EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, DIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE

NO DISTRITO FEDERAL

Organização

Vinicius Prado Januzzi
Ana Carolina Lessa Dantas
Fábio da Silva
Vanessa Nascimento Freitas
Rodrigo Capelle Suess
Inara Bezerra Ferreira de Sousa

IPHAN

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, DIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE

NO DISTRITO FEDERAL

Organização

Vinicius Prado Januzzi
Ana Carolina Lessa Dantas
Fábio da Silva
Vanessa Nascimento Freitas
Rodrigo Capelle Suess
Inara Bezerra Ferreira de Sousa

Brasília, Iphan, 2022

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro do Turismo
Carlos Alberto Gomes de Brito

Secretário Especial da Cultura
Hélio Ferraz de Oliveira

Presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Larissa Peixoto

Diretores do Iphan
Arlindo Pires Lopes
Arthur Lázaro Laudano Bregunci
Leonardo Barreto
Roger Alves Vieira
Tassos Lycurgo

Superintendente do Iphan no Distrito Federal
Saulo Santos Diniz

Governo do Distrito Federal

Governador
Ibaneis Rocha Barros Junior

Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga

Subsecretária de Educação Inclusiva e Integral
Vera Lúcia Ribeiro de Barros

Gerente de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação
Silvia Alves Ferreira Pinto

Créditos da publicação

Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal

Organização
Vinicius Prado Januzzi
Ana Carolina Lessa Dantas
Vanessa Nascimento Freitas
Rodrigo Capelle Suess
Fábio da Silva
Inara Bezerra Ferreira de Sousa

Autores
Alessandra Lucena Bittencourt
Ana Carolina Lessa Dantas
Átila Bezerra Tolentino
Beatriz Coroa do Couto
Beatriz de Oliveira Alcantara Gomes
Cláudia Garcia
Fabiana Maria de Oliveira Ferreira
Hugo de Carvalho Sobrinho
Ilka Lima Hostensky
Laura Ribeiro de Toledo Camargo
Luís Fernando Celestino da Costa
Márcia Cristina Pacito Fonseca Almeida
Maria Andreza Costa Barbosa
Marielle Costa Gonçalves
Maurício Guimarães Goulart
Paulo Moura Peters
Rodrigo Capelle Suess
Rosinaldo Barbosa da Silva
Sônia Regina Rampim Florêncio
Vanessa Nascimento Freitas
Vinicius Prado Januzzi

Projeto gráfico e diagramação
Carolina Menezes

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
www.iphan.gov.br
publicacoes@iphan.gov.br
iphan-df@iphan.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Aloísio Magalhães, IPHAN

E24

Educação patrimonial, diversidade e meio ambiente no Distrito Federal / Organização, Vinicius Prado Januzzi... [et al.]. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília : IPHAN, 2022.
251 p.

Modo de acesso: www.iphan.gov.br
ISBN: 978-65-86514-82-7

1. Educação patrimonial. 2. Educação profissional. I. Januzzi, Vinicius Prado.

CDD 370.115

Elaborado por Odilé Viana de Souza – CRB-1/2120

Sumário

4 APRESENTAÇÃO

5 MÓDULO 1
Educação Patrimonial: currículo, conceito e temas

35 MÓDULO 2
Educação Patrimonial e Inventários Participativos

56 MÓDULO 3
Educação Patrimonial e Patrimônio Material no Distrito Federal

87 MÓDULO 4
Educação Patrimonial e Patrimônio Imaterial no Distrito Federal

122 MÓDULO 5
Educação Patrimonial e Diversidade

149 MÓDULO 6
Cerrado: eixo pedagógico e patrimônio no/do Distrito Federal

171 MÓDULO 7
Educação Patrimonial e Arte

200 MÓDULO 8
Educação Museal: Relações e Interconexões possíveis

225 MÓDULO 9
Educação Patrimonial e Turismo Cultural

Apresentação

O Curso EAD Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal é uma iniciativa conjunta da Secretaria de Estado de Educação do DF e da Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do DF (Iphan-DF). Em março de 2020, os órgãos assinaram o Termo de Cooperação nº 001, pelo qual se comprometem a desenvolver, em conjunto, ações e materiais de educação patrimonial, que contemplem as múltiplas dimensões do patrimônio cultural e suas relações com o território distrital.

Este curso integra as ações do Termo de Cooperação. Seu objetivo primordial é oferecer aos/às docentes da rede pública de ensino um contato inicial com temáticas relacionadas ao trabalho cotidiano do patrimônio cultural e, ainda mais, permitir que esse conteúdo seja trabalhado em sala de aula. Parte-se do princípio de que a escola constitui uma rede de aprendizado mútuo entre docentes, funcionários e estudantes, a partir de suas interações com e no espaço.

Se o processo de aprendizagem é, por essência, coletivo, a construção do curso teria de necessariamente partir de mais de uma pessoa, uma instituição, um órgão. Cada um dos módulos foi escrito por especialistas em suas áreas de atuação, com o envolvimento de muitas instituições da cultura e da educação: a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC-DF), o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), a Universidade de Brasília (UnB), o Núcleo de Educação Patrimonial do Iphan, além de professores e professoras pertencentes ao quadros da Secretaria, responsáveis pelas mais diversas disciplinas no cotidiano de seu trabalho.

Esperamos que tenham uma leitura proveitosa e que este material seja um instrumento de aprimoramento e de multiplicação da educação patrimonial no Distrito Federal!

Hélvia Paranaguá
SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Saulo Santos Diniz
SUPERINTENDENTE DO IPHAN NO DISTRITO FEDERAL

1



Educação Patrimonial: currículo, conceitos e temas

ELABORADO POR

Rodrigo Capelle Suess[1]

Vanessa Nascimento Freitas[2]

Educação Patrimonial e o Currículo em Movimento do Distrito Federal

Para dar início às reflexões propostas neste curso, apresentamos este módulo introdutório a fim de apontar conceitos e temas relacionados à Educação Patrimonial (EP) e ao Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF). Ao enfatizar esse vínculo, destacamos, sobretudo, que os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos com base nos conteúdos do Currículo devem levar em conta o contexto sociocultural dos estudantes, das professores/as e de toda a comunidade escolar.

Inicialmente, realizou-se a tarefa de se reconhecer o Currículo em Movimento do Distrito Federal como a principal referência documental para a condução das atividades pedagógicas na rede pública de ensino do Distrito Federal, com foco nas possibilidades em Educação Patrimonial. Posteriormente, identificamos os pressupostos teóricos desse currículo, tais como os princípios da educação integral, os articuladores do currículo integrado e os eixos transversais, e realizamos algumas reflexões e proposições de sua aplicação à Educação Patrimonial no Distrito Federal.

1 Rodrigo Capelle Suess é graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-2014), mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB, 2016) e doutor em Geografia pela UnB. Professor da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), componente curricular Geografia. Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4727367551462113. Contato: rodrigo.capellesuess@gmail.com

2 Vanessa Nascimento Freitas é graduada (Licenciatura e Bacharelado) em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília (UnB-2009/2010) e mestre em Artes (2013) pela mesma instituição. Doutora em Museologia pelo Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio da Universidade do Porto, em Portugal (2018). Professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integra a Equipe Gestora do Nível Central responsável pela Política de Educação Patrimonial da SEEDF. Contato: nasfre.vanessa@gmail.com

Entre os diversos temas direta e indiretamente sugeridos por este módulo, optou-se por desenvolver a perspectiva da "Escola como patrimônio cultural e educativo" e, por fim, foram relacionados alguns conceitos científicos como cultura, mediação cultural, identidade, memória, pertencimento, território e lugar como ferramentas úteis para a construção das aprendizagens, conforme o CMDF, e para a consolidação da política pública de Educação Patrimonial da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Um dos desafios dos processos de educação patrimonial é fortalecer nos conteúdos escolares os sentidos e os significados fundamentais da vida cotidiana e, portanto, da cultura. A partir da construção dessas relações, espera-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver reflexões críticas sobre si e sobre o mundo e ter uma atitude propositiva para o desenvolvimento de uma sociedade sonhada. Assim, a aliança entre a Educação Patrimonial e o Currículo em Movimento do Distrito Federal é, sobretudo, fruto do reconhecimento de que os saberes escolares e os conhecimentos tácitos se cruzam e se complementam.

Para isso, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem desenvolvendo a política pública de Educação Patrimonial como uma dimensão fundamental da educação e de seus processos de ensino e aprendizagem, cujo trabalho deve ser executado de forma transversal e interdisciplinar. As ações e os projetos realizados buscam articular os componentes curriculares, incluindo os conteúdos e os objetivos, com a vivência dos estudantes e dos professores em seus espaços e comunidades



SAIBA MAIS

A política pública de Educação Patrimonial da SEEDF (Portaria nº 265/2016) toma para si a seguinte definição de Educação Patrimonial: "é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória". Conheça mais a respeito desse instrumento normativo.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal, currículo oficial da rede pública de ensino, absorve alguns princípios da educação integral: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada. Busca-se uma formação integral dos estudantes, com a devida atenção às dimensões humanas, em um esforço com diversos setores da sociedade que podem contribuir com a educação básica.

Além disso, objetiva-se constituir um currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, com saberes mobilizados pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, feito em diálogo da escola com a comunidade.

Dessa forma, rompe-se a lógica formal da educação restrita aos muros escolares e entende-se a necessidade de compreender a territorialidade dos estudantes. Trabalho que somente se concretiza em uma rede de interação.

SAIBA MAIS

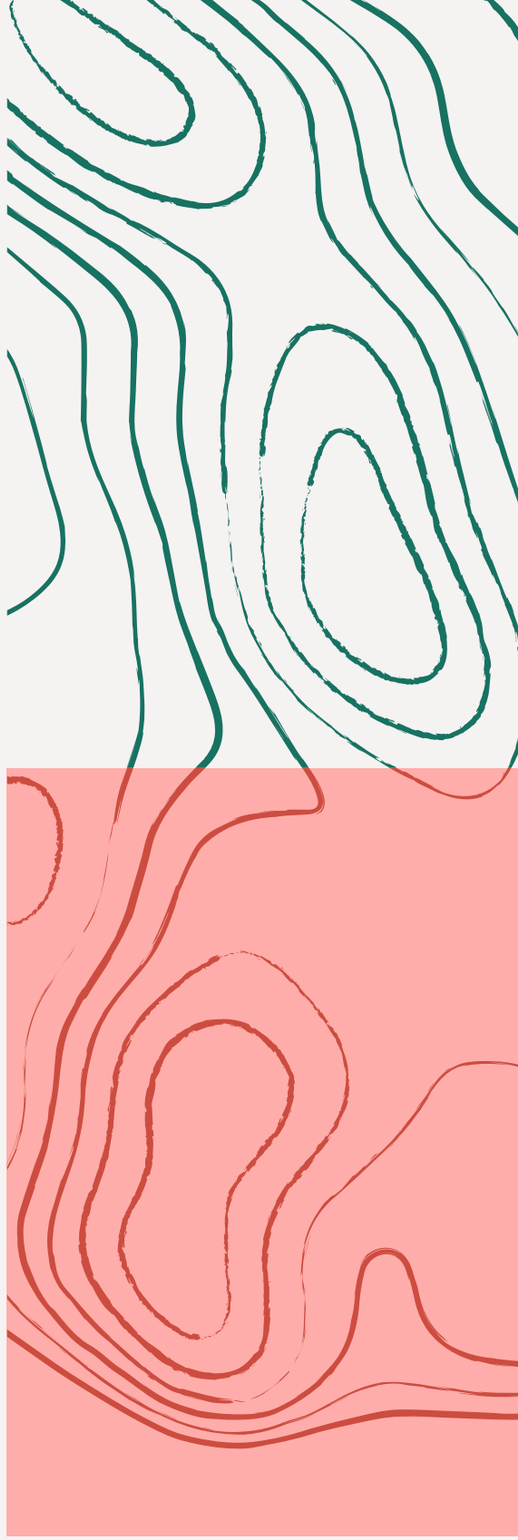
Você pode baixar os arquivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal no site oficial da SEEDF.

SAIBA MAIS

O termo movimento não foi adotado por acaso pela rede pública de ensino do Distrito Federal. Ele remete à vida e à mudança, à teoria e à prática, ao senso comum e à ciência. Ele está posto a serviço da transformação social, ele é obra coletiva e participativa de todos entes da educação e da sociedade. "É um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino". Então, podemos fazer uma Educação Patrimonial em movimento, concordam? (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

O princípio da integralidade busca dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os elementos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018). A Educação Patrimonial pode colaborar para o cumprimento desse princípio ao permear e integrar os componentes curriculares por meio de seus conceitos como identidade, memória, pertencimento, lugar e território. A sua abordagem pode facilitar a compreensão integrada dos processos naturais e sociais, a conexão dos conhecimentos escolares com o mundo vivido e cotidiano dos estudantes. Pode contribuir também para que o entendimento do patrimônio cultural em sua multiescalaridade, da escala do corpo à escala do mundo.

A Educação Patrimonial na integralidade na educação básica se relaciona, igualmente, com a compreensão da diferença, com o desvelamento do significados das diferentes paisagens humanas e terrestres, com o avanço do pensamento simples ao complexo e com a busca dos elementos da unicidade e da diversidade humana. Sua prática, ademais, auxilia no cumprimento dos saberes necessários para a educação do futuro, como defende Morin (2004).



A intersetorialização no âmbito do poder público e do currículo, especialmente, do Governo do Distrito Federal, visa mobilizar políticas públicas de diferentes campos, como cultura, economia, saúde, esporte, meio ambiente e projetos sociais de forma contributiva com vistas à melhoria da qualidade da educação (DISTRITO FEDERAL, 2018). Em educação patrimonial, particularmente pode-se destacar o seu papel enquanto instrumento mobilizador de políticas públicas de diferentes campos, como educação, patrimônio cultural, meio ambiente, turismo e museologia e o seu papel enquanto mediadora na construção de conhecimentos escolares.

A transversalidade permite a integração dos conhecimentos escolares por meio da conexão entre conhecimentos sistematizados e as questões da realidade vivida. O ponto de partida é a comunicação entre os conhecimentos pela interdisciplinaridade (DISTRITO FEDERAL, 2018). O CMDF se mobiliza nesse princípio, especialmente, para a vinculação da aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos estudantes e da comunidade.

Em sua transversalidade, a Educação Patrimonial na rede pública de ensino do Distrito Federal pode corroborar a construção do conhecimento por meio da efetivação dos objetivos de aprendizagens, juntamente com os eixos transversais do Currículo em Movimento e com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

SAIBA MAIS

Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania) e outros temas locais são os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para saber mais, consulte a página oficial do Ministério da Educação? <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

O CMDF aponta para a necessidade de se transformar a escola em um espaço comunitário, legitimando os diversos saberes locais como sendo do mundo e da vida. Essa ambição somente se torna viável por meio do diálogo escola-comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2018). A Educação Patrimonial pode se constituir como uma facilitadora desse processo. Esse diálogo pressupõe uma comunicação efetiva da escola com as dimensões ambientais e sociais locais. O Cerrado, os problemas sociais, as especificidades do mundo do trabalho, o modo de organização e a disposição dos espaços locais e regionais, os hábitos e estilos de vidas referendados nos espaços comunitários locais devem ser levados em consideração na efetivação desse princípio. O pertencimento, a construção e o reconhecimento da identidade local, o resgate da memória, a valorização da instituição escolar como um patrimônio cultural e o fortalecimento do adjetivo escola-patrimônio no Distrito Federal: todos são caminhos para o alcance desse princípio na educação básica pública distrital.

O reconhecimento das especificidades do território em suas múltiplas dimensões, diversidades e potencialidades é um elemento necessário para a construção de processos de ensino e aprendizagem. Enquanto princípio curricular no DF, a territorialidade pretende romper com os muros escolares, entendendo a cidade e o campo como um rico laboratório de reflexões críticas e proposições (DISTRITO FEDERAL, 2018).

SAIBA MAIS

Conheçam as edições especial da Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal de Número 20 e 22:

Edição Nº 20 - Brasília 60 anos: Educação e Patrimônio <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/22>.

Dossiê temático na Edição Nº 22 - Jornadas do Patrimônio DF 2020 <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/24>

Assim, a partir de uma perspectiva alargada e permeável, é preciso mapear os potenciais educativos do território em que a escola se localiza. São características e feições que podem qualificar positivamente o ensino na rede pública de ensino:

· A organização do espaços e tempos;
· Os espaços culturais de significativo valor;
· O patrimônio material e imaterial tombado/registrado;
· O processo de reconhecimento do patrimônio cultural das cidades;
· A indissociabilidade entre as realidades do Plano Piloto com e entre as demais Regiões Administrativas;
· Os locais de lutas, memória e esquecimento;
· A diversidade das cidades e do campo no Distrito Federal.

A corresponsabilidade entre os diversos sujeitos sociais para o cumprimento dos dispositivos constitucionais, em especial, o do direito à educação para todos, implica um **trabalho em rede**. Na rede pública de ensino, todos os sujeitos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com a meta de criar oportunidades de aprendizagem para todos os jovens, adultos e idosos escolares (DISTRITO FEDERAL, 2018). Isso implica na corresponsabilidade do fortalecimento dos pontos, fluxos e nós de (e entre) todos os sujeitos envolvidos — estudantes; professores e estudantes; comunidade escolar, gestores e Coordenações Regionais de Ensino (CREs); Subsecretarias da SEEDF; Unidades Escolares e unidades superiores hierárquicas, outros órgãos públicos e privados, sociedade civil e organizada. Em termos específicos, a educação patrimonial na rede pública deve favorecer: (i) o fortalecimento de redes de aprendizagens que tenham como meta a construção de sentidos na educação e a edificação de uma aprendizagem a partir de bases territoriais e afetivas locais; (ii) a consolidação de uma rede de educadores patrimoniais na Educação Básica Pública do DF e na conexão dessa rede com outras articulações em educação.



O Currículo integrado pressupõe oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidas pela atividade humana, não separando o conhecimento acumulado pela humanidade, na forma de conhecimento científico, daquele adquirido pelos educandos no cotidiano. Ele possibilita uma abordagem da realidade como totalidade (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Dessa forma, a dissociação entre **teoria e prática** resulta em um empobrecimento do currículo na escola e, portanto, é preciso resgatar o sentido de indissociabilidade entre esses campos para a efetivação de um currículo transformador na rede pública de ensino do DF, o que muitos autores vão denominar de práxis social.

Nessa lógica, a teoria se reafirma como um estudo, uma abstração da realidade, uma tomada de consciência dos fatos que pode transformar a prática, o modo como agimos, por meio de uma ação mais consciente e efetiva sobre e com o mundo em que vivemos, ou vice-versa, uma prática que possa qualificar e impulsionar as teorias (PIMENTA e LIMA, 2011). Esse caminho corrobora para uma leitura e releitura do mundo e da palavra mais qualificadas, como defende Paulo Freire (1991). A Educação Patrimonial não deve se constituir apenas em um arcabouço conceitual do patrimônio cultural, mas também em uma ferramenta que coloca o estudante em contato direto com a aplicação dessas ideias e com a vivência e a sensibilidade necessárias para a manutenção da sobrevivência e da continuidade da espécie humana.



A **interdisciplinaridade** na perspectiva do currículo integrado funciona como um princípio organizador do espaço e do tempo do conhecimento. Trata-se de colocar as disciplinas e seus conteúdos à luz das questões concretas exigindo uma boa postura no fazer pedagógico para a construção de conhecimentos.

Como você poderá explorar a interdisciplinaridade? É possível trabalhar a partir de duas perspectivas:

- Componente curricular (intra);
- Entre componentes curriculares (inter).

A Educação Patrimonial nasce com a essência da interdisciplinaridade. A comunicação entre o conhecimento e a mobilização do conhecimento para a resolução de problemas comuns à vida humana e aos diversos componentes curriculares é um feito que a Educação Patrimonial mais efetivamente realiza em **linguagens** e em **ciências humanas**, mas também possui grande potencialidade em articular os conhecimentos das **ciências naturais** e **exatas**.

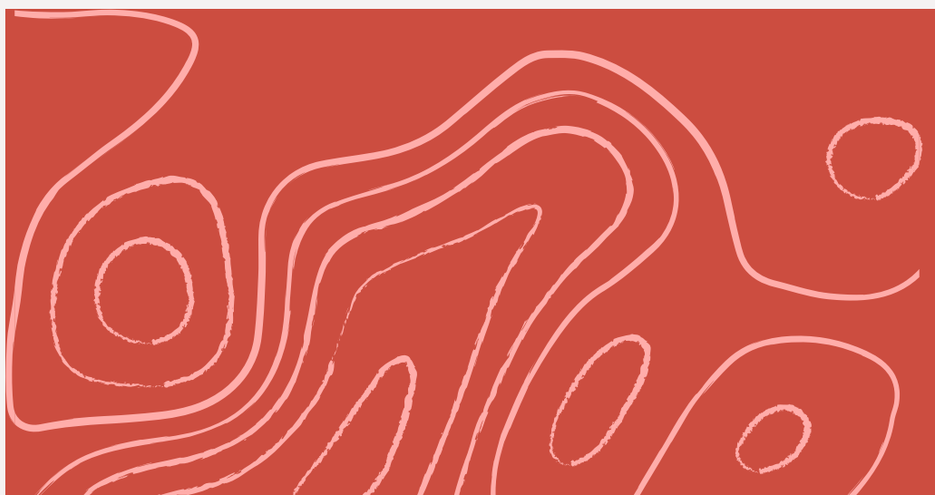
Uma das formas mais eficientes de integração curricular é por meio da situação do conhecimento numa dada realidade. Trata-se de uma estratégia de problematização, de mediação e de construção de conhecimentos escolares conhecida como **contextualização** (DISTRITO FEDERAL, 2018). Compreender o contexto cultural, histórico e geográfico do espaço em que professores e estudantes não apenas estudam, mas vivem e participam de sua transformação, é essencial para atribuir mais sentidos aos saberes mobilizados no espaço escolar. Trata-se de dar localidade à cidadania, à sustentabilidade, à democracia e à humanidade tão presentes nos discursos escolares. A contextualidade na Educação Patrimonial na SEEDF pode se fortalecer como uma dimensão da cultura na educação de (re)construção e apropriação do patrimônio cultural a partir dos espaços de exclusão.



A **flexibilização**, enquanto elemento articulador do currículo integrado da rede pública do Distrito Federal, não deve ser confundida com precarização e aligeiramento. A postura flexível vai ao encontro da mudança comprometida com as transformações sociais. A flexibilidade pretendida é também o resultado dos diversos projetos-pedagógicos das unidades escolares e das especificidades locais e regionais do DF e se encontra aberta para atualização e para diversificação de formas de produção dos conhecimentos e desenvolvimento intelectual dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2018). Assim, considera-se a Educação Patrimonial como um importante arcabouço filosófico e metodológico para as adequações necessárias do currículo aos diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de produção e mobilização de conhecimentos nas diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Levando em consideração a flexibilidade do CMDF do DF, quais **eixos transversais** podem ser aprofundados? Estão previstas três perspectivas relacionadas:

- Educação para a diversidade;
- Cidadania em e para os Direitos Humanos;
- Educação para a Sustentabilidade.



Resumidamente, esses pressupostos somente fazem sentido no espaço escolar se são colocados a serviço da **justiça social**, da **democratização do conhecimento**, da **emancipação**, da humanização dos seres humanos e, também, da **resolução de problemas** e da **transformação social** (DISTRITO FEDERAL, 2018).

SAIBA MAIS

Humanização do ser humano? Trata-se de um movimento do próprio ser humano se entender enquanto sujeito social, esse processo implica em uma constante ampliação da consciência a respeito de suas condições e possibilidades biopsicossociais. O educador Paulo Freire é um dos autores que mais corroboram para pensar nesta problemática. Para ele, o reconhecimento que os seres humanos são históricos e inconclusos é um importante passo para a humanização.

Ao considerar o CMDF como documento orientador do trabalho pedagógico, articulado com a Educação Patrimonial, pretende-se reforçar que todos os processos de ensino e aprendizagem devem estar fundamentados nos aspectos socioculturais.

Nesse aspecto, quanto à escala da escola, da comunidade, das Regiões Administrativas e do Distrito Federal, é recorrente em seus objetivos e conteúdos a menção a temas que têm por finalidade despertar o sentimento de pertencimento, de apropriação do patrimônio cultural e ambiental dos estudantes a essas localidades[1].

1 Tais como o processo de ocupação e transformação do meio ambiente, espaços de memória, cultura, lazer, turismo e patrimônio, artistas locais, obras de arte, produções visuais, dança, teatro, música, monumentos, diversidade e pluralidade cultural, linguagens, identidade, brincadeiras e jogos populares, tradições religiosas e culturais, resistências, produções individuais e coletivas, símbolos, sistema administrativo, população, campo e cidade, cidadania, biodiversidade, atividades econômicas, qualidade de vida, sustentabilidade, imagens cotidianas, entre outros.

Assim, o Currículo apresenta diferentes possibilidades de abordagens sobre patrimônio — material, imaterial, cultural, artístico, literário, ambiental e genético —, que, em conjunto, abrem vasto campo de reflexão e proposição com os seus estudantes.

De escalas que vão desde o lugar vivido do estudante ao Brasil e às suas regiões, bem como ao mundo, em uma noção global de humanidade. Aborda, ainda, em relação ao Brasil, as questões sociais e étnico-raciais, destacando as contribuições das matrizes indígenas, africanas e europeias na construção da compreensão em torno do patrimônio.

Por essas e outras razões, defende-se o **CMDF como um patrimônio cultural** dos professores e estudantes da rede pública de ensino, por resguardar e garantir aprendizagens de saberes essenciais para a sobrevivência, a identidade, a memória e o pertencimento dos sujeitos aos lugares como a sua casa, a rua, o seu bairro, a sua região.

Apropriados dessas proposituras e da Política de Educação Patrimonial da SEEDF, sugere-se ao professor em suas intervenções pedagógicas:

· Identificar, conhecer, inventariar e valorizar o patrimônio;

· Analisar mudanças e permanências;

· Despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento e apropriação;

· Favorecer o enriquecimento de vocabulário e repertório cultural;

· Respeitar e preservar as diferentes culturas e manifestações culturais;

· Promover a preservação e a conservação do patrimônio;

· Problematizar razões culturais, sociais e políticas, despertando o senso crítico dos estudantes contra as formas de discriminação que cercam as questões patrimoniais.

Acredita-se que a Educação Patrimonial é importante para valorizar e resgatar as peculiaridades históricas e culturais da comunidade escolar e pode constituir uma ação pedagógica estratégica para combater a evasão, a defasagem escolar, bem como para promover a cultura de paz nas unidades escolares. Nesse aspecto, diante do contexto histórico e geográfico peculiar e diverso que caracteriza o Distrito Federal, no qual grandes disparidades socioeconômicas contribuem, sobretudo, no imaginário e no sentimento de pertencimento das populações, cabe à Educação Patrimonial corroborar a construção da noção de bem comum, em outros espaços e tempos, além do Plano Piloto.

Se o CMDF pode ser considerado um patrimônio, o que dizer das escolas?

A escola pode se fortalecer como um patrimônio educativo e cultural no DF e resgatar o patrimônio como elemento indivisível do termo "escola"; para assim defender a **escola-patrimônio** como uma formulação necessária para construção da identidade preservacionista, da identidade de resistência e da identidade de projeto no/do Distrito Federal na rede pública de ensino.

Antes de adentrar nas especificidades da escola-patrimônio, voltemos a algumas reflexões **teóricas a respeito do patrimônio cultural e da educação patrimonial**. A Educação Patrimonial é um processo intencional que visa a construção e apropriação de saberes a respeito de objetos e manifestações que são considerados essenciais para a sobrevivência, a **identidade**, a história e a **memória** de um indivíduo ou grupo, isto é, bens culturais comuns que remetem a algum sentimento de **pertencimento**. Trata-se de uma apropriação da cultura ou de parte dela que é representativa para a coletividade.

Assim, te convidamos a imaginar uma pessoa que, para seguir caminhando no mundo – e, muitas vezes, nesse processo, o movimento não é uma escolha –, precisa de elementos e materiais em sua bagagem/mochila. O início dessa viagem é o nascimento, o ponto de chegada é indefinido, incerto, impreciso. O conteúdo dessa bagagem vai se alterando, ora mais leve, ora mais pesado, carregado de escolhas e renúncias. A Educação Patrimonial é então uma bagagem que escolhemos carregar para melhorar a nossa sobrevivência, reforçar quem somos e alavancar o que podemos ser.

Portanto, a educação patrimonial é uma dimensão da **cultura na educação**, uma roupagem teórica para tratar questões importantes como a **identidade**, a **memória**, o **pertencimento**, os **lugares**, os **fazeres**, as **utopias**, os **sentidos das aprendizagens**, o **sentido da escola** e a **construção de significados em educação**.

Agora sim! A partir dessas perspectivas, é possível desenvolver as reflexões sobre a **escola como patrimônio cultural** e **educativo**.



Escola como patrimônio cultural e educativo

Inspirados nas ideias de Marilena Chauí (2003) e Milton Santos (2012), é possível dizer que a escola é uma instituição social, e como tal, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade e possui reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições. Enquanto espaço escolar, constitui-se em sistemas de objetos e ações dispostos com a finalidade de promover a interação entre profissionais da educação e estudantes, visando construir aprendizagens de saberes locais e predispostos no currículo de referência.

Podemos tomar a escola como patrimônio cultural em duas perspectivas:

a **lato sensu**:

· ao reconhecer o valor histórico dessa instituição social, em qualquer tempo e espaço, como patrimônio cultural inestimável da humanidade, associada a incentivos reais para o fortalecimento dessa unidade territorial na comunidade;

· para o fortalecimento da patrimônio cultural como mediador no processo de transformação de conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, constituindo-se em um facilitador da comunicação entre escola e estudantes;

· para o fomento ao protagonismo juvenil na atribuição de significados práticos e úteis aos conteúdos escolares;

· na intenção de tornar esse espaço um território cultural, espelho dos anseios e das manifestações artísticas e culturais locais e regionais.

e a **strictu sensu**:

· na atribuição do devido valor patrimonial a escolas com reconhecido valor histórico para a construção de nossa identidade histórica e cultural distrital e nacional, de proporção igual ou superior a igrejas, fortes, cadeias e câmaras, com mais tombamentos de escolas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa (Secec) (Figura 1).



Figura 1. Exemplo de escola como patrimônio cultural - Escola Júlia Kubitschek, a primeira escola pública do Distrito Federal.
Fonte: Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 1957.

A escola mantém estreita relação com o patrimônio cultural e o seu programa expressa, ou deveria expressar, aquilo que é delimitado e definido como essencial para a sobrevivência do jovem cidadão em uma sociedade e **para** o processo de identificação, ou não, a ela.

O conhecimento é o patrimônio humano que permite o legado, a continuidade e a potencialização da presença humana no planeta. A escola pode mobilizar uma prática social mais benéfica para a valorização, a construção e a apropriação do patrimônio cultural local, regional e nacional, pois é ela que mais sistematicamente introduz e dá continuidade à ampla discussão do patrimônio cultural em todas as sociedades.

Enquanto patrimônio educativo – e, aí, cabe ressaltar a sua indissociabilidade com o patrimônio cultural –, entendemos que a escola se constitui na principal força material e imaterial responsável pela educação formal. Trata-se de um espaço privilegiado para a construção de saberes e fazeres necessários para a formação do ser humano, atentando-se, é claro, para as variadas concepções de ser humano dos diversos sistemas sociais.

Reconhecer a escola como patrimônio cultural, além de valorizar os bens materiais e imateriais que são próprios da comunidade escolar e da unidade territorial pertencente, é algo paralelo ao processo de valorização do patrimônio humano e afetivo que lhe é próprio. Estamos especificamente falando da comunidade escolar composta por estudantes, seus responsáveis, professores, gestores, atores locais e outros profissionais da educação e das relações sociais, afetivas e profissionais estabelecidas entres eles que potencializam o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Assim, pensar a escola como patrimônio cultural é um desafio teórico e metodológico que não se esgota nas possibilidades levantadas aqui; ele se coloca a todos que estão atuando, de modo geral, na perspectiva de ofertar um serviço educacional de excelência para a comunidade, e a todos, de modo específico, que estão desenvolvendo projetos em educação patrimonial na rede de ensino.

O que defendemos a partir dessas formulações é colocar em evidência o adjetivo patrimônio como elemento indivisível do termo escola e, assim, defender a escola-patrimônio como uma formulação necessária para construção da identidade preservacionista, da identidade de resistência e da identidade de projeto no/do DF na rede.



Quando nos referimos à noção de escola-patrimônio, estamos evocando também a necessidade de uma apropriação mais robusta da comunidade a esse espaço, do entendimento substancial de sua relevância para qualquer projeto de sociedade e de desenvolvimento social que possamos alçar, da luta necessária e diária para a sua qualificação positiva para os jovens escolares, com maior atenção àqueles que vivem em difíceis condições sociais. Uma escola-patrimônio é uma escola que pertence a alguma sociedade e tem valor inestimável para o seu desenvolvimento.

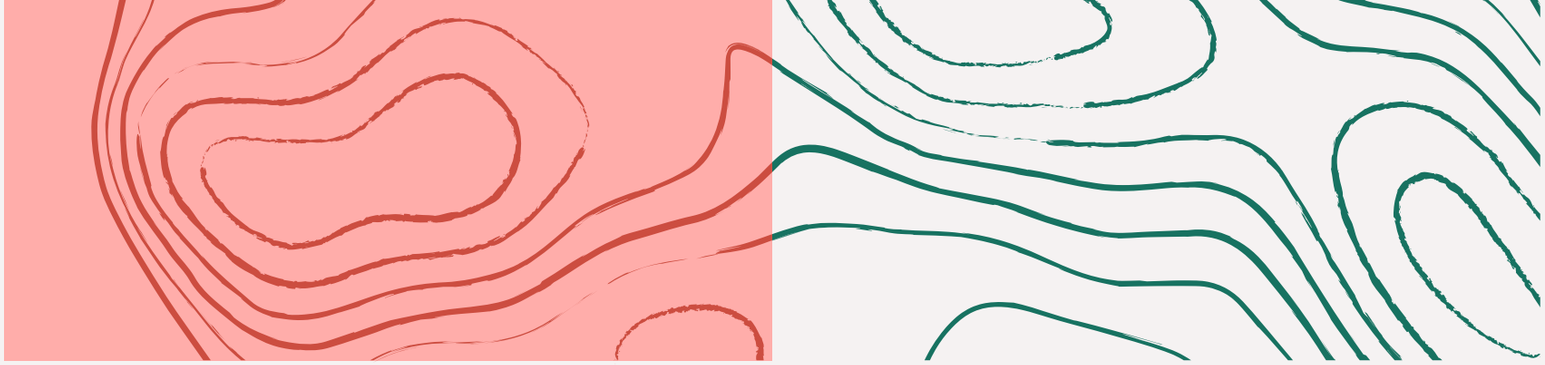
Entendemos a identidade, a partir de Brandão (2019), como uma concepção que o indivíduo tem de si mesmo e do seu pertencimento e sua afiliação a grupos. Manuels Castells (1999) identifica três tipos de identidades: a legitimadora, a de resistência e a de projeto. Fazendo alusão ao seu pensamento, defendemos que a escola patrimônio pode corroborar para a construção das seguintes identidades: a preservacionista, a de resistência e a de projeto.

Entendemos como identidade **preservacionista** a concepção que visa preservar os elementos que são essenciais para a manutenção da identidade, como as raízes e tradições culturais. Estamos falando também da necessidade de preservar aqueles elementos que são transcendentais para a história do ser humano e remetem à sobrevivência, à moradia, ao abrigo, às práticas laborativas que são fundamentais para a manutenção da espécie, aos hábitos de cuidado com a vida, o meio ambiente e os valores humanos que favorecem a comunicação e a promoção do bem estar da espécie, entre outros.

Essa formulação aplicada ao contexto do DF nos impõe alguns questionamentos muito importantes para os processos de ensino e aprendizagem:

· Qual é o legado que estamos deixando para as próximas gerações?
· O que queremos preservar para as próximas gerações?
· São esses mesmos os bens materiais e imateriais que queremos deixar como memória e como legado para as próximas gerações? Eles estão sendo bem cuidados para tal?

A noção de patrimônio se confunde com a de propriedade, apesar de, hoje, estar ligada também a bens de natureza imaterial. Patrimônio simboliza historicamente a apropriação da natureza e a espacialização da sociedade. Nesse sentido, a noção de patrimônio por muito tempo, e até hoje em diversos sentidos, apresenta-se com um noção restritiva diante de um contexto de injustiça espacial no Brasil e no DF: a maioria despossuída de bens, propriedades, meios de produção e até mesmo elementos básicos como alimentos, vestuários, medicamentos, saúde, corpo etc. Dessa forma, cabe à escola-patrimônio fomentar um processo de apropriação e reconstrução do patrimônio cultural a partir dos espaços de exclusão – uma **identidade de resistência**.



Preocupados com o legado positivo, mas também com o projeto que podemos construir enquanto sociedade, a escola-patrimônio também deve favorecer a construção de uma identidade de projeto — é o projeto de uma sociedade democrática de alta intensidade (SANTOS, 1999), em que haja justiça social, formação cidadã e a devida importância da diversidade cultural, historicamente, negada no processo de constituição deste Estado-Nação; projeto com o qual ainda temos dificuldades em lidar, passados mais de quinhentos anos após à chegada dos portugueses ao território que chamamos Brasil. Trata-se de se reconhecer a diversidade como eixo transversal de todas as mudanças profundas e necessárias que almejamos construir coletivamente neste país e neste Distrito Federal.

Com isso, no contexto escolar, almeja-se que a educação patrimonial se constitua em uma esfera articuladora da cultura e do conhecimento humano e que a escola-patrimônio incorpore em sua estrutura basilar as dimensões filosófica, educativa e política da educação patrimonial. A dimensão filosófica estará direcionada a pensar o patrimônio e sua relação com a sobrevivência da espécie humana; a dimensão educativa, voltada à garantia da formação, à continuidade social, ao legado social; e a dimensão política estaria comprometida com a manutenção, a difusão e a ampliação do direito ao patrimônio para todos, implicada diretamente na melhoria da qualidade de vida das populações do campo e da cidade, no reconhecimento das múltiplas identidades e na redução das injustiças sociais.



Não há momento mais oportuno para que nós, profissionais da educação, possamos nos apropriar do contexto do Distrito Federal e de nossa educação para ressignificar as nossas práticas. Refere-se à capital federal do país que foi transferida para o planalto central como eixo central do novo projeto de desenvolvimento e de sociedade no Brasil. O sonho de integração nacional, desenvolvimento econômico, industrialização, qualidade de vida e planejamento urbano nos moveu por muito tempo. Por outro lado, esse plano não foi suficiente para extinguir diversas mazelas como desigualdade social, analfabetismo, violência, fome e preconceito. Certamente não é Brasília a responsável, por si mesma, pelas conquistas e derrotas brasileiras, mas é uma importante estrutura material e social que dá forma às ações e intenções daqueles que podem continuar transformando positivamente a nossa cidade, a nossa região e o nosso país. Estamos falando dos sujeitos históricos de Brasília, certamente todos vocês que estão fazendo essa leitura.

Conceitos e a educação patrimonial

As expectativas de uma escola-patrimônio multicultural e democrática, assim como a fundamentação de reflexões que vislumbram práticas educativas críticas e comprometidas socialmente, podem ser construídas a partir da mediação cultural. Antes de tudo, é preciso dizer que a definição de **mediação cultural** não responde a noções objetivas ou quantitativas; pelo contrário, o ato de mediar localiza-se num universo complexo e subjetivo, mas não inconsciente dos próprios processos. Por um lado, diversas abordagens teóricas procuram garantir o caráter flexível e inexato desse/a conceito/prática, definindo-o de forma mais abstrata. Por outro lado, também se estabelece a necessidade de um sentido dinâmico e transformador que permite a construção de espaços híbridos e de interconetividade entre mundos (SEMEDO, 2014), sem se abster de possíveis negociações e *zonas de conflitos* na construção de significados (KAIJATAVUORI; STERNFELD, 2013).



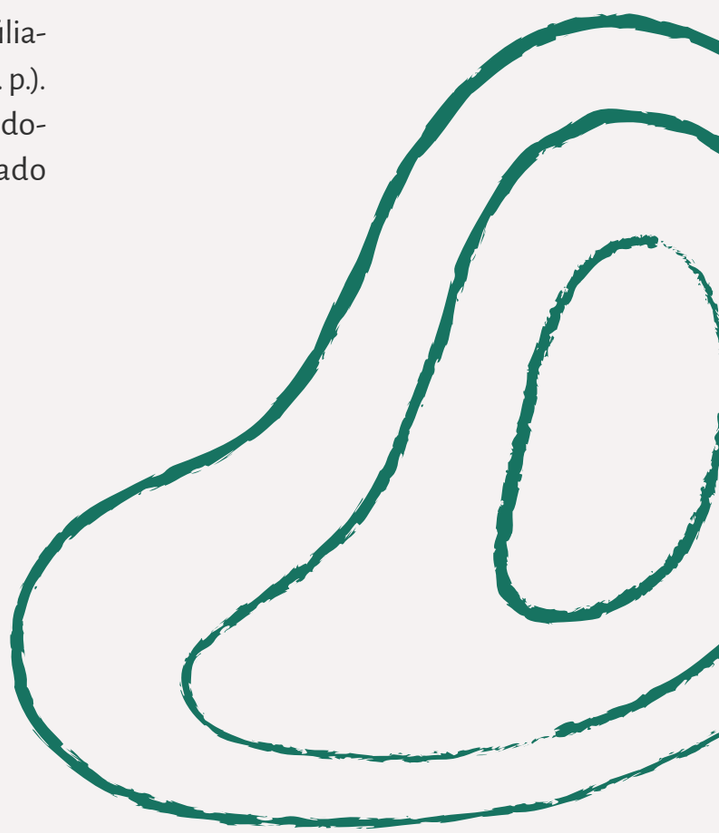


Quando tratamos de mediação **cultural** no desenvolvimento da educação patrimonial é preciso destacar que a cultura, enquanto objeto de reflexão entre professores/as e estudantes, possui uma perspectiva interpretativa, composta de significados criados e recriados socialmente, sobre os quais cabe o estudo aprofundado, a análise crítica e o diálogo amplo no contexto escolar. Isso se mostra fundamental à construção e à reconstrução de significados como um processo contínuo e renovador (CORRÊA; ROSENDAHL, 2011, 2012; MOREIRA; CANDAU, 2007).

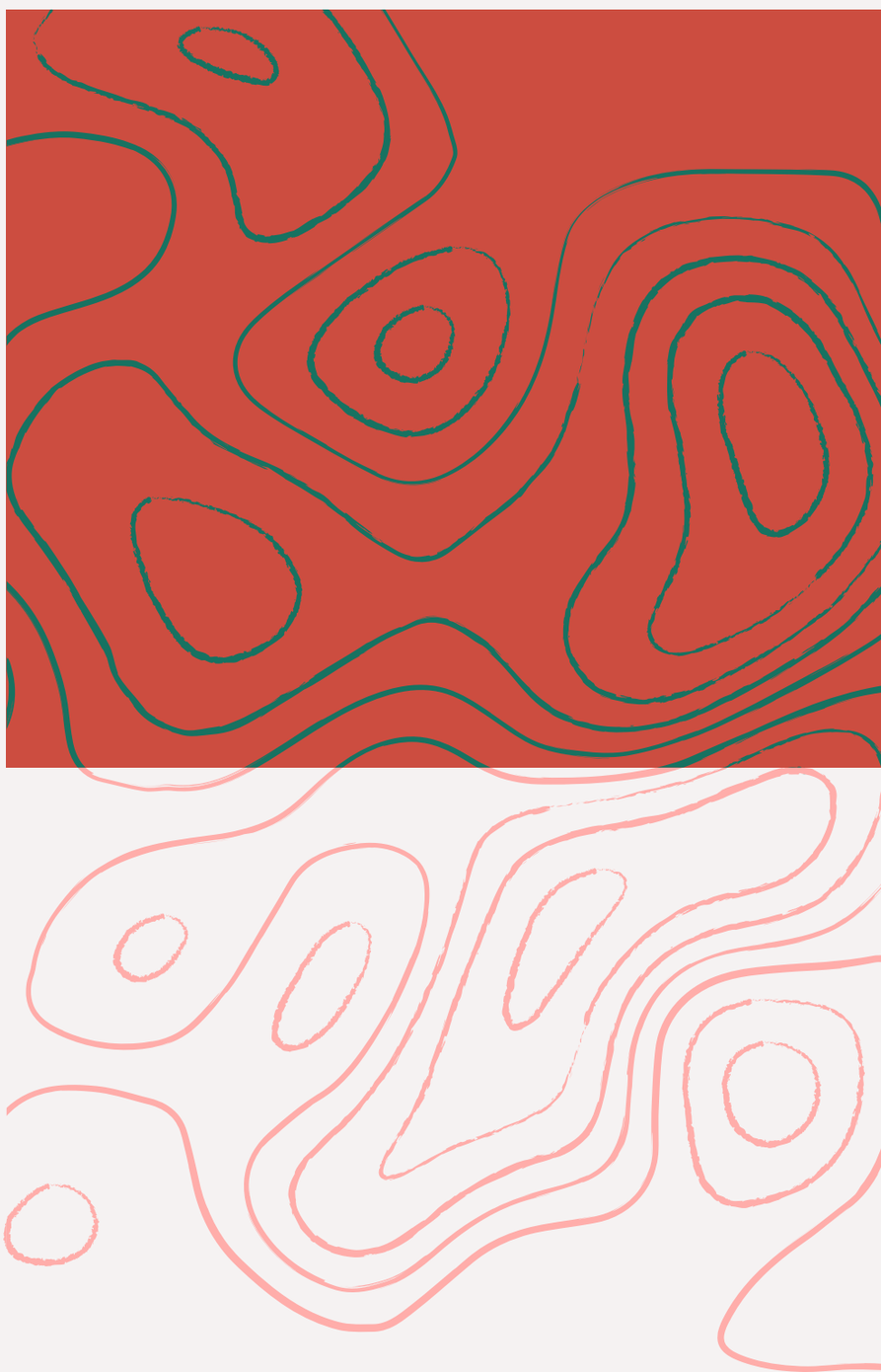
Assim, a concepção de cultura influencia diretamente a compreensão da Educação Patrimonial dos indivíduos e/ou grupos. Se optamos ou a entendemos em uma perspectiva rígida, inflexível e, também, como um privilégio, estaremos realizando ações destinadas à manutenção do *status quo* do sistema de significados estabelecidos. Por outro lado, o entendimento da cultura como algo dinâmico, democrático e em processo nos permite transformar a Educação Patrimonial em um sistema de pensamento útil para a **transformação social**, especialmente em seu aspecto de busca constante de sentido e **pertencimento** pelos sujeitos, tão importante ao processo educacional (SUESS; SOUZA, 2020).

Quando se constrói um processo de mediação cultural para a educação patrimonial, é preciso compreender a **história** como uma possibilidade. Isto é, não há uma história única, determinada, fatalista, mas uma história que pressupõe diferentes hipóteses de futuro. Além disso, como já frisamos, o patrimônio cultural é lugar de **memória** (NORA, 1993), Sendo assim, a memória é compreendida "[...] como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto, como uma capacidade de evocar o passado através do presente" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 178). Se, na prática, não podemos alterar fatos ocorridos, é possível revisitar e ressignificar a história e a memória, a fim de encontrar **múltiplas perspectivas**, **fortalecer representatividades** e **valorizar as diversas identidades**.

Assim, a **identidade**, tão cara aos processos e à educação patrimonial, "[...] se relaciona com a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e do seu **pertencimento** e sua afiliação a grupos" (BRANDÃO, 2019, s. p.). Esse conceito tem diversos desdobramentos e vem sendo tratado para conectar as pessoas, como um elemento de diferenciação e aproximação a elementos culturais — tais como a religião, a língua, a memória, a classe, o gênero, a sexualidade, a etnia, a nacionalidade e os movimentos alternativos (BAUMAN, 2005; HALL, 2006).



Todos esses elementos contribuem para que os sujeitos se sintam **pertencentes** a um grupo, a um **lugar** ou a um **território**. A experiência e a percepção, individual ou coletiva, permitem que cada pessoa ou grupo construa significados mais íntimos ou comuns que podem ser, mais ou menos, compartilháveis. O **lugar** envolve relativa permanência, mas, sobretudo, uma relativa estabilidade de sentimentos, topofílicos e/ou topofóbicos (TUAN, 2013; SANTOS, 2012). Por esse motivo, constitui um tópico importante para a Educação Patrimonial, pois reflete a **dimensão espacial da cultura**, do patrimônio, do pertencimento e dos significados.





Outro conceito importante é o **território**: um espaço definido e delimitado por e a partir das **relações de poder**. Esse poder se estabelece por meio da dominação e/ou pela apropriação simbólica — desde a materialidade das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem estritamente cultural. Em uma perspectiva integradora, o território envolve o natural, econômico, político e cultural, portanto é multidimensional e, também, multiescalar (HAESBAERT, 2016). Vê-se que a narrativa e a apropriação do patrimônio cultural sempre foram uma questão de território, o que torna o seu entendimento necessário ao trabalho de educação patrimonial.

Para encerrarmos este primeiro módulo, é preciso ter em mente que a educação tem grande responsabilidade na **continuidade**, especialmente, pelo papel de trabalhar com os **conhecimentos acumulados** e refletir sobre as possibilidades para as **mudanças**. Se é fazendo história que a gente aprende a história (FREIRE, 2014), podemos afirmar que é fazendo Educação Patrimonial que aprendemos Educação Patrimonial, em um processo que é sempre ação-reflexão-ação.

Assim, continuemos!

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Joseane Paiva Macedo. Identidade. In: IPHAN. Dicionário do Patrimônio Cultural. Brasília: IPHAN, 2019.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set.-dez. 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny. Geografia cultural: apresentando uma antologia. In: CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.) Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSTA, Everaldo Batista. Patrimônio e território urbano em cartas patrimoniais do século XXI. Finisterra, n. 93, p. 5-28, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

HAESBAERT, Rogerio. O mito da desterritorialização: do "fim dos território" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KAIJATAVUORI, Kaija; KOKKONEN, Laura; STERNFELD, Nora. It's all mediating: outlining and incorporanting the roles of curating and education in the exhibition context. Newcastle: Cambrigde scholars publishing, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n. 10, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2011.

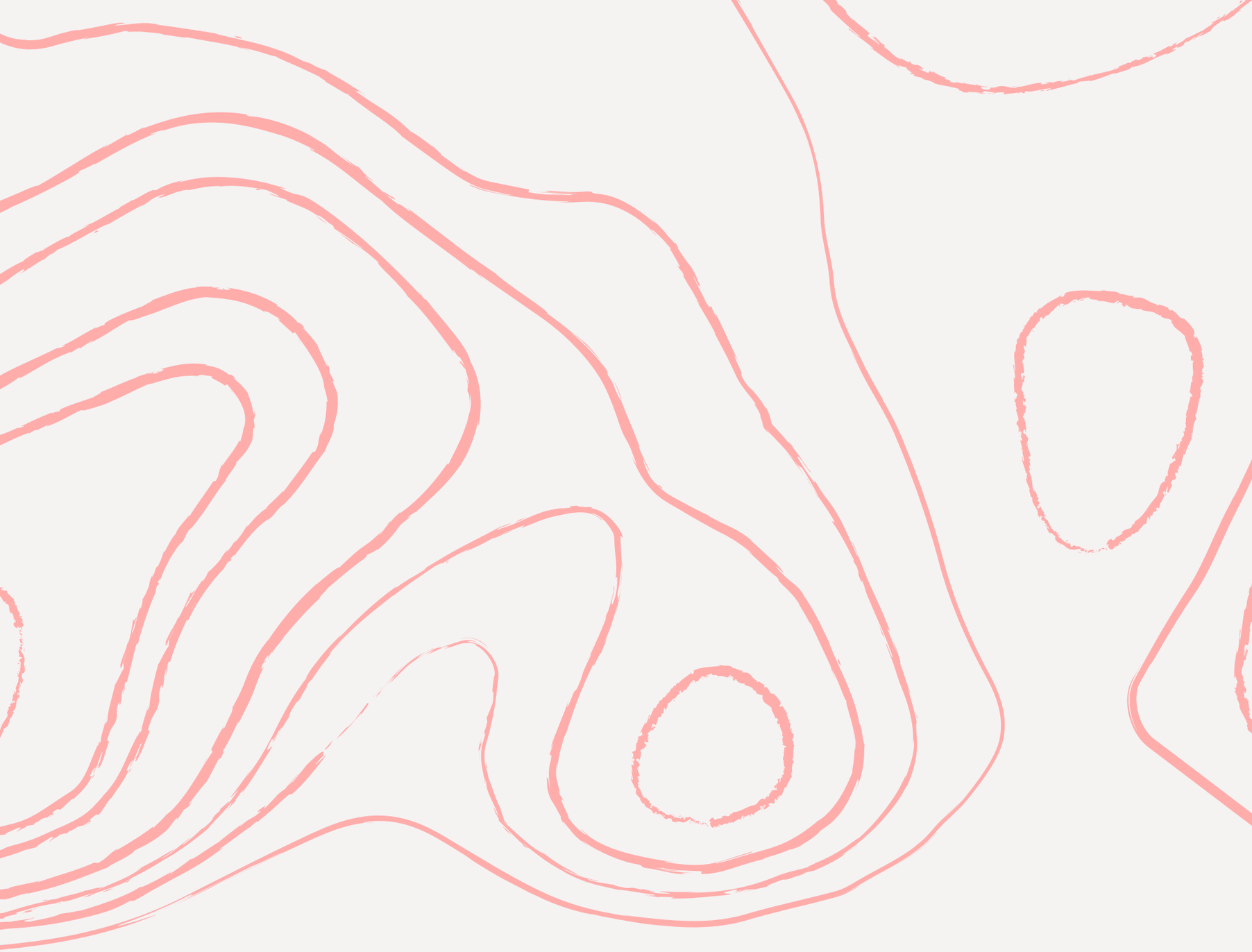
SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o póscontratualismo. In: PAOLI, M. C; OLIVEIRA, F. (Orgs). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Vozes; NEDIC, 1999.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2012.

SEMEDO, Alice. Museum Mediators in Europe - Connecting Learning in a Field of Experience. Museum Words: Advances in Research, v. 2, p. 170-176, 2014.

SUESS, Rodrigo Capelle; SOUZA, Raquel Sá Rodrigues de. Educação Patrimonial: Perspectivas e ações no âmbito das Políticas Públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 88-99, mar. 2020.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.



2



Educação Patrimonial e Inventários Participativos

ELABORADO POR

Sônia Rampim Florêncio[1]

Márcia Cristina Pacito Fonseca Almeida[2]

Paulo Moura Peters[3]

Para iniciar nossa conversa sobre **educação patrimonial**, é importante nos determos um pouco nos significados dos dois termos dessa palavra composta: **educação** e **patrimônio**.

Qual nosso entendimento sobre os conceitos e as práticas relacionados à **educação** e ao **patrimônio**?

De qual Educação estamos falando?

Assim, algumas questões são fundamentais. Quais perspectivas de educação devem pautar as ações no campo do patrimônio cultural? Qual o papel dos educadores no cotidiano da educação formal?

A Educação deve ser pensada como escolha de processos pelos quais exercitamos construções coletivas de conhecimentos. Dessa forma, educação significa reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações. Paulo Freire chamou esse último modelo de "educação bancária" (FREIRE, 1970).

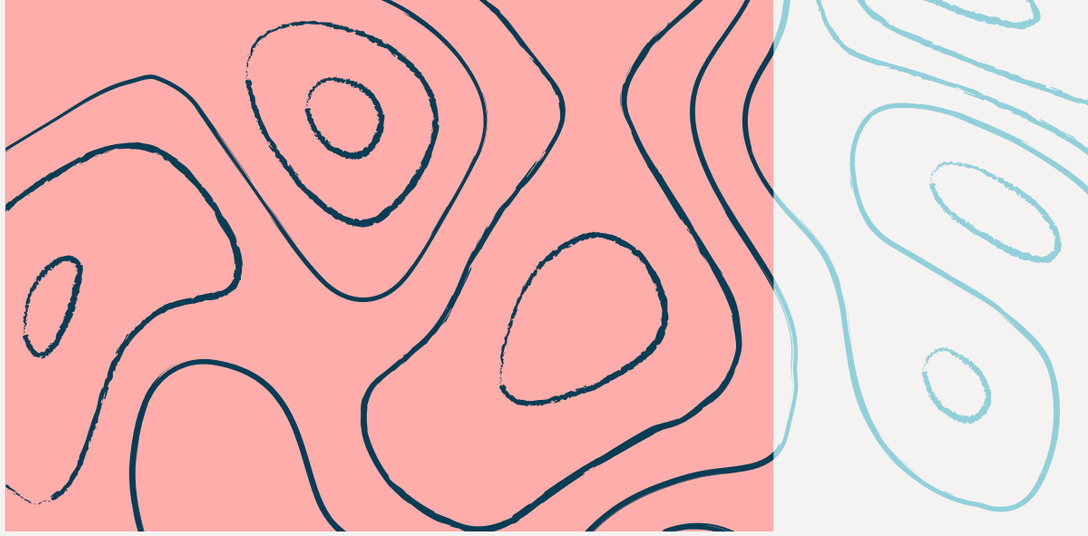
SAIBA MAIS

Considerado um dos patronos da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Figura de proa do movimento da pedagogia crítica e entusiasta da educação popular, é autor de obras fundamentais no campo da educação como Pedagogia do oprimido (1968) e Pedagogia da autonomia (1996).

1 Licenciada em ciências sociais (Unesp), mestrado em Educação (Unicamp) e doutoranda em Arquitetura e Urbanismo (UFMG). É servidora do Iphan, onde atua, também, como professora do mestrado profissional.

2 Márcia Cristina Pacito Fonseca Almeida é historiadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN-SEDE) e doutoranda em História Social pela Universidade de São Paulo. Possui mestrado, bacharelado e licenciatura pela USP, atuando como docente no ensino básico e superior entre 2016 e 2019. É autora de Comércio, bens de prestígio e insígnias de poder: as agências centro-ocidentais africanas nos relatos de viagem de Henrique de Carvalho em sua expedição à Lunda (1884-1888) (FAPESP/Editora Intermeios, 2019).

3 É formado em Antropologia (UnB), com mestrado em Patrimônio Cultural e Turismo (Uminho-Portugal). Atua como servidor público do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2010. Atualmente trabalha na área de Educação Patrimonial.



A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de saberes locais. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local. A educação, portanto, deve ser percebida como aquela que ocorre nos espaços da vida, indo ao encontro das perspectivas presentes na chamada Educação Integral, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas. Trata-se da aproximação de práticas escolares – e outras práticas sociais e culturais – aos espaços urbanos e rurais tratados como territórios educativos (MOLL, 2009).

É a valorização de processos educativos que imbrica os saberes escolares aos saberes que circulam nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos encontros e manifestações culturais de um modo geral.

Para Jaqueline Moll, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009).

A Educação Integral considera como "territórios educadores" o bairro, a cidade, a roça, o quilombo, o assentamento rural, a aldeia, ou seja, os lugares da vida comunitária, ou ainda, todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo.

Outra categoria interessante para o tema da Educação Patrimonial é o conceito de mediação no universo de Vygotsky. Em *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1998), o autor mostra que a ação humana tem efeitos que mudam o mundo e efeitos sobre a própria pessoa e é por meio dos elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação que ocorre o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS) ou Cognição. Vygotsky (1998) considera que os PPS se desenvolvem durante a vida de um indivíduo a partir da sua participação em situações de interação social, no qual participam instrumentos e signos com os quais os sujeitos organizam e estruturam seu ambiente e seu pensamento. Os instrumentos e os signos, social e historicamente produzidos, em última instância, mediam a vida. Os diferentes contextos culturais onde as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante porque tudo é aprendido por meio dos outros, dos pares que convivem nesses contextos.

Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas, também, os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. As ações educativas para a valorização do patrimônio cultural, nesse sentido, são ações mediadoras, no sentido pensado por Vygotsky, que contribuem para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais.

De qual patrimônio estamos falando?

Agora, pensemos na palavra **patrimônio**. De quem são os patrimônios? Quem faz esse patrimônio existir? Quem seleciona? O que eles representam? Quais memórias eles expressam?

É preciso, portanto, ter clareza acerca do conceito de patrimônio cultural que é referência para as práticas de Educação Patrimonial. Tal noção, hoje, está ampliada.

Conforme as palavras do ex-ministro da Cultura, Gilberto Gil:

> [...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN, 2014).

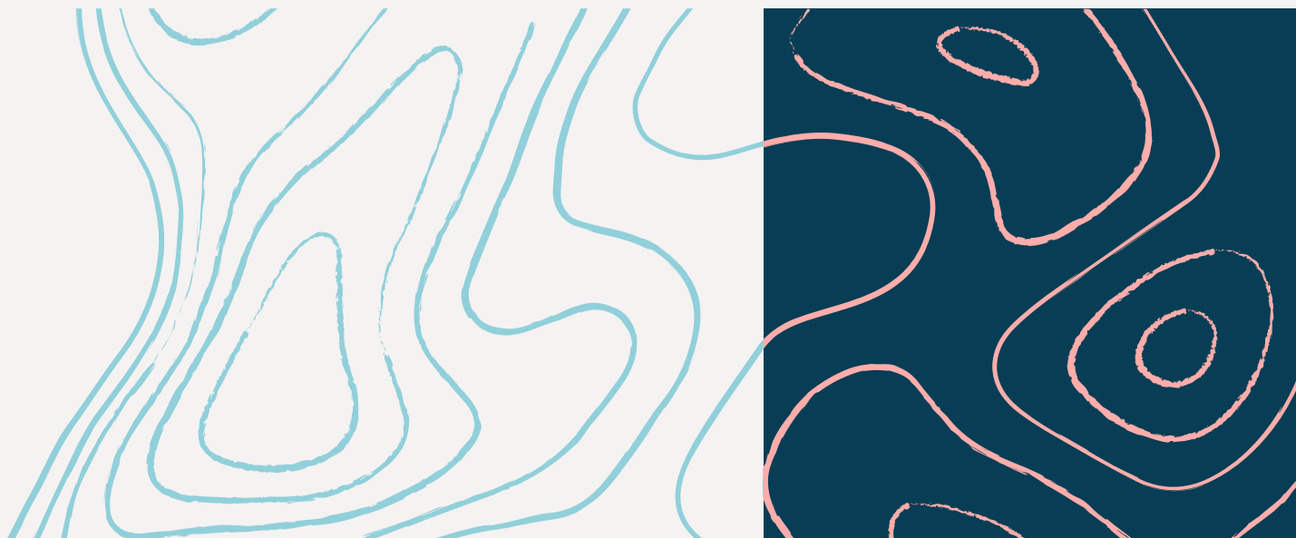
Essa expressão poética coaduna-se, com a definição legal presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

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

É interessante notar que o texto legal ajuda a responder à questão relacionada aos detentores do patrimônio cultural brasileiro: aos portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos **diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**.

Dessa forma, percebemos a ampliação do conceito de patrimônio cultural e, também, o deslocamento da identificação desse patrimônio, antes atribuída somente aos órgãos oficiais de preservação e que, agora, se coloca como atribuição desses grupos. Portanto, devemos pensar que a formação da sociedade brasileira transcorre continuamente e inclui os grupos sociais que vivem nos diferentes territórios brasileiros no hoje e cultivam, cotidianamente, suas **referências culturais**.

O patrimônio cultural forma-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações.



Entre os elementos que constituem a cultura de um lugar, alguns podem ser considerados patrimônio cultural. São elementos tão importantes para o grupo que adquirem o valor de um bem — um bem cultural — e é por meio deles que o grupo se vê e quer ser reconhecido pelos outros. Notem que nem tudo que forma uma cultura é patrimônio cultural. Por exemplo, aspectos como a falta de educação no trânsito ou o costume de jogar lixo na rua são, sem dúvida, aspectos culturais, mas, definitivamente, não são patrimônios culturais.

O patrimônio cultural tem importância para muita gente, não só para um indivíduo ou uma família. Dessa maneira, interliga as pessoas. É sempre algo coletivo: uma história compartilhada, um edifício, uma festa ou um lugar que muitos acham importante, ou outros elementos em torno dos quais muitas pessoas de um mesmo grupo se identificam.

O patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de maneira tão profunda que, algumas vezes, elas sequer conseguem dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas o perdessem, sentiriam sua falta. Como exemplo, citamos a paisagem do bairro; o jeito de preparar uma comida; uma dança; uma música; uma brincadeira.

Fazendo um inventário, é possível descobrir e documentar o repertório de **referências culturais** que constituem o patrimônio da comunidade, do território em que ela se insere e dos grupos que fazem parte dela.

Referências culturais são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura (IPHAN, 2000).

Agora sim! Qual Educação Patrimonial?

Para o entendimento do conceito de Educação Patrimonial, é fundamental recorrermos a um importante marco legal para o campo da Educação Patrimonial: a Portaria Iphan nº 137, de abril de 2016, aqui reproduzida parcialmente:

SAIBA MAIS

Como vimos no primeiro módulo, o Distrito Federal tem uma legislação própria de Educação Patrimonial, a Portaria nº 265, de 2016. Ambas as portarias, vale lembrar, são igualmente válidas e aplicáveis no território do DF e devem ser trabalhadas em conjunto.Essa Portaria traz importantes princípios para delinear ações, projetos e práticas no campo da Educação Patrimonial.

PORTARIA Nº 137, DE 28 DE ABRIL DE 2016

Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio.

[...] resolve:

ART. 1º. Instituir um conjunto de marcos referenciais para a Educação Patrimonial - EP enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural no âmbito do Iphan.

ART. 2º Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os **agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades**.

ART. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial:

I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;

II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;

III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;

IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;

V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;

VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;

VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;

VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

É importante destacar que os processos educativos que tenham como foco o patrimônio cultural são mais efetivos quando integrados às demais dimensões da vida das pessoas. Em outras palavras, devem fazer sentido e serem percebidos nas práticas cotidianas, como começamos a ver anteriormente, no módulo que abre nosso curso. É preciso, portanto, associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

> Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significante provoca e desafia (BRANDÃO, 1996).

Outro ponto importante para destaque é o entendimento de que a Educação Patrimonial apresenta uma dimensão política (IPHAN, 2014), a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais.

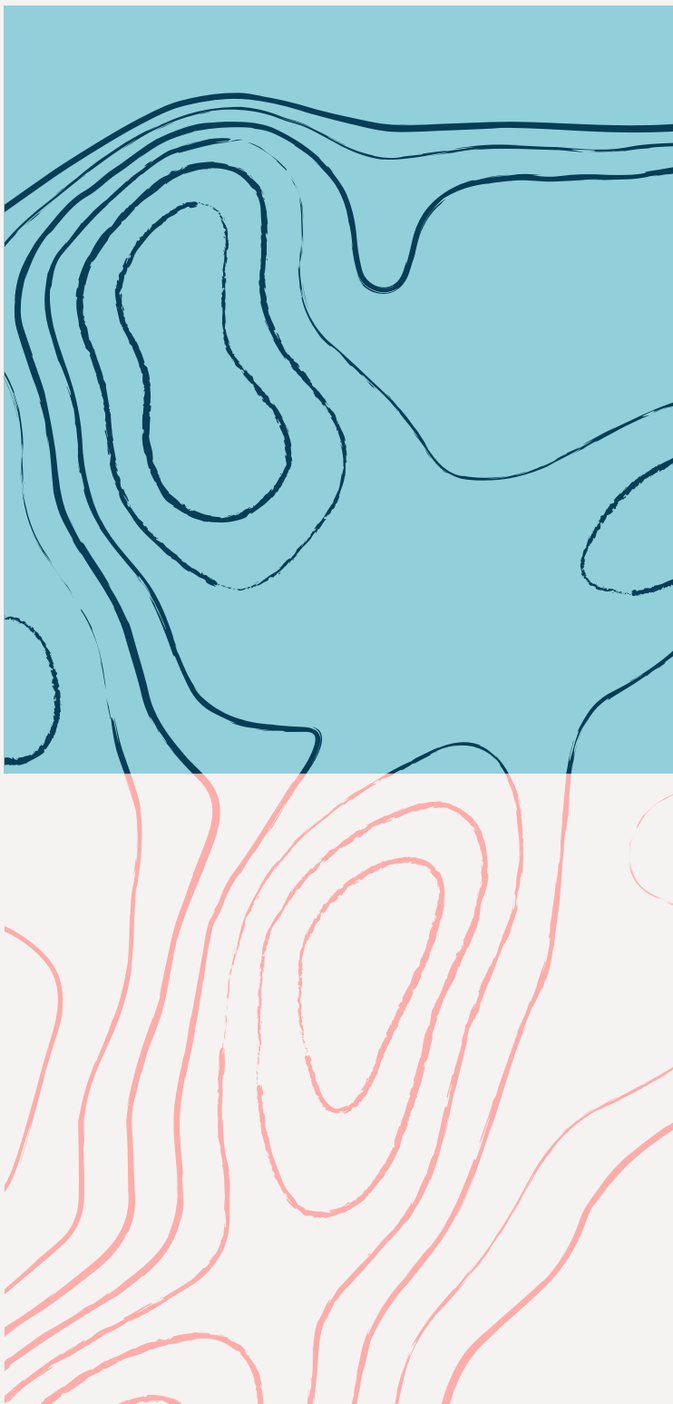
É preciso enfrentar o desafio de encarar a problemática de que, no Brasil, nem sempre a população se identifica ou se vê no conjunto do que é reconhecido oficialmente como patrimônio cultural nacional. Sabe-se que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acauteladas.



SAIBA MAIS

Recomendações de materiais audiovisuais e músicas: Para uma abordagem sobre o tema, conferir a produção cinematográfica *Narradores de Javé*, dirigida por Eliana Caffé, 2003

Situação determinada, entre outras causas, pelo assimétrico e desigual processo de desenvolvimento socioeconômico que, por um lado, expande o regime da grande propriedade rural e da agricultura intensiva; por outro, determina uma urbanização caracterizada por grandes concentrações metropolitanas, que estimulam o processo de especulação imobiliária, gerando a substituição de edificações e espaços sociais, a segregação de populações e a limitação do usufruto dos ambientes públicos e comunitários.



Esse quadro acaba por originar um desequilíbrio de representatividade em termos da origem étnica, social e cultural, o que provoca, por sua vez, uma crise de legitimidade e uma baixa identificação da população, em alguns casos, com Patrimônio Cultural nacional que é oficialmente reconhecido.

Desse ponto de vista, ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores *a priori*, criar espaços de aprendizagem e interação que facultem a mobilização e a reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. Sua função primordial é mediar todo tipo de processo de patrimonialização, encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural.

A Educação Patrimonial tem, desse modo, um papel decisivo no processo de valorização e de preservação do patrimônio cultural, colocando-se para muito além da divulgação do patrimônio. Não bastam a "promoção" e a "difusão" de conhecimentos acumulados no campo técnico da preservação do patrimônio cultural. Trata-se, essencialmente, da possibilidade de construções de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural.

SAIBA MAIS

Este tema é abordado em outros módulos deste curso, como "Educação Patrimonial e o Patrimônio Material do Distrito Federal" e "Educação Patrimonial e o Patrimônio Imaterial do Distrito Federal".

Dessa forma, os bens culturais são considerados como suporte vivo para a construção coletiva do conhecimento, que só pode ser levada a cabo quando se consideram e se incorporam as necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas dialogicamente a partir das especificidades locais.

Além disso, a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade.

Aí está o que pode ser uma aproximação mais complexa e integrada das realidades sociopolíticas do fenômeno da cultura em geral e da Educação Patrimonial em particular. E complexa, aqui, tem o sentido apontado por Edgar Morin:

> Complexus [do latim] significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011, p. 36).

Outro aspecto importante é que a Educação Patrimonial pode contribuir para a criação de canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pela política de patrimônio cultural, por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais.

Dessa forma, são possíveis a identificação e o fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, o que pode potencializar a articulação de ações educativas de valorização e proteção do patrimônio cultural. É preciso, portanto, identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo, dessa maneira, para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais.

No que se refere à prática educativa, é preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Além disso, é preciso incentivar o envolvimento das instituições que atuam nos processos educacionais, formais e não formais, no campo da Educação Patrimonial.

SAIBA MAIS

Para a compreensão dos valores afetivos e os processos de ressignificação do patrimônio cultural a partir do exercício de escuta das populações locais, conferir, por exemplo, a publicação: ROMEO, Gabriela (org.). *NOVAS (velhas) BATALHAS - Educação patrimonial no contexto das fortificações de Pernambuco*. Brasília: IPHAN, 2019.



Outro fator importante para o sucesso das ações educativas de preservação e valorização do patrimônio cultural é o estabelecimento de vínculos entre políticas públicas de patrimônio e as de cultura, turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e de outras áreas correlatas, favorecendo, então, o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas.

Desse modo, são possíveis a otimização de recursos na efetivação das políticas públicas e a prática de abordagens mais abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida.

Em consonância com essas perspectivas, faz-se necessária a compreensão dos espaços territoriais como espaços vivos, passíveis de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educacionais. Seus efeitos se potencializam quando conseguem interligar os espaços tradicionais de aprendizagem a equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças e parques, associações de moradores, teatros e cinemas. Tais estratégias tornam-se também mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida e articuladas a práticas cotidianas e marcos de referências identitárias ou culturais de seus usuários. As cidades, reiteramos, precisam ser compreendidas como territórios vivos, produzidos pelos sujeitos que as habitam e as modificam continuamente.

SAIBA MAIS

Você sabia que recentemente o Museu da República lançou uma plataforma contendo atividades de Educação Patrimonial? É possível acessar materiais que enfocam atividades colaborativas que contemplam as dimensões afetivas do Patrimônio.

Os inventários participativos

Com base nos princípios de atuação da Educação Patrimonial, apontados acima e na preocupação sempre presente no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em inserir o tema do patrimônio cultural na educação formal, a Coordenação de Educação Patrimonial do Departamento de Cooperação e Fomento do Iphan optou pela utilização de uma ferramenta pedagógica onde a comunidade escolar pudesse olhar para o patrimônio do seu território e tornar-se protagonista para inventariá-lo e apresentá-lo em diferentes formatos.

Com base em metodologias de ferramentas já existentes no Iphan, principalmente o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), foi desenvolvido e disponibilizado, portanto, em 2012, o **Inventário Pedagógico**, fruto da participação do Iphan na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Decidiu-se, à época, que em função da diversidade de contextos culturais e faixas etárias atendidas pelo Programa, seria necessário pensar uma atividade que abarcasse tais diferenças culturais, geracionais e territoriais, criando uma aproximação inicial com o tema patrimônio cultural. Além disso, a partir do trabalho inicial de reconhecimento proposto pelo material, esperava-se incentivar a criatividade e a inventividade em cada escola para desenvolver seus próprios produtos e ações.

Assim, entendia-se que era possível estimular e mobilizar comunidades escolares de todo o território brasileiro para o entendimento do patrimônio cultural como um eixo de desenvolvimento local.

Para Hugues de Varine:

> Inventário compartilhado é ao mesmo tempo um objetivo e um meio: trata-se, com certeza, de chegar a um produto, utilizando todos os meios de coleta, de registro e difusão; mas é também, e talvez principalmente, uma **pedagogia** que visa a fazer nascer no território a imagem complexa e viva de um patrimônio comum, de múltiplos componentes e facetas, que se tornará o húmus do desenvolvimento futuro, e que será igualmente compartilhado por todos. (VARINE, 2012, grifos nossos)

Assim, o Inventário Pedagógico pode se constituir em um potente instrumento de Educação Patrimonial para, em primeiro lugar, estimular a mobilização e a participação social em torno das referências culturais nos diferentes territórios do país, estimulando grupos sociais a identificá-las e valorizá-las a partir das escolas.

Essas construções coletivas e de pesquisas sobre as referências culturais permitem o acesso aos valores afetivos e cotidianos do patrimônio e a articulação de contextos multiculturais (presentes na realidade escolar) com o objetivo de favorecer a cooperação de diferentes saberes.

Para além de consistir num instrumento de mobilização e de sensibilização, os inventários têm como objetivo identificar, reunir, sistematizar (e, no limite, comparar) informações possibilitando uma imersão no universo de pesquisas que extrapolam a consulta a publicações e à internet, tão comumente presente no universo dos estudantes.

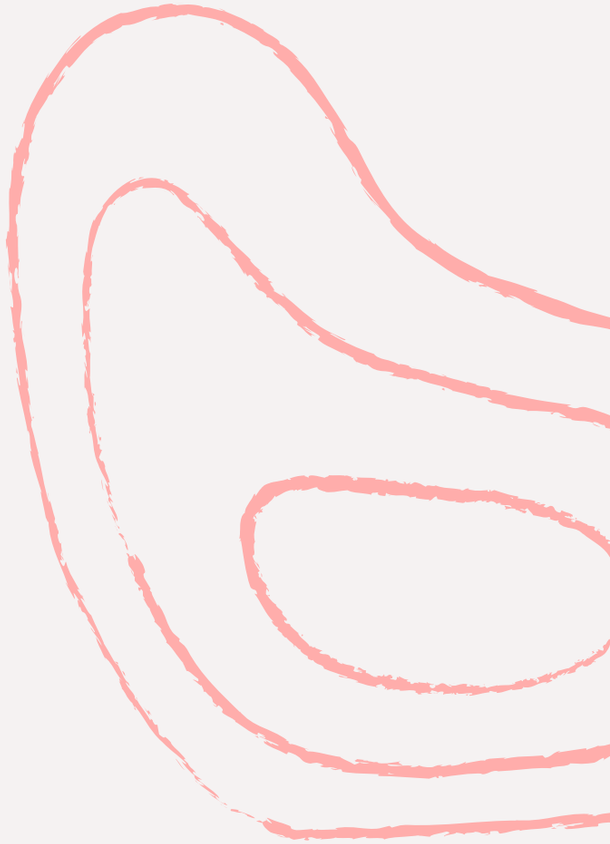
Em razão de solicitações de técnicos das unidades do Iphan e de outros setores do Ministério da Cultura, bem como por sugestões e demandas de determinadas organizações da sociedade civil, decidiu-se adaptar o material para aproveitamento em iniciativas e atividades para além do Programa Mais Educação. Foram feitos ajustes textuais, redefinindo seus potenciais usos e objetivos. A partir dessa reformulação, o alvo primordial dos **inventários participativos** passou a ser a mobilização e sensibilização das comunidades para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação.



O Inventário Participativo constitui-se, portanto, numa ferramenta de Educação Patrimonial com objetivos principais de fomentar no leitor a discussão sobre patrimônio cultural, assim como estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural.

Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida.

Inventariar, nessa perspectiva, é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local.



A ferramenta apresenta-se, antes de tudo, como um exercício de cidadania e participação social, de forma que os seus resultados possam contribuir para o aprimoramento do papel do Estado na preservação e na valorização das referências culturais brasileiras, assim como servir de fonte de estudos e experiências no contínuo processo de aprendizado.

Este inventário é, assim, uma atividade de educação patrimonial. Portanto, seu objetivo é construir conhecimentos a partir de um amplo diálogo entre as pessoas, as instituições e as comunidades que detêm as referências culturais a serem inventariadas.

Um de seus objetivos é fazer com que diferentes grupos e diferentes gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da pluralidade. A integração de diversos agentes da comunidade – sejam pais e familiares, mestres ou produtores de cultura – é fundamental para a eficácia das ações educativas a serem construídas com sua utilização.

A publicação Educação Patrimonial: Inventários participativos (Manual de Aplicação), lançada pelo Iphan em 2016, pode ser acessada no portal Iphan.

Algumas ações inspiradoras

Deixamos agora, alguns exemplos de produtos resultantes de usos dos inventários participativos:

- Inventários participativos no contexto da candidatura das fortificações brasileiras a patrimônio mundial, realizados em Recife e Itamaracá – PE
  http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/livro_nv_batalhas.pdf

- Inventários participativos em Ceilândia – DF
  http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ceilandia_minha_quebrada_mundo.pdf

- Rede Catarinense de Engenhos de Farinha - SC
  https://engenhosdefarinha.wordpress.com

- Inventário participativo do Minhocão em São Paulo – SP
  Dossiê do Inventário Participativo Minhocão contra gentrificação. São Paulo, 2019.
  bit.ly/minhocaocontragentrificacao

- Inventários participativos no Museu Indígena kanindé – CE
  http://mkindio.blogspot.com/
  https://kanindeescola.wixsite.com/escola-kaninde

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Manual de Aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais. Brasília: IPHAN, 2000.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em 28. jan. 2021.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Manual de Aplicação – Inventário Nacional de Referências Culturais. Brasília: IPHAN, 2000.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Diário Oficial da União, 29 abr. 2016, sec. 1, n.81, p. 06.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Museu da República. Educação Patrimonial. Disponível em: https://museueducativo.com.br/category/educacao-patrimonial/. Acesso em 30/03/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. Pátio, Revista Pedagógica, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.

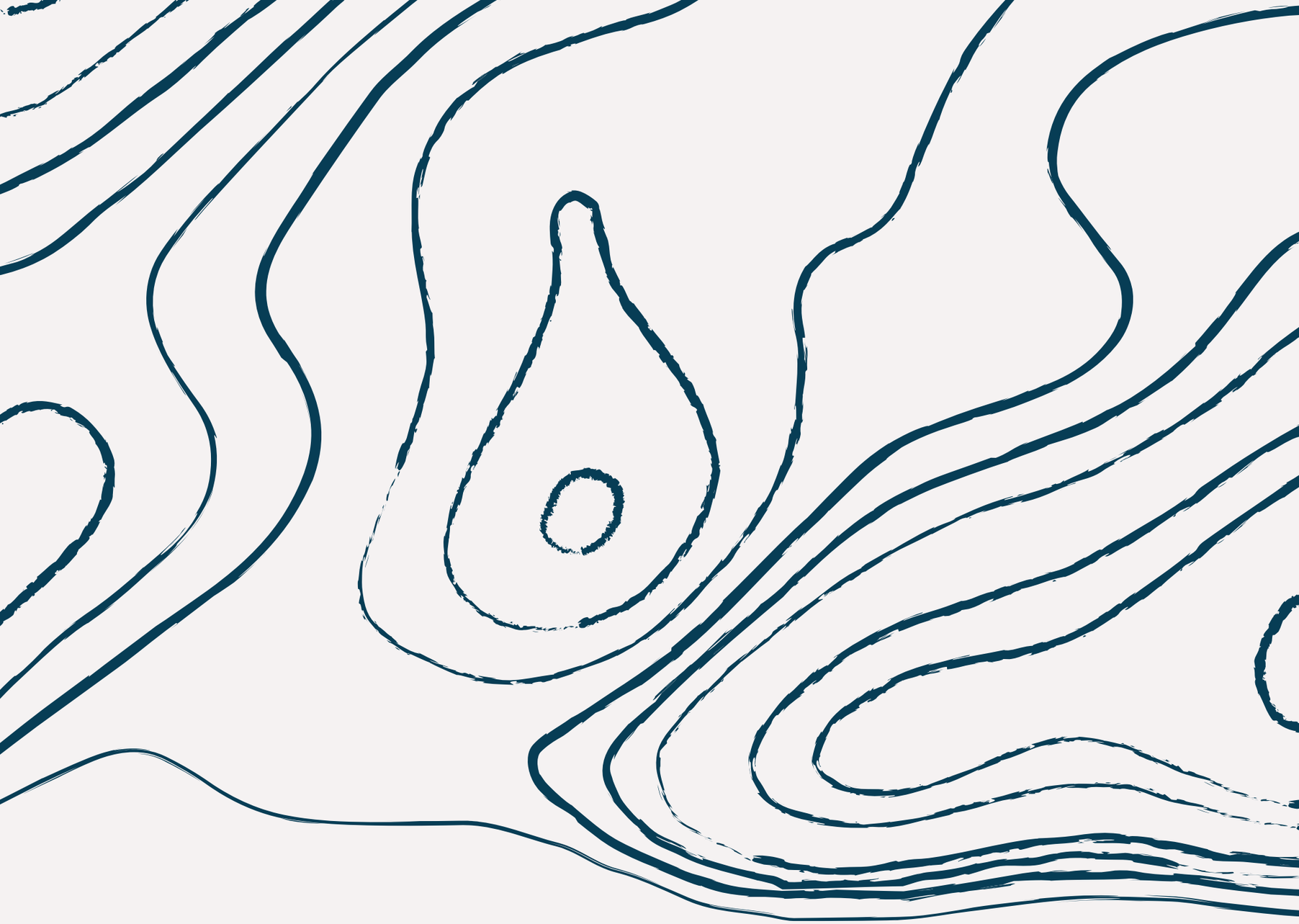
ROMEO, Gabriela (Orgs.). NOVAS (velhas) BATALHAS - Educação patrimonial no contexto das fortificações de Pernambuco. Brasília: IPHAN, 2019.

VARINE, Hugues de. As raízes do futuro – o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Ed. Medianiz, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NITO, M. K.; SCIFONI, S. Ativismo urbano e patrimônio cultural. Revista eletrônica arq.urb, PGAUR/USJT, n. 23, p. 82-94, dez. 2018. Disponível em: https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/40. Acesso em 16 set. 2020.

NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do Inventário Participativo de Referências Culturais do Minhocão. Revista do Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, n. 5, nov. 2017, p. 38-49. Disponível em: https://www.academia.edu/44208714/Invent%C3%A1rio_Participativo_Minhoc%C3%A3o_contra_gentrifica%C3%A7%C3%A3o_DOSSI%C3%8A. Acesso em 16 set. 2020.



3



Educação Patrimonial e Patrimônio Material no Distrito Federal

ELABORADO POR

Beatriz de Oliveira Alcantara Gomes[1]

Laura Ribeiro de Toledo Camargo[2]

Maurício Guimarães Goulart[3]

Beatriz Coroa do Couto[4]

Neste módulo, traremos os conceitos referentes a outros componentes do patrimônio cultural material: bens móveis, imóveis e integrados, protegidos individualmente ou em conjunto, portadores de referências da cultura e dos modos de viver e fazer aqui desenvolvidos, tendo como recorte temático aqueles presentes no Distrito Federal.

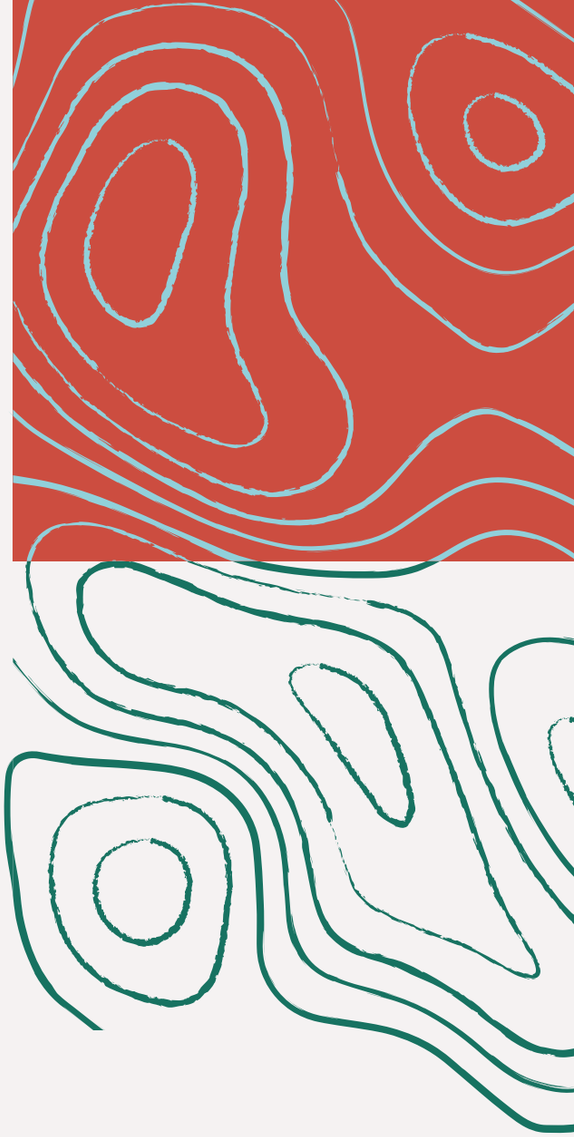
O módulo se desenvolve a partir do histórico do processo de patrimonialização nacional e local, apresenta conceitos e práticas integrados à preservação, conservação e gestão compartilhada do patrimônio cultural entre as esferas federal e distrital. Por fim, apresentamos os bens tombados no DF, detalhando mais a fundo o Conjunto Urbanístico de Brasília (CUB) e os conceitos relacionados ao patrimônio moderno, com o objetivo de fornecer as bases de entendimento sobre o assunto e estimular a difusão do conhecimento entre diferentes atores que partilham desse conjunto urbano, permitindo a apropriação social e valorização do patrimônio cultural.

1 Arquiteta na Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Distrito Federal (Iphan-DF). Arquiteta e urbanista graduada pela Universidade de Brasília (UnB), com passagem pela Università degli Studi di Firenze (Itália), e mestranda em Arquitetura e Urbanismo pela UnB.

2 Arquiteta na Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Distrito Federal (Iphan-DF). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília (UnB) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UnB).

3 Arquiteto na Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Distrito Federal (Iphan-DF). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília (UnB).

4 Analista na área de Gestão do Patrimônio Cultural no Governo do Distrito Federal. Mestre em Arquitetura e Urbanismo na área de Urbanização, Projetos e Políticas Físico-Territoriais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).



1. Monumento, monumento histórico, patrimônio: a evolução de um conceito.

A palavra "monumento", em sua origem, vem do latim monumentum, derivada de monere (advertir, lembrar) e possui natureza afetiva, remetendo, segundo a historiadora Françoise Choay, a "tocar, pela emoção, uma memória viva". Para ela, o monumento "é uma defesa contra o traumatismo da existência", "tenta combater a angústia da morte e do aniquilamento". Um monumento, no entanto, não se confunde com um monumento histórico. Enquanto aquele é uma criação pensada para a função de fazer lembrar ao usuário-observador um fato histórico, uma homenagem, uma data ou pessoa importante, este é um objeto (uma construção por exemplo) que adquiriu, com o tempo e os usos que fizeram dele, um significado especial que o distingue dos demais edifícios e coisas.

SAIBA MAIS

FRANÇOISE CHOAY

Explorando a ideia de monumento em seu clássico *A alegoria do patrimônio*, a pesquisadora francesa afirma que, para Riegl (historiador da arte austríaco, em atividade na virada do século XIX para o XX), "o monumento é uma criação deliberada [...] cuja destinação foi pensada a priori, de forma imediata, enquanto o monumento histórico não é, desde o princípio, desejado [...] e criado como tal; ele é constituído a posteriori pelos olhares convergentes do historiador e do amante da arte, que o selecionam na massa dos edifícios existentes, dentre os quais os monumentos representam apenas uma pequena parte" (CHOAY, 2001, p. 25).

Na era que se inaugurou com a Revolução Industrial, a valorização dos monumentos históricos por atributos estéticos e de sensibilidade e, também, as novidades em termos de hierarquia de valores, delimitação espaço-temporal, estatuto jurídico e tratamento técnico dispensado ao patrimônio, guardam relação com a destruição ambiental característica do período. A ruptura com o fazer manual e a tomada de consciência sobre as consequências da Revolução Industrial fizeram o monumento histórico se inscrever "sob o signo do insubstituível", segundo Choay: "os danos que ele sofre são irreparáveis, sua perda irremediável".

De acordo com o arquiteto Leonardo Castriota,

> inicialmente, concebia-se o patrimônio arquitetônico como uma espécie de 'coleção de objetos', identificados e catalogados por peritos como representantes significativos da arquitetura do passado e, como tal, dignos de preservação [...]. No entanto, tal concepção, muito presa ainda à ideia tradicional de monumento único, vai sendo ampliada: tanto o conceito de arquitetura quanto o próprio campo de estilos e espécies de edifícios considerados dignos de preservação expandem-se paulatinamente. Assim, ao longo do século XX, vão penetrando no campo do patrimônio conjuntos arquitetônicos inteiros, a arquitetura rural, a arquitetura vernacular, bem como etapas anteriormente desprezadas, e mesmo a produção contemporânea (o ecletismo, o Art Nouveau). (CASTRIOTA, 1999, p. 135)

A evolução do ideário sobre o patrimônio pode ser ainda descrita pelas Cartas Patrimoniais, documentos resultantes das conferências internacionais sobre o tema. Duas dessas cartas são emblemáticas no sentido de ampliar a leitura do patrimônio, conceitual, temporal e espacialmente: a Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro de Monumentos e Sítios ("Carta de Veneza", 1964) e a Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas ("Carta de Washington", 1987).

Vemos, portanto, que a noção de 'patrimônio cultural' se alargou paulatinamente, com a inclusão da diversidade estilística e étnica na valorização de objetos, produtos de tradições culturais diversas, acompanhando a dinâmica desenvolvimentista. Ao integrar a dimensão ambiental, chega-se à categoria de 'patrimônio cultural urbano'. Nesse sentido, o conceito de 'patrimônio cultural urbano' surge como amadurecimento das reflexões sobre preservação de conjuntos urbanos ou sítios históricos, na tentativa de agregar as temáticas preservacionista, urbana e ambiental, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Vemos, portanto, que a noção de 'patrimônio cultural' se alargou paulatinamente, com a inclusão da diversidade estilística e étnica na valorização de objetos, produtos de tradições culturais diversas, acompanhando a dinâmica desenvolvimentista. Ao integrar a dimensão ambiental, chega-se à categoria de 'patrimônio cultural urbano'. Nesse sentido, o conceito de 'patrimônio cultural urbano' surge como amadurecimento das reflexões sobre preservação de conjuntos urbanos ou sítios históricos, na tentativa de agregar as temáticas preservacionista, urbana e ambiental, principalmente no âmbito das políticas públicas.

SAIBA MAIS

Para aprofundar: Leia a Carta de Veneza e a Carta de Washington na íntegra.

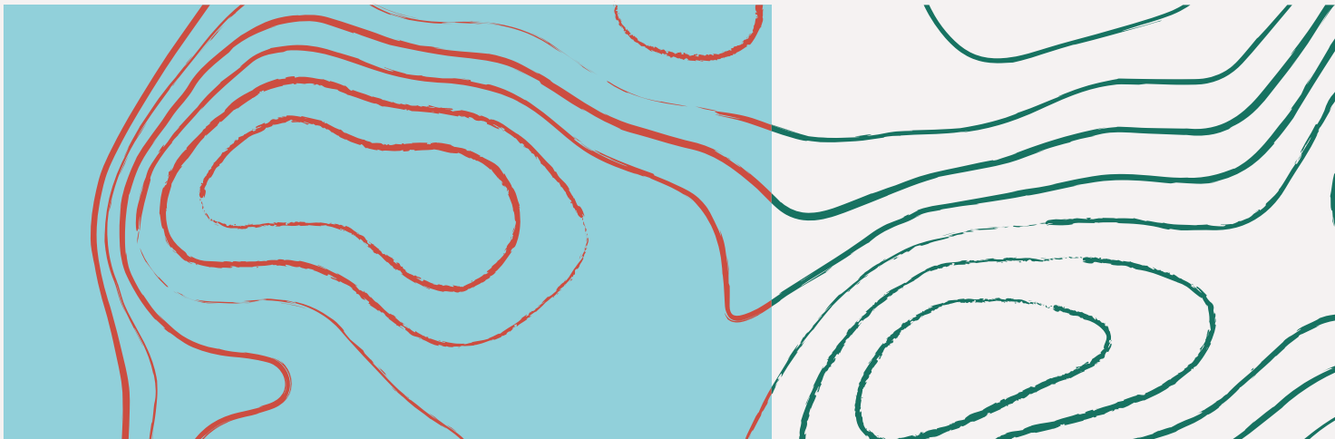
Em 1992, a categoria "paisagem cultural" é criada no âmbito da UNESCO. Em 1995, é elaborada uma Recomendação sobre a conservação integrada de paisagens, que traz a definição de paisagem cultural para constituir as dimensões territorial, histórica, ambiental e de diversidade cultural que configuram o espaço urbano.

Como lembra Castriota,

> parece-nos que, para se pensar hoje em preservação do patrimônio, faz-se importante considerar, antes de mais nada, a amplitude do patrimônio cultural, que deve ser contemplado em todas as suas variantes: devem-se trabalhar todos os diversos suportes da memória — as edificações e os espaços, mas também os documentos, as imagens e as palavras. [...] Na medida em que se amplia o próprio conceito de patrimônio, torna-se necessária a ampliação dos instrumentos de conhecimento e análise, com a incorporação das perspectivas dos mais diversos profissionais e os da própria população, enquanto usuária e produtora do patrimônio".
>
> (CASTRIOTA, 1999, P. 136)

SAIBA MAIS

A categoria paisagem cultural foi regulamentada pela Convenção Europeia da Paisagem, em 2000. No Brasil, ela foi incorporada como nova categoria de patrimônio cultural pela Portaria nº 127 de 2009, do IPHAN. A recente inscrição da cidade do Rio de Janeiro na Lista do Patrimônio Mundial deu-se nessa categoria, com o projeto "Rio de Janeiro: paisagens cariocas entre a montanha e o mar".



2. Patrimônio cultural no Brasil: trajetória de estruturação da política pública e seus instrumentos

No Brasil, o reconhecimento da necessidade de proteger o patrimônio histórico e artístico nacional já era apontado desde os anos 20, em que se registram iniciativas locais e estaduais de preservação de monumentos, época marcada também por viagens nacionais para pesquisas feitas por intelectuais e movimentos artísticos que buscavam uma arte genuinamente brasileira. Essas iniciativas demonstram interesse no acervo histórico e artístico nacional, além de serem a base para a construção da noção de patrimônio no Brasil.

SAIBA MAIS

Semana de Arte Moderna de 1922 - Para comemorar os 80 anos da Semana de Arte Moderna de 1922, a TV Cultura produziu em 2002 este programa que destaca os principais fatos, personagens, atos e efeitos do movimento Modernista.

A primeira instituição nacional, de que se tem conhecimento, voltada para a preservação do patrimônio cultural brasileiro foi a Inspetoria de Monumentos Nacionais, vinculada ao Museu Histórico Nacional, criada pelo Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934, a qual fiscalizava imóveis classificados como monumentos nacionais. Quase simultaneamente ao referido Decreto (dois dias após) há a promulgação da Constituição de 1934, que estabelece o dever do Estado de "proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte".

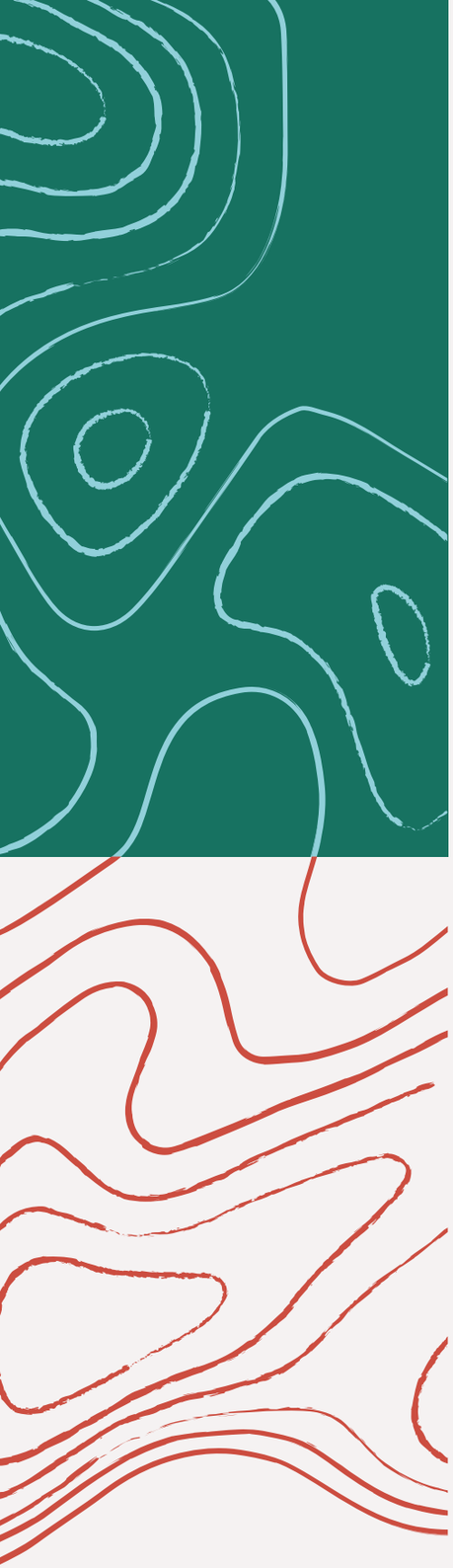
Os eventos e legislações citados compõem o contexto histórico para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), primeira denominação do órgão federal de proteção ao patrimônio cultural, hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O início de seu funcionamento remonta a 1936, por determinação do presidente Getúlio Vargas ao Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

Oficialmente, o órgão foi criado no ano seguinte, com a publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, integrado à estrutura do Ministério da Educação e Saúde, na categoria de Instituições de Educação Extraescolar dos Serviços relativos à Educação. O Art. 46 da referida Lei determinou os objetivos da criação do SPHAN de: "promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional". O órgão, que também incorporou as funções do Conselho Nacional de Belas Artes, contava com um grupo de arquitetos do "movimento moderno" (Lucio Costa, Oscar Niemeyer, Carlos Leão, José de Souza Reis e Alcides da Rocha Miranda), na ênfase nos monumentos de "pedra e cal" que marcou a gestão de Rodrigo Melo Franco. Os dois últimos arquitetos citados possuem obras construídas em Brasília, a Escola-Parque 307/308 Sul, de Reis, e a Faculdade de Educação/Auditório Dois Candangos da UnB, de Miranda.

SAIBA MAIS

Em substituição à Inspetoria de Monumentos e a seu diretor, Gustavo Dodt Barroso, que tinha orientação mais tradicionalista, o ministro Capanema convidou Rodrigo Melo Franco de Andrade, para dirigir a instituição recém-fundada, que se manteve no cargo de diretor até 1968. Com ele vieram intelectuais e arquitetos do "movimento moderno", como Lucio Costa e Mário de Andrade, para estruturar o Serviço do Patrimônio com nova agenda, promovendo um diálogo entre o acervo pretérito e a nova arquitetura. Houve inicialmente uma disputa de posições entre os defensores do "neocolonial" (entre os quais Barroso) e os "modernistas", na qual prevaleceram os últimos.

Sugestão de livros "Arquitetura contemporânea no Brasil", de Yves Bruand e "Moderno e brasileiro", de Lauro Cavalcanti.



Em 30 de novembro do mesmo ano, o Decreto-Lei nº 25 foi promulgado, regulamentando o ato de tombamento de bens móveis e imóveis, designando o SPHAN como o órgão competente para gerir essa política. O Decreto-Lei nº 25/1937 definiu o patrimônio histórico e artístico nacional como o "conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja do interesse público quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico". Eram também classificados como patrimônio "monumentos naturais, bem como sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana".

O atual Iphan teve vários nomes ao longo de seus 80 anos de existência: de Serviço, passou a Departamento, Instituto, Secretaria e, de novo, Instituto.

Os instrumentos de proteção

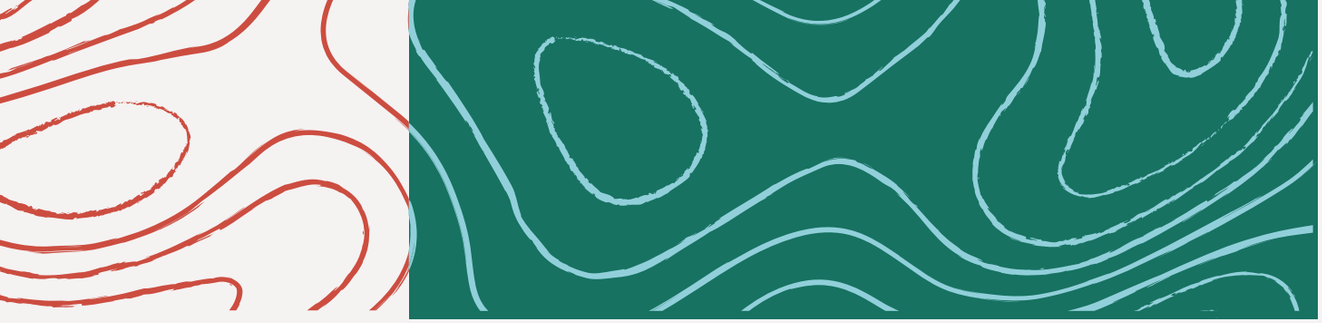
O tombamento, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 25/1937, é um dos instrumentos aplicáveis para a preservação do patrimônio cultural. A recente Portaria nº 375, publicada pelo Iphan em 17 de agosto de 2018, define a Política de Patrimônio Cultural Material. O documento tem como premissas os preceitos constitucionais e a necessária participação social para atingir seus objetivos.

Patrimônio cultural material é definido como "o universo de bens tangíveis, móveis ou imóveis, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (Art. 1º, Parágrafo único), acepção esta que amplia o conceito antes exposto pelo Decreto-Lei nº 25/1937. Diante da diversidade de bens materiais e de grupos sociais brasileiros, fica evidente que o patrimônio cultural material não pode depender de um único instrumento para preservação. Dessa forma, o documento elenca dez processos institucionais diretamente relacionados a este objetivo: 1) educação patrimonial; 2) identificação; 3) reconhecimento; 4) proteção; 5) normatização; 6) autorização; 7) participação no licenciamento ambiental; 8) fiscalização; 9) conservação e 10) interpretação, promoção e difusão.

SAIBA MAIS

17 de agosto é o Dia do Patrimônio Cultural. A data foi escolhida em razão do nascimento, em 1898, de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o primeiro presidente da instituição e que ficou no cargo por 30 anos. Rodrigo também é homenageado dando nome ao prêmio que o Iphan, há mais de 30 anos, oferece às melhores ações em prol da preservação do patrimônio cultural brasileiro, com periodicidade anual.





Dentre esses processos, destacam-se as atividades de "reconhecimento" e "proteção", que possuem três instrumentos coincidentes (artigos 20, 21 e 27): tombamento, aplicável aos bens materiais em geral; cadastro – aplicável aos bens arqueológicos; e valoração – atribuída aos bens ferroviários da extinta Rede Ferroviária Federal S.A.

A partir do exposto, verifica-se que o tombamento é o único instrumento aplicável a qualquer bem de natureza material, integrando atividades tanto de reconhecimento quanto de proteção. Tendo sido o primeiro instrumento desenvolvido e regulamentado pelo poder público, a sua criação está intimamente conectada com a construção do conceito de patrimônio nacional, da instituição responsável e das políticas de preservação.

SAIBA MAIS

O objetivo do reconhecimento é "explicitar os valores e a significação cultural atribuídos aos bens materiais" (Art. 19). As atividades de proteção, por sua vez, têm por objetivo "tutelar o patrimônio cultural material" (Art. 26) com a finalidade de "evitar a descaracterização, deterioração ou destruição de bens culturais materiais; impedir a evasão de bens culturais móveis e garantir à sociedade o direito de conhecer, interpretar e interagir com os bens culturais materiais" (Art. 28).

Complementarmente, as atividades de reconhecimento têm a chancela, aplicável às Paisagens Culturais, e a declaração, aplicável aos Lugares de Memória. Enquanto as atividades de proteção incluem também a proibição de exportação, aplicável às obras de arte e ofícios produzidos no Brasil até o fim do período monárquico.

O tombamento é a forma pela qual o poder público seleciona coisas que, por seus atributos culturais, devem ser preservadas contra mutilações e destruição. O seu objetivo é impor a preservação de bens materiais, públicos ou privados, aos quais são atribuídos valores culturais diversos pela comunidade na qual estão inseridos. Com a imposição do tombamento, são criadas obrigações para os proprietários de bens tombados, para o poder público e para a sociedade, de manter e conservar o bem cultural. O tombamento, ao reconhecer o valor histórico-artístico de um bem, atribui-lhe uma função social e confere ao Estado a função de tutelá-lo.

O reconhecimento de valores simbólicos pela comunidade, assim como a atribuição de valores relativos ao interesse coletivo e difuso, referentes aos processos de patrimonialização, constituem temas dos Direitos Culturais. Maria Cecília Londres Fonseca explica que o direito ao patrimônio cultural é um interesse difuso, uma vez que seu sujeito é indeterminado (uma comunidade, a humanidade etc.), seu objeto, fluido e seu conteúdo tem caráter mutável. Assim, na defesa do patrimônio, "a tutela do Estado recai sobre aqueles aspectos do bem considerados de interesse público — valores culturais, referências da nacionalidade" (FONSECA, 2005, p. 39). Não é por outra razão que a preservação do patrimônio — enquanto presta-se a manter, para as próximas gerações, os "bens portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (para ficarmos com a definição constitucional) — depende da separação entre esse direito difuso e o direito à propriedade, incidindo seus instrumentos sobre objetos construídos (edifícios, conjuntos urbanos, que são apenas dois exemplos desses bens), independentemente de quem sejam seus proprietários formais.

A origem e a etimologia da palavra "tombamento" são bastante discutidas por especialistas, não havendo ainda um consenso. O entendimento do termo no sentido de classificar, inscrever, arquivar se alia à hipótese de que o termo brasileiro tombamento faz referência à Torre do Tombo, localizada em Lisboa, Portugal, onde funcionou o Arquivo Público do Reino (atual Arquivo Nacional das Torres do Tombo), o qual abrigava os arquivos de administração da Coroa Portuguesa, dentre os quais destacam-se aqueles resultantes de demarcações de terras (ou tombos).

SAIBA MAIS

Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural: Livro do Tombo.

O termo passou a ser conhecido no Brasil, na década de 1930, a partir de sua utilização em uma das propostas de norma de proteção ao patrimônio histórico e artístico do país, anteprojeto de Mário de Andrade (1936) que precedeu a criação do órgão e, com a publicação do Decreto-Lei nº 25/1937, o termo passou a ser reconhecido como um instrumento jurídico, a partir do qual o Estado põe sob sua tutela determinado bem material (Art. 1º), para conservação e proteção que, por seu valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico, passam a integrar o chamado patrimônio cultural do país.

SAIBA MAIS

O Decreto-Lei nº 25/1937 também estabeleceu (Art. 4º) os quatro Livros do Tombo, nos quais são inscritas as obras tombadas, a saber:

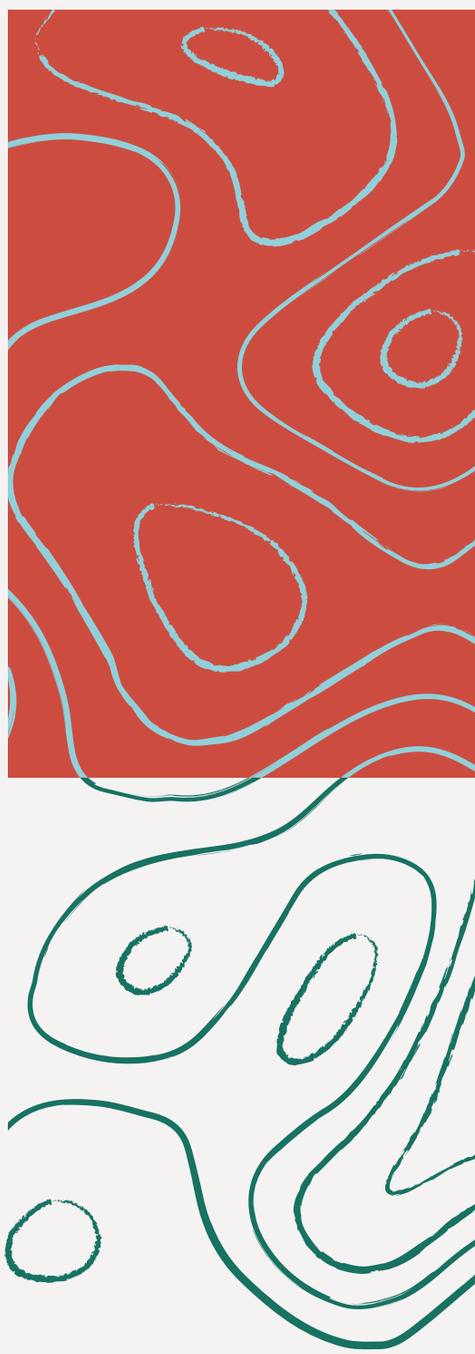
"1) no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular e também os monumentos naturais [...]; 2) no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interesse histórico e as obras de arte históricas; 3) no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira; 4) no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras."

O Decreto previa a possibilidade de inscrição de um bem em um ou mais Livros do Tombo, de acordo com os valores atribuídos a ele. Os bens, por sua vez, eram de natureza material: bens móveis, imóveis, monumentos naturais, sítios e paisagens.

Em 1988, a Constituição Federal recepcionou o tombamento como um instrumento de proteção dentre os vários do gênero (inventários, registros, vigilância, dentre outras), especificou as competências legislativa e executiva em relação à preservação do patrimônio cultural e sua operacionalidade por meio do instrumento do tombamento.

Estamos vendo, portanto, que o patrimônio cultural brasileiro é constituído por várias camadas, dimensões e agentes sociais, como o patrimônio arqueológico, estudado no módulo anterior. Os sítios arqueológicos e seus acervos condensam vestígios de ocupação humana, resgatados por fragmentos cerâmicos, pinturas rupestres, locais com sulcos de polimento, dentre outros. Percebe-se que os estudos arqueológicos são feitos a partir de rastros físicos e materiais por meio dos quais é possível resgatar parte da nossa história, evidenciando que o patrimônio arqueológico é um tipo de patrimônio cultural material.

Além dos bens vinculados a "fatos memoráveis da história do Brasil" ou de "excepcional valor", a Constituição de 1988 incorporou ao nosso patrimônio cultural quaisquer outros bens "portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". Ao exemplificar com "as formas de expressão" e "os modos de criar, fazer e viver", a Carta acrescenta ainda os bens culturais de natureza imaterial como passíveis de acepção no arcabouço patrimonial cultural. Tudo isso reflete a evolução e a ampliação do conceito de patrimônio cultural, como acabamos de mostrar.



3. Patrimônio cultural material no Distrito Federal

O início das reflexões sobre a preservação de Brasília somente foi possível com a consolidação da nova capital e a "aceitação", por parte da sociedade brasileira, de que a transferência era irreversível, o que ocorreu a partir da década de 1970. Já em 1970, Brasília recebe o 1º Encontro dos Governadores de Estado, secretários estaduais da área cultural, prefeitos de municípios interessados, presidentes e representantes de instituições culturais, que resulta na elaboração do "Compromisso de Brasília", considerada uma das "cartas patrimoniais" brasileiras — no sentido de que também são documentos resultantes de discussões acerca dos conceitos e métodos de conservação do patrimônio, como as de Veneza e Washington, exemplos citados anteriormente. O documento enfatiza a responsabilidade de governos e secretarias dos entes federados pela conservação, preservação, catalogação e políticas educativas quanto aos bens culturais; a necessidade de criação de órgãos de preservação em conformidade com os Conselhos de Cultura (iniciada logo depois); bem como a importância da criação de um Ministério da Cultura (o que se concretizou apenas na década seguinte). O "Seminário de Estudos dos Problemas Urbanos de Brasília", ocorrido em 1974, foi o primeiro grande debate sobre o desenvolvimento e a preservação de Brasília.

Acompanhando a repercussão das orientações internacionais no estabelecimento de linhas gerais para uma nova política de preservação – pautada na articulação entre poderes públicos e respaldada pela criação de órgãos estaduais e municipais – em 1975 foi criada a Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico (Decreto nº 2.893, de 13/05/1975), subordinada ao Departamento de Cultura da então Secretaria de Educação e Cultura do DF. Essa Divisão deu origem ao Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico, mais conhecido como DePHA, que teve nas décadas de 1980 e 1990 seu período áureo de atuação.

SAIBA MAIS

A partir dos anos 2000, a preservação do patrimônio cultural do DF se divide entre o órgão de cultura — responsável pelo tombamento de objetos, móveis, imóveis, sítios e paisagens, e o órgão de planejamento urbano — responsável pela gestão e preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília.

Vale lembrar que, em 1977, o Brasil tornou-se signatário da "Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural da UNESCO", que institui a "Lista do Patrimônio Mundial". Ainda seguindo o movimento internacional e nacional na instituição de órgãos locais de preservação, foi criado o Grupo de Trabalho para a Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Brasília em fevereiro de 1981, conhecido como "GT-Brasília", para "estudar, propor, e adotar medidas que visem à preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Brasília" (GT-Brasília, 1985). Iniciam-se, assim, os primeiros estudos de reconhecimento do patrimônio existente no Distrito Federal, que identificam fazendas antigas (pré-existências), assentamentos operários (considerados "patrimônio de madeira") e o espaço modernista projetado por Lucio Costa e Oscar Niemeyer.

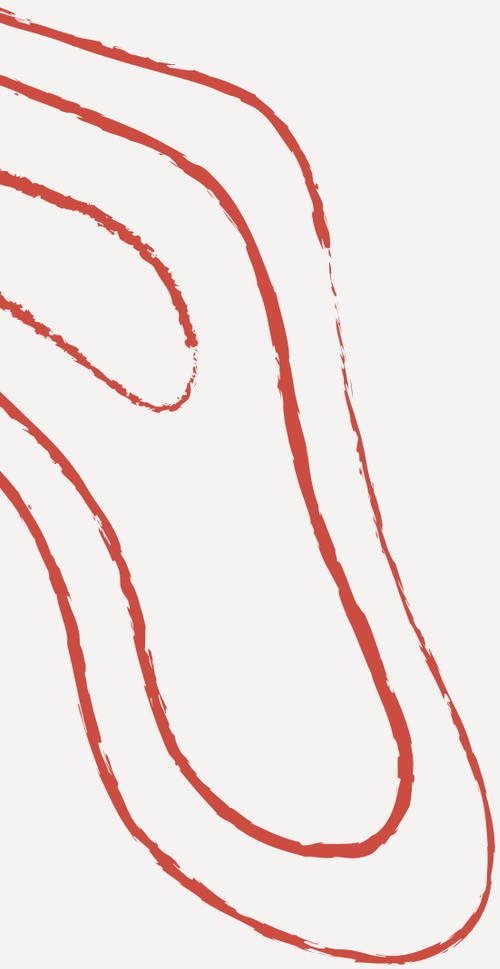
Pode-se dizer que decorrem do estudo do GT-Brasília, bem como do contexto político favorável que se estabeleceu com a anistia e a abertura do regime, mesmo "lenta e gradual", a partir de 1979, as primeiras mobilizações para a proteção do nosso patrimônio. Um exemplo foi o "acampamento pioneiro" do Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (HJKO). Aquele casario de madeira contou com a resistência de seus últimos moradores, na década de 1980, para resultar em seu tombamento pelo Distrito Federal (em 1985) e posterior transformação em Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), passando pela instalação da própria sede do DePHA em meio às obras de recuperação e adaptação do espaço à função museal. O esforço de reconhecimento do Conjunto Urbanístico de Brasília como patrimônio mundial também decorreu no trabalho do GT, cujo relatório foi inicialmente apresentado à UNESCO, embora a efetivação da inscrição tenha ocorrido por outros meios.

Assim, considera-se que o Patrimônio Cultural no DF, stricto sensu, é composto pelo conjunto de bens materiais, submetidos ao regime do instrumento jurídico do tombamento, que passam a ter reconhecimento do interesse coletivo e difuso na preservação de objetos, móveis e imóveis, que constituem propriedade privada ou pública, por seu valor histórico, artístico, científico, documental, iconográfico, etnográfico, social e ambiental para o Distrito Federal.

SAIBA MAIS

O processo de reconhecimento ou declaração de um bem como patrimônio cultural, stricto sensu, se dá por meio de análise de mérito, seguida de instrução processual no órgão de patrimônio, com a elaboração de dossiê e inventário de caracterização do bem. Em seguida, o processo deve ser homologado pelo órgão colegiado correspondente, para posterior assinatura e publicação de portaria assinada pelo Ministro, no âmbito federal, e de decreto assinado pelo governador, no âmbito distrital. Por fim, o bem é inscrito no livro de tombo correspondente à sua natureza.

Em nível distrital, a classificação buscou adaptar-se às particularidades locais, por meio da Lei nº 47/1989: Livro I - bens móveis de valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico, histórico e artístico; Livro II - edifícios e monumentos isolados; Livro III - conjuntos urbanos e sítios históricos; e Livro IV - monumentos, sítios, paisagens naturais e arqueológicas.



O Patrimônio Cultural no DF possui a particularidade de representar, por um lado, a dimensão urbana, que corresponde à cidade decorrente do Plano Piloto projetado por Lucio Costa e, por outro, os demais bens, sejam móveis, imóveis ou integrados, como normalmente ocorre na gestão do patrimônio em outras cidades brasileiras. Além disso, atuam simultaneamente várias entidades, uma federal (o Iphan) e duas distritais (a Secretaria de Cultura e a Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação), esta última com atribuições específicas quanto à gestão urbana e à preservação do CUB.

No DF, existem, aproximadamente, 270 bens imóveis tombados, entre monumentos, edificações, pequenos conjuntos urbanos e jardins; além de 195 painéis, murais e arte integrada à arquitetura. No Anexo 1, ao final deste módulo, você encontra mais informações sobre esses bens.

SAIBA MAIS

Publicação do Iphan sobre os Acampamentos Pioneiros na construção de Brasília.

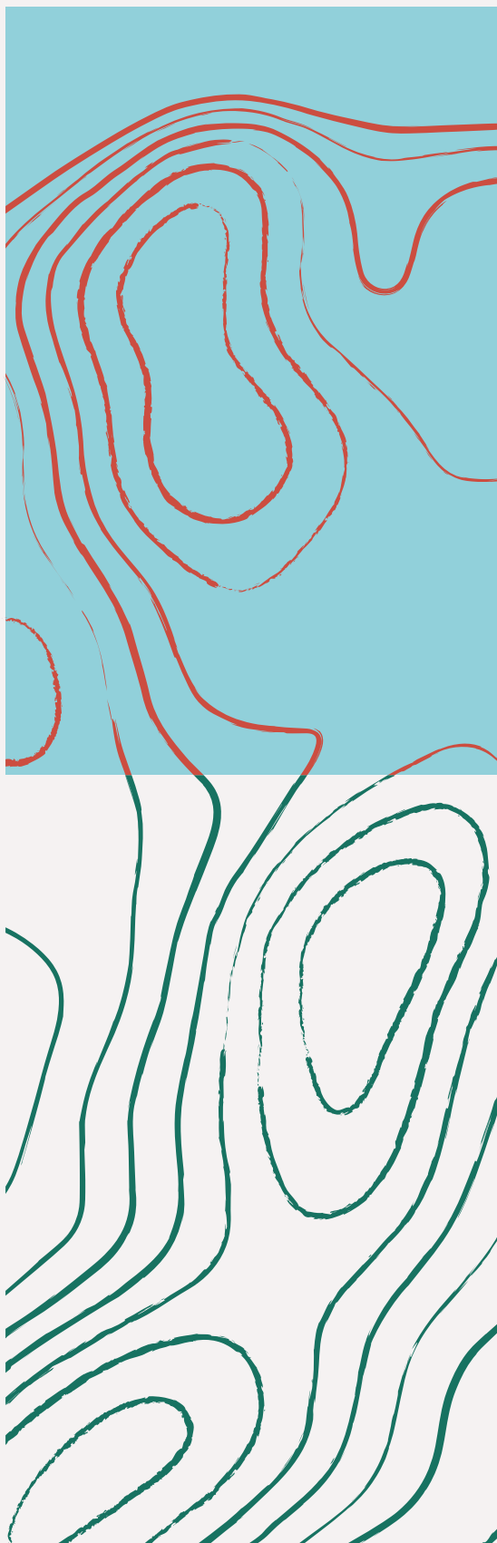
Do conjunto de bens imóveis, destacam-se três tipologias de construções, que marcam estilos e períodos históricos no DF: 1) construções em taipa ou adobe, de estilo colonial (antigas sedes de fazendas e remanescentes do Setor Tradicional de Planaltina); 2) construções em madeira (o Catetinho e os remanescentes dos acampamentos da época da construção de Nova Capital, como a Fazendinha, na Vila Planalto, e o Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira, atual Museu Vivo da Memória Candanga); e 3) construções em concreto (edifícios simbólicos do Eixo Monumental, com destaque para a Esplanada dos Ministérios, a Praça dos Três Poderes, os Palácios e os edifícios residenciais das superquadras). Alguns dos exemplares desta última tipologia de construção estão inseridos no CUB e é sobre esse conjunto que iremos falar a seguir.

4. Conjunto Urbanístico de Brasília

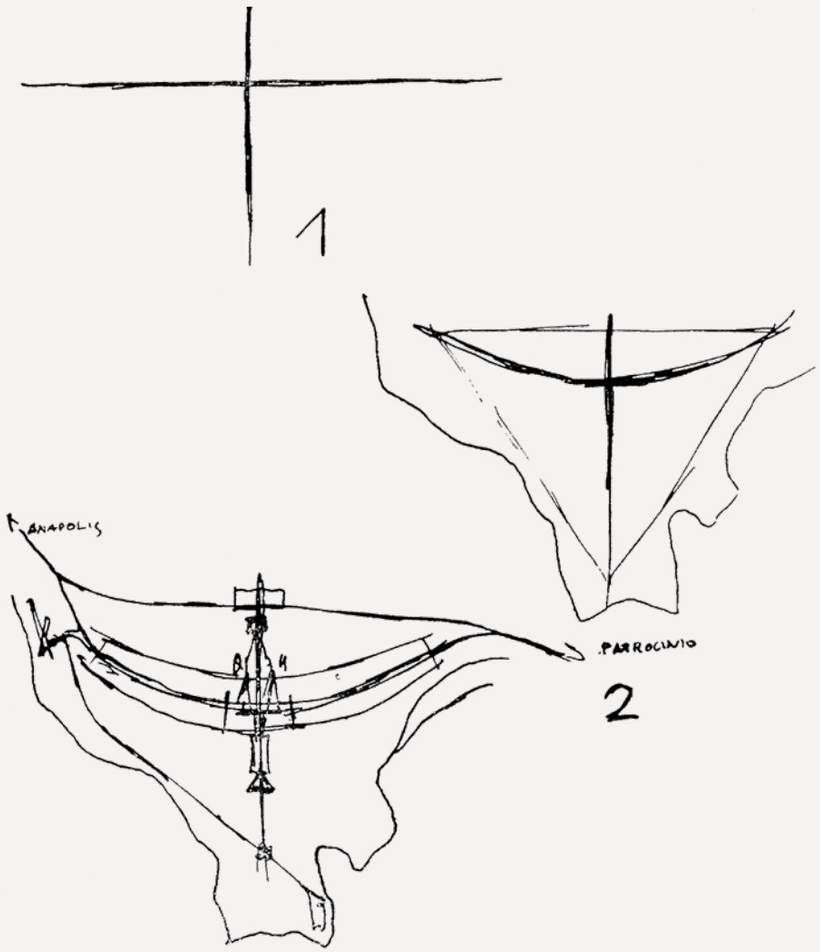
Quando se trata de movimento moderno, é indispensável mencionar sua importância em âmbitos não apenas arquitetônicos e urbanísticos, mas sua origem na busca por respostas para questões sociais. A cidade moderna vai além da proposta de um traçado urbano, ela explora uma nova forma de viver e conviver. A Carta de Atenas, manifesto resultado do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), teve sua versão final redigida em 1941 e trouxe em listagem o que seria uma espécie de manual para a confecção da cidade moderna. O documento se propõe a solucionar aflições urbanísticas de um mundo pós-guerra onde se almejavam melhorias de qualidade de vida, modernização, funcionalidade e respeito ao ser humano.

Ao ler tal carta, chama atenção o trecho que coloca explicitamente o sol, a vegetação e o espaço como matérias primas do urbanismo funcional. Ao fazer essa definição o documento endossa o desejo do movimento moderno por locais mais permeáveis, fluidos e salubres, em oposição à conhecida cidade industrial.

Enquanto na Europa o movimento moderno surgiu por meio da elaboração da sua teoria e pela materialização dos primeiros e importantes projetos, propiciados pela necessidade de reconstrução das cidades destruídas pela guerra, no resto do mundo ele foi ramificado e diversificado, alcançando diferentes características. Nos países emergentes, que passavam por acelerado processo de desenvolvimento, o modernismo encontrou espaço fértil. Foi justamente esse cenário que permitiu a idealização e concretização de Brasília.

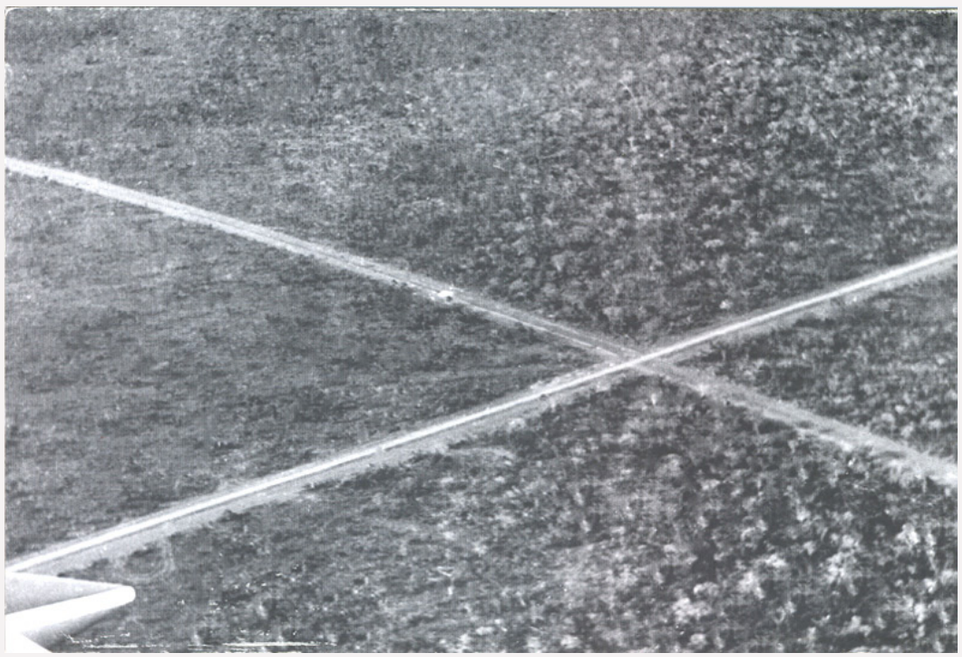


Na década de 50 do século passado, o governo de Juscelino Kubitschek foi eleito com base em um plano de metas, cuja "meta-síntese" era a transferência da capital para o interior, já que se acreditava que, por meio da abertura de estradas e do povoamento do território, o próprio desenvolvimento nacional seria interiorizado. Como ponto de partida, realizou-se um concurso para a seleção do desenho urbano da nova capital. Na ocasião, o arquiteto e urbanista Lucio Costa saiu vencedor do certame com a proposta do traçado modernista que lembrava um avião.



Croquis de Lucio Costa para o projeto do Plano Piloto.
Fonte: Acervo Iphan.

Resumidamente, apenas para se ter uma noção da composição urbanística e arquitetônica de Brasília, é possível descrevê-la como fundamentada em dois eixos principais que cruzam a cidade nos sentidos norte-sul (Eixo Rodoviário) e leste-oeste (Eixo Monumental). Além disso, os espaços da cidade são definidos e setorizados a partir de quatro grandes grupos, as chamadas escalas, que controlam aspectos como uso e densidade dos espaços, alturas e volumetrias das edificações.



Cruzamento dos Eixos, 1957.
Fonte: M. M. Fontenelle, Arquivo Público do Distrito Federal.

Assim, na região central da cidade, onde acontece o cruzamento dos Eixos Rodoviário e Monumental, adotou-se a Escala Gregária, onde os prédios podem ser mais altos e há maior confluência de pessoas, devido à concentração dos postos de trabalho e dos estabelecimentos de diversão. Na chamada Escala Residencial, densidades e alturas são menores, os prédios são limitados ao máximo de seis pavimentos sobre pilotis e possuem vasta área verde. Aliás, espaços verdes permeiam quase toda a cidade e configuram a chamada Escala Bucólica, cujo caráter é mais fluido. Por último, a Escala Monumental fica disposta ao longo do Eixo Monumental abrigando os edifícios modernistas mais icônicos de Brasília e o centro do poder político do país.



Eixo Monumental, 2009.
Fonte: Kenia Ribeiro, Acervo Iphan.

Apesar da indissociável relação entre Brasília e seus mais conhecidos projetistas, o urbanista Lucio Costa e o arquiteto Oscar Niemeyer, faz-se necessário entender que a cidade vai além desses célebres personagens, afinal, sua existência é anterior ao traçado regulador e se estende além do sonhado para ela. A cidade enquanto projeto de um único autor se encerra no momento em que Lucio Costa recebe a premiação no concurso para a nova capital. A partir de então, o plano inicial do urbanista passou a receber as mais variadas contribuições, não só de arquitetos e engenheiros, mas também dos milhares de candangos responsáveis por levantar as estruturas inventadas e criar outras tantas, a exemplo dos acampamentos e vilas criados provisoriamente naquele período, mas que com o tempo se tornaram permanentes e parte fundamental da identidade da cidade.

Durante as décadas de 80 e 90, o mundo presenciou uma onda de interesse de instituições na conservação do patrimônio moderno. Dentre as várias discussões levantadas naquele momento, estavam as dificuldades para identificar o patrimônio moderno e compreender suas especificidades. Nesse contexto, em 1987, ocorre o tombamento distrital, seguido pelo reconhecimento pela UNESCO de Brasília como patrimônio mundial e, em 1990, o tombamento federal pelo Iphan.

SAIBA MAIS

As características identificadas pela UNESCO que levaram ao reconhecimento de Brasília foram os seguintes:

Critério (i): Brasília é uma realização artística singular, uma criação primordial do gênio humano, representando, em escala urbana, a expressão viva dos princípios e ideais propostos pelo Movimento Modernista, refletidos nos projetos de Lucio Costa e Oscar Niemeyer. A experiência brasileira se destaca pela grandiosidade do projeto, intimamente ligado a uma ambiciosa estratégia de desenvolvimento e a um processo de autoafirmação nacional perante o mundo.

Critério (iv): Brasília é um exemplo único de planejamento urbano concretizado no século 20, uma expressão dos princípios urbanos do Movimento Modernista, conforme proposto por Le Corbusier e estabelecido na Carta de Atenas, e nos projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer (ex. Palácio do Planalto, Supremo Tribunal Federal, Congresso Nacional, Catedral, Memorial Juscelino Kubitschek e Teatro Nacional).

Referências

ASSIS, Bruna Aparecida Silva de; RUFINONI, Manoela Rossinetti. Tombamento e Destombamento: Ambiguidades e conflitos na atribuição de valores aos bens culturais. In: BRANDÃO, Angela; TATSCH, Flavia; DRIEN, Marcela (Orgs.). Políticas na História da Arte: Redes, contextos e discursos de mudança. São Paulo: Programa de Pós Graduação em História da Arte, UNIFESP, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35319584/Tombamento_e_Destombamento_ambiguidades_e_conflitos_na_atribui%C3%A7%C3%A30_de_valores_aos_bens_culturais. Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. GT Brasília: Memórias da preservação do patrimônio cultural no Distrito Federal. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/digital_gtbrasilia.pdf. Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Roteiro dos acampamentos pioneiros no Distrito Federal. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/roteiro_dos_acampamentos_pioneiros_no_distrito_federal.pdf. Acesso em 2 set. 2020.

BRUAND, Yves. Arquitetura contemporânea no Brasil. Tradução de Ana M. Goldberger. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Alternativas contemporâneas para políticas de preservação. Topos, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 134-138, jul./dez. 1999.

CAVALCANTI, Lauro. Introdução à primeira edição. In: CAVALCANTI, Lauro [Org.]. Modernistas na repartição. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MinC/IPHAN. p. 11-24. Coleção Risco Original

CAVALCANTI, Lauro. Moderno e brasileiro: a história de uma nova linguagem na arquitetura (1930-60). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. UNESP, 2001. 283 p.

COSTA, Lucio. Relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília: IPHAN; Secult, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/lucio_costa_miolo_2018_reimpressao_.pdf. Acesso em 2 set. 2020.

FRAMPTON, Kenneth. História crítica da arquitetura moderna. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOROVITZ, Matheus. Brasília, uma questão de escala. São Paulo: Projeto, 1985.

LE CORBUSIER. A Carta de Atenas. São Paulo: HUCITEC, EDUSP, 1993.

RABELLO, Sonia. O tombamento. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

RABELLO, Sonia. O Estado na Preservação de Bens Culturais: O Tombamento. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. In: _____. (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

SANTOS, Helena Mendes dos; TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. Livro do Tombo. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. Do conjunto ao sistema: análise das normas de proteção ao patrimônio cultural brasileiro sob a ótica dos direitos culturais. 2009. Monografia (Especialização em Patrimônio Cultural) – IPHAN, Rio de Janeiro, 2009.

Material Complementar

Sugestões de livros de literatura, não acadêmicos, que têm Brasília como contexto.

ALMINO, João. Cidade Livre. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BEHR, Nicolas. Brasilírica: Antologia poemas escolhidos 1977-2017. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2017. Disponível em: http://www.nicolasbehr.com.br/livros.php. Acesso em 2 set. 2020.

BEHR, Nicolas. BrasíliA-Z: Cidade-palavra. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2014.

BEHR, Nicolas. Poesília: poesia pau-brasília. Brasília: Editora do Autor, 2002. Disponível em: http://www.nicolasbehr.com.br/livros.php. Acesso em 2 set. 2020.

BEHR, Nicolas. Braxília revisitada. Brasília: LGE, 2005. Disponível em: http://www.nicolasbehr.com.br/livros.php. Acesso em 2 set. 2020.

BEHR, Nicolas. A teus pilotis. Brasília: Editora do Autor, 2012. Disponível em: http://www.nicolasbehr.com.br/livros.php. Acesso em 2 set. 2020.

BEÚ, Edson. Expresso Brasília: a história contada pelos candangos. Brasília: Editora UnB, 2012.

BILÁ, Gabriela. O novo guia de Brasília. Brasília, 2014.

HATOUM, Milton. A noite da espera. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LEONEL, Elisa. Gabriel em Brasília: a cidade com asas. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2015. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/gabriel_em_brasilia_a_cidade_com_asas.pdf. Acesso em 2 set. 2020.

LISPECTOR, Clarice. Brasília. In: _____. Para não esquecer. São Paulo: Siciliano, 1992. p. 40-63.

LISPECTOR, Clarice. Oscar Niemeyer. In: _____. De corpo inteiro. São Paulo: 1992. p. 97-104.

LISPECTOR, Clarice. Nos primeiros começos de Brasília. In: XAVIER, Alberto. KATINSKY, Julio. Brasília, antologia crítica. São Paulo: Imprensa Oficial/Cosac Naify, 2012. p. 179-182.

MIRANDA, Ana. Flor do cerrado: Brasília. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

ANEXO 1

LISTA DOS BENS TOMBADOS NO DF

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Igreja Nossa Senhora de Fátima (Capela)	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1982	Nacional e Distrital
Igreja São Sebastião – Planaltina	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1982	Distrital
Museu da Cidade	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico; Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados; Livro de Belas Artes do Iphan	1982	Nacional e Distrital
Museu Histórico e Artístico de Planaltina	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1982	Distrital
Pedra Fundamental	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1982	Distrital
Árvore do Buriti	Livro IV - Monumentos, Sítios, Paisagens Naturais e Arqueológicas	1985	Distrital
Remanescentes do Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (Museu Vivo da Memória Candanga)	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos	1985 2015	Distrital Nacional

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Coleção Arqueológica João Alfredo Rohr	Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	1986	Nacional e Distrital
Memorial JK	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico; Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados; Livro de Belas Artes do Iphan; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Iphan	1986	Nacional e Distrital
Placa de Ouro Oferecida a Rui Barbosa	Livro Histórico do SPHAN	1986	Nacional e Distrital
Conjunto Urbanístico de Brasília	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos; Livro Histórico do IBPC	1987 1990	Distrital Federal
Ermida Dom Bosco	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1988	Distrital
Escola Classe 308 Sul	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1988	Distrital
Vila Planalto	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos	1988	Distrital
Relógio da Praça Central de Taguatinga	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1989	Distrital
Catedral Metropolitana de Brasília	Livro de Belas Artes Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1991	Nacional e Distrital

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Museu do Catetinho	Livro Histórico do DPHAN Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1959	Nacional e Distrital
Igreja São Geraldo	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1993	Distrital
Igreja São José Operário	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1998	Distrital
Centro de Ensino 1º Grau Metropolitana	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	1995	Distrital
Escola Parque 307/308 Sul	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	2004	Distrital
Casa da Fazenda Gama	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos	2006	Distrital
Cine Brasília	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos	2007	Distrital
Teatro Dulcina De Moraes e Acervos Fotográfico, Textual E Cênico Da Atriz	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico; Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	2007	Distrital
Casa de Chá (Touring Club)	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Congresso Nacional	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Conjunto Cultural da República	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Conjunto Cultural Funarte	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Conjunto do Palácio da Alvorada	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Conjunto dos Ministérios E Anexos	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Espaço Lucio Costa	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Espaço Oscar Niemeyer	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Memorial dos Povos Indígenas	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Palácio da Justiça	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Palácio do Planalto	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Palácio do Itamaraty e Anexos	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Palácio do Jaburu	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Panteão da Liberdade e Democracia	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Pombal	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Praça dos Três Poderes	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Quartel General do Exército	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Supremo Tribunal Federal	Livro de Belas Artes; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico	2007	Nacional e Distrital
Teatro Nacional Cláudio Santoro	Livro de Belas Artes	2007	Nacional e Distrital
Revista Brasília	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico	2008	Distrital
Acervo da Obra Musical e Pictórica do Maestro Cláudio Santoro	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico	2009	Distrital
Clube de Golfe de Brasília	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados; Livro IV - Monumentos, Sítios, Paisagens Naturais e Arqueológicas	2009	Distrital

BEM CULTURAL	LIVRO DE TOMBO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Obra de Athos Bulcão	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico; Livro de Belas Artes do Iphan; Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Iphan	2009	Distrital
Unidade de Vizinhança 107/307 e 108/308 Sul	Livro III - Conjuntos Urbanísticos e Sítios Históricos	2009	Distrital
Jardins de Burle Marx	Livro I - Bens Móveis de Valor Arqueológico, Etnográfico, Bibliográfico, Histórico e Artístico; Livro IV - Monumentos, Sítios, Paisagens Naturais e Arqueológicas	2011	Distrital
Reservatório Elevado de Ceilândia	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	2013	Distrital
Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga (EIT)	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	2014	Distrital
Templo Budista	Livro II - Edifícios e Monumentos Isolados	2014	Distrital



4

Educação Patrimonial e Patrimônio Imaterial no Distrito Federal

ELABORADO POR

Ana Carolina Lessa Dantas[1]

Vinicius Prado Januzzi[2]

Alessandra Lucena[3]

Como visto nos módulos anteriores, o Distrito Federal tem uma história riquíssima, que pode ser contada a partir dos vestígios da ocupação de seus primeiros seres humanos ou através do legado dos arquitetos, engenheiros, artistas e operários que construíram os monumentos que somos hoje capazes de apreciar.

Gostaríamos de apresentar ainda uma nova faceta desta região — ou, antes, uma nova possibilidade de narrar nossa história. Falaremos do patrimônio cultural imaterial do Distrito Federal, isto é, daqueles bens vivos, intangíveis, e que se perpetuam na troca de conhecimentos entre gerações.

Nos referimos, portanto, aos saberes, às celebrações, às formas de expressão e aos lugares que compõem nossas múltiplas identidades.

Neste módulo, além da apresentação dos conceitos principais e de um breve histórico das políticas públicas associadas ao patrimônio cultural imaterial, trataremos dos bens registrados — a nível federal e local — no Distrito Federal.

1 Analista em Patrimônio Cultural na Superintendência do Iphan no Distrito Federal (Iphan-DF). Doutoranda e mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

2 Antropólogo na Superintendência do Iphan no Distrito Federal (Iphan-DF). Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Antropologia e graduado em Ciência Política pela UnB.

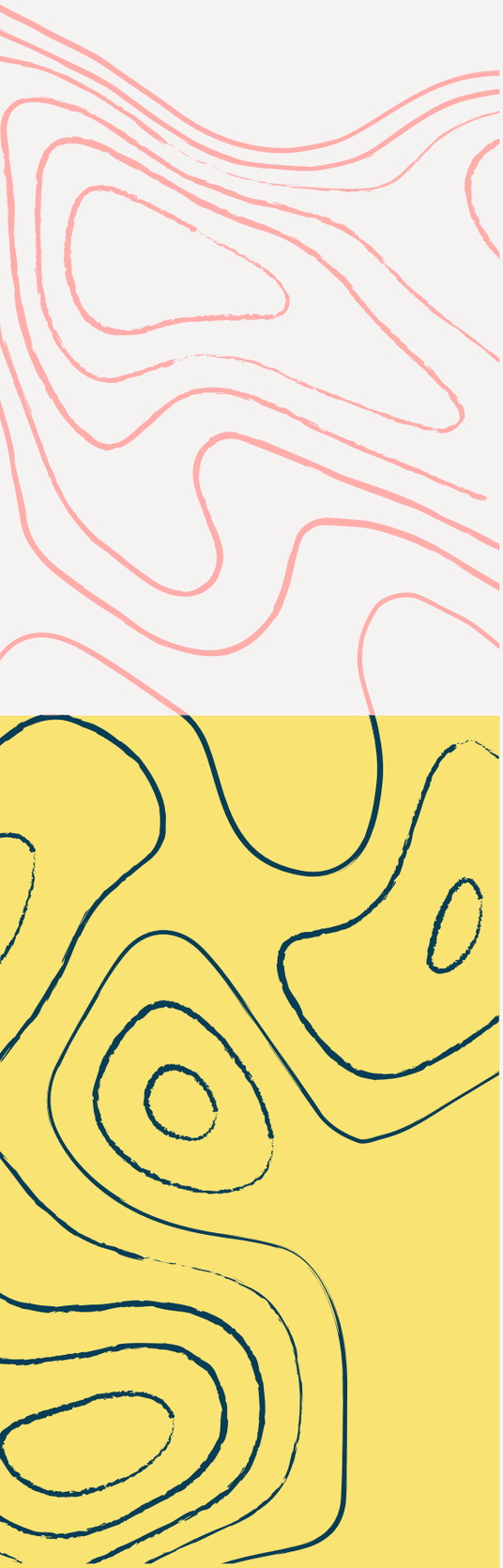
3 Analista de Atividades Culturais na Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Especialista em Formação Docente em Educação a Distância pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

1. Patrimônio imaterial: como chegamos até aqui?

No módulo 3 - Educação Patrimonial e o Patrimônio Material do Distrito Federal, vimos que o patrimônio cultural passou a ocupar um espaço institucionalizado a partir da edição do Decreto-Lei nº 25, de 1937, que definiu as primeiras diretrizes, em nível nacional, da política de patrimônio cultural. A execução dessa política coube ao então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), instituído pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Em seu artigo primeiro, o Decreto-Lei — que continua vigente até hoje! — apresenta aquilo que, a partir daquele momento, passaria a ser a definição oficial de patrimônio histórico e artístico:

> DECRETO-LEI Nº 25/1937
>
> ART. 1º Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o **conjunto dos bens móveis e imóveis** existentes no país e cuja conservação seja de **interêsse** público, quer por sua vinculação a **fatos memoráveis da história do Brasil**, quer por seu **excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico**.



Tal decreto foi editado durante o período do Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas. Esteve inserido em um contexto no qual era essencial, para a forja de um Estado unificado, a criação de do *homem brasileiro*, popular e, não obstante, heroico, forte, que conciliasse, em seus símbolos — em seu patrimônio —, a tradição e a modernidade.

Isso nos lembra que a ideia do que é (e do que pode ser) patrimônio cultural é histórica e culturalmente constituída. No Brasil do início do século XX, ela foi capturada por interesses de um regime autoritário na tentativa de uniformização da identidade brasileira.

O patrimônio cultural, porém, nunca pode ser resumido a isto, nem na década de 1930, nem, certamente, nos dias de hoje. Com os anos, a noção deste homem brasileiro uniforme e transregional sofreu abalos e, junto com ela, o paradigma da *pedra e cal*.

SAIBA MAIS

No início do século XX, antes mesmo da fundação do SPHAN, as discussões acerca do sentido abrangente de patrimônio cultural já existiam. Tome-se como exemplo os textos e debates modernistas e a Missão de Pesquisas Folclóricas, idealizada por Mário de Andrade quando este estava à frente do Departamento de Cultura de São Paulo, entre 1936 e 1938.

A Constituição Federal de 1988 é um marco dessa nova postura no campo do patrimônio cultural. O texto incorpora o entendimento de que a cultura é composta das mais diferentes manifestações feitas, pensadas e organizadas pela sociedade brasileira, em toda a sua diversidade, e impõe a necessidade de que esses fazeres e saberes culturais possam ser conhecidos por todo o Brasil. No parágrafo 1º do artigo 216, a Carta afirma ser de responsabilidade do poder público, em colaboração com a comunidade, a promoção e a proteção do patrimônio cultural. Esse é um preceito importantíssimo em termos de políticas públicas do patrimônio: a partir daquele momento, a sociedade brasileira, organizada ou não, passa a ser um agente legítimo, do ponto de vista legal, na definição de rumos e de objetivos de políticas culturais como um todo.

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos **direitos culturais** e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
>
> § 1º **O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras**, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

> Art. 216. **Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**, nos quais se incluem:
>
> I - as **formas de expressão**;
>
> II - os **modos de criar, fazer e viver**;
>
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
>
> § 1º **O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.**

SAIBA MAIS

MANIFESTAÇÕES INDÍGENAS E AFROBRASILEIRAS

A inclusão de indígenas e povos afrobrasileiros como participantes do "processo civilizatório nacional" é outro ponto de virada em termos de políticas de Estado, ao sinalizar que outras matrizes culturais não apenas contribuíram, como foram — e são — pilares da diversidade brasileira. Longe de parecer óbvia — afinal, os debates sobre o racismo estrutural e o etnocídio são, mais do que nunca, necessários! —, a menção no texto constitucional abriu possibilidades de trabalho na Administração Pública e no alargamento da noção de patrimônio cultural.

Um exemplo deste tipo de iniciativa é o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) produzido pela Superintendência do Iphan no Distrito Federal sobre *Terreiros do Distrito Federal e Entorno*. Iniciativa igualmente importante foi desenvolvida, em conjunto com outros parceiros, pela equipe técnica do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Departamento do Patrimônio Imaterial (INDL/DPI) O Mapa Etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes reúne a diversidade histórica das línguas indígenas no país e é considerado, desde sua primeira edição, um documento único em termos de pesquisa e de organização do conhecimento científico. Outra excelente fonte de materiais para pesquisa e uso didático é o Museu do Índio!

O novo texto da Constituição Federal impactou diretamente o que, até aquele momento, vinha sendo a compreensão institucional do Iphan e dos demais órgãos de proteção acerca do patrimônio cultural. Para lidar com essa expansão — muito necessária e adequada — seria necessário reformular e adaptar políticas estabelecidas há mais de 50 anos.

Foram doze anos da promulgação da Constituição à edição do Decreto nº 3551, de 2000, que "institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências", um dos principais instrumentos legais da política de patrimônio imaterial. Encurtando uma história longa, cheio de percalços e de avanços, foi a mesma sociedade, reconhecida na Constituição, que se mobilizou em defesa do patrimônio cultural imaterial, abrindo margem para que, pouco a pouco, o Iphan incorporasse novos entendimentos em sua prática institucional.



O Ofício das Paneleiras de Goiabeiras (ES) foi o primeiro bem registrado pelo Iphan, em 2002.
Fotografia: Acervo Iphan.

2. Conceitos e políticas

Para prosseguir falando sobre o histórico das políticas de patrimônio, precisamos nos ater momentaneamente ao instrumento do registro, um divisor de águas na atuação institucional do Iphan e nas políticas culturais como um todo.

Similar ao que o tombamento representa para o campo do patrimônio cultural material, o registro, instituído pelo Art. 1º do Decreto nº 3.551/200, é a principal forma de reconhecimento federal de um bem enquanto patrimônio imaterial. Seu processo demanda um estudo aprofundado da manifestação cultural que se busca reconhecer, e tem como referência sua continuidade histórica e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

SAIBA MAIS

BENS REGISTRADOS NO BRASIL

O Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) do Iphan disponibiliza materiais audiovisuais originários das pesquisas que embasam os processos de registro. Além de serem super interessantes, os vídeos podem ser usados como recurso em sala de aula!

Assim como acontece com os livros do tombo, os bens imateriais são registrados em quatro livros:

· **Livro de Registro dos Saberes,** onde são inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades. É o caso do Ofício dos Mestres de Capoeira, registrado com abrangência nacional;

· **Livro de Registro das Celebrações**, onde são inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social. É neste livro que foi registrada a Festa do Divino em Pirenópolis e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, no Pará;

· **Livro de Registro das Formas de Expressão**, onde são inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas. Como exemplo de bens inscritos neste livro, temos, com incidência no Distrito Federal, o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste - Mamulengo, João Redondo, Babau e Cassimiro Coco e a Literatura de Cordel;

· **Livro de Registro dos Lugares**, onde são inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. Neste livro, estão inscritas, por exemplo, a Feira de Caruaru, em Pernambuco, e a Tava, lugar de referência para o povo Guarani.

O pedido de registro de um bem cultural como patrimônio imaterial brasileiro deve contar com ampla adesão da **comunidade detentora**, como a intitula o Iphan. Por detentoras e detentores, entendemos aqueles sujeitos para quem determinados saberes, lugares, práticas ou festas são uma **referência cultural**, isto é, possuem significados e sentidos próprios em dado contexto e exercem uma influência na construção de um universo particular de relações sociais, políticas, econômicas e, claro, culturais. Em outras palavras, as referências culturais são os marcos que estabelecem o sentimento de **pertencimento** entre os indivíduos e sua comunidade.

A necessidade de adesão de um conjunto amplo de pessoas e/ou grupos tem a ver com duas premissas básicas. A primeira é de que os bens imateriais são sempre manifestações de caráter coletivo - o que significa dizer, por exemplo, que nunca um grupo isolado de capoeira seria considerado patrimônio cultural para o Iphan, mas sim a manifestação em seus aspectos gerais, historicamente consolidados. A segunda é relativa à participação da sociedade na preservação, no apoio e no fomento do bem cultural protegido pelo Iphan, processo que chamamos de **salvaguarda** e no qual nos deteremos mais adiante. Cabe já mencionar, entretanto, que é a própria comunidade detentora que vai decidir os rumos da preservação de seu bem cultural, afinal, é ela quem é responsável, desde sempre, pela transmissão de saberes geração após geração. Nesse sentido, o nome registro vem muito a calhar, porque demonstra que o Iphan reconhece como patrimônio algo que a sociedade produziu, construir e dotou de sentidos. Quando do registrar um bem, e em consonância à pesquisa sobre suas origens, suas ramificações e suas características, o Iphan também define uma área de abrangência: nacional ou regional. Esse recorte geográfico, além de corresponder, em linhas gerais, aos espaços onde a manifestação ocorre e ocorreu, ao longo do tempo, com mais frequência, possibilita acompanhamento mais aprofundado para cada bem pelas Superintendências Estaduais.

SAIBA MAIS

Com a colaboração de especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, o Iphan produz, de modo continuado, o Dicionáro Iphan de Patrimônio Cultural. Ali, é possível encontrar verbetes sobre diferentes aspectos da política de patrimônio, em discussões aprofundadas.

A Resolução nº 01/2006, válida até hoje, consolidou práticas institucionais dos anos anteriores e regulamentou os procedimentos de registro. Entre outras coisas, definiu a necessidade de consolidação, no Dossiê de Registro, de informações sobre o bem, seu histórico, suas variações, além de medidas possíveis para sua preservação. O Dossiê, uma vez finalizado, é submetido à apreciação do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural. O Conselho, composto por arquitetos, historiadores, sociólogos, entre outros especialistas, e pela própria diretoria do Iphan, é quem, ao final, baterá o martelo sobre o registro (ou não) de uma manifestação cultural. Vale mencionar, aliás, que a não concessão deste título pelo Iphan não significa que o bem cultural não é socialmente importante, mas tão somente que não se adequou devidamente aos critérios do processo administrativo estabelecido. Podemos pensar, por exemplo, no caso do funk: embora esteja presente em todo o país e seja importantíssimo, é uma manifestação cultural bem recente, não cumprindo o critério de continuidade histórica, como estipulado na prática institucional do patrimônio cultural.

SAIBA MAIS

DOSSIÊ DE REGISTRO

O dossiê é um documento técnico elaborado pela equipe do Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) do Iphan, em parceria com as superintendências, com pesquisadores e com a comunidade detentora. Ele é resultado de um processo amplo de pesquisa acerca da manifestação cultural investigada, e embasa a decisão do Conselho Consultivo do Iphan acerca do registro, ou não, do bem.

Além das normativas federais, elaboradas pelo Legislativo Federal e pelo próprio Iphan, os estados e municípios também podem (e devem!) elaborar normas e políticas públicas próprias para o reconhecimento de seus patrimônios culturais locais.

No Distrito Federal, o órgão responsável por este processo é a Subsecretaria de Patrimônio Cultural (Supac), ligada à Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa (Secec). Em setembro de 2015, a Secretaria editou a Portaria nº 78, que trata do registro distrital de bens de natureza imaterial, com texto similar ao Decreto do Iphan que trata do mesmo tema.



A Produção Tradicional e as Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí foram registradas no Livro de Registro dos Saberes em 2014. Fotografia: Acervo Iphan.

As duas mais recentes legislações que tratam do patrimônio imaterial foram editadas pelo Iphan em 2015 (Portaria nº 299) e em 2016 (Portaria nº 200). Ambas estabelecem diretrizes, princípios e mecanismos de atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para as ações de **salvaguarda**. Por salvaguarda, são entendidas todas as medidas feitas com o objetivo de garantir a permanência, no tempo e no espaço, do patrimônio cultural imaterial.

As medidas podem ser desde iniciativas menores de divulgação, passando por ações de pesquisa, estudo e mapeamento tanto das atuais condições de uma prática quanto de quais são as principais necessidades de sua comunidade detentora, até o fomento pontual a projetos construídos em articulação com detentores e detentoras. Idealmente, cada uma das atividades promovidas ou apoiadas pelo Iphan deve contar com a participação de outros parceiros (do poder público ou não).

SAIBA MAIS

O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, vinculado ao Iphan, possui um catálogo riquíssimo de publicações escritas e audiovisuais sobre as manifestações populares do Brasil, que podem servir como material de estudo e como suporte para os trabalhos em sala de aula.

Além disso, é possível visitar as exposições virtuais do Museu do Folclore e explorar o artesanato brasileiro no site do Programa de Promoção do Artesanato de Tradição Cultural!



Bens registrados pelo Iphan no DF

No Distrito Federal, são quatro os bens culturais registrados pelo Iphan:

BEM CULTURAL	LIVRO DE REGISTRO	ANO DE INSCRIÇÃO	ABRANGÊNCIA
Roda de capoeira	Formas Expressão	2008	Nacional
Ofício dos Mestres de Capoeira	Saberes	2008	Nacional
Teatro de Bonecos Popular do Nordeste - Mamulengo, Babau, João Redondo e Cassimiro Coco	Formas Expressão	2015	Pernambuco, Paraiba, Rio Grande do Norte, Ceará e Distrito Federal
Literatura de Cordel	Formas Expressão	2018	Nacional
Repente	Formas Expressão	2021	Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Sergipe e Distrito Federal
Matrizes Tradicionais do Forró	Formas Expressão	2021	Nacional

SAIBA MAIS

BENS EM PROCESSO DE REGISTRO

Para além dos bens mencionados, outros bens com abrangência no Distrito Federal são objetos de estudo para eventual registro. São eles: Saberes e Práticas das Parteiras Tradicionais do Brasil; Ofício de Raizeiras e Raizeiros no Cerrado (Farmacopeia Popular do Cerrado) e Choro. A lista atualizada de bens em processo de instrução para registro pode ser acompanhada no site do Iphan.



A Capoeira, como sabemos, é prática de longa data na história brasileira e é símbolo da resistência negra à escravização. Manifestação cultural presente em todo o país, foi registrada como bem incidente em todo o território nacional. À época do registro, compreendeu-se que, de modo a contemplar a variedade e a originalidade da prática, seria viável categorizá-la em dois livros:

· no de Formas de Expressão, como Roda de Capoeira, momento singular de demonstração viva dessa arte secular, em toda sua musicalidade, em que os jogadores, por meio da exibição e comparação de suas habilidades e técnicas de luta e de ginga, constituem uma esfera singular de sociabilidade;

· no de Saberes, como Ofício dos Mestres de Capoeira, pela percepção de que, tão importante quanto o momento ritualístico da manifestação, é a transmissão de um modo particular de comunhão coletiva e de sociabilidade, feita sob estruturas definidas de hierarquia, treinamento e confronto.

Em 2014, a Unesco referendou a Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. No Distrito Federal, há grupos distribuídos por todo o território distrital.

SAIBA MAIS

O Dossiê de Registro da Roda e dos Mestres de Capoeira é um material riquíssimo, com informações sobre a história da prática, a descrição de algumas de suas modalidades (ou variações) e dos principais aspectos da luta em roda. O Dossiê lista ainda, uma quantidade expressiva de referências para o estudo, a pesquisa e o aprofundamento no tema. Em outra linguagem, esse material também pode ser visto em vídeo.

Não é difícil imaginar o porquê dos outros bens culturais terem sido registrados pelo Iphan no Distrito Federal. Brasília não seria erguida como a nova capital brasileira sem a participação das milhares de pessoas que migraram de estados do Nordeste para a cidade. Consigo, essas pessoas trouxeram uma bagagem cultural riquíssima e, em contato com outras tradições, ajudaram a erigir o caldeirão multicultural que define o Distrito Federal.

O Teatro de Bonecos Popular do Nordeste (TBPN) - Mamulengo, Babau, João Redondo e Cassimiro Coco é encontrado em quase todos os estados nordestinos. A abrangência de seu registro está relacionada aos locais em que aparece com mais frequência e onde estão suas variações mais conhecidas. Quando falamos em variação, aliás, destacamos que o próprio Iphan a reconheceu como constitutiva da prática ao mencioná-la em seu título. Aqui no DF, seus praticantes, em geral, referem-se a ela como Mamulengo.

SAIBA MAIS

TEATRO DE BONECOS POPULAR DO NORDESTE

É possível saber mais sobre cada um dos grupos de TBPN no DF a partir do Catálogo de Mamulengos do Distrito Federal, editado pelo Iphan.

Além disso, há várias apresentações de mamulengueiros locais disponíveis nas redes sociais. Um bom exemplo é o canal Boneco Brasileiro, do mestre Chico Simões, que apresenta personagens e trechos tradicionais da brincadeira.



Roda de Mamulengos na Feira da Torre de TV. Fotografia: Alice Lira, 2019.

O TBPN é uma manifestação teatral de caráter lúdico, satírico e comunitário. Os enredos de uma apresentação são extremamente variados: historicamente, eram associados a elementos e situações do cotidiano das comunidades; hoje, há outras facetas, por conta de novos espaços onde ocorrem espetáculos — escolas, empresas e organizações da sociedade civil, por exemplo. Sob uma tolda de madeira, com bonecos manipulados a mão, acompanhados normalmente de música, os bonequeiros — como são chamados — habilmente conduzem o público a histórias fantasiosas, realistas, em que determinados aspectos da nossa vida em sociedade são criticados ou vistos de outros ângulos. Seus praticantes se referem ainda uns aos outros como brincantes. Marcante em como se transmite essa singular expressão da cultura brasileira é a figura do mestre, de quem, no geral, aprende-se a brincar e a manipular o boneco e, ademais, a entreter o público — há relatos, no interior do Nordeste, de apresentações que duravam mais de 6 horas e atravessavam a madrugada.

No Distrito Federal, há 13 grupos de bonequeiros e de bonequeiras, com brincantes que começaram no ofício há mais de 30 anos e outros que apenas recentemente se aproximaram dessa arte.

A Literatura de Cordel é uma arte de origens múltiplas: africana, indígena, árabe europeia. No Nordeste brasileiro, formou-se enquanto narrativa e como meio de divulgação, isto é, tanto como um modo peculiar de produzir um texto escrito quanto um formato de impressão, tão conhecido no Brasil e mundo afora. A narrativa cordelista versa sobre temas os mais diversos, mas historicamente se destacaram aquelas com histórias amorosas, políticas, cômicas, cujos personagens representavam, criativamente, situações típicas de relações sociais do interior dos estados nordestinos. Embora em formato de estrofes, é preciso, para que se faça um cordel *bem feito*, que se sigam algumas regras: metrificação, rima e oração.

Para produzir um texto
No estilo cordelista
Há três regras básicas que
Não podem perder de vista,
São a **METRIFICAÇÃO**
As **RIMAS** *e a* **ORAÇÃO**
Ou sabe disso, ou desista

(MONTEIRO, 2002, p. 06)

Manipular essas regras básicas é um desafio permanente na vida de cordelistas. A métrica diz respeito à separação poética dos versos e à configuração deles em determinado número de estrofes. As rimas têm de ser *perfeitas*: serem igualmente sonoras na formação de consoantes e de vogais das palavras (agreste/peste; coração/floração, etc.). A oração é o que deve ditar a harmonia e a coerência de uma história contada, que deve ter, bem definidos, um início, um meio e um fim. Como literatura, o cordel é caracterizado por seu vínculo forte com a oralidade de suas narrativas; a cobrança por textos *coerentes* e *sonoros* é constante, quando não palco para competições entre seus artistas, sempre em busca do aperfeiçoamento.

No Distrito Federal, a literatura de cordel é feita por muitos artistas, que reconhecem em seu Donzílio Luiz o seu maior mestre na capital. Donzílio chegou à Brasília em 1968 e, do Núcleo Bandeirante (então Cidade Livre), mudou-se para Ceilândia já em 1971, com a inauguração da cidade. Em Ceilândia, a propósito, fica a Casa do Cantador, referência para cordelistas e repentistas da cidade; lá está instalada uma Cordelteca, inaugurada no início de 2020, com mais de 1500 exemplares de cordel disponíveis para consulta pública.

SAIBA MAIS

No Brasil, temos vários acervos voltados para a preservação e para a difusão da literatura de cordel. É o caso da Cordelteca da Casa do Cantador, física, e da Cordelteca da Fundação Casa de Rui Barbosa, digital.

O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, além de possuir uma Cordelteca digital, também conta com uma Xiloteca!

Pensando em trabalhar sobre literatura de cordel e repente em sala de aula? Sugerimos o folheto A Origem do Repente, de autoria de João Santana, detentor do Distrito Federal.





O Bumba Meu Boi de Seu Teodoro é um bem registrado pelo Governo do Distrito Federal desde 2004. Fotografia: Davi Mello/Pareia Comunicação.

Bens registrados pelo GDF

Como dissemos anteriormente, o Governo do Distrito Federal tem uma política própria de registro do patrimônio cultural imaterial. Até o momento, foram registrados oito bens culturais no DF, que remetem ao processo histórico de formação do território distrital e de construção da capital brasileira e à diversidade cultural encontrada em Brasília.

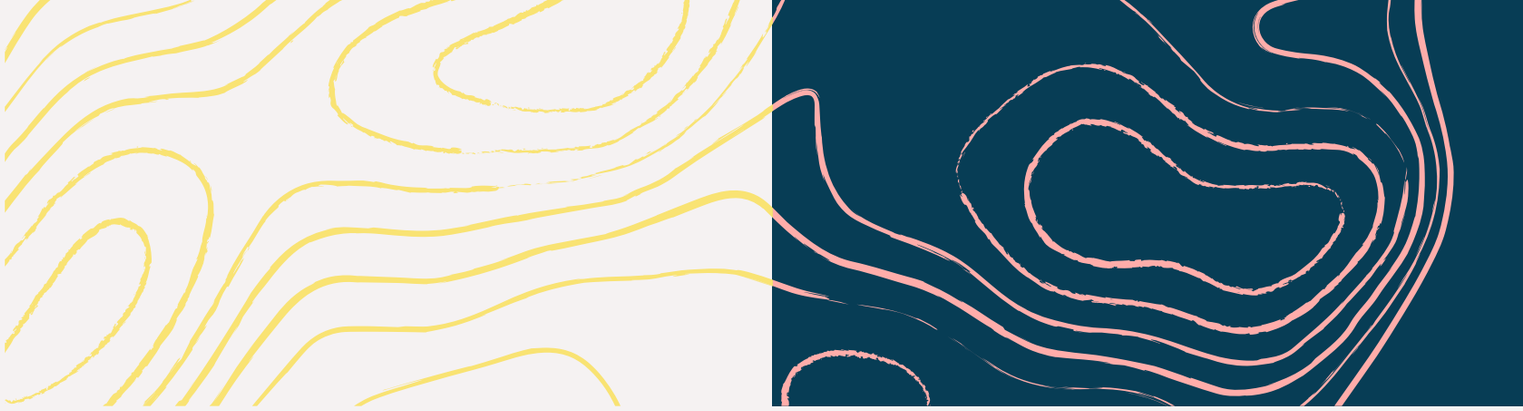
Ressalte-se uma diferença singular em relação aos procedimentos de registro do Iphan. Na política da autarquia federal, o registro não é concedido a uma instituição específica, senão a um conjunto de referências culturais que informam determinada prática. Um grupo de mamulengo recebe apoio do Iphan na medida em que é praticante de uma arte considerada patrimônio. Essa formatação da política não é melhor ou pior em si, mas tão somente um modo distinto de abordar o patrimônio cultural.

A tabela abaixo elenca os bens imateriais reconhecidos pelo Distrito Federal, bem como os livros e anos de registro. Para ler mais sobre eles, basta acessar o Anexo 1 - Bens Registrados no Distrito Federal deste módulo!

BEM CULTURAL	LIVROS DE REGISTRO	ANO DE INSCRIÇÃO
Bumba Meu Boi de Seu Teodoro	Celebrações	2004
Festival de Brasília do Cinema Brasileiro	Celebrações Formas de Expressão	2007
Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira	Saberes	2007
Via Sacra ao vivo de Planaltina	Celebrações Lugares	2008
Clube do Choro de Brasília	Formas de Expressão	2008
Associação Recreativa Cultural Unidos do Cruzeiro - ARUC	Celebrações Lugares	2009
Festa do Divino Espírito Santo de Planaltina	Celebrações	2013
Praça dos Orixás e Festa de Iemanjá	Celebração Lugares	2018

SAIBA MAIS

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem uma iniciativa acadêmica de discussão em Educação: a Revista Com Censo. No volume 7 da publicação, Rayane Cristina Chagas da Silva, pedagoga e analista de atividades culturais do GDF, escreveu o artigo Formas de proteção do patrimônio cultural do Distrito Federal. No texto, a autora sintetiza as legislações de proteção ao patrimônio no DF de forma didática e objetiva. Para acessar outros números e artigos da revista.



O patrimônio cultural é um campo em transformação. Das primeiras políticas institucionais formuladas pelo Estado brasileiro à atual configuração da legislação, dos programas e das concepções de patrimônio, muitas foram as mudanças. Ao longo do tempo, nesse processo de disputa, de tensões, de conflitos, tornou-se mais comum a noção de que o patrimônio é feito pelas e para as pessoas. Essa maneira de compreender o patrimônio cultural implica, em primeira instância, que o compromisso fundamental de uma política patrimonial está atrelado ao respeito, à escuta e ao envolvimento de pessoas e suas coletividades na formulação de programas, planos, leis de preservação e fomento.

Para além disso, não podemos deixar de lembrar que todo patrimônio cultural, ainda que de natureza imaterial, está inserido em um sistema de relações entre as comunidades e seus espaços de prática e de vida. É inescapável à preservação do patrimônio, portanto, a atenção à saúde dos ecossistemas e a proteção dos lugares de referência para as práticas culturais.

SAIBA MAIS

Você sabia que existe um site que reúne todos os bens registrados, tombados, valorados e catalogados? O ipatrimonio.org é uma iniciativa da sociedade civil, que atualiza constantemente sua base de dados com os bens patrimonializados pela União, pelos estados, pelos municípios e pela Unesco. Ali, é possível encontrar descrições detalhadas do patrimônio cultural brasileiro.

Por fim, destacamos uma dimensão que merece especial atenção no futuro das políticas de patrimônio: a acessibilidade. Se em bens materiais tombados, já há diretrizes e princípios que orientam formas de tornar as referências culturais mais acessíveis à população, esse é um passo ainda a ser dado pelas políticas de bens imateriais, quer em publicações, quer em modalidades de apresentação ao público, quer na inclusão de mais pessoas e grupos na divulgação do imenso conjunto de bens culturais brasileiros. Com isso, seria cumprida uma faceta do requisito constitucional que atribui ao poder público, em colaboração com a comunidade, a responsabilidade de democratizar o acesso à cultura.



A arte Kusiwa, registrada pelo Iphan em 2002, é um tipo de registro gráfico próprio dos índios Wajãpi, no Amapá. Fotografia: Acervo Iphan.

Referências

BRASIL. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Cordelteca, 2020. Disponível em: http://cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=65. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Xiloteca, 2020. Disponível em: http://cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=64. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 215. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_03.07.2019/art_215_.asp. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 216. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_03.07.2019/art_216_.asp. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Fundação Casa de Rui Barbosa. Acervo de Literatura Popular em Versos, 2020. Disponível em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/cordel/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Museu do Índio, 2020. Disponível em: http://www.museudoindio.gov.br/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Carta de Fortaleza. Fortaleza: Iphan, 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Catálogo de Mamulengos do Distrito Federal: patrimônio cultural do Brasil. Organização de Maria Villar. Brasília: Iphan, 2020. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mamulengosdodistritofederalweb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, 2020. Disponível em: http://cnfcp.gov.br/index.php. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Dossiê de Registro da Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa Etno-histórico do Brasil e Regiões Adjacentes. Elaborado em sua primeira edição por Curt Nimuendajú. Brasília: Iphan; IBGE, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1563/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Museu do Folclore, 2020. Disponível em: http://museudefolclore.cnfcp.gov.br/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Terreiros do Distrito Federal e Entorno. Coordenação de Giorge Bessoni, Rodrigo Ramassote e Marcelo Reis. Textos de Marcelo Reis. Brasília: Iphan, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventario_entorno.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. Programa de Promoção do Artesanato de Tradição Cultural, 2020. Disponível em: http://www.promoart.art.br/. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Diário Oficial da União, 06 dez. 1937. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, p. 147-165. Brasília: Iphan, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Subsecretaria do Patrimônio Cultural. Arquivo - Processos de Registro de Bens Imateriais do DF. Brasília: SECEC, 2004-2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/index. Acesso em: 01 jul. 2020.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.

GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: Iphan/DAF/Copedoc, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural. Acesso em: 01 jul. 2020.

IANNA, Letícia C. R. Patrimônio Imaterial. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: Iphan/DAF/Copedoc, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85/patrimonio-imaterial. Acesso em: 01 jul. 2020.

MONTEIRO, Manoel. Quer escrever um cordel? Aprenda a fazer fazendo. Campina Grande: Gráfica Martins, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

SANTANA, João. A Origem do Repente. Brasília: Verso Encantado, 2014. Disponível em: https://docplayer.com.br/45090792-A-origem-do-repente-joao-santana-verso-encantado.html. Acesso em: 01 jul. 2020.

SANTOS, Natália Cabral dos. Intelectuais, construção da nacionalidade e Estado Novo. In: Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas, 16, 2014, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400122258_ARQUIVO_Intelectuais,construcao-danacionalidadeeEstadoNovoANPUH.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

SILVA, Rayane Cristina Chagas. Formas de proteção do patrimônio cultural do Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 121-127, mar. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/773/495. Acesso em: 01 jul. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Maria Laura; Maria Cecília Londres. Patrimônio imaterial no Brasil: Legislação e Políticas Estaduais. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio_Imaterial_no_Brasil_Legislacao_e_Politicas_Estaduais(1).pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

ANEXO 1

BENS REGISTRADOS NO DISTRITO FEDERAL

As referências culturais do Distrito Federal se moldaram na velocidade da cidade que, apesar de inaugurada, permanecia em construção. O fazer cultural no DF sempre esteve ligado aos grupos das diversas regiões do país que colaboraram no projeto da capital, em contato com a herança goiana das cidades, vilas e fazendas coloniais que já ocupavam o Planalto Central.

Isso explica a forte influência do Nordeste, no rastro dos milhares de nordestinos que ajudaram a levantar Brasília, em diversas manifestações artísticas: nas festas, na culinária, na música, na literatura de cordel. Da antiga capital, o Rio de Janeiro, vieram milhares de funcionários públicos para administrar o governo e a cidade. Trouxeram consigo o samba, o choro, a dança, o carnaval.

De fato, vieram morar no DF pessoas de muitos lugares do Brasil e do mundo. Em todas, uma bagagem cultural para compartilhar na jovem cidade, que assim vem construindo sua identidade cultural: um pouco de cada Brasil e um jeito próprio de ser Distrito Federal. Na convivência social, as manifestações culturais trazidas no corpo e na memória são recriadas e articuladas em redes, tornando-se referências para construção de identidades.

O Registro de um bem como Patrimônio Imaterial tem como referência a continuidade da história, da memória, da identidade e da formação da sociedade do Distrito Federal e alinha-se com as políticas de proteção da diversidade cultural.

Neste anexo, procuramos apresentar, rapidamente, os bens de caráter imaterial registrados pelo Distrito Federal, em atenção à Lei Distrital Nº 3.977, de 29 de março de 2007, e ao Decreto nº 3.551/2000.

BUMBA MEU BOI DO SEU TEODORO

Inscrito no Livro de Registro das Celebrações, o Bumba meu boi do Seu Teodoro — folguedo típico do Maranhão apresentado durante o período das festas juninas — tornou-se parte da cultura do Distrito Federal através da trajetória de Seu Teodoro. Nascido em 1920, cultivou a paixão pelo folclore desde a infância no Maranhão, onde vivenciou intensamente as tradições populares como o Tambor de Crioula e o Bumba meu Boi.

Na década de 50, migrou para o Rio de Janeiro, refazendo o caminho de milhares de brasileiros na busca por melhores condições de vida. Lá montou um grupo de Bumba meu boi, juntamente com outros conterrâneos, sempre reunidos em volta do "Boi" para "Festar" e recordar suas origens. Iniciou, assim, seu projeto de preservação das tradições maranhenses. Trabalhava em defesa da cultura brasileira, a seu ver em constante sobreposição pela cultura estrangeira.

A chegada a Brasília deu-se através de um convite do então diretor da Fundação Cultural, o poeta Ferreira Gullar, para que seu grupo de Bumba meu boi se apresentasse no primeiro aniversário da capital, em 1961. Os novos horizontes da cidade ainda em construção o convenceram a ficar. Vê-se, assim, que a trajetória do indivíduo se insere na identidade cultural de Brasília, um projeto arquitetônico e humano arrojado, realizado pelas mãos de migrantes que aportavam ao novo com seus saberes, práticas, festejos.

Mestre Teodoro foi funcionário da Universidade de Brasília (UnB), onde trabalhou até se aposentar. Na instituição, junto ao expediente de trabalho sempre cumprido com rigor, deu continuidade às ações de um folclorista por devoção. Considerado um guardião da cultura de Brasília, recebeu o título de Cidadão Honorário da cidade e Mestre de Notório Saber pela UnB.

Fundou o Centro de Tradições Populares de Sobradinho, sede deste movimento cultural consolidado e legítima referência cultural do Distrito Federal, que atua na continuidade da preservação dos folguedos, danças, músicas, vestimentas e instrumentos musicais das manifestações do Estado do Maranhão e Norte do Brasil.

DECRETO Nº 24.797, DE 15 DE JULHO DE 2004.

FESTIVAL DE BRASÍLIA DO CINEMA BRASILEIRO

Inscrito no Livro de Registro das Celebrações e no Livro de Registro das Formas de Expressão, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro constitui-se num momento de grande relevância para a cultura brasileira.

As primeiras salas de cinema no Distrito Federal funcionaram na Avenida Central da Cidade Livre, hoje Núcleo Bandeirante. Após a inauguração de Brasília, as salas mais procuradas eram na W3 Sul, o Cine Cultura, com capacidade para 500 espectadores e o Cine Brasília, com 1200 lugares, à época.

O Festival de Brasília originou-se dentro da efervescência cinéfila, característica desse momento, entre alunos e professores da UnB, que faziam, pensavam, viviam e respiravam cinema, e os assessores da Fundação Cultural do DF.

O Festival iniciou, em 1965, com o nome Semana do Cinema Brasileiro, repetida em 1966. Em 1967, foi batizado de Festival do Cinema Brasileiro e, posteriormente, que perdura até os dias de hoje, Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. O destaque do Festival de Brasília, sempre comentado pelos diretores, atores e críticos é o seu público, citado sempre como participante e bastante crítico.

Trata-se de um importante instrumento de divulgação da realidade cultural e social brasileira, espaço de reflexão e debate de ideias, e que pode ser utilizado pela população docente local, como valiosa ferramenta de trabalho em parceria com o próprio Cine Brasília e seus programas. Este prédio, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e inaugurado em 1960, foi tombado como patrimônio cultural material do DF.

DECRETO Nº 27.930, DE 08 DE MAIO DE 2007

IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Inscrito no Livro de Registro dos Saberes, o Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira remete aos primórdios do sistema educacional na nova capital e permanece vivo na rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo como expoentes as Escolas Parque. O modelo implantado e desenvolvido por este educador, consolidado no Plano de Construções Escolares de Brasília, priorizava um conjunto de prédios e atividades pedagógicas específicas a cada fase de desenvolvimento de vida e convívio social.

Para ser eficiente, dizia Anísio, a escola pública para todos deve ser em tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950 em Salvador, que inspirou as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam. Nesse ambiente de aprendizagens rico e de qualidade, cuida-se desde a higiene e da saúde da criança até sua preparação para a cidadania.

Anísio Teixeira é considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Além de integral, pública, laica e obrigatória, defendia que a escola deveria ser também municipalizada para atender aos interesses de cada comunidade.

Anísio projetou-se para além do papel de gestor das reformas educacionais e atuou também como filósofo da educação. Ao lado de Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, tornando-se reitor em 1963.

DECRETO Nº 28.093, DE 04 DE JULHO DE 2007

VIA SACRA AO VIVO DE PLANALTINA

Inscrita no Livro de Registro das Celebrações e no Livro de Registro dos Lugares, a Via Sacra ao Vivo de Planaltina surgiu em 1973 e teve como precursor o Padre Aleixo Susin. Jovens da comunidade, sob sua orientação, reuniram-se para encenar a Paixão de Cristo à frente da Igreja São Sebastião em Planaltina, por ocasião das comemorações da Semana Santa.

Em 1974, o evento foi transferido para o Morro da Capelinha, onde até hoje é encenado, adquirindo o caráter religioso de peregrinação. Nos anos seguintes, as encenações foram crescendo em técnica de representação e em público, enquanto o caráter amador e religioso permanecia, mantendo-se a estrutura técnica inicial da encenação – microfone, carro de som, figurinos.

Em 1986, esse festejo sacro passou a integrar o Calendário de Eventos Oficiais do DF, consolidando-se como uma das mais expressivas e representativas manifestações populares da região. A partir de então, os espetáculos tiveram um salto em qualidade, atraindo milhares de pessoas de diversas localidades. Com o passar dos anos, ao evento principal foram introduzidas outras atrações como o Domingo de Ramos, Santa Ceia, Via Sacra da Criança, além dos shows de música.

A concessão do registro baseou-se no reconhecimento dessa expressão da comunidade, coletiva e repassada de geração a geração, como das mais legítimas manifestações da cultura popular religiosa da região, que revela as raízes do seu povo, valoriza e fortalece o autêntico e espontâneo espírito de fé da comunidade.

DECRETO Nº 28.870, DE 17 DE MARÇO DE 2008

CLUBE DO CHORO

Inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão, o Clube do Choro de Brasília promove esse gênero musical, há mais de 40 anos, a partir do idealismo dos precursores e do estímulo de alguns grandes nomes da nossa música instrumental, tornando Brasília uma referência nacional nessa vertente cultural.

No início dos anos 70, as rodas de choro reuniam, basicamente, funcionários públicos transferidos para Brasília com a mudança da capital, em especial aqueles oriundos do Rio de Janeiro. As "tocadas" se davam eventualmente nos bares e depois na casa de um e de outro, nos finais de semana. Com o maior entrosamento dos músicos, surgiram as primeiras apresentações no Teatro da Escola Parque.

O reconhecimento pela qualidade apresentada traduziu-se na conquista de um lugar permanente e na fundação oficial do Clube do Choro de Brasília, em 1977. Os primeiros anos foram de intensa atividade — jovens músicos da cidade se incorporaram ao gênero — seguidos de um período de dificuldades estruturais e abandono. Tal situação foi revertida na década de 90, com a reforma da sede e reestruturação do Clube do Choro.

Novamente a excelência da música e dos projetos apresentados inseriram o Clube do Choro de Brasília na agenda permanente da Cultura Popular Brasileira, em nível nacional e internacional. A concessão do registro reconhece que o Clube revela jovens talentos e atua na perpetuação de um dos gêneros musicais mais brasileiros, além de desempenhar importante papel na formação da identidade cultural de Brasília.

DECRETO Nº 28.995, DE 29 DE ABRIL DE 2008

ASSOCIAÇÃO RECREATIVA CULTURAL UNIDOS DO CRUZEIRO – ARUC

Inscrita no Livro de Registro das Celebrações e no Livro de Registro dos Lugares, a Associação Recreativa Cultural Unidos do Cruzeiro – ARUC remonta ao início da capital quando, em 1961, um grupo de moradores do Bairro do Gavião, como então era conhecido o Cruzeiro, reuniu-se para fundar uma entidade que promovesse o congraçamento dos moradores do bairro, desenvolvendo atividades de lazer, esporte e cultura.

Como a maioria dos seus fundadores era formada por cariocas transferidos recentemente do Rio de Janeiro para a nova capital, uma das primeiras providências da nova entidade foi a criação de um Departamento de Escola de Samba. Estavam lançadas as bases da Escola de Samba Unidos do Cruzeiro, com participação efetiva na evolução histórica do carnaval de Brasília.

A ARUC coloca-se como uma instituição catalisadora da produção cultural na região do Cruzeiro. Além de se destacar no cenário carnavalesco do DF e zelar seu compromisso de preservar o samba de raiz, uma autêntica manifestação da cultura popular brasileira, participa de diversas atividades culturais, sendo respeitada como uma das mais antigas e prestigiosas associações socioeducativas de Brasília.

O Decreto de Registro destaca que a ARUC ultrapassa o conceito de uma escola de samba, desempenhando o papel de espaço de interação social, de identidade e reconhecimento dos valores culturais da comunidade cruzeirense.

DECRETO Nº 30.132, DE 04 DE MARÇO DE 2009

FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO – PLANALTINA

Inscrita no Livro de Registro das Celebrações, a Festa do Divino Espírito Santo de Planaltina envolve tradições transmitidas por muitas gerações e evidencia uma grande expressão popular de devoção, religiosidade, fé e mobilização social, que se traduz em movimento identitário e cultural da cidade.

A cidade de Planaltina é testemunha de que já havia atividade humana no Planalto Central antes da construção de Brasília. O vazio propagado pelos construtores foi, na verdade, preenchido no rastro dos bandeirantes e das fazendas coloniais. O assentamento da Pedra Fundamental, em 07 de setembro de 1922, representou um duplo marco na sua história: símbolo da mudança radical que estava por vir e do profundo abismo cultural com o passado e o legado goiano.

Os festejos do Divino, herança cristã de Portugal, chegaram a Planaltina em 1882, segundo relatos. A festa conheceu tempos de muita riqueza. Em 1972, inconformados com a decadência do evento, os Foliões reuniram-se, tendo como pano de fundo o cinquentenário da Pedra Fundamental. O propósito de destacar a festa aliou-se à intenção de despertar o interesse de todos pela história da cidade com suas festas tradicionais. Ao longo dos seus quase 140 anos de existência, a festa passou por inovações e adaptações.

Em Planaltina, como em todos os cultos festivos ao Divino, a preparação e a participação estão no cotidiano dos moradores e devotos na cidade e na roça. Uma festa antiga e respeitada que se organiza em torno de duas Folias: a Folia de Roça e a Folia de Rua, sob a bandeira vermelha que tem como estampa uma pomba branca simbolizando o Divino Espírito Santo.

DECRETO Nº 34.370, DE 17 DE MAIO DE 2013

PRAÇA DOS ORIXÁS

O Registro da Praça dos Orixás e da Festa de Iemanjá, como bens de natureza imaterial associados, os distingue de acordo com a natureza de cada um: a Praça dos Orixás foi inscrita no Livro de Registro dos Lugares, enquanto a Festa de Iemanjá foi inscrita no Livro de Registro das Celebrações.

A Praça dos Orixás, localizada na "Prainha" do Lago Paranoá, um dos cartões postais de Brasília, é um dos mais tradicionais espaços de práticas culturais afro-brasileiras no Distrito Federal, desde pelo menos meados da década de 1970. Em 2009, a Praça foi restaurada e reaberta ao público, exibindo 16 esculturas que representam os deuses africanos. As obras são do escultor baiano Tatti Moreno.

O uso da Praça dos Orixás pelos praticantes de cultos afro-brasileiros comporta ampla gama de atividades, indo desde a tradicional Festa de Iemanjá — realizada anualmente há mais de três décadas no dia 31 de dezembro e mais importante evento do calendário religioso afro-brasileiro do Distrito Federal e Entorno — até uma série de eventos culturais de música, gastronomia, com forte ligação ao universo da Umbanda e do Candomblé.

O reconhecimento pelo poder público deu-se, na maior parte das vezes, em resposta às agressões e depredações sofridas reiteradamente ao longo dos anos pelas estátuas dos orixás. Em consulta à sociedade organizada atuante no local, foi apontado o registro da Praça como o instrumento adequado para salvaguardar práticas e domínios da vida social que ali se manifestam, sem restringir as alterações físicas necessárias para a realização de melhorias que permitam condições mais adequadas de uso.

DECRETO Nº 39.586, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018

5



Educação Patrimonial e Diversidade

ELABORADO POR

Ilka Lima Hostensky [1]

Falar de patrimônio é falar de riqueza material e imaterial, de território, de territorialidade, de identidade, de experiências, de subjetividades, de religiosidades, de pertencimento, de diversidade e muito mais. Em maio de 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que a área territorial brasileira é de 8.510.295.914 km². Essa imensa superfície abriga uma gama de histórias, saberes, fazeres e expressões culturais que compõem o patrimônio cultural brasileiro. Cheia de entrelaçares de histórias também é Brasília e seu Entorno. Cidade sonhada, pensada, planejada, construída. Em 1987, com apenas 27 anos, Brasília teve o seu conjunto urbanístico-arquitetônico reconhecido como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nos sítios eletrônicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e da Secretaria de Turismo do DF é possível obter maiores informações a respeito da capital.

SAIBA MAIS

- Brasília completa 30 anos como Patrimônio Mundial

- Brasília - Conhecer é se surpreender

- Conheça os pontos turísticos que vão te surpreender.

1 Ilka Lima Hostensky é mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Gestão Pública pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Gestão e Manejo Ambiental pela Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA), graduada em Geografia/Licenciatura pelo Centro Universitário de Brasília (UniCeuB). Integrante do grupo de pesquisa Cidades e Patrimonialização na América Latina – GECIPA. Professora da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), componente curricular Geografia. Contato: ilkahoste@gmail.com

A história da construção de Brasília é mesclada por cores, sabores, odores e dores dos migrantes – homens, mulheres, jovens e crianças – que para cá vieram em busca de novas oportunidades. Porém, cabe salientar que diversos povos já habitavam essas terras bem antes do início da construção da nova capital. Portanto, é essencial conhecer um pouco da história e da atuação dos povos e atores sociais que já habitavam esta região, como os indígenas, os quilombolas e as mulheres. Igualmente necessário é conhecer a atuação desses povos na contemporaneidade. É fundamental destacar a atuação de sujeitos que por vezes foram excluídos da narrativa da construção da nova capital, mas que tiveram e têm muito a contar. Nos documentários *Memória Viva Eco-história do Planalto Central*, nos capítulos de 01 a 05 e *Poeira e Batom no Planalto Central – 50 mulheres na construção de Brasília*, é possível conhecer um pouco mais a respeito da participação de importantes atores sociais no processo de materialização de Brasília.



SAIBA MAIS

Recomendações de materiais audiovisuais:

1- Memória Viva: Eco-História do Planalto Central. Capítulo 02. Canal do Instituto Latinoamerica.

2- Documentário: Poeira e Batom no Planalto Central – 50 mulheres na construção de Brasília. Documentário de Tânia Fontenele. Disponível no Youtube- Canal Extraclasse.

É imprescindível pensarmos e estudarmos Brasília para além de sua área reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade. Para Everaldo B. Costa (2016, 2017), os centros históricos se configuram como espaços repletos de significados, mas há que se analisar a existência e a importância de referências culturais que vão para além do sítio histórico declarado. Referências essas que fazem parte do cotidiano das pessoas e imprimem um sentido a vida delas.

O debate patrimonial está presente em diversos setores: no universitário, no turístico, nas instituições particulares e nas escolas de educação básica. Já não se restringe à dimensão arquitetônica. O Iphan (2014) destaca que falar de patrimônio cultural é falar de conflito e de negociação entre diferentes segmentos, uma vez que envolve a atribuição de valores, a definição de critérios de seleção, as práticas de proteção de bens e manifestações culturais. Porém, segundo esse órgão, o processo de desenvolvimento socioeconômico, assimétrico e desigual é um dos fatores que contribui para "um desequilíbrio de representatividade em termos de origem étnica, social e cultural, o que provoca, por sua vez, uma crise de legitimidade e uma baixa identificação da população, em alguns casos, com o conjunto do que é reconhecido oficialmente como Patrimônio Cultural nacional" (IPHAN, 2014, p. 23).

SAIBA MAIS

Como acompanhamos ao longo do curso, referências culturais são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas, os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado; são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São os fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura (IPHAN, 2000, p. 20).

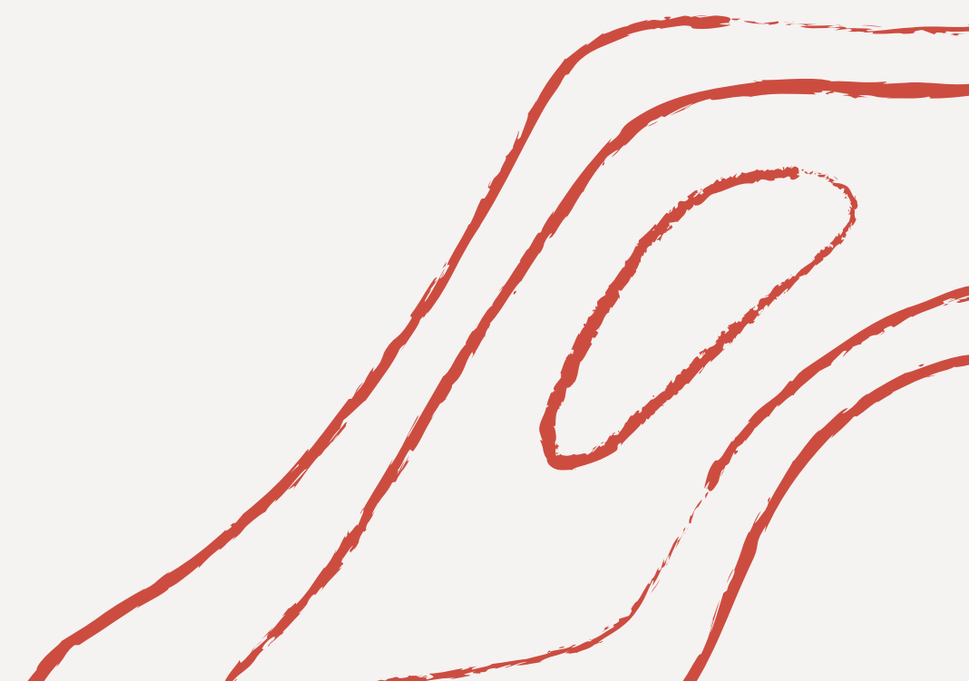
Percebe-se um esforço por parte dos estudiosos do tema e dos órgãos governamentais em abordar o conceito de patrimônio em sua forma mais ampla. Buscam, desta forma, lançar luz sobre os bens de natureza imaterial, os ofícios, as expressões culturais, os lugares, as celebrações coletivas e os saberes – reconhecidos oficialmente ou não pelos órgãos governamentais – atribuindo uma dimensão mais humana ao patrimônio e valorizando a "dimensão viva da cultura" (CASTRIOTA, 2009). Mas, ainda é necessário um olhar atento para as referências culturais e simbólicas de grupos como os indígenas e os afrodescendentes.

Para Ramón Grosfoguel,

> [...] a pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial / moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados (2009, p. 69-70).

Tal aspecto favoreceu a valorização dos bens culturais de determinados grupos – os associados à elite – e a ocultação ou o silenciamento daqueles associados aos povos originários e aos provenientes do continente africano. A ampliação do conceito de patrimônio e a multiplicidade de estudos dedicados a essa temática favorecem, em certa medida, os grupos e povos que por séculos tiveram sua história ocultada, visto que agora muitos desses grupos identificam, reconhecem e declaram o que compõe o seu bem cultural, independente da tutela governamental. Nesse contexto, a educação patrimonial figura como um instrumento eficaz de preservação patrimonial, seja ela realizada via processo educativo formal ou não-formal.

Assim, o objetivo deste módulo é propiciar uma reflexão acerca da conexão entre educação patrimonial e diversidade. Propomos que os docentes levem seus alunos a uma reflexão com base em perguntas como: O que é patrimônio? Qual a importância da preservação? Qual a importância da educação patrimonial? Por que alguns bens são tombados e outros não? O patrimônio é de quem e para quem? E outras que possam surgir ao longo do processo.



Currículo em Movimento, Diversidade e Educação Patrimonial: um diálogo com as especificidades históricas, culturais e sociais da comunidade escolar

A escola não é composta só de paredes, cadernos, livros, carteiras e o sinal que marca o início e o término de cada aula. Ela é composta, sobretudo, por pessoas que trazem para o interior do espaço escolar suas vivências e experiências, sua religiosidade, seus hábitos, seus saberes e seus sonhos. Desenvolver práticas educativas de forma homogênea é suprimir a multiplicidade de saberes e vivências que a comunidade escolar traz consigo, é tratar o discente de forma generalista sem considerar sua singularidade e sua particularidade. José Moran (2018) destaca a importância do ensino regular, dado o seu peso institucional, os investimentos financeiros envolvidos e a certificação. Porém, esse autor é claro ao evidenciar que o ensino regular convive com espaços e formas de aprender diversos, abertos e adaptados às necessidades de cada um.

Alinhada às ações do governo federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Portaria nº 265/2016, instituiu a sua Política de Educação Patrimonial. No tocante à educação patrimonial, a busca por melhores práticas pedagógicas passa pela reflexão do que vem a ser a diversidade relacionada à cultura. Para Paul Claval (2004) "a cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte" (p. 71). Esse autor destaca que a cultura é, originariamente, uma herança. Porém, ela também se relaciona ao sistema de valores e às articulações sociais de determinados grupos. Envolve a transmissão de saberes, a forma de comunicação, o sistema de códigos e a memória, e influencia no sentimento de pertença grupal. Nesse sentido, Tomaz T. da Silva (2000) considera que a diversidade preexiste aos processos sociais, ela está dada.

SAIBA MAIS

"A sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas" (SILVA, 2000, p. 44).

A discussão a respeito da homogeneização, da desigualdade, das diferenças e da diversidade não é nova no campo educacional. José G. Sacristán (2002) destaca que, em diversos países, as pautas do sistema educacional são conduzidas levando-se em conta uma cultura universalmente válida. Frente a essa situação, Sacristán (2002) afirma que a "diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo" (p. 23). E que, "em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todas e com todos" (p. 23).

Vale ressaltar que, desde o início do século XXI, uma série de reformas curriculares foram feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal, levando ao atual currículo da rede, o Currículo em Movimento. A respeito do currículo escolar, Francisco T. Silva e Renísia C. G Filice (2016) destacam que "o processo histórico de construção curricular não é neutro e nem mesmo inocente, ao contrário, é dinâmico e carregado de interesses, das mais distintas ordens: políticas, econômicas, sociais e religiosas" (p. 99). Esses autores ressaltam que o currículo, por ser um campo de disputa de poder, pode privilegiar determinados saberes e áreas, mas é "também uma possibilidade em moldar identidades individuais e coletivas de grupos sociais que historicamente tiveram suas histórias e seu legado esquecidos pelas propostas oficiais" (p. 97). Como ressaltado no primeiro módulo, a escola é um espaço que comporta diversos atores e seus saberes. Para gerar significado à sua comunidade ela deve estar aberta à participação de todos. Na esteira dessa reflexão, Silva e Filice orientam que:

> [...] é desejável que as frentes curriculares abarquem a diversidade étnico-racial e cultural que cerceiam a sociedade. Para tanto, as escolas necessitam trabalhar conteúdos das diferentes matrizes que formaram a história brasileira: indígenas, africana, europeia, asiática, e até mesmo comunidades que ainda permanecem no limbo curricular, como a cigana, [...]. (2016, p. 96)

Essa reflexão parte da premissa de que cada unidade escolar deve traçar um perfil de sua comunidade e discutir com ela as suas prioridades, ações, metas e objetivos de modo a operacionalizar suas ações para que as mesmas atendam aos anseios e necessidades desse grupo. Quanto à educação patrimonial, o Iphan preocupa-se com o desenvolvimento de ações educativas que estimulem a participação comunitária, a valorização dos bens culturais da comunidade, a construção coletiva e o fortalecimento dos espaços educativos.

Já a SEEDF empreende esforços para conceber e implementar um currículo que olha de forma atenta para a educação integral. Não se trata aqui de meramente ampliar a carga, mas propor "o currículo como um instrumento aberto em que os conhecimentos dialogam entre si, estimulando a pesquisa, a inovação e a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas" (DISTRITO FEDERAL, 2013. p. 21). Dessa forma, no planejamento, na organização e na execução de suas ações, as escolas da rede pública do DF devem levar em conta os princípios da educação integral, que são: integralidade; intersetorialização; territorialidade; trabalho em rede; diálogo escola comunidade; e transversalidade. Um olhar atento a esses princípios nos propicia conectá-los a uma proposta de educação patrimonial em diálogo com a diversidade. Propicia, também, que o docente trabalhe de forma transversal e interdisciplinar. Outras leituras de mundo são possíveis e não só a que volta o olhar para os estudos eurocentrados.

O documento que trata dos pressupostos teóricos da SEEDF é claro ao destacar que o trabalho da educação para a diversidade – conectado à educação patrimonial, ambiental e relações étnico-raciais, dentre outros – é norteado por um amplo arcabouço legal. Os documentos normativos que o orientam vão desde a Constituição Federal/1988 em seus artigos: 5º, 206, 201 e outros, passando pela Lei Orgânica do DF, pela Lei nº 4.920/2012, pela Portaria nº 265/2016, que institui a Política de Educação Patrimonial da SEEDF, e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outras.

É primordial que as escolas pautem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e suas ações alinhados a essa legislação e ao Currículo em Movimento. Sendo o PPP um instrumento definidor de caminhos, é fundamental que a comunidade escolar o revisite quando necessário, proponha projetos, ações e mudanças que dialoguem com seus interesses e com os temas transversais, sempre em busca de uma educação de qualidade, uma vez que "a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro" (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 33). O outro, nesse contexto, não deve ser tratado como o estranho ou o distante, mas como sujeito rico em história, saberes e experiências que podem contribuir para o fortalecimento do espaço e das ações escolares. Átila B. Tolentino observa que

> [...] na história da patrimonialização dos nossos bens culturais, a ideologia de uma identidade nacional homogênea e coesa, extremamente pautada numa herança europeia e num poderio católico-militar, é o que caracterizou a política preservacionista implantada no Brasil nos anos 1930 (2018, p. 53-54).

Apesar disso, o autor ressalta a atuação de diversos grupos e comunidades que reivindicaram e reivindicam o reconhecimento da diversidade cultural, o que levou o Iphan, ao longo de sua atuação, a modificar a sua dinâmica de procedimento e a valorizar instrumentos de preservação que reconheçam os diferentes saberes e a diversidade cultural. Nesse sentido,

> [...] a atuação no campo do patrimônio imaterial pelo Iphan tem sido importante para a valorização das referências culturais historicamente subalternizadas ou silenciadas nos processos de patrimonialização no Brasil, bem como dos seus saberes, fazeres e epistemologias, a exemplo das referências culturais africanas e indígenas (TOLENTINO, 2018, p. 55).



Tolentino (2018), apoiado na teoria da decolonialidade, em consonância com a ideia de ecologia dos saberes de Boaventura Santos, que "baseia-se no reconhecimento da pluralidade e da diversidade de conhecimentos heterogêneos, que podem estar sempre em interseção e interações dinâmicas, em um diálogo horizontal e democrático" (p. 50), propõe uma Educação Patrimonial Decolonial. De acordo com o autor, a educação patrimonial decolonial admite que o colonialismo se perpetuou, "o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados" (TOLENTINO, 2018, p. 56). O autor destaca a importância da construção coletiva, da educação formal e não-formal, da valorização das referências culturais dos povos tradicionais e subalternizados e da atual metodologia de Educação Patrimonial adotada pelo Iphan que enfatiza os inventários participativos.

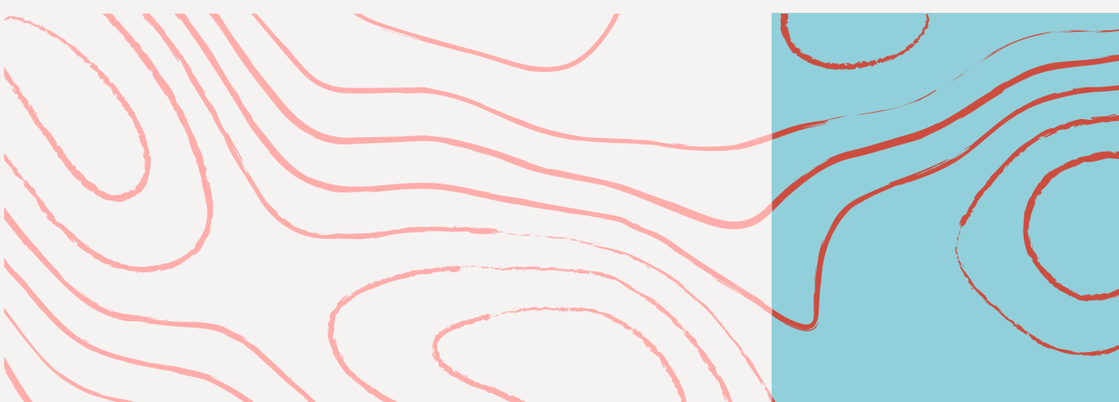
Esses inventários, trabalhados particularmente no segundo módulo, se baseiam "no trabalho com a memória social, partem da premissa de que os próprios grupos e comunidades possam assumir, em primeira pessoa, a identificação, o registro e a seleção das referências culturais significativas para a formação de suas identidades e memórias coletivas" (TOLENTINO, 2018, p. 57). Verifica-se que a SEEDF está alinhada a essa ideia, uma vez que a Portaria nº 265/2016, que institui a Política de Educação Patrimonial do órgão, reforça a necessidade: da participação comunitária; do fortalecimento da cidadania; da temática estar inserida nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares; do foco nos temas transversais e no trabalho interdisciplinar; do reconhecimento, valorização e fortalecimento das populações tradicionais e comunidades locais; e da permanência de ações voltadas para o desenvolvido da educação patrimonial dentro das escolas. Portanto, há que se tratar o assunto de forma contínua e não pontual.



Territórios de poder: a importância do diálogo entre educação patrimonial e diversidade

A constituição de uma identidade vincula-se às questões relacionadas ao território e à territorialidade. Claval (2014) observa que as identidades se exprimem por meio de símbolos, sendo o território um dos símbolos que ajudam a estruturar a identidade coletiva. Rogério Haesbaert (2016) destaca que os conceitos de território e territorialidade se relacionam às espacialidades humanas, mudando o enfoque a depender da área do conhecimento e da perspectiva analisada. Dessa forma, esses conceitos podem se vincular a relações de poder, à dimensão simbólica, à produção, a relações sociais ou a uma abordagem multidimensional.

Costa (2016, 2017) propõe que os conceitos de patrimônio e território sejam tratados de forma acoplada; além disso, o autor destaca a importância do protagonismo dos grupos subalternizados e de debates que trazem à tona questões relacionadas à resistência. Entende-se que as questões étnico-raciais, identitárias, históricas, patrimoniais, de gênero, econômicas, culturais, sociais e outras se interseccionam – como pontua Grosfoguel (2009) – e rebatem no espaço. Ao destacar que o território é parte integrante do espaço, Marcos Saquet (2006) afirma que "o território é natureza e sociedade: não há separação, é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; [...] Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns" (p. 83). Compreender o território é olhar para além de sua dimensão física; envolve o simbólico, relações interpessoais, identidade e memória. É no e por meio do território que diversos povos tradicionais conseguiram manter suas referências culturais.



Falar em povos tradicionais é, sem nenhuma dúvida, falar de quilombo. O trabalho desses povos foi fundamental no processo de construção de diversas cidades. Inúmeras casas, casarões, ruas e igrejas foram erguidas pelas mãos dos negros escravizados. Além disso, faziam-se presentes nas minas — de ouro, de diamante e outros minérios — e nas lavouras. Eles também foram os "responsáveis pela introdução no continente americano de múltiplos instrumentos musicais, como a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como pela criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe" (LOPES, SIMAS, 2017, p. 33). Tratar a questão patrimonial em consonância com as questões étnicas e quilombolas é imprescindível para se compreender a riqueza patrimonial brasileira. Segundo Rafael Sânzio dos Anjos, "a palavra quilombo tem origem na língua banto e se aproxima de termos como: habitação, acampamento, floresta e guerreiro. Na região central da Bacia do Congo, significa "'lugar' para estar com Deus" (2006, p. 46).

SAIBA MAIS

O termo Banto refere-se ao "conjunto de povos localizados principalmente na região do centro-sudoeste do continente africano. Indivíduos dessa origem, em especial os embarcados nos portos de Cabinda, Luanda e Benguela, representaram cerca de dois terços dos enviados para as Américas como escravos entre os séculos XV e XIX" (LOPES,SIMAS, 2017, p. 32-33).

Alguns estudos associam os quilombos ao período escravista, mas cabe destacar que esse conceito sofreu modificações ao longo dos séculos e se atualizou. Givânia Maria da Silva (2016) evidencia a importância da atuação do Movimento Negro na luta para o reconhecimento das comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombo como sujeitos de direitos.

> O texto constitucional de 1988 trouxe para o Estado brasileiro, por meio do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conjugado com os arts. 215 e 216 da Constituição Federal (CF), o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos como categoria, bem como o direito a terras, a manter seus saberes e costumes como patrimônio brasileiro (p. 60).

Para Eliane C. O'Dwyer (2002), os sujeitos históricos existem no presente:

> [...] o texto constitucional não evoca apenas uma "identidade histórica" que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Segundo o texto, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar a terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (p. 14).

O dispositivo legal se refere a um conjunto de indivíduos ou atores sociais organizados, que podem ser conceituados como grupos étnicos que persistem e persistiram ao longo da história. Segundo Stuart Hall, o termo etnia refere-se "às características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de "lugar" – que são partilhadas por um povo" (2015, p. 36). Portanto, para dar conta de tamanha complexidade, há que se trabalhar com o conceito mais amplo e ressemantizado de quilombo. Segundo Carril (2006), o conceito de quilombo se associa à resistência territorial. A autora observa a existência de quilombos em áreas urbana e rural. Para ela, enquanto os quilombos rurais se organizam basicamente em torno de questões ambientais e da conquista de terras, nos urbanos a organização acontece em torno da música, da arte e da dança. Em ambos, a solidariedade é muito marcante e a luta é de base territorial.

Silva (2016) destaca que, por séculos, os quilombos sofreram com o processo de "apagamento e esquecimento" por parte do Estado, não estavam presentes nas políticas públicas e nem nas histórias de "sucesso" contadas oficialmente. A autora é enfática ao afirmar que esses povos estiveram e estão presentes em todo o território nacional, exercendo participação fundamental na construção deste país e não podem ser vistos simplesmente como algo "que sobrou ou restou". Os territórios quilombolas representam verdadeiros espaços de poder, são ricos em referências culturais e simbólicas. Podem ser também chamados de territórios étnicos.

> O território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, onde geralmente a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e instituição de uma autoafirmação política, social, econômica e territorial (ANJOS, 2006, p. 339).



Voltando o olhar para o Goiás e o para o Distrito Federal, observa-se que, antes do assentamento da Pedra Fundamental – obelisco construído no Morro do Centenário, nas proximidades de Planaltina, para comemorar o centenário da independência e "demarcar" o ponto de localização da futura capital do país, em 7 de setembro de 1922 –, na área que no futuro abrigaria a nova capital já se identificava a presença do quilombo Mesquita. A história desse quilombo associa-se à história de Luziânia e à da capital, uma vez que seus integrantes tiveram participação essencial durante a construção. Segundo Manoel B. Neres:

> Os quilombolas foram muito ativos na Missão Cruls, Coluna Prestes, recepção a Juscelino e sua comitiva, iniciaram as obras do Catetinho, fizeram os serviços domésticos do Presidente, e forneceram alimentos (cereais, frutas, doces, rapaduras, marmeladas, queijos, etc.) aos candangos (2020, p. 17).

Falar do Quilombo Mesquita é retornar a 1746, quando o bandeirante Antônio Bueno de Azevedo se fixou na região da atual Luziânia – antigo arraial de Santa Luzia – em busca de ouro. Com ele, encontrava-se José Corrêa de Mesquita. Neres (2016) assinala que, em paralelo à exploração do ouro, o bandeirante Azevedo preocupou-se com a produção de alimentos como milho, feijão e mandioca. Com o declínio da extração aurífera, por volta de 1775, muitas pessoas foram embora de Luziânia, os que ficaram passaram a se dedicar à produção da cana de açúcar e à criação de gado.



Em seus estudos, Neres (2016) afirma que foi no momento do declínio da extração do ouro que José C. de Mesquita, ou algum sucessor seu, destinou as terras do quilombo a três escravizadas: Maria Pereira Dutra, Maria Abadia e Martinha Pereira Braga. Segundo esse autor, "duas das três beneficiárias não eram apenas escravizadas, mas sim descendentes do primeiro dono das terras, o que não era incomum no período da escravidão" (NERES, 2016, p. 51). Essas mulheres e seus descendentes foram os responsáveis pela manutenção das referências culturais do quilombo Mesquita. Atualmente, os quilombolas do Mesquita se dedicam ao cultivo de mandioca, laranja, goiaba, cana-de-açúcar e marmelo.

SAIBA MAIS

Há materiais interessantes, de diferentes linguagens, que abordam os momentos anteriores à transferência da capital para Brasília e a ocupação quilombola no território hoje conhecido como Distrito Federal.

- Reportagem: Nos tempos da Missão Cruls – Revista Encontro.

- Youtube - Vídeo: Mesquita, Canal do Instituto de Políticas Relacionais. Produzido por: Ancestralidade Africana no Brasil – Memórias dos pontos de leitura. Disponível também em: http://ancestralidadeafricana.org.br/quilombos/comunidade-quilombola-mesquita/

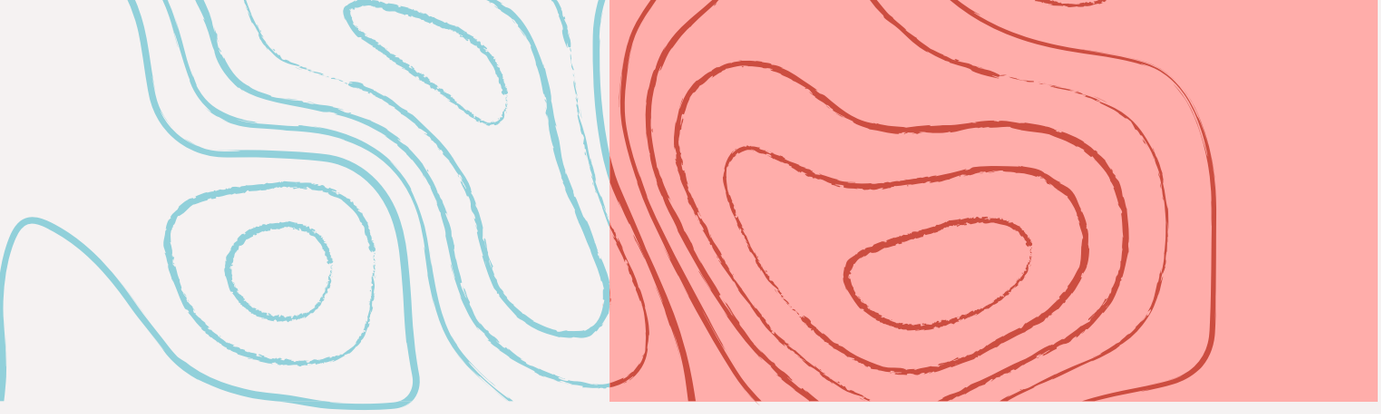
- Youtube – Vídeo: Memória Viva: Eco-História do Planalto Central. Capítulo 03. Canal do Instituto Latinoamerica.

- Reportagem: A história do quilombo que ajudou a erguer Brasília e teme perder terras para condomínio de luxo. Da BBC News Brasil, São Paulo, de João Fellet. 01 de julho de 2018.

O marmelo é um fruto semelhante à pêra. Os Mesquitas o transformaram em um doce maravilhoso cuja receita conta com 200 anos de tradição. O doce leva o nome de marmelada Santa Luzia. Neres (2016) afirma que a receita é uma das heranças deixadas pelas três mulheres que deram origem ao quilombo e que o primeiro pé de marmelo foi plantado na fazenda em 1770. Entre as comunidades quilombolas, as atividades coletivas eram comuns, no caso do Mesquita, "os mutirões para a poda e as movimentações ligadas à feitura e consumo do doce proporcionavam sentimentos e ações coletivas sólidas" (NERES, 2016, p. 58). Segundo esse autor, a religiosidade também era um traço marcante nessa comunidade. Acredita-se que as três mulheres eram devotas de Nossa Senhora da Abadia e que com elas surgiu a novena dessa santa. A produção da marmelada associa-se, de certa forma, ao período de louvação à santa, "uma das principais festas da comunidade, dedicadas à Nossa Senhora da Abadia, ocorre no início de agosto, período próximo à poda da planta. Na ocasião, entre outras atrações, os foliões se divertem com as danças Catira e Raposa" (NERES, 2016, p. 58). A comunidade conta com a Associação Renovadora Quilombo do Mesquita (Arenquim), instituição que busca fortalecer, valorizar e disseminar as festas, as danças, as folias, a memória dos ancestrais e os espaços educativos do grupo.

Em 2006, após intensa atuação das lideranças da comunidade, o quilombo Mesquita foi oficialmente reconhecido como remanescente de quilombo, recebendo o certificado da Fundação Cultural Palmares. Porém, em seus estudos, Neres (2016) identificou divergências entre os quilombolas no tocante à certificação e à identidade quilombola. Alguns identificam-se como quilombolas, outros não. O autor ressalta que

> [o] Mesquita pode ser classificado como quilombo porque sua origem é a do tempo da escravidão (inclusive antecede 1888, fato comprovado por registros paroquiais, desde 1854); porque manteve sua estrutura familiar tendo negros por maiorias; porque guarda uma cultura específica e por seu espaço geográfico ter sido sempre associado aos negros, recebendo inclusive os títulos Arraial dos Pretos, Mesquita dos Crioulos, Crioulos... (NERES, 2016, p. 106)

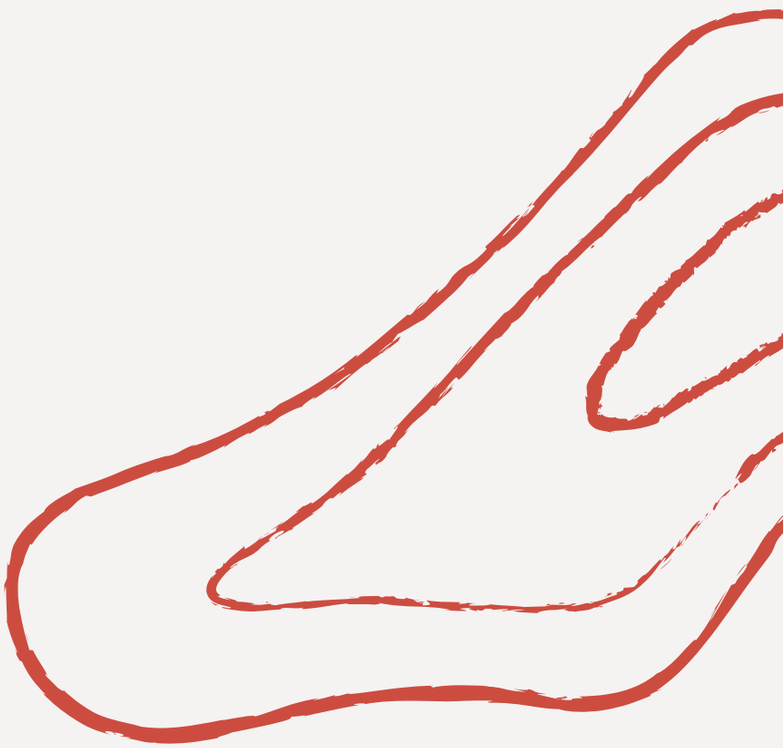


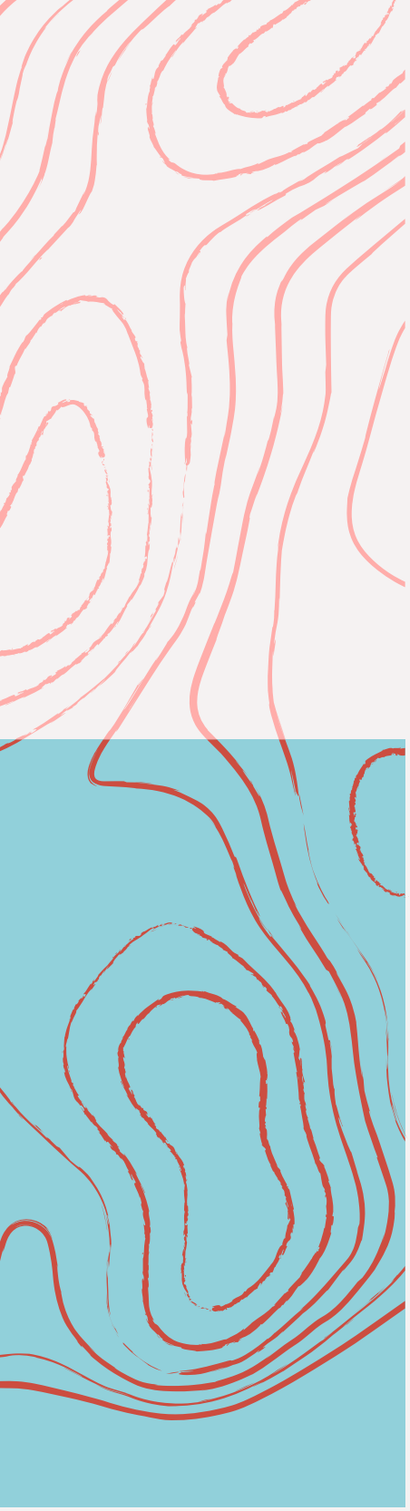
Vale ressaltar que a preocupação com a educação sempre foi uma constante no quilombo Mesquita. A comunidade sempre cobrou do poder público atitudes com relação à educação dos jovens. Além disso, o autor destaca a proatividade de Aleixo Pereira Braga que, além do grande quantitativo de terras e extensa plantação de marmeleiros – o que o tornou referência econômica na região –, doou terras para a construção de uma escola. Para Neres (2020), a educação (formal e não-formal) alinhada à questão patrimonial é uma importante ferramenta no combate às informações falsas. Segundo esse autor, dissemina-se que não existe quilombo em Brasília e Entorno, sendo inverídica essa ideia, uma vez que a área do quilombo Mesquita localiza-se, em grande parte, na região metropolitana de Brasília.

Este reconhecimento é extremamente importante para a implantação de políticas públicas e para o reconhecimento da contribuição histórica e cultural desse quilombo na construção da capital. Apoiado em Paulo Freire (1979), Neres (2016) destaca a importância de uma educação reflexiva, revolucionária e que leve a uma consciência crítica. Como ação de resistência e conscientização, o autor cita a criação do Espaço de Memória do Quilombo Mesquita, iniciativa de Célia Braga, coordenadora da Associação Quilombo Mesquita, que reuniu em um espaço objetos antigos, fotos e utensílios da comunidade, um verdadeiro espaço de ativação da memória e aprendizagem. Assim, esse espaço de memória e a prática da educação patrimonial são estratégias indispensáveis no combate à desinformação, na divulgação do estilo de vida dos quilombolas e na preservação das tradições, saberes e fazeres desse grupo.

Neres (2020) ressalta que as narrativas quilombolas devem ser levadas a sério, uma vez que esse grupo foi silenciado por muito tempo, mas têm muito a nos dizer e ensinar. Há que se valorizar a luta desses povos, pois "essas lutas se traduzem na garantia do território, no reconhecimento identitário, na valorização cultural, na abordagem educacional, na inserção universitária e no acesso a políticas públicas em geral" (p. 18). Sendo assim, os quilombos de ontem e de hoje representam a materialização da resistência negra no território.

Assim como os quilombos, os terreiros também representam a resistência e a persistência. No Brasil, as religiões de matriz africana representam outro elemento do "*continnum* africano" e da resistência cultural negra. Roger Bastide afirma que "os navios negreiros transportavam a bordo não somente homens, mulheres e crianças, mas ainda seus deuses, suas crenças e seu folclore. Contra a opressão dos brancos que queriam arrancá-los a suas culturas nativas para impor-lhes sua própria cultura, eles resistiram" (1974, p. 26). A religiosidade africana foi um dos elementos culturais que, por aqui, se reinventou.





Os terreiros são espaços sagrados, territórios simbólicos e reais, que exprimem a luta de grupos para manterem as religiões de matriz africana. Zeny Rosendahl (2003) afirma que os lugares sagrados, além de disporem de bens simbólicos significativos para determinados grupos, envolvem as experiências humanas, sendo de fundamental importância a compreensão do significado desses bens para seus usuários. Entre as inúmeras vias de resistência negra no Brasil, a centrada na religiosidade tem seu lugar de destaque. Durante todo o Estado Novo, a repressão policial foi intensa aos terreiros, que tiveram seus pejis – "Santuário ou conjunto de santuários" (Lody, 1987) – saqueados em ações claramente racistas. Segundo Raul Lody (1987), essa situação mudou devido à atuação das federações de culto afro-brasileiro, mas a violência religiosa, em especial às religiões de matriz afro, continua, como mostra o relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil – RIVIR (2011-2015).

Diversas lideranças de terreiros espalhados pelo Brasil desenvolveram e desenvolvem estratégias de modo a preservar suas práticas religiosas. Diante disso, o Iphan vem reconhecendo a importância desses espaços como patrimônio cultural brasileiro, efetuando o tombamento de nove terreiros no Brasil. No caso do Distrito Federal, o órgão lançou em 2009 a 1ª fase do *Inventário dos Terreiros do Distrito Federal e Entorno*, e, em 2012, o *Inventário Nacional das Referências Culturais*: *Terreiros do DF e Entorno*. Esses documentos representam uma resposta às necessidades das comunidades religiosas de matriz africana do DF e Entorno.

Um dos objetivos é identificar os lugares de culto, seus fazeres, seus saberes e suas tradições. Já na primeira fase, 26 terreiros em Brasília e Entorno foram inventariados, mas a região conta com aproximadamente 330 terreiros registrados. A construção de Brasília atraiu também as casas religiosas de matriz africana. De acordo com o Inventário dos Terreiros, produzido pelo Iphan (2009), os primeiros terreiros se instalaram em Brasília e em seu entorno na metade de 1960 e início dos anos 70. Como diversos terreiros espalhados pelo Brasil, também foram alvo de preconceito e de perseguição – inclusive policial –, levando-os a se organizar por meio de federações.

Um dos primeiros terreiros fundado em Brasília, em 1965, foi o Centro Espírita Assistencial Nossa Senhora da Glória (CEANSG), obra de Jurema Faria, de seu companheiro Jorge Faria e de um grupo de pioneiros. De tradição Umbanda, a casa é muito respeitada entre os adeptos dessa linhagem. De acordo com o Inventário (IPHAN, 2009), a casa desenvolve uma série de cerimônias litúrgicas, abertas ao público e fechadas. Além disso, também presta a caridade e realiza assistência social.

Outra casa de grande importância é o Ilê Axé Orixá Deuy e Centro Espírita Caboclo Boiadeiro João Chapéu de Couro. Sob o comando do Babalorixá Pai Lilico, a casa foi fundada em 1967 no território hoje conhecido como Águas Claras e fixou-se em Sobradinho em 1974. No espaço, desenvolvem o culto sagrado dos orixás, plantam ervas sagradas, mantêm o culto de tradição Ketu e Umbanda, e desenvolvem ações sociais e celebrações. O documento do Iphan também registra uma filial do terreiro Axé Opô Afonjá – o Ilê de Salvador foi tombado pelo Iphan em 1999 – de tradição Ketu. O Axê Opô Afonja Ilê Oxum do Goiás foi fundado em 1973 por Mãe Railda em Valparaíso. Além de dar seguimento à tradição e cultivar ervas sagradas, o terreiro também realiza celebrações abertas ao público.

Esses espaços sagrados também são espaços educativos, onde os integrantes aprendem as tradições, os costumes, as danças, as orações e os toques, ouvindo e vendo os mais velhos fazerem. Uma excelente iniciativa aliada à tecnologia é a que foi desenvolvida por Mãe Beth de Oxum, Ialorixá do Ilê Axé Oxum Karê de Olinda. Ela, juntamente com seus filhos de santo, criaram o jogo intitulado Conto de Ifá, que narra a história dos orixás e, dessa forma, divulga as religiões de matriz africana.

Falar do presente, que se interconecta com o passado, também é falar de patrimônio cultural. Para que ocorra a preservação e a valorização patrimonial, é fundamental que os sujeitos conheçam os bens, mas, mais importante ainda, é que vivenciem e se vejam representados nesses bens, isso porque "a vivência em um local permite aos seus moradores uma ligação cultural e um sentimento de pertencimento a um grupo e a uma base física simbólica" (CARRIL, 2006, p. 24). Nesse sentido, em 2020, o Iphan publicou o segundo volume da *Coleção patrimônio para Jovens*, em homenagem à Ceilândia. Criada em 1971, é a maior Região Administrativa (RA) do DF, conta com quase 500 mil moradores e muita história. *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo* é o nome do volume lançado pelo Iphan, em parceria com a SEEDF. A proposta girou em torno das referências culturais mais significativas para a comunidade. Contou com a participação ativa de escolas públicas do ensino médio e fundamental e da associação de moradores.

SAIBA MAIS

O jogo Contos de Ifá pode ser acessado em link próprio [http://www.contosdeifa.com/]. Para conhecer mais sobre sua idealização e construção, clique em [https://youtu.be/hcawb3ieJ8c].

O trabalho foi construído com base na metodologia proposta pelos Inventário Participativos – sobre os quais é possível ler mais no Módulo 2! – e nos leva a refletir a respeito da importância das referências culturais situadas para além do sítio histórico tombado. Em formato de diálogo, inicia abordando a origem do nome Ceilândia e apresenta ao leitor diversos locais e espaços de grande importância para a população, como exemplo: a Caixa d'água, construída na década de 1970, um projeto do arquiteto Gerhard Linzmeyer, com capacidade para armazenar até 500 mil litros de água e que foi declarada patrimônio cultural do DF em 2013; a Feira Central de Ceilândia, onde é possível encontrar diversos produtos e alimentos típicos da região nordeste do Brasil – região de onde provém a maior parte dos moradores dessa RA; a Casa do Cantador, espaço projetado por Oscar Niemeyer, dedicado à música e à cultura nordestina, um dos poucos projetos de Niemeyer materializados fora do Plano Piloto. Além dessas referências, a publicação também destaca a importância de eventos e espaços que se dedicam à música, à dança e à comida típica, como o Quarentão, o Ferrock, o Maior São João do Cerrado e o Elemento em Movimento. Os participantes também citaram como referência cultural de Ceilândia a Biblioteca Pública, uma reivindicação da comunidade. Logo:

> Defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tantos os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. (TOLENTINO, 2018, p. 56)

Portanto, não só de Lucio, Oscar, Bernardo, Israel, Juscelino e Ozanam é feita a história de Brasília e seu Entorno, ela também tem muito de Mesquita, Kalunga, Goyá, Sandra, Maria, Aline, Jurema e muitos outros atores sociais fundamentais no processo de construção desse território. Não se pretendeu esgotar o assunto, mas procurou-se estimular uma reflexão e colocar em pauta as referências culturais por séculos "esquecidas", além de incentivar práticas pedagógicas que privilegiem uma educação patrimonial em diálogo com a diversidade e suas múltiplas possibilidades. Colocar em evidência as referências culturais de grupos por séculos invisibilizados é alinhar-se à proposta do Currículo em Movimento. Além de aberto, é um currículo que prima pela participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar e pela gestão democrática nesse espaço de aprendizagem

Entendemos que a educação patrimonial deve ultrapassar os muros da escola, ser um processo permanente e sistemático, no qual os envolvidos na ação se sintam representados. Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização do patrimônio dos povos originários e de origem africana e das referências situadas para além do sítio histórico declarado representam um enriquecimento do debate e sinalizam uma mudança de mentalidade no pensar o patrimônio de uma localidade. Além disso, fortalecer a formação continuada dos docentes é imprescindível para uma educação patrimonial em diálogo com a diversidade.

A SEEDF, ao instituir sua Política de Educação Patrimonial, as Jornadas do Patrimônio, ao incentivar que as escolas insiram em seus PPPs ações e projetos voltados para a educação patrimonial em conexão com diversas áreas do conhecimento, mostra-se alinhada aos órgãos federais. Além disso, ao propor um currículo aberto e possibilitar que o docente trabalhe com temas transversais, o órgão expressa a sua preocupação em oferecer uma educação de qualidade, pautada no respeito e no fortalecimento das narrativas por tempos esquecidas.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio de Araújo dos. Quilombolas: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.

BASTIDE, Roger. As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo. Tradução de Eduardo de Oliveira e Oliveira. São Paulo: DIFEL, ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

CARRIL, Lourdes. Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume, 2006.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Tradução de Margareth de Castro Afeche Pimenta Luís Fugazzola Pimenta. Florianopólis: Ed. da UFSC, 2014.

COSTA, Everaldo Batista da. Utopismos patrimoniais pela América Latina, resistências à colonialidade do poder. Anais do Colóquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Barcelona, p. 1-30, 2016.

_____. Ativação popular do patrimônio-territorial na América Latina: teoria e metodologia. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, Bogotá, v. 26, n. 2, p. 53-75, jul.-dic. 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Periferia, 1, n. 2, jul./dez. 2009. Disponivel em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>. Acesso em: 12 novembro 2020.

SECRETARIA DE TURISMO - SETUR. Guia Turístico - Conheça Brasília e se surpreenda, 2020. Disponível em: <http://www.turismo.df.gov.br/guiaturistico/>. Acesso em: 18 novembro 2020.

HAESBAERT, Rogerio. O mito da desterritorialização: do "fim dos território" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Áreas Territoriais - O que é, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 18 novembro 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. Inventário Nacional de Referências Culturais: Manual de Aplicação Brasileiro. Brasília: IPHAN, 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Inventários dos Terreiros do DF e Entorno: 1º fase. Brasília: IPHAN, 2009. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventario_dos_terreiros_do_df_e_entorno.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Educação Patrimonial: Inventários Participativos - Manual de Aplicação. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Brasília completa 30 anos como Patrimônio Mundial. IPHAN, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4481/brasilia-completa-30-anos-como-patrimonio-mundial>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo. Brasília: IPHAN, 2020. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ceilandia_minha_quebrada_mundo.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LODY, Raul. Candomblé: religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Nei; SIMAS, Luis Antonio. Dicionário da história social do samba. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NERES, Manoel Barborsa. Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência. Brasília: Gráfica Conquista, 2016.

_____. Quilombo Mesquita: História, identidade e pertencimento. Revista Com Censo, Brasília, v. 7, n. 1, p. 17-18, março 2020.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, E. C. Quilombos: identidades étnicas e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. Cap. Introdução, p. 13-42.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço, cultura e religião: dimensões de análise. In: CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 187-224.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-27.

SAQUET, Marcos Aurelio. Proposições para estudos territoriais. GEOgraphia, Niterói, v. 8, n. 15, p. 71-85, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13511>. Acesso em: 27 out. 2020.

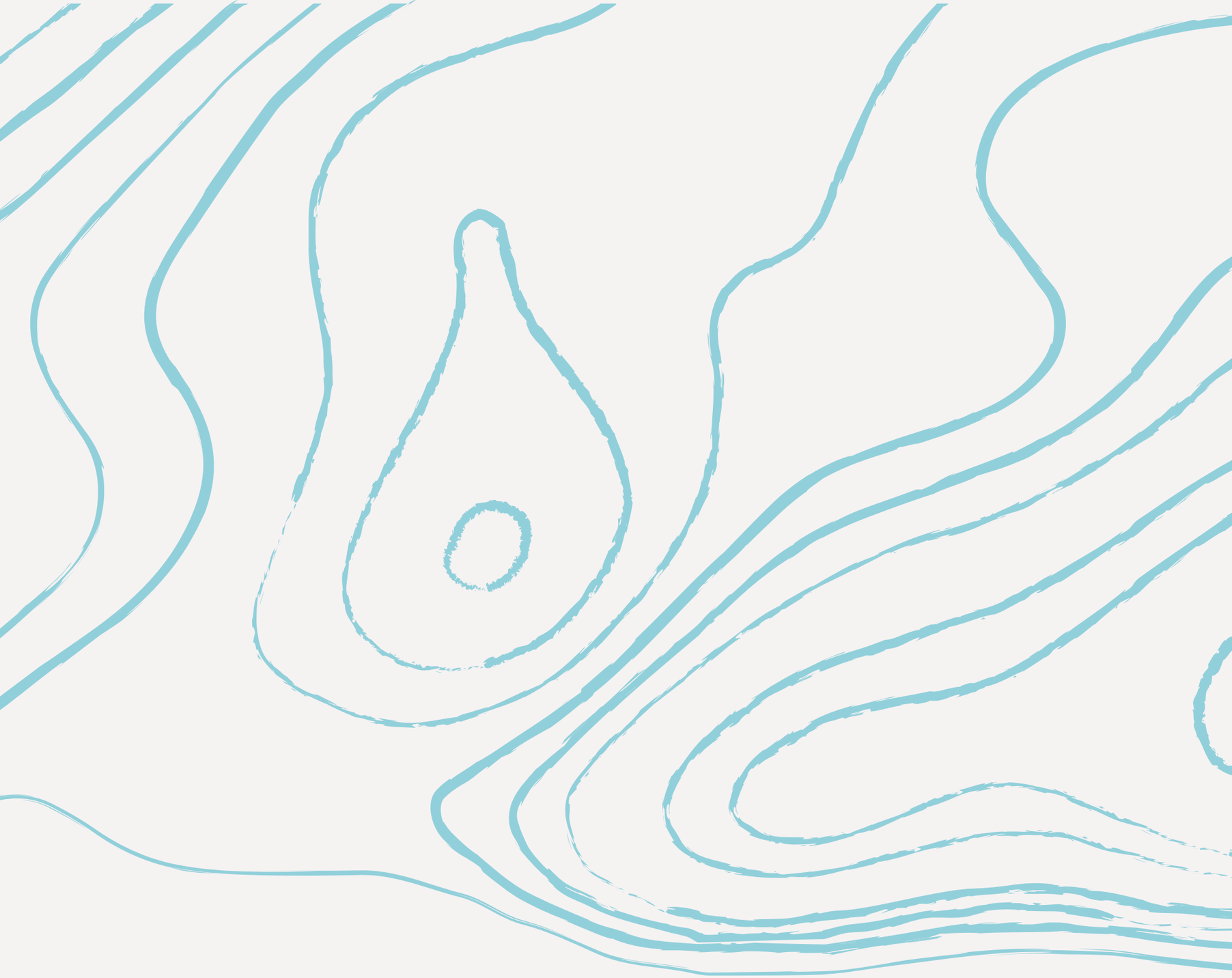
DISTRITO FEDERAL Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos. Brasília, 2013. Disponivel em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e luta política no quilombo de conceição das crioulas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Patrícia Nogueira; LÉTTI, Mariana. "O teu cabelo não nega": educação para as relações étnico-raciais na política de formação dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013). In: SANTOS, D. S.; FILICE, R. C. G.; RODRIGUES, R. M. M. Políticas Públicas e Raça: avanços e perspectivas. Brasília: UnB, 2016. p. 134-155.

SILVA, Tomaz. Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TOLENTINO, Átila. B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Sillogés, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jul. 2018. Disponivel em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.



6



Cerrado: eixo pedagógico e patrimônio no/do Distrito Federal

ELABORADO POR

Hugo de Carvalho Sobrinho[1]

Rosinaldo Barbosa da Silva[2]

Introdução

Neste módulo, abordaremos os conceitos de ecologia e patrimônio natural e outros elementos: diversidade ambiental, cultural e social, articulados pelos processos ecológicos, saberes subjugados e a complexidade do mundo, negados pela racionalidade mecanicista e pela ideologia do progresso. Temos como recorte espacial-territorial o Distrito Federal e o Cerrado como eixo pedagógico.

O módulo propõe reflexões a partir da compreensão de natureza à luz do pensamento científico materialista em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica que fundamenta os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Objetiva-se fornecer bases para a compreensão da temática, promover o desenvolvimento do pensamento, propor instrumentos metodológicos para a prática social e docente comprometidos com a valorização da natureza, do bioma Cerrado e dos povos cerratenses, nos processos de ensino-aprendizagem integrados à formação de sujeitos sociais ativos.

1 Licenciado em Geografia e Pedagogia. Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

2 Licenciado e Bacharel em Geografia, Licenciado em Pedagogia, Mestre em Geografia e Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A via de compreensão da realidade pelas relações sociais cotidianas e a ampliação do pensamento para o entendimento do mundo se colocam como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e de formação de sujeitos críticos. Nesse viés, iniciamos este módulo com algumas reflexões:

- Como inserir o cerrado enquanto eixo pedagógico nas práticas educacionais?
- Quais são as políticas públicas e documentos norteadores no território do DF?

A área que corresponde ao bioma Cerrado compreende parte ou a totalidade da área territorial dos estados da região Centro-Oeste (MT, MS, GO e o DF), da região Sudeste (MG), da região Norte (TO) e da região Nordeste (MA, PI, BA). Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002), esse bioma abrange 200 milhões de hectares e envolve uma larga variedade de fisionomias savânicas, que dominam a paisagem do Brasil central. Possui matas sobre solos ricos, flora diversificada, com mais de 6.000 espécies de plantas vasculares e com um grande número de espécies endêmicas. Todavia, os estudos constatam a perda significativa da cobertura vegetal original, ocasionados pelo uso e ocupação do solo, pelo crescimento da agricultura e pela pressão sobre o ambiente, ameaçando o patrimônio natural e cultural do Cerrado.

Pensamento ambiental: desafios contemporâneos

Os conceitos de ecossistema, ambiente e patrimônio natural são fundamentais para a compreensão dos desafios contemporâneos e das interrelações entre sociedade e natureza. Um conceito mais sólido, menos ambíguo e vago que natureza e meio ambiente é o de ecossistema. Este "compreende o meio geofísico — a biocenose — conjunto das interações entre os seres vivos de todas as espécies que povoam este biótipo. Constitui, assim, uma unidade complexa de caráter organizador" (GONÇALVES, 2018, p. 63). Cada ecossistema é um todo que se organiza a partir das interações dos seres que a constituem. Para Leff (2015), o ambiente emerge como um saber integrador da diversidade, de novos valores éticos, estéticos e dos potenciais sinergéticos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais. Reconhecer, proteger e valorizar o natureza como patrimônio requer ir além da noção de tombamento de patrimônio natural, de área protegida, da monumentalidade (natureza grandiosa e intocável):

> [...] o patrimônio natural não representa apenas os testemunhos de uma vegetação nativa, intocada, ou ecossistemas pouco transformados pelo homem. Na medida em que faz parte da memória social, ele incorpora, sobretudo, paisagens que são objeto de uma ação cultural pela qual a vida humana se produz e se reproduz (SCIFONI, 2006, p. 75).



Os desafios para construção de uma sociedade que valorize o patrimônio natural são imensos. Os relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) evidenciam a relação direta entre os fenômenos climáticos intensos, decorrentes do aquecimento global com a emissão dos gases de efeito estufa (GEE) pelas atividades industriais, energéticas e agrícolas. Apontam, ainda, a necessidade de resposta global para mudança na matriz energética, no padrão de consumo e na erradicação da pobreza. Essas relações produtivistas-consumistas são "ambientalmente insustentáveis e socialmente injustas; não só em escala regional ou nacional, mas em nível planetário" (MELO, 2011, p. 127).

Dados ambientais relativos à queimada, poluição do lençol freático, da água, do solo, da atmosfera são alarmantes. Além disso, somam-se os desastres ambientais, tais como ocorridos em 2019 nos municípios de Brumadinho e Mariana (MG), decorrentes do rompimento da barragem; situa-se, ainda, no mesmo ano, o derramamento de petróleo no oceano Atlântico. Com relação ao desmatamento, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) mostram o aumento da devastação da Amazônia: 34% em 2020, comparado ao ano anterior. De modo geral, permanece a destruição dos biomas, principalmente do Cerrado da Amazônia, ocasionada sobretudo pela expansão da fronteira agrícola, baseada na produção agrícola intensiva, estruturada em latifúndio, na produção de commodities e na expansão da pecuária. Deste modo, produzem-se constantes ameaças à manutenção dos ecossistemas, da fauna, da flora, dos seres vivos e não-vivos, bem como constantes espoliações, expropriações, ameaças e litígios contra os povos indígenas, quilombolas e contra diversas comunidades tradicionais.

SAIBA MAIS

Relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC)

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)

Veja mapa dinâmico no site do INPE

Dentre inúmeros casos, destaca-se aqui as pressões recentes (2020), sofridas pelos sujeitos do território quilombola Kalunga.

Ao considerar o movimento do pensamento científico, constata-se mais frequentemente a partir de 1960 a relação direta entre os problemas ambientais desencadeados e o modo de produção vigente. Para diversos autores, a consciência ambiental surgiu nos anos 60 com a publicação do livro "Primavera Silenciosa" de Carson, em 1962, e do artigo "Tragédia dos Comuns" de Hardin, em 1968. A obra de Carson foi a primeira com ênfase em questões ambientais no mundo, trouxe à tona os problemas ambientais ocasionados pelas indústrias químicas de inseticidas e de outros derivados sintéticos e o desencadeamento das contaminações das áreas de produção de alimentos, dos animais e, por consequência, do ser humano.

No artigo "Tragédia dos Comuns", Hardin problematizou o crescimento exponencial da população e a finitude dos recursos naturais e enfatizou que a solução do problema não se limitaria ao avanço das técnicas, modelos matemáticos e à perspectiva neoliberal. A tragédia dos comuns se evidencia pela exploração da natureza em busca do lucro privado, nos problemas de poluição químicos, radioativos, gases nocivos, entre outros. Para Hardin (1968), a liberdade é o reconhecimento da necessidade, sendo o papel da educação revelar a todos a liberdade de criação e a crítica à produção desenfreada.

A expansão da consciência ambiental iniciada por Carson e Hardin se realizou na década de 70 com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972. Naquele momento, foram assinalados os limites da racionalidade econômica quanto às possibilidades do desenvolvimento sustentável. Segundo Leff (2019), o conceito de "desenvolvimento sustentável" foi utilizado pela primeira vez pela ONU em 1979 e disseminado em 1987 pelo relatório "Nosso Futuro Comum".



Mas a discussão sobre a relação sociedade-natureza remete ao pensamento filosófico iluminista da Antiguidade, tal como a de Epicuro, e sua influência nas obras de pensadores como Bacon, Kant, Hegel e Marx, contribuindo para a "emergência da ecologia materialista" (Foster, 2005, p. 10). Marx, a partir da crítica de Justus von Liebig ao malthusianismo, elaborou o conceito de "falha metabólica" na relação humana com a natureza, compreendendo-o dentro do contexto histórico sobre a degradação do solo em meados do século XIX no contexto da "segunda revolução agrícola" e que se estende até à nossa época (Foster, 2005, p. 10).

SAIBA MAIS

Filósofo da Grécia antiga (341-271 a.C) do período helenístico. Contribuições a respeito do materialismo e da liberdade, parte integrante da ascensão de muito do pensamento científico e ecológico moderno. Hegel via Epicuro como "o inventor da ciência natural empírica", ao rejeitar as explicações naturais baseadas em causas finais, na intervenção divina (FOSTER 2005).

A perspectiva materialista considera a ecologia comprometida com a transformação social e com as mudanças das relações humanas com a natureza. Assim, o materialismo como teoria da natureza das coisas surgiu no início da filosofia grega. Ele avalia que as origens e o desenvolvimento de tudo que existe dependem da natureza e da matéria. O materialismo filosófico racional com visão de mundo complexa compreende:

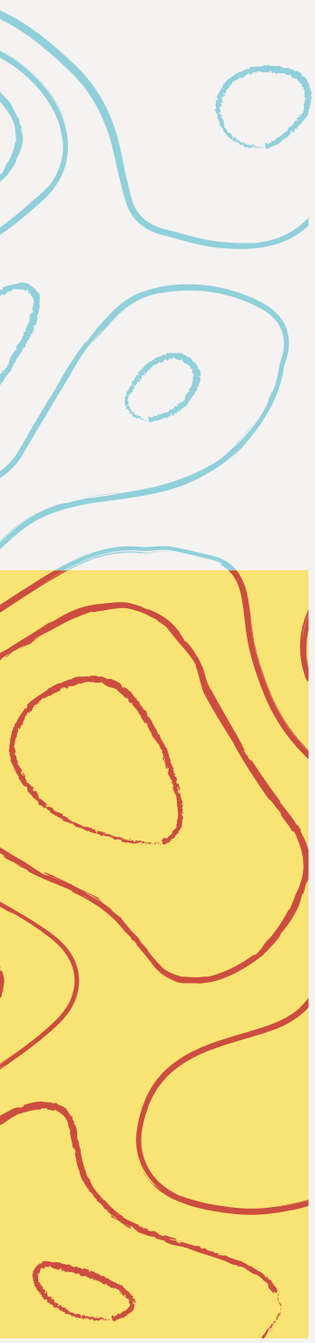
> O materialismo ontológico – dependência unilateral do ser social em relação ao biológico; o materialismo epistemológico – existência independente e a atividade causal e legiforme de alguns dos objetos do pensamento científico; o materialismo prático – afirma o papel constitutivo da agência transformadora do homem na reprodução e transformação das formas sociais (FOSTER, 2005, p. 14).

A compreensão materialista de história de Marx abrange as três dimensões do materialismo: "as relações do homem com a natureza" foram "práticas desde o início, isto é, relação estabelecidas pela ação". Sua postura ontológica, que pode ser considerada na atualidade como "realista", enfatiza a existência do mundo exterior, físico, independentemente do pensamento. Adotou-se assim, "uma abordagem a um só tempo realista e relacional/dialética" (FOSTER, 2005, p. 20):

> Ele [Marx] insistia na conexão perpétua entre a ciência natural e a ciência social, entre uma concepção do mundo material/natural e o mundo da sociedade, enfatizava o caráter dialético-relacional da história social e a incrustação da sociedade humana na práxis social. (FOSTER, 2005, p. 20).

SAIBA MAIS

Destaca-se que tal perspectiva marxiana não implica em um determinismo rígido, mecânico, tal como no mecanicismo [materialista mecanicista, abstrato – de Hobbes e Descartes (física)]. É importante evidenciar outras perspectivas, a saber: idealista/religiosa do mundo da filosofia de Hegel e ou transcendental de Immanuel Kant (para ele a realidade só pode ser percebida através dos nossos sentidos, mas esta realidade, para Kant, era o reino dos "números" ou da "coisa em si" – era incognoscível e transcendente) (FOSTER, 2005). A contribuição de Marx e Engels na superação da "coisa em si" corresponde na compreensão de que a objetificação e a alienação que apartam o ser humano do mundo exterior pode ser superada pelo desenvolvimento do espírito da história, compreendendo as nossas visões de mundo e a confirmação da nossa razão, pois transformamos o mundo e a nós mesmos nesse processo.



O mundo social constrói-se na integralidade das relações sociais pela prática humana, inclusive os aspectos da natureza que interpenetram o mundo social:

> A visão materialista profunda só é possível conectando o materialismo na sua relação com a existência produtiva às condições físicas/naturais da realidade – inclusive o terreno dos sentidos – e a rigor ao mundo natural mais amplo. Só desta maneira torna-se possível tratar de questões tão fundamentais como vida e morte, reprodução, dependência da biosfera e assim por diante (FOSTER, 2005, p. 22).

Marx denunciou a espoliação da natureza antes do nascimento de uma moderna consciência ecológica burguesa. Desde o princípio, a noção de Marx da "alienação do trabalho humano esteve conectada a uma compreensão da alienação dos seres humanos em relação à natureza" (FOSTER, 2005, p. 23). Marx defende uma concepção materialista da natureza. Ele aponta para a necessidade de um materialismo ecológico ou de uma concepção dialética de história natural.

O modo de produção contemporâneo inicia-se então como um sistema de usurpação da natureza, da riqueza pública e do patrimônio ambiental. Esse sistema baseia-se no predomínio do valor de troca em detrimento do valor de uso, e essa sobreposição se efetiva pela busca incessante de extração do lucro.

A prática docente ecopedagógica

A compreensão materialista da natureza se coloca como basilar para a prática docente, porque permite a utilização da categoria sustentabilidade associada à planetaridade; holismo, complexidade e transdisciplinaridade, tendo a Terra como um novo paradigma. A educação tem importante função na formação de sujeitos com sensibilidade e posturas ecológicas a partir da vida prática, da vivência e da experiência cotidiana. A Ecopedagogia implica a reorientação dos currículos, inserindo os princípios ambientais, contemplando aquilo que é significativo aos estudantes. Desenvolvendo um novo modelo de civilização sustentável — Ecologia Integral (natural/social), pautada em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais (GADOTTI, 2005).

Trabalhar nesta perspectiva significa uma mudança radical de mentalidade, do modo de vida, das relações de produção e a subversão da lógica de destruição da natureza, construindo possibilidades de criação de uma nova hegemonia baseada numa consciência ecológica que valorize as demandas da coletividades nos aspectos subjetivos e objetivos, valorizando a vida cotidiana. Essa compreensão possibilitará aos estudantes do Distrito Federal construírem conhecimentos nos diversos componentes curriculares ao desenvolver a autonomia e a cidadania planetária (GADOTTI, 2001).

Dois desafios do nosso tempo que colocam a comunidade mundial em movimento de enfrentamento são: a crise ambiental revelada pela sociedade regida pela produção ilimitada; e a construção de alternativas local-global de civilização ecologicamente sustentável. Ao considerar esses dois desafios, depara-se com questões econômicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais que exigem a compreensão da totalidade social constituída historicamente.

A partir da realidade local, da vida prática e das experiências cotidianas, tendo o Cerrado enquanto eixo pedagógico nos processos de ensino-aprendizagens, pode-se compreender as relações sociedade-natureza em sua totalidade, abrangendo as questões locais e globais. O *Guia Trilhas e Caminhos para a Sustentabilidade Ambiental nas Escolas do Distrito Federal* - Escolas Sustentáveis é um dos instrumentos a ser utilizado para a construção de escolas sustentáveis, o desenvolvimento da cidadania ambiental com toda a comunidade escolar e com o território em que a escola está inserida. Os caminhos para a sustentabilidade destinam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica e às Escolas do Distrito Federal, localizadas no Bioma Cerrado.

Uma das metodologias para o desenvolvimento da leitura territorial da comunidade escolar podem ser oficinas de mapeamento da realidade local, trabalhando coletivamente a sustentabilidade ambiental, social, econômica, cultural e emocional da realidade territorial em que a escola está inserida. Outra: a implantação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), que pode ser utilizada para a construir a Agenda 21, Agenda 2030 (17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) e acompanhar os projetos de Educação Ambiental, envolvendo toda a comunidade escolar.

SAIBA MAIS

Escolas Sustentáveis - Trilhas e Caminhos para a Sustentabilidade Ambiental nas Escolas do Distrito Federal.

Caroline Soares Nogueira desenvolveu com estudantes da Escola Zilda Arns, Itapuã, o Projeto Rima: fazendo da cidade um grande aprendizado.

Propostas de oficinas com base no COM-VIDA.

Saiba mais sobre a Agenda 21.

Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.



Política de Educação Ambiental

É importante destacar o contexto das Políticas de Educação Ambiental, no sentido de entender que há uma política nacional e distrital que conduz esses processos, bem como normativas específicas da Secretaria de Estado de Educação do DF sobre a temática.

A Política Nacional de Educação Ambiental (1999) objetiva difundir conhecimentos e informações sobre a educação ambiental. Além disso, estimular práticas/ações que sensibilizem a sociedade sobre as questões ambientais em suas diversas facetas. Nela, são articuladas, em nível, a unicidade (respeitando as particularidades locais) das práticas em educação ambiental nas instituições. Esta lei evidencia o entendimento da educação ambiental como um processo em que os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA, 1999). Assim, destaca que a educação ambiental não pode ser uma disciplina escolar, mas um eixo que deve perpassar todas as áreas do conhecimento de maneira transversal. Nesse sentido, a Política Distrital de Educação Ambiental (2006) se alinha ao que preconiza a PNEA e faz referência ao bioma em que o Distrito Federal se encontra: o Cerrado.

O Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA), documento elaborado por diversas instituições e sociedade civil, tem o cerrado como um eixo para a construção das aprendizagens escolares. O Plano destaca que existe, entre os educadores ambientais do DF, grande mobilização pela conservação do Cerrado. Por isso, por uma escolha feita coletivamente, ele tem como eixo norteador este bioma e sua importância central como berço das águas (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Assim,

> [...] a escolha do Cerrado como tema norteador do PDEA tem por objetivo reforçar a noção de pertencimento ao Cerrado e valorizar sua sociobiodiversidade, considerando que nele floresce a capital do país. Trata-se de reconhecer a importância de um sistema biogeográfico que ocupava cerca de um quarto do território nacional, mas que, devido às escolhas atreladas ao modelo socioeconômico vigente, nos últimos 50 anos teve cerca de 40% de sua cobertura vegetal transformada em monoculturas e áreas de pastagem. Essas áreas, devido ao mau uso do solo, estão degradadas e impulsionam a expansão da fronteira agrícola, levando à deterioração de outras áreas de vegetação nativa (PROBIO/MMA, 2007).

Mas, na prática, o que significa o Cerrado ser eixo norteador? Significa utilizar toda a potência do lugar de vivência dos estudantes para construção dos conhecimentos e aprendizagens. Isso deve ser referência de todos os componentes curriculares para valorização do cotidiano e dos elementos do lugar na constituição de pertencimento e de valorização da sociobiodiversidade do Cerrado. Os estudantes do Distrito Federal vivem no Cerrado. Os exemplos utilizados pelos docentes ao construírem aprendizagens podem se referir ao Cerrado como um eixo norteador.

O Plano Distrital de Educação Ambiental foi lançado e se apresenta como um marco em sua história com a elaboração coletiva. Assim, é importante que as considerações e as sugestões do documento fomentem o fortalecimento das ações e parcerias em prol da valorização de nossa identidade e da noção de pertencimento ao Cerrado, para que dessa forma possamos cuidar de nossa casa, afinal, somos todos Cerratenses! (DISTRITO FEDERAL, 2017).

A Política de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do DF, por meio da Portaria nº 425/20217, possui alguns princípios básicos para a efetivação nas unidades escolares do DF,

> I - O enfoque humanitário, holístico, democrático e participativo; II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o social, o político, o **cultural** e o econômico sob o enfoque crítico que valorize os princípios de sustentabilidade; III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, tendo como perspectivas a **interdisciplinaridade**, **multidisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade** para o desenvolvimento de ações junto aos membros da comunidade escolar; IV - A vinculação entre a ética, a cidadania, a educação, o trabalho, a democracia participativa e as práticas sociais; V - **A garantia de continuidade e permanência do processo educativo**; VI - A participação da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes e pais); VII - A permanente avaliação crítica do processo educativo; VIII - A abordagem articulada das questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e global; IX - **O reconhecimento**, **o respeito e o resgate da pluralidade e diversidade cultural existentes no Brasil e, especificamente, no Distrito Federal;** X - O desenvolvimento de ações junto a todos os membros da coletividade, respondendo às necessidades e interesses dos diferentes grupos sociais e faixas etárias (DISTRITO FEDERAL, 2017, s.p, grifo nosso).

Observa-se que esses princípios se articulam com o que preconiza o Currículo em Movimento do DF, em seus Eixos Transversais. Por isso, consideramos que a pergunta inicial pode ser respondida quando o Cerrado for utilizado para a construção das aprendizagens de maneira transversal e fazendo uso de toda a sua sociobiodiversidade, que se manifesta de diferentes maneiras no cotidiano vivido por nossos estudantes.

Instrumentos pedagógicos para implementação da Educação Ambiental

Nesse sentido, recomendamos algumas ações didáticas, projetos e formações para relacionar os diversos componentes curriculares ao Eixo de Educação para a Sustentabilidade, como previsto no Currículo em Movimento do DF. São **ações e projetos** que têm como objetivo promover a relação entre a Secretaria de Educação, Gestores das Unidades Escolares, professores, estudantes e comunidade escolar, possibilitando professores e estudantes a oportunidade de expandir e colocar em prática o conhecimento, na implementação, do **eixo transversal**: *Educação para a Sustentabilidade*. Tais sugestões contribuem na efetivação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Lei nº 9.795/1999) e da Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, tendo o cerrado como eixo norteador para a construção das aprendizagens. Entende-se que essas iniciativas podem incorporar, ainda, a perspectiva crítica delineada neste texto, ao integrar a noção de materialidade da vida cotidiana com a responsabilidade coletiva de preservação de um ecossistema.

- **Projeto de Educação Ambiental do Parque Nacional de Brasília**

Parceria: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).
Objetivo: integrar o trabalho pedagógico das UE's com as Políticas de Educação Ambiental (Portaria nº 428/2017) e com a Política de Educação Patrimonial (Portaria nº 265/2016), oportunizando aos estudantes da Rede Pública de Ensino o reconhecimento, a experimentação e a valorização do patrimônio ambiental e arqueológico do Distrito Federal, por meio de ações pedagógicas.
Área temática: eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, *Educação para a Sustentabilidade*.

- **Projeto Parque Educador**

Parceria: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) e o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM).
Objetivo: oportunizar aos estudantes da Rede Pública de Ensino a integração com atividades de Educação Ambiental e Patrimonial nas Unidades de Conservação do Distrito Federal. As atividades realizadas envolvem ações ecopedagógicas e lúdicas, tais como: trilhas guiadas, oficinas, práticas integrativas de saúde e palestras. As ações/atividades são implementadas por professores/educadores ambientais, capacitados no trabalho da temática ambiental e patrimonial.
Área temática: eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, *Educação para a Sustentabilidade*.

- **Projeto Adasa na Escola**

Parceria: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) e a Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal.
Objetivo: O Programa Adasa na Escola (PAE) ministra palestras para alunos, da educação infantil ao ensino fundamental, das redes de ensino pública. Também atua na formação de professores por meio de cursos de capacitação. O PAE conta com equipe técnica especializada e possui ampla variedade de recursos didático-pedagógicos, tais como cartilhas, módulos de planos de aula para os professores e cadernos de exercícios para os alunos. Cada escola visitada recebe um banner do Guardião da Água, para simbolizar o comprometimento em executar e compartilhar o conhecimento adquirido durante a visita da Adasa.
Área temática: eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, *Educação para a Sustentabilidade*. Para mais informações acesse: http://www.adasanaescola.df.gov.br/conheca.asp

- **Semana de Conscientização do Uso Sustentável da Água nas Unidades Escolares** da SEEDF foi instituída no calendário escolar da rede pública de ensino do DF compreendendo, neste ano, o período de 22 a 26 de **março** de 2021 (Lei Distrital nº 5.243/2013, regulamentada pelo Decreto nº 39.378/2018). As escolas podem **agendar visitas do ônibus da CAESB**, o Expresso Ambiental, diretamente no site oficial da CAESB (https://www.caesb.df.gov.br/). Uma das ferramentas pedagógicas utilizadas é uma maquete com 6 metros de comprimento, onde são trabalhados os temas: o Ciclo do Saneamento, a proteção de mananciais, as estações de tratamento de água e esgoto, drenagem pluvial, resíduos sólidos e consumo consciente da água.

- **Guia Trilhas e Caminhos para a Sustentabilidade Ambiental nas Escolas do Distrito Federal**

O intuito é evidenciar a temática ambiental e sua aplicabilidade em todas as etapas e modalidades de ensino de maneira transversal e interdisciplinar, tal como orienta o Currículo em Movimento da SEEDF. O Guia é um material didático-pedagógico elaborado através da parceria entre a SEEDF e a ADASA, e é trabalhado ao longo do curso. Objetiva-se promover práticas sustentáveis, alicerçadas nos seguintes pilares: gestão, currículo, território e intervenções físicas. Para baixá-lo, acesse: http://www.adasanaescola.df.gov.br/Documentos/Trilhas_Caminhos_Versao.pdf

- **Resíduos não recicláveis**

Cartilha esclarece quem é o grande gerador de resíduos não recicláveis no DF (SLU). Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/11/Grande_Geradores_de_Lixo_Agencia_Brasilia.pdf.

- **Revistas em quadrinhos - "Um por Todos e Todos por Um" (CGU)**

Disponibilização de revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, com linguagem adequada ao público do Ensino Fundamental (anos iniciais), as quais abordam temáticas relacionadas à ética e à cidadania. No total, são 06 (seis) revistas que evidenciam assuntos diversos e, consequentemente, contemplam o Eixo Transversal de "**Educação para a Sustentabilidade**". O Programa possui os seguintes materiais didático-pedagógicos: Coleção de revistas em quadrinhos (uma para cada ano - **1º ao 5º ano**) acompanhadas de guia do professor e banco de atividades; **Kit UPT para 5° ou 6° ano** do Ensino Fundamental – composto de manual do professor; caderno do estudante, revistas e jogos; Vídeos para TV e Web; Tirinhas e histórias em quadrinhos; EAD para capacitação do professor (AVAMEC). Para baixar REVISTAS + GUIA DO PROFESSOR + BANCO DE ATIVIDADES, acesse: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/upt.

- **Exposições virtuais do Museu do Cerrado**

O museu tem a missão de ser um centro de referência nacional sobre o Sistema Biogeográfico do Cerrado para divulgar e preservar os conhecimentos científicos e os saberes e os fazeres populares acerca da sociobiodiversidade do Cerrado, contribuindo para a formação de profissionais e cidadãos comprometidos com a cultura do cuidado e da sustentabilidade desse bioma. Sendo assim, professores e estudantes da Rede Pública de Ensino estão convidados a visitar o museu virtual através do site: https://museucerrado.com.br/. Ferramenta fundamental para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de temas voltados à Educação Ambiental e Patrimonial. No site você encontrará planos de aulas, jogos e diversos instrumentos pedagógicos.

- **Biblioteca virtual da ADASA**

Nela você encontra: sites para confecção de brinquedos e utensílios; oficinas de reciclagem de papel, entre outros. Acesse: http://www.adasanaescola.df.gov.br/biblioteca_virtual.asp

- **Eu Amo o Cerrado**

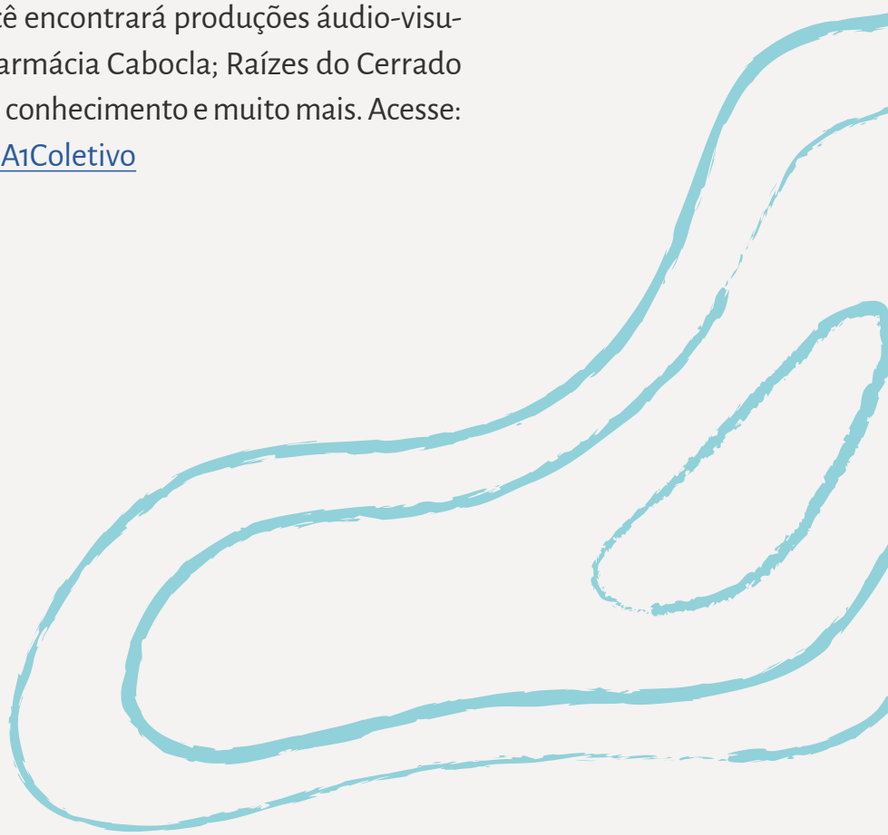
O site faz parte do programa Eu Amo o Cerrado, uma campanha de Educação Ambiental do Instituto Brasília Ambiental para a valorização desse bioma e de seus tesouros nos parques do Distrito Federal. O usuário poderá conhecer mais sobre a diversidade da flora e fauna do Cerrado. Acesse: https://www.euamocerrado.com.br/#/especies/undefined/393

- **Feiras Orgânicas**

Nesta ferramenta, você encontra produtos da agricultura familiar, de pequenos produtores e de sistemas de produção orgânica e/ou agroecológica. Ao clicar no nome da iniciativa, é possível verificar informações mais detalhadas, como os tipos de alimentos disponíveis, horários de funcionamento, endereço para retirada — no caso de pontos físicos — e formas de contato. Acesse: https://feirasorganicas.org.br/comidadeverdade

- **Oyá Coletivo**

Canal Oyá Coletivo (Youtube) nele você encontrará produções áudio-visuais tais como: Raízes do Cerrado e a Farmácia Cabocla; Raízes do Cerrado – precisamos falar sobre a água; Chá de conhecimento e muito mais. Acesse: https://www.youtube.com/c/Oy%C3%A1Coletivo



Referências

FOSTER, John Bellamy. A ecologia da economia política marxista. Tradução de Pedro Paulo Bocca. Lutas Sociais, São Paulo, n. 28, p.87-104, 1. sem. 2012.

FOSTER, John Bellamy. A Ecologia de Marx: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. Revista Lusófona de Educação, v. 6, 15-29, 2005.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XX. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> Acesso: 15 abr. 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Os (des)caminhos do meio ambiente. 15. Ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

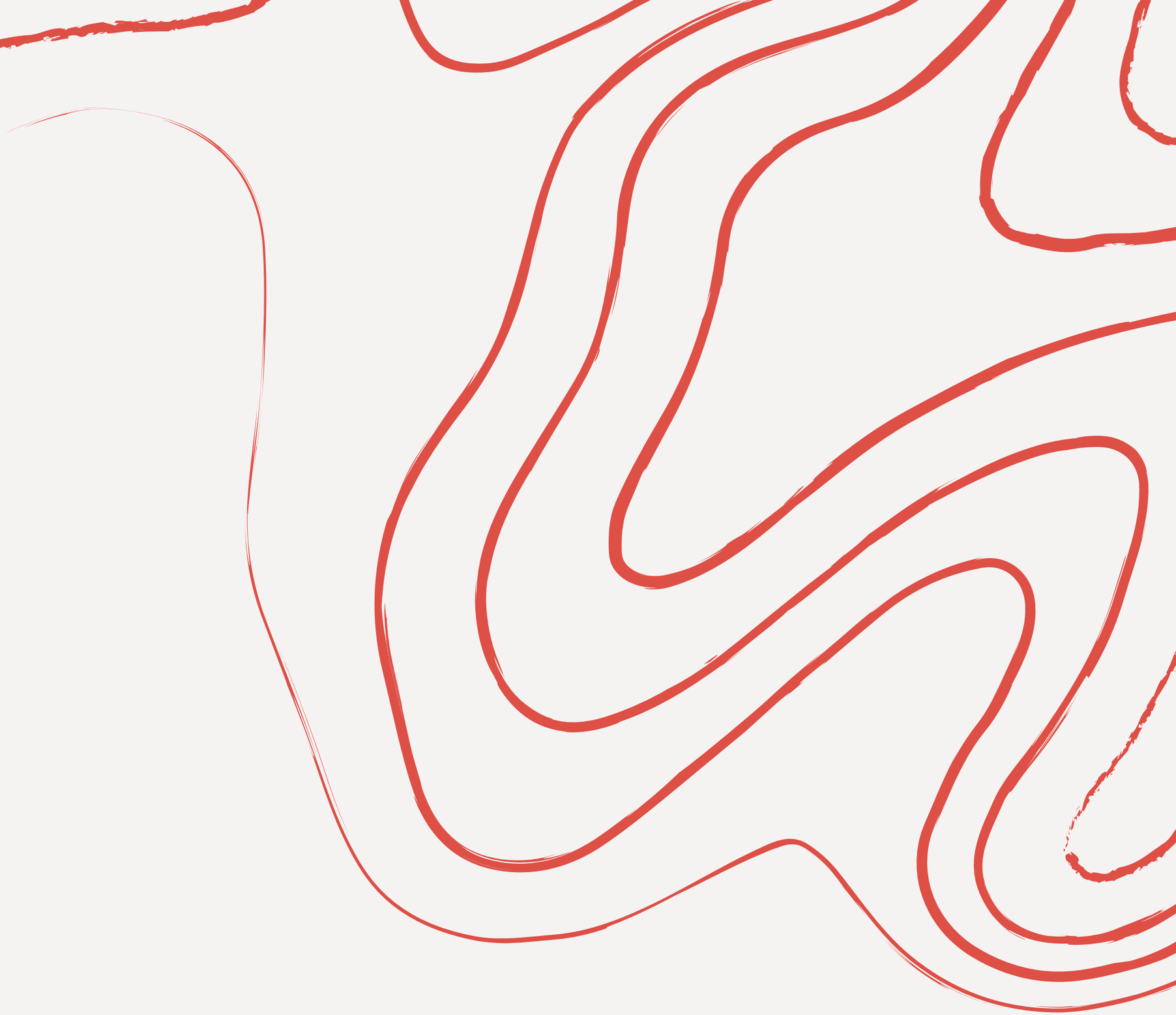
LEFF, Henrique. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 11 ed. 3. reimpressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

MELO, João Alfredo Telles. Crise Planetária, Estado Ambiental e Ecossocialismo: apontamentos para uma aproximação de conceitos. RevJurFA7, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p. 125-140, abr. 2011.

SCIFONI, Simone. Os Diferentes Significados do Patrimônio Natural. Diálogos, v. 10, n. 3, p. 55-78, 2006.

UNESCO. Vegetação do Distrito Federal: tempo e espaço. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://jbb.ibict.br/bitstream/1/622/1/2002_Unesco.pdf. Acesso em 15 jun. 2020.

FUNAI, 2021. Carta dos Povos Indígenas do Cerrado e da Caatinga – Desafios para a Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Publicado em 01 Outubro 2018. FUNAI, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/carta-dos-povos-indigenas-do-cerrado-e-da-caatinga-desafios-para-a-gestao-ambiental-e-territorial-das-terras-indigenas > Acesso, março de 2021.



7



Educação Patrimonial e Arte

ELABORADO POR

Maria Andreza Costa Barbosa[1]

Arte, Cultura e Cidadania

A temática envolvendo Arte, Cultura e Cidadania encontra respaldo nos instrumentos orientadores de políticas educacionais e está presente no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018); com isso, vem suscitando discussões nos ambientes educativos e ganhando visibilidade nos Projetos Pedagógicos das instituições de ensino.

Para pensar as questões que envolvem Educação Patrimonial e Arte, procuramos dialogar com autores críticos com o intuito de chegar a um pensamento reflexivo sobre os processos de criação, de elaboração estética e constituição de cidadania dos estudantes durante o percurso na educação básica. Compreende-se que a Educação Patrimonial é um importante e privilegiado campo para tratar de tais processos porque envolve a história, os lugares, a obra de arte, os objetos materiais, a cultura e a cidadania.

Arantes (1996), ao discutir a cultura e a cidadania na contemporaneidade, destaca que essa temática ganha importância na agenda atual, porque há novos movimentos sociais e novas esferas de reivindicação, entre elas, as diferenças culturais e políticas, os aspectos territoriais, o meio ambiente e a relação do ser humano com o lugar.

Estas são questões que nos ajudam a pensar sobre os processos de construção da cidadania na atualidade, sobre a sua forte relação com a abordagem cultural e os conflitos que se apresentam diante dos limites impostos pelo preconceito, acerca das fronteiras entre tradição e inovação e, ainda, diante das discussões dos direitos humanos e sociais nas esferas local e global (ARANTES, 1996).

1 Professora de Arte-Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, possui mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Realiza pesquisa nas áreas de Arte, Cultura e Cidade. Na SEEDF elaborou políticas públicas para a Escola Parque e projetos na área de Arte-Educação. Atualmente, desenvolve a atividade docente na educação básica com a etapa ensino médio. andrezaferreiro@gmail.com.

Devido à sua abrangência, explorar os caminhos que orientam e fundamentam o processo educativo, nas perspectivas da Arte, da Cultura e da Cidadania constitui um desafio, no entanto, nos fornece as bases para investigar as conexões que a escola estabelece com o conjunto de representações e das significações da sociedade atual, bem como aproxima os estudantes dos processos históricos construídos e da realidade vivida de forma crítica.

Assim, este módulo ancora-se na necessária reflexão sobre a importância da escola como lugar de vida e de cultura. Corroboramos com o entendimento de que a educação patrimonial pode preparar o estudante para a experiência estética e contribuir na construção de bases fortes para a imaginação, para a atividade criativa e para a constituição de cidadania dos indivíduos, ao ampliar a experiência e possibilitar o contato com a cultura desde a infância. Vamos considerar o termo cultura em um sentido amplo, como conhecimento produzido pela humanidade em diferentes contextos, ou seja, entendida como o conjunto de processos de socialização e de aprendizado intergeracional, variável no tempo e no espaço.

SAIBA MAIS

Guiados pela teoria histórico cultural, base do Currículo em Movimento (SEEDF, 2018), compreendemos que a imaginação e a criatividade não são inatas, mas estão relacionadas com a apropriação da cultura e desenvolvidas por meio do conhecimento, da elaboração de pensamentos, conceitos e abstrações, tendo por base a realidade histórica (SACCOMANI, 2016).

Nessa linha de pensamento, a educação escolar, desde as fases iniciais do desenvolvimento das crianças, propicia o contato intencional com a cultura e com os conhecimentos elaborados pelos seres humanos ao longo da história.

Com isso, compreendemos que o Ensino da Arte é um espaço potente na escola para o pensar consciente sobre o patrimônio da humanidade e para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Dessa forma, um ponto importante a ser considerado neste nosso estudo refere-se ao Ensino de Arte na educação básica, uma vez que as conquistas políticas nesse campo, com as suas definições e incertezas, apresentam alcances da área como conhecimento. O objetivo é oferecer uma visão geral e alguns referenciais como subsídios para a reflexão crítica a respeito do Ensino da Arte e as possibilidades de pensar o trabalho em sala de aula.

Este módulo está dividido em dois momentos. Em um primeiro momento, iremos fazer uma breve contextualização sobre o Ensino de Arte no Brasil, aproximando-nos da história e da metodologia da Arte na educação, expressas nos documentos de referência para o Distrito Federal, certos de que a análise deste percurso pode nos auxiliar a melhor perceber o presente. O objetivo é trazer para a discussão o Ensino da Arte e sua relação com a Educação Patrimonial.

O segundo momento, faremos uma reflexão sobre a relação entre Arte e Vida, procurando dialogar com Fischer (1973), Bakhtin (2010) e Vigotski (2010), seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural presente no Currículo em Movimento da Educação Básica (2018), procurando compreender a importância da apropriação dos conhecimentos artísticos e culturais para a realização da criatividade e possibilidade de elaboração do novo.

A partir disso, explanamos um aspecto da história da cidade por meio do Plano Educacional proposto para a capital, direcionado à Escola Parque como espaço inovador para o Ensino da Arte. O intuito deste tópico é incentivar o leitor e a leitora a conhecerem ou aprofundarem seus conhecimentos sobre a história da cidade. Por fim, propomos uma metodologia de trabalho que envolve a reflexão sobre a cidade como lugar do imaginário e de representações/criações que podem se constituir de vários sentidos a partir da elaboração de *Mapas Vivenciais*. Pois, há na cidade imagens de uma organização cultural e social que engendram uma dimensão estética a qual vivenciamos diariamente. Vamos lá?



2 O texto apresentado neste módulo resulta da adaptação de dois capítulos da dissertação de mestrado intitulada *Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF*, de autoria de Maria Andreza Costa Barbosa, sob a orientação da Prof. Dr. Maria Lídia Bueno Fernandes, apresentada no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 2018.

Arte-Educação: um breve voo

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida.

L.S Vigotski (2016, p.339)

Lev S. Vigotski, psicólogo russo, em seus estudos sobre os processos pedagógicos e características psicológicas da reação estética (2016), abre caminhos para melhor compreendermos como se processa a emoção e os sentimentos que a obra de arte provoca e sua importância para o desenvolvimento das crianças e jovens. Nesse sentido, conduz-nos à reflexão sobre a relação da arte com a educação, pois, para Vigotski, a vivência da Arte possibilita ver o mundo de forma diferente e, assim, organiza e reconstrói o comportamento.

> Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver este campo com outros olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos (VIGOTSKI, 2016, p. 344).

O esforço, como situa o autor, é que a criança e o educando estejam em contato com os símbolos culturais construídos pela sociedade, podendo, assim, ter elementos para a experiência estética e para a (re) elaboração da realidade.

Ressalta-se que a experiência estética se realiza no cotidiano de forma a contribuir para o desenvolvimento, pois a Arte decorre da vida, não é algo distante e complementar à vida. “E é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética” (VIGOTSKI, 2016, p. 352). Por este caminho buscamos pensar a educação, a arte e a vida entrelaçadas, uma vez que temos o entendimento que a arte se apropria de fenômenos que estão na vida e a transforma.

A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, fundada na concepção segundo a qual as características humanas vão se desenvolvendo na interação dialética entre o ser humano e o meio, somos provocados a pensar como o Ensino da Arte que se realiza diariamente nas escolas pode se constituir como espaço de reflexão e de vivência em arte e, nesse sentido, como pode favorecer que as crianças, os jovens e os adultos pensem criticamente sobre a realidade e se apropriem dos modos sociais e históricos para o seu desenvolvimento cultural. Deste modo, procuramos trilhar alguns caminhos percorridos pelo Ensino de Arte no Brasil, traçando as continuidades e descontinuidades deste percurso. Importante ressaltar que não propomos um olhar hierarquizado ou uma evolução do percurso histórico da Arte Educação e, sim, a tentativa de um posicionamento reflexivo acerca do Ensino de Arte.

A Arte, no currículo da Educação Básica, sempre foi um campo de luta dos profissionais da área para a oferta nas escolas e pela sua permanência. Em 1996, essa conquista se deu através de um relevante movimento político realizado pelo grupo de "Arte Educadores", a partir de discussões sobre o Ensino da Arte nas escolas e nos espaços culturais. A organização dos arte-educadores foi desenvolvida com a criação das associações regionais e de pesquisadores das diferentes linguagens da arte na década de 1980 e pela Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB, fortalecidas com a vinculação das universidades. A luta política tinha como foco o ensino das linguagens e a formação dos professores (BRASIL, 2006).

Esses debates versaram sobre como e qual a melhor forma de ensinar Arte e foram imprescindíveis para a garantia desse ensino naquele momento, uma vez que, na conjuntura de revisão da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, havia o risco da arte ser retirada do currículo escolar (BARBOSA, 2008).

Além disso, o grupo que se intitulou "Arte Educadores" propunha um ensino voltado para os aspectos culturais e históricos. Com essa ênfase, promoveu uma modificação nas práticas artísticas e no currículo de arte, cuja tradição se pautava na técnica, na cópia de modelos e, principalmente, na centralidade da produção individual do estudante, conhecido como "autoexpressão".

Essa mudança de concepção ancorou-se na abordagem triangular que foi formulada em 1980 por Ana Mae Barbosa e que se constituiu como um marco no Ensino da Arte no Brasil, porque valorizou a concepção de Arte como conhecimento e possibilitou uma estrutura metodológica ao designar três ações básicas: o fazer artístico, a leitura e a sua contextualização – a história da Arte (BARBOSA, 2008).

A abordagem triangular baseada no *Discipline Based Art Education* (DBAE) americano mostrava-se diferenciada da proposta modernista do Ensino de Arte como autoexpressão, principalmente pela sua interação com a cultura global e local e com a apreciação estética. Essa abordagem foi bastante difundida no Brasil, muitas vezes não apenas como metodologia, mas como ação política em defesa do Ensino da Arte nas escolas como conhecimento. Pelo contexto no qual foi desenvolvida e pelas rupturas que promoveu, a abordagem triangular é considerada uma proposta pós-moderna para o Ensino da Arte[3].



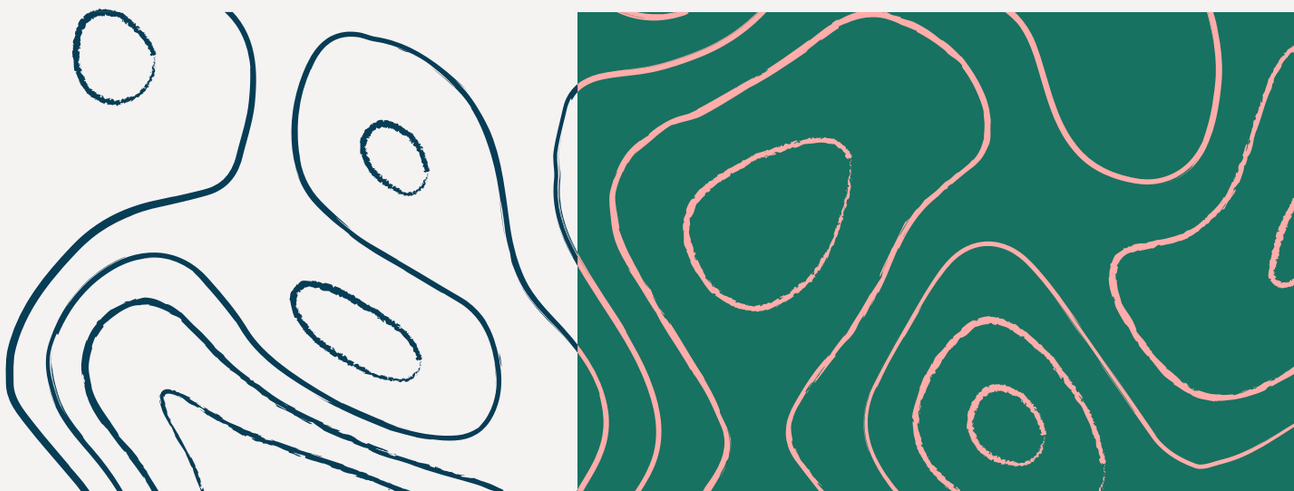
3 A proposta triangular é inspirada nas concepções das *Escuelas al Aire Libre mexicanas*, na *Critical Studies* proposta inglesa, no Movimento da Apreciação Estética e no DBAE (*Discipline Based Art Educacional*) americano (SILVA, 2016).

Importante ressaltar que a Educação Artística baseada em disciplinas (DBAE) aparece pela primeira vez, no cenário internacional, em 1970, com as reformas curriculares e com as discussões sobre a qualidade da educação. Nesse viés, a capacidade da obra de arte de intensificar e ampliar a experiência humana é colocada em pauta. O conhecimento, os objetivos e os processos avaliativos estão, neste momento, em contraponto à arte como expressividade, à autoexpressão criativa e às referências da escola progressista moderna.

No entanto, ao realizar uma análise crítica sobre o DBAE, Efland (2002) identifica a exclusão dos sentimentos e da imaginação no Ensino da Arte nessa proposta. A ênfase do DBAE, segundo o autor, encontra-se na história da arte como um importante registro do passado capaz de contribuir para a ampliação do conhecimento cultural da sociedade. Contudo, o Ensino da Arte, nessa concepção, trata de uma cultura e de um conhecimento histórico constituído e consolidado.

A crítica quanto a essa metodologia ressalta que a Educação Artística baseada em disciplina é uma iniciativa que concebe a arte como conhecimento racional e converte o Ensino da Arte em uma ocupação passiva, distanciada da criatividade do fazer artístico. Trata-se de uma concepção de ensino com ênfase nos aspectos cognitivos e que desloca a centralidade do ensino, antes voltada para os interesses da criança na perspectiva progressista, para o foco no conhecimento e no professor (EFLAND, 2002).

Não obstante a crítica de Efland, compreende-se que a "arte educação" significou uma mudança de concepção de ensino na área, no sentido de que fez a obra de arte emergir como uma via de acesso às diferentes fontes e representações, procurou a aproximação do Ensino da Arte com os aspectos culturais e ampliou diálogos com a diversidade brasileira. A ligação com a Arte, neste momento, passa a ser uma necessidade que aproxima professores e estudantes do universo cultural (IAVELBERG, 2015).



A proposta triangular significou, de certa forma, a abertura e o olhar para a diversidade de manifestações culturais, ao considerar a fruição como estruturante do trabalho em arte. Nessa perspectiva, as obras selecionadas para a contemplação estética em sala de aula podem abranger a arte erudita, a arte popular, a arte dos povos tradicionais e as manifestações culturais diversas, contextualizadas e discutidas de acordo com os seus respectivos referenciais históricos.

Outro ponto que se destaca nesse período como proposta para o Ensino da Arte é o entendimento de que os estudantes e professores devem frequentar espaços culturais; com isso, a aproximação a espaços como museus e centros culturais permitiu o contato direto com a obra de arte e a fruição propriamente dita. Ou seja, a aproximação da Arte compreendida como conhecimento possibilitou ao Ensino da Arte um olhar mais crítico e interpretativo de professores e de estudantes (IAVELBERG, 2015).

Já no final do século XX, o termo "Arte Educação" sai de cena e a terminologia "Ensino da Arte" começa a ganhar espaço. A nomenclatura é utilizada em uma perspectiva contemporânea por tratar de questões relacionadas à democratização do acesso à Arte e ao estudo das diferentes culturas. Nessa mesma direção, houve a abertura nas escolas para outras possibilidades expressivas como a fotografia, o vídeo, o cinema e a dança.

Assim, com o posicionamento de que a Arte tem conteúdos, história e diferentes modos de interpretação e, com a mobilização dos "arte-educadores", muitos avanços foram possíveis, tanto em termos de garantia do Ensino da Arte no currículo da educação básica como na forma de concebê-lo, no que tange à formação do professor nas diferentes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Podemos destacar que as múltiplas tendências que surgem nos EUA e na Europa acerca da inclusão das minorias, da migração, dos processos de globalização; a denúncia em relação à ausência das mulheres no estudos acadêmicos e culturais; o olhar sobre a questão de gênero; além de discussões em torno do meio ambiente e sobre diferentes culturas são temáticas que chegam ao nosso currículo, colocando em pauta e fortalecendo ainda mais a necessidade de um pensamento sobre arte voltado ao campo da cultura.

Lembramos também que as discussões em torno dos aspectos culturais da matriz brasileira, favorecidas com a legislação a partir de 2002, que determinou o estudo dos conteúdos curriculares relacionados às culturas afro-brasileira e indígena e com as políticas públicas da inclusão no âmbito educacional, social e cultural de parte da população historicamente excluída, modificou o currículo da educação básica e corroborou para o acesso dos estudantes à arte e à cultura, seja por meio da educação formal, seja da informal (BRASIL, 2006).





No sentido de encerrar esta breve contextualização e, procurando refletir sobre o Ensino de Arte no contexto escolar na atualidade, trazemos a seguinte provocação de Freedman (2010), ao discutir a cultura visual de massa e a arte. Segundo a autora, se quisermos que a educação seja, de fato, desafiadora e democrática, temos que trazer o universo de significações que está na arte, mas que está também nas imagens cotidianas para dentro da escola, discutindo, inclusive, os conflitos que esse novo sistema de símbolos promove.

A autora nos sinaliza que o conhecimento de arte e as relações interdisciplinares que a visualidade promove em nosso cotidiano não são contempladas de forma dialógica em nossos currículos. Muitas vezes, a obra de arte é tratada em nosso ensino como algo isolado, com significações fixas para serem entendidas, mas nem sempre transformadas em conhecimento e em reflexão. Dessa forma, o Ensino de Arte não ajuda o estudante a pensar e a intervir culturalmente em seu meio, como cidadão esclarecido e atuante (FREEDMAN, 2010).

Por outro lado, podemos mencionar que o Ensino da Arte, quando se aproxima do contexto cultural e dos saberes dos diferentes grupos, corrobora a reflexão de como os sujeitos pensam a sua localidade e o seu espaço-tempo. De tal modo, possibilita aos estudantes as experiências ligadas à construção de pertencimento, à discussão sobre a exclusão, a segregação e como reelaboram esses sentimentos. Dessa maneira, no cerne da relação entre arte, pertencimento e conhecimento pode ser articulada e desenvolvida a Educação Patrimonial.

A revisão histórica nos permite destacar que o trabalho em arte desenvolvido nas unidades escolares do Distrito Federal acompanhou muitas tendências e carrega em seu histórico as concepções modernistas, pós-modernistas e questões atuais, sejam teóricas ou metodológicas. De certa forma, podemos considerar que as diferentes concepções ajudam a forjar a identidade deste ensino e, com ela, suas contradições e incertezas.

Atualmente, o Ensino da Arte está inserido na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, e suas modalidades curriculares são previstas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.

Vale mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases, **Lei nº 13.278**, de 2016, alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (LDB), e regulamentou que as linguagens da arte são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Esta regulamentação é uma conquista histórica, uma vez que reconhece a arte com distintas possibilidades expressivas, além de incluir a Dança e estabelecer aos estados e municípios a organização da oferta, considerando as diferentes linguagens.



Sabemos que as conquistas desse percurso ainda serão muitas. No entanto, a Lei de 2016 nos faz perceber que, ao ser implementada e transformada em políticas públicas, pode favorecer a oferta e a qualidade do ensino com respeito às especificidades, tempos e espaços das linguagens e, principalmente, à crítica à polivalência no Ensino da Arte.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ainda não há uma matriz curricular que organize e garanta a oferta das diferentes linguagens aos estudantes. Por outro lado, o Currículo em Movimento (2018) apresenta a proposta do Ensino de Arte já consolidado para todas as etapas e modalidades e parece avançar em alguns aspectos, entre eles, o olhar para a diversidade cultural e para o protagonismo dos estudantes, sustentada em uma abordagem crítica.

Neste ponto, retomamos a teoria histórico-cultural, apontada no início do texto a partir da epígrafe de Vigotski, para pensarmos juntos como os elementos constituintes da realidade exercem influência na vivência dos estudantes e qual a importância do Ensino da Arte para a elaboração do pensamento estético, para a apropriação da cultura e para a constituição da cidadania.

Arte e Vida

Podemos pensar a arte de muitas maneiras, como técnica, ornamento, expressividade, conhecimento ou como trabalho. A arte se apresenta também como possibilidade de o ser humano conhecer e transformar a realidade social, de se identificar com o outro, de imaginar mundos possíveis e de criar novas realidades. Mas, de todas as formas e de todas as maneiras, a imaginação e a criatividade se colocam com atributos necessários. Porém, o que é a imaginação? O que entendemos como um trabalho criativo? O que é um conhecimento em arte?

Segundo Fischer (1973), o fazer consciente e o ser consciente se desenvolveram a partir do trabalho, pois o trabalho segue um propósito claro por meio de um processo reflexivo. Ao elaborar um instrumento específico e ao antecipar os resultados de suas ações, o ser humano passa a ser o criador. A criação é, portanto, uma elaboração intelectual e reflexiva que se constitui pela imaginação, pela ação e pelo propósito. Trata-se de um processo dialético no qual a criação e o trabalho se desenvolvem como uma atividade mútua.

Ao criarem os objetos, as pessoas elaboram uma nova realidade e as primeiras abstrações conceituais são formuladas. As palavras que irão definir e marcar os instrumentos e os utensílios se transformam, ao longo do tempo, em um poderoso meio de expressão. Com as palavras, é possível apreender um objeto, uma invenção tão importante como a de um machado ou uma faca, pois permite expandir à comunidade o poder mágico de elaboração criativa de conquista da natureza. Essa ampliação de conquista, ou domínio, da natureza foi essencial para o desenvolvimento das relações sociais e para o fortalecimento da coletividade humana (FISCHER, 1973).

Nesse sentido, o trabalho é o primeiro ato histórico do ser humano, pois é por meio dele que a vida material se organiza, é a condição de sobrevivência, é elaboração da vida e de cultura. Na gênese do trabalho, encontra-se a criação, que é a forma como o ser humano modifica a realidade, como produz e se organiza socialmente. Dessa forma, a humanidade cria novas necessidades, transforma a realidade e elabora, no decorrer da história, novas possibilidades de ser.

Com o trabalho, que é a participação do ser humano junto à natureza, há a socialização das ações, o aprofundamento e a transformação. E, assim como o trabalho, a vida se transforma em um processo de elaboração e reelaboração social e cultural. Dessa forma, a palavra vai ao longo do tempo se transformando quando a vida se transforma. E, como a palavra, a arte toma o impulso da vida e a transforma. Poderíamos dizer que a arte se apropria desse movimento de criação e de reelaboração da vida social e supera a realidade forjando outras formas, cores e possibilidades.

Entendemos que, por meio da arte, superamos a realidade cotidiana, transformamos a vida e rompemos paradigmas. Embora a arte surja com os elementos do cotidiano, ela vai além, intensifica a realidade ao nos permitir vivenciar a história da humanidade. Saccomani nos explica: "A Arte é a intensificação do humano, dessa forma podemos vivenciar, por meio da obra de arte, séculos e séculos da vida da humanidade de forma sintética" (2016, p. 127).

Deste modo, para a vida se transformar, ela precisa da arte. Sob este ponto de vista, somos levados a pensar o grande desafio que é justamente colocar na vida o que está na arte e pensar arte e vida dialeticamente e dialogicamente entrelaçadas (BAKHTIN, 2010).



Portanto, compreendemos que é preciso olhar para a arte para entender a vida, ou seja, considerar que o tempo e o espaço do existir é vigor e criação. Contudo, esse existir é preenchido do outro, ou seja, há em mim um mundo estético que é social, cultural e coletivo (BAKHTIN, 2010).

Assim, Bakhtin (2010) nos provoca a pensar em um sentido no qual viver com emoção seria transgredir a relação tempo e espaço determinada e única que constrói um pensamento linear. A proposta do pensador, portanto, é admitir as contradições e trocar um lugar monológico para uma localização dialógica.

Para melhor compreender essas questões, recorremos à concepção histórico-cultural de Lev Vigotski, segundo a qual a criatividade é uma conquista cultural, pois o indivíduo se apropria dos objetos, dos produtos de sua história social, criando, a partir daí, novos objetos. Isso significa que é na trama social que o processo criativo se configura, ou seja, por meio do trabalho, o ser humano cria, apropria-se e participa da cultura (VIGOSTSKI, 2010).

Assim, as novas criações são elaboradas a partir do mundo que o ser humano criou em seu percurso histórico, ou seja, o mundo feito pelas mãos humanas é produto da imaginação e é incorporado, conservado e transformado na medida em que nos apropriamos dessas criações. Vale dizer que, na concepção histórico-cultural de Vigotski, a base da criação é constituída da combinação dos elementos vividos com as novas elaborações da realidade presente.



Compreende-se, portanto, que a criação tem uma gênese cultural, pois o seu desenvolvimento está relacionado aos processos históricos, os quais são aprendidos socialmente desde a infância.

> Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Deste modo, Vigotski oferece-nos uma análise dos processos de criação e de imaginação como uma "função vital necessária" do ser humano para a elaboração estética coletiva, para o desenvolvimento mental e para gerar as condições de humanização. De acordo com essa teoria, as características humanas vão se desenvolvendo ao longo dos processos históricos na interação dialética entre o ser humano e o meio. Isso significa que, ao modificar a natureza, o ser humano se modifica e cria um mundo sociocultural (VIGOTSKI, 2010).

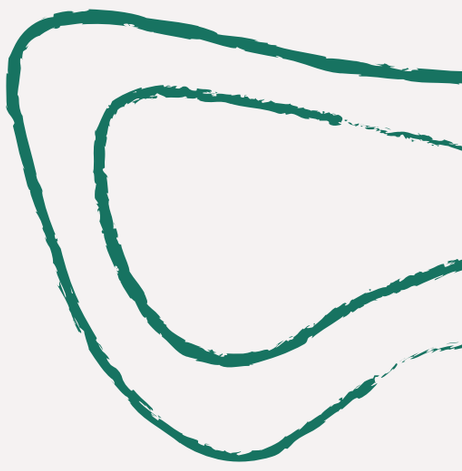
Ao estudarmos a teoria histórico-cultural de Vigotski, referência nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, percebemos o complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado e vivido ao mundo historicamente construído. A cultura, portanto, não é uma herança que se transmite imutável, mas uma produção histórica constituinte da psique.

Desde a infância, por meio do jogo simbólico, a criança vai se apropriando dos significados da cultura e assim vai construindo, de diferentes formas e em diferentes níveis, o seu desenvolvimento. O processo criativo ocorre nas experiências da criança com o meio e, dessa forma, a organização psíquica se constitui. Nessa perspectiva, o meio é inseparável do desenvolvimento humano, porque é a realidade vivida que exerce influência de diferentes maneiras em cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a imaginação é fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que a experiência do indivíduo se amplia. Se toda a obra de imaginação tem por base o vivido, a história e a cultura produzida pela humanidade, a imaginação é orientada pela experiência passada, presente e pela realidade. Nesse sentido, há uma relação intrínseca entre a imaginação e a experiência.

Mas, como estabelecemos a relação emocional com a obra de arte? Com os objetos materiais? Por que essa experiência é necessária? Como influi no mundo interno das crianças e jovens?

Sem a pretensão de responder, mas suscitando a reflexão nesta linha de pensamento, compreende-se que a obra de arte, mesmo sendo uma experiência individual e única, traz consigo referências culturais, possibilidades interpretativas e criativas que estão associadas às elaborações históricas, dessa forma, "[...] a Arte é o social em nós" (VIGOTSKI, 1998, p. 281 apud PRESTES, 2012, p. 125).



A arte, ao elaborar os sentidos da realidade, constrói algo novo, promovendo e possibilitando, desse modo, uma nova experiência. Diríamos, assim, que a arte parte da realidade (passado e presente), mas não se fixa nela por completo. A arte engendra um mundo novo, ao mesmo tempo que promove um encontro com a história da humanidade pela via da emoção e do sentimento.

Assim, a arte não é apenas uma transposição das formas do cotidiano, ou apenas a reprodução de objetos e da realidade ou o estudo de seus elementos históricos. A arte faz parte da vida, é parte do nosso cotidiano, da nossa história e da nossa cultura. Neste sentido, a obra de arte tem em si aspectos da história da humanidade e, por meio dela nos aproximamos, ou melhor, vivenciamos o conhecimento e a cultura produzidos.

Educar esteticamente significaria, então, possibilitar essa vivência, essa reelaboração por meio da emoção da obra de arte, dos lugares, das memórias e das histórias dos sujeitos.

A capacidade crítica e criadora do ser humano, para fazer e transformar o seu mundo a partir de condições concretas, chega à educação quando vinculamos o trabalho educativo ao ato criador, à realidade social e cultural. A escola, nessa abordagem, faz parte da vida (VIGOTSKI, 2016).

Saccomani (2016), ao tratar da criatividade na arte e na educação escolar, na perspectiva histórico-crítica, aponta que o estudante, quando se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade, amplia a sua percepção da realidade e a elevação de sua subjetividade do plano singular para o plano universal, o que é algo importante para o entendimento de sua objetivação histórica. Significa que o trabalho educativo desempenha um papel importante por mediar o processo de pertencimento do indivíduo entre a vida cotidiana e a consciência do processo histórico de constituição da humanidade. É um processo dialético e crítico acerca da autoconsciência no plano subjetivo, histórico e cultural.

Com a arte, o indivíduo supera questões relacionadas à vida cotidiana. Assim, não ter acesso à experiência que a arte proporciona ou negar essa produção cultural da humanidade é um processo de alienação. A ausência da experiência estética e de acesso aos bens culturais reduz e empobrece a vida do indivíduo. As causas dessa alienação podem ser muitas, mas, com certeza, trata-se de uma problematização relevante para o campo da educação.

Destarte, podemos considerar a relevância do Ensino da arte e da Educação Patrimonial, como temática que atravessa o processo de elaboração estética, para a formação de indivíduos criativos e para a constituição de cidadania.

Educação, Arte e a Cidade

Temos como premissa que o Distrito Federal se constitui como importante contexto para o Ensino da Arte e para a Educação Patrimonial porque, além de ser o local de moradia ou de estudo do estudante, é o território que inaugurou um projeto urbanístico e arquitetônico diferenciado, cujo desenvolvimento, ao longo de sua curta história, deu-se de forma bastante complexa. Pudemos ver aspectos deste projeto para a cidade no Módulo de Patrimônio Material. A cidade nos provoca e nos faz refletir sobre o cotidiano dos sujeitos, estudantes da Rede Pública do DF, com atenção às imagens e às referências que se formam por meio da organização espacial, da sociabilidade, da segregação social e espacial, dos deslocamentos, da paisagem e da diversidade cultural.

Sobre o projeto diferenciado sonhado para a capital do país, destacamos o Plano Educacional proposto para Brasília no intuito de melhor compreendermos a cidade a partir do seu passado, a sua utopia e o diálogo que estabelece com o Ensino de Arte no contexto do DF.

Anísio Teixeira, educador brasileiro, idealizador do Plano Educacional para Brasília e realizador de reformas educacionais em diferentes estados brasileiros, esteve à frente do movimento modernista da "Escola Nova". Junto a expressivos educadores do país, compôs o grupo de pensadores que estruturou a nova ideologia pautada no desenvolvimento do indivíduo e nos direitos coletivos, características determinantes para uma sociedade que pretende se constituir por meio de uma cidade democrática e com uma educação pública, laica e inovadora.

Eva Wairos Pereira (2011), ao discutir a proposta educacional de Anísio Teixeira, lembra-nos que o educador procurou, ao longo de sua trajetória, intensificar o vínculo da escola com o meio social, o que constitui um dos principais fundamentos do sistema educacional para Brasília, cujo plano se integrou com facilidade ao projeto urbano e deveria abranger toda a cidade com um modelo de organização escolar pautado em novos espaços, novos objetivos e práticas.

Anísio Teixeira demonstra em várias publicações a relevância da relação escola e meio: ao propor que a educação e o programa da escola preparem as crianças e jovens para a vida em comunidade; quando defende a ideia de educação essencialmente regional e "enraizada no meio local", ou seja, há um olhar para os espaços culturais que envolvem a escola e o lugar; na apresentação de Centros de Educação como um conjunto de escolas integradas e inseridas na unidade de vizinhança compondo o planejamento urbano e, ainda, na ênfase da arquitetura escolar como um discurso que se reporta a diferentes símbolos culturais e estéticos para os estudantes e para a cidade (TEIXEIRA, 1958; 1961; 2007; 2001).

De acordo com Vasconcellos (2011), a proposta de integração do indivíduo com o meio está relacionada à ideia de educação integral, concepção que eleva o caráter da escola pública, ao constituí-la como um "polo físico da comunidade'' (VASCONCELLOS, 2011).

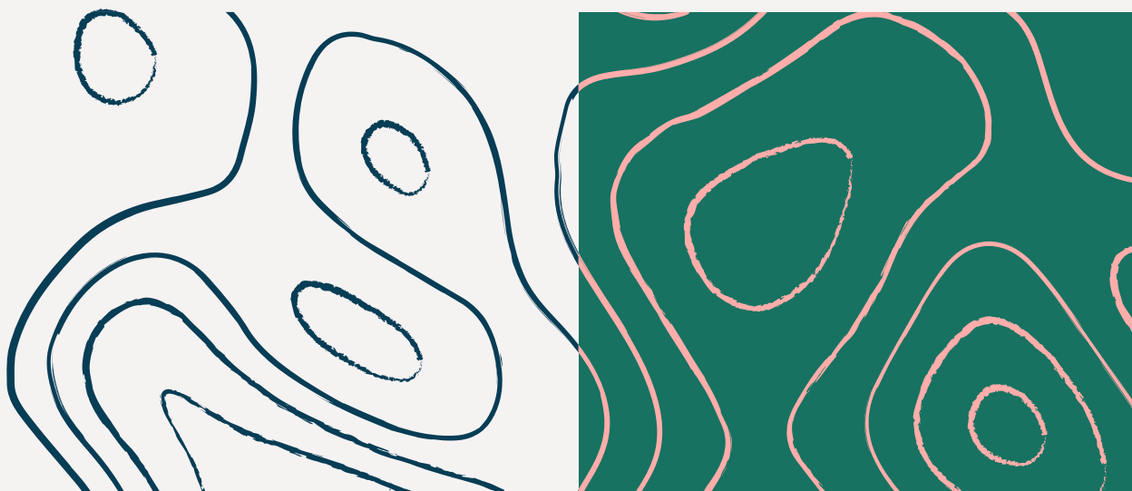
Com esse ideais, na capital federal, desenhada e concebida para o desenvolvimento do interior do país e da nação, foi planejado um sistema escolar para cada etapa de ensino e foi possível pensá-lo universalizado, da educação primária à universidade pública, com propostas diferenciadas para todos os segmentos com referências de ambientes culturalmente ativos, pois os espaços educativos contariam com biblioteca, galerias de arte, auditório ou teatro.

Para a formação primária foi proposto o conjunto de Escolas Classe e Escolas Parque. A construção e a localização das escolas seguiam a seguinte organização: em cada quadra residencial haveria um Jardim de Infância e uma Escola Classe para atender à demanda de crianças daquela Unidade de Vizinhança. Dessa forma, a Escola Parque destinava-se a atender em dois turnos, de modo alternado, cerca de mil alunos das Escolas Classe (PEREIRA, 2011).

Na lógica da nova capital, a Escola Parque seria um local agregador, pois atenderia aos estudantes de várias Escolas Classe e à comunidade por meio de atividades de cultura e lazer. A Escola Parque se constituiria, portanto, como um ambiente para o convívio social e cultural que, junto a outros aparelhos públicos, formaria a Unidade de Vizinhança.

Nesse contexto, a Escola Parque seria o lugar que expressa o forte vínculo entre o plano arquitetônico e o convívio comunitário, ou seja, na Escola Parque, a ideia de escola como meio social e cultural integrada à cidade seria sintetizada na perspectiva de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, educadores que elaboraram o "Plano Educacional para Brasília" com vistas a ser implementado em todo o Brasil.

Na Escola Parque, os estudantes participariam diariamente das oficinas de artes nas diferentes linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) e de Educação Física em turno contrário à Escola Classe em todos os dias da semana. Além disso, a Escola Parque seria um lugar de experimentação, de conhecimento e de trocas cotidianas. A educação integral, nessas bases, é uma possibilidade de diálogo entre a oficina, realizada na Escola Parque, voltada para o trabalho como princípio formativo, e a sala de aula. Uma proposta de integração curricular e social no sentido de tentar relacionar trabalho e educação (NUNES, 2000).



Entretanto, por diversas razões de ordem econômica, política e ideológica, o projeto educacional que se iniciou em Brasília, com a perspectiva de ser implementado para o restante do país, não se concretizou. Na inauguração da cidade, em 1960, havia apenas a Escola Parque 308 Sul construída. Em relação às Unidades de Vizinhança, que foram planejadas para a cidade, apenas a entrequadra 307/308 Sul teve o seu projeto concluído.

Ao longo de trinta anos, de 1960 a 1990, foram construídas quatro Escolas Parque: a 313/314 Sul, a 303/304 Norte, a 210/211 Norte e a 210/211 Sul. Devido aos apelos da comunidade, no ano de 2014, o Governo do Distrito Federal inaugurou a Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia. No mesmo ano, foi organizada a Escola Parque da Natureza de Brazlândia que acompanhou o "Projeto Escola Candanga de Educação Integral", implantado pela SEEDF.

A Escola Parque é considerada, por professores e comunidade, como espaço que guarda a memória da proposta de educação inovadora, de elo entre educação e cultura, com foco no desenvolvimento individual e nos direitos coletivos que marcam a utópica Brasília, sendo vista pelos estudantes como espaço lúdico e de formação nas dimensões física, psicológica, social e cultural.



Mapas Vivenciais como proposta metodológica

Tendo em vista sermos balizados pelos estudos de Lev Vigotski (1998, 2010, 2016) e, pela teoria histórico-cultural, no sentido de que a imaginação tem, em sua base, as marcas do vivido, da história que foi produzida pelas gerações, ou seja, a cultura produzida pela humanidade e pela experiência presente, propomos, como procedimento metodológico, a elaboração de *Mapas Vivenciais*.

O *Mapa Vivencial* é uma proposta de cartografia escolar utilizada por professores da área de geografia, especificamente os pesquisadores relacionados à Geografia das Infâncias, para melhor compreender como as crianças pensam o seu lugar e como a criação e a interpretação podem estar relacionadas às experiências com o meio. Assim, a proposta do Mapa Vivencial é uma elaboração que utiliza o desenho a partir da história dos lugares e da realidade presente (LOPES et al, 2015; 2016).

Além disso, a elaboração do Mapa Vivencial pode se constituir como um momento de diálogo entre os estudantes e a utilização do desenho como forma de pensar o lugar, a casa e a cidade. Por esses motivos, é proposto aqui como sugestão metodológica em sala de aula, tendo em vista favorecer um trabalho de Arte e de Educação Patrimonial.

O *Mapa Vivencial* é uma produção visual e narrativa que se baseia na percepção e nas experiências dos sujeitos sobre o contexto, ou seja, as crianças, jovens e adultos trabalhariam com Mapas a partir de registros históricos por eles escolhidos e narrados, daí seria desenhado o seu percurso. A história como guia é o ponto de partida do trabalho e, a partir dessa orientação (cultural e histórica), o desenho é iniciado e o novo é produzido.



Imagem 1 - Desenho realizado pelos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais da SEEDF no ano de 2017 na Escola Parque 210/211 Norte. Arquivo da pesquisadora: Maria Andreza Costa Barbosa.

A percepção sobre o lugar pode ser iniciada por histórias, situações, deslocamentos, cheiros, afetos e outros elementos que possam oportunizar, aos estudantes e ao professor, o pensamento reflexivo sobre a cidade e sobre a cultura. Não há, portanto, a intenção de decifrar ou de explicar a cidade e, sim, de produzir um desenho que irá partir de uma vivência – não de uma interpretação.

O desenho, um pensamento materializado por imagem, realizado por meio de linhas, cores e pontos, consiste em ser preparado com justaposição e diferenciação de traços, podendo ser apagado, recuperado, marcado, refeito. Mesmo em gestos rápidos e fortes, a técnica de desenhar envolve um processo de trabalho que é bastante reflexivo. Ao desenhar um mapa a partir das vivências, o papel se transforma em uma janela para a representação/criação de cada memória. O olhar, portanto, se volta para fora (para a paisagem, para o lugar, para o contexto) e para dentro de si (processo subjetivo).

Nesse sentido, *os Mapas* podem ser realizados pelos estudantes a partir de conversas e de discussões coletivas sobre a cidade em que o desenho e a narrativa individual sobre o lugar, a escola e a cidade sejam produzidos para aprofundar e enriquecer a percepção sobre o meio, favorecendo tanto a Educação Patrimonial como o trabalho em Artes Visuais interligados às histórias pessoais e ao contexto da cidade. Assim, podemos considerar os *Mapas Vivenciais* como um desenho (criação) das vivências pessoais sobre o lugar.

Para melhor compreensão sobre a teoria que respalda a elaboração dos *Mapas Vivenciais*, há nas referências bibliográficas textos de Lopes e Fernandes (2018) que tratam de estudos relacionados à Geografia da Infância e às discussões sobre a concepção das crianças sobre a paisagem, o território e o lugar. Além disso, a aproximação com as obras de Lev Vigotski pode colaborar para o entendimento dos processos subjetivos e de pertencimento do indivíduo com a vida cotidiana e, com a conscientização do processo histórico cultural.



Imagem 2 - Desenho realizado pelos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais da SEEDF no ano de 2017 na Escola Parque 210/211 Norte. Arquivo da pesquisadora: Maria Andreza Costa Barbosa.

Referências

ARANTES, Antônio Augusto. Cultura e Cidadania. Revista do Patrimônio, Brasília, n. 24, p. 9-13, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2008.

BARBOSA, M.A.C. Imagens da Cidade, da Escola e da Vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei no 13.278. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 3 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF, 2018.

EFLAND, Arthur. D. Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Buenos Aires: Paidós, 2002.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 4. ed. Rio de Janeiro; Zahar, 1973.

FREEDMAM, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126-142.

IAVELBERG, R. Arte-Educação modernista e pós-modernista: Fluxos. 2015. 258 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 201.

LOPES, Jader Janer. Entrevista com Jader Janer Lopes. Entrevista realizada por Jorge Luiz Barcellos da Silva e João do Prado Ferraz de Carvalho. Olh@res, Guarulhos, v. 2, p. 301-334, dez. 2014.

LOPES, Jader Janer; COSTA, Bruno Muniz; AMORIN, Cassiano Caon. Mapas Vivenciais: possibilidades para a cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, p. 237-256, 2016.

LOPES, Jader Janer; MELLO, Marisol Barenco de. BEZERRA, Amélia Cristina. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 28-32, jan./abr. 2015.

LOPES, Jader Janer; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. Educação, v. 41, n 2, p. 202-211, set. 2018.

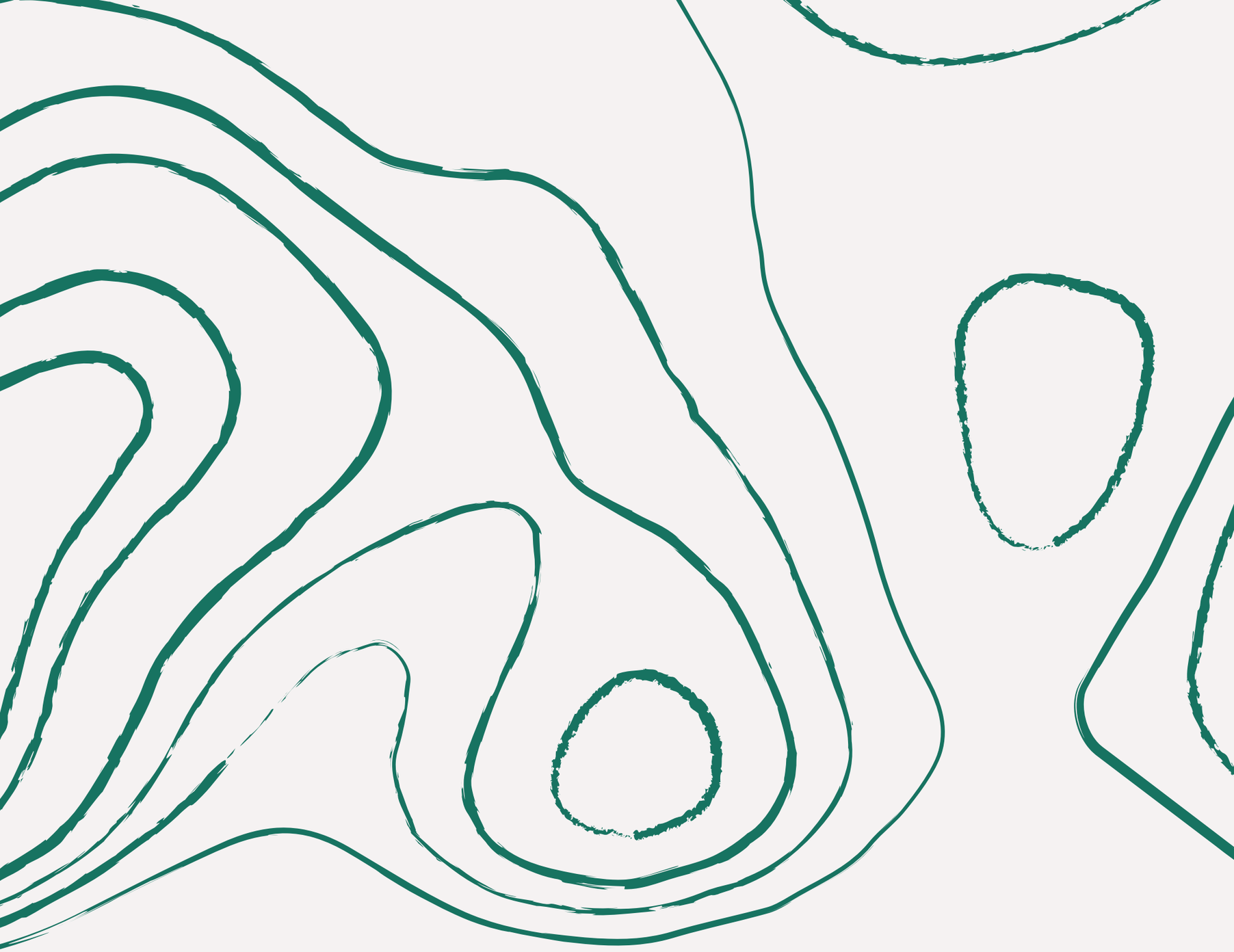
PRESTES, Zoia. Quando nada não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de George Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. Psicologia Pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2016.



8



Educação Museal: Relações e Interconexões possíveis

ELABORADO POR

Marielle Costa[1]

Átila Tolentino[2]

1. Notas introdutórias

Até aqui, você foi convidado(a) a conhecer conceitos importantes relacionados ao patrimônio cultural e como vários deles são abordados na Educação Patrimonial.

Você deve ter notado que o desenvolvimento social, os processos históricos, os contextos geográficos e políticos são definidores das diferentes acepções e categorias do patrimônio cultural, já que esse é um conceito que responde às necessidades da vida em sociedade, sempre em contínua transformação. O museu também faz parte dessa dinâmica, pois nele estão representados o patrimônio cultural e a memória coletiva de distintos grupos sociais.

No Distrito Federal, dispomos de mais de 60 museus e instituições culturais. Vários deles já integram os cronogramas e atividades de nossas escolas e são também destino certo de demais visitantes, sejam eles turistas ou moradores locais.

Neste módulo, vamos conhecer conceitos básicos relativos ao museu e verificar que a ele se estende a amplitude de significados e concepções moldados na conformação das culturas brasileiras. Esses conceitos refletem a longa trajetória das práticas museais e seus impactos sociais. Entre eles está a **Educação Museal**, cujos propósitos e ações são definidos por características próprias e integram aspectos diversos, tanto do museu, como de outros processos educativos que permeiam a vida em sociedade.

Estamos convencidos de que um conhecimento mais profundo dessa modalidade permitirá uma nova percepção das potencialidades dos processos educativos que extrapolam as paredes da escola. Que seja um caminho cheio de boas e gratificantes surpresas. Vamos lá?

1 Licenciada em Artes Visuais (2009). Servidora do Instituto Brasileiro de Museus - Ibram, desde 2018 é chefe da Divisão de Educação da Coordenação de Museologia Social e Educação – COMUSE, área responsável pelas ações referentes à Política Nacional de Educação Museal e pela plataforma de difusão de conhecimento Saber Museu, além do assessoramento técnico aos setores educativos dos museus geridos pelo Ibram.

2 Graduado em Letras e especialista em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério da Economia. Já atuou no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), onde coordenou as ações de educação patrimonial da Casa do Patrimônio da Paraíba e assumiu a coordenação de Gestão Museológica do Departamento de Museus e Centros Culturais.

2. Conceitos essenciais ao campo dos museus

Vocês já se perguntaram o que é um museu?

É possível que, diante dessa pergunta, venha à sua mente a imagem de um prédio suntuoso, de feições clássicas, povoado de objetos que dão testemunho de tempos passados ou preenchidos de obras de arte referenciadas e tecnicamente descritas.

Será que essa imagem se ajusta à realidade contemporânea dos museus?

O museu que se entende e se manifesta como repositório de objetos estáticos, comunicados por fichas técnicas existe, claro, mas é parte de um grande panorama, um entre tantos museus. Estamos tratando de instituições muito diversas em relação às suas diferentes tipologias, abordagens, dimensões e propósitos. Percebe-se, no campo museológico, a preocupação em ampliar as possibilidades para muito além da imagem evocada acima, que reflete um entendimento hegemônico de museu, europeu em sua origem, e que muitas vezes se coloca a serviço de narrativas dominantes.



Os elementos reunidos em museus – aí incluídos o acervo e sua documentação, a edificação, as pesquisas e as ações dirigidas ao público – retratam vivências, memórias, cosmovisões e identidades humanas; se estendem dos campos da criação artística aos das ciências naturais em museus históricos, de arte, de ciências, entre outros. São elementos que estabelecem referências para o desenvolvimento de narrativas sobre essas vivências em seus aspectos subjetivos, históricos, políticos e sociais, mas também para o questionamento dessas narrativas.

Resguardar o espaço para o questionamento é importante, já que os elementos que constituem o museu nem sempre são claros sobre o que ficou fora dele: versões, artefatos, povos, processos. Cultivar e preservar a memória e a identidade de um povo requer atenção também sobre o que se escolhe não mostrar, não ouvir, não referenciar.

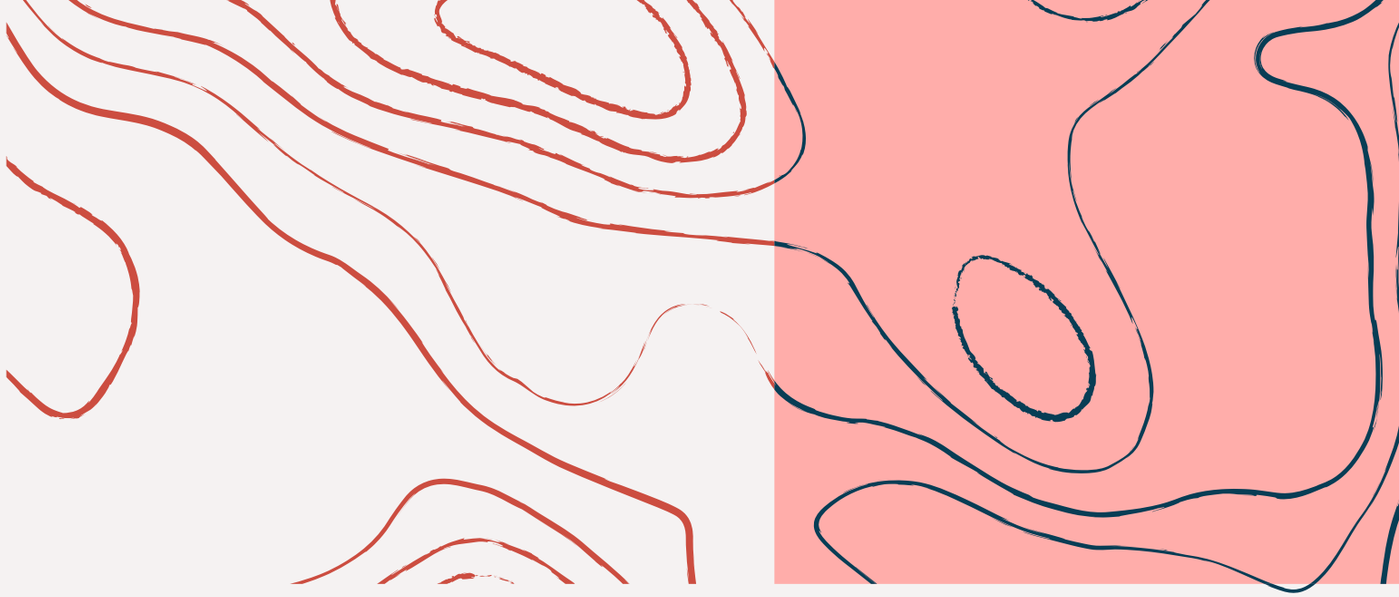
Portanto, alguns questionamentos se fazem necessários: O que está por trás das práticas educativas que têm como suporte os bens patrimoniais e museais? E quais sujeitos sociais estão sendo contemplados e como suas memórias coletivas estão sendo abordadas na educação museal que eu, enquanto professora ou professor, estou desenvolvendo?

Para essa reflexão, trazemos as palavras do poeta e museólogo Mário Chagas para a nossa conversa, em que explica que "dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. No entanto, dois ou mais sentidos podem ocupar um mesmo corpo patrimonial"(CHAGAS, 2007, p. 215). Com isso, Chagas expõe como os corpos patrimoniais são plurissignificativos, os quais não podem ocupar um mesmo espaço físico, mas podem abarcar diferentes olhares, apropriações e afetamentos. São significações e ressignificações construídas e reconstruídas a todo momento a partir da relação dos sujeitos entre si e com os próprios bens. E nesse jogo, conflitos e dissensos também podem surgir e alimentar a lida e a nossa relação com o corpus patrimonial/museal.

É preciso frisar que esse corpus não é só material. Está expresso também na imaterialidade, isto é, nas referências culturais em suas diversas faces, seja nas festas e comemorações populares, nas danças, nos saberes e ofícios tradicionais, nas comidas, nas falas, nas estórias e lendas, em muitos seres inanimados e, sobretudo, nas pessoas, nas gentes que dão vida a todas essas referências.

A educação museal necessariamente, portanto, deve lidar com esses conflitos e com as relações de poder que envolvem o corpo patrimonial/museal, numa perspectiva dialógica, reflexiva e crítica, com a participação efetiva do público, considerando os diferentes saberes, práticas de preservação e apropriações do patrimônio cultural que foi ou está sendo musealizado. Afinal, um bem só é musealizado porque são as pessoas que lhe atribuem significados e valores, sejam eles afetivos, simbólicos, históricos, artísticos, etc.

Por isso se diz que a memória é um território em disputa pelo poder de eleger as representações da realidade em todos os tempos. As narrativas sobre o passado necessariamente redimensionam a realidade do presente e também do futuro. O museu é, portanto, uma das chaves de que dispomos para interpretar a trajetória humana.



Definir o museu tem sido uma tarefa contínua, que procura abarcar todos os fundamentos já mencionados. Veremos agora como esse esforço se produz em âmbito institucional. As definições apresentadas aqui refletem a consolidação do campo museológico e seu propósito de constituir referenciais para a gestão, fomento, proteção e promoção do **patrimônio cultural musealizado**.

SAIBA MAIS

A **musealização** é um processo por meio do qual alguns objetos perdem sua função original e são recobertos de novos significados, exercendo a função de documento. Trazem então o registro não apenas da passagem do tempo e do contexto histórico-cultural da criação de objetos ou de seus usos, mas possibilitam interrelacionar os ambientes sociais de espaço-tempos distintos; permitem integrar seu conteúdo informacional à construção de conhecimento, de ética social, de referenciais identitários. Você encontra mais materiais a respeito no site Saber Museu.

O Conselho Internacional de Museus – ICOM (sigla em inglês) vem se ocupando, ao longo de anos, de elaborar definições de museus que pretendem conter suas complexidades, diversidade, propósitos e papéis sociais. As definições propostas pelo Icom, por resultarem de ampla discussão com representantes do setor museológico de vários países e por se conectarem com as reflexões contemporâneas, têm grande influência e repercutem, inclusive, na criação de políticas públicas para o campo museológico.

De acordo com a definição aprovada pelo Icom em 2007,

> Um museu é uma instituição permanente, aberta ao público e sem fins lucrativos a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e do ambiente para fins de educação, estudo e deleite.

Em consonância com a acepção acima, o Estado brasileiro, na Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, estabelece:

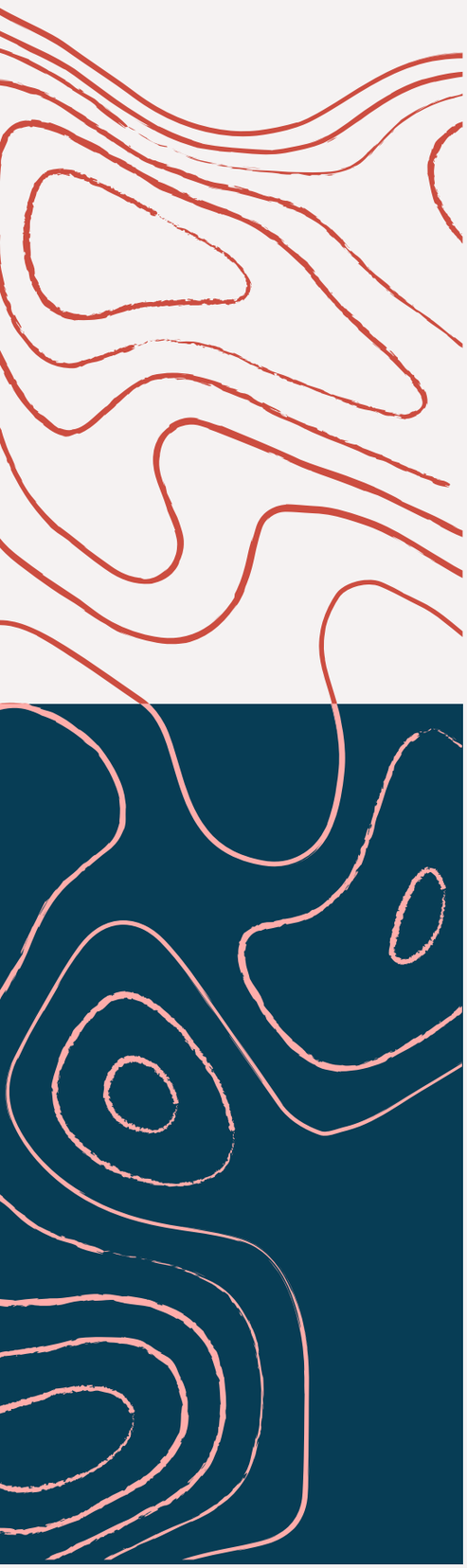
> Art. 1º. Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Verifica-se nas duas definições a premissa de que os museus devem servir e ser atravessados pela sociedade cumprindo três funções essenciais: a função científica, que se relaciona à produção do conhecimento e é verificada sobretudo nos processos de pesquisa, preservação e conservação; a função educativa, que possibilita educar por meio e em relação ao patrimônio musealizado, muito manifestada nos diversos aspectos e processos comunicacionais do museu, tais como a exposição, as publicações e a interação com o público; e a função social, na qual a instituição reúne as duas funções anteriores e se torna agente de mudança e desenvolvimento, refletindo os eventos da sociedade e se tornando instrumento de progresso, constituição de identidades e desenvolvimento da cidadania.

Ainda deve ser destacado que o parágrafo único do citado art. 1º do Estatuto dos Museus dispõe que também se enquadram na lei "as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades". O texto legal, ao trazer a ideia de museus como processo, assume o que já vem sendo amplamente debatido por teóricos do campo da Museologia. É o exemplo da professora e museóloga Maria Célia Santos (2008), que nos ensina que os museus são o resultado das ações dos sujeitos que os estão construindo e reconstruindo a todo momento, portanto, são instituições histórico-socialmente condicionadas e não produto pronto.

SAIBA MAIS

Para uma leitura mais específica sobre o assunto, uma ótima dica é o livro "Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu", da profa. Maria Célia Moura Santos.



É importante frisar que a interdisciplinaridade e a transversalidade são qualidades imprescindíveis aos processos envolvidos na realização das funções museais. Ainda assim, há que se considerar que os museus têm ainda um grande percurso a fazer para atingir esse propósito: boa parte dos brasileiros nunca esteve em um museu. E desses, possivelmente muitos não chegarão a estar.

Mas convém lembrar: a maior parte dos que chegam a visitar museus, em nosso país, é levada pelas escolas.

3. Educação Museal

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

Educação é um termo suficiente em si mesmo, que guarda processos que, em grande medida, estão contemplados na frase acima. Onde quer que aconteçam, os processos educativos se dão de maneira relacional, em comunhão, e geram recursos para a evolução humana nos níveis individual e coletivo.

O mundo ocidental, muito afeito a classificações e ordenamentos conceituais, busca identificar as especificidades dos variados processos educativos e então nomeá-los como particulares. Entretanto, as especificidades ocupam sempre uma pequena parte em relação ao que é comum a todos os processos verdadeiramente educativos. Escuta, empatia, disponibilidade: seja qual for a modalidade, esses são os recursos imprescindíveis para a sua realização. Sem eles, o que acontece é a transmissão de informações.

Feita essa importante consideração, podemos nos voltar ao que é próprio da Educação Museal e descobrir por que os processos educativos que acontecem no museu, em relação ao museu ou na relação entre museus e escolas são adjetivados dessa forma.

Esses processos se dão a partir de práticas, metodologias e reflexões sobre os aspectos educativos dos museus, desenvolvidos ao longo de mais de 100 anos, considerando a realidade brasileira: o primeiro setor educativo de museu estabelecido no Brasil data de 1927, criado por Roquette Pinto, no Museu Nacional (atualmente vinculado à UFRJ), com o propósito de difusão científica e promoção da experimentação entre estudantes. Mas certamente ações educativas já eram projetadas e realizadas junto aos públicos dos museus, especialmente aos públicos escolares.

SAIBA MAIS

O Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, é o museu mais antigo do Brasil, em funcionamento até hoje, e um dos mais importantes do mundo, voltado para a História Natural e Antropologia. Ele foi criado em 1818, dez anos após a chegada da família real ao Brasil. Juntamente com outras instituições culturais e de memória também criadas na época, fazia parte das medidas de modernização e prestígio que o príncipe regente introduz no país. No ano de seu bicentenário, em 2018, o Museu Nacional sofreu um grande incêndio, destruindo grande parte de seu acervo histórico e científico, constituindo uma grande perda para a memória nacional. Inúmeras iniciativas foram e estão sendo desenvolvidas para salvar e resgatar seu acervo.

Você pode visitar o portal do Museu e também assistir o documentário "Resgates", que trata da trajetória de salvamento do seu acervo após o incêndio.

Novamente nos reportando a Mário Chagas, o aspecto educativo do museu é satisfatoriamente comunicado pelo termo dimensão educativa museal, "com o sentido de medida, extensão, volume, grau de potência, qualidade e caráter próprio de determinadas entidades museais no que se refere à educação e ao lazer" (CHAGAS, 2002, p. 47). Mário faz essa proposta em razão de uma compreensão tradicional segundo a qual as funções básicas, comuns a todos os museus, seriam a **preservação**, a **investigação** e a **comunicação**. De toda forma, o termo dimensão serve à expressão da inerência do caráter educativo dos museus, reconhecido inclusive em seus inícios, quando consistiam em coleções que se se associavam à pesquisa científica.

A educação em museus foi recorrentemente discutida no âmbito museológico em todo o mundo. A Unesco realizou, ao longo da década de 1950, três seminários em que aspectos educativos dos museus foram abordados: **O Seminário Internacional sobre o papel dos museus na educação**, em Nova Iorque, em 1952; o **Seminário Internacional sobre o papel dos museus na educação**, em Atenas, em 1954; e o **Seminário Regional sobre a função educativa dos museus**, em 1958, no Rio de Janeiro.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, demarcou, no campo da museologia, uma senda fortemente voltada ao entendimento dos museus e processos museais como elementos de transformação da sociedade, tomada, por sua vez, como motor e razão de ser, conforme as ideias apresentadas por Hughes de Varine naquela ocasião.

SAIBA MAIS

Para conhecer as discussões e orientações geradas nesse evento que marcou grandes transformações no campo museológico, confira o seu documento final, intitulado Declaração de Santiago. Um dos organizadores desse encontro foi Hugues de Varine, uma grande referência para a museologia social e os museus de base comunitária (conhecidos como museus comunitários, ecomomuseus, museu integral, museus de vizinhança, entre outros termos). Sua produção e atuação no campo são muitas e bastante influentes. Mas, para um início de leitura, sugerimos conhecer seu livro "Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local".



Esses são fundamentos que, junto ao conceito de Museu Integral – também um aporte resultante das discussões realizadas na Mesa de Santiago do Chile –, se mostraram muito aderentes às metodologias e princípios filosóficos formulados pelo educador Paulo Freire. Proponente de uma educação para a autonomia cidadã, libertadora e dialógica, Freire sustentava que ela se realiza a partir da relação com os conhecimentos e as percepções da realidade trazidos pelo educando para um processo pedagógico que constitui e forma também o educador.

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre."(FREIRE, 1989, p. 39). Dessa percepção expressa por Paulo Freire, podemos depreender que todos têm o que aportar aos processos educativos. São reflexões motivadas e dirigidas às escolas, mas que contagiaram vários âmbitos da educação no Brasil e em toda a América Latina. São ideias que põem em valor a formação integral, que extrapola o espaço-tempo escolar e inclui as aprendizagens realizadas em todos os âmbitos da vida, compreendida desde sua potência política e afeita à realidade das regiões em desenvolvimento, especialmente ao nosso continente em toda a sua diversidade cultural e identitária.

SAIBA MAIS

O Caderno da Pnem traz um verbetes especiais a respeito dos conceitos de **museu integral** e **formação integral**. Não deixe de conferir! No site Saber Museu, mais materiais sobre Educação Museal.

Também devemos destacar que a Educação Museal não se restringe à existência de um serviço de mediação conduzido por um educador museal; compreende uma série de possibilidades e recursos metodológicos fundamentados teoricamente, com a finalidade de gerar conhecimento e vivências significativas de forma dialógica e participativa.

Em diálogo com essa perspectiva, trazemos uma proposta conceitual de educação museal apresentada pelas educadoras e educador museal Andréa Costa, Fernanda Castro, Milene Chiovatto e Ozias Soares, no Caderno da PNEM:

> A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos (2018, p. 73-74).



Ainda complementam que a educação museal não tem como foco o acervo ou os objetos em sim, mas a formação dos sujeitos em constante interação com os bens musealizados, numa atuação que visa a formação crítica e integral das pessoas, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la.

Assim como na educação formal, os educadores museais ocupam-se de várias etapas do processo educativo que são menos evidentes do que as visitas mediadas ou as aulas: o diagnóstico, a pesquisa, o planejamento de ações, o registro dessas ações e a sua avaliação. Exatamente por ser sistematizada, há alguma discussão quanto a ser uma modalidade de **educação não formal**. Mas é importante considerar aqui o seu caráter episódico: as ações educativas em museus são elaboradas tendo em conta que seus objetivos de aprendizagem e proposições deverão se realizar em uma ocasião. Por isso seu caráter vivencial é tão importante. São muito diversas as atividades e recursos desenvolvidos no âmbito das ações educativas em museus: visitas mediadas, encontros com professores, ações voltadas para as famílias, oficinas de férias, folhas de atividades, visitas-conferência, ateliês, visitas teatralizadas ou musicalizadas, jogos, kits pedagógicos / exposições itinerantes, audioguias e videoguias com tradução em Libras são alguns exemplos.

Mais à frente, vamos conhecer alguns exemplos de ações educativas desenvolvidas em museus ou por museus no Distrito Federal.

4. Política Nacional de Educação Museal

Os museus brasileiros estiveram historicamente contemplados pelas políticas públicas voltadas para o patrimônio cultural brasileiro estabelecidas desde a criação de importantes órgãos nacionais relacionados à memória histórica e artística do Brasil, especialmente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan, há mais de 80 anos, em 1937.

Ainda assim, por algum tempo, persistiu a carência de uma política federal que orientasse especificamente a ação do Estado dirigida ao setor museológico, por meio da instituição de políticas públicas. Em 2003, respondendo a essa necessidade e às mobilizações dos profissionais do campo museal, foi instituída a Política Nacional de Museus - PNM.

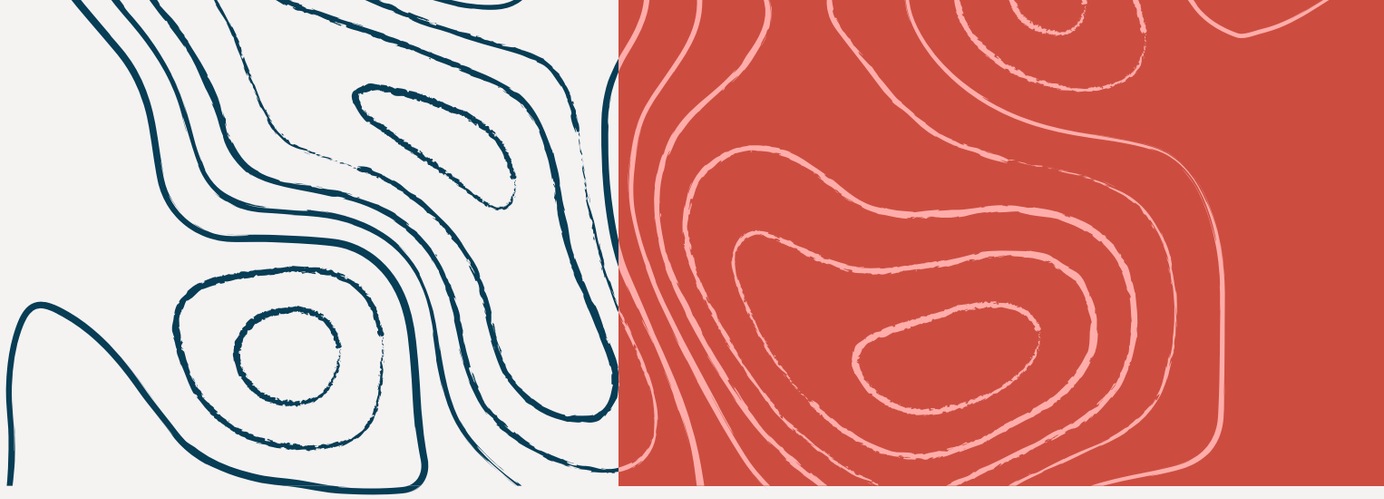
Essa institucionalização gerou, entre seus contínuos desdobramentos, as Leis e decretos dirigidos ao campo: o Estatuto de Museus e a criação do Instituto Brasileiro de Museus - Ibram.

O Ibram passou então a criar instrumentos para a implementação da PNM: foram estabelecidas políticas específicas, editais, programas, eventos e ferramentas para o fortalecimento do campo museológico em vários âmbitos.

Entre esses âmbitos, a Educação Museal: entre 2010 e 2017, deu-se um processo de grande interlocução entre museus – sobretudo seus educadores –, as **Redes de Educadores em Museus - REMs**, e o poder público, no qual foram gerados estímulos para a reflexão da área museológica.

SAIBA MAIS

As Redes de Educadores em Museus – REMs são, na sua maior parte, organizações voluntárias de profissionais que atuam ou que sejam interessados no campo da educação museal. Atualmente existem várias REM em diferentes estados, inclusive no Distrito Federal. Aqui, ela é chamada de REMIC-DF – Rede de Educadores em Museus e Institutos Culturais do DF. Quem quiser conhecer mais e fazer parte dessa rede, pode entrar em contato pelo Instagram e pode consultar seu blog, onde constam o histórico de sua primeira etapa.
Para saber mais sobre REMs e até mesmo criar uma, acesse o Espaço REM, no site da Política Nacional de Educação Museal.

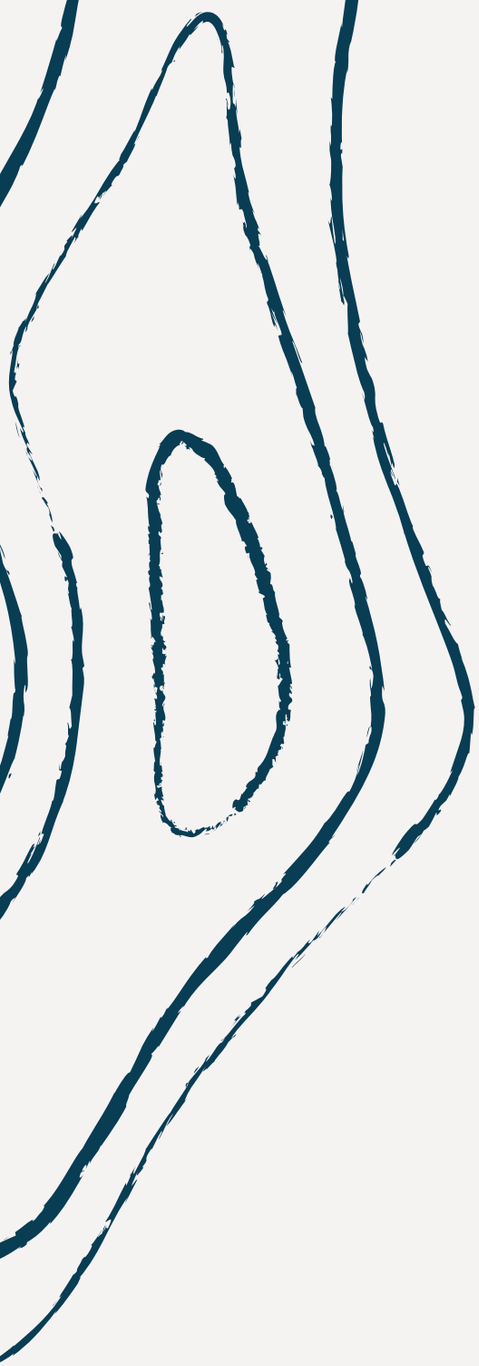


Foram criados diversos fóruns de discussão em âmbito virtual e presencial em torno dos temas: Perspectiva Conceitual; Gestão; Profissionais da Educação Museal; Formação, Capacitação e Qualificação; Redes e Parcerias; Estudos e Pesquisas; Acessibilidade; Sustentabilidade; Museus e Comunidade. Essa mobilização gerou propostas e sugestões que depois foram sistematizadas em princípios e diretrizes organizados em três eixos da Política Nacional de Educação Museal - PNEM: a) Gestão; b) Profissionais, Formação e Pesquisa; c) Museus e Sociedade.

A PNEM foi institucionalizada por meio da Portaria/Ibram nº 422, de 30 de novembro de 2017 e é uma marco importante da mobilização do campo e da atuação das REM, estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento do trabalho em Educação Museal nas instituições e processos museais do Brasil.

SAIBA MAIS

Aqui você pode conhecer um pouquinho mais sobre a PNEM.



Em 2018, foi publicado o Caderno da PNEM. Nele, você encontra um breve histórico do desenvolvimento do campo da Educação Museal no Brasil, o relato do processo de desenvolvimento e de construção participativa da PNEM; a memória da criação das REM e sua atuação para a viabilização da participação da sociedade civil no texto da política.

Vários dos conceitos recorrentes nas discussões que constituíram o processo de construção da PNEM, aqui chamados de conceitos-chave, são apresentados no Caderno em definições detalhadas elaboradas por profissionais e acadêmicos especialmente convidados. O Caderno reúne também os documentos balizadores da PNEM, como a Carta de Petrópolis, a Carta de Belém, a Carta de Porto Alegre e a Portaria/Ibram nº 422/2017.

Hoje, reconhecemos a PNEM como um valioso marco, não um ponto de chegada. A diversidade das instituições museais brasileiras, a disparidade na distribuição de recursos de toda ordem, a dimensão continental do país, a precarização do serviço público e a mobilização da sociedade civil estabelecem as condições que devem ser consideradas para que a Política se ajuste à realidade e ao mesmo tempo estabeleça horizontes para as nossas ações.

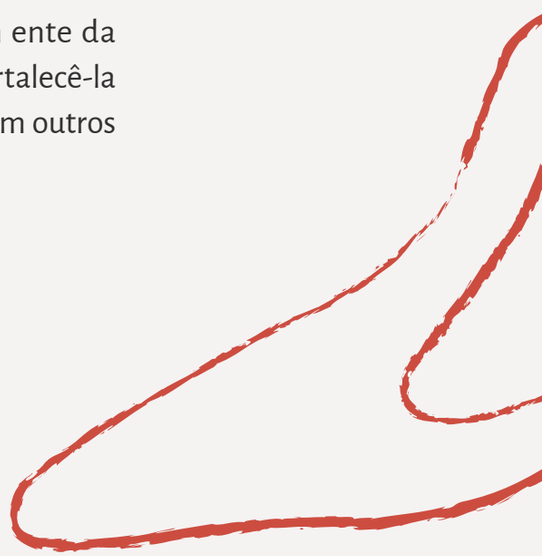
5. As escolas e a Educação Museal

Museu e escola: dois espaços de construção do conhecimento, mas também de construção humana.

A parceria entre as duas instituições vem sendo estimulada ao longo de várias décadas por órgãos vinculados à educação, à cultura e ao setor de museus, como a Unesco e o Icom. Mesmo o senso comum percebe benefícios nessa parceria, mas talvez falte aos museus e escolas o reconhecimento de sua potencialidade.

Antigamente, a ida ao museu era utilizada como mera ilustração da matéria vista em sala de aula, reduzindo as possibilidades da experiência museal, mas também impossibilitando à escola a exploração de novas camadas e interpretações de um assunto. A associação da visita ao museu a conteúdos curriculares pode ensejar visões mais ricas, pode ser uma forma potente de ampliação de conhecimentos, possibilidade de formação de visão crítica, compartilhamento de saberes e memórias.

Já caracterizamos aqui o museu como uma instituição de ensino não-formal. Sabemos que a escola é um ambiente de educação formal. A mudança de referenciais gerada nesse encontro não apenas dinamiza os processos de aprendizagem e vivências culturais, mas as próprias instituições. Para a escola, o reconhecimento de que é um ente da formação integral pode fortalecê-la por meio da articulação com outros campos e instituições.

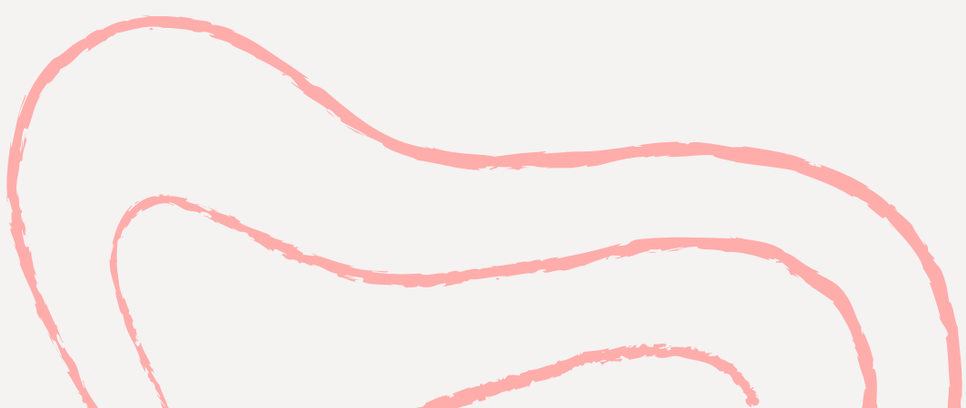


Quando a escola vai ao museu, a espaços culturais ou mesmo a lugares históricos, todos os sentidos são acionados. Os estudantes lembram, duvidam, se emocionam, conhecem, experimentam, fazem conexões e elaboram sentidos e significados para as coisas do mundo. Os professores, ao acompanhá-los, conhecem novas facetas de seus alunos, das interações entre eles, de seus temas. O desejo de novas buscas contagia a todos.

O museu precisa também descobrir a escola. A sua suposta autonomia para o desenvolvimento de ações educativas muitas vezes encontra limites logísticos, de recursos humanos e financeiros. A parceria com as escolas pode ser para os museus uma importante chave para sustentabilidade e para a longevidade de bons projetos e ações educativas.

O público escolar geralmente é considerado central para o desenvolvimento das ações educativas museais. É um público constante, é um público em formação, e as crianças são, muitas vezes, os agentes da inclusão do museu nos vocabulários e no panorama cultural familiar. Há trabalhos elaborados no campo museológico que apontam esse como sendo o maior público dos museus brasileiros em número. As escolas são agentes fundamentais do processo de democratização dos museus e os estimulam a produzir acessibilidade em nível físico, sensorial, social, económico e simbólico, dimensões importantes da inclusão, conforme nos lembra a educadora Gabriela Aidar :

> "Processos inclusivos deveriam propor, para além de um maior acesso às instituições museológicas, o desenvolvimento de ações que tenham impacto político, social e econômico, e que podem ter alcance tanto a curto quanto a longo prazo." (2002, p. 59-60)



Por outro lado, há peculiaridades desse público que são muito desafiadoras para os educadores museais: as visitas únicas não permitem o estabelecimento de um vínculo maior com o espaço e os educadores, de modo que estes não conhecem a fundo as necessidades específicas de cada grupo. Além disso, o tempo disponível é muito limitado, não permitindo uma vivência que vá muito além da apresentação do espaço. Muita criatividade nessa hora para gerar interesse, encantamento e inspiração!

Especialmente em relação ao currículo do 5º ano que aborda a cidade e o DF em seus processos de formação, história e dimensão patrimonial, a ativação dessa rede gera grandes impactos na vida dos estudantes, na sua relação com a cidade, na sua apropriação afetiva do patrimônio cultural musealizado.

Faz-se fundamental o desenvolvimento de uma maior mobilização interinstitucional, que inclua também a viabilização de transportes e disponibilização de lanches para as visitas às instituições. Efetivamente, esses são aspectos primordiais que dependem do envolvimento de outros agentes, seja da iniciativa pública ou privada, já que museus e escolas geralmente não podem garantir essas condições.

6. Projetos educativos em museus no Distrito Federal

A abordagem integrada da relação museu-escola responde à proposta de formação humana contemplada na PNEM, na compreensão do museu como um espaço de educação a ser integrado a outros, promovendo a ampliação e diversificação do desenvolvimento humano. Efetivamente, sua formação integral.

E, ao chegar ao final deste módulo, vamos conhecer algumas experiências de práticas educativas em museus e espaços de memória no Distrito Federal. Os casos aqui listados são exemplificativos, muitas outras iniciativas acontecem ou aconteceram em diferentes instituições. A partir deles, você pode pesquisar outras experiências e se enveredar no mundo dos museus, verificando como eles são uma importante ferramenta para a nossa prática educativa e ampliação do olhar (dos professores e alunos) em relação ao patrimônio cultural musealizado.

Desejamos que o panorama apresentado neste módulo os convide a realizar essa integração (museu-escola) na construção do ofício docente!



- **Na trilha dos Azulejos**

Na Trilha dos Azulejos foi um programa de educação patrimonial realizado de 2009 a 2012, voltado para crianças dos 4º e 5º anos do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal. Integrava educação em artes visuais, história e educação patrimonial tendo como foco a arte de Athos Bulcão, autor de uma obra fortemente associada à identidade visual de Brasília.

- **Ponto de Memória da Estrutural**

O Ponto de Memória da Estrutural é um museu de base comunitária, gerido por lideranças e representantes de diversos grupos, coletivos e movimentos da cidade, para pensar e desenvolver ações voltadas à valorização das histórias e memórias daquela localidade, que estão fortemente atreladas às suas lutas e resistências pelo direito à moradia, condições dignas de habitabilidade, espaços de trabalho e lazer. A própria experiência de criação e gestão desse **ponto de memória** é um processo educativo, que, para realização de suas ações, envolve rodas de diálogo, decisões coletivas, inventário participativo, registros audiovisuais, escolha e seleção de objetos que retratem as identidades e memórias coletivas, bem como curadorias participativas na organização e montagem de exposições.

SAIBA MAIS

O Programa Pontos de Memória, concebido e implementado pelo Ibram, visa estimular iniciativas da sociedade civil, pautadas no protagonismo comunitário e na gestão participativa, com foco na identificação, pesquisa e promoção do patrimônio cultural. Muitas dessas iniciativas culminaram na criação de museus comunitários, autônomos do poder público.

- **Museu da Educação do Distrito Federal**

O Museu da Educação do Distrito Federal está com sua sede física em fase de implantação, mas já funciona virtualmente, podendo ser conhecido pelo portal www.museudaeducacao.com.br. Tem como finalidade ser um espaço cultural e educativo que revela as histórias e o pioneirismo da construção do sistema de ensino de Brasília. O seu programa educativo compreende que o patrimônio cultural de uma comunidade pode se tornar uma atividade educativa estimulante para desvelar conhecimentos e propiciar o aprendizado intergeracional, por meio das histórias dos participantes e de suas narrativas pessoais.

- **Projeto Territórios Culturais**

O projeto resulta de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC). Prevê ações de educação patrimonial com o objetivo de oportunizar aos estudantes da rede pública de ensino do DF o acesso aos equipamentos museológicos e culturais da cidade, a fim de reconhecer, valorizar e se apropriar afetivamente dos bens culturais por meio dos processos de mediação cultural e integração entre os territórios que são igualmente educativos e culturais.

Referências

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. Ciências & Letras. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 31, p. 53-62, 2002.

CASTRO, Fernanda S. R. (2019). A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. In Revista Docência e Cibercultural. V. 3, nº 2, mai/ago 2019, Rio de Janeiro/RJ, pp 90-114.

CHAGAS, Mário. Museus de ciências: assim é se lhe parece. In: Caderno do Museu da Vida - O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu 2001/2002,. Rio de Janeiro: Museu da Vida, 2002, pp. 46-59

_____. Casas e portas da memória e do patrimônio. In Revista Em Questão, Porto Alegre, V.13, nº 2, p.207-224, 2007.

FAZENDA, Ivani. O que é interdisciplinaridade?. São Paulo: Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Pontos de memória: metodologia e práticas em museologia social. Brasília/DF: IBRAM/Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura, 2016.

_____. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília/DF: IBRAM, 2018.

_____. Educação museal: histórico, conceitos e práticas. Curso a distância em elaboração.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN/DEMU, 2008.

www.museudaeducacao.com.br

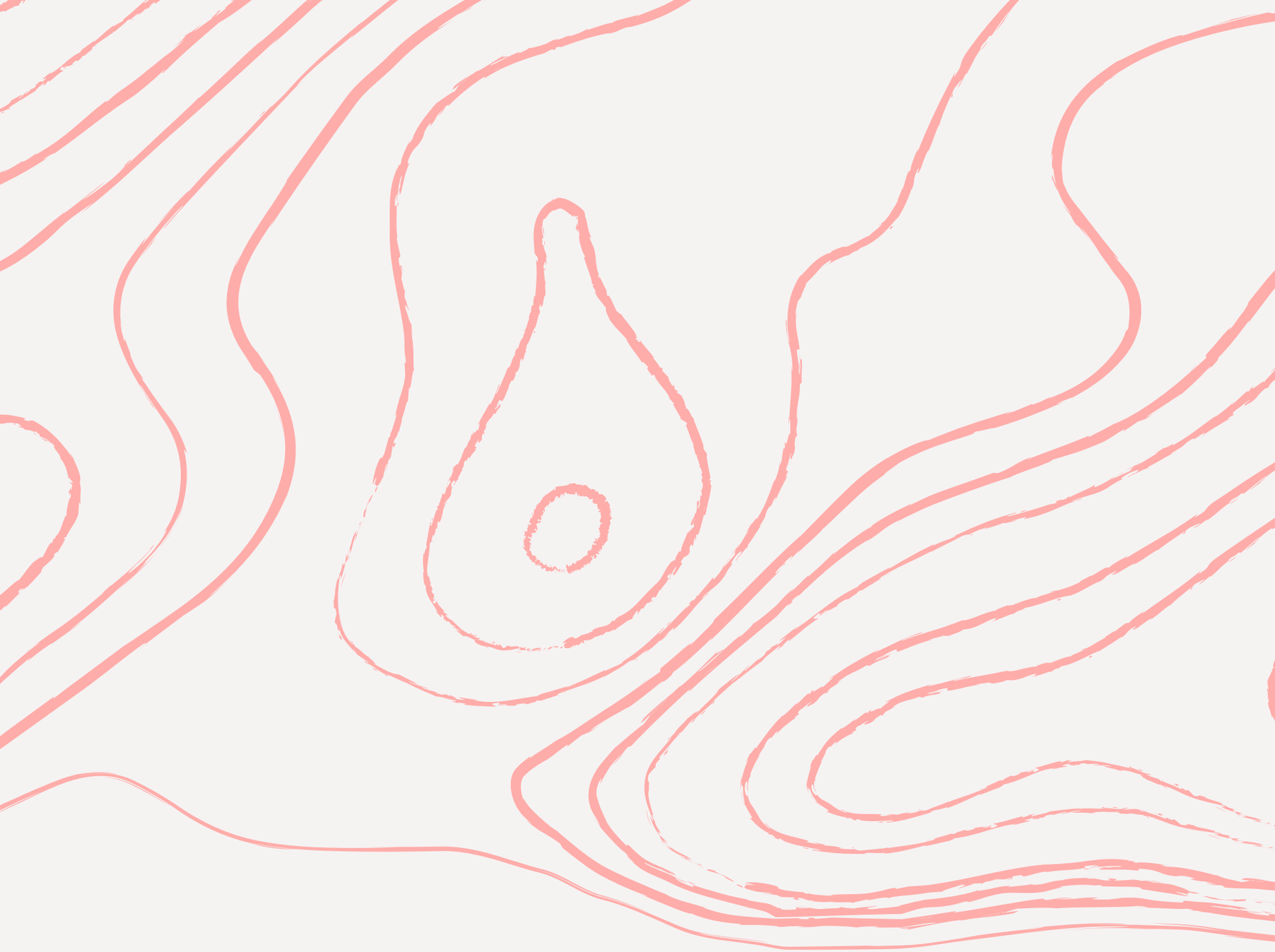
www.museus.gov.br

https://pnem.museus.gov.br/

https://sabermuseu.museus.gov.br/

http://remic-df.blogspot.com/

www.unesco.org



9

Educação Patrimonial e Turismo Cultural

ELABORADO POR

Cláudia da Conceição Garcia[1]

Introdução

Nas últimas décadas, é considerável o crescimento do turismo no Brasil e no mundo. Conforme pesquisas desenvolvidas pela WTTC (World Travel & Tourism Concil), em 2018, esse setor apresentou uma alta de 3,9% e foi responsável por gerar US$ 8,8 trilhões na economia global. Esse crescimento contribuiu, segundo a pesquisa, para promover a oferta de pelo menos um em cinco dos novos empregos gerados no mundo nos últimos cinco anos e, nesses termos, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento socioeconômico de uma cidade.

Considerando as potencialidades de nosso país, o Brasil possui opções singulares que, associadas à nossa cultura e a toda capacidade criativa dos brasileiros, permitem o investimento em distintas oportunidades, que incluem desde o ecoturismo, o turismo rural, o turismo de aventura e, principalmente, o turismo cultural. Entretanto, é importante um investimento disciplinado por parte dos diferentes setores da nossa sociedade, à luz de um planejamento adequado com vistas ao desenvolvimento, à promoção e à divulgação de cada um desses segmentos do turismo brasileiro.

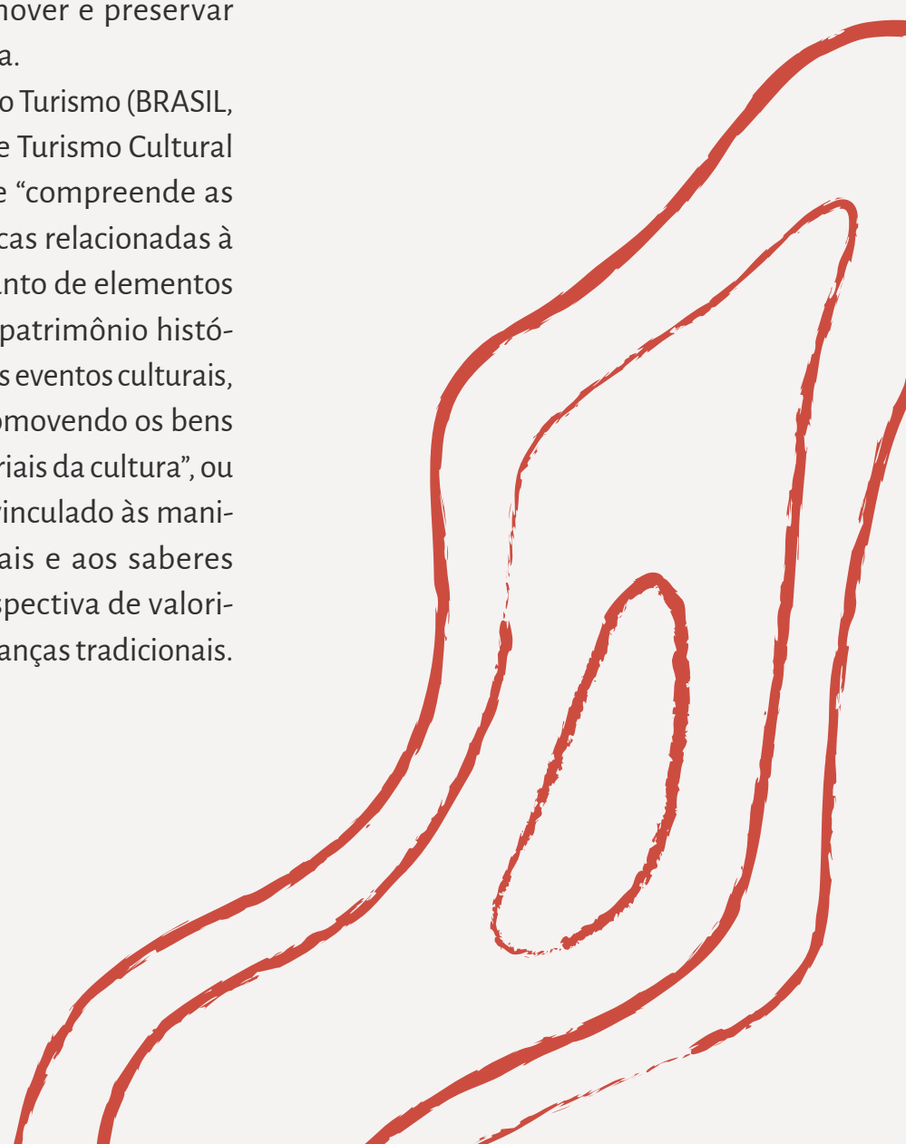
1 Cláudia Garcia (Resende, RJ), arquiteta (UnB, 1989), Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UnB, 1998), Doutorado na área de estética e história da arte e da arquitetura (UnB, 2009). Professora Associada 2 do Departamento de Projeto, Expressão e Representação, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de Brasília, desde 1995.

Corroborando com esse potencial, vale destacar que o setor turístico no Brasil tem crescido significativamente em várias regiões do país. Em 2018, o país recebeu, para se ter uma ideia, 6,5 milhões de turistas estrangeiros. Além disso, o Brasil possui os patrimônios naturais e de biodiversidade mais ricos do planeta e a prova disto é que, de acordo com o ranking de competitividade do Fórum Econômico Mundial, o Brasil se encontra em primeiro lugar no mundo no quesito recursos naturais e em oitava posição no quesito recursos culturais.

Desta forma, o turismo abrange a interrelação de diferentes setores de atividade econômica, a fim de se promover uma viagem cultural, religiosa, de lazer ou de negócios. Entretanto, é fundamental uma política nacional que incentive a provisão de transporte, acomodação, recreação, alimentação e outros serviços relacionados para o atendimento das necessidades dos viajantes domésticos e internacionais, desde a chegada até a saída de uma cidade, estado ou país.

Considerando toda a diversidade brasileira no setor turístico, que inclui, além de nossas belezas naturais, a nossa diversidade cultural, riquíssima e que deve ser reconhecida como nosso maior patrimônio, é importante vislumbrar como o investimento no turismo cultural pode representar um dos caminhos capazes de promover e preservar toda nossa cultura.

O Ministério do Turismo (BRASIL, 2008, p. 16) define Turismo Cultural como aquele que "compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura", ou seja, pode estar vinculado às manifestações culturais e aos saberes locais com a perspectiva de valorização de suas heranças tradicionais.



Portanto, é fundamental promover e valorizar o envolvimento das comunidades vinculadas às distintas culturas, de norte a sul do Brasil. Essa iniciativa representa uma das ações primordiais para o desenvolvimento do Turismo Cultural, considerando que o reconhecimento e a valorização da identidade e do patrimônio de uma sociedade nascem a partir da própria comunidade.

Nesses termos é que se converge a relação entre o turismo cultural e a educação patrimonial, pois é fundamental a realização de um trabalho contínuo com vistas ao reconhecimento, à valorização e à apropriação de toda a herança cultural das distintas comunidades que formam a cultura brasileira.

A educação patrimonial representa uma ferramenta que contribui para o processo permanente e sistemático focado no patrimônio cultural e representa, como vimos nos módulos anteriores, um dos caminhos para a preservação e conservação de todo o nosso patrimônio, além de contribuir para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania, fundamentais para a sustentabilidade do turismo cultural.

Ponderando o contexto do Distrito Federal, de seu entorno e de suas particularidades culturais, é importante considerar toda a herança cultural da sua preexistência, ou seja, toda as suas estórias e histórias pregressas e, além disso, valorizar inclusive as diferentes culturas que foram agregadas à formação do DF. A reunião de todos esses aspectos associados aos ideários implícitos ao desenho de Lucio Costa para o Plano Piloto definem os fios condutores da formação cultural deste território.

Considerando todo esse potencial de configuração sócio-regional do DF, a formação em educação patrimonial contribui para que os agentes culturais e a própria sociedade possam definir estratégias e metodologias para a inventariação de referências culturais, além de construir planos de preservação para toda a sua cultura local.

1. Turismo Cultural: uma perspectiva de preservação e valorização do patrimônio cultural Brasileiro

No contexto brasileiro, considerando todas as suas potencialidades no que se refere tanto a sua extensão geográfica quanto ao seu potencial cultural — marcado por uma imensa diversidade de bens patrimoniais — é fundamental que haja, por parte dos gestores públicos, investimentos com a perspectiva de preservação e de valorização do patrimônio cultural brasileiro.

Segundo Camargo (2002), podemos definir patrimônio como um conceito clássico destinado ao reconhecimento dos "bens culturais ou monumentos de excepcional valor histórico e artístico nacional [...] traçado urbano, centros históricos, cidades históricas e monumentos isolados" (p. 95). Entretanto, como já pudemos observar anteriormente no módulo de discussão do Patrimônio Imaterial, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou esse conceito de patrimônio, ao substituir a denominação de patrimônio histórico e artístico por patrimônio cultural brasileiro, incorporando assim o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. Como forma de ampliar essas possibilidades, a Carta Magna abriu a possibilidade de se constituir parcerias entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Na esteira dessa possibilidade, cabe nos questionar: como podemos contribuir para preservação de toda a riqueza cultural do Brasil, aliada à divulgação desses bens patrimoniais não apenas aos brasileiros, mas a toda humanidade sob a perspectiva do turismo cultural?

Atualmente o Brasil possui 14 sítios reconhecidos como patrimônios materiais da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que desvelam toda a dimensão histórica do desenvolvimento cultural brasileiro. Somado a esse reconhecimento internacional, há centenas de outros bens materiais e imateriais listados e reconhecidos no âmbito nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Diante dessa herança, é primordial incluir o Turismo Cultural como um dos caminhos viáveis para a preservação e a valorização do patrimônio cultural brasileiro, pois essa atividade se constitui como um dos principais fatores do trânsito ou da mobilidade humana. Segundo Costa (2009), o turismo configura-se como uma atividade com caráter cultural, impulsionado pelo desejo dos grupos sociais em vivenciar experiências diferenciadoras de seu cotidiano, projetando, dessa forma, o patrimônio cultural como instrumento mediador de aprendizagem e educação.

Por outro lado, o turismo, além de viabilizar a divulgação do patrimônio cultural dos diferentes grupos sociais, pode contribuir para uma articulação entre as diferentes culturas nacionais e internacionais, oportunizando e ampliando diversas estratégias que permitam dar visibilidade às distintas culturas, atuais ou passadas. Esse movimento viabiliza o reconhecimento ou até mesmo o surgimento de novos valores a esses patrimônios: seja pela redefinição de outros usos e significados, sem que se distancie das tradições agregadas ao bem, que pode introduzir legados específicos e, além disso, permitir uma constante interação com a história sociocultural de uma nação.

Entretanto, corroborando com Goodey (2002), o turismo cultural demanda um público educado e informado, que compartilhe com os órgãos do patrimônio o reconhecimento dos lugares, eventos e coleções culturais de sua sociedade ou comunidade. Além disso, o turismo cultural deve ser visto pelos órgãos de preservação como um meio de arrecadar recursos para a manutenção desses lugares e manifestações, bem como um instrumento de informação ao público visitante.

O argumento apresentado por Goodey é de extrema relevância, pois deve-se evitar uma apropriação inadequada, a fim de obstar interferências negativas, como as apontadas por Sotratti (2010): a descaracterização das manifestações populares, dos valores e das tradições locais, apenas pela perspectiva de atender às necessidades do consumo visual e estético dos visitantes; a cenarização do patrimônio histórico e arquitetônico com o consequente remanejamento da população residente das áreas de interesse turístico; e, ainda, alterações na sociabilidade dos moradores em relação à presença de turistas em sua comunidade.

Embora sejam inúmeras as estratégias de se evitar a destruição ou descaracterização das tradições culturais, podemos indicar pelo menos dois caminhos viáveis para se evitar esses prejuízos irreparáveis a toda herança cultural brasileira.



O primeiro refere-se ao acesso e ao conhecimento da Política Nacional do Turismo no Brasil, que, pautada pelos princípios constitucionais, reconhece a necessidade da livre iniciativa, da descentralização, da regionalização e do desenvolvimento econômico-social justo e sustentável, respeitando e preservando a identidade cultural das comunidades e das populações tradicionais eventualmente afetadas pela atividade turísticas. O segundo caminho seria o desenvolvimento de um turismo pedagógico pautado na educação patrimonial, ou seja, que inclui a participação política das comunidades, com o planejamento organizado das atividades turísticas alinhado à gestão pública adequada à preservação do patrimônio cultural.

2. Política Nacional do Turismo no Brasil

A Lei nº 11.771/2008 dispõe sobre a Política Nacional de Turismo e define as atribuições do Governo Federal no planejamento, desenvolvimento e estímulo ao setor turístico. Conforme o disposto em seu art. 6º, parágrafo único, que versa sobre os Planos Nacionais de Turismo, o governo federal aprovou o Plano Nacional de Turismo 2018-2022 com as seguintes diretrizes: I - fortalecimento da regionalização do turismo; II - melhoria da qualidade e da competitividade no setor de turismo; III - incentivo à inovação; e IV - promoção da sustentabilidade. O Plano foi regulamentado pelo Decreto nº. 9.791, de 14 de maio de 2019.

No contexto da estruturação do turismo brasileiro, o plano visa promover a valorização do patrimônio cultural e natural para visitação turística. De fato, a política de valorização do turismo brasileiro tem crescido a cada governo federal instaurado.

Em 2013, o governo federal apresentou o Programa de Regionalização do Turismo por considerar que a dimensão e a diversidade do território brasileiro são de tal ordem que exigem a estruturação e a organização da oferta turística no Brasil, pois constituem um grande desafio para a gestão e o desenvolvimento sustentável dessa atividade.

À luz dessa perspectiva, entende-se que a estruturação da oferta turística pode ser potencializada, se considerada em sua dimensão regional, em que diversos municípios se integram e se complementam na prestação de serviços aos turistas, agregando valor aos territórios. Nessa perspectiva, os municípios são incentivados a um trabalho conjunto de estruturação e promoção, em que cada peculiaridade local pode ser contemplada, valorizada e integrada num mercado mais abrangente.

SAIBA MAIS

Fique por dentro da legislação vigente:

Lei 11.771/2008 dispõe sobre a Política Nacional de Turismo

Decreto nº 9.791, de 14 de maio de 2019

Plano Nacional de Turismo 2018 - 2022

Programa de regionalização do Turismo – Diretrizes (2013)



3. Relação entre Educação Patrimonial e Turismo Cultural

O Plano Nacional de Turismo 2018-2022, dentro das estratégias para promover a valorização do patrimônio cultural e natural para visitação turística, considera importante o investimento em educação patrimonial e ambiental, com vistas à valorização do patrimônio brasileiro, bem como ao seu aproveitamento como atrativo turístico. A educação patrimonial favorece a capacitação dos membros da comunidade, no território onde os bens culturais e naturais estão assentados, e objetiva sensibilizá-los a perceber e a reconhecer o ambiente que os cerca, a fim de promover uma relação de pertencimento.

Temas relacionados à educação patrimonial podem contribuir não só para a assimilação da importância desses bens, como também para a criação de novas abordagens turísticas, tornando-os mais atrativos ao público e gerar mais fluxo na cadeia turística.

Embora o setor turístico esteja fortemente vinculado ao desenvolvimento do setor produtivo, à luz do crescimento econômico para o Brasil, não podemos deixar de considerar que a valorização do turismo cultural relacionado aos sítios urbanos de valor patrimonial representa uma perspectiva de investimentos nesses locais.

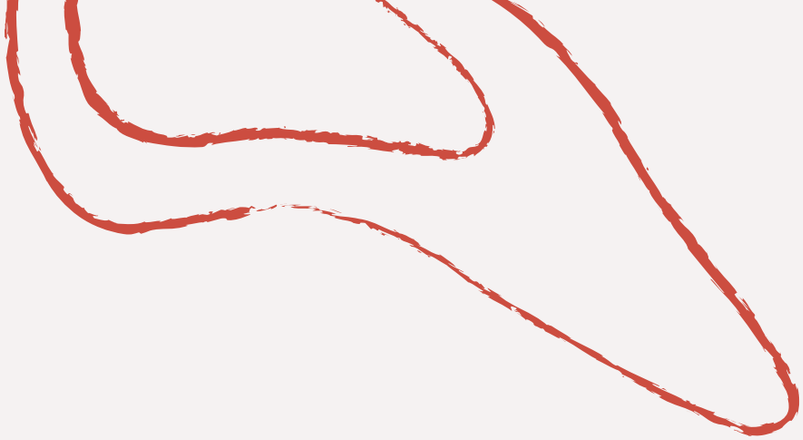
Entretanto, a valorização do turismo cultural depende fundamentalmente de políticas especiais destinadas à compreensão das complexas relações entre turismo e cultura, comumente apresentadas nas convenções, nas declarações e nos textos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses documentos associam cultura e desenvolvimento sustentável com o objetivo de sensibilizar os tomadores de decisão e os atores do turismo e da cultura, além das sociedades que hospedam turistas, e os próprios turistas, favorecendo assim o diálogo entre culturas e desenvolvimento local.

Segundo a Unesco, o turismo cultural tem um papel importante por desempenhar e facilitar o diálogo entre culturas. Consequentemente, pode viabilizar a paz entre os povos. Além disso, por meio de políticas governamentais permite: tornar as cidades e os assentamentos humanos mais inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; fortalecer as ações de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural e natural do mundo, de modo a torná-lo acessível a todos; e tornar culturas e civilizações mais conhecidas e, com isso, melhorar as condições de vida diárias e reduzir a pobreza.

Nesse sentido, é fundamental destacar o papel da educação patrimonial, que viabiliza a socialização do patrimônio cultural de uma determinada sociedade referente a sua produção histórico-social para toda a humanidade. Segundo Duarte (1993), a formação geral do ser humano é constituída de socialização e de apropriação de seu patrimônio, entretanto, o distanciamento da sociedade em relação a esse patrimônio torna-se um processo desumanizador e que pode implicar em perda de identidade. O distanciamento de uma determinada cultura impede sua importante contribuição para a construção histórica de toda a humanidade.

A educação patrimonial, à luz de estratégias pedagógicas, trabalhadas, por exemplo, no módulo dos Inventários Participativos, pode assumir um papel importante se considerada como um caminho de mediação na atividade turística de caráter cultural. Portanto, é fundamental a construção de uma política nacional e local que viabilize o planejamento dessa atividade. Considerando nossa dimensão territorial e as diferentes culturas de norte a sul do Brasil, é primordial reconhecer e valorizar o caráter patrimonial de todas essas regiões, identificando e reconhecendo sua história local, seu folclore, sua tradição na música, na arte e na culinária, além de sua arquitetura, ou seja, todos os seus hábitos, valores e costumes locais.

Na esteira desse reconhecimento, viabilizam-se a construção do sentimento de pertencimento e a possibilidade de estímulo e de valorização do lugar com vias a incentivar a participação comunitária. Na medida em que a pessoa se sente coautora das ações relacionadas à cidade, tudo o que for construído de forma participativa provocará o sentimento de corresponsabilidade, permitindo a percepção de que os resultados atingidos são uma conquista de todos do grupo, pois representa o esforço individual de cada um e, consequentemente, traduz-se como espírito de cidadania. Significa viabilizar uma formação cidadã de espírito crítico com a capacidade de interagir de forma ativa e reflexiva na sociedade com participação, contextualização e significação do lugar.



O ponto de partida, segundo a Unesco, é o reconhecimento de que o conceito de Patrimônio pode ser entendido a partir de duas classificações, seja como patrimônio material ou patrimônio imaterial: o patrimônio material destina-se ao reconhecimento do conjunto de bens culturais móveis e imóveis tangíveis no país, cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história, quer por seu excepcional valor, seja ele arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico; e o patrimônio imaterial destina-se ao reconhecimento de bens intangíveis, ou seja, as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas cujas comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Essas informações foram trabalhadas de forma mais extensa ao longo de todo este curso.

Entretanto, é fundamental destacar que cada comunidade, ou sociedade, pode valorizar e reconhecer como patrimônio local seus lugares e suas tradições, cujo valor representa e traduz um significado fundamental para sua história sociocultural, mesmo que estes não estejam, necessariamente, vinculados a um reconhecimento institucional por parte das instâncias reguladoras como a Unesco e o Iphan.

Nessa perspectiva, o turismo cultural engloba diferentes expressões da cultura, abrangendo toda nossa diversidade, em seu caráter religioso, cívico, místico, esotérico, étnico, cinematográfico, arqueológico, gastronômico e ferroviário. Portanto, é fundamental identificar as inúmeras adequações em todo o sistema de infraestrutura de uma cidade como transporte, estadia, diversão e alimentação, a fim de atender as demandas dos turistas domésticos e internacionais.

Sendo assim, é imprescindível que o turismo cultural se vincule, necessariamente, a uma ação de caráter educativo, com vistas ao conhecimento e ao reconhecimento do patrimônio cultural de um determinado local ou sociedade. Essa ação exige uma formação adequada dos agentes culturais no sentido de contribuir para o aprimoramento do trabalho educativo aos turistas.

Para uma formação ampla, é indispensável estabelecer uma rede de parcerias com profissionais de diferentes áreas de conhecimento, como historiadores, antropólogos, sociólogos, arqueólogos, museólogos, educadores, juntamente com os profissionais de turismo, para realizar ações complementares a fim de viabilizar a elaboração e implementação de projetos de interpretação e educação patrimonial (BRASIL, 2010)

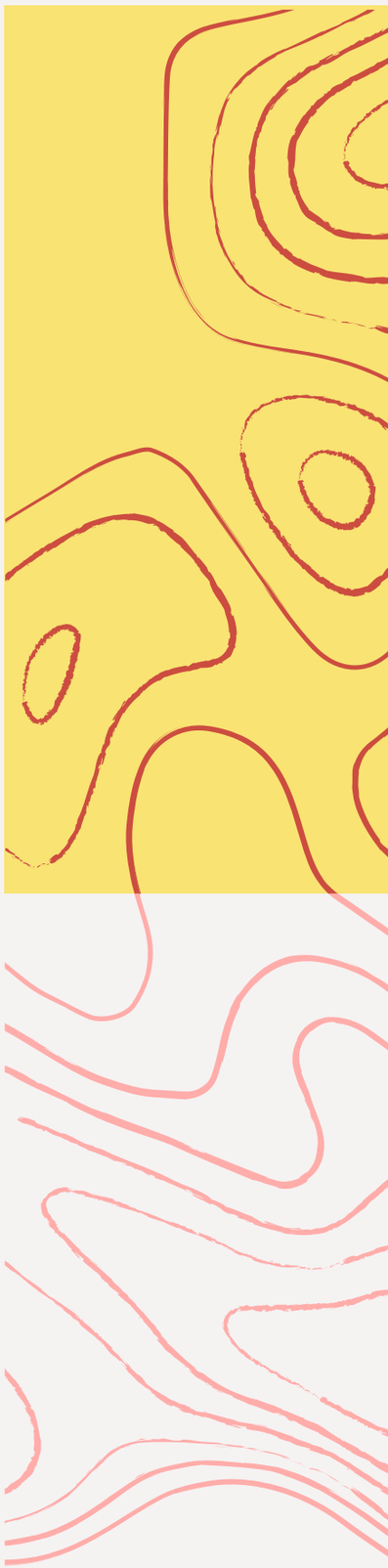
SAIBA MAIS

Que saber um pouco mais sobre estratégias pedagógicas e formação em educação patrimonial? Acesse Cultura e desenvolvimento no Brasil.

4. Construindo estratégias para o desenvolvimento do turismo cultural local

O primeiro aspecto a ser considerado é investigar na sua região a viabilidade para o desenvolvimento do turismo cultural. Você deve identificar e reconhecer as potencialidades a partir da identificação de distintas referências, como: sítios urbanos históricos, fazendas, quilombos; edifícios, construções ou ruínas históricas; obras de arte relacionadas aos espaços e instituições culturais como museus e casas de cultura; aspectos referentes ao valor imaterial, como festas, festivais e celebrações locais, associando a gastronomia típica e peculiar da região, além da valorização do artesanato e dos produtos típicos. É imprescindível considerar também suas músicas, danças, ou seja, todos saberes e fazeres locais que contribuem para caracterização e identidade cultural da sua região.

Uma abordagem ampla e diversificada contribui para a exploração de diversos aspectos de uma região e, além disso, incentiva a permanência do turista na cidade ao longo do ano, sem necessariamente haver a concentração apenas nos períodos clássicos de férias escolares.





Outro ponto importante a ser considerado é buscar construir referências a partir dos antigos moradores da região, pois são peças-chave para a construção da memória cultural do lugar; eles são os detentores de todo o saber local, muitas vezes não revelado formalmente em livros ou em outros instrumentos de comunicação e educação. Suas estórias podem revelar a memória, os personagens e os fatos do cotidiano local, ou seja, a identidade do lugar, mas considera-se que tais fatos devam estar relacionados ao senso comum da comunidade.

Esse processo de reconhecimento da vivência histórica do local, incorporado e valorizado pelo turismo, pode enriquecer a experiência do turista, pois reforça aspectos do pertencimento local daquela comunidade.

No desenvolvimento dessa abordagem, é importante destacar que essas informações sobre a história e a cultura local podem contribuir para o entendimento e a valorização do patrimônio pela própria comunidade, pois, a partir daí, podem ser desenvolvidos trabalhos educativos com os turistas, exigindo-se destes uma relação de respeito e de valorização para com o patrimônio local.

É importante valorizar aspectos turísticos que não sejam apenas consagrados pela cultura erudita, vinculados a museus, locais e edifícios históricos etc. Isso não significa que devemos excluir essas possibilidades, mas apenas vislumbrar todas as potencialidades da região.

Outro aspecto importante para a consolidação do turismo cultural é a identificação dos aspectos legais para sua atuação, pois existem marcos legais que incidem sobre o segmento e observam seus interesses, considerando aspectos culturais, ambientais e turísticos. São documentos que definem, orientam, estruturam e ordenam ações e procedimentos em relação ao território, respeitando as necessidades da nossa população.

Vale ressaltar, como já mencionado anteriormente, que a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, determina que nosso patrimônio cultural é formado por bens de natureza material e imaterial e define aspectos acerca da sua proteção, de sua promoção e de seus instrumentos. A não observância das leis ou o desrespeito ao patrimônio cultural que possam causar danos ou ameaças a sua integridade implica em punição.

Entre as estratégias de planejamento, é pertinente considerar constituir parcerias com a superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Regional (Iphan-DF), por ser o órgão federal responsável pela proteção de todo patrimônio material e imaterial brasileiro. Outros órgãos, regionais, estaduais e/ou municipais, são igualmente bem-vindos no conjunto dessas iniciativas.

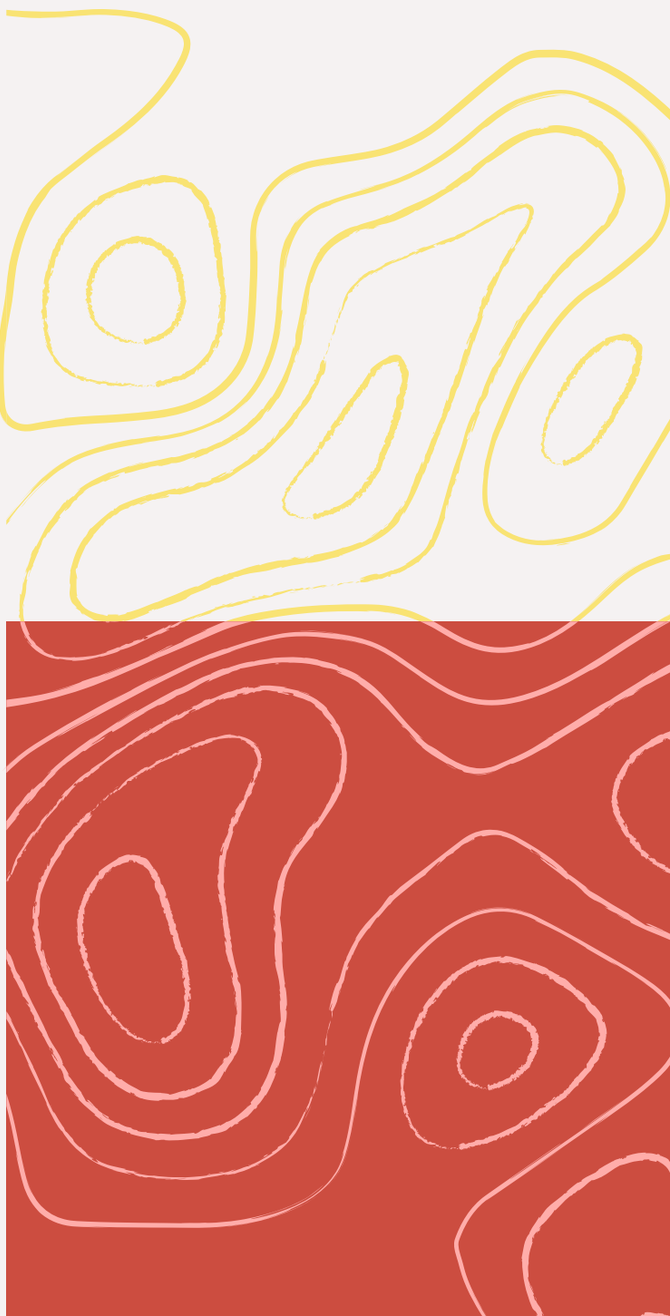
Uma vez identificadas as potencialidades locais ou regionais, respeitadas as normas e leis, é possível construir estratégias temáticas para a abordagem do turismo cultural. O processo de tematização constitui um caminho que visa valorizar a identidade cultural em torno de aspectos muitas vezes pitorescos e peculiares daquela comunidade ou região, podendo, inclusive, contribuir com estratégias para o planejamento da abordagem ao turista, a exemplo da valorização da gastronomia, do artesanato, das feiras ou de manifestações culturais de diversas naturezas, entre outros aspectos. A tematização pode contribuir na formação de roteiros turísticos em uma cidade ou região.

SAIBA MAIS

A Secretaria de Turismo do Distrito Federal dispõe de Rotas Temáticas no Distrito Federal, que podem ser acompanhadas, inclusive, em formato virtual. Além de servirem como orientação aos turistas e aos habitantes do DF, elas também podem servir como suporte em sala de aula!

Dentre todos esses aspectos, é importante compreender que a razão primordial do Turismo Cultural é a própria cultura e seus diferentes bens patrimoniais e atividades culturais relacionadas ao saber local e que são produzidos independentemente da atividade turística. Significa dizer que a importância deve estar na valorização e preservação da identidade de uma determinada cultura e não no investimento "pasteurizado" no sentido figurado de vulgarização, para ser melhor consumido no contexto do turismo especulativo que visa apenas aspectos econômicos.

Uma vez abordados os aspectos gerais sobre educação patrimonial e turismo cultural, podemos abordar no tópico seguinte as experiências relacionadas ao Distrito Federal.



5. Experiências de Turismo Cultural no Distrito Federal

Segundo a Comissão de Desenvolvimento Regional e Turismo (CDR), vinculada ao Senado Federal, que, dentre outras competências, busca proposições que tratem de assuntos referentes às desigualdades regionais e às políticas de desenvolvimento regional dos estados e dos municípios, Brasília tem potencial turístico para competir com qualquer outra capital do mundo.

São distintos aspectos que justificam essa afirmação, seja por ser a Capital Federal do Brasil, por ser uma cidade cujo desenho proposto por Lucio Costa motivou o reconhecimento do Plano Piloto como Patrimônio da Humanidade, seja por possuir um dos principais acervos arquitetônicos modernistas do mundo desenhado por Oscar Niemeyer, seja pela riqueza e diversidade cultural constituída pelos trabalhadores de todas as regiões brasileiras que construíram Brasília, ou pela própria história de preexistência da região.

Apesar de todas essas potencialidades culturais e turísticas, devemos ampliar nosso olhar à dimensão territorial do Distrito Federal com as suas 33 (trinta e três) regiões administrativas. Diferente dos estados brasileiros, o DF não está dividido em municípios e possui aproximadamente 5,78 mil km², onde se estima que vivam 2,85 milhões de habitantes. Com essa característica administrativa particular, é administrado por um governador e este indica os administradores das regiões administrativas, inclusive a de Brasília. Há aqueles que confundem Brasília como a capital do Distrito Federal, mas, oficialmente, ela é a sede do governo do DF e todos que nascem no território do Distrito Federal são reconhecidos como brasilienses ou candangos.

Embora os nascidos no território do DF sejam chamados de Candangos, o referido termo, originalmente, foi utilizado para definir os pioneiros construtores de Brasília e comumente se referia aos milhares de trabalhadores (a maioria deles, nordestinos) que deixaram sua cidade natal para assumir a responsabilidade de construir a nova capital do Brasil e permaneceram até hoje no território do DF, consolidando um vínculo afetivo e simbólico com a região.

Desta maneira, a fundação da cidade foi marcada por uma importante diversidade cultural e muito determinou a formação da sociedade brasiliense, que nasceu marcada pela diversidade do povo brasileiro. Se, por um lado, se caracterizou por essa riqueza e diversidade cultural, por outro lado foi prejudicada, por parte de seus residentes, pela falta de vínculo de natividade com a cidade.

A natureza de todos esses atributos reunidos configura a identidade de nossa capital. Brasília reúne um pouquinho de cada uma das regiões brasileiras pela sua diversidade cultural heterogênea e miscigenada, além de ser identificada como uma das capitais mais belas do mundo.

6. A experiência do Turismo Pedagógico no Distrito Federal

SAIBA MAIS

Fique por dentro da Programação em Projeto Territórios Culturais.

Projeto Territórios Culturais

Em 2017, a Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SECEC) e a Secretaria de Educação (SEEDF) firmaram uma parceria conjunta prevendo ações a serem executadas ao longo de cinco anos. Nesse contexto, surgiu o "Projeto Territórios Culturais", destinado à promoção e ao desenvolvimento de ações pedagógicas fundamentadas na educação patrimonial. O projeto atende à Lei nº 4.920/2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, e fortalece a Política de Educação Patrimonial da Educação, instituída pela Portaria nº 265/2016 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O nome "Territórios Culturais" vem do entendimento de que não se tratam apenas de espaços culturais ou equipamentos públicos de cultura, mas sim de territórios culturais na perspectiva da educação patrimonial – identidade, memória e pertencimento de um lugar/território. A essência do projeto é disponibilizar aos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal o acesso aos equipamentos museológicos e culturais da cidade, a fim de se reconhecer, se valorizar e se apropriar afetivamente dos bens culturais (materiais e imateriais) por meio dos processos de mediação cultural e integração entre os territórios que são igualmente educativos e culturais (FREITAS, COSTA, 2020).

O projeto compreende, assim, uma oportunidade de acesso à cultura e à história local da cidade, com mediação entre estudantes, professores e educadores dos museus, onde são apresentados a saberes relativos ao Patrimônio Cultural de Brasília. Com essas vivências e atividades pedagógicas interdisciplinares, se oportuniza às crianças o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva por meio da experimentação e da fruição artística.

Embora a proposta não esteja voltada para o público em geral e não seja efetivamente destinada ao setor do turismo, é importante reconhecer que se trata de experiência que pode ser destinada a outros públicos e que pode ser incorporada a roteiros pedagógicos dentro de uma perspectiva de turismo cultural destinada a crianças e jovens.

De acordo com cronograma previsto na Portaria Conjunta nº 17/2017, o Projeto Territórios Culturais, em sua primeira versão, se encerrou em 2020, cumprindo as ações em conformidade com o calendário escolar anual. Em uma segunda versão, com um Plano de Trabalho que abarca a educação patrimonial, as artes e as políticas de incentivo à leitura, a Portaria Conjunta nº 05/2019 instituiu o Programa Territórios Culturais. A partir dela, foi lançado o Edital 08/2021 a fim de selecionar os/as professores/as da SEEDF para atuarem nos seis Territórios Culturais, dando continuidade ao trabalho a partir do segundo semestre de 2021..

Brasília, nossa capital - Turismo cívico-pedagógico para o Brasil e para o mundo

Uma experiência recente e de caráter institucional que visa favorecer o turismo cívico na capital federal foi constituída por uma parceria entre Secretaria de Turismo do DF (Setur) e Ministério do Turismo. Trata-se do programa "Brasília, nossa capital – Turismo cívico-pedagógico para o Brasil e para o mundo". Esse projeto busca promover Brasília como capital do país e se destina aos estudantes e professores de escolas públicas e privadas de todo o Brasil, com foco na educação para a cidadania, destinada à formação de cidadãos que queiram conhecer e compreender como funcionam as instituições federais na capital e como elas interagem.
Agregando esses aspectos, o programa valoriza o fato de a cidade ter sido planejada para ser a capital federal e ser reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural da Humanidade e Cidade Criativa do Design.

SAIBA MAIS

Fique por dentro do turismo cívico em Brasília

Turismo Cívico em Brasília – Passeio Cívico Pedagógico

Turismo cívico de olho em estudantes de todo o mundo – Agência Brasília (agenciabrasilia.df.gov.br)

- **Ponto de Memória da Estrutural**

O Ponto de Memória da Estrutural é um museu de base comunitária, gerido por lideranças e representantes de diversos grupos, coletivos e movimentos da cidade, para pensar e desenvolver ações voltadas à valorização das histórias e das memórias daquela localidade, que estão fortemente atreladas às suas lutas e resistências pelo direito a moradia, a condições dignas de habitabilidade e a espaços de trabalho e lazer. A própria experiência de criação e gestão desse **ponto de memória** é um processo educativo, que, para realização de suas ações, envolve rodas de diálogo, decisões coletivas, inventário participativo, registros audiovisuais, escolha e seleção de objetos que retratem as identidades e memórias coletivas, bem como curadorias participativas na organização e montagem de exposições.



7. Brasília como patrimônio, para além de seu Plano Piloto

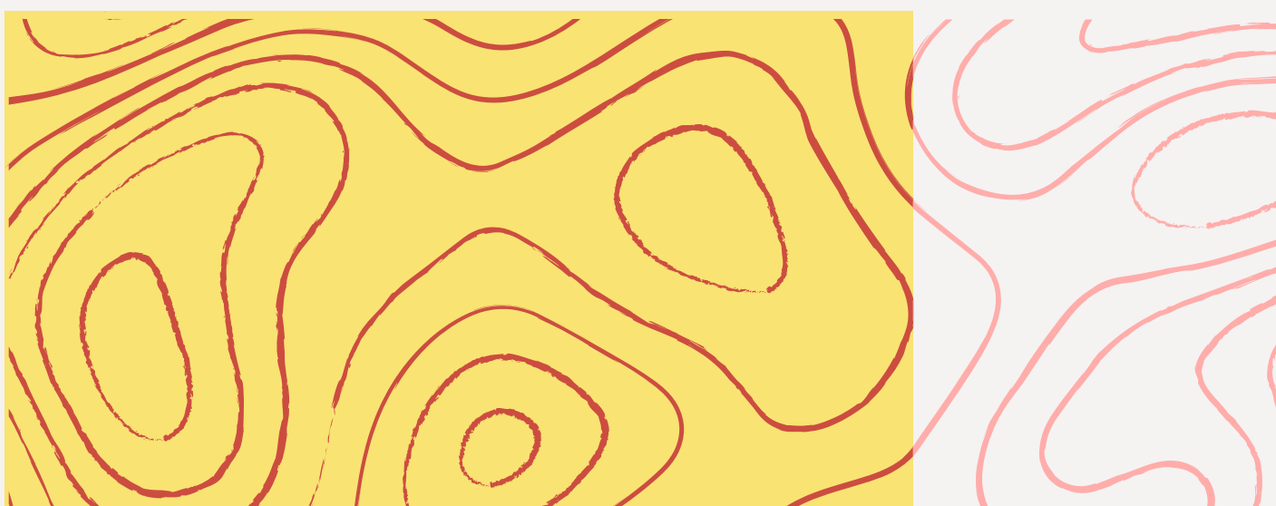
Embora, tradicionalmente, quando se trata do patrimônio do Distrito Federal, costume-se valorizar o que foi consagrado em sua história recente (o projeto arquitetônico da Nova Capital, com seus edifícios e monumentos modernistas, bem como as edificações que serviriam de testemunho da empreitada de desenvolvimento e interiorização do país, liderada por Juscelino Kubistchek), é necessário construir um olhar mais inclusivo, reconhecendo as preexistências históricas da região, além de valorizar as culturas que foram trazidas das diferentes regiões do Brasil à época da construção de Brasília. É importante valorizar os bens já consagrados oficialmente como patrimônio cultural, entretanto, é fundamental resgatar os demais fragmentos dessa história. A região ocupada pelo atual Distrito Federal tem história antes de Brasília e além de seu Plano Piloto.

O trabalho de Paulo Bertrand (1994), por exemplo, analisa a história do Cerrado Pré-Distrito Federal e nos mostra que, antes mesmo da construção da nova capital, esta região contou com a presença de vários grupos humanos, com relações sociais, infraestrutura de produção e circulação próprias. Isso pode ser corroborado com as investigações feitas pelo setor de arqueologia do Iphan, que registrou no Distrito Federal 51 sítios arqueológicos. Desses, 26 são sítios líticos vinculados a grupos de caçadores-coletores e 7 sítios cerâmicos que remetem ao período pré-colonial.

Esse fato nos faz refletir sobre a relação que o Distrito Federal estabelece com a região que o circunda. Brasília não foi construída numa "ilha" isolada, descontextualizada historicamente no interior do Planalto Central. Durante o período colonial, a região do Distrito Federal teve sua ocupação relacionada principalmente com a expansão bandeirante e com o ciclo de mineração, sendo estabelecidas na região fazendas com produção de algodão, mandioca e pequenos engenhos, rotas de comércio, entrepostos comerciais e de cobrança de impostos.

Quando da construção da capital, resquícios da configuração social do período colonial permaneciam no território. Não é por acaso que duas regiões administrativas (Planaltina e Brazlândia) já existiam como cidades, bem antes da inauguração da capital. Ademais, alguns bairros levam o nome de antigas fazendas, como Gama, Papuda, Guariroba, Santa Maria e Sobradinho. Mas não foram somente alguns nomes que permaneceram na cidade modernista. Por exemplo, algumas expressões culturais aqui preestabelecidas hoje fazem parte do patrimônio imaterial do DF – Catira, Folia de Reis, Festas do Divino, modos de fazer alimentos, conhecimentos medicinais relacionados à tradição de raizeiras –; são tradições e saberes que se desenvolveram durante o período colonial e atravessaram os séculos, a despeito do projeto modernizador de JK.

Vale destacar que tais conhecimentos e tradições foram constituídos pela relação entre os grupos aqui estabelecidos e o Cerrado como meio. O uso de plantas medicinais, o manejo da terra para plantação, o cultivo e domesticação de certas espécies de plantas, tudo isso construído ao longo dos séculos por povos originários e grupos que posteriormente aqui se estabeleceram.



Num segundo momento, com a construção da cidade, permeada por seus conflitos e disputas, um imenso contingente de imigrantes aqui se estabeleceu, provindos de diversas regiões do país, sobretudo de estados nordestinos, do próprio Goiás e de Minas Gerais. Esses imigrantes trouxeram de seus estados tradições, mas aqui também desenvolveram, junto com a leva de trabalhadores que provinham de antigas comunidades rurais aqui já estabelecidas, novas práticas e, dessa maneira, foram construindo o patrimônio do Distrito Federal.

Esse conjunto de processos conforma o que é hoje o patrimônio de Brasília: é composto pelo patrimônio cultural oficialmente tombado, mas também é constituído por todo o conjunto de tradições que para cá foram trazidas e aqui construídas, conforme a cidade foi se desenvolvendo. São as feiras, os centros de tradições, as festas de São João e os grupos de quadrilha, os repentistas, os cordelistas, violeiros, as escolas de samba e blocos de carnaval, o hip hop, as expressões religiosas, expressões artísticas como bumba meu boi, maracatu, frevo, ternos de congada e Moçambique. Além das edificações modernistas, os espaços de festejo, de manifestação da fé religiosa, de expressão dessas tradições: feiras, praças, centros de tradições, Casa do Cantador, Morro da Capelinha, Vale do Amanhecer, Prainha e Praça dos Orixás.

Projetos de educação patrimonial no Distrito Federal, à luz do turismo cultural, devem contemplar a complexidade de fatos e elementos que compõem o patrimônio do DF e as mais diversas narrativas dessa história. Portanto, é importante resgatar as biografias individuais, identificar o que elas reconhecem como seu patrimônio e relacionar/contrastar o que foi identificado com o que é atualmente consagrado.

SAIBA MAIS

Descubra o que há fora do "quadrado" Rota Fora dos Eixos: mais de 20 atrativos nas regiões administrativas.

Referências

BRASIL, Ministério do Turismo. Turismo cultural: orientações básicas. Brasília: Ministério do Turismo, 2008.

BERTRAN, Paulo. História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal – do indígena ao colonizador. Brasília: Solo, 1994.

CAMARGO, Haroldo Leitão. Patrimônio Histórico e Cultural. São Paulo: Aleph, 2002.

COSTA, Flávia Roberta. Turismo e patrimônio cultural: interpretação e qualificação. São Paulo: SENAC, 2009.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREITAS, Vanessa Nascimento; COSTA, Luís Fernando Celestino da. Projeto Territórios Culturais: Educação Patrimonial e Museal no Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 36-44, mar. 2020. ISSN 2359-2494.

GOODEY, Brian. Turismo Cultural: novos viajantes, novas descobertas. In: MURTA, Stela .M; ALBANO, Celina. (Orgs.). Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar. Belo horizonte: Ed UFMG; Território Brasilis, 2002. p. 139-151

SOTRATTI, Marcelo Antônio. A requalificação urbana e a mercantilização do patrimônio cultural: o caso do Centro Histórico de Salvador-Pelourinho. In: PAES, Maria Tereza Duarte; OLIVEIRA, Melissa Ramos da Silva (Orgs.). Geografia, turismo e patrimônio cultural. São Paulo: Annablume, 2010. p.139-155.

Referências complementares

GASTAL, Susana. O produto Cidade: caminhos de Cultura, caminhos de Turismo. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; GASTAL, Susana (Orgs.). Turismo Urbano: Cidades, Sites de excitação turística. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2001. p. 33-42

GARCIA, Cláudia da Conceição et al. A caixa patrimonial: Um projeto de Educação Patrimonial para escolas do Distrito Federal. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 1, p. 100-112, mar. 2020.

HORTA, M. L. P. et. al. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

HUGUES, Howard. Artes, Entretenimento e Turismo. Tradução de Mariana Aldrigui Cavalho. São Paulo: ROCA, 2004.

ICOMOS. Carta de Turismo Cultural. 1976. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Turismo%20Cultural%201976.pdf. Acesso em 28 jan. 2021.

NASCIMENTO, Núbia Nogueira do. Turismo cultural e a patrimonialização do polígono de tombamento do Centro Histórico de Porto Nacional-TO. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2014.

LOUSADA, Maria Alexandre; AMBRÓSIO, Vitor (Eds.) Literatura, viagens e turismo cultural no Brasil, em França e em Portugal. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, 2017.

MENESES, José Newton Coelho. História & Turismo Cultural. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Juliana; LUCAS, Sergio; TEIXEIRA, Tania Cristina. Turismo responsável: uma alternativa para o desenvolvimento sustentável? In: Encontro Nacional de Turismo de Base Local, 10., 2007, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ENTBL, 2007.

ROVEDA, Fernando. Turismo e Patrimônio Cultural: Memória e Identidade do patrimônio tombado do município de Antônio Prado. 2003. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2003.

Secretaria de Educação
GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
IPHAN
SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA
MINISTÉRIO DO TURISMO



Edições IPHAN