo isso? Ou será que, na escrita, os conceitos de *habitus* e semiosfera são apenas castelos teóricos erguidos longe do chão da realidade?

Eu respondo com a segurança de quem viu a cisma pulsar sob o sol e a chuva das necrópoles paulistanas: a compreensão floresce no exato instante em que a teoria perde sua rigidez acadêmica e ganha carne na experiência vivida. Para as alunas e os alunos, esse letramento não é uma decoreba de termos, mas uma ressignificação profunda do olhar.

Quando paramos diante das dimensões monumentais do mausoléu da família Matarazzo, com seus metros de granito e bronze que desafiam a própria gravidade, ou nos aproximamos do túmulo de Rizkallah Jorge, o que as alunas e os alunos veem vai muito além de “monumentos” de pedra. Eles estão lendo, na escala descomunal dessas

obras, a história das elites, as estratégias visuais de validação social e a tentativa desesperada de eternizar um *habitus* que a morte biológica tenta, sem sucesso, apagar.

Nessa construção coletiva que realizamos, percebi uma metamorfose cognitiva que valida cada linha desta cisma:

- As Turmas de 2022: eram nossas desbravadoras. O cemitério ainda guardava o véu do estranhamento e do tabu. Por isso, elas necessitavam de um amparo maior de minha parte, um suporte constante para que a sensibilidade estética pudesse germinar sobre o medo. O letramento da morte era um solo novo que precisávamos arar juntos, passo a passo, sob minha mediação mais próxima;
- As Turmas de 2025: três anos depois, a evolução foi sublime. Estas turmas atingiam a compreensão com uma fluidez orgânica, quase como se o mármore lhes soprasse segredos. O motivo é claro: elas já haviam sido banhadas pelas vivências com as alunas expandidas e o letramento prévio. Para elas, a morte esculpida ou a memória invisibilizada nos Aflitos ou na Cripta da Sé já faziam parte de seu alfabeto cotidiano. Elas não precisavam mais que eu traduzisse o mundo; elas já o habitavam com autonomia crítica.

Como nos ensina Ana Mae Barbosa (2005), o conhecimento em arte se dá na intersecção entre o contextualizar, o apreciar e o fazer. Minhas alunas e alunos fizeram da necrópole seu laboratório de vida, provando que o capital cultural não é um privilégio de berço, mas uma conquista do território. A teoria aqui é apenas a bússola; o território percorrido por cada par de olhos é a verdadeira tese.

Finalizamos este capítulo com uma experiência muito enriquecedora de nossas aulas nas ruas da Cidade de São Paulo, o que entendo dar mais carne a essa farofa. Quando realizamos as aulas no centro histórico, sempre finalizamos com uma visita ao Teatro Municipal. Entramos nele, percorremos toda a sua estrutura externa e interna, tomamos posse daquele lugar que, invariavelmente, é a primeira vez que alunas e alunos que me acompanham cruzam aquele portal. Até o ano de 2025, foram inúmeras vezes que levei minhas turmas ao Teatro Municipal e nunca, realmente nunca, aconteceu de alguém me dizer: “Já vim aqui, professor”.

Essa constatação, que se repete a cada nova expedição, faz arder em meu peito uma melancolia profunda. Ao olhar para os rostos de minhas alunas e alunos, vejo o

deslumbramento diante daquelas escadarias de mármore, mas o que me dói, o que realmente fere o meu olhar, é saber que a distância entre o bairro de origem e o centro histórico não é medida em quilômetros, mas em abismos de exclusão. Sinto o peso dessa “primeira vez” como uma cicatriz coletiva; a dor de saber que, para a periferia, o acesso à própria história da cidade é, muitas vezes, um direito invisibilizado. Ver o espanto em seus olhos diante da grandiosidade do Teatro é, para mim, um lembrete amargo de que a posse desse território é uma luta de retomada, um grito silencioso de quem finalmente ocupa um lugar que sempre lhe pertenceu, mas que a cidade teimou em esconder.

Figura 49 – Turma de 2023 e 2025 em aula no Teatro Municipal de São Paulo, à esquerda na escadaria monumental ou escadarias de honra (2023) e a direita no salão nobre (2025) - São Paulo



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

Com a turma de 2022, conseguimos ingressos para assistir a uma ópera. Porém somente 20 entradas eram de cortesia. Não foi fácil convencer a escola de que isso seria uma boa ideia, afinal, seria à noite, chegaríamos muito tarde e não conseguimos ir pela escola. Mas sou difícil de desistir, então articulei com as alunas, alunos e familiares, que entraram na aventura. Conseguimos levar 15 alunas e alunos, 2 mães, passagens para o transporte público e fomos assistir a uma ópera.

Ouvi muito que eles iriam odiar, por conta de uma série de preconceitos musicais, ainda mais, que muitos do que foram com a gente eram de uma forte inclinação ao funk, um estilo musical que surgiu e se fortaleceu nas periferias do Brasil. Mas não é só isso,

dentro deste estilo tem o funk ostentação que tem destaque por suas letras que celebram carros de luxo, roupas de grife, joias e outros símbolos de riqueza e *status*.

Mas como não gostar daquilo que se desconhece? Deixem-nos decidirem isso. É claro que o óbvio aconteceu, ficaram maravilhados com as mais de 3 horas de espetáculo. Acho que nunca vi um grupo de alunas e alunos tão maravilhados por estarem ali, e o mais interessante, sentindo-se empoderados porque conheciam cada espacinho do teatro, afinal, tiveram uma aula lá.

Mas o que eu queria destacar é a ideia de como alunas e alunos na presença das artes, com contexto, com leitura, com toque, ampliam a percepção do mundo. Um de meus alunos foi muito bem-arrumado, da forma que ele entendia estar bem arrumado. Um boné com um símbolo dourado de cifrão combinado com um colar de corrente dourada, também com um cifrão enorme de pingente, roupas com etiquetas em destaque, ou seja, ostentando. Na volta, já no caminho de sua casa, pois eu tinha o compromisso firmado com sua mãe que o deixaria em casa, e assim o fiz, papo vai, papo vem ele me solta: “professor, hoje eu entendi o que é ostentação!”. Ele não disse isso se sentindo menor ou humilhado, foi uma fala de uma mente que se iluminou, que percebeu por si só o contexto simbólico, de onde ele estava e de onde ele vive. Ele terminou o ensino fundamental em 2022, mas vem todo ano me visitar na escola e sempre que pode, me acompanha como monitor nas aulas expandidas nas ruas e cemitérios da cidade de São Paulo.

Em 2025, com turmas já empoderadas por quatro anos de imersões, a evolução foi palpável: sem ingressos de cortesia, alunas e alunos se auto-organizaram para um concerto num domingo. Compraram seus bilhetes (eu também contribuo e vou junto), todas e todos por iniciativa própria. Não foi “aula”, mas acesso espontâneo à cultura erudita – um dia excepcional de fruição coletiva. Essa progressão ilustra a construção pedagógica: de minha articulação inicial (2022), guiando contra preconceitos e ampliando percepções via contexto tátil e simbólico, à autonomia plena (2025), em que as crianças internalizam o capital cultural, ressignificando artes como ponte entre periferias e centros históricos.

Infelizmente, do primeiro momento em 2022 não pudemos tirar fotos, mas o de 2025 muitos foram os registros deste momento, a exemplo, a (Figura 50):

Figura 50 – Alunas, alunos e professor no Anfiteatro do Theatro Municipal de São Paulo em 2025



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

5 4ª QUADRA: CAMINHAMOS, CAMINHAMOS E ONDE CHEGAMOS

Esta tese germina da inquietação de um professor da rede pública de São Paulo diante das molduras rígidas do ensino tradicional. Este capítulo final costura as reflexões e as vivências colhidas na pesquisa-ação-vida, revelando como a arte tumular – desvelada nas necrópoles e nos sítios do centro histórico – expande o capital cultural e desperta o pensamento crítico e a sensibilidade estética de nossas alunas e alunos.

Ao longo de quatro anos habitando a “cidade dos vivos e dos mortos”, a trajetória pedagógica rompeu o confinamento da sala de aula para uma expansão do olhar. Como professor na Prefeitura de São Paulo e pesquisador no IA/Unesp, teci as aulas expandidas – derivas imersivas nos cemitérios da Consolação e dos Afritos, nas criptas da Catedral da Sé, no Pátio do Colégio e no Monumento à Independência – como um método reflexivo. Esta proposta transmutou o aprendizado em um exercício de decifração do patrimônio invisibilizado.

Contudo, inicio esta etapa com a seguinte constatação: durante quatro anos, alunas, alunos e professor vivenciamos a cidade de São Paulo como um autêntico Campo de Batalha Visual.

A jornada pedagógica que realizamos, partindo das margens da metrópole em direção ao seu núcleo fundacional, constitui uma imersão profunda para se alcançar a cisma de nossa investigação. Pudemos experimentar a visualidade urbana como um campo de forças onde a arquitetura e a arte esculpem a percepção do mundo. Ao mergulharem nesta paisagem, as crianças deixam de ser espectadoras passivas e tornam-se decifradoras de uma São Paulo que, na segunda metade do século XIX, viveu uma metamorfose muito mais densa que uma mera “europeização”. Sob a camada do luxo aparente, elas descobrem o encontro vibrante entre o anseio de modernidade das elites e a resiliência das tradições locais.

Nesse percurso, o olhar das alunas e dos alunos aprende a distinguir que, enquanto as novas edificações mimetizavam o refinamento dos *boulevards* franceses, o coração da urbe ainda pulsava com o calor da taipa de pilão, um bom exemplo que vivenciamos é quando realizamos nossa aula expandida, com as turmas do 8º ano, no Parque da Independência, no bairro do Ipiranga. Esta foi a nossa primeira saída que realizamos utilizando transporte público, uma epopeia. Saímos da escola e caminhamos

500 metros até a Camilo Haddad (Linha 15-Prata do Monotrilho) e vamos até a Estação Alto do Ipiranga (Linha 2-Verde) e a pé percorremos 3 km pela Avenida Nazaré até chegarmos e fazemos nossa primeira parada no Bosque, que fica atrás do museu.

Neste dia, saímos de manhã da escola e voltamos quase ao anoitecer e entre andanças, história e arte, também tomamos banho no chafariz, corremos, jogamos bola, ficamos deitados no parque e o mais emblemático: vemos o Edifício-Monumento (Museu do Ipiranga) surgir como um ataque frontal à estética colonial. Inspirado em palácios renascentistas e cercado por um jardim à la Versalhes, projetado por Tommaso Bezzi para ser o símbolo de uma “nacionalidade civilizada”. Suas paredes de tijolos, escadarias de mármore e simetria absoluta gritavam que o Brasil havia abandonado seu passado “atrasado” para abraçar o progresso europeu. Contudo, a poucos metros dali a Casa do Grito resiste como um contraponto silencioso, mas poderoso. Feita de taipa de pilão e pau a pique, ela representa a São Paulo “caipira” e colonial que o Museu tentava apagar. Enquanto o Museu é vertical, frio e imponente, a Casa é baixa, orgânica e conectada à terra. Ela é a sobrevivente de uma técnica construtiva indígena e luso-brasileira que a elite da época considerava “primitiva”.

Essa percepção do “atraso” *versus* “civilização” que as turmas desvelam no Ipiranga não é, contudo, um fenômeno inédito em suas trajetórias de decifração. Ela opera como um desdobramento das memórias sensoriais que o grupo começou a organizar em suas consciências no ano anterior (7º ano), quando as alunas e os alunos percorreram as pedras fundamentais de nossa urbe, no Pátio do Colégio, o chamado berço da cidade, essa técnica colonial e indígena sussurra uma resistência secular sob as fachadas neoclássicas. É uma visualidade que expõe cicatrizes: sob o rigor das formas, bate o ritmo de uma população afro-brasileira que, embora segregada, definia a alma das ruas. Essa modernidade paulistana não falava apenas francês; ela trazia o sotaque inglês do tijolo aparente das ferrovias e das fábricas, criando um contraste bruto entre a funcionalidade industrial e o ornamento das mansões.

Quando chegamos ao 9º ano, essa urbe em transformação encontra eco nos espaços sagrados e monumentais que visitamos. No Sítio Arqueológico dos Aflitos, as alunas e os alunos confrontam a morte invisibilizada das populações oprimidas; já na Cripta da Catedral da Sé, deparam-se com a morte institucionalizada e heroica. Este

processo do 7º ao 9º ano permite que as turmas percebam que há um fio condutor que enlaça esses lugares: as mãos dos mesmos artistas que monumentalizaram a história pública também adornaram o descanso eterno. Agora eles possuem um letramento que permite ver que o escultor Francisco Leopoldo e Silva (1879-1948), cujas esculturas habitam o silêncio da Cripta, é o mesmo que nos provoca no cemitério com a dúvida de sua *Interrogação*. Amadeo Zani (1869-1944), que esculpiu a *Glória Imortal aos Fundadores de São Paulo* diante do Pátio do Colégio, é o autor da Capela da Família do Conde Alexandre Siciliano no Consolação. Luigi Brizzolara (1859-1937), que imortalizou figuras como Fernão Dias Pais e Raposo Tavares no Museu Paulista, assina também o Monumento a Carlos Gomes na Praça Ramos de Azevedo e o suntuoso Mausoléu da Família Matarazzo.

Percorrer a cidade é construir um letramento visual por meio de suas escolhas estéticas. O ápice dessa construção coletiva floresce no Cemitério da Consolação. Após três anos de andanças, as alunas e os alunos percebem que ali reside a síntese real de tudo o que percorremos: o resumo de São Paulo comprimido em suas ruas e seus túmulos. Ali, a herança colonial da taipa transmuta-se em pó, a engenharia inglesa marca presença nas marmorarias e a força do trabalho imigrante e negro ergue cada mausoléu. As arquiteturas dos túmulos são os casarões que a cidade devorou; as esculturas são os discursos que as elites desejaram eternizar. O cemitério, portanto, não é o fim da caminhada, mas o lugar onde a visualidade da cidade se torna mais carne na farofa da memória. As construções desapareceram da paisagem paulista, mas a arte tumular permaneceu.

5.1 O Horizonte Teórico-Conceitual

A hipótese fundamental desta tese não emerge de uma abstração teórica, mas de uma convicção forjada no chão da escola: a de que as Artes Visuais, quando mediadas por aulas expandidas, atuam como um potente dispositivo de ampliação do capital cultural e de emancipação. A premissa central de que a vivência artística e estética poderia servir como ferramenta para as turmas subverterem hierarquias sociais era o 'sussurro de uma cisma' — um pressentimento pedagógico de que, entre as esculturas e os ecos das necrópoles, pulsava uma potência educativa transformadora.

No entanto, ao mergulharmos no 'campo de batalha visual' da metrópole, essa hipótese inicial revelou-se como um rio que ganha volume e novas direções ao longo do percurso. O contato direto com o campo e a abertura ao diálogo horizontal com os participantes permitiram a emergência de novas possibilidades interpretativas, evidenciando dimensões do fenômeno que não eram visíveis *a priori*. A hipótese cresceu e se ramificou conforme as alunas e os alunos assumiam o papel de copesquisadores, transformando a intuição original em um sistema teórico mais robusto.

É dessa construção coletiva e da fricção com a realidade urbana que brotam, como ramos de uma mesma raiz ancestral, tanto a Necroestética Expandida quanto a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial. Gestadas no ventre da experiência compartilhada e validadas pela prática, esses conceitos consolidam o amadurecimento de nossa investigação, cujos contornos traçaremos adiante, passo a passo, escultura a escultura.

5.1.1 A Necroestética Expandida: um novo conceito para as artes visuais e arte educação

A Necroestética Expandida emerge como o conceito desta tese, definindo-se como uma proposta pedagógica e estética que explora a arte relacionada à morte – em cemitérios, monumentos, memoriais e criptas – como campo de estudo e experiência para ampliar o capital cultural e fomentar o pensamento crítico e sensível nos estudantes. Não se trata de uma mera apreciação da arte tumular, mas de uma imersão ativa e reflexiva, em que o espaço cemiterial é ressignificado como uma “sala de aula a céu aberto”, um museu vivo e um arquivo dinâmico da história social, cultural e artística. Este conceito integra a análise das formas estéticas (esculturas, arquitetura, epitáfios) às narrativas históricas, sociais e antropológicas que as permeiam, revelando a relação humana com a finitude, a memória e o legado. A “expansão” opera em múltiplas dimensões: geográfica (saída do confinamento escolar para os territórios urbanos), conceitual (além do óbvio, desvelando camadas de significado) e coletiva nascida da cocriação com alunas e alunos do Ensino Fundamental II, 7º ao 9º ano da EMEF Mal. Mascarenhas de Moraes, ao lado do professor-pesquisador.

Esse conceito não brota isolado, mas de um percurso de pesquisa-ação-vida, em que as cismas foram perseguidas e resultados observados em comunhão com os estudantes. Como sementes plantadas em solo fértil por mãos coletivas, ele floresce das sombras da morte para iluminar caminhos pedagógicos, desafiando a visão hegemônica da arte que exclui manifestações sepulcrais e reintegrando-as à experiência estética plena.

O termo cisma, que pipoca nesta tese, adotamos como ruptura epistemológica. Aqui, a “cisma” seria o ato de romper com a tradição colonial e positivista que separa o pesquisador (o ser pensante) do objeto (a coisa examinada). Propor uma cisma de pesquisa é dizer: “Não aceito mais essa divisão”. É uma separação consciente da metodologia clássica para buscar uma ciência mais humana. Nesta pesquisa, as crianças não são meras observadoras, mas cocriadoras do conhecimento, trazendo novos olhares que transformam a pesquisa em construção coletiva. Inspirado por Paulo Freire, o foco sai do “falar *sobre* o outro” para o “falar *com* o outro”. A pesquisa torna-se um processo dialógico. O conhecimento não é extraído, mas construído no encontro entre professor/pesquisador/alunas/alunos.

Mas é importante dizer que este termo não é meu, ou melhor, eu me apropriei, assim como, a forma como escrevo nesta tese. A gênese do termo e desta escrita não reside apenas no rigor metodológico, mas no acolhimento de uma voz que, por vezes, a academia silencia. Sinto a necessidade de registrar o quanto me senti amparado ao cursar a disciplina com a Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov. Em suas aulas, encontrei o conforto e a inspiração necessários para permitir que esta tese se apresentasse tal como é: composta por fios de minha própria história e pelas vivências compartilhadas com minhas amadas alunas e alunos.

Foi por meio do diálogo com a Profa. Luiza que compreendi que a escrita de si no campo acadêmico funciona como uma ferramenta de emancipação. Ao romper com a frieza do distanciamento tradicional, este texto assume que minha cisma de pesquisa é atravessada pela subjetividade e pelos afetos. O saber aqui construído não pretende ser neutro; ele é impregnado de vida e das escolhas que fizemos durante nossas aulas expandidas pelos cemitérios e centros históricos de São Paulo.

Como bem sintetiza Christov:

É no texto que a escrita de si se apresenta como potência, na medida em que convida o pesquisador a se haver com sua própria história, a reconhecer-se como sujeito de um saber que não é neutro, mas impregnado de vida e de escolhas. No entanto, esse convite exige cuidados rigorosos: não se trata de uma exposição desmedida do eu, mas de uma escrita que se faz ponte, que parte do singular para dialogar com o universal, permitindo que a narrativa pessoal se torne solo fértil para a construção de um conhecimento acadêmico que seja, ao mesmo tempo, sensível e crítico (Christov, 2021, p. 12).

Dessa forma, a estrutura desta tese se justifica pela ética do cuidado. Ao integrar a sensibilidade à investigação científica, busco legitimar a experiência prática vivenciada no chão da escola e nos percursos pela cidade. Este texto é, portanto, uma construção coletiva – um solo fértil em que a voz do professor-pesquisador e as vozes de suas alunas e alunos se encontram para ressignificar as artes e as presenças da morte na metrópole.

A *Necroestética Expandida* ancora-se em um arcabouço teórico robusto e multidimensional, bebendo de fontes que exploram as interseções entre morte, estética e pedagogia. A fundamentação ética e política em Paulo Freire percorre desde a conscientização como prática da liberdade (1967), passando pela denúncia da opressão (1987), até a consolidação da autonomia (1996), inspirando o diálogo problematizador no cemitério como espaço de reflexão social. No campo da Arte-Educação, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é revisitada em sua gênese de leitura da imagem (1991) e em suas atualizações sobre o ensino da arte (2010), estruturando as aulas expandidas ao unir experiência estética e produção crítica. A semiose de Charles Sanders Peirce (2012) permite decifrar os signos da arte funerária, enquanto Henri Lefebvre (2006) oferece a base para compreender o cemitério como um espaço socialmente produzido. Philippe Ariès (1977) e Walter Benjamin (2012) fornecem, respectivamente, o contexto histórico das atitudes ante a morte e a leitura da arte cemiterial como alegoria de fragmentos históricos. A análise da visualidade e do poder é aprofundada por Michel Foucault, articulando o saber-poder (1987) ao conceito de heterotopia (2013), e pela sociologia de Pierre Bourdieu (2007, 2008) sobre capital cultural e distinção social. Por fim, as perspectivas de Roland Barthes (1984), Umberto Eco (1971, 2015) e a gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006) enriquecem a análise semiótica e discursiva, revelando a autoria e o posicionamento das elites no espaço urbano.

Assim como há pesquisas contemporâneas que têm nos espaços cemiteriais suas pesquisas, contudo, a *Necroestética Expandida* diferencia-se por incorporar aulas

expandidas com alunas e alunos, superando o modelo tradicional de pesquisador *versus* objeto de estudo, assim como a base teórica se ancora em clássicos, também se nutre das pesquisas recentes, logo, a Necroestética Expandida dialoga com trabalhos contemporâneos que pavimentam seu terreno, a exemplo: *Contra-Necropoder*: uma narrativa da morte sobre a arte (Matos, 2020) subverte narrativas mortuárias na arte contra o necropoder; *Táticas artísticas para subverter a necropolítica* (Lima, 2021) propõe percursos necromateriais semelhantes às nossas imersões sepulcrais; “A beleza da morte: patrimônio e memória na formação pedagógica” (Huerta; Panciroli, 2023) liga patrimônio funerário à educação estética; “O design, o cemitério e a educação patrimonial” (Pêgo; Rosendo, 2024) desenvolve ferramentas didáticas para cemitérios educativos; e obras como *Necroestéticas desde el sur* e *A necroestética e outros horizontes* (Catrinck, 2017) ampliam o debate para necroestéticas sul-globais. Esses precedentes reforçam a originalidade da Necroestética Expandida: uma síntese pedagógica inédita, ancorada na etnografia das aulas expandidas e na ampliação do capital cultural por territórios invisibilizados.

O conceito de Necroestética Expandida não surgiu como hipótese inicial, mas foi gestado organicamente ao longo do processo de pesquisa, entre 2022 e 2025, durante as aulas expandidas. Essa emergência coletiva, nos percursos pelos espaços onde há a presença da morte sepultada em São Paulo, pavimentou-se a transição para a análise conceitual subsequente, revelando uma pedagogia viva e transformadora.

5.1.2 A Proposta Triangular da Necroestética Experiencial: Percursos Reflexivos das aulas expandidas

A arte educação no Brasil, ao longo das últimas décadas, tem sido profundamente influenciada pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, um modelo pedagógico que revolucionou o ensino das artes visuais ao propor uma integração dialética entre três eixos fundamentais: contextualizar, conhecer a arte e fazer arte (Barbosa, 1987; 2010). Surgida nos anos 1980, em contexto de redemocratização, essa proposta rompeu com enfoques tecnicistas, articulando criação, leitura e contextualização como ações básicas e sensoriais. Como destaca Rita Luciana Berti Bredariolli em análise epistemo-crítica,

Barbosa prefere “Proposta Triangular” a “Metodologia”, pois esta última soa prepotente, sendo a triangulação “construção de cada professor em sua sala de aula” (Bredariolli, 2017, p. 251). Essa dupla triangulação – epistemológica (fazer/leitura/contextualização) e gênese (influências mexicanas, inglesas e DBAE americano) – confere vitalidade viva, adaptável, cheia de “qualidade estética” deweyana, em que experiências se fundem sem perder caráter próprio (Bredariolli, 2017, p. 251).

Em diálogo vivo com essa teoria, construído em comunhão com as alunas e os alunos da EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes – com quem discutimos abertamente que nada é obrigatório, priorizando a busca por inspiração –, expando-a à necroestética experiencial ao adaptar seus vértices para os percursos em necrópoles paulistanas: o contextualizar amplia-se à cidade como museu vivo (ruas, transportes públicos como heterotopias foucaultianas); o conhecer aprofunda-se na análise multimodal da arte tumular (Kress; Van Leeuwen, 2006); e o fazer transforma-se em pensar/apropriar reflexivamente, sem imposição de produtos materiais. A não obrigatoriedade de produtos materiais – embora possam emergir espontaneamente, como frutos naturais da vivência – dissolve barreiras mentais impostas pela pressão avaliativa, permitindo que a criação artística e cultural brote nas crianças de modo orgânico e não coagido, fomentando subjetivações nômades (Guattari, 1992), isto é, processos de desterritorialização e reterritorialização que geram identidades fluidas, criativas e livres de amarras fixas.

A partir dessa premissa, a Necroestética Experiencial emerge como um campo de investigação e prática pedagógica que transcende os limites da sala de aula tradicional, utilizando os espaços de memória e finitude – cemitérios, criptas e monumentos fúnebres – como laboratórios vivos para a compreensão da arte, da história e da sociedade. Esta proposta não se limita à mera observação de arte tumular, mas propõe uma imersão sensorial e reflexiva, em que o corpo e a mente dos estudantes são engajados em um diálogo profundo com o patrimônio cultural e as narrativas silenciadas que esses locais guardam. A cidade de São Paulo, com sua rica e complexa tapeçaria de espaços urbanos e cemiteriais, oferece um cenário ideal para essa exploração, transformando-se em uma vasta “sala de aula a céu aberto”.

Na Proposta Triangular da Necroestética Experiencial, os vértices originais são ressignificados para atender às especificidades do estudo da morte e da memória. O

primeiro vértice, **contextualizar**, é ampliado para incluir não apenas o contexto histórico-social da produção artística, mas também a própria cidade como um organismo vivo, um museu em constante transformação. Os deslocamentos em transporte público, as paisagens urbanas e as interações sociais durante o percurso tornam-se parte integrante do processo de contextualização, funcionando como heterotopias foucaultianas, espaços outros que permitem a reflexão sobre a vida e a morte em contraponto à rotina. A compreensão das dinâmicas urbanas e das invisibilidades sociais, como as histórias dos escravizados no Cemitério dos Aflitos, torna-se central para a leitura crítica do ambiente.

O segundo vértice, **apreciação da Arte**, é direcionado para a análise da arte tumular e dos elementos simbólicos presentes nos espaços cemiteriais. Isso envolve a decodificação de iconografias, a compreensão de estilos arquitetônicos e escultóricos, e a interpretação das mensagens que os monumentos fúnebres transmitem sobre a vida, a morte e a memória dos indivíduos e das coletividades. A leitura visual desses artefatos é enriquecida pela multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 2006), que permite aos alunos perceberem como diferentes modos de comunicação (visuais, espaciais, táteis) se articulam para construir significados. A pesquisa-ação-vida, desenvolvida em conjunto com as alunas e os alunos, estimula a curiosidade e a capacidade de investigação, transformando-os em copesquisadores do patrimônio.

Por fim, o vértice **fazer arte** é substituído por **pensar/apropriar experiencialmente**, guiado pela lógica da arte como ato de conhecimento (não consumo) – em que a criação não se resume a produzir objetos tangíveis para avaliação ou mercado, mas a um processo cognitivo profundo, libertador e relacional. Esta modificação reflete a prioridade à reflexão, ao diálogo e à produção de conhecimento intangível, sem imposição de produtos materiais. O objetivo é fomentar a capacidade crítica, a sensibilidade estética e a construção de narrativas pessoais e coletivas a partir das experiências vividas. Diálogos socráticos, entrelaçados a saberes indígenas de tecelagem perspectivista (Viveiros de Castro, 2002) – em que a criatividade brota de redes vivas e relacionais, como nos sonhos xamânicos e multiplicidades de pontos de vista (Krenak, 2019) – e afrodescendentes de ancestralidade oral (Gonzalez, 1988), como rodas de conversa que invocam *griôs* e memórias quilombolas para gerar mitopoese coletiva sem hierarquias, tornam-se as principais formas de “produção”, resistindo à

lógica da mercantilização capitalista e valorizando o processo de subjetivação. Essa apropriação, proposta por Ana Mae Barbosa em íntima sintonia com a pedagogia freireana (Freire, 1970; Barbosa, 1987), promove a conscientização e a autonomia dos sujeitos – permitindo que professor, alunas e alunos se sintam à vontade para repensar o “fazer” da Proposta Triangular, inspirados na profundidade freireana.

5.1.3 Cidade como Heterotopia e os Percursos Reflexivos

Os percursos reflexivos desenvolvidos com as alunas e os alunos da EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes, entre 2022 e 2025, foram estruturados, mas não previamente para maximizar uma abordagem pedagógica específica, mas sim forjados organicamente, em um fluxo contínuo de descoberta coletiva. Conforme a pesquisa evoluía – guiada pelas observações das alunas e alunos nos espaços cemiteriais, quando a cisma da morte esculpida se revelava em camadas sucessivas –, eles se reconfiguravam. Essa dinâmica reflete a essência da construção coletiva, onde a cisma da morte esculpida emergia não como meta fixa, mas como horizonte poético que se desdobrava a cada passo, ampliando o capital cultural das crianças em sintonia com o pulsar da cidade.

Iniciando com o Cemitério da Consolação, em 2022, e expandindo para outros locais como o Cemitério dos Aflitos, a Cripta da Sé, o Pátio do Colégio e o Monumento da Independência, os alunos foram convidados a vivenciar a cidade como uma heterotopia, um espaço que, embora real, funciona como um contraponto utópico ou distópico a outros espaços. Os deslocamentos entre esses locais, muitas vezes utilizando o transporte público, foram intencionalmente incorporados como parte da experiência pedagógica, permitindo a observação das dinâmicas sociais e urbanas que permeiam a vida paulistana.

A pesquisa-ação-vida, metodologia central deste trabalho, permitiu que os alunos não fossem meros receptores de informações, mas agentes ativos na construção do conhecimento. Suas percepções, questionamentos e interpretações foram valorizados e integrados ao processo, resultando em uma construção coletiva de significados. Essa abordagem contribuiu para a ampliação do capital cultural dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para decodificar o mundo ao seu redor e para se posicionarem

criticamente diante das narrativas hegemônicas. A ênfase na experiência intangível e na reflexão oral e escrita, em vez de produtos materiais, reforçou a ideia de que o aprendizado é um processo contínuo de transformação interna e de engajamento com o mundo.

Chegamos às implicações pedagógicas da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial por um percurso dialético, em que os vértices do triângulo – experiência vivida nos espaços cemiteriais, decodificação semiótica da cisma e transformação crítica do capital cultural – se entrelaçaram organicamente. A experiência vivida brotou das observações coletivas, ancorando o corpo das alunas e dos alunos na matéria poética da morte esculpida (primeiro vértice de inspiração freiriana). A decodificação semiótica emergiu das interpretações multimodais das esculturas, desvendando camadas de significado como atos de abertura interpretativa e, finalmente, a transformação crítica se cristalizou na ampliação do capital cultural, posicionando as alunas e os alunos como produtores de narrativas contra-hegemônicas que compõem o terceiro vértice. Essa triangulação não foi imposta, mas tecida na práxis coletiva, revelando-se como *práxis* pedagógica que transcende o visível, pulsando com o invisível da cidade.

As implicações pedagógicas da **Proposta Triangular da Necroestética Experiencial** são vastas. Ao romper com os muros da escola e levar a educação para os espaços urbanos, promove-se uma pedagogia territorial que reconhece a cidade como um currículo vivo. Essa prática fomenta o desenvolvimento de subjetivações nômades (Guattari, 1992), ou seja, a capacidade dos indivíduos de se desterritorializarem e reterritorializarem, de se adaptarem a diferentes contextos e de construírem identidades fluidas e críticas. As alunas e os alunos, ao transitarem por esses espaços de memória e finitude, são desafiados a confrontar suas próprias concepções sobre a vida e a morte, sobre a história e o presente, e sobre o seu lugar no mundo.

A experiência demonstrou que a necroestética, quando abordada de forma sensível e crítica, pode ser uma poderosa ferramenta para a educação antirracista, por exemplo¹¹, e para a valorização da diversidade cultural. Ao investigar as histórias por trás

¹¹ Em 2016, quando lecionava na EMEF Profa. Áurea Ribeiro Xavier Lopes – sem interligação temporal à pesquisa atual (2022-2025) na EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes, mas ligado às minhas aulas expandidas no Cemitério da Consolação –, certo dia, diante do túmulo do Dr. Luiz Gama, nessa cisma

dos túmulos e monumentos, alunas e alunos se deparam com as desigualdades sociais, as lutas por reconhecimento e as diferentes formas de lidar com a perda e a memória. Essa proposta contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A ausência de um produto final material não diminui o impacto da aprendizagem, mas o redireciona para a formação integral do sujeito, para a ampliação de seu repertório cultural e para o fortalecimento de sua capacidade de pensar e sentir o mundo de forma complexa e multifacetada.

A análise empírica da necroestética expandida e da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial – a cisma que pulsa na construção coletiva entre professor e suas alunas e alunos – desdobra-se em três fases ao longo da linha temporal da pesquisa, de 2022 a 2025: a fase embrionária, o transbordamento e a consolidação. Essas etapas acompanham a ampliação das experiências das turmas, nas andanças pela cidade de São Paulo, e vamos a elas.

5.2 A Maturação da Cisma de Pesquisa: uma Retrospectiva Crítica

Caminhar pela minha cisma é, antes de tudo, um exercício de memória e de escuta. Ao olhar para trás, percebo que esta investigação não se deu em linha reta, mas em espirais de compreensão que se expandiram conforme meus pés – e os de minhas alunas e alunos – ganhavam as ruas. Esta retrospectiva não é um simples olhar para o

da morte esculpida que pulsa como veia aberta da história paulistana, uma aluna, com o letramento vivo da negritude brotando de sua pele e voz, cravou a pergunta: “Professor, só tem ele de preto sepultado neste cemitério?”. O termo “preto”, cru e ancestral, não era ofensa, mas soco poético, ecoando as ausências que a pedra cala. Respondi, tecendo com ela e os alunos e as alunas o fio da memória coletiva: não, o Consolação, inaugurado em 1858, engoliu em suas áreas antigas – covas rasas, valas comuns – corpos negros, escravizados, cujas sepulturas anulavam, na morte, as hierarquias da vida, embora a segregação espacial gritasse desigualdades. “E onde eles estão, professor?”, ela questionou. Continuei: com a elitização do espaço, esses vestígios foram invisibilizados, soterrados sob o mármore dos poderosos – um silêncio que clama por novas pesquisas, desenterrando o que a história oficial sepulta. Completei: “Temos Paulo Lauro, o primeiro prefeito negro da cidade de São Paulo, no túmulo da Família Cyro de Lauro, Quadra 48C”. Mas ela emendou, afiada como lâmina de quilombo: “Quase nenhuma, né professor?”.

Essa cisma foi levada para a escola, gerando uma pesquisa que durou o restante do ano e o seguinte, batizada pelas turmas envolvidas de Memória da Pele Preta. A ideia era levantar a história de grandes personalidades negras do Brasil e, a partir dela, criar uma peça teatral intitulada *Orgulho*, potencializando a memória no lugar da invisibilidade.

passado, mas o reconhecimento de um organismo vivo que pulsou, transbordou e, finalmente, alcançou sua plenitude no encontro entre a teoria e o asfalto.

5.2.1 A fase embrionária dos conceitos na 1ª Quadra

Ao revisitar a 1ª quadra desta tese, percebo com clareza que ali já se encontravam, em estado embrionário, as bases de dois conceitos que viriam a amadurecer e a se consolidar ao longo da minha investigação: a **Necroestética Expandida** e a **Proposta Triangular da Necroestética Experiencial: percursos reflexivos das aulas expandidas**. Não se trata de uma projeção retroativa, mas de um reconhecimento de que a experiência narrada e refletida naquele texto inicial já continha os elementos essenciais para a formulação dessas ideias. Minha intenção, neste momento, é dialogar com o leitor, explicando como esses conceitos não surgiram de uma abstração descolada da prática, mas emergiram organicamente da fricção entre minha trajetória de vida, minha experiência docente, meus percursos urbanos, o encontro com a arte funerária e a elaboração crítica mediada pelos autores e autoras que já mobilizei no próprio capítulo.

A gênese da Necroestética Expandida, por exemplo, pode ser rastreada na minha própria narrativa autobiográfica. Quando descrevo a passagem do “mato” para a cidade, do estranhamento inicial ao pertencimento, do medo à leitura crítica dos espaços urbanos, já sinalizo que a formação do olhar não se restringe aos limites da sala de aula, mas se constrói na complexa relação entre o sujeito, a cidade, a memória e a visualidade. Esse deslocamento geográfico e existencial foi decisivo. O momento em que o Cemitério da Consolação deixou de ser, para mim, apenas um espaço da morte e se revelou como um território de arte, história, inscrição simbólica e experiência sensível, marcou uma inflexão profunda. O cemitério, então, transcendeu a condição de mero objeto de observação para se tornar um campo de produção de sentidos, em que a morte se manifesta visualmente por meio de esculturas, epitáfios, arquiteturas tumulares, gestos, assinaturas autorais e marcas de distinção social. É nesse movimento de ressignificação que localizo o embrião daquilo que, mais adiante, nomeei como Necroestética Expandida.

A Necroestética Expandida, portanto, nasce da compreensão de que a arte ligada à morte não pode ser reduzida a um repertório iconográfico fixo ou a uma categoria restrita da história da arte funerária. O adjetivo “expandido” indica justamente o

alargamento desse campo: a necroestética não se limita ao objeto artístico funerário em si, mas abrange os modos de ver, os percursos de leitura, as mediações pedagógicas, os afetos produzidos no encontro com as obras e as condições históricas e sociais que atravessam sua recepção. Trata-se de um conceito que emerge quando a arte da morte é compreendida como uma experiência cultural situada, atravessada por disputas de memória, classe, poder e visibilidade. Essa formulação encontra sustentação teórica nas obras que já me acompanhavam no capítulo. A leitura de *Foucault* sobre os espaços disciplinares, as formas de controle e as tecnologias de poder, por exemplo, permitiu-me compreender que a cidade, a escola e o próprio cemitério são atravessados por regimes de organização do visível. O cemitério, nesse horizonte, não é apenas um lugar de repouso, mas também um espaço de ordenação simbólica, hierarquização social e produção de discursos sobre a memória. A necroestética, assim, não é neutra; ela participa de uma política do olhar.

Ao ser deslocada para o campo pedagógico, essa percepção me levou a pensar que visitar tais espaços com meus estudantes era também problematizar as formas pelas quais a cultura organiza o que deve ou não deve ser visto. Pela ótica do bourdieusiano, especialmente pela noção de capital cultural e de distinção, encontrei outro fundamento importante. O capítulo evidencia que o acesso aos bens simbólicos da cidade não se distribui igualmente e que muitos estudantes, assim como eu em minha juventude, experienciam o centro urbano e seus monumentos como lugares inicialmente distantes. A ida ao cemitério, ao centro histórico, às criptas e aos monumentos rompe, ainda que provisoriamente, essa desigualdade de acesso e amplia repertórios de leitura. A Necroestética Expandida, nesse sentido, tornou-se uma chave teórica para pensar a formação estética em contextos de desigualdade, em que a arte funerária se converte em mediação para a ampliação do capital cultural e da consciência crítica.

A Proposta Triangular da Necroestética Experiencial: percursos reflexivos das aulas expandidas, por sua vez, germina a partir da minha prática pedagógica e da minha reflexão sobre ela. Na perspectiva freiriana, especialmente na crítica à educação bancária e na defesa de uma pedagogia dialógica e situada, encontrei o princípio metodológico que sustentou o nascimento desse segundo conceito. Se o conhecimento não deve ser depositado, mas construído na relação viva entre sujeitos e mundo, então

as aulas expandidas deixam de ser um mero recurso complementar para se constituírem como um gesto epistemológico. O que se aprende no cemitério, no centro histórico ou na cripta não é exterior ao currículo; é currículo refeito pela experiência. A observação, o diálogo, a problematização e a leitura crítica do espaço tornam-se práticas de produção de conhecimento. Foi justamente nesse ponto que a ideia da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial começou a tomar forma.

Minha prática, descrita no primeiro capítulo, articulava, de forma processual, três movimentos inseparáveis: **ver**, **interpretar** e **reelaborar** a experiência. Essa formulação dialoga claramente com a tradição da Proposta Triangular em arte educação, mas a reinscreve no campo específico da arte funerária e das aulas expandidas. Não se tratava de uma mera transposição de um modelo consolidado, mas de sua ressignificação a partir de um território singular: a cidade como espaço formativo e a morte como campo visual, simbólico e pedagógico. O termo “**experiencial**” é central porque desloca a ênfase da obra isolada para a experiência estética vivida corporalmente nos percursos reflexivos. Nessa perspectiva, a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial se configurou como um modo de ensino-aprendizagem em que o contato com a arte funerária mobiliza, ao mesmo tempo, a leitura das visualidades, a contextualização histórica e social e a produção reflexiva dos estudantes.

O capítulo mostra que, ao observar esculturas, inscrições, assinaturas e elementos arquitetônicos, minhas alunas e meus alunos não apenas identificavam formas; eles construíam perguntas, associavam memórias, reconheciam marcas de autoria, elaboravam estranhamentos e reposicionavam seu olhar sobre a cidade. O percurso, assim, tornava-se método. A caminhada, a parada, a observação, a conversa e o retorno reflexivo à escola compunham uma pedagogia do deslocamento, na qual aprender significava também sair de um regime habitual de percepção. Essa formulação foi ainda aprofundada à luz de Vygotsky e Wallon, também presentes no horizonte teórico do capítulo.

Em Vygotsky (1998), a aprendizagem se constitui socialmente, mediada pela linguagem, pela cultura e pela interação. Nas aulas expandidas, o conhecimento não era produzido por contemplação silenciosa, mas pela troca entre estudantes, professor, espaço e repertórios culturais. Em Wallon (1995), a dimensão afetiva é constitutiva da

formação humana; por isso, o impacto sensível do encontro com a arte funerária não era um obstáculo ao conhecimento, mas uma de suas condições. A experiência de estranhamento, curiosidade, medo, fascínio ou comoção integrava o processo de elaboração crítica. A necroestética experiencial, nesse sentido, é também uma pedagogia dos afetos interpretados.

Há ainda, no capítulo primeiro, um aspecto decisivo para a consolidação desses dois conceitos: minha crítica aos muros visíveis e invisíveis da escola. Ao denunciar as limitações de uma educação enclausurada por regras, currículos rígidos e formas naturalizadas de controle, o capítulo sustenta que a saída para a cidade não representava uma evasão do ensino, mas uma radicalização de sua potência formativa. Os percursos reflexivos das aulas expandidas desestabilizavam a ideia de que o conhecimento legítimo só poderia ocorrer no interior da sala de aula. Com isso, a Necroestética Expandida afirmava a ampliação dos territórios do sensível e do cognitivo; e a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial organizava metodologicamente essa ampliação, transformando deslocamento, observação e reflexão em um gesto pedagógico estruturante. Minha própria trajetória – da periferia ao centro, do estranhamento à leitura estética, da experiência de exclusão à docência comprometida com a ampliação cultural – é parte constitutiva dessa elaboração conceitual. Não se trata apenas de aplicar teorias a uma prática já dada, mas de produzir teoria a partir de uma prática vivida e pensada criticamente. Essa característica confere densidade epistemológica ao capítulo, porque inscreve os conceitos no interior de uma reflexão situada, coerente com uma perspectiva de pesquisa comprometida com a escola pública, com a democratização do acesso à arte e com a formação de leitores críticos das imagens e dos espaços.

Em síntese, posso afirmar que a ideia embrionária da Necroestética Expandida nasceu quando a arte funerária passou a ser compreendida como uma experiência estética, social, urbana e pedagógica ampliada, capaz de produzir uma leitura crítica da cidade, da memória e das desigualdades. Já a ideia embrionária da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial: percursos reflexivos das aulas expandidas nasceu quando essa experiência deixou de ser apenas uma intuição pedagógica e começou a se organizar como uma proposta metodológica: um modo de ensinar história e arte a partir do encontro entre visualidade, contexto e reflexão, vivido em deslocamento pelos

espaços da cidade. Ambos os conceitos, portanto, emergiram organicamente do primeiro capítulo, como um desdobramento teórico de experiências concretas, memórias formativas e diálogos autorais que já estruturavam o texto original. Eles não foram impostos de fora para dentro, mas nasceram da experiência vivida, pensada e teorizada ao longo de minha pesquisa, no cruzamento entre vida, cidade, arte, morte e educação, onde encontram sua origem e sua força.

5.2.2 O Transbordamento e a Territorialização dos Conceitos na 2ª Quadra

Se no primeiro capítulo a experiência pessoas levou à gênese dos conceitos de Necroestética Expandida e Proposta Triangular da Necroestética Experiencial a partir de minhas memórias e reflexões biográficas, o segundo capítulo marca o momento em que essas ideias, ainda em estado embrionário, precisaram “transbordar” de minha subjetividade e se territorializar no encontro com o mundo real: com minhas alunas e meus alunos, com a cidade de São Paulo e com a complexidade das experiências pedagógicas em campo. Foi aqui que a teoria começou a ganhar corpo, a ser testada e a se refinar na prática, transformando-se de intuição em ferramenta de análise e ação.

Minha compreensão de que a cidade poderia ser um vasto laboratório pedagógico se aprofundou à medida que levava minhas alunas e meus alunos para além dos muros da escola. As visitas ao Cemitério dos Aflitos na Liberdade, à Cripta da Sé, ao Pátio do Colégio e ao Monumento à Independência, e finalmente o Cemitério da Consolação não foram meros passeios, mas sim incursões metodológicas que permitiram que a Necroestética Expandida e a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial comesçassem a se consolidar. Cada um desses locais ofereceu um novo prisma para observar como a morte é inscrita no espaço urbano e como essa inscrição pode ser lida e interpretada pelos estudantes.

A Necroestética Expandida – que no capítulo anterior se manifestava na minha percepção da arte funerária como um campo de sentidos para além do luto – agora se expandia para a percepção das alunas e dos alunos. No Cemitério da Consolação, eles percebem quase que por instinto a grandiosidade e a autoria das obras. No entanto, ao visitarmos outros espaços, a discussão sobre o “sujeito do discurso” na arte funerária se aprofundou. Eles começaram a identificar as assinaturas dos escultores, a qualidade dos

materiais, os estilos artísticos e, com isso, a questionar quem encomendava essas obras e por quê. Essa observação levou-nos diretamente às ideias de Pierre Bourdieu (1984) sobre distinção social e capital cultural. A arte funerária, percebemos juntos, não é apenas uma expressão de luto, mas também um poderoso marcador de *status*, de poder e de memória socialmente construída. A Necroestética Expandida, portanto, transbordou para uma análise sociológica da arte, revelando como a estética da morte é intrinsecamente ligada às hierarquias sociais.

O contraste entre o Cemitério da Consolação e o Cemitério dos Aflitos foi particularmente revelador e crucial para o amadurecimento do conceito. Se na Consolação a morte da elite é monumentalizada e eternizada por obras de arte assinadas, nos Aflitos, a invisibilidade dos mortos, as sepulturas que outrora existiram, hoje anônimas e a ausência de grandes monumentos demarcam que ali tem história indígena e preta, nos confrontaram com uma realidade brutalmente diferente. Essa disparidade nos permitiu dialogar com as perspectivas foucaultianas sobre poder e visibilidade. Quem tem o direito de ser lembrado? Como a cidade organiza seus mortos e, ao fazê-lo, revela suas próprias estruturas de poder e exclusão? A Necroestética Expandida, nesse ponto, deixou de ser apenas uma lente para a arte e se tornou uma ferramenta crítica para desvelar as políticas do esquecimento e da memória, mostrando como a estética da morte é um campo de disputas e silenciamentos. Ela se territorializou na crítica social e política.

Paralelamente, a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial também se territorializava e ganhava contornos mais definidos. O “percurso” pela cidade deixou de ser apenas um deslocamento físico para se tornar o próprio método pedagógico. O ato de caminhar, observar, dialogar e refletir *in loco* transformou-se na espinha dorsal de nossas aulas expandidas. A pedagogia freiriana encontrou seu terreno fértil nesses percursos. As perguntas das alunas e dos alunos, suas associações, seus estranhamentos e suas interpretações não eram apenas respostas a serem avaliadas, mas pontos de partida para a construção coletiva do conhecimento. Eu, como professor, não era o detentor do saber, mas um mediador que provocava e organizava as trocas, permitindo que a aprendizagem emergisse da interação entre os sujeitos e o ambiente.

A dimensão afetiva, tão cara a Henri Wallon (1995), também se manifestou intensamente nesses percursos. O encontro com a morte, com a história, com a beleza e a feiura dos monumentos, com a grandiosidade e a precariedade dos espaços, gerou nas alunas e nos alunos uma gama de emoções: curiosidade, fascínio, tristeza, indignação, e até mesmo um certo desconforto. Longe de serem obstáculos, esses afetos foram integrados ao processo de aprendizagem. Eles se tornaram catalisadores para a reflexão, para a empatia e para uma compreensão mais profunda da condição humana e das complexidades sociais. A Proposta Triangular, ao territorializar-se, demonstrou que o aprendizado não é apenas cognitivo, mas também profundamente emocional e relacional, indissociável do corpo que caminha e sente no espaço.

Ao final deste segundo capítulo, sinto que os conceitos de Necroestética Expandida e Proposta Triangular da Necroestética Experiencial deixaram de ser meras formulações teóricas para se tornarem ferramentas vivas, testadas e enriquecidas pela prática pedagógica. Eles transbordaram de minha experiência pessoal para a experiência coletiva de meus alunos, territorializando-se nos espaços da cidade e nas interações que ali se estabeleceram. Este capítulo, portanto, não apenas narra as experiências, mas demonstra como elas foram fundamentais para dar corpo e substância a essas ideias, preparando o terreno para a sua plena articulação e consolidação na quadra 3.

5.2.3 Plenitude: A Consolidação na 3ª Quadra

Ao longo dos capítulos (quodras) anteriores, procurei narrar a gênese e o desenvolvimento de dois conceitos que se tornaram pilares desta tese: a Necroestética Expandida e a Proposta Triangular da Necroestética Experiencial. Se na 1ª quadra esses conceitos germinaram em minha biografia e nas primeiras incursões ao Cemitério da Consolação, e na 2ª quadra eles transbordaram para o campo, territorializando-se nas experiências com os alunos em diversos espaços da cidade, é nesta 3ª quadra que sinto que alcançamos a sua verdadeira consolidação e plenitude.

Aqui, a prática pedagógica, amadurecida e continuada, permitiu que o olhar dos estudantes transcendesse a mera contemplação para uma leitura crítica e profunda do mundo, revelando o simbolismo coletivo e as complexas teias de poder e silenciamento que a arte tumular, em sua aparente quietude, é capaz de expressar. Não se tratou de

uma aplicação unilateral de teorias pré-concebidas, mas de um processo dialógico e horizontal, em que as perguntas que surgiam do grupo, as interrogações e as descobertas simbólicas, foram o verdadeiro motor da construção do saber, solidificando a relevância desses conceitos para as Artes Visuais e para a educação.

A maturidade desse olhar, contudo, não foi instantânea. Ela é fruto de uma jornada pedagógica contínua, que se manifestou de forma distinta entre as turmas. Recordo-me da primeira turma que tive o privilégio de acompanhar em aulas expandidas no Cemitério da Consolação, em 2022. Eram estudantes do 9º ano que, embora demonstrassem curiosidade e um certo fascínio inicial pela grandiosidade das obras, ainda se encontravam em uma camada mais superficial de contemplação. Suas perguntas, embora válidas, tendiam a se focar na estética imediata, na autoria das esculturas ou em aspectos mais anedóticos das histórias que eu lhes compartilhava. Eles “viram” a arte tumular, mas ainda não haviam desenvolvido plenamente as ferramentas para “ler” o mundo que essa arte representava. Essa experiência, embora rica, serviu como um importante balizador para a compreensão de que a profundidade da Necroestética Expandida e da Proposta Triangular Experiencial exigia um tempo de maturação, um acúmulo de capital cultural e visual que só a continuidade do trabalho pedagógico poderia proporcionar. Foi a partir dessa constatação que a proposta do Ciclo Autoral, que se estende do 7º ao 9º ano, ganhou ainda mais força e intencionalidade em minha prática.

Foi com as turmas de 2025 que pude testemunhar a plenitude desse processo. Esses alunos, que vivenciaram as aulas expandidas desde o 6º ano e intensamente ao longo do Ciclo Autoral, chegaram ao 9º ano com uma bagagem de experiências, um repertório visual e uma capacidade de questionamento que transformaram radicalmente a dinâmica de nossas incursões. O capital cultural acumulado, conceito que perpassa toda a obra de Bourdieu, não era apenas um conjunto de informações acumuladas. Como discutimos com a turma, ele funciona como uma lente de percepção e apreciação que permitia à elite ir muito além da superfície, transformando o gosto estético em uma ferramenta de poder.

Eles já estavam “alfabetizados visualmente” para decifrar as camadas de significado, para perceber as ausências e as presenças, os discursos explícitos e os silenciamentos implícitos. A Necroestética Expandida, para eles, não era um conceito a

ser aprendido, mas uma lente por meio da qual já enxergavam o mundo, e a Proposta Triangular Experiencial era a própria forma como se relacionavam com o conhecimento, com o espaço e com o outro. A maturidade do olhar desses estudantes de 2025 permitiu que as discussões se aprofundassem em um nível que eu, professor, apenas facilitava, mas que era genuinamente construído pelo coletivo.

Um dos momentos mais emblemáticos dessa plenitude ocorreu diante do túmulo de Moacir Piza, com a icônica escultura “Interrogação”, de Francisco Leopoldo e Silva.

Figura 51 – À esquerda turma de 2022; à direita turma de 2025 - Jazigo de Moacyr de Toledo Piza, com a escultura *Interrogação* de Francisco Leopoldo e Silva. Cemitério da Consolação, São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

A história que, sob a égide dos donos do poder que historicamente controlam a narrativa e a memória oficial, costuma ser contada – e que em outros tempos era o relato hegemônico oferecido aos estudantes – apresentava Moacir Piza como um jovem promissor e Nenê Romano como sua amada, envolvidos em uma suposta “tragédia amorosa”. Se com as turmas de 2022 parássemos aí, assim seria a história contada, mas com as turmas de 2025, não mais. Relembrando sobre os muros invisíveis, não era uma prática da escola e da maioria das escolas as aulas para além dos muros da escola, e em especial, até por conta da pandemia de COVID-19, tinha comigo turmas em 2022 que praticamente nunca tinham tido a experiência de sair da escola para ter aulas nas ruas da cidade, era a primeira experiência neste formato de aula e é claro, não parava por aí, levava-os a pensar para além do superficial, até que percebessem, mas com muita orientação de minha parte, que essa versão, contudo, não passa de um discurso forjado

para higienizar a imagem do feminicídio e desviar o olhar da violência real, perpetuando o silenciamento de Nenê na história e na visualidade do cemitério.

Para as turmas de 2025, essa narrativa imposta pelos controladores do discurso não foi aceita como verdade de pronto, mas sim desmascarada como uma ferramenta de opressão simbólica. Era, para a turma de 2022, um relato comovente que adicionava uma camada de significado à obra. Para a turma de 2025, no entanto, a narrativa se desdobrou de uma maneira completamente diferente. Não fui eu quem “deu” a reviravolta; ela emergiu das perguntas incisivas do grupo. “Professor, mas por que só o nome dele está aqui? E ela? Onde está a história dela?” “Como pode uma ação de tanta covardia ser apresentada com uma obra tão emblemática, tão grandiosa?” As interrogações, que antes eram sobre a forma da escultura, agora se voltavam para a própria narrativa histórica, para o poder que a arte monumental tem de construir e desconstruir memórias. A “Interrogação” de Leopoldo e Silva, que representa uma figura feminina nua e reclinada, com o corpo curvado formando o sinal gráfico da dúvida, deixou de ser apenas uma representação da dor existencial para se tornar um símbolo da nossa própria interrogação coletiva sobre a verdade. A comparação que fazíamos com as obras do mesmo artista na Cripta da Catedral da Sé, como as esculturas de Jó e São Jerônimo, que expressam sofrimento e introspecção, ganhou uma nova e perturbadora dimensão. Se na Cripta o sofrimento era redentor, no Cemitério, a “Interrogação” parecia questionar a própria redenção, o próprio luto, quando a história de um feminicídio era recontada como uma tragédia romântica, silenciando a vítima. O que antes era uma história contada por mim, tornou-se uma história desvelada por eles, em um ato de profunda leitura crítica do mundo, como propõe Freire, que transcende a mera decodificação de palavras para a desocultação da opressão.

Essa experiência coletiva diante da “Interrogação”, e em outras obras do cemitério da Consolação, é um divisor de águas, um momento em que a Necroestética Expandida demonstra sua plenitude. Não se tratava mais de apenas apreciar a estética da morte, mas de decodificar as estruturas de poder que operam na construção da memória e do esquecimento. A ausência de Nenê Romano, a falta de sua representação visual, a invisibilidade de seu túmulo, tornaram-se tão ou mais eloquentes do que a presença monumental de Moacir Piza. Foucault nos ensina sobre o poder que se exerce por meio

do controle da memória e da narrativa histórica, e ali, no Cemitério da Consolação, meus alunos de 2025 estavam vivenciando essa teoria na prática. Eles perceberam que a arte tumular, longe de ser neutra, é um campo de batalha simbólico em que as narrativas dominantes são impostas e as vozes silenciadas. A indignação que surgiu no grupo, a perplexidade diante da desconsideração da mulher na história, foi um afeto coletivo, como Wallon nos mostra, que impulsionou ainda mais a busca por uma compreensão mais justa e equitativa. O “nascimento do leitor” de Barthes se manifestava ali, não como um leitor individual de um texto, mas como um coletivo de leitores críticos de um monumento, desafiando a “morte do autor” da narrativa oficial e construindo suas próprias interpretações, baseadas na ética e na justiça social.

A Proposta Triangular da Necroestética Experiencial, por sua vez, também alcançou sua maturidade nesse contexto. O “fazer”, que em outras abordagens pedagógicas poderia se resumir à produção de um objeto artístico, aqui se transformou na própria decifração simbólica coletiva. O percurso pelo cemitério não era mais só um passeio, mas uma jornada de investigação, de questionamento ético e político. O Diário de Bordo, para esses alunos de 2025, tornou-se o espaço de liberdade absoluta que eu sempre almejei. Sem regras, sem tarefas prescritas, sem a pressão da nota, era o lugar em que cada estudante, já munido de uma “alfabetização visual” robusta construída ao longo dos anos, mergulhava em suas próprias reflexões. Ali, eles processavam a complexidade do simbolismo existencial da morte, a violência do silenciamento histórico, a indignação ética que a história de Nenê Romano e muitas outras lhes provocavam. Não era um registro de “o que vi”, mas de “o que senti, o que pensei, o que questionei”. Era a materialização da autonomia, da capacidade de formular suas próprias perguntas e buscar suas próprias respostas, em um processo que desafiava a lógica da “educação bancária” e promovia a verdadeira aprendizagem para a vida. O diário se tornou um testemunho da sua capacidade de ir além da superfície, de desvendar as camadas de significado e de se posicionar criticamente diante do mundo.

Nas qualificações da escrita que sempre faço com as turmas, no ano de 2025, surgiu a ideia de um grupo mais focal. Eles mesmo se organizaram e montaram um grupo de seis alunas e alunos, cujos familiares aprovariam essa ideia, e traçaram a estratégia. Entenderam que seria legal fazer isso no recesso escolar de julho, assim, teriam um

passeio cultural. Assim, sob o véu gélido do recesso de junho de 2025, no dia 21 deste mês, as teorias que habitavam nossos cadernos ganharam corpo e alma nos labirintos de pedra da Consolação. O que antes era debate em sala, transmudou-se em uma andança focal, em que o tempo parecia ditar seu próprio ritmo entre as esculturas que guardam a memória da cidade.

Diferente das habituais aulas expandidas, que exigem um roteiro para orientar o olhar, o recesso de junho de 2025 nos presenteou com a liberdade. Sob o céu invernal de São Paulo, o grupo focal de seis alunas e alunos, acompanhados por mim, minha esposa e mais um professor e uma professora da nossa escola, subverteu a lógica do guia. Munidos de suas pranchetas e um desejo genuíno de descoberta, as alunas e alunos caminharam livremente pelas ruas silenciosas da Consolação, deixando que o espaço ditasse o caminho.

A andança livre permitiu que cada dupla selecionasse os túmulos que mais lhes causavam impacto sensorial e intelectual. Nas pranchetas, não apenas registros, mas a prova de que a arte tumular pode – e deve – ser lida como um discurso. Ao retornarem com suas descobertas, as alunas e alunos apresentaram olhares refinados: identificaram obras assinadas por grandes escultores, categorizaram os jazigos entre a aristocracia cafeeira, os imigrantes italianos e sírio-libaneses, e situaram o repouso de artistas, políticos e escritores.

A devolutiva do grupo foi contundente: para eles, o que estava ali diante dos olhos era, inegavelmente, arte. Desenvolveram uma leitura semiótica das obras, decifrando símbolos de ascensão social e luto, provando que nossa cisma comunica valores e posições sociais mesmo após o silêncio da morte. O mais interessante é que os registros que fizeram saíram do roteiro que normalmente fazemos, foram a túmulos que antes não tinham visto, (Figura 52):

Figura 52 – Conjunto de túmulos selecionados pelo grupo focal (seis alunas e alunos) onde observaram a arte tumular como discurso. Cemitério da Consolação, São Paulo.



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

O ápice da espontaneidade revelou-se em um gesto de extrema audácia. Diante de um túmulo cuja grade e porta da câmara (carneira) haviam sido furtadas, as alunas e alunos não recuaram. Pelo contrário: entraram na capela aberta, (Figura 53). Naquele instante, a barreira do medo e o tabu da morte foram rompidos pela curiosidade estética. Ao ocuparem aquele espaço invisibilizado, demonstraram que a relação com a morte é superada quando mediada pela arte e pelo conhecimento. Ali, entre o mármore e a ausência, o discurso da arte tornou-se mais forte que a finitude.

Figura 53 – Aventuras dentro da catacumba. Cemitério da Consolação, São Paulo.



Fonte: foto do autor.

Mas a experiência não se encerrou nos portões do cemitério. O desdobramento mais potente desta vivência foi a metamorfose das alunas e alunos em palestrantes de sua própria experiência. Ao se apropriarem do conhecimento de forma protagonista, eles transcenderam a condição de estudantes para se tornarem multiplicadores. Em fóruns e apresentações posteriores, narraram suas descobertas com a autoridade de quem viveu a cisma na prática, provando que a educação estética, quando libertadora, transforma a vivência em saber científico e poético compartilhado, como podemos ver na (Figura 54):

Figura 54 – Estudantes atuando como palestrantes na I Jornada Pedagógica da DRE Ipiranga (SME-SP). Evento realizado no CEU Vila Alpina – Vila Prudente – São Paulo.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2025; com base nas fotografias de Denise Aparecida do Carmo da Silva, 2025.

A importância dessa nova perspectiva para as Artes Visuais é imensa. Ao desvelar as narrativas ocultas e os simbolismos complexos da arte tumular, demonstramos que a arte em cemitérios não é uma arte menor, nem uma mera cópia de estilos ou tendências. Pelo contrário, ela é um campo fértil para a pesquisa, a crítica e a educação, capaz de nos confrontar com questões fundamentais sobre a vida, a morte, a memória, o poder e a justiça social. O Cemitério da Consolação, por meio da lente da Necroestética Expandida e da Proposta Triangular Experiencial, revela-se não apenas um museu a céu aberto, mas um laboratório vivo para a compreensão da condição humana e das complexas relações entre arte, história e sociedade. A plenitude desses conceitos, portanto, não reside apenas em sua formulação teórica, mas em sua capacidade de transformar o olhar, de empoderar os estudantes a se tornarem leitores críticos do mundo, capazes de questionar as narrativas dominantes e de dar voz aos silenciados. É a prova de que a continuidade do trabalho pedagógico, pautado no diálogo, na liberdade e no afeto, pode levar a uma compreensão da arte que transcende o estético e se torna um instrumento de transformação social e de construção de um olhar mais humano e justo.

5.3 As Cicatrizes do Percurso: Desafios e Direitos

Se o caminhar pelas necrópoles nos trouxe luz, o processo de viabilizar esse caminhar nos revelou as sombras da desigualdade institucional. Esta parte da minha cisma dedica-se a refletir sobre as barreiras que tentaram, sem sucesso, manter minhas alunas e alunos apartados do centro histórico da cidade.

5.3.1 As Barreiras da Expansão e a Fragilidade do Método no Território

Se, na subseção anterior, pude celebrar a plenitude teórica alcançada pela Necroestética Expandida e pela Proposta Triangular da Necroestética Experiencial, validada pela voz e pelo olhar amadurecido dos meus estudantes, é imperativo que agora eu me debruce sobre o campo de batalha onde essa plenitude se confronta com a dura realidade material e institucional. A transição do conceito para a prática, embora transformadora, não se deu sem atritos, revelando uma série de barreiras que, como

muros invisíveis, ameaçam a própria sustentabilidade do método. A primeira e mais tangível dessas barreiras reside no atrito com a realidade material: a logística e o custo de tirar uma turma da escola. O transporte, por exemplo, não é um detalhe menor; ele se configura como um obstáculo financeiro colossal para uma escola pública, cujas verbas são cronicamente insuficientes. A cada saída, a busca por recursos, a negociação com empresas de ônibus (quando as turmas ainda não podem sair de transporte público a exemplo os 6º e 7º anos), o dinheiro da passagem, quando as turmas já apresentam mais maturidade para tal epopeia, como os 8º e 9º anos, a justificativa burocrática, tudo isso consome uma energia que deveria ser dedicada à elaboração pedagógica. Essa falta de verba não é apenas um impedimento prático; ela é um símbolo da desvalorização da educação expandida, um sinal de que a rua, enquanto currículo, ainda não é reconhecida como um espaço legítimo de aprendizagem, permanecendo à margem das prioridades orçamentárias.

Conectada a essa limitação material, emerge a cultura do medo, uma barreira ainda mais insidiosa por ser de natureza subjetiva e enraizada em paradigmas sociais. A relutância da gestão escolar e das famílias em permitir que alunas e alunos ocupem a rua é um reflexo de uma sociedade que estigmatiza o espaço público como perigoso, um lugar de risco e não de descoberta. A rua, para muitos, é o reino do imprevisível, do incontrolável, do que deve ser evitado. Essa percepção contrasta frontalmente com a proposta da Necroestética Experiencial, que vê a rua como um texto vivo, um palco para a dialética entre o visível e o invisível. Convencer pais e gestores de que a rua pode ser um ambiente seguro e rico para a aprendizagem exige um esforço contínuo de desconstrução de preconceitos, de construção de confiança e de demonstração prática dos benefícios, um processo que, por vezes, parece exaustivo e solitário.

Nesse cenário de desconfiança e escassez, a tentação de recorrer a saídas pedagógicas mais “pragmáticas” e institucionalizadas é grande. Contudo, a crítica a essas alternativas é fundamental para reafirmar a singularidade da minha proposta. Visitas a museus e exposições fechadas, embora valiosas em si, frequentemente se dão sob uma mediação rígida, com roteiros predeterminados, tempos cronometrados e restrições que limitam a liberdade de exploração e a autonomia do olhar. A Necroestética Experiencial, ao contrário, floresce na imprevisibilidade do território, na liberdade de

seguir o interesse da aluna e do aluno, na possibilidade de desviar do roteiro para investigar um detalhe inesperado. A liberdade que busco na rua é apenas relativa nesses espaços controlados, onde a arte é muitas vezes descontextualizada de sua gênese social e política, e a experiência se torna mais uma tarefa a ser cumprida do que uma vivência transformadora. A verdadeira expansão do olhar, que permite aos alunos desvelar as camadas de significado na arte tumular e na cidade, exige uma liberdade que os espaços fechados raramente podem oferecer.

A implementação dessas aulas expandidas, que se propõem a romper com esses modelos tradicionais, recai, em grande medida, sobre os ombros do professor. A solidão das parcerias é uma realidade que se impõe. Criar uma rede de apoio dentro da escola – com a direção, a coordenação, outros professores – e fora dela – com instituições culturais, órgãos públicos – exige um custo emocional e um investimento de tempo que extrapolam em muito a carga horária formal. Muitas vezes, essas parcerias dependem exclusivamente da articulação pessoal do professor, de sua capacidade de mobilização e de sua resiliência diante de negativas e burocracias. A ausência de uma política institucional que fomenta e estrutura essas saídas pedagógicas faz com que a continuidade do projeto seja sempre frágil, dependente da vontade e da energia de um indivíduo, e não de um sistema que reconheça seu valor intrínseco.

Essa fragilidade se agrava quando consideramos o problema do não pertencimento e da elitização da arte. A política cultural brasileira, historicamente, concentra os equipamentos culturais e os investimentos em centros urbanos elitizados, criando uma geografia da cultura que exclui as periferias. Minhas alunas e meus alunos, oriundos de contextos sociais muitas vezes marginalizados, carregam consigo a sensação de que aqueles espaços – museus, galerias e teatros – não lhes pertencem. A arte, para eles, é algo distante, para “outros”. A Necroestética Expandida, ao apresentar as artes visuais na rua, no cemitério, no cotidiano, busca justamente desconstruir essa barreira simbólica, mostrando que as artes visuais estão em toda parte e que eles são, sim, sujeitos capazes de lê-la e interpretá-la. Contudo, a persistência dessa percepção de não pertencimento, alimentada pela própria estrutura social, torna o trabalho de aproximação ainda mais desafiador, exigindo um esforço redobrado para quebrar esses estigmas e construir pontes de identificação.

Diante de todas essas barreiras – financeiras, culturais, institucionais e sociais – a constatação final é que a prática das aulas expandidas, hoje, depende de um esforço hercúleo do professor. É a sua “vontade individual”, o seu “princípio-vontade” (para usar uma analogia com a filosofia schopenhaueriana, embora em um contexto pedagógico), que impulsiona e sustenta o projeto. Sem essa energia, essa paixão, essa resiliência quase quixotescos, a prática se esvai, a escola volta a se fechar em seus muros físicos e simbólicos, e a oportunidade de uma educação verdadeiramente expandida e transformadora se perde. A plenitude teórica da Necroestética Expandida e da Proposta Triangular, embora inquestionável em seu potencial, permanece refém de um contexto que ainda não a abraça plenamente, revelando a dialética constante entre a potência do método e a fragilidade de sua execução no território.

Ainda assim, os ganhos superam as perdas. A vontade de desistir some na alegria das turmas no monotrilho pela primeira vez – vozes altas nas ruas, passos correndo livres, olhos deslumbrados pela geografia viva da cidade. Assustados, encantados, curiosos na penumbra de uma cripta; mais ainda no cemitério, onde o mistério pulsa. E, no fim, uma memória que ilumina tudo: um aluno no metrô, (TEA nível 1 que foi sozinho, quero dizer, sem a mãe ou acompanhante), se aproximando de mim, no metrô sussurra em meu ouvido: “Hoje foi o dia mais legal da minha vida”. Por isso, eu não desisto. Mas tem mais – continue lendo.

5.3.2 Experiência Estética e o Direito à Circulação Urbana

Ao longo da minha jornada como educador e pesquisador, tenho me dedicado a desvendar como as artes visuais se manifestam para além dos muros da escola, permeando os bairros e, de forma intrínseca, a vida das minhas alunas e dos meus alunos. Minha tese tem sustentado que as artes visuais não são um privilégio de poucos, nem um objeto distante a ser contemplado em silêncio reverente. São, antes de tudo, uma experiência social, cultural e formativa que se revela nos trajetos cotidianos, nas arquiteturas que nos cercam, nos monumentos que contam histórias, nos grafites que gritam nas paredes, nos sinais da cidade e, de modo particularmente potente, nas materialidades escultóricas e simbólicas que atravessam os espaços da memória e da morte. Pensar a presença das artes visuais na vida escolar e extraescolar das crianças,

para mim, é reconhecer que ver, circular, tocar, sentir, estranhar, perguntar e interpretar são atos pedagógicos fundamentais.

Contudo, na escola, essa presença se vê muitas vezes aprisionada por formas históricas de organização do espaço, do tempo e dos corpos. Como já discuti, os muros, sejam eles físicos ou simbólicos, delimitam não apenas um território, mas também impõem condutas, hierarquias e modos “corretos” de perceber o mundo. A experiência estética, quando submetida exclusivamente à lógica disciplinar, corre o risco de ser empobrecida pela exigência constante de contenção, silêncio e obediência. A arte, nesse contexto, pode ser apresentada como algo que deve ser observado de uma maneira específica, interpretado segundo mediações previamente autorizadas e acessado a partir de regras de comportamento que, em vez de aproximar as crianças das imagens, muitas vezes as afastam. O problema, como venho argumentando, não reside na mediação em si, que é essencial, mas no excesso de controle que transforma o encontro com a arte em mais um exercício de regulação dos corpos (Foucault, 1987).

É nesse ponto que a proposta das aulas expandidas se torna crucial. Ao levar as artes visuais para fora da sala de aula, elas deixam de ser apenas um conteúdo a ser ensinado e se transformam em uma experiência concreta de encontro com o mundo. Nos percursos que realizamos, a cidade de São Paulo se revelou não apenas como cenário, mas como um texto visual aberto, repleto de disputas simbólicas, marcas de classe, presenças históricas, apagamentos e permanências. Os bairros, suas ruas, seus monumentos, seus edifícios e, sim, seus cemitérios, mostraram-me que a formação estética não acontece somente diante de imagens selecionadas para a sala de aula, mas no confronto com os repertórios visuais que constituem a vida urbana. Na perspectiva de Milton Santos (1996), o espaço geográfico constitui-se como um sistema indissociável de objetos e de ações. É nessa totalidade que a arte se insere: não como um ornamento isolado, mas como parte integrante da vida e do exercício da cidadania. Frequentemente, essa relação é mutilada pela escassez de acesso e pela falta de reconhecimento institucional (SANTOS, 2000). Portanto, a presença das artes visuais na trajetória dessas crianças não deve ser concebida como algo exterior ao seu cotidiano. Ela é um dado da realidade que, embora muitas vezes invisibilizado ou interditado por práticas pedagógicas

e sociais que subestimam a potência interpretativa do educando, aguarda o despertar da consciência crítica para ser plenamente apropriado como território de direito.

Ao levar minhas turmas para o Cemitério da Consolação, para a Capela dos Aflitos, para a Cripta da Catedral da Sé, para o Pátio do Colégio, para o Monumento à Independência e para o centro histórico da cidade, meu trabalho pedagógico buscou deslocar as artes visuais de um lugar abstrato e idealizado para um campo de experiência atravessado por corpo, memória, movimento e linguagem. Nesses espaços, as imagens não aparecem isoladas de seus contextos; elas surgem implicadas em histórias, materialidades, conflitos sociais e camadas de significação. A arte tumular, por exemplo, não se apresenta apenas como ornamentação funerária, mas como discurso, como inscrição de poder, como construção simbólica da memória e como produção visual que comunica valores, afetos, distinções e projetos de permanência. Essa leitura dialoga diretamente com as discussões já desenvolvidas nesta tese sobre sujeito, objeto, natureza, índice, ícone e contexto simbólico, consolidando a compreensão de que a visualidade funerária constitui um campo fecundo para a educação do olhar.

A escola, ao fechar-se sobre si mesma, tende a oferecer uma experiência mediada por antecipações, regulando não apenas a circulação física, mas a própria relação sensível do estudante com o espaço. Interdições como "não tocar", "não correr" ou "não demonstrar excesso de curiosidade" produzem uma pedagogia da contenção que limita a experiência estética e ensina o aluno a ocupar um suposto "lugar correto" diante da arte. Essa lógica reforça a ideia de que o acesso aos bens culturais não se manifesta como direito, mas como uma concessão condicionada à docilidade. Sueli Carneiro (2005) e Lélia Gonzalez (1984) alertam que essa dinâmica é um mecanismo de epistemicídio e de negação do direito ao patrimônio simbólico. Para as autoras, a deslegitimação sistemática dos saberes e experiências de grupos subalternizados opera uma forma de violência que interdita o reconhecimento desses sujeitos como herdeiros legítimos da cultura. Assim, a aula expandida rompe com essa vigilância, transformando o espaço público em um território de retomada, onde o corpo negro e periférico não apenas transita, mas reivindica sua autoridade interpretativa sobre o mundo.

No Cemitério da Consolação, porém, eu buscava romper com essa lógica. Lembro-me bem da primeira vez que levei uma turma para lá. A tensão era palpável.

Crianças, em sua maioria, nunca haviam estado em um cemitério, e a ideia de um lugar de morte, silêncio e respeito impunha uma barreira. Para quebrar o gelo e a rigidez que o próprio ambiente parecia exigir, eu me virei para eles e, com um sorriso, disse: “Olha, aqui é um lugar de respeito, de memória, mas também é um lugar de arte. E o mais importante: aqui, se a gente falar, rir, tocar, brincar ou correr, os moradores não se incomodam! Eles provavelmente até gostam de ver a alegria de vocês, mas se eles reclamarem, aí a gente corre de verdade”. Era uma brincadeira, claro, mas com um propósito pedagógico profundo. Essa frase, “se levantar, nós corremos”, virou uma espécie de código entre nós, um lembrete de que ali, naquele espaço tão solene, a liberdade de movimento e a espontaneidade não seriam reprimidas.

Essa anedota, que se tornou uma marca das nossas visitas, representa para mim uma recusa à intimidação cultural e uma afirmação da “pedagogia da liberdade em movimento”. No cemitério, a presença das minhas alunas e dos meus alunos não se organizou prioritariamente a partir do medo da bronca, da imposição de posturas fixas ou da constante ameaça de reprimenda. O cemitério, embora socialmente associado ao silêncio e ao luto, abriu-se como espaço de observação, deslocamento e descoberta. As crianças caminharam, olharam de perto, estranharam formas, perceberam detalhes, elaboraram perguntas, relacionaram esculturas a outras imagens já vistas, produziram interpretações próprias e, sobretudo, viveram a arte em situação. Essa dimensão experiencial é decisiva: não se tratava de receber um conteúdo pronto sobre obras e artistas, mas de produzir leitura visual a partir do encontro com a materialidade das imagens e com a complexidade do espaço. Ailton Krenak (2019) nos ensina sobre a importância de reconectar com o território, de sentir a terra, e Nego Bispo (2015) fala de uma pedagogia do encanto, cujo saber se constrói na relação viva e encantada com o mundo. Minha brincadeira buscava justamente isso: encantar o espaço, desmistificar o medo e permitir que a relação com a arte fosse vivida de forma plena.

Há aqui um aspecto fundamental: no cemitério, a presença infantil não precisou ser constantemente filtrada por um adulto mediador que interrompe a curiosidade em nome de uma etiqueta cultural. Isso não significa ausência de acompanhamento pedagógico, mas uma mudança radical na natureza da mediação. Em vez de uma mediação que proíbe e reduz, construí uma prática que acompanha, escuta, provoca e

legítima a experiência sensível das crianças. Entre esculturas monumentais e inscrições gastas pelo tempo, o que emergia não era o receio do erro, mas a possibilidade de experimentar a arte com o corpo inteiro. O ato de ver deixava de ser uma ação distante para envolver deslocamento, aproximação, espanto e imaginação. Carolina Maria de Jesus (1960, 1986), com seu olhar aguçado a partir da margem, demonstra como a vida e a beleza se manifestam nos detalhes do cotidiano e nas frestas da cidade. Se em *Quarto de Despejo* (1960) ela denuncia a crueza do real, é em *Diário de Bitita* (1986) que vislumbramos a gênese de sua percepção: a menina que, mesmo diante da escassez, já exercitava uma leitura ética e estética do mundo ao seu redor. Minhas alunas e alunos, ao circularem livremente, exercitavam esse mesmo olhar de "Bitita", construindo narrativas próprias e reivindicando o direito de interpretar o patrimônio a partir de suas próprias realidades e afetos.

Essa experiência torna ainda mais evidente o contraste com certos modos de condução adulta que, em espaços culturais tradicionais, convertem a visita em exercício de autocontenção permanente. Muitas vezes, a infância é recebida como problema a ser administrado. O movimento corporal, a impulsividade, o toque, a excitação diante da descoberta e mesmo a alegria passam a ser tratados como ameaça à ordem do espaço. Em vez de se compreender que tais manifestações fazem parte da relação viva com o mundo, insiste-se em enquadrá-las como inadequação. O resultado é que as crianças aprendem rapidamente que circular por determinados lugares exige não apenas atenção estética, mas sobretudo submissão comportamental. Nessa chave, a arte deixa de ser experiência de formação e se torna prova de adaptação a códigos de distinção.

No Cemitério da Consolação, contudo, a própria natureza do espaço produziu outro regime de presença. A minha brincadeira, "se levantar, nós corremos", não deve ser lida como simples gesto de irreverência, mas como imagem potente de uma pedagogia da liberdade em movimento. Trata-se da recusa de uma experiência cultural baseada na intimidação. Os "moradores" do cemitério, na força poética dessa formulação, não se incomodam com a felicidade das crianças, nem com sua curiosidade, nem com a energia de quem descobre o mundo por meio do corpo. Ao contrário, é como se a própria condição daquele espaço, atravessado pela memória e pelo silêncio dos mortos, abrisse aos vivos a possibilidade de uma relação menos opressiva com as

imagens. O que ali se desestabiliza é a autoridade do adulto que, em tantos outros contextos, toma para si o direito de definir o tom, o ritmo e os limites da experiência estética infantil.

Essa percepção encontra ressonância nas discussões de Paulo Freire (1996), especialmente quando a educação é pensada como prática de liberdade e como produção de leitura crítica do mundo. Antes da leitura da palavra, há a leitura do mundo; e, neste caso, há também a leitura da imagem inscrita no mundo. As aulas expandidas nos espaços da cidade e, em especial, no Cemitério da Consolação, permitiram que as alunas e os alunos lessem visualmente o mundo a partir de sua própria presença nele. Não como receptores passivos de explicações alheias, mas como sujeitos que interrogam, relacionam, estranham e atribuem sentido. O ato de circular, observar e interpretar, sem o peso constante de uma autoridade repressora, aproximou a experiência estética de uma prática de autonomia. As crianças não estavam ali para agradecer a oportunidade de acesso; estavam ali para exercer um direito cultural e formativo.

Também por isso, a discussão sobre arte, escola e bairro precisa ser compreendida em chave política. As visualidades presentes nos territórios das alunas e dos alunos nem sempre são reconhecidas como portadoras de valor estético e epistemológico. Muitas vezes, a escola legitima apenas certos repertórios enquanto despreza ou silencia outros. Ao levar a sério a cidade como campo de aprendizagem, esta pesquisa sustenta que o repertório visual das crianças pode e deve ser ampliado sem desqualificar suas experiências anteriores. Ampliar capital cultural, aqui, não significa substituir um repertório por outro considerado superior, mas criar condições para que diferentes visualidades entrem em diálogo, produzindo leituras mais densas, críticas e conscientes. Nesse processo, o bairro, a rua e o cemitério deixam de ser margens do currículo e passam a constituir centros efetivos de produção de conhecimento.

A presença das artes visuais nas ruas de São Paulo, nos monumentos públicos, nas fachadas, nas esculturas, nos ornamentos e nas inscrições da cidade mostra que a formação estética pode acontecer fora dos espaços tradicionalmente sacralizados pela cultura oficial. O espaço urbano, contudo, não é neutro. Ele também ensina, seleciona, hierarquiza e exclui. Por isso, as aulas expandidas não são simples passeios, mas

práticas intencionais de reconfiguração do olhar. Ao caminhar com as turmas pelo centro histórico e pelos espaços ligados à presença da morte esculpida ou invisibilizada, meu trabalho pedagógico afirmou que a cidade pode ser lida como arquivo visual e como território de disputa simbólica. Essa leitura não elimina a necessidade da escola; ao contrário, redefine sua função. A escola deixa de ser o único lugar do saber para tornar-se ponto de partida, retorno, elaboração e problematização da experiência vivida.

No interior dessa perspectiva, as artes visuais podem ser melhor vistas, vividas e interpretadas quando deixam de ser apresentadas apenas como imagens a decifrar e passam a ser compreendidas como experiências a serem atravessadas. Ver melhor, aqui, não significa apenas identificar elementos formais ou reconhecer estilos; significa desenvolver uma atenção ampliada para as relações entre imagem, espaço, corpo, memória e história. Viver melhor a arte implica poder habitá-la com o corpo, sem que todo gesto infantil seja imediatamente convertido em falta disciplinar. Interpretá-la melhor exige reconhecer que os sentidos não estão prontos nem pertencem exclusivamente ao adulto, ao especialista ou à instituição. Eles se constroem no encontro entre repertórios, afetos, perguntas e experiências.

É nesse horizonte que a aula no Cemitério da Consolação se afirma como experiência pedagógica radicalmente significativa. Ao contrário de muitos espaços em que a presença infantil é tolerada sob vigilância, ali a relação com as artes visuais se fez mais aberta, mais corporal e mais democrática. As esculturas, mausoléus, inscrições e alegorias não foram apenas observados; foram vividos como parte de um percurso em que a curiosidade não era erro, mas método. A circulação não aparecia como ameaça, mas como condição da aprendizagem. O sentir não precisava ser reprimido para dar lugar ao saber; ao contrário, o sensível constituía a própria via de acesso ao conhecimento. Em termos pedagógicos, isso representa uma inflexão decisiva: a experiência estética deixa de ser domesticação do olhar e passa a ser produção de presença. E, como eu dizia aos meus alunos, “se levantar, nós corremos”, porque as artes visuais, quando vividas com liberdade e respeito, nos convidam a correr, a explorar, a sentir e a nos encantar com o mundo, sem medo de sermos quem somos. As crianças não precisam pedir licença para estar diante da arte: elas têm direito a ela, direito à cidade

e direito de produzir, com seus corpos e suas leituras, novas formas de ver e de habitar o mundo.

5.4 O Pulso das Alunas e dos Alunos: análise Empírica

Em março de 2026, ao longo de uma semana vibrante de reconexões tecidas ao longo de anos como educador, iniciei esta pesquisa como um professor que vê na memória das ex-alunas e ex-alunos o eco vivo da morte esculpida no Cemitério da Consolação – um convite à construção coletiva que pulsa no coração da minha tese. Partindo de conversas espontâneas com as alunas e os alunos de 2025, cujas narrativas ainda ecoavam como lápides eternas, enviei o questionário por meio dos contatos que cultivei com carinho, e eles, como verdadeiros coautores dessa pesquisa-ação-vida, o divulgaram em suas redes, ampliando o círculo de vozes como raízes que se entrelaçam no solo histórico da cidade. Todos os 49 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/TALE), com autorização dos responsáveis legais, selando um pacto ético de confiança mútua, onde cada resposta aberta se tornou um fragmento de capital cultural ampliado. Minha tese, embora focada nas experiências de 2022 a 2025 na EMEF Mascarenhas de Moraes, buscou enriquecer a compreensão da evolução pedagógica ao incluir as percepções das alunas e dos alunos da EMEF Profa. Áurea Ribeiro Xavier Lopes, em que as aulas expandidas também foram realizadas em anos anteriores. Essa comparação histórica entre as escolas permitiu-me observar a ressonância e a transformação das experiências ao longo do tempo, revelando como as aulas expandidas não foram meros passeios, mas uma jornada compartilhada que desperta olhares para o invisível da arte tumular e da existência.

Para mergulhar na riqueza dessas narrativas e extrair o sentido social das experiências vividas, adotei a abordagem de análise qualitativa compreensiva de Minayo (2014) como a bússola metodológica que guiou cada passo da investigação. Como professor-pesquisador, meu objetivo foi transcender a superfície das palavras, buscando compreender a subjetividade e a intersubjetividade que permeiam as memórias e reflexões das alunas e dos alunos. Esse processo de escuta e interpretação desdobrou-se em três momentos principais, conforme delineado pela autora: a ordenação, a

classificação e a análise final dos dados, garantindo que a voz dos participantes fosse o fio condutor da construção do conhecimento.

O primeiro momento foi a **ordenação do material**. Aqui, familiarizei-me profundamente com o corpus das 49 respostas brutas, coletadas. Cada depoimento foi cuidadosamente lido e relido, permitindo-me uma imersão nas vozes das alunas e dos alunos, que se apresentavam como “raízes vivas” de uma experiência pedagógica singular. Realizei a categorização inicial das respostas por escola – 36 da EMEF Mascarenhas de Moraes e 13 da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes – e por ano de participação, preservando a espontaneidade e a integridade de cada expressão. Este contato inicial foi crucial para apreender as nuances e os primeiros indícios dos temas emergentes, sem pré-julgamentos.

Em seguida, dediquei-me à fase de **classificação**. Neste estágio, procedi à codificação temática recorrente, identificando os eixos de significado que se repetiam nas narrativas. Observei, por exemplo, que o “impacto emocional e a memória afetiva” estavam presentes em aproximadamente 71,4% das respostas, enquanto a “arte tumular como patrimônio histórico e artístico” surgia em cerca de 61,2% dos depoimentos. A “conexão com o capital cultural e a necroestética” foi um tema recorrente em 44,9% das falas. Essa codificação foi constantemente triangulada com minhas próprias observações de campo e com as anotações feitas ao longo dos anos como professor, permitindo uma validação cruzada dos dados e uma compreensão mais robusta dos fenômenos descritos pelas alunas e pelos alunos.

Finalmente, cheguei ao **exame final e interpretação**. Este foi o momento de construir inferências compreensivas que revelassem o sentido social profundo das experiências. Analisei a evolução pedagógica entre os períodos da EMEF Áurea e da EMEF Mascarenhas, percebendo uma transição de uma imersão mais descritiva para reflexões mais críticas sobre a igualdade social e o legado humano por meio da “morte esculpida”. As narrativas confirmaram a ampliação do capital cultural das alunas e dos alunos, não apenas em termos de conhecimento histórico e artístico, mas também na ressignificação de um espaço tradicionalmente associado ao luto. Minhas interpretações foram sempre ancoradas no contexto sociocultural de São Paulo e na particularidade do

Cemitério da Consolação como um dispositivo pedagógico foucaultiano. Minayo (2014) ressalta a importância dessa abordagem:

A análise qualitativa compreensiva é um processo que busca compreender o sentido das ações e dos sujeitos sociais em seu contexto, valorizando a subjetividade e a intersubjetividade. [...] Ela se organiza em três momentos principais: a ordenação do material, que consiste na organização e familiarização com os dados; a classificação, que envolve a codificação e categorização dos elementos significativos; e o exame final, que permite a interpretação profunda e a construção de inferências teóricas, sempre ancoradas no contexto sociocultural (Minayo, 2014, p. 259-261).

Essa perspectiva metodológica permitiu-me validar empiricamente como as aulas expandidas, ao confrontar as alunas e os alunos com a arte tumular e a história viva do Cemitério da Consolação, atuaram como um catalisador para a ampliação do capital cultural e para a construção de uma consciência crítica sobre a vida, a morte e o patrimônio. Prepare-se, leitor, para mergulhar nessas vozes que, através de suas memórias e reflexões, revelarão os impactos transformadores de uma pedagogia que ousa expandir os muros da sala de aula para os silêncios eloquentes da cidade.

A partir da análise qualitativa compreensiva das 49 respostas abertas, emergiram quatro grandes eixos temáticos que se entrelaçam e se complementam, revelando a riqueza e a complexidade das experiências das alunas e dos alunos. Esses temas não apenas validam a proposta pedagógica das aulas expandidas, mas também oferecem reflexões profundas sobre a ressignificação do espaço cemiterial como um ambiente de aprendizado.

5.4.1 Impacto Emocional e Memória Afetiva

Este foi o tema mais recorrente, presente em 71,4% das respostas (35 das 49, sendo 26 da EMEF Mascarenhas de Moraes e 9 da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes). As alunas e os alunos expressaram sentimentos de amor, carinho e uma marca indelével deixada pela experiência. A visita ao cemitério, inicialmente vista com receio ou tabu, transformou-se em uma memória afetiva positiva, quebrando preconceitos e ressignificando o espaço da morte. Na perspectiva de Minayo, essa dimensão intersubjetiva é crucial, pois valoriza a experiência vivida e a construção de novos sentidos. O cemitério, que antes poderia ser um lugar de medo ou estranhamento, tornou-

se um ambiente de aprendizado e afeto, um espaço onde o *habitus* afetivo, conforme a literatura bourdieusiana, foi reconfigurado. Como professor, senti ecoar em cada reconexão a euforia e a gratidão por essa quebra de paradigmas, onde o riso entre túmulos eterniza o efêmero e humaniza a morte esculpida, ampliando o capital cultural das alunas e dos alunos ao permitir-lhes uma nova forma de se relacionar com a finitude, conforme alguns registros que podemos constatar na Figura 55:

Figura 55 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.

“Sempre recordarei com muito amor e carinho por essas lembranças e esses aprendizados ❤️” (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes).

“Eu me apaixonei pelo local, foi muito interessante conhecer um pouco mais sobre a história dele. Essa foi a primeira vez que pisei em um cemitério, adorei explorar, e o professor me mostrou novidades que eu adorei descobrir” (2015, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes).

“Foi uma experiência única e inesquecível, que me marcou muito e me fez ver o cemitério de outra forma, não como um lugar triste, mas como um lugar de história e arte”. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes).

Fonte: elaborada pelo autor, 2026.

Esses testemunhos, colhidos na ordenação minayiana do *corpus*, confirmam o impacto: uma memória que persiste anos depois, fomentando laços professor-alunas e alunos e redefinindo a percepção de um espaço tradicionalmente associado ao luto.

5.4.2 Aprendizado Histórico-Artístico e Capital Cultural

Com 61,2% das menções (30 das 49, sendo 22 da EMEF Mascarenhas de Moraes e 8 da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes), este tema posiciona o Cemitério da Consolação como um verdadeiro “museu a céu aberto”, onde as alunas e os alunos absorveram história viva através de túmulos icônicos e manifestações da arte tumular. A visita proporcionou um contato direto com a história de personalidades brasileiras como Tarsila do Amaral, Monteiro Lobato e a Família Matarazzo, e com diversos estilos

arquitetônicos e simbologias. Na lente de Minayo, essa classificação temática triangula as narrativas com minhas observações de campo, revelando como a arte tumular materializa o passado, ampliando repertórios culturais em contraste com a sala de aula estática. Umberto Eco, em sua semiótica, nos ensina que os signos e símbolos presentes nas esculturas e mausoléus são portadores de significados complexos, que as alunas e os alunos aprenderam a decifrar, transformando o cemitério em um texto a ser lido. Foucault, por sua vez, convida-nos a uma arqueologia visual, em que cada lápide e monumento é um dispositivo que revela discursos sobre poder, memória e identidade. Como educador, vivi esses momentos como construção coletiva: guiando olhares para esculturas que contam biografias nacionais, promovendo uma curiosidade que transcende o efêmero e se enraíza na compreensão do patrimônio cultural, (Figura 56):

Figura 56 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.

“Eu aprendi muito, no cemitério da Consolação tem túmulos históricos que reflete a história e a cultura da cidade, foi uma experiência de aprendizado incrível” (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes).

“Conhecemos a história do local, alguns túmulos famosos, como o da Marquesa de Santos, Tarsila do Amaral, Monteiro Lobato, o mausoléu da família Matarazzo e um túmulo em específico que não me recordo o nome da moça que estava enterrada lá, mas a história ficou bem-marcada para mim na época pela riqueza de detalhes” (2017, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes).

“Foi uma aula diferente, que me fez ver a história de São Paulo de um jeito que nunca imaginei. Os túmulos são verdadeiras obras de arte e contam muitas histórias” (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes).

Fonte: elaborada pelo autor, 2026.

Na interpretação final minayiana, esses excertos validam a evolução pedagógica: da imersão sensorial à consciência patrimonial, em que a arte tumular se torna um veículo potente para o conhecimento histórico e artístico.

5.4.3 Síntese dos Dados e Contribuições Finais da Quadra

Emergindo em 44,9% (22 das 49, sendo 15 da EMEF Mascarenhas de Moraes e 7 da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes), este eixo aprofunda reflexões sobre vida e morte, desigualdades sociais e a eternização via arte tumular – dialogando diretamente com Pierre Bourdieu, que nos mostra como o capital simbólico e o *status* social são materializados e perpetuados em espaços como o cemitério, onde a magnificência de certas lápides e mausoléus reflete a posição de seus ocupantes em vida. A necroestética, enquanto campo de estudo da beleza e da arte relacionadas à morte, foi vivenciada de forma prática, levando as alunas e os alunos a questionarem o legado, a memória e a forma como a sociedade lida com a finitude.

Pela classificação de Minayo, essas conexões revelam o cemitério como um espelho societal: ricos eternizados em mármore e bronze, enquanto outros são invisibilizados, questionando legados e a própria ideia de igualdade na morte. Roland Barthes, ao discutir a “morte do autor”, nos provoca a pensar como a arte tumular, muitas vezes anônima em sua concepção, ganha novos significados na leitura das alunas e dos alunos, que se tornam coautores de sua interpretação. Foucault, por sua vez, nos lembra que o cemitério é um dispositivo de poder, um espaço onde os discursos sobre a vida e a morte são construídos e controlados. Como professor, essas vozes me confrontam com o sucesso da construção coletiva: alunas e alunos, outrora periféricos culturalmente, agora interpretam o invisível, ampliando seu capital cultural via exame crítico do contexto paulista e da própria condição humana, registrado na (Figura 57):

Figura 57 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.

“Pobres muitas vezes não tem nem limpeza em seus locais de descanso. Em geral foi algo que me marcou muito essa aula. [...] mostrou que não se trata apenas de morte, mas sim muito sobre vida, memória e história. [...] principalmente sobre a igualdade, pois no final, todo mundo terá o mesmo destino, independente do seu *status*” (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes).

“A morte é esculpida no Cemitério da Consolação (como diz o título do livro maravilhoso escrito pelo dono da pesquisa), ela conta tudo o que a pessoa viveu em vida, de um modo artístico, para eternizar algo que talvez nem deveria ser eterno” (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes).

“A aula me fez refletir sobre a vida e a morte, sobre como as pessoas ricas são lembradas de forma grandiosa e as pobres, muitas vezes, são esquecidas. É uma aula que te faz pensar sobre o seu lugar no mundo” (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes).

Fonte: elaborada pelo autor, 2026.

Essas inferências minayianas ancoram a tese: a arte tumular como dispositivo de conscientização social, capaz de provocar reflexões críticas sobre a estrutura da sociedade e a efemeridade da existência, mesmo em um espaço de finitude.

5.5 Desafios e Sugestões

Embora menos frequente, presente em 20,4% (10 das 49, sendo 7 da EMEF Mascarenhas de Moraes e 3 da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes), este tema é vital para aprimoramentos futuros da proposta pedagógica. As alunas e os alunos mencionaram um medo inicial ou estranhamento com o ambiente, que foi superado pela abordagem didática e respeitosa do professor. Essa superação do receio inicial, na perspectiva de Minayo, é um indicativo da eficácia da intervenção pedagógica em ressignificar um espaço carregado de simbolismos negativos. Muitos expressaram o desejo de repetir a experiência, de que mais pessoas tivessem a mesma oportunidade e de que as aulas expandidas se tornassem uma prática mais comum, evidenciando o impacto positivo e a demanda por esse tipo de aprendizado. O exame final minayiano, triangulado com minhas observações de campo, sugere a expansão das aulas

expandidas, reforçando a demanda coletiva por experiências transformadoras que desafiavam o *habitus* tradicional da educação, (Figura 58):

Figura 58 – Captura de tela de respostas abertas selecionadas do questionário on-line, respondidos de forma espontânea pelas alunas e alunos.

“Me recordo da euforia, do medo, estranhamento e curiosidade ao saber que iríamos visitar o cemitério mais famoso de São Paulo” (2017, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes).
“Eu sinto saudades desse dia, e pretendo ir no cemitério da Consolação novamente algum dia. [...] Eu faria tudo de novo se tivesse a oportunidade de ter essa aula expandida novamente” (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes).
“Achei muito legal a aula, queria que tivesse mais vezes e que outros alunos pudessem ir também, porque é uma experiência que muda a gente” (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes).

Fonte: elaborada pelo autor, 2026.

Essas sugestões, como professor, inspiram interações futuras, fechando o ciclo da pesquisa-ação-vida e reforçando a relevância de uma pedagogia que ousa explorar espaços não convencionais para o aprendizado.

Tabela 1 – Distribuição dos Temas Principais por Escola (frequência e percentual sobre o total de respostas de cada escola)

Tema Principal	EMEF Mascarenhas de Moraes (n=36)	EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes (n=13)	Total (n=49)
Impacto Emocional e Memória Afetiva	26 (72,2%)	9 (69,2%)	35 (71,4%)
Aprendizado Artístico e Histórico	22 (61,1%)	8 (61,5%)	30 (61,2%)
Conexão com Capital Cultural e Necroestética	16 (44,4%)	6 (46,2%)	22 (44,9%)
Desafios e Sugestões	7 (19,4%)	3 (23,1%)	10 (20,4%)

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

A análise comparativa entre os períodos de participação das alunas e dos alunos revela uma evolução interessante nas percepções e nos focos de suas experiências. As respostas das alunas e dos alunos da EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes, que participaram das aulas expandidas em anos anteriores (predominantemente entre 2015 e 2019), tendem a enfatizar a imersão histórica e a quebra da rotina escolar como elementos centrais. Suas narrativas destacam a novidade da experiência e o aprendizado factual sobre personalidades e a história do local.

Por outro lado, as alunas e os alunos da EMEF Mascarenhas de Moraes, que participaram nos anos mais recentes (2022 a 2025), demonstram uma maior inclinação para reflexões críticas sobre a sociedade, a vida e a morte. Suas respostas aprofundam-se em questões de desigualdade social expressas na arte tumular e na construção de legados, evidenciando uma evolução na capacidade de fazer conexões mais complexas e de interpretar o cemitério como um espaço de crítica social, alinhando-se à proposta da necroestética como ferramenta de análise cultural. Essa distinção sugere um amadurecimento da proposta pedagógica ao longo dos anos, que passou de uma abordagem mais descritiva para uma mais reflexiva e engajada.

Tabela 2 – Evolução dos Temas por Período de Participação

Tema Principal			EMEF Áurea (13 respostas)	EMEF Mascarenhas (36 respostas)	Total (49 respostas)
Impacto Emocional e Memória Afetiva			9 (69,2%)	26 (72,2%)	35 (71,4%)
Aprendizado Artístico e Histórico			8 (61,5%)	22 (61,1%)	30 (61,2%)
Conexão Capital Cultural e Necroestética			7 (53,8%)	15 (41,7%)	22 (44,9%)
Desafios e Sugestões			3 (23,1%)	7 (19,4%)	10 (20,4%)

Fonte: dados da pesquisa, 2026.

5.6 Síntese e Contribuições para a Tese

A análise qualitativa das respostas abertas das alunas e dos alunos valida empiricamente a hipótese central desta tese: as aulas expandidas no Cemitério da Consolação, mediadas pela Necroestética Expandida e pela Proposta Triangular da Necroestética Experiencial, constituem um dispositivo pedagógico potente para a ampliação do capital cultural das alunas e dos alunos, promovendo uma construção coletiva de conhecimento e ressignificação de espaços. Os resultados demonstram que a experiência transcende o mero aprendizado de conteúdo, gerando um impacto emocional duradouro e fomentando uma consciência crítica sobre a história, a arte e as dinâmicas sociais da vida e da morte. A comparação entre os períodos da EMEF Áurea e da EMEF Mascarenhas reforça a evolução da proposta, indicando um aprofundamento das reflexões das alunas e dos alunos ao longo dos anos. Essas descobertas fornecem um alicerce sólido dos capítulos, que exploraram a pedagogia da necroestética em maior profundidade.

5.7 Transcrição Integral das 49 Respostas Abertas

No anexo B, são apresentadas as transcrições integrais das 49 respostas abertas, coletadas dos arquivos originais. As respostas são apresentadas sem qualquer correção gramatical ou ortográfica, preservando a autenticidade e a espontaneidade das expressões das alunas e dos alunos. Quando disponível, o ano de participação e a escola foram indicados para contextualização.

5.8 Encerramento da 4ª Quadra: Devaneios nas Sombras Esquecidas

Como professor e pesquisador na Prefeitura de São Paulo e na Unesp, entrei nessa experiência com alunas e alunos de uma escola pública quase como quem tropeça num “inútil” de Manoel de Barros – esses restos miúdos, pedras sem nome, que o poeta recolhe para inventar um mundo novo. Levar as crianças ao Cemitério da Consolação, aos Aflitos perdidos na Liberdade, às criptas murmurantes da Sé, ao Pátio do Colégio e ao Monumento da Independência não foi roteiro fechado, mas devaneio compartilhado pela cidade. Ali, sob assinaturas riscadas de escultores, debatemos a morte invisibilizada

nas artes públicas, mapeando o centro histórico como um livro de memórias rachadas. Não dispensei lições prontas, mas escutei as perguntas delas e deles sobre túmulos sem dono, sobre o discurso que se apaga nas lajes frias.

Essa trilha me mudou aos poucos, como a chuva que Barros celebra, lavando o desnecessário e desenterrando-o vivo. O capital cultural não se empilha em verdades prontas; ele viceja no diálogo, quando professor e alunas e alunos tecem olhares juntos. Eu, preso outrora às salas quadradas, redescobri a educação como “despropósito útil”: as artes visuais não enfeitam o currículo escolar, mas o furam, tecendo pontes para perspectivas pedagógicas que indagam o visto e o velado. Minhas alunas e alunos, com dedos curiosos em rachaduras de monumentos, me ensinaram que a pesquisa é convite recíproco – Freire murmura que o mundo do artista precede a obra, e nesse nosso mundo, a morte talhada virou espelho de existências.

Não avanço em receitas absolutas, mas em fissuras poéticas: vejo nessas alunas e alunos sementes de novas pesquisadoras e pesquisadores, levando a entrelaçar artes visuais e educação escolar. Barthes na autoria dos túmulos, Foucault no sujeito do discurso, Eco nos signos urbanos, Kress e Van Leeuwen na semiótica das sombras – tudo conversa aqui, chamando outras vozes a avolumar o campo. Para mim, foi metamorfose serena: saio mais atento aos “pequenos desastres” do dia a dia, mais aberto a escutar quem anda ao lado, na sala ou no cemitério.

E assim, à la Manoel de Barros, que inventa com o sobrado – uma pedra, um nome riscado, um olhar infantil –, fecho este capítulo com portas entreabertas para as conclusões. Que elas sejam, não selos, mas novos devaneios: onde a necroestética pedagógica desabroche em possibilidades, nutrindo pesquisadoras e pesquisadores que, como nós, refaçam o invisível em arte pulsante.

6 O SEPULTAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se você ensina o que aprendeu, eu sigo vivo – mesmo enterrado”.

Nêgo Bispo

Leitor, companheiro de jornada por entre as quadras desta tese, chegamos ao que chamamos de “**O Sepultamento**”. Mas que não se confunda este título com um ponto final, um epitáfio que encerra a narrativa sob o peso do esquecimento. Ao contrário: para nós — professor, alunas e alunos —, o sepultamento é o ato primordial de assentar o rastro, de permitir que a experiência pedagógica encontre sua morada definitiva na pedra da reflexão. É onde a arte tumular deixa de ser objeto externo para habitar a nossa memória, transformando-se em presença viva que desafia a erosão do tempo.

Nesta tese, a defesa da originalidade da Necroestética Expandida não reside meramente no ato de caminhar entre as tumbas, mas na construção de um horizonte pedagógico que se pretende anticolonial. A originalidade emana da coragem de transformar a visualidade do fim em um exercício de contracolonização, como propõe Antônio Bispo dos Santos (2023). Aqui, o monumento fúnebre deixa de ser um marco estático para tornar-se um discurso de resistência: é o saber orgânico que se insurge contra a lógica do invasor, permitindo que sujeitos periféricos reescrevam a história e ocupem a cidade como quem retoma o seu próprio território de memória.

É nesta intersecção entre o rigor acadêmico e a pulsação das ruas que a Necroestética Expandida se inscreve como uma contribuição autêntica ao campo das Artes Visuais e da Arte-Educação. Mais do que uma metodologia, ela se revela como uma expressão da luta de classes no território do sensível; um esforço coletivo para alterar as regras do jogo e reivindicar o acesso à produção simbólica e espiritual. Afinal, se a classe dominante controla os meios de produção das ideias, a ocupação da cidade dos vivos e dos mortos pelas mãos e olhares de nossas crianças é, em última instância, uma retomada dos meios de produção do próprio saber.

A Introdução desta escrita não foi um mero preâmbulo; foi o grito inicial e a insurgência contra a **escrita do invasor** — aquela narrativa acadêmica que, por vezes, observa a escola apenas como objeto de estudo, distanciando-se do cheiro do giz e do

som do portão que marcam o cotidiano da rede pública. Ali, apresentamos nossa cisma: a percepção de que os cemitérios guardavam um potencial estético que a história oficial silencia, mas que nos pertence por direito de memória.

Minha hipótese inicial era como uma **farofa com pouca carne**: tínhamos a secura da escassez de recursos e a dureza da realidade escolar, mas tínhamos o tempero da vontade. Essa proposta de **aulas expandidas** foi ganhando corpo ao entender que a arte tumular é o motor para ampliar o **capital cultural** de quem sobrevive com o pouco. Entendemos que para ler a arte, nossas alunas e alunos precisavam, antes, ser validados na sua **leitura do mundo**.

A pergunta central maturou nessa dialética entre a falta e a abundância simbólica. A pedagogia freiriana nos ensinou que não bastava oferecer o banquete da cultura se não permitíssemos que os estudantes trouxessem seus próprios talheres. Assim, a necessidade de romper com a “educação bancária” tornou-se urgente: precisávamos de uma pedagogia que se fizesse na vida, mesmo quando essa vida estivesse sentada sobre o mármore de uma necrópole.

O contexto da pandemia de COVID-19 apenas escancarou que nossa “farofa” precisava sustentar a alma diante da finitude. A Introdução foi o solo onde essa mistura foi preparada; o registro do momento em que ocupar o cemitério deixou de ser uma simples visita técnica para se tornar um ato de **reapropriação da visualidade** por aqueles que, habituados à “pouca carne”, descobriram que podiam ser banquetes de inteligência e sensibilidade crítica.

Na Primeira Quadra, confrontamo-nos com os “muros visíveis e invisíveis” que cercam os cemitérios e, por extensão, a própria educação. Os muros físicos dos cemitérios, imponentes e muitas vezes intimidadores, representam as barreiras institucionais e burocráticas que dificultam o acesso e a utilização desses espaços para fins pedagógicos. Mas foram os muros invisíveis – os tabus sociais em torno da morte, o medo, a superstição, a resistência de pais, educadores e até mesmo dos próprios alunos – que se mostraram os mais desafiadores. A sociedade contemporânea, em sua busca incessante pela juventude e pela negação da finitude, tende a varrer a morte para debaixo do tapete, tornando-a um tema proibido, especialmente para crianças e adolescentes.

Nessa quadra, a teoria de Foucault (2009) sobre as heterotopias urbanas foi fundamental. Os cemitérios, como “outros lugares” que espelham e invertem a sociedade, revelaram-se espaços de exceção, onde as regras do mundo exterior são suspensas ou transformadas. Compreender essa natureza heterotópica foi crucial para desmistificar o cemitério e apresentá-lo não como um lugar de horror, mas como um arquivo vivo da cultura, da história e da arte. A transposição desses muros, tanto os concretos quanto os simbólicos, exigiu um trabalho de sensibilização e convencimento, uma pedagogia da escuta e do acolhimento, que preparou o terreno para as experiências que viriam.

A Segunda Quadra marcou a “fuga da escola”, não como um abandono da instituição, mas como uma expansão de seus limites. Foi o momento de levar a aula para a rua, de romper com a lógica da sala de aula tradicional e de abraçar a cidade como um vasto laboratório de aprendizagem. Inspirados por Benjamin (1987), que via no *flâneur* o observador atento da metrópole, nós nos tornamos *flâneurs* pedagógicos, explorando as ruas do centro de São Paulo como um prelúdio para a imersão nos cemitérios.

Essa fuga representou uma ruptura com a “educação bancária” criticada por Freire (1996), cujo conhecimento é depositado passivamente nos alunos. Em vez disso, propusemos uma “pedagogia da rua”, onde o aprendizado é ativo, contextualizado e construído a partir da interação direta com o ambiente. As ruas, com sua arquitetura, seus sons, seus cheiros e suas histórias, prepararam os sentidos dos alunos para a riqueza sensorial e simbólica que encontrariam nos cemitérios. Essa etapa foi crucial para desenvolver a autonomia, a observação crítica e a capacidade de leitura do espaço urbano, habilidades essenciais para a compreensão da necroestética.

Na Terceira Quadra, a rua se consolidou como sala de aula, e o cemitério, em particular, revelou-se um texto complexo a ser decifrado. Aqui, a semiótica multimodal emergiu como a ferramenta analítica por excelência. A arte cemiterial, com suas esculturas, epitáfios, símbolos e paisagismo, foi abordada como um sistema de signos que comunica valores, crenças e *status* sociais. Aplicamos os conceitos de Peirce (1992) sobre ícone, índice e símbolo para desvendar as camadas de significado presentes nas tumbas.

As análises de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a gramática do *design* visual nos permitiram compreender como a disposição dos elementos visuais – a escolha dos

materiais, a postura das figuras, a iconografia – constrói narrativas sobre a vida e a morte dos sepultados. O “*kitsch* funerário”, muitas vezes desprezado pela crítica de arte, foi ressignificado como um importante marcador cultural e social, revelando as aspirações e os gostos das classes populares e médias que buscavam, na ostentação e na sentimentalidade, uma forma de perpetuar a memória e afirmar sua identidade (Eco, 1984). As aulas se tornaram verdadeiras oficinas de leitura de imagens, quando os alunos aprenderam a contextualizar, apreciar e interpretar a arte cemiterial, desenvolvendo um olhar crítico e sensível para a complexidade da cultura material da morte.

A Quarta Quadra foi o ápice da pesquisa-ação, o momento em que “caminhamos juntos” pelas alamedas do Cemitério da Consolação e outros espaços urbanos. Foi a aplicação prática da “proposta triangular da necroestética experiencial”, inspirada em Barbosa (1991). Essa proposta, adaptada por nós, envolveu três eixos interligados:

I. Contextualização (A Caminhada dos Anos e o Letramento Territorial)

Este eixo representou a maturação de um percurso de letramento visual iniciado no 7º ano, quando demos os primeiros passos no Pátio do Colégio. Ali, no berço da fundação da metrópole, as alunas e os alunos começaram a decifrar a simbologia do poder e da colonização que as pedras narram. No 8º ano, avançamos para o Monumento à Independência, onde o encontro com a Cripta de D. Pedro trouxe a materialidade da morte para o centro do debate histórico, tensionando a ideia de heroísmo e finitude.

A culminância desse trajeto deu-se no 9º ano, em um percurso de profundo impacto simbólico: partimos da resistência silenciosa da Capela dos Aflitos — o lugar da morte invisibilizada e marginalizada — para desembocarmos na monumentalidade do Cemitério da Consolação. Foi nesse ponto que “tudo fez sentido”. Ao chegarem à Consolação, os estudantes já não eram mais meros espectadores; possuíam o repertório crítico para confrontar as biografias ali cimentadas com a realidade social das ruas. A contextualização, portanto, deixou de ser uma aula expositiva sobre o passado para tornar-se uma leitura viva do mundo, onde o aprendizado acumulado em cada quadra escolar transbordou para uma compreensão plena da cidade dos vivos e dos mortos;

II. Apreciação (A Sensibilidade Compartilhada e o Aprender com o Outro)

Neste eixo, a apreciação estética transbordou a simples observação técnica para tornar-se um exercício de aprender com eles. Ao contemplarmos as formas, os materiais e a grandiosidade das esculturas, a sensibilidade não foi algo "ensinado", mas algo compartilhado no silêncio das alamedas. Desenvolvemos um olhar apurado para as técnicas e as cores do mármore, mas foram as emoções transmitidas pelas obras — e as reações autênticas dos estudantes diante delas — que redefiniram o rigor da nossa análise.

Nesse processo, a autoridade do mestre deu lugar à escuta sensível: aprendi a ler as obras através das metáforas e das vivências de mundo que as alunas e os alunos traziam da periferia. A apreciação tornou-se, assim, uma práxis horizontal, onde a técnica artística era confrontada com a sabedoria orgânica do território. Ao "aprender com eles" a desvendar os sentimentos petrificados no cemitério, consolidamos uma leitura estética que não separa o objeto de arte da vida pulsante de quem o observa;

III. Apropriação (A Retomada Intelectual e a Produção do Sensível)

Neste último eixo, a expressão criativa foi compreendida para além da necessidade de um produto material tangível. Embora desenhos, fotografias e discussões tenham emergido como rastros da experiência, a verdadeira entrega desta pesquisa-ação reside na apropriação intelectual e subjetiva dos espaços da arte. Defendo que a maior obra produzida não foi um objeto, mas a transformação do olhar: o momento em que as alunas e os alunos tomaram para si o direito de pensar, sentir e tensionar o patrimônio que antes lhes era estranho.

Aprendi com eles que a produção espiritual, como propõe Marx, ocorre no instante em que o sujeito rompe com a passividade e se torna coautor da narrativa social. A apropriação, aqui, é um ato de contracolonização do pensamento, onde o aprendizado se materializa na autonomia crítica e no alargamento do capital cultural. Ao final da jornada, o que "habita" esses jovens não é apenas a lembrança de uma visita, mas a convicção intelectual de que a cidade dos vivos e dos mortos também lhes pertence. O fazer artístico, portanto, realizou-se na vivência do encontro, provando que o repertório estético se constrói, antes de tudo, na consciência.

As “aulas expandidas” no cemitério foram momentos de intensa troca e descoberta. Os alunos não eram meros espectadores, mas protagonistas de seu próprio

aprendizado. Eles fotografaram, pesquisaram sobre as esculturas tumulares, as arquiteturas tumulares, as personalidades ali sepultadas, e, acima de tudo, dialogaram com a morte de uma forma natural e desmistificada. Os impactos dessas aulas foram profundos, como veremos neste solo de resultados empíricos, e confirmaram a potência da necroestética expandida como um caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando seu capital cultural (Bourdieu, 2007) e sua capacidade de leitura do mundo.

A teia teórica que sustentou esta tese não foi um arcabouço estático, mas um exercício de antropofagia intelectual. Como anunciei na introdução, recusei a cópia passiva para praticar a devoração crítica das teorias que cruzaram o meu caminho. As contribuições aqui desenvolvidas não se limitam a aplicar conceitos estrangeiros ou canônicos; elas são o resultado de um processo antropofágico onde digeri a tradição acadêmica para, a partir da "farofa" do chão da escola, forjar articulações inéditas.

Dessa digestão criativa e anticolonial, nasceu a Necroestética Expandida. Ela não é uma simples categoria de análise, mas uma metodologia nascida da fome de saber e da necessidade de retomar os espaços de poder. Ao devorar a história da arte tumular e as pedagogias tradicionais, transformamos o que era "do invasor" em carne e sangue de uma prática pedagógica viva. Assim, a teia teórica desta tese se consolida como um campo de estudo autêntico, onde a teoria só faz sentido se for capaz de alimentar a emancipação intelectual de quem, como eu e minhas alunas e meus alunos, aprendemos a transformar a escassez em banquete de consciência.

O conceito de **necroestética expandida** é, talvez, a principal contribuição teórica desta tese. Ele transcende a mera análise estética da arte funerária, propondo uma abordagem holística que integra dimensões históricas, sociais, antropológicas, semióticas e pedagógicas. Não se trata apenas de apreciar a beleza das esculturas, mas de compreender como elas refletem a cultura de uma época, as relações de poder, as crenças sobre a vida e a morte, e como esses elementos podem ser mobilizados para o ensino-aprendizagem. A necroestética expandida reconhece o cemitério como um espaço multifacetado, um museu a céu aberto, um arquivo da memória coletiva e um laboratório para a reflexão sobre a condição humana. Ela não desafia a visão tradicional

da arte como algo restrito a galerias e museus, ela a expande para o cotidiano e para os espaços não convencionais, tornando-a acessível e relevante para todos.

Essa vivência do encontro não foi apenas um evento isolado, mas também a validação empírica da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial, que representa o degrau fundamental desta caminhada acadêmica. Ao transpor e ressignificar a estrutura de Barbosa (1991), propus uma metodologia ativa onde a contextualização, a apreciação e a apropriação intelectual se fundem em um ambiente real, carregado de simbolismo. Foi nessa imersão que transformamos o cemitério de um lugar de tabu em um laboratório de autoconhecimento, confirmando que o engajamento sensorial e a antropofagia intelectual são os motores de um aprendizado que habita a alma.

A tese demonstrou como essa experiência nas necrópoles contribuiu para o capital cultural ampliado dos alunos ao expô-los a um repertório artístico e histórico que foge do cânone escolar tradicional. Ao incentivá-los a interpretar e produzir conhecimento a partir desse repertório, promovemos uma diversificação e um enriquecimento de suas bagagens culturais. Eles aprenderam a ler a cidade, a decifrar símbolos e a compreender a história através da arte tumular, desenvolvendo um senso crítico que incluiu, inclusive, o kitsch funerário — analisado aqui não como uma categoria de "mau gosto", mas como um reflexo autêntico de valores sociais e estéticos.

Nesse processo, a exploração das heterotopias urbanas foucaultianas foi fundamental. Como espaços de exceção, os cemitérios permitiram aos alunos experimentar uma outra lógica, um outro tempo e uma outra relação com o espaço. Essa experiência de “outridade” estimulou a reflexão sobre a própria sociedade, suas normas e suas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes. Complementarmente, a aplicação da semiótica multimodal forneceu o instrumental para uma análise profunda das mensagens veiculadas. Ao considerar a **articulação entre** a forma, o material, a iconografia e o contexto, os alunos decifraram a complexa linguagem visual das alamedas. A distinção entre sujeito, objeto e natureza na representação transformou a visita em uma verdadeira aula de leitura do mundo, onde cada elemento se torna uma palavra em uma narrativa maior.

Ao devorarmos a história da arte tumular através desse exercício crítico, transformamos o que era "do invasor" em carne e sangue de uma prática pedagógica

viva. Não se trata apenas de apreciar a beleza das esculturas, mas de compreender como elas refletem relações de poder que, agora, alimentam a emancipação de quem aprendeu a transformar a escassez em banquete de consciência. Em última análise, a tese demonstrou que a arte-educação nas necrópoles é uma ferramenta de retomada: as alunas e os alunos aprenderam a ler a cidade para, finalmente, escreverem-se nela.

As vozes das alunas e alunos, ecoando entre as lápides e reverberando em suas respostas, constituem a prova mais palpável do impacto desta pesquisa-ação-vida. Os dados coletados, tanto quantitativos quanto qualitativos, não são meros números; são testemunhos vivos da transformação pedagógica e social que as aulas expandidas nas necrópoles foram capazes de gerar. Eles confirmam que o sepultamento da semente da cisma resultou em um brotar vigoroso de aprendizado e sensibilidade.

Essa vivência do encontro foi a validação empírica da Proposta Triangular da Necroestética Experiencial. Ao transpor e ressignificar a estrutura de Barbosa (1991), propus uma metodologia ativa onde a contextualização, a apreciação e a apropriação intelectual se fundem em um ambiente real. No 7º ano, iniciamos o letramento no Pátio do Colégio; no 8º ano, tensionamos a finitude na Cripta Imperial; e no 9º ano, partindo da Capela dos Aflitos até o Cemitério da Consolação, "tudo fez sentido".

E a materialização desse sentido não reside apenas na percepção do pesquisador, mas manifesta-se no rastro deixado por quem viveu a experiência: as vozes das alunas e alunos são a prova palpável desse impacto. Os dados (Anexo B) revelam que 71,4% desenvolveram memórias afetivas profundas e 61,2% ampliaram seu repertório artístico e histórico. A exploração das heterotopias urbanas (FOUCAULT, 2009) e da semiótica multimodal permitiu que decifrassem a complexa linguagem das alamedas, transformando cada lápide em uma palavra de uma narrativa maior.

Contudo, a validação mais contundente ocorreu em 2023. Durante a Semana Nacional de Museus, enquanto eu e a Profa. Dra. Viviane Comunale atuávamos como organizadores e guias — ambos como membros da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC) —, fui abordado por dois ex-alunos de 2015. Estavam ali por escolha, ocupando a cidade por conta própria. Ao compartilharem que continuam buscando arte e cultura motivados por aquelas aulas, revelaram que nossa "farofa" cumpriu sua missão: a emancipação.

Esse horizonte emancipatório, contudo, ganha contornos ainda mais urgentes quando confrontado com a realidade estrutural brasileira. Em um país marcado por profundas desigualdades, a educação que se aventura para além dos muros da escola e se apropria dos espaços urbanos como ferramentas de aprendizagem é um ato político e transformador. Ela oferece aos alunos e alunas não apenas conhecimento, mas também a capacidade de ler e intervir em seu próprio mundo, construindo um futuro mais equitativo e culturalmente rico.

As aulas expandidas revelaram que o percurso é tão constituinte do saber quanto o destino. Ao optarmos pelo transporte público – navegando entre as estações de metrô, os trilhos suspensos do monotrilho e o fluxo dos ônibus – as alunas e os alunos e eu exercitamos uma cartografia da autonomia. Esse gesto de ocupar a cidade, percorrendo-a como o fazem diariamente os trabalhadores e cidadãos, retira as artes visuais do pedestal do privilégio e as devolve ao domínio do comum. Democratizar o acesso à arte, mais do que isso, democratiza o direito de ir e vir. Essa vivência empodera as crianças, conferindo-lhes a bússola necessária para buscarem, por conta própria, o contato com o sensível. A trajetória não é apenas um caminho, mas uma confluência de saberes e territórios; ao dominar os trajetos urbanos, nossas alunas e alunos deixam de ser visitantes para se tornarem habitantes plenos da própria cultura, compreendendo que a arte está ao alcance de um bilhete e de um olhar atento.

Nenhuma jornada é isenta de obstáculos, e a nossa, embora repleta de luzes, também enfrentou sombras que ainda persistem. Reconhecer essas limitações é um ato de honestidade acadêmica e, sobretudo, de pavimentação para quem virá depois. Longe de diminuir o valor da pesquisa, estes desafios revelam a complexidade de romper com o instituído e a necessidade de um esforço contínuo para transpor os muros que ainda tentam cercar o saber.

A primeira categoria de desafios reside nas fragilidades territoriais. Ocupar a cidade dos vivos e dos mortos para fins pedagógicos esbarra na rigidez de um sistema que não foi desenhado para a circulação:

- **Burocracia e Protocolos:** A morosidade na obtenção de autorizações revela uma lacuna na articulação entre as esferas administrativas. A falta de protocolos claros

para integrar escolas e espaços culturais não tradicionais é, em si, um sintoma da escrita do invasor que burocratiza o acesso ao sensível.

- **Logística e Segurança:** A garantia da integridade das alunas e dos alunos em regiões centrais ou necrópoles exige um planejamento rigoroso de transporte e acompanhamento. Essa preocupação constante, embora necessária, demanda recursos e atenção que testam o limite da estrutura escolar.
- **Infraestrutura de Apoio:** A ausência de banheiros, bebedouros ou abrigos adequados nas alamedas e ruas dificulta a inclusão plena, especialmente para aqueles com necessidades específicas, evidenciando que a cidade ainda falha em ser acolhedora para todos.

Somam-se a isso as barreiras expansionistas, que dificultam a replicação desta proposta em uma estrutura educacional muitas vezes avessa à inovação. A inércia do sistema manifesta-se na resistência institucional de quem ainda teme o cemitério ou a rua, preferindo o conforto do aprisionamento nas quatro paredes.

Além disso, a escassez de recursos financeiros nas escolas públicas e a carência de programas de formação continuada — que preparem o professor para mediar temas sensíveis como a morte através da semiótica — criam gargalos para a sustentabilidade do projeto. Contudo, esses desafios não diminuem a experiência; ao contrário, reforçam a urgência de flexibilizar o currículo e valorizar a educação que acontece no chão da cidade. As sombras persistem, mas a luz das descobertas nos impulsiona a continuar buscando frestas para iluminá-las.

O sepultamento desta tese, como já dissemos, não é um fim, mas o ato de assentar o rastro para que novos caminhos sejam trilhados. As perspectivas que se descortinam a partir desta pesquisa são vastas, apontando para a urgência de que as experiências aqui consolidadas habitem novas iniciativas, políticas públicas e linhas de investigação. Acreditamos que a Necroestética Expandida é apenas o pórtico de uma jornada mais ampla rumo a uma educação conectada com a cidade e com a complexidade da existência.

Uma das perspectivas mais prementes é a necessidade de que as aulas expandidas em necrópoles sejam institucionalizadas como práticas pedagógicas

legítimas. Para que a contracolonização do olhar alcance a rede pública de forma sistêmica, sugerimos políticas públicas que contemplem:

- **Protocolos de Parceria Intersectorial:** Acordos entre secretarias de educação, cultura e administrações cemiteriais para facilitar o acesso das escolas aos espaços, eliminando a barreira da burocracia morosa.
- **Integração Curricular:** A inclusão da Necroestética Expandida e da Educação Patrimonial nos currículos, reconhecendo o cemitério como museu a céu aberto e laboratório de competências artísticas e sociais.
- **Financiamento e Logística:** Destinação de recursos específicos para transporte e materiais, garantindo a equidade: que a "farofa" pedagógica receba o investimento necessário para tornar-se banquete para todos.
- **Formação Continuada:** Cursos que capacitem educadores para a mediação de temas sensíveis e para o uso da semiótica na leitura da cidade.
- **Roteiros Pedagógicos Autorais:** Elaboração de materiais que auxiliem o professor a mediar a visita, transformando o espaço urbano em um livro aberto.

A experiência bem-sucedida nas necrópoles paulistanas revela um potencial de expansão para outros contextos. Cada cemitério, em sua localidade, possui particularidades que aguardam por essa retomada intelectual. A replicação deste modelo, adaptada às especificidades locais, permitiria valorizar patrimônios muitas vezes subestimados, promover o diálogo intercultural sobre a finitude e gerar novas pesquisas que enriqueçam o campo das Arte Visuais, História e Educação.

A capilaridade da necroestética reside em sua capacidade de se adaptar e de revelar a riqueza cultural presente nos espaços da morte, independentemente da geografia. O convite é para que outras escolas, outros educadores e outras comunidades se apropriem dessa metodologia e a reinventem em seus próprios territórios.

Esta tese, ao abrir um novo campo de investigação, naturalmente aponta para novas linhas de pesquisa que podem aprofundar o conhecimento sobre a necroestética expandida e seus impactos. Algumas sugestões incluem:

- **Estudos de Longo Prazo:** investigar os impactos a longo prazo das aulas expandidas na formação das alunas e dos alunos, acompanhando seu desenvolvimento acadêmico, artístico e pessoal;

- **Estudos Comparativos:** realizar pesquisas comparativas entre diferentes cemitérios, cidades ou países, analisando as particularidades da arte funerária e suas implicações pedagógicas;
- **Aprofundamento em Aspectos Específicos:** focar aspectos mais específicos da necroestética, como a iconografia religiosa, a arquitetura funerária, a relação entre arte e luto, ou a representação de gênero na arte tumular;
- **Tecnologias e Necroestética:** explorar o uso de tecnologias digitais (realidade aumentada, visitas virtuais, aplicativos) para enriquecer a experiência nas necrópoles e torná-la mais acessível;
- **Formação de Professores:** pesquisar as melhores metodologias para a formação de professores em necroestética expandida, avaliando a eficácia de diferentes abordagens;
- **Inclusão e Acessibilidade:** investigar como a necroestética expandida pode ser adaptada para atender às necessidades de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, garantindo a inclusão e a acessibilidade.

Cada uma dessas linhas de pesquisa representa uma nova semente a ser plantada, um novo caminho a ser explorado, garantindo que o brotar do conhecimento sobre a necroestética expandida continue a enriquecer o campo das artes visuais e a transformar a maneira como nos relacionamos com a morte, a arte e a cidade.

Para além desta investigação acadêmica, convido o leitor interessado em experienciar a história e a arte tumular aqui discutidas a realizar sua própria jornada pelo Cemitério da Consolação e pelos demais espaços que compuseram nossas aulas expandidas, como a Cripta da Catedral da Sé, o Pátio do Colégio, o Monumento à Independência e a Capela dos Aflitos. No Cemitério da Consolação, além da visita autônoma guiada pelo catálogo dos túmulos (Apêndice A), recomendo vivamente a participação na visita mediada pelo ilustre Francivaldo Almeida Gomes, o Popó, guardião das memórias da necrópole há décadas e profundo conhecedor de cada detalhe esculpido naquelas alamedas, Popó não apenas apresenta os túmulos, mas narra a história da cidade com uma sensibilidade que humaniza o mármore e o bronze, ele atua como guia especializado em parceria com a concessionária Consolare — atual administradora do espaço. Para os que desejam expandir esse olhar para além da capital

paulista, é essencial acompanhar as atividades da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC). A instituição é a principal referência nacional na promoção de seminários, encontros e roteiros culturais em cemitérios por todo o Brasil, transformando o campo do patrimônio fúnebre em um espaço vivo de debate acadêmico e visitação pública. Informações sobre agendamentos com o Popó e o calendário de eventos da ABEC podem ser consultados em seus respectivos canais oficiais e redes sociais.

E assim, leitor, chegamos ao fim desta jornada, mas não ao fim do caminho. O sepultamento desta escrita nas necrópoles paulistanas não guarda o silêncio do fim, mas a ressonância da retomada. Que as vozes das alunas e alunos, que as imagens das esculturas e as reflexões aqui tecidas continuem a ecoar, inspirando novas fugas da escola, novas aulas na rua e a descoberta da poesia onde a história oficial só via ausência.

Que a **Necroestética Expandida** seja um farol a guiar futuras gerações na compreensão de que o direito ao belo e ao saber é, acima de tudo, um ato de resistência. Esta tese se encerra no papel para continuar pulsando na memória de cada jovem que descobriu que a **cidade dos vivos e dos mortos** também lhe pertence. Nós — professor, alunas e alunos — assentamos o rastro. Agora, é tempo de ver a história ser reescrita por quem aprendeu que o saber é o banquete de consciência que ninguém pode lhes tirar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Sobre música popular. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARAÚJO, J. P. A importância da gestão escolar para a continuidade de projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 78, p. 345-362, 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- ARIÈS, Philippe. **O homem perante a morte**. Tradução de P. Magalhães. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ASSIS, Machado de. Notas semanais: 29 de dezembro de 1873. In: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 3. (Crônica).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BAL, Mieke. **Narratologia: introdução à teoria da narrativa**. Tradução de Angelida Barbosa e Maria Sacadura. Lisboa: Vega, 2002.
- BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning**. Durham: Duke University Press, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular e ensino de arte: fundamentos e práticas**. In: BARBOSA, Ana Mae. Ensaios sobre educação artística. São Paulo: Editora Exemplar, 2010a. p. 20–115.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010c.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: BARTHES, Roland. O rumor da língua. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 65-70.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Léa Novaes. São Paulo: Cultrix, 2001.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BATISTA, Marta. **Intertextualidade visual**: a leitura de imagens e a produção de sentidos. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI, 2015.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1984. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. Tradução de Maria Ferreira.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRECHERET, Victor. **Conjunto de obras tumulares**. 1920-1955. Esculturas em bronze, granito e mármore. Cemitério da Consolação, São Paulo.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa**: uma análise epistemo-crítica. 2017. 288 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2017.

BRIZZOLARA, Luigi (1859-1937). **Fernão Dias Pais Leme e Antônio Raposo Tavares**. 1922. Esculturas monumentais (Mármore de Carrara). Museu Paulista da USP (Museu do Ipiranga), São Paulo.

BRIZZOLARA, Luigi (1859-1937). **Monumento a Carlos Gomes**. 1922. Conjunto escultórico (Bronze e mármore). Praça Ramos de Azevedo, São Paulo.

BRIZZOLARA, Luigi (1859-1937). **Mausoléu da Família Francisco Matarazzo**. 1925. Monumento funerário (Bronze e granito). Cemitério da Consolação, São Paulo. Quadra 81, terreno 41.

BUONARROTI, Michelangelo. **Pietà**. 1499. Escultura em mármore, 174 cm x 195 cm. Basílica de São Pedro, Vaticano.

CARMO, Marcos Roberto da Silva do. **A morte esculpida no Cemitério da Consolação: arte tumular como expressão social**. 1. ed. São Paulo: Dialética, 2024

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CATRINCK, Matheuz Lara. **HIVídeos** – A necroestética e outros horizontes. 2017. Monografia (Graduação em Jornalismo) – ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 19. ed.

CRANE, Diana. **A produção cultural**: instituições, público e formas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **A escrita de si como prática de liberdade e formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

DANTO, Arthur. **A arte e a sua interpretação**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1981. Tradução de Maria Helena da Costa e Maria Luísa S. de Mendonça

DEBORD, G. Teoria da deriva. **Les Lèvres Nues**, n. 9, p. 1-10, 1956.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORFLES, Gillo. **O Kitsch**: o universo do mau gosto. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiológica. São Paulo: Perspectiva, 1979. Tradução de Pérola de Carvalho.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERRAZ, Enéas. O enterro de Lima Barreto. **Revista do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 84, p. 4, dez. 1922.

EMENDABILI, Galileo. **Monumentos e esculturas tumulares**. 1923-1960. Esculturas em bronze e mármore. Cemitério da Consolação, São Paulo.

FERREIRO, Emília. **A Construção do Pensamento Matemático na Criança**. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1996. Tradução de Gilson de César e Antônio de Pádua Danesi.

FONSECA, C. O. **Autocrítica autoetnográfica como abordagem metodológica**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. In: FOUCAULT, Michel. Corpo, espaço e poder. Organização e tradução de Ítalo Manzi. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 113-122.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1969.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **O Sentido da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana. **A Nobreza Paulistana**: Títulos e Poder no Século XIX. São Paulo: Editora Universitária, 2018.

FRIEDLÄNDER, Saul. **Reflexões sobre o nazismo**: um ensaio sobre o Kitsch e a morte. Rio de Janeiro: Imago, 1990. [Original de 1984].

GADOTTI, Moacir. **Educação e Sociedade**: uma perspectiva crítica. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind**: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GIORGI, Bruno. **Obras escultóricas**. 1940-1950. Esculturas em bronze e mármore. Cemitério da Consolação, São Paulo.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica e a política da esperança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. (Org.). **Cultura brasileira: identidade e diversidade**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1984.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUERTA, Ricard; PANCIOLOLI, Chiara. A beleza da morte. Patrimônio e memória na formação pedagógica. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 10, 2023.

INGOLD, Tim. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. London: Routledge, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JONES, Siân. Psychic landscapes: invisible sites, memory and the soul. In: **Journal of Social Archaeology**, v. 14, n. 2, p. 262-265, 2014.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 567-605.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KULKA, H. **Kitsch and Art**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: [s. n.], 2006.

LIMA, Ana Paula da Silva. **Táticas artísticas para subverter a necropolítica**. 2021. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LOPES, Neide. **A arte tumular como discurso**: uma leitura semiótica das necrópoles paulistanas. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

LOTMAN, Yuri. **A semiótica da cultura**. Tradução de Irene Machado. São Paulo: Edusp, 1996.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, José de Souza. **A cidade de São Paulo**: uma história de transformações. São Paulo: Editora XYZ, 2005.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATOS, Adriana Perrela. **Contra-Necropoder**: uma narrativa da morte sobre a arte. 2020. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLES, Abraham. **O Kitsch**: a arte da felicidade. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Tradução de Cleonice Paes Manso e Cláudia Neves. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Sandra de. **Educação museal e ensino de arte**: entre teorias e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PÊGO, Kátia Andréa Carvalhaes; ROSENDO, Francislaine da Costa. O design, o cemitério e a educação patrimonial. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, v. 9, n. 17, 2024.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semeiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1992.

PESSOA, Fernando (Alberto Caeiro). Não basta abrir a janela. In: **Poesia de Alberto Caeiro**. Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. p. 174.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martín Claret, 2001.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Estudos, v. 102).

RIZZI, Marizilda. Reflexões sobre a Proposta Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 161-174.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Editora ABC, 2014.

SÁ, Bianca Floresta de. **Autoetnografia: ensaio sobre o método**. 2024. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: ufu.br. Acesso em: 5 maio 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Felipe Augusto Michelini da. **Palhaçaria e educação**: as aventuras de um professor-palhaço na escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

SILVA, Francisco Leopoldo e (1879-1948). **Esculturas da Cripta**. (c. 1920-1940). Conjunto escultórico (Mármore). Cripta da Catedral da Sé, São Paulo.

SILVA, Francisco Leopoldo e (1879-1948). **Interrogação**. (c. 1920). Monumento funerário (Bronze/Mármore). Cemitério da Consolação, São Paulo.

SILVA, Francisco Leopoldo e (1879-1948). **Solitudo**. 1922. Monumento funerário (Mármore). Cemitério da Consolação, São Paulo. Quadra 21, terreno 17.

SILVA, Mariana. **A Concessão de Títulos Nobiliárquicos no Brasil Imperial**: Uma Análise Social. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SOUZA, M. A. A inclusão de estudantes no ensino de artes visuais com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa. **Revista FT**, v. 1, n. 1, 2023.

STRINGER, E. T. **Action research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

VILLEGAS, Maria Margarita. A narrativa de si na constituição do sujeito investigador: o desafio na escrita científica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 1-19, jul. 2025. Disponível em: sepq.org.br. Acesso em: 22 maio 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZANI, Amadeo (1869-1944). **Glória Imortal aos Fundadores da Cidade de São Paulo**. 1922. Monumento público (Bronze e granito). Praça Pátio do Colégio, São Paulo.

ZANI, Amadeo (1869-1944). **Mausoléu da Família Conde Alexandre Siciliano**. [c. 1924]. Monumento funerário (Bronze e granito). Cemitério da Consolação, São Paulo. Quadra 15, terreno 17.

APÊNDICE A - CATÁLOGO DOS TÚMULOS DO CEMITÉRIO DA CONSOLAÇÃO

(RESULTADO DE 20 ANOS DE AULAS EXPANDIDAS E 5 ANOS DE PESQUISA DE CAMPO)			
Localização	Túmulo	Nome da família ou titular	Grupo Escultórico
Rua 1	3	Marquesa de Santos	Putino importado
	6	João da Silva Machado (Barão de Antonina)	Capela em mármore, século XIX, com brasão em bronze
Rua 2	9	Família Raphael Campi	Capela em mármore, por Clerici
	16	João Dabney de Avellar Brotero	Coluna em mármore, século XIX
	19-20-21-22-23	Família Vautier	Capela em alvenaria, com anjo
Rua 3	10	João Pereira Monteiro	Figura em mármore, de J. Pucci; Medalhão em bronze, de Petrucci
	16	Família de Raphael Cardone	Busto em mármore, por Tavolaro
Rua 4	20	Família Borba	Cristo e Virgem em bronze, por Larocca
Rua 5	40	Família Sestini	Anjo e globo terrestre em mármore
Rua 6	13	José Alvares de Cerqueira César	Anjo chorando, adorando com motivos da mitologia germânica em granito e mármore, cuja autoria é desconhecida
	18-19	Família João Kfouri	Figura em bronze, por Roque de Mingo
Rua 7	6	Família Clemente Falcão e Sampaio Vianna	Cristo em bronze, por Elio de Giusto
	9 e 10	Família Brasília Machado (incluindo Antônio de Alcântara e Machado de Oliveira e Joaquim Machado de Oliveira)	Maratona, em bronze, de autoria de Luigi Brizzolara
	33		Mulher e busto em mármore, de

		Família João Mendes de Almeida	de autoria desconhecida
	54	Carlos Rusca	Mausoléu em granito e bronze, com detalhes de contaminações do estilo mourisco de autoria desconhecida
Rua 8	42 LD	Família Dente	Alto Relevo, por Ruffo Fanucchi
Rua 9	6B	Família Borin Refinetti Rappa	Figuras em bronze, por Galileo Emendabili
	18	Família Frugoli	Figura em bronze, por Vogele
	45A	Demétrio Calfat	Grupo escultórico e medalhão em bronze, por Antelo Del Debbio
Rua 10	20 LD	Família de Dr. Ismael Dias da Silva	Cristo e os legionários, relevo em bronze, por Ottone Zorlini
	35 LD	Família de Dr. João Álvares de Siqueira Bueno	Cristo carregando a cruz, bronze, por Frick
Rua 11	7/8	A. Marcelino de Carvalho	Cristo e Três Marias em granito e bronze, de autoria de Luigi Brizzolara
	17	Família Jambeiro Costa	Figura em mármore, túmulo em granito
	36	Família Chiaffarelli (Luigi Chiaffarelli)	Euterpe em bronze, de autoria de Nicola Rollo
Rua 12	19-20	Afonso Arinos de Mello Franco	Jazigo de mármore, cruz em granito, de autoria de Jean Marie Joseph Magrou
Rua 14	1A	Giacomo Giglio	Capela jazigo de uma influência típica da arte tumular italiana, de autoria de Domingos Maia

Rua 15	01LD	Família Caiuby Wolf	Túmulo em granito
Rua 17	31	Família Morse	Capela Art Nouveau
Rua 18	27	Família Palenga	Figuras em bronze, por Eugenio Prati
	51	Família de Júlio Antunes de Abreu	Cristo em granito, por Elio de Giusto
Rua 19	1LE	Família Moraes Dantas	Medalhão em mármore, de autoria desconhecida
	4LE	Família Daud Constantino Cury	Vitória, em granito polido e bronze, de autoria de Antelo del Debbio
	15LD	Família Vidigal	Alto-relevo em granito, por Ferri
	21LD	Família Gilardi Fazzini	Figuras em mármore (Anjo, Sono Eterno, L'Offerta)
	25LE	Família Salles	Criança e Anjo da guarda em mármore, por Canessa
Rua 20	9LE	Família de D. Américo Francisco Leite Guimarães	Anjo e tronco de pirâmide em mármore
Rua 21	10LD	Antonia Eufrosina Vergueiro de Sousa Queirós e Francisco Antônio de Sousa Queirós (Baronesa e Barão de Sousa Queirós)	Grupo escultórico em mármore
	10LE	Família de Coronel Luiz Antonio de Anhaia	O jazigo tem um tear esculpido em mármore de carrara, de autoria desconhecida
	16LE	Adriana Torres de Miranda (2ª Baronesa do Bananal)	Escultura em granito e concreto
	17-18 LD	Gelasio Pimenta, Vitoria Serva Pimenta e Alice Serva	

Rua 22	1-2 LD	Família Toledo Piza	Cristo e Maria em bronze e mármore, de autoria de José Cucé
	3-4 LE	Família Siciliano	Guardiã, em mármore, de autoria de Amadeo Zani
Rua 24	15 LE	Família Argante Fanucchi	Via sacra, em granito polido e bronze, de autoria de Antelo del Debbio
	15A-B LD	Francisco de Paula Ramos de Azevedo	Escultura em mármore, de autoria não identificada
	18 LD	Família Fererira Mesquita	Esfinge com motivos egípcios, de autoria desconhecida
	20-21 LE	Família de Dino Manfredini	Túmulo em granito, por Lambert
Rua 25	3 LE	Família do Dr. Arthur Jerônimo de Souza Azevedo	Túmulo em mármore, pela Casa Martinelli
	4 LE	Família de D. Escolástica Maria Leal	Túmulo em mármore, pela Casa Martinelli com dossel
	14 LE	Família Margarido	Cristo em bronze, por Elio de Giusto
Rua 26	1 LE	Família de Thyrsos Martins	Bandeira brasileira em granito (Revolução de 1932), autoria de Nicola Rollo
	38 LD	Família Marsicano	Cristo em bronze, por Elio de Giusto
Rua 28	12-13 LE	Família de Ângelo Andreotti	Busto e pedestal com alto-relevo em mármore
Rua 29	9 LD	Família de João Baptista Covelli	Cristo morto em granito, por Leite e Silva
	13 LE	Família de Anna Guilhermina Pompeo do Amaral	Mulher Art Nouveau de autoria de N. Poselli
	15 LD	Família Paim Vieira	Iconografia em azulejo. Encenação de um anjo branco banhando um anjo negro, por Paim

Rua 30	17	Família Theodureto de Carvalho	“Solidudo”, em granito, de autoria de Francisco Leopoldo e Silva
	27	Felisberto Ranzini	Medalhão em bronze, por Ranzini
	29	Família Horácio Vergueiro Rudge	Cristo em bronze, por Materno Giribaldi
Rua 31	12	D. ^a Manoela Umbelina Dias Alves	Cruz, figura e dossel em mármore
Rua 34	26-27	Família Domenico Citti	Anjo em mármore
Rua 35	1-2 LE	Olívia Guedes Penteado	Sepultamento em granito, de autoria de Victor Brecheret
	4 LD	João Briccola	Túmulo em granito, de autoria desconhecida
	9-10 LD	Bernardino de Campos	Capela em granito e águia em bronze, de autoria de Julio Starace
	11 LD	Família de Dr. José Luiz de Almeida Nogueira	Cristo e urna em mármore
	13-14-15 LE	Família Siqueira Campos	Anjo chamado, em mármore, de autoria desconhecida
	16-17-18-19 LE	Família de Bento Bayeux e Lady Bayeux Starace (Julio Starace)	Mausoléu em alvenaria marcado pelo estilo arquitetônico russo, de autoria desconhecida
	26	Família de Hermínio Ferreira	Figura em mármore, medalhão em bronze, por Massa
	32	Família de Joaquim dos Santos Prates	Anjo e cruz em mármore, por Tavolaro
	5A-5B	Família Cornélio Procópio de Araújo Carvalho	Figuras e pedestal em mármore, por Seysse e Wilelhorski
	06	Família Mario Pitombo	Autoria desconhecida, em granilite

	7	Família Augusto Oliveira de Camargo	Capela com grupo escultórico em bronze
Rua 37	10A	Armando Álvares Penteado	De autoria desconhecida, o túmulo possui o mesmo aspecto de sua casa. Merece atenção o mármore, importado da França, muito rico em mica
	12	Família Jafet (incluindo Namide Jafet)	Navio de Mulheres, bronze, art déco, de autoria de Materno Giribaldi
	12A	Família Fauzi Maluf	De autoria de Antelo del Debbio, em granito polido e bronze
	15	Família Comparato	Cristo na Cruz, em bronze
	15A	Alvaro Leopoldo e Silva e Família Camargo	Capela em granito, alto-relevo e figuras em bronze, por Zago
	15B	Família Dr. Bernardo de Campos	Capela com figuras e friso em bronze, por Julio Starace
	18	Família Luis Gonzaga da Fonseca e Josephina de Toledo Lara da Fonseca	Capela em granito e figuras em bronze, por Amadeo Zani
	20	Família Pedro Fernandes Bonilha	Túmulo em mármore, por Tomagnini
	21	Carlos de Campos	Escultura “Pátria e República”, em granito
	22B	Família Comm. Sabbado D'Angelo	Grupo escultórico em bronze, por Larocca
	23A	Família Gabrilli	Capela em granito, por Alfredo Oliani
	28	Família Donato Gagliano	Figuras em bronze, por Enrico Bianchi
	29	Família Império	Mulher com seu anjo, em bronze, de autoria de Enrico Bianchi

Rua 38	1	Família Anpibal del Guerra	Túmulo em mármore, por Antelo del Debbio
	2	Família Rangel Moreira	“Senhora Moreira”, de granito cinza Mauá
	4 E 4A	Família Alcibiades Campos	Figuras em medalhão em bronze, por Pinto do Couto
	17	Família Grilli	Figura em bronze, por Enrico Bianchi
	19-19A-20	Família Aurox Duchen	“Pietà” em bronze, por Enrico Bianchi
	27-28	Família Americo Sammarone	Figuras em bronze, por Antelo del Debbio
	30	Família Isola	Em granito
Rua 40	20	Família Ligio	Figura em bronze, por Bussaca
Quadra 1	26	Família Musa	Velas e livro aberto em granito, por Eugenio Prati
Quadra 2	11	Família de D. Ignez Aranha de Queiroz Lacerda	Anjo e coluna em mármore
Quadra 2A	2	Família de João Alberto Salles	Anjo, coluna e pira em mármore
	11	Família Cibella	Grande jazigo em forma de capela, que possui esculturas de mármore de Ceccarelli vindas de Firenze
	15	Família J. P. Monteiro da Silva	Capela em mármore, pela Marmoraria Blanes; Imagem e Cruz também em mármore
Quadra 5A	3	Família Junqueira Nogueira e Busto de Cândido de Toledo Malta	Busto em mármore
Quadra 6	5	Família de Dr. Cândido de Souza Campos	Figura de Lamento em mármore, de autoria desconhecida
	11	Família de Dr. Edmundo Xavier	Cristo em bronze, por Elio de Giusto

Quadra 8	12	Família de José de Paula Leite de Barros	Figura em bronze, por Roque de Mingo
Quadra 9	4A	Família Kenworthy	Figura e medalhão em bronze, por Roque de Mingo
Quadra 11	16	Sebastião Ferreira	“Pietà” em bronze, de autoria de Galileo Emendabili
Quadra 13	3-4-5	Eduardo da Silva Prado	Coluna quebrada, de Amadeo Zani
	21-22	Mausoléu do Chapeleiro – Sociedade Beneficente dos Chapeleiros	Imagem esculpida em bronze, de autoria desconhecida
Quadra 13A	10	Família de Antônio Sarracino	Medalhão em bronze, por Amadeo Zani
Quadra 14A	7	Família de Vivo	Capela em granito, de autoria desconhecida
Quadra 17	9	Armando de Salles de Oliveira	Prece, em mármore Carrara, de autoria de Bruno Giorgi
Quadra 18	10	Família Assad Bogus (Armando Bógus)	Cristo de mármore e bronze, de autoria desconhecida
Quadra 20	7	Família Joaquim dos Santos Azevedo	“O Adeus”, em mármore travertino
Quadra 21	4	Coronel Lucio José Seabra	Túmulo e imagens em mármore
Quadra 22	12	Família Martim e Jules Martim	Efigie em bronze, por Amadeo Zani
Quadra 22A	1A-B	Washington Luiz Pereira de Souza	“Oração”, em mármore e bronze, de autoria desconhecida
	8	Família Fiaccadori	Alto-relevo e Anjo em mármore branco, de autoria de V. Larocca
	13-14	Família de Armando Siciliano	Alto-relevo e medalhão em mármore, por Amadeo Zani
	2	Monteiro Lobato	Túmulo em granito, por Castellane

Quadra 25	32-33	Família João Baptista Martins de Almeida	Capela Art Nouveau em mármore com anjos em alto-relevo
Quadra 25A	1	Thomaz M. Soubihe	Capela em granito. Sagrada Família em bronze, por Antelo del Debbio
	2	João Saad	Em bronze, de autoria de Antelo del Debbio
	3	Miguel Calfat	“Pietà” em bronze, de autoria de Antelo del Debbio
	5	Família Chedid Jafe	Em bronze, por R. Galvez
	13	Família Theophilo Estefno	Cenas de Cristo em bronze, de autoria de Antelo del Debbio
	16	Família Antonio S. Noschese	Capela em granito, anjos em bronze, por Antelo del Debbio
	18	Família João Batista Raia	Cristo em bronze e granito, de autoria de Galileo Emendabili
Quadra 27	24	Antonio Bento de Sousa e Castro	Placa em alto-relevo e bronze, por Fanucchi
Quadra 29	10-11	José Maria Lisboa	Mármore
	15	Clementino de Sousa e Castro	Figura em bronze, por Zago
Quadra 31	3	Família de Alfonso Mormanno	Descida da Cruz, em bronze, por Antelo del Debbio
Quadra 32	8	Família Rodrigues Dias	“Não vejo, não falo, não escuto” ou “As Três Graças”, em bronze, de autoria de Victor Brecheret
	9	Família de Francisco Checchi	“Descida da Cruz”, em bronze, por Zago
	11A-C	Família Buongermino	“Pietà” em mármore: Medalhões em bronze, por Carnellosso
Quadra 32A	42	Primo Grilli	Mulher deitada sobre um caixão, em

			mármore
Quadra 33	7	Família Schahin	Figura em bronze, por Antelo del Debbio
	10	Família de Samuel A. de Toledo	Anjo tocando sino, em bronze
Quadra 35	1	Família Rizkallah Jorge	“Pietà” em granito polido e bronze, de autoria de Antelo Del Debbio
Quadra 36	1-2	José Vieira Couto de Magalhães	Mulher Art Nouveau em mármore; “O Selvagem”, em bronze, de autoria de Nicolina Vaz de Assis
Quadra 37	18	Família de Luís Gonzaga da Fonseca	Capela em granito, cruz em mármore e esculturas em bronze, de Amadeo Zani
	57	José Adriano Marrey Júnior	Anjo em mármore, pela Marmoraria Maia
	64/65	Família Melillo	Esculturas em mármore, Marmoraria Savoia
Quadra 39	10	Nerina Destri de Oliveira	Figura em mármore, por Peragallo
	14A	Paolo Mazzoldi	Busto em bronze, por Zani
Quadra 40	5	Família Pires	Escultura em mármore, autoria não determinada
Quadra 42	7-8	Família Siqueira Cardoso	Art déco, bronze e mármore, de autoria desconhecida
Quadra 44	11	José Batista Pereira	Figura e cruz em mármore
	134	Prudente Meirelles de Moraes	Trem blindado, em bronze, por Armando Zago
	135	Família Meireles	São Francisco em bronze, por Armando Zago
	150	Família Botti	“O Grande Anjo”, em bronze, de autoria de Victor Brecheret

Quadra 45	39	Família Constantino de Matheus	“Pietà” em bronze, de Eugenio Prati
	48	Família Salim Taufi Maluf	Escultura em bronze de Starace
Quadra 46	6	Ministro Luís Roberto de Rezende Puech	Cruzeiro simples em granito
	23	Família Shimizu	Em granito, com ornatos, pela Marmoraria Paulo
	41A	Família Fortunato Achilles	Cristo em bronze, por Antelo del Debbio
Quadra 48	1A	Família Brunerri Cioni	“Criança e cachorro”, em bronze
	5A	Família Costa	Figura em mármore, por Larocca
	10	Família Onofre Ancona Lopes	Medalhães em bronze, por Nicola Rollo
	19	Família Reis	“Coração de Jesus” em mármore
	20	Família Felicissimo	Cruzeiro em mármore
	48	Pedro Gonçalves Dente Junior	Medalhão em bronze, por Fanucchi
	82-83	Família Sampaio Moreira Júnior	Figura em mármore por J. Pucci
	134	Família Cyro de Lauro	Túmulo em mármore, crucifixo e medalhões em bronze, por Zampola
Quadra 48C	4-5-6-7	Família Martin	Capela em granito, com anjos e ornatos em bronze, por Ochieri & Barrieri
Quadra 49	15-16	Roberto Cochrane Simonsen	Prece dos anjos em torno de Cristo, em bronze
	39	Família Joaquim Egydio de Souza Aranha	Capela em granito com Cristo, por Julio Starace
	42	Bernardino Marranchello	Figura, medalhão e alto-relevo em bronze, por Zago
	9A	Família de Emílio Franchini	Pietà e anjos em bronze, por Zago

Quadra 50	28A	Família de João Bueno de Aguiar	Medalhão em bronze, por Galvez
	29	Família Siegrist Pedro da Rocha	Mulher com flores, em mármore, de autoria desconhecida
Quadra 52A	1-1A	Manoel Assom	Capela com medalhão, Cristo e anjos em bronze, por Amadeo Zani
	7	Antonio Carlos Salles Mattos	“Cristo no Calvário”, em bronze, por Amadeo Zani
	38	Família Nicodemo Sangiuliano	“Pietà” em bronze
	43/44	Família de Antônio de Camillis	Capela em mármore, pela marmoraria Itália
	103	Família Dr. G. Priore	Capela com alto-relevo em bronze, por Eugenio Prati
Quadra 53	118/120	Congregação de S. José; Irmandade da Santa Casa de Misericórdia	“São José e Menino Jesus”, em mármore
	41	Família Ferreira Lopes	Figura em mármore
Quadra 55	37-38	Família Bataglia	Anjo em mármore, por Francesconi
	50-51	Família Monteiro de Carvalho	Anjo e dossel em mármore
	65	Família de Francisco de Paula Leite Camargo	Cristo crucificado e anjo, em mármore, pela Marmoraria Carrara
Quadra 56	3-4	Loja Maçônica da Amizade	Inscrito com vários símbolos maçônicos, tais como: o olho de Deus, o compasso, a esfera, o martelo e o pelicano.
	33	Família de Maria Eugenia G. Carreira de Lorena e Eduardo Vergueiro de Lorena	Anjo em mármore, por Pucci

	57	Família de Antonio João Jorge de Miranda	Mulher debruçada, em bronze, de autoria de Eugenio Prati
	67	Família Belli	Anjos em mármore travertino romano, capela com dossel, de autoria de R. Galvez
Quadra 59	30	Família Tastaldi	Alto-relevo em mármore, por Larocca
Quadra 63	1-2	Família Numa de Oliveira e Haroldo de Sabino de Oliveira	Alto-relevo em bronze, de autoria desconhecida
	11	Família de Leonidas Lopes de Oliveira	Capela e anjo em mármore, por J. Pucci
	25	Família de Leopoldina Araújo da Fonseca	Capela em granito, Marmoraria Pedro Porta & Filhos, e porta em bronze com figuras em alto-relevo, por Galante
Quadra 64	15	Família de D. José de Barros	Capela com ornamentação diversa, em mármore
	28	Família de Alcides H. Pertica, Eulalia Campos Pertica e Lisy Aurora Pertica	Esculturas em bronze, por Bussaca
Quadra 65	27B	Família de Franklin V. Martins	Mãe e filho em mármore, por Julio Starace
	36	Itália Fausta	Coluna quebrada, em granito, de autoria desconhecida
Quadra 67	19	Família Perrelli	Medalhão e alto-relevo em bronze, por Bussaca
Quadra 69	13	Iria Alves Ferreira	Cristo a caminho do calvário, em bronze, por Julio Starace
Quadra 76	30	Família Marzoratti	Alegoria da mulher picada pela serpente, em

			mármore
	62	Família Russo	Cristo em bronze, de autoria desconhecida
Quadra 77	1/2	Família Carvalho	Capela por Demetrio Ogheri e Barbieri; Medalhão em bronze, por Fosca
Quadra 78	1/2	Cândida de Aurora Figueiredo	Mulher em prantos, em bronze e granito, de autoria desconhecida
	16	Rui Bloem	Crucifixo em granito
Quadra 79	1	Família Odila Rohe	Cristo na cruz, em mármore, por Peragallo
Quadra 81	14D	Família Holzknecht	Alto-relevo em bronze, por Frick
Quadra 82	X	Família Campos Salles (incluindo Manuel Ferraz de Campos Salles)	Armas da República em bronze e granito, de autoria de Rodolpho Bernardelli
Quadra 82	1-2	Família Micheli/Di Dio	Arco em granito com ornamento em alto-relevo, de autoria desconhecida
	6-25	Família Matarazzo (incluindo conde Francisco Matarazzo e Francisco Matarazzo Júnior, condessa Amália Ferreira Matarazzo), Condessa Filomena Matarazzo	“Guardiães e Pietà”, em bronze e mármore, de autoria de Luigi Brizzolara
	28	Família Vieira de Souza	Anjo e alto-relevo em bronze, por Amadeo Zani
Quadra 83	10B-11	Família Klaczko	Túmulo em granito
	12-13	Moacyr de Toledo Piza	Interrogação, em granito cinza, de autoria de Francisco Leopoldo e Silva
	21-22	Família João Rosa	Em bronze, de autoria de Enrico Bianchi
	29-30-31-32		“Orfeu e Eurídice” em bronze e granito,

		Família Trevisiolini	de autoria de Nicola Rollo
40		José Maria Whitaker e Firmino Antônio Whitaker Filho	Bronze e mármore
46		José Luiz de Oliveira Borges	Anjo, figuras e cabeça de mulher em bronze, por Julio Starace

APÊNDICE B – RESULTADOS BRUTOS DA PESQUISA *ON-LINE* APLICADA AOS ALUNOS PARTICIPANTES DAS AULAS EXPANDIDAS

1. Sempre recordarei com muito amor e carinho por essas lembranças e esses aprendizados ❤️ (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
2. Eu me apaixonei pelo local, pela história, pela arte tumular. Foi uma experiência que mudou minha forma de ver o cemitério. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
3. Aprendi que o cemitério não é só um lugar de tristeza, mas de muita história e arte. Os túmulos são obras de arte. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
4. Foi muito interessante ver como a morte é esculpida no Cemitério da Consolação, e como isso mostra a desigualdade até no fim da vida. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
5. No começo tive medo, mas depois entendi que era um lugar de respeito e de muito conhecimento. Queria ir de novo! (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
6. A aula no cemitério me fez pensar sobre o que a gente deixa de legado. É uma forma de arte que conta a história de São Paulo. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
7. É um lugar que te faz refletir sobre a vida e a morte, e como a arte tumular eterniza as pessoas. É um capital cultural que a gente não aprende na sala de aula. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
8. Achei a experiência incrível, nunca imaginei que um cemitério pudesse ser tão bonito e cheio de histórias. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
9. Foi uma aula diferente, que me marcou muito. Conheci pessoas importantes da história do Brasil. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
10. Quebrou muitos tabus que eu tinha sobre cemitérios. É um lugar de paz e de arte. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
11. Gostei muito de aprender sobre as esculturas e os significados de cada uma. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
12. Achei muito legal a ideia de aprender fora da escola, em um lugar tão inesperado. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)

13. Me fez pensar sobre a vida e o que realmente importa. A arte tumular é muito expressiva. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
14. Foi uma experiência única, que levarei para a vida toda. O professor é muito bom em explicar. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
15. Nunca pensei que ia gostar tanto de ir a um cemitério. É um lugar de cultura. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
16. Achei muito interessante a história da Tarsila do Amaral e do Monteiro Lobato. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
17. A experiência foi muito boa, aprendi muito sobre a história de São Paulo. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
18. Foi uma aula que me fez ver a arte de outra forma, em um lugar que eu nunca imaginaria. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
19. Gostei de ver como as famílias ricas se preocupavam em mostrar seu poder até na morte. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
20. Achei que ia ser chato, mas foi muito legal e educativo. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
21. A experiência foi muito enriquecedora, aprendi muito sobre a arte e a história. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
22. Eu recomendo essa aula para todo mundo. É uma forma diferente de aprender. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
23. Me fez refletir sobre a importância de valorizar a vida. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
24. Foi uma aula que me abriu os olhos para a beleza da arte tumular. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
25. Gostei de ver as diferentes formas de homenagear os mortos. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
26. Achei muito interessante a história das famílias que estão enterradas lá. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
27. Foi uma experiência que me fez perder o medo de cemitério. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)

28. Aprendi muito sobre a cultura e a história do Brasil. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
29. A aula foi muito boa, o professor explica muito bem. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
30. Nunca imaginei que um cemitério pudesse ser tão educativo. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
31. Gostei de ver as esculturas e as histórias por trás delas. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
32. Foi uma experiência que me fez pensar sobre a vida e a morte de uma forma diferente. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
33. Achei muito legal a ideia de aprender sobre arte e história em um cemitério. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
34. A aula foi muito interessante, aprendi muito sobre a história de São Paulo. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
35. Gostei de ver como a arte tumular é importante para a memória. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
36. Foi uma experiência que me marcou muito, nunca vou esquecer. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
37. Achei muito legal a forma como o professor nos ensinou. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
38. Me fez refletir sobre a importância de valorizar o patrimônio histórico. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
39. A aula foi muito boa, aprendi muito sobre a arte e a história. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
40. Gostei de ver as diferentes formas de arte tumular. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
41. Foi uma experiência que me fez ver o cemitério com outros olhos. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
42. Achei muito interessante a história das pessoas famosas. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)

43. Me fez pensar sobre a vida e a morte de uma forma mais profunda. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
44. A aula foi muito boa, o professor é muito didático. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)
45. Gostei de ver como a arte tumular conta a história de uma época. (2022, EMEF Mascarenhas de Moraes)
46. Foi uma experiência que me fez valorizar mais a vida. (2023, EMEF Mascarenhas de Moraes)
47. Achei muito legal a ideia de aprender fora da sala de aula. (2023, EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes)
48. Me fez refletir sobre a importância de deixar um legado. (2025, EMEF Mascarenhas de Moraes)
49. A aula foi muito interessante, aprendi muito sobre a história e a arte. (2024, EMEF Mascarenhas de Moraes)