



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Geografia

Fábio da Silva

**O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA, A PARTIR DO OLHAR DOS
SUJEITOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Brasília – DF

2025

Fábio da Silva

**O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA, A PARTIR DO OLHAR DOS
SUJEITOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Gestão Territorial e Ambiental

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Eixos temáticos: Formação Escolar e Instrumentos Educacionais/Ensino e Aprendizagem em Geografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Maria Costa Leite

Brasília – DF
2025

SILVA, FÁBIO DA.

O patrimônio cultural de Ceilândia, a partir do olhar dos sujeitos escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tese de Doutorado – Universidade de Brasília.

1. Memória 2. Identidade 5. Ceilândia

3. Educação Patrimonial 4. EJA

I. UnB-CDS II. Título (série)

É concedida à Universidade de Brasília (UnB) permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação, e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Fábio da Silva

Fábio da Silva

**O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA, A PARTIR DO OLHAR DOS
SUJEITOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Gestão Territorial e Ambiental

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Eixos temáticos: Formação Escolar e Instrumentos Educacionais/Ensino e Aprendizagem em Geografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Maria Costa Leite

Brasília, 27 de junho de 2025.

Aprovada por:

Prof^a Dr^a Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília (POSGEA) – Orientadora

Prof^a Dr^a Marília Luiza Peluso
Universidade de Brasília (POSGEA) – Examinadora interna

Prof^a Dr^a Luciana de Maya Ricardo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) – Examinadora externa

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília (FE) – Examinador externo

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araujo
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Suplente

À minha esposa Márcia Aurélio,
aos meus filhos Sidney e Davi Moreira
e à minha nora Nayara Hanna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda honra e toda glória. Aos meus pais (*in memoriam*) e a todos os familiares (irmãos, cunhados e sobrinhos). Aos professores da POSGEA-UnB, Prof^ª Dr^ª Cristina Maria Costa Leite, minha orientadora; Prof. Dr. Everaldo Costa; Prof. Dr. Rafael Sanzio; Prof^ª Dr^ª Glória Maria Vargas, pelas orientações no decorrer das disciplinas que cursei; Prof^ª Dr^ª Marília Luiza Peluso e Prof^ª Dr^ª Luciana de Maya Ricardo, pela participação na banca de qualificação e na defesa final da tese e pelas importantes considerações, e, de igual modo, ao Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araujo. Aos professores da FE-UnB, Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, pelas primeiras orientações, e Prof^ª Dr^ª Ormezinda Maria Ribeiro, pela disciplina A escrita de texto acadêmico.

Aos colegas dos grupos de pesquisa GEAF, PGEODF e Pós-populares da UnB, pelas constantes contribuições à pesquisa. Aos colegas da pós-graduação em Geografia, em particular, à Carliane Silva, com os quais atravessei o Centro-Oeste para participarmos de congressos e de seminários de Geografia.

Aos colegas de trabalho da SEE/DF, Keila Maria Alvarenga, Suely Cardoso, Cláudia Teixeira e Ana Paula Navarro, pelas constantes conversas a respeito do tema da pesquisa. Ao Erik Rocha e à Cláudia Falcão, pela formatação e pela revisão textual. Ao professor Manoel Jevan Gomes, fundador da Casa da Memória de Ceilândia, pelas valiosas contribuições.

Especialmente, gostaria de agradecer à ex-governadora Maria de Lourdes Abadia e à ex-administradora de Ceilândia Ilza Santana, que gentilmente me atenderam para dar entrevistas a respeito da história de Ceilândia.

Aos meus alunos Nicollas Pierre e Sabrina Costa, que me acompanharam em todo o trabalho de campo de reconhecimento à cidade de Ceilândia, e ao CED 06 de Ceilândia – seus sujeitos escolares, discentes e docentes – que contribuíram para a realização desta tese.

Ceilândia, boa gente

Venha
Sem receios
Conhecer Ceilândia

.....

Venha
Sem receios
Conhecer Ceilândia
e, se possível, amá-la
assim como eu...
perdidamente...

Maria de Lourdes Abadia.

In: Ceilândia tem memória, Editora KKK Comunicação, 2001.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar como os professores de Geografia, por meio de suas aulas, e alunos, por meio de oficinas de desenho e de fotografia, consideram o tema patrimônio cultural, no intuito de identificar e de mapear os bens culturais materiais e imateriais nos espaços públicos da cidade de Ceilândia no Distrito Federal. Nessa perspectiva, analisar o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se o objetivo geral desta pesquisa. Parte-se da suposição de que um ensino de Geografia que considere a educação patrimonial tende a desconstruir a hegemonia identitária de Brasília e, por conseguinte, (re)construir o sentido de pertencimento a Ceilândia, por meio do patrimônio local. A abordagem da pesquisa é qualitativa, a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: observação de aulas de Geografia; entrevista semiestruturada com professor de Geografia; oficina de desenho e de fotografia com estudantes da EJA, sobre Ceilândia; criação de grupo focal com os estudantes; sistematização das principais concepções de patrimônio dos alunos; elaboração, com os alunos, de mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia. Os conceitos basilares à análise referem-se à educação patrimonial na perspectiva de Horta, Gruenberg e Monteiro (1999); IPHAN (2014); Tolentino (2016); Callai (2010); Cavalcanti (1998); Leite (2012). Os resultados da pesquisa atestam que a educação patrimonial pode ser um importante instrumento para a compreensão da identidade cultural dos territórios, como foi demonstrado no estudo de caso realizado em Ceilândia. Além disso, a perspectiva de fundamentos para o conhecimento escolar libertador pode ser útil nos demais territórios do Distrito Federal, contribuindo para a formação crítica e participativa dos cidadãos. O desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou a análise do conteúdo das disciplinas de Geografia e de Arte, na EJA, a partir do tema patrimônio cultural, na perspectiva da educação patrimonial. A pesquisa contribuiu para os sujeitos escolares terem a compreensão da identidade cultural da cidade de Ceilândia bem como sinalizou o uso da educação libertadora como possibilidade para os educadores trabalharem com a temática nos seus programas de ensino. A educação patrimonial é fundamental para a preservação do patrimônio cultural, para reverenciar a transformação do lugar a outros usos, inerentes à arte e à cultura populares presentes no Distrito Federal e para reconhecer a riqueza do seu patrimônio cultural. Conclui-se que a formação contínua dos professores regentes é essencial para valorizar o patrimônio cultural local, a fim de desenvolver habilidades para trabalhar com o tema em sala de aula e potencializar o conhecimento dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Memória. Identidade. Educação patrimonial. EJA. Ceilândia.

ABSTRACT

This research aims to investigate how Geography teachers, through their classes, and students, through drawing and photography workshops, consider the theme of Cultural Heritage, with the aim of identifying and mapping the tangible and intangible cultural assets in the public spaces of the city of Ceilândia in the Federal District. From this perspective, analyzing the cultural heritage of the city of Ceilândia, based on Youth and Adult Education (EJA), is the general objective of this research. It is assumed that teaching Geography that considers Heritage Education tends to deconstruct the identity hegemony of Brasília and, consequently, (re)construct the sense of belonging to Ceilândia, through local heritage. The research approach is qualitative, based on the following methodological procedures: observation of Geography classes; semi-structured interview with a Geography teacher; drawing and photography workshop with EJA students, about Ceilândia; focus group with students; systematizing the students' main conceptions of Heritage; develop, with the students, a collective map of what constitutes Ceilândia. The basic concepts for the analysis refer to Heritage Education from the perspective of Horta, Gruenberg and Monteiro (1999); IPHAN (2014); Tolentino (2016); Callai (2010); Cavalcanti (1998); Leite (2012). The results of the research attest that heritage education can be an important tool for understanding the cultural identity of territories, as demonstrated in the case study conducted in Ceilândia. Furthermore, the perspective of foundations for libertarian school knowledge can be useful in other territories of the Federal District, contributing to the critical and participatory formation of citizens. The development of this study allowed us to analyze the content of the Geography and Art disciplines, in EJA, based on the theme of cultural heritage, from the perspective of heritage education. The research contributed to the school subjects' understanding of the cultural identity of the city of Ceilândia, as well as signaling the use of liberating education as a possibility for educators to work with the theme in their teaching programs. Heritage education is fundamental for the preservation of cultural heritage, to reverse the transformation of the place to other uses, inherent to the popular art and culture present in the Federal District, and to recognize the richness of its cultural heritage. It is concluded that the continuous training of teachers is essential to value the local cultural heritage, in order to develop skills to work with the theme in the classroom and enhance the knowledge of school subjects.

Keywords: Memory. Identity. Heritage Education. EJA. Ceilândia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégia de busca da bibliometria.....	27
Quadro 2 – Concepção de patrimônio cultural nas vertentes teóricas.....	37
Quadro 3 – Concepção de patrimônio cultural na base legal.....	61
Quadro 4 – Concepção de educação patrimonial nas vertentes teóricas.....	65
Quadro 5 – Distribuição da EJA no DF.....	88
Quadro 6 – Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	89
Quadro 7 – Horários da EJA.....	109
Quadro 8 – Coerência da pesquisa.....	112
Quadro 9 – Questionário dos alunos.....	116
Quadro 10 – Percepção teórica dos sujeitos escolares.....	116
Quadro 11 – Sistematização do questionário dos alunos.....	117
Quadro 12 – Prática do professor a partir dos pontos convergentes e divergentes.....	118
Quadro 13 – Visão dos sujeitos do 3º segmento da EJA sobre o patrimônio cultural de Ceilândia.....	121
Quadro 14 – Plano de aula.....	131
Quadro 15 – Roteiro de investigação.....	133
Quadro 16 – Síntese dos mapas produzidos pelos alunos.....	153
Quadro 17 – Síntese da noção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares da EJA.....	161
Quadro 18 – Síntese da noção de patrimônio cultural dos educadores da EJA....	162

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Início de Ceilândia.....	44
Mapa 2 – Principais localidades do DF.....	84
Mapa 3 – Ceilândia – DF.....	93
Mapa 4 – Ceilândia – DF.....	99
Mapa 5 – Escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.....	101
Mapa 6 – Ceilândia – DF.....	106
Mapa 7 – Brasil.....	145
Mapa 8 – Região Centro-Oeste.....	145
Mapa 9 – Distrito Federal político.....	146

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Mosaico conjuntos Urbanos Tombados – Região Centro-Oeste...	33
Fotografia 2 – Crescimento da cidade de Ceilândia.....	44
Fotografia 3 – Paisagem natural – Cerrado.....	45
Fotografia 4 – Paisagem transformada.....	46
Fotografia 5 – Museu Nacional do Rio de Janeiro.....	52
Fotografia 6 – Museu da Língua Portuguesa (São Paulo).....	53
Fotografia 7 – Igreja da Matriz em Pirenópolis (GO).....	54
Fotografia 8 – Conjuntos Urbanos Tombados.....	67
Fotografia 9 – Presidente Juscelino Kubitschek, na primeira viagem ao local onde seria construída Brasília (1956).....	81
Fotografia 10 – Candango na Lonalândia (1957-1960).....	82
Fotografia 11 – Casas no Núcleo Bandeirante.....	83
Fotografia 12 – Casa do Cantador.....	95
Fotografia 13 – Caixa d'Água – Centro de Ceilândia.....	96
Fotografia 14 – Feira Permanente de Ceilândia.....	97
Fotografia 15 – Fila para receber água de caminhão-pipa em Ceilândia.....	98
Fotografia 16 – Construção de barracos em Ceilândia (1971).....	100
Fotografia 17 – Construção de barracos em Ceilândia – 28 ago. 1971.....	103
Fotografia 18 – CED 06 de Ceilândia.....	104
Fotografia 19 – Espetáculo teatral Primavera.....	130
Fotografia 20 – Aula de Geografia.....	132
Fotografia 21 – Aula de História.....	137
Fotografia 22 – Comemoração do aniversário de Ceilândia.....	139
Fotografia 23 – Visita do cineasta Vladimir Carvalho.....	140
Fotografia 24 – Dom Donzílio.....	141
Fotografia 25 – Campanha de Erradicação de Invasões (CEI).....	142
Fotografia 26 – Atividades culturais.....	142
Fotografia 27 – Evento com estudantes de escola pública de Ceilândia.....	143
Fotografia 28 – Grupo focal.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha de tempo da concepção de patrimônio cultural mundial.....	35
Figura 2 – Sujeitos da EJA.....	43
Figura 3 – Mapa invertido da América do Sul.....	73
Figura 4 – Principais estados de nascimento das pessoas que vieram de fora do DF – Ceilândia.....	94
Figura 5 – Distribuição de negros por RA do DF.....	94
Figura 6 – Distribuição da população de Ceilândia por faixas de idade e por sexo.....	102
Figura 7 – IDEB do CED 06 de Ceilândia.....	107
Figura 8 – Censo Escolar 2020.....	108
Figura 9 – Escolaridade da população com 25 anos ou mais – Ceilândia.....	110
Figura 10 – Mapa mental do sujeito 1.....	148
Figura 11 – Mapa mental do sujeito 2.....	149
Figura 12 – Mapa mental do sujeito 3.....	149
Figura 13 – Mapa mental do sujeito 4.....	150
Figura 14 – Mapa mental do sujeito 5.....	151
Figura 15 – Mapa mental do sujeito 6.....	152
Figura 16 – Mapa participativo sobre patrimônio material dos sujeitos escolares.....	155
Figura 17 – Mapa participativo sobre patrimônio imaterial dos sujeitos escolares.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	134
Gráfico 2 – Migração dos participantes da pesquisa.....	135
Gráfico 3 – Região de origem dos participantes da pesquisa.....	135
Gráfico 4 – Região de moradia em Ceilândia dos participantes da pesquisa.....	136
Gráfico 5 – Participação na pesquisa.....	136

LISTA DE SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CED	– Centro Educacional
CEDUC	– Coordenação de Educação Patrimonial
CEI	– Campanha de Erradicação de Invasões
CF/88	– Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CMDF	– Currículo em Movimento do Distrito Federal
CODEPLAN	– Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	– Distrito Federal
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAU	– Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
GEAPLA	– Gerência de Educação Ambiental, Educação Patrimonial, Línguas Estrangeiras e Artes
GTPA/DF	– Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
IHG-DF	– Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal
IPHAN	– Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEM	– Novo Ensino Médio
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	– Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PE	– Plano de Ensino
PNA	– Plano Nacional de Alfabetização
POSGEA	– Programa de Pós-graduação em Geografia
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
RA	– Região Administrativa
SECEC/DF	– Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal
SEE/DF	– Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SPHAN	– Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 O PATRIMÔNIO CULTURAL	32
2.1 Conceito de patrimônio cultural	32
2.2 Trajetória do patrimônio cultural no Brasil	39
2.3 O patrimônio cultural e a Geografia	40
2.3.1 <i>Arte e memória</i>	48
2.4 O patrimônio cultural e a educação	56
2.5 Educação patrimonial no Brasil	62
2.6 A educação patrimonial no Distrito Federal	65
2.7 A educação patrimonial no ensino de Geografia	70
2.8 Geografia e Arte	72
2.9 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal	79
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	92
3.1 Ceilândia – o contexto histórico-geográfico de lutas e de deslocamentos	92
3.2 A escola e o seu espaço	104
3.2.1 <i>Infraestrutura</i>	106
3.2.2 <i>Recursos didático-pedagógicos</i>	107
3.2.3 <i>Recursos humanos</i>	107
3.2.4 <i>A perspectiva educacional da EJA</i>	108
3.2.5 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	110
3.3 Abordagem metodológica	111
3.3.1 <i>Método</i>	115
3.3.2 <i>Questionário dos alunos</i>	115
3.3.3 <i>Observação participante</i>	117
3.3.4 <i>Entrevista semiestruturada</i>	117
3.3.5 <i>Oficinas de desenho e fotografia</i>	118
3.3.6 <i>Mapeamento dos sujeitos artistas e da cultura da cidade</i>	119
3.3.7 <i>Grupo focal</i>	116
3.3.8 <i>Análise documental – PPP e PE</i>	121
4 O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA (DF)	123
4.1 Os sujeitos escolares da pesquisa	123

4.2	O professor de Geografia e a observação de suas aulas.....	124
4.3	O professor de Arte e a observação de suas aulas.....	128
4.4	A noção do patrimônio cultural dos sujeitos escolares.....	131
4.5	Roteiro de investigação de intervenção pedagógica.....	132
4.6	História da cidade.....	137
4.7	A geo-história de Ceilândia.....	144
4.8	Cartografia sociocultural.....	146
5	APRENDER LUDICAMENTE.....	160
5.1	Processo de ensino-aprendizagem.....	160
5.2	Fundamentos para o conhecimento escolar libertador	166
6	CONCLUSÃO.....	169
	REFERÊNCIAS.....	175
	ANEXOS.....	183

MEMORIAL

Venho de uma família de pais não alfabetizados, que não tiveram a escolarização completa. Meu pai teve a oportunidade de estudar até a 2ª série primária, mas a minha mãe só veio a ter essa oportunidade após o crescimento dos filhos e somente quando foi criado o programa do governo denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Mas, como muitos brasileiros, ela não conseguiu concluir. Entre várias tentativas, ela também participou do programa chamado Supletivo, no qual, de igual modo, não obteve a certificação.

Apesar da luta vivida, meus pais nunca negaram os estudos aos seus filhos. Sou o 20º filho do casal e fruto da periferia. Nasci em uma das maiores e mais violentas comunidades do estado do Rio de Janeiro, a favela do Jacarezinho. Quando garoto, fui abordado por minha mãe com a célebre pergunta: O que você vai ser quando crescer? Eu respondi: Doutor! Sim, “doutor-médico”. Mas quais são os caminhos para se chegar a ser médico? Indagava-me. Respondi essa pergunta com bastante estudo e dedicação.

Além dos estudos, eu tinha também outra paixão: a arte, especialmente o teatro e o cinema. Aos 11 anos de idade, fui convidado para trabalhar em um circo, para fazer animação como réplica dos personagens de Walt Disney (Mickey, Pateta, Pato Donald e outros). Cheguei até a representar um palhaço.

Eu gostava tanto de teatro que, aos 14 anos, comecei a escrever meus próprios textos teatrais e a adaptar algumas peças de autores brasileiros como Chico Buarque (Ópera do Malandro) e Ariano Suassuna (O Auto da Compadecida). Com o passar dos anos, eu me formei e dirigi o meu primeiro grupo de teatro amador: Art’Encontro.

Toda a minha formação se deu em escola pública, desde a educação infantil até o ensino superior. No período escolar que chamávamos de 1º grau, as aulas de música foram as mais marcantes na minha vida. Estudei flauta doce e participei de apresentações em audições de cantatas, junto ao coral regido pelo professor de música Jeiel Feitosa. Estudei piano clássico com minha também diretora de teatro, Nancy Rocha. Esses dois professores me inspiraram na escolha como arte-educador. Ambos foram meus padrinhos de casamento.

No chamado 2º grau, procurei trilhar o caminho para a realização do meu sonho de ser “doutor-médico” matriculei-me no curso técnico em Patologia Clínica, o famoso 2º grau técnico, no qual tínhamos as disciplinas comuns do currículo escolar e as disciplinas que desenvolveriam habilidades técnico-profissionais. Sempre gostei muito de ler, e a matéria de Literatura me apresentou os clássicos: Machado de Assis, Cecília Meireles, Augusto dos Anjos e outros. Uma das obrigações do curso técnico era cumprir o estágio, algo que eu tinha bastante dificuldade de fazer, porque trabalhava como datilógrafo na casa do conhecido escritor e poeta da literatura juvenil Homero Homem, autor de Menino de asas, Cabra das rocas e Mundo do silêncio verde. Sobre este tive a oportunidade de fazer a direção e a montagem de um espetáculo teatral infantil, com o mesmo nome. O poeta Homero Homem, por meio dos seus conhecimentos, indicou-me um estágio em um laboratório de análises clínicas, no qual fiquei por dois anos. Depois de me formar, exerci a profissão durante dez anos.

Meu primeiro vestibular foi para Medicina, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Passei na primeira etapa, mas não dei continuidade, por causa da realidade que eu vivia: filho de uma empregada doméstica e de um cozinheiro, não havia como cursar Medicina o dia todo, sem trabalhar. Sem contar que o meu pai havia sido transferido para Brasília, desde que eu tinha oito anos de idade, e minha mãe era quem provia o lar, no Rio de Janeiro.

Costumava vir a Brasília para passar as férias com meu pai na capital federal, mas após o falecimento dele, resolvi ficar na cidade e iniciei a graduação em Educação Artística em Artes Cênicas, na Faculdade Dulcina de Moraes, no entanto, infelizmente, não pude dar continuidade, porque era difícil passar por um luto e morar sozinho em uma cidade completamente estranha. Voltei ao Rio de Janeiro e prestei vestibular novamente para a UERJ, desta vez para Educação Artística em História da Arte. Sou o único da família que conseguiu ter a formação completa.

Concluí a graduação e, no mesmo mês, me casei. Quinze dias depois, nos mudamos para Brasília para tentar uma vida completamente nova. Em Brasília, minha esposa concluiu o Ensino Médio e graduou-se em Serviço Social, atuando na área da saúde. Hoje temos dois filhos: o mais velho, já graduado em Educação Física, e o mais novo, cursando o Ensino Médio. Atualmente, sou doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Arquitetura e Urbanismo, pela Faculdade de Arquitetura e

Urbanismo (FAU) da UnB. Realizei vários trabalhos interdisciplinares na escola onde leciono, junto com professores de Geografia e de História, com o tema Brasília.

Minha aproximação da Geografia teve início quando fiz o curso “DF: seu povo, sua história”, no Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (IHG-DF), que contribuiu para as minhas primeiras leituras sobre o Distrito Federal (DF). Ao mesmo tempo, participei do Seminário de Cidades Educadoras, realizado em Brasília. Nesse seminário descobri, por meio de conversa com uma das palestrantes, que eu estava utilizando conceitos geográficos de lugar, território e identidade e, por isso, me aproximava da área de ensino de Geografia. Além disso, descobri que os objetivos propostos na minha pesquisa reforçavam essa tendência.

Morador do Cruzeiro há 25 anos, lecionei no Centro Educacional 02 (CED 02) do Cruzeiro, 1999/2020, ministrando aulas para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio regular, no turno vespertino; no segundo e terceiro segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno; bem como na EJA Integrada ao curso Técnico em Serviços Públicos, oferecido pela escola. Considerando-se que o CED 02 é o único estabelecimento de ensino que oferece a modalidade EJA naquela comunidade, são desenvolvidos trabalhos que provocam o sentido de pertencimento ao local.

Em 1999, reuni alguns alunos e fundei o grupo teatral Noigandres, que durou cerca de 12 anos, com diversas formações. Com este grupo, escrevi a peça Quem construiu Brasília?, que conta a saga dos candangos na construção da nova capital do Brasil. Apresentamos o espetáculo em diversas coordenações regionais de ensino do DF, participamos do Festival de Teatro na Escola, realizado pela Fundação Athos Bulcão, nos apresentamos no Sesc de Taguatinga e em diversos aniversários da capital. Por ocasião das apresentações nas escolas, ao final da peça, fizemos junto com os espectadores um debate sobre o reconhecimento de Brasília como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. Assim, a partir deste projeto, surgiu o interesse pela educação patrimonial, pois eu oferecia oficinas práticas e teóricas de artes (música, teatro, dança e poesia) aos alunos, com a temática sobre Brasília. Diversos alunos desse grupo de teatro se formaram em artes e hoje atuam como professores em escolas públicas e privadas do DF.

Em 2007, participei de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU/UnB, a fim de fazer mestrado. Com minha aprovação, desenvolvi a pesquisa “Educação patrimonial: um olhar sobre a integração da obra de Athos Bulcão na arquitetura brasiliense”. Por meio dessa pesquisa, pude

realizar uma intervenção no Centro de Ensino Fundamental 02 do Cruzeiro, escola que era conhecida pela alcunha de Piranhão. Nós, professores, diretores, alunos e a comunidade, incluindo o administrador do Cruzeiro, rebatizamos a escola com o nome do artista Athos Bulcão, a qual passou a se chamar Centro de Ensino Fundamental Athos Bulcão (CEFAB), nome que foi bem aceito pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF).

Em 2009, juntamente com um grupo de moradores do Cruzeiro, fundamos a Prefeitura Comunitária da cidade. Fui eleito por unanimidade diretor de cultura da prefeitura. Durante a minha gestão, realizei a I Mostra de Videoarte da cidade, ocasião em que especialistas da UnB foram convidados para debate.

Já em 2010, recebi o convite do administrador do Cruzeiro para ser gerente de educação e cultura da cidade, o que me proporcionou realizar diversos trabalhos de educação patrimonial com todas as escolas públicas do Cruzeiro, até o ano de 2012. Nesse ano, retornei ao CED 02 do Cruzeiro e realizei trabalho de ação educativa museal e patrimonial. Nessa oportunidade, os alunos visitaram equipamentos públicos de Brasília, como teatros, cinemas e centros culturais. Tais ações foram acompanhadas de palestras sobre o tema educação patrimonial, as quais atraíram parcerias entre as secretarias de Cultura e de Educação.

Desde 2015, preparo-me para a seleção do doutorado, cursando disciplinas na área de patrimônio, como aluno especial na UnB, nos departamentos de Arquitetura, de Arte e de Geografia. A última disciplina cursada foi Educação Patrimonial, na FAU/UnB, o que resultou em artigo publicado na Revista Com Censo, denominado Caixa Patrimonial, bem como a participação na elaboração de uma exposição sobre a diversidade do patrimônio cultural do DF, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, promovida pelo Ministério de Ciência e Tecnologia do governo federal.

Outra questão que merece ser ressaltada diz respeito à minha participação, desde a primeira edição, das Jornadas Patrimoniais, realizadas pela SEE/DF. Com isso, foi-me dada a oportunidade de compor mesa no colóquio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no DF, discorrer sobre Athos Bulcão e a educação patrimonial e publicar um artigo na revista SEE/DF, com o título Educação patrimonial: (re) educação do olhar do aluno da rede pública do DF. Em 2020, fui um dos homenageados pela Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), em audiência pública, por ser um dos personagens que marcaram os 60 anos de Brasília.

Em 2021, a Federação Nacional de Arte-Educadores me convidou para representar o DF no seminário que tratava do ensino da arte durante a pandemia, que mais tarde resultou na elaboração de um *e-book*. Por fim, em 2022, fui convidado pelo IPHAN no DF para fazer parte do corpo de jurados da etapa Regional Centro-Oeste do 35º Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade.

Como já estava nos meus planos fazer doutorado, busquei unir os conhecimentos e a experiência adquiridos ao longo dos anos para abordar um dos temas mais relevantes da atualidade no que se refere à educação. Meu tema de pesquisa é a relação entre educação e patrimônio, na perspectiva da educação patrimonial. Cheguei a esse tema a partir da observação de que, ao saírem da faculdade, os professores, em geral, inclusive os de Geografia, Artes e até mesmo os de História, não estão preparados para trabalharem a história da cidade com os alunos em suas salas de aula, tampouco perceber o patrimônio ali inserido.

Ao se tomar como recorte espacial a cidade de Ceilândia, no DF, pretende-se, por meio deste trabalho, estabelecer relações entre educação e patrimônio, ao mesmo tempo, entender como os professores e alunos que são os sujeitos escolares da EJA da Região Administrativa (RA) selecionada para o estudo se relacionam com o patrimônio cultural local. O estudo contribuirá para os campos da Geografia escolar e urbana, proporcionando aos pesquisadores, estudantes, professores, arquitetos, geógrafos e a outros profissionais novas propostas e novos olhares sobre Ceilândia e até mesmo sobre o território do DF. Parte-se da premissa de que alunos da EJA, ao terem contato com o patrimônio, passam a valorizar mais o espaço, no sentido de terem comportamento de valorização e de apreciação do lugar onde residem.

Como justificativa acadêmica, estou dando continuidade à minha pesquisa de mestrado, porque, no trabalho anterior, escolhi pesquisar a vida e a obra do artista Athos Bulcão, que possui obras espalhadas por Brasília. Desta vez, optei por destacar o patrimônio cultural fora desse eixo e sempre vi, nos patrimônios existentes nas Regiões Administrativas do DF, a potencialidade do tema no ensino. Porém, ainda é insuficiente o material didático para a realização desta tarefa pedagógica, e a nossa pesquisa com a educação patrimonial pode ser utilizada como opção teórica e metodológica nas escolas da Educação Básica do DF.

No decorrer do doutorado, cursei e fui aprovado nas seguintes disciplinas: Teoria e Método da Geografia, obrigatória, na qual foram apresentados os métodos e as teorias da Geografia; Seminário em Geografia, obrigatória, com o objetivo de

preparar os doutorandos para desenvolver o projeto de tese; Geografia da Cultura, optativa, com intuito de conhecer a história da Geografia e seus precursores e a área cultural da Geografia; Pesquisa Aplicada à Educação, optativa, da Faculdade de Educação, foi orientada à construção e à elaboração da metodologia da minha pesquisa; Trabalho Programado Doutorado Geografia 1, obrigatória, referente aos encontros para orientações da tese; História Cultural, Memórias e Identidade 3, optativa, resultou no primeiro artigo como aluno regular do doutorado, com o tema “Casa da Memória de Ceilândia”; A Escrita de Textos Acadêmicos, optativa, para facilitar o processo de escrita acadêmica; Trabalho Programado Doutorado Geografia 2, obrigatória, para a continuidade às orientações da tese.

Enviei o resumo expandido do meu artigo para publicações acadêmicas do XV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), cujo tema foi Geografias da Esperança: revisitar o Brasil, dialogar com o mundo, realizado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas (TO). O artigo: “Museu Casa da Memória Viva dos Candangos Incansáveis da Ceilândia: um patrimônio cultural candango” foi apresentado no Grupo de Trabalhos (GT) 35 – Geografia e patrimônio cultural: cidade, imagem e patrimônio, na edição do ENANPEGE de 2023.

Nos anos de 2003 e 2004, passei a lecionar para o ensino superior, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes como professor das seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino das Artes Cênicas e Metodologia do Ensino das Artes Visuais para o Ensino Médio, História da Arte Medieval e Estágio Supervisionado. Nessa instituição, tive a oportunidade de orientar e avaliar diversos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes. Além de realizar aulas de visita em Ouro Preto (MG) e na Bienal de Artes em São Paulo, bem como visitas nos espaços museais da cidade de Brasília. Após a conclusão do doutorado, pretendo retornar à docência no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa considerará o conceito de patrimônio cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): “o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo” (IPHAN, 1995, p. 10). Entendemos que patrimônio cultural representa mais que a estética de um lugar, uma vez que reflete um conjunto de significados inter-relacionais de determinada comunidade, das experiências contínuas e descontínuas. Por isso, demanda a necessidade de conjugar conceitos como lugar, território, paisagem, memória, conjuntos arquitetônicos e outras dimensões patrimoniais, para melhor qualificação do termo.

Considerando-se que a história do DF sempre foi contada a partir de Brasília, em um discurso oficial, convencional, torna-se importante trazer novos olhares para este território, identificar nas narrativas orais um discurso oficial, ampliar a noção de patrimônio e quebrar a dicotomia entre o tradicional e o popular, uma vez que as RAs do DF têm historicidades e processos espaciais diferentes, não estão isoladas, dispõem de valores identitários, artísticos e sociais que devem ser explorados, porque a ideia de patrimônio é sempre associada a Brasília e se restringe sempre a ela.

O DF é um espaço historicamente consolidado, cujo território é composto por 35 Regiões Administrativas. Essas RAs têm potencial cultural e necessitam de pesquisa para identificar seu patrimônio local, notadamente na perspectiva dos sujeitos que moram nessas localidades e dispõem da possibilidade de transformar o lugar em que vivem, mediante uso coletivo do espaço, que evidencia a apropriação do seu território, por exemplo.

Entre as trinta e cinco RAs, foi escolhida a RA IX, a cidade de Ceilândia, que será analisada a partir da experiência de ensino e de aprendizagem dos professores de Geografia de uma escola que oferece a modalidade EJA, no sentido de verificar como ocorre o trabalho referente à temática patrimônio cultural. Nesse sentido, esta pesquisa busca identificar, pelo olhar dos alunos da EJA, o patrimônio local e, a partir disso, mapear os bens culturais materiais e imateriais de Ceilândia. Verificamos que, nesse território, o patrimônio cultural ocorre devido à diversidade

cultural e, como prática social, revela-se nas diferentes manifestações culturais bem como nas tradições religiosas traçadas pelos habitantes.

A escolha por Ceilândia deve-se ao fato de ser uma cidade com estigmas negativos e, ao mesmo tempo, composta por territórios marcados por lutas e resistências, realidades educacionais diferentes e existência de escolas com EJA. Por isso, além do conhecimento vivido, há uma identificação com esse território. E também pela sua realidade local, de uma população carente de bens materiais. Outro fator que despertou nossa atenção para a escolha da cidade foi a diversidade cultural das pessoas que foram morar nessa região e a ideia que esses moradores têm de patrimônio, fortemente associados a Brasília. No entanto, além do patrimônio material existente nessa localidade, tem-se o patrimônio imaterial, que são as musicalidades e o modo de vida dos habitantes.

Estudar Ceilândia demonstra a importância de divulgar e de valorizar os costumes e as tradições que são, até hoje, refletidos nos espaços por onde as pessoas andam e moram e que traduzem a identidade cultural da cidade. Em outras palavras, busca despertar um olhar sensível e crítico sobre o modo como as pessoas se reconhecem, enquanto componente de uma memória e de uma cultura, implicando a necessidade de compreender os elementos que tornaram o lugar referência cultural e identitária.

Assim, esta pesquisa busca encontrar respostas que favoreçam a compreensão de patrimônio sob a ótica de sujeitos muito particulares, num contexto fortemente vinculado à hegemonia identitária de Brasília, em detrimento da própria Ceilândia, pelo fato de termos no DF uma cidade que é patrimônio mundial territorial, isso desconsidera que existam outros patrimônios.

Tomando como referência a afirmação de Aldo Paviani: “Brasília é uma constelação urbana” (Paviani, 2004, p. 12), o que precisamos é realizar o resgate da identidade local através do patrimônio, para o aluno construir a ideia de pertencimento e memória, e conhecer o DF a partir de múltiplos olhares, por meio dos elementos territoriais existentes, a fim de subverter o que já sabemos, assim faremos uma leitura não convencional do DF. Desse modo, sua relevância se expressa no alinhamento do tema preservação do patrimônio em territórios não hegemônicos, com uma leitura crítica das narrativas convencionais a respeito da construção de Brasília.

Parte-se da suposição de que o ensino de Geografia, a partir da educação patrimonial, tende a desconstruir a hegemonia da identidade de Brasília e (re)construir

o sentido de pertencimento do patrimônio local. Diante do exposto, a pergunta de partida que orienta esta investigação é: de que maneira o ensino de Geografia viabilizará o ensino do patrimônio? Nesse sentido, as questões que norteiam esta pesquisa são:

- Os alunos e professores da cidade pesquisada têm noção de pertencimento vinculado à Ceilândia?
- Por meio da educação patrimonial, é possível reconhecer e valorizar o patrimônio local?
- Como fomentar a memória e o sentimento de identidade local dos estudantes da EJA de Ceilândia?
- Como a educação patrimonial considera Ceilândia?
- A partir das memórias e registros, quais valores patrimoniais e culturais podem representar a identidade da cidade estudada?

Portanto, a importância da realização desta pesquisa é que se promova a identificação, a visibilidade e a valorização do patrimônio cultural de Ceilândia, como também que enfatize um conjunto de significados, atitudes e valores partilhados pela comunidade que reside nessa localidade e que merece registro historiográfico, afinal, “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 1980, p. 5). Faz-se mister não deixar as tradições serem esmagadas e esquecidas pois, em cada espaço arquitetônico, existe uma história singular, lembranças e sentimentos “difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 1980, p. 5).

Esse contexto constitui interessante via de análise para o ensino da Geografia, pois a educação patrimonial pode proporcionar ao educador e aos educandos um olhar particular para a cidade e para o território. Nessa perspectiva, a educação patrimonial apresenta a possibilidade de combater o discurso oficial, centralizado em Brasília, a partir do olhar das pessoas das localidades acerca de seu território, de seu patrimônio e, por conseguinte, de sua leitura geográfica. É possível pensar a cidade na perspectiva de uma ferramenta de ensino, conhecer o DF, a partir de múltiplos olhares, procurar saber de que maneira a educação tem utilizado o patrimônio local em seus planos de ensino.

A escolha da EJA se dá porque, como professor da rede pública do DF, realizo trabalhos didáticos com esta modalidade, há mais de duas décadas, e, além da afinidade que tenho com o público-alvo da EJA, ao me envolver com o patrimônio, tenho percebido, por meio de tarefas práticas em sala de aula, que os alunos não têm a noção do que é patrimônio cultural e que não conseguem vislumbrar o patrimônio

existente em sua cidade. Comumente isso acontece porque o público dessa modalidade de ensino não é contemplado no conteúdo disciplinar, tampouco dispõe do conhecimento básico sobre o patrimônio da própria cidade.

Assim, a opção pelo sujeito da EJA se dá porque se refere a uma parcela de brasileiros que foi excluída de participar do processo de educação formal no tempo devido; porque diz respeito a uma classe que trabalha durante todo o dia e estuda à noite; porque inclui aqueles que não têm acesso a equipamentos culturais, como teatro, cinema etc. Nesse sentido, é importante ressaltar que a cultura popular apresenta o papel de ampliar a concepção de patrimônio, valorizando-o. Os sujeitos escolares da EJA são representados por um grupo de intergerações de jovens a partir dos 15 anos, adultos com idade entre 30 e 59 anos e idosos até 80 anos. É uma classe de estudantes trabalhadores que chegam na escola com a autoestima baixa, porque não deram certo no ensino regular e não conseguiram frequentar a escola na faixa etária adequada.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir da EJA, com os seguintes objetivos específicos:

- compreender as concepções existentes sobre o patrimônio cultural, a partir dos fundamentos teóricos;
- identificar a concepção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares do 3º segmento da EJA relativa à cidade de Ceilândia;
- mapear o patrimônio cultural de Ceilândia, a partir de realização de oficinas com os sujeitos escolares do 3º segmento da EJA;
- problematizar a dimensão do território na cidade selecionada, na perspectiva do patrimônio.

O tema da pesquisa delimita-se em apresentar a relação entre educação e patrimônio no ensino de Geografia, por meio das categorias geográficas paisagem, lugar e território, e, consequentemente, mostrar os conceitos de arte e de memória como respaldo à análise de valorização do patrimônio. O recorte espacial será a cidade de Ceilândia, conforme explicitado anteriormente, e o marco temporal compreende o período entre 2012, ano em que oficialmente foi criada a GEAPLA (Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Línguas Estrangeiras e Arte) realizando os trabalhos com educação patrimonial nas escolas públicas do DF, e 2025, ano da defesa desta tese. Os marcos legais orientadores desta investigação são as seguintes legislações: o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf),

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, que institui a Política de Educação Patrimonial da SEE/DF.

Diversos pesquisadores, principalmente das áreas de História, Geografia, Arquitetura, Museologia e Arte têm estudado o patrimônio arquitetônico e cultural da capital do Brasil. Assim, a presente investigação se propõe a ir para além do patrimônio conhecido, da noção ampliada de patrimônio, que considere as questões de centro-periferia. Como bem nos assegura o IPHAN, entendemos que o patrimônio cultural é o modo de fazer, de agir e de se expressar de uma determinada comunidade.

A metodologia adotada nesta investigação se inicia com uma bibliometria¹, onde foram consultadas as seguintes bases de bancos de dados (Quadro 1): o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO); o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nos periódicos da Capes, apareceram, aproximadamente, 500 referências relacionadas à educação patrimonial. Na base de dados da Sciencedirect, há 18 artigos. Na Scopus, apareceram 187 trabalhos. Essas buscas foram realizadas a partir das palavras-chave: memória, identidade, patrimônio cultural, Distrito Federal, educação patrimonial e EJA. A maior parte das pesquisas era da área da Arquitetura e História e poucas das áreas da Geografia. Foram selecionadas e sistematizadas 10 pesquisas, que se relacionavam com o tema. Procurei identificar as referências nas bases de dados científicos, para saber quais teses, dissertações e artigos no mundo, no Brasil e no DF tratam do tema educação patrimonial, a fim de averiguar quem já escreveu e o que já escreveu sobre o tema, com o objetivo de compor o marco teórico da pesquisa.

¹ Bibliometria: é um ramo da Cienciometria que permite o estudo da atividade científica. Sua unidade de análise é o artigo científico. O interesse nesta área de investigação reside na sua implicação na tomada de decisão, no âmbito da gestão do conhecimento, ao sugerir o desenvolvimento de linhas de investigação pouco estudadas ou a supervisão do desenvolvimento de outras, bem como avaliar o trabalho científico de autores, instituições e até países (Silva, 2021, p. 7).

Quadro 1 – Estratégia de busca da bibliometria

Termos	Scopus	Capes	BDTD	ScienceDirect	SciELO
educação patrimonial <i>and</i> memória	50	110.846	106	18	–
Distrito Federal <i>and</i> identidade	0	0	0	0	–
patrimônio cultural <i>and</i> ensino de geografia	0	81.060	0	–	–
educação <i>and</i> patrimônio	144	2.996	475	–	–

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para refinamento da pesquisa, utilizei como critério de seleção de inclusão e exclusão a seguinte estratégia: incluí as palavras-chave da pesquisa e o marco temporal; e como critério de exclusão optei pelos estudos duplicados, ou que não tratavam da modalidade EJA e, ainda, estudos anteriores a 2012.

Critério de inclusão

- Ceilândia
- Distrito Federal
- Educação de Jovens e Adultos
- Geografia
- Estudos entre 2012 e 2022
- Patrimônio cultural

Critério de exclusão

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Estudos anteriores a 2012
- Estudos duplicados

Segundo Demarchi (2016, p. 50), das oitenta dissertações defendidas entre 2012 e 2015, no Programa de Mestrado Profissional do IPHAN, apenas quatro abordam o tema educação patrimonial na Ceilândia, no DF e, ainda, na perspectiva da EJA.

O aporte conceitual escolhido, referente ao tema educação patrimonial, provém de Horta, Gruenberg e Monteiro (1999, p. 6) que o consideram “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Importante destacar que durante décadas tal concepção foi usada por aqueles que têm a educação patrimonial nos seus programas de ensino. Posteriormente, o IPHAN o reelabora:

constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação (IPHAN, 2014, p. 19).

Com a intenção de ampliar os debates a respeito do tema, o IPHAN oportuniza os espaços não formais que também são detentores de conhecimentos culturais, até chegar na concepção de Tolentino:

a educação patrimonial é entendida como um elemento fundamental integrado às práticas cotidianas dos sujeitos, concebendo-os como protagonistas na construção e apropriação do seu patrimônio cultural, incentivando, assim, a participação social em todas as etapas de preservação dos bens e manifestações culturais (Tolentino, 2016, p. 34).

Assim, esta pesquisa adotará a concepção de Tolentino, que é a mais abrangente; considera a diversidade, a imaterialidade. Além disso, o autor sustenta que o discurso de patrimônio posto no ensino reforça a hegemonia do discurso oficial e não considera os demais. Nessa linha de raciocínio, defende que:

devem considerar as referências culturais e os diferentes saberes existentes nas comunidades onde esse patrimônio está inserido, bem como as distintas visões dos sujeitos detentores e produtores dessas referências. Isso requer, necessariamente, que as práticas educativas sejam dialógicas e democráticas, partindo do pressuposto de que o patrimônio cultural é dinâmico e histórico-socialmente determinado pelos sujeitos que lhes atribuem sentidos e significados (Tolentino, 2016, p. 47).

Esse conceito corrobora com o nosso estudo, uma vez que daremos voz a um grupo de determinado lugar, periférico à capital, e que, por isso, supõe-se que tenha uma história e uma perspectiva da Geografia a respeito do patrimônio. Como resultado da bibliometria, observei que a concepção de patrimônio cultural na América Latina e nos Estados Unidos, de modo geral, é vista como uma nova interpretação da modernidade, da globalidade e da diferença (Escobar, 2003), que é a decolonialidade,

uma postura latino-americana no contexto da colonialidade. Existem pesquisas na contemporaneidade que tratam do assunto de maneira tradicional, quase todas abordam a educação patrimonial, mas na Geografia pouco se fala. Nesse contexto, esta pesquisa focará a perspectiva da Geografia escolar, contribuindo para o debate sobre o patrimônio cultural.

Metodologicamente, optamos por uma proposta pautada no campo disciplinar de Geografia e Artes, com ênfase na análise do Patrimônio para, de um lado, reconhecer a identidade cultural e territorial da comunidade de Ceilândia e, de outro, contribuir com o desenvolvimento da noção de cidadania dos estudantes. Nesse contexto, a abordagem qualitativa tem como procedimentos de produção de informações empíricas: entrevista semiestruturada, a ser realizada com um professor de Geografia, acerca do tema patrimônio cultural; realização de oficinas com alunos de EJA do terceiro segmento; observação de aulas de Geografia e Arte; oficina de desenho e fotografia com estudantes da EJA, sobre Ceilândia; grupo focal com os alunos; sistematização das principais concepções de Patrimônio dos alunos; elaboração, com os alunos, de mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia. O tratamento das informações se dará por análise de conteúdo, com categorias formadas *a priori*.

A partir do capítulo da introdução, o leitor irá se deparar com algumas poesias que abordam a cidade de Ceilândia, como forma de inspiração para esta tese, que foi organizada em cinco capítulos. No capítulo 2, será proposta uma reflexão sobre o patrimônio cultural, a partir das seguintes temáticas: o território usado no DF; as questões inerentes às memórias a partir do lugar; e a paisagem. Também vamos debater sobre o ensino de Geografia na EJA, com ênfase na educação patrimonial.

No capítulo 3, serão enunciados o contexto histórico-geográfico de lutas e de deslocamentos de Ceilândia; será explicitada a metodologia da pesquisa, a partir da especificação do contexto de produção das informações empíricas: a cidade de Ceilândia, o Centro Educacional 06 (CED 06) de Ceilândia, a EJA, os estudantes, os professores de Geografia e de Arte. Com base nessa contextualização, será explicado como serão construídas as informações empíricas por observação de aulas de Geografia e Arte; oficina de desenho e fotografia com estudantes da EJA, sobre Ceilândia; grupo focal com os alunos; sistematização das principais concepções de Patrimônio dos alunos; elaboração, com os alunos, de mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia; e, ainda, o modo pelo qual essas informações serão analisadas.

No capítulo 4, apresentam-se os resultados da pesquisa, notadamente a noção de patrimônio dos alunos, as percepções geográficas dos sujeitos escolares da EJA sobre Ceilândia. Já no capítulo 5, serão efetuadas as discussões referentes aos resultados obtidos, na perspectiva de enunciar fundamentos para o conhecimento escolar libertário. Por fim, e com base nessas considerações, o capítulo 6 apresenta as conclusões da pesquisa.

Confronto

A suntuosa Brasília, a esquálida Ceilândia
contemplam-se.
Qual delas falará primeiro?
Que tem a dizer ou a esconder uma em face da outra?
Que mágoas, que ressentimentos prestes a saltar
dá goela coletiva e não se exprimem?
Por que Ceilândia fere o majestoso orgulho da flórea Capital?
Por que Brasília resplandece
ante a pobreza exposta dos casebres de Ceilândia,
filhos da majestade de Brasília?
E pensam-se, remiram-se em silêncio
as gêmeas criações do gênio brasileiro.

Carlos Drummond de Andrade.

Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/31/interna_cidadesdf,802519/o-poeta-e-a-ceilandia.shtml. Acesso em: 4 jul. 2024.

2 O PATRIMÔNIO CULTURAL

Neste capítulo, o leitor irá se deparar com o conceito de patrimônio cultural e suas concepções em distintas vertentes teóricas – proteção de monumentos; culto ao passado; cartas patrimoniais; abordagem eurocêntrica; pensamento decolonial e patrimonialização. Abordaremos a relação do patrimônio cultural com a Geografia, particularmente sobre a perspectiva da Geografia Escolar, utilizando como estratégia a educação patrimonial. Também discutiremos a participação dos sujeitos escolares da EJA, no âmbito da cidade de Ceilândia, uma das cidades que compõem o DF, e, ainda, as informações pré-existentes sobre o patrimônio dessa localidade².

O objetivo deste capítulo é compreender e explicitar as concepções existentes sobre o patrimônio cultural, a partir de determinados fundamentos teóricos (IPHAN, 1995; IPHAN, 2007; Brasil, 2002), para que possam ser utilizados no sentido de promover o reconhecimento de uma história local e fomentar o sentido de identidade e de pertencimento a Ceilândia.

Portanto, serão sistematizadas as concepções de patrimônio cultural nas fontes documentais – CF/88; política do IPHAN; BNCC; CMDF; Carta de Nova Olinda – 2009; Carta da Cidade Educadora – Barcelona) e marcos legais (Legislações no DF: Lei nº 4.920, 21 de agosto de 2012; Lei nº 5.080, de 21 de março de 2013 (obrigatoriedade); Portaria nº 137, de abril de 2016 – DF), que consideram o tema da pesquisa, pelo viés do patrimônio cultural existente na RA de Ceilândia, o que pode possibilitar outros significados aos processos de ensino-aprendizagem.

2.1 Conceito de patrimônio cultural

Pode-se dizer que o significado da palavra patrimônio é herança paterna, um bem recebido de um familiar, uma riqueza material que este vai deixar (Silva, 2022)³; porém, esse patrimônio também pode ser expresso pela arquitetura ou pode ser entendido como obra de arte, um modo de fazer. Com a intenção de conceituar o capítulo, de acordo com Fonseca: “Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e as festas, músicas e

² Disponíveis no capítulo 3 desta tese.

³ Texto elaborado pelo autor.

danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia” (Fonseca, 2005, p. 295). Trata-se de uma herança deixada para um povo, uma comunidade, uma cidade, um município ou um estado e que necessita ser preservada e conservada para as gerações vindouras, daí a importância do patrimônio cultural (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Mosaico Conjuntos Urbanos Tombados – Região Centro-Oeste



Fonte: IPHAN (2022)⁴.

Segundo o IPHAN (2010), “o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo”. Como bem nos assegura o IPHAN, é o modo de fazer, de agir e de se expressar de uma determinada comunidade. Neste sentido, o patrimônio cultural pode ser classificado da seguinte maneira: patrimônio cultural material, que são bens móveis e imóveis (edificações, arquitetura); patrimônio cultural imaterial, que são os saberes e fazeres de um povo, como a culinária, as festas e o artesanato; patrimônio cultural arqueológico; e patrimônio cultural mundial (IPHAN, 2010).

O debate sobre a preservação e a conservação do patrimônio no mundo surge desde o século XVIII⁵ com a ideia de proteção de monumentos. Aos olhos de boa parte da sociedade daquela época, a ideia servia como ostentação de poder e *status* social. Porém, nos dias de hoje, esta proteção tem sido vinculada como algo que atrapalha a modernização e o crescimento da cidade. A característica de bens patrimoniais mais conhecida da população são os centros históricos das cidades tombadas ou não. E a característica de patrimônio menos conhecida da sociedade são os bens não patrimonializados pelos órgãos governamentais. Isso posto, percebe-

⁴ Disponível em:

iphan.gov.br/uploadsckfinderimagesBannersmosaico_conjuntos_urbanos_tombadosConjuntos_Urbanos_Tombados_Abertura.jpg. Acesso em: 10 mar. 2023.

⁵ Ver André Chastel, em seu livro *A noção de patrimônio*, de 1960.

se que a valorização do patrimônio material e imaterial pode emergir para despertar os significados simbólicos dos espaços urbanos, orientar narrativas da construção ou da desconstrução desses espaços e, da mesma forma, impulsionar a preservação e a conservação dos patrimônios histórico, artístico e cultural.

No século XIX, a questão do patrimônio era voltada para o culto ao passado, para a valorização estética, o monumento histórico. Alois Riegl (1984), quando trata do valor histórico-artístico do monumento, define o que seja monumento, diferenciando os monumentos intencionais daqueles não intencionais. Assim, “no senso mais antigo e verdadeiramente original do termo, monumento é uma obra criada pela mão do homem com o intuito preciso de conservar para sempre presente e viva na consciência das gerações futuras a lembrança de uma ação ou destino” (Riegl, 1984, p. 35). A cultura de uma cidade reflete elementos na preservação de seu patrimônio histórico, artístico e cultural, bem como de sua memória e de suas identidades nas esferas social, política e econômica (Silva, 2022).

Para se entender como e quando se começa a discutir o patrimônio cultural no Brasil, precisamos voltar ao passado para revisitar a história do patrimônio cultural do país. Em 1920, surge o Movimento Modernista no Brasil, para a valorização da cultura brasileira em detrimento da cultura europeia, com o intuito de fortalecer a identidade nacional. Na década de 1930, surge o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), a partir daí, passaram a existir diversas iniciativas de preservação e de conservação do patrimônio histórico e artístico cultural. Em meados de 1960, são feitas ações com a intenção de proteger e de valorizar o tecido urbano envolvendo os cidadãos no processo. Durante o período de 1970, há a articulação da preservação como desenvolvimento urbano. Nos anos 1980, mais precisamente em 1987, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconhecem o conjunto urbanístico e arquitetônico de Brasília como patrimônio mundial, por sua característica monumental e por suas quatro escalas: monumental, residencial, bucólica e gregária (IPHAN).

Figura 1 – Linha de tempo da concepção de patrimônio cultural mundial



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Desde a década de 1960, as cartas patrimoniais recomendam, a partir da carta de Paris (1962-1964), em âmbito internacional, a inserção dessa temática, por meio da educação (Garcia *et al.*, 2020). Susan Macdonald (2001) diz que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, houve um interesse internacional pela conservação do patrimônio recente. Nos Estados Unidos, foram criadas importantes organizações internacionais, como International Working Group for Documentation and Conservation of Buildings, Sites and Neighborhoods of the Modern Movement (Docomomo) e International Council on Monuments and Sites (Icomos), que passaram a reconhecer os lugares do século XX como culturalmente valiosos (Macdonald, 2001). Com isso, os governos de alguns países começaram a considerar a identificação e a proteção do patrimônio do século XX.

Enquanto na Europa mantém-se uma abordagem eurocêntrica, na América Latina existe o pensamento decolonial do Programa de Pesquisa Modernidade/Colonialidade: “Um modo de pensar diferente, contrário às grandes narrativas modernistas – situando seu próprio questionamento nas próprias bordas dos sistemas de pensamento e pesquisa para a possibilidade de não modos eurocêntricos de pensar” (Escobar, 2003, p. 54). A ideia deste programa vem ao encontro do nosso, na medida em que, nesta pesquisa, pretende-se argumentar que as referências de educação postas no ensino são hegemônicas, de uma cultura supostamente considerada superior a outra, como por exemplo a cultura europeia.

Costa assim argumenta:

Patrimônio territorial surge com a ideia das cidades satélites de Brasília, as ruas de Havana, os cemitérios de Lima, os mercados do México, espaço público de Cusco, o canal do Panamá, a gastronomia de Nicarágua, as feiras de La Paz, os monumentos, as treliças de Buenos Aires, as capelas periféricas de Ouro Preto, as idosas e seus saberes no mundo informal de cidades rurais da América Latina (Costa, 2017).

O conceito de Costa corrobora a ideia norteadora de um grupo de pesquisadores na América Latina e nos Estados Unidos, que estão desenvolvendo uma nova interpretação da modernidade, da globalidade e da diferença (Escobar, 2003), ou seja, a decolonialidade, que é uma postura latinoamericana no contexto da colonialidade. Outro aspecto a ser abordado é o pensamento fronteiriço ou posicionamento crítico de fronteira, um dos focos da modernidade/colonialidade, que é “a articulação entre saberes subalternos e hegemônicos na perspectiva do subalterno” (Escobar, 2002, p. 51-86).

Nesse sentido, pretende-se contextualizar a história de vida dos sujeitos com a cidade e verificar como eles se relacionam com o patrimônio local. Tendo em vista os conceitos de patrimônio aqui apresentados, nesta pesquisa estou considerando a perspectiva decolonial, uma vez que a nossa intenção é trazer o sujeito escolar da EJA para o centro do debate do patrimônio, incluir o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos, sujeitos que são excluídos, que são estudantes trabalhadores, formados, em sua maioria, por negras e negros, nordestinas e nordestinos, mulheres que residem ou trabalham na cidade a ser pesquisada.

O patrimônio cultural é um tema amplo e complexo que envolve a herança material e imaterial de uma sociedade (Fonseca, 2005). No Brasil, é um assunto que tem ganhado cada vez mais destaque, seja pela sua importância para a preservação da identidade cultural, seja pela sua relação com a educação e o desenvolvimento sustentável. Neste capítulo, vamos explorar o conceito de patrimônio cultural, sua importância e suas características, além de discutir a preservação e a conservação desses bens culturais. As concepções de Patrimônio Cultural são amplas e abrangem o tangível e o intangível, e existem várias maneiras de abordá-las: uma delas é o patrimônio material, que é o patrimônio construído, edificado, como prédios, monumentos, obras de arte, entre outros; já o patrimônio imaterial refere-se às práticas, saberes passados de gerações a gerações. Para o IPHAN (2010), outra perspectiva do Patrimônio é a identidade, porque o patrimônio está intimamente ligado à identidade de uma comunidade, por meio de sua memória individual ou coletiva, assim respaldando os povos originários e as comunidades tradicionais de matrizes africanas, ciganas e outras.

Nesse contexto, fica claro que também podemos abordar o patrimônio por meio da Geografia, quando tratamos os aspectos da cidade, do seu meio ambiente, do turismo, do lugar e do território bem como do uso que se faz do patrimônio. A cidade e sua materialização do urbano, instância da paisagem, o mundo vivido do aluno, espaço de reprodução constitui o modo pelo qual serão efetuadas as mediações pedagógicas para aprendizagem dos conceitos em geografia. As concepções sobre o patrimônio são diversas, e uma forma muito importante de abordá-las é a educação, na qual podemos explorar suas leis, normas e instrumentos legais. É importante considerar que seu objetivo é formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, preservando e conservando o patrimônio cultural (Brasil, 1988).

Fica evidente que as concepções do patrimônio estão em constantes evoluções. Diante desse quadro, apresento as vertentes teóricas, a época e as concepções que tornam o patrimônio cultural fundamental para a preservação da nossa história, da nossa arte e da nossa cultura (Brasil, 1988, p. 3). As concepções do patrimônio cultural são um desafio para a contemporaneidade, mas que é dever de todos preservá-lo e conservá-lo para as futuras gerações, porque é de importância histórica, artística, política e social. Por todas essas razões, vale acrescentar que o papel da educação, por meio do ensino de Geografia, pode contribuir com o processo de valorização do patrimônio cultural, sendo a educação patrimonial estratégia de preservação desse patrimônio.

Quadro 2 – Concepção de patrimônio cultural nas vertentes teóricas

Vertentes teóricas	Época	Concepção	
		Antiga	Nova
Proteção de monumentos	Século XVIII	X	–
Culto ao passado	Século XIX	X	–
Cartas patrimoniais	Século XX	X	–
Abordagem eurocêntrica	Século XXI	–	X
Pensamento decolonial	Século XXI	–	X
Patrimonialização	Século XX	–	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como podemos observar no Quadro 2 acima, o conceito de patrimônio cultural e suas concepções são divididas em distintas vertentes teóricas: antiga (proteção de monumentos; culto ao passado; cartas patrimoniais) e nova (abordagem eurocêntrica; pensamento decolonial e patrimonialização). Esses conceitos são basilares para se compreender o valor atribuído ao patrimônio cultural.

Com base no conceito da CF/88, art. 216, que diz: “V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (Brasil, 1988, p. 3), entendemos que o patrimônio cultural serve como obra de arte, e pode ser expresso pela arquitetura. Ainda de acordo com a CF/88 (Brasil, 1988, p. 3), a concepção de patrimônio cultural é a seguinte: “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”. Com base no que a Constituição Federal diz, destacamos o termo formadores, que supõe a importância do papel do professor na interpretação e no conhecimento das concepções existentes sobre o patrimônio cultural. É importante destacar que a educação é peça fundamental desse processo de valorização do patrimônio.

Logo, é importante compreender, com base em tudo isso, a importância de destacar a interface entre educação e patrimônio, na perspectiva da educação patrimonial, nas aulas de Geografia. Cita-se, como exemplo, que vamos compreender as concepções do patrimônio cultural e associar aos princípios geográficos, nas categorias de lugar, território e paisagem, na ótica do ensino de Geografia aplicado à EJA, a fim de identificar, pelo olhar dos alunos, o patrimônio local.

O patrimônio cultural existente nas Regiões Administrativas do DF é assunto pouco estudado, porém, este patrimônio, que se expressa naqueles territórios, enquanto prática social, se revela nas diferentes manifestações culturais, nas tradições religiosas trazidas pelos habitantes, na musicalidade e no modo de vida dos moradores e que, infelizmente, sofrem com o discurso preconceituoso quando se trata da arte urbana, como o *Graffiti* ou a cultura popular, a exemplo do artesanato que, muitas das vezes, a própria sociedade classifica como arte menor. No entanto, esses patrimônios imateriais podem possibilitar outros sentidos nos processos de territorialização do espaço urbano. Foi pensando na questão do patrimônio cultural e na possibilidade de existir um patrimônio na cidade de Ceilândia que faremos uma discussão a seu respeito. Contudo, optamos por trabalhar o patrimônio cultural a partir da ótica do ensino de Geografia, por meio da perspectiva da educação patrimonial.

2.2 Trajetória do patrimônio cultural no Brasil

De acordo com a CF/88, a preservação do patrimônio cultural no Brasil está assegurada, nos arts. 215 e 216, sendo o Poder Executivo quem executa as leis que se refiram a esse tema, com a finalidade de promover e de proteger o patrimônio cultural brasileiro⁶, facilitando a sua execução para a preservação do passado, a conservação e a divulgação dos bens culturais para novas gerações. Como bem nos assegura o IPHAN (2018), evidentemente, a aplicação dessas leis pode ser utilizada para preservar a nossa história e divulgar a cultura brasileira.

A partir de uma iniciativa gestada em Brasília, o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC) deu início à fusão de estruturas da Administração Pública na área da Cultura, instituindo o Sistema SPHAN/Pró-Memória, e incentivou novos olhares sobre a dimensão imaterial do patrimônio, sobretudo, com a abertura conceitual que migrou do histórico e artístico para o conceito mais amplo de referência cultural. (Ribeiro, 2016)⁷.

O governo federal tem o papel de controlar os monumentos históricos existentes no país e as leis que se encontram em vigor e servem como parâmetro para que a sociedade civil ou jurídica possa regulamentar o uso do patrimônio. Cita-se, como exemplo, que no Brasil temos vários centro-históricos e sítios arqueológicos, bem como diversas riquezas naturais, objetos e modos de viver e fazer e que, de forma geral, podem e devem ser preservados e divulgados.

Ainda para Ribeiro (2016):

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) passou, ao longo de oitenta anos de atuação, por inúmeras reformulações em seus aspectos administrativos, estruturais, suas competências e atribuições, com algumas variações de nomenclatura, inclusive. No caso, nos referimos à estrutura subdividida em Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) como órgão normativo, e a Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), que se constituía como um órgão executivo das ações e políticas de patrimônio (Ribeiro, 2016).

Pode-se dizer que, com as normativas desses órgãos federais, estaduais,

⁶ Trajetória do Patrimônio Cultural no Brasil – Projeto de lei para criação da SPHAN (1936) – Mário de Andrade. Projeto de Rodrigo de Melo Franco – Decreto-lei nº 25, de 1937. 1937-1967 – Fase heroica – pedra e cal (valor artístico e histórico). Patrimônio e Modernismo – preservação do passado e planejamento do futuro com argumentos estéticos e higienistas (busca da identidade nacional). 1970 – Aloísio Magalhães – ampliação do conceito de patrimônio. Bem cultural – manifestações culturais de vários grupos sociais. 1975 – Centro Nacional de Referências Culturais (cultura relacionada ao contexto socioeconômico) e Programa de Cidades Históricas (Turismo e Desenvolvimento Urbano). SPHAN/Pró-Memória – MEC. Conceito antropológico de cultura: resultado da interação social – modos de fazer, sentir, agir e se comunicar (Ribeiro, 2016).

⁷ Palestra proferida por Sandra Ribeiro na Fundação Athos Bulcão em Brasília, no ano de 2016.

distrital ou municipais, permite-se ter noção ampliada de patrimônio cultural. Logo, é importante compreender o valor histórico, artístico e cultural do Patrimônio brasileiro. Nesse sentido, exemplificaremos pelo processo de conscientização e de sensibilização da cultura no Brasil.

2.3 O Patrimônio cultural e a Geografia

Ao tratarmos do patrimônio cultural, podemos nos apropriar de diversas áreas para esse fim, uma delas é a Geografia, ciência que tem o espaço socialmente produzido como objeto de estudo, e que nos permite abrir discussão entre educação e patrimônio, a partir de um contexto da Geografia escolar. O objetivo da Geografia é instrumentar o aluno a fazer a leitura do mundo, por meio de conceitos e categorias da Geografia (Leite, 2020). Metodologicamente, optamos por uma proposta pautada no ensino de Geografia, com ênfase na análise do Patrimônio, e que nos permite reconhecer a identidade cultural e territorial da comunidade de Ceilândia no DF.

A cidade tem sido tema cada vez mais relevante no contexto do ensino de Geografia, e sua importância não pode ser negligenciada. O estudo da cidade é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite aos alunos compreender a complexidade da realidade urbana e suas implicações na vida cotidiana. Além disso, o estudo da cidade também pode auxiliar na formação de cidadãos mais críticos e participativos, capazes de entender e de lidar com os desafios urbanos que enfrentam.

Leite comenta que

estudar as cidades, por meio delas e aprender com elas, significa: considerá-la como conteúdo educativo, analisado a partir da escola (aprender a cidade); considerar o meio urbano como um agente educador, um emissor de educação e cultura (aprender da cidade); considerá-la como conteúdo de educação, com suas instituições, recursos, relações e experiências (aprender na cidade) (Leite, 2024, p. 9-10).

Segundo Leite, a cidade educa. As cidades podem ser ferramentas de ensino, porque são o reflexo da transformação da sociedade. Portanto, estudar a cidade no ensino de Geografia permite refletir criticamente sobre os problemas urbanos bem como entender a transformação do território usado (Santos, 2006). Assim, o professor que trabalha com esse assunto estará contribuindo para a formação cidadã do sujeito escolar, porque a cidade exerce grande influência na vida social, cultural, ambiental, econômica e política daquele a quem nos propomos educar.

Sob essa ótica, ganha particular relevância a ideia de se estudar Geografia a partir da cidade (Cavalcanti, 2008; Callai, 2010; Castellar, 2010 *apud* Leite, 2024), porque ela ajuda os alunos a se tornarem mais conscientes do seu papel na sociedade. A autora deixa claro que estudar a cidade no ensino de Geografia é uma das maneiras interdisciplinares de se abordar os temas transversais na educação, uma vez que as cidades são espaços de diversidades culturais, sociais e políticas e, nelas, encontramos vários grupos étnicos e raciais que possibilitam pesquisar na área da Geografia.

Em tese, quando o professor de Geografia realiza um estudo da cidade, ele pode discutir a questão histórica, como ela surgiu, a geografia da cidade, o seu território, o seu lugar, a sua paisagem, a sua economia e o seu desenvolvimento bem como a sua cultura. É importante considerar a história local da cidade, dando oportunidade para o protagonismo dos sujeitos escolares que vivenciam o lugar. Estudar a cidade no ensino de Geografia é tema importante na construção da identidade do país. Em Brasília, essa construção é marcada pela história oficial que, muitas vezes, ignora a riqueza cultural das cidades que compõem o DF. Nesse sentido, o presente capítulo aborda a relação entre o patrimônio cultural e a Geografia, com foco na educação patrimonial como ferramenta para reconstruir o sentido de pertencimento do patrimônio local nas cidades do DF.

Para isso, é fundamental desenvolver atividades lúdico-pedagógicas que permitam ao público da Educação Básica e da modalidade EJA se apropriar do patrimônio cultural e compreender a cidade como espaço geográfico. Espera-se que, com esses estudos da cidade, os professores ajudem os sujeitos escolares a se tornarem mais conscientes do espaço que habitam.

Há de se considerar, também, que existem várias categorias da Geografia que podem ser trabalhadas juntamente com a temática do patrimônio cultural, tais como: lugar, paisagem e território; esses serão usados para entendermos a relação da comunidade com o território/espaço vivido e compreendermos por que, no contexto educacional, esses conceitos colaboram para que o sujeito escolar possa fazer a leitura do mundo (Santos, 2006). Vê-se, por isso, que existem vários conceitos sobre território. Santos (1996) considerava o território usado como um lugar de vida, ou seja, como sinônimo de espaço habitado. Reportando o que o autor define, o território é um espaço que é apropriado e organizado pelas relações sociais que se estabelecem nele, o que implica a existência de um poder que exerce influência sobre essas relações e sobre a própria apropriação e organização do espaço.

Para Haesbaert (1997), o território é entendido nas seguintes concepções:

1) jurídico-política, segundo a qual o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal; 2) cultural(ista), que prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço; 3) econômica, que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho (Haesbaert *apud* Sposito, 2004, p. 18).

Nota-se que o referido autor, conceitua território em três instâncias, mas há algo em comum com relação à conceituação de Santos (2006), que trata da relação de poder e da disputa pela posse da terra. Tal qual Santos, Saquet e Silva (2008) entendem assim o conceito de território:

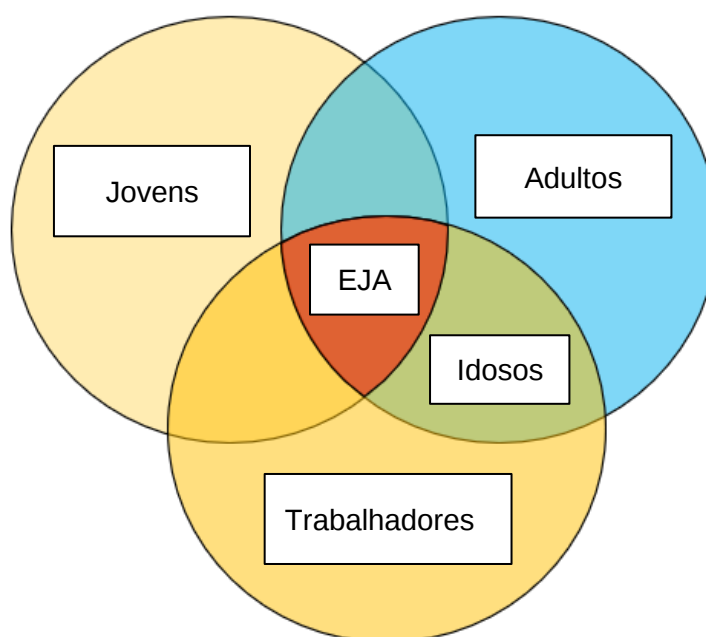
É importante notar que, se entendermos o território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, consoante se entende na Geografia, estaríamos desconsiderando diferentes formas de enfocar o seu uso, as quais não engessam a sua compreensão, mas a tornam mais complexa por envolver uma análise que leva em consideração muitos atores e muitas relações sociais” (Saquet; Silva, 2008, p. 8).

Para esta pesquisa, adotou-se este conceito de território por Saquet e Silva (2008), que definem o território como um espaço socialmente construído, um espaço que não é dado, mas que é resultado das relações sociais entre as pessoas e o meio ambiente. Para Saquet e Silva (2008), o território não é apenas um espaço físico, mas, sim, um espaço que se organiza a partir das relações de poder, de produção e de cultura protegidas em uma determinada região. Essas relações são marcadas por conflitos e efeitos que moldam a paisagem e as formas de uso do espaço. Assim, a definição de território proposta por Saquet e Silva (2008) destacam a importância das relações sociais na construção do espaço geográfico, mostrando que o território é um espaço dinâmico, em constante transformação e reorganização.

Nesse contexto e ciente das limitações que os professores de Geografia têm para tratar do tema patrimônio cultural no DF, em virtude do extenso conteúdo a ser desenvolvido, a aplicabilidade desse assunto no ensino de Geografia é um desafio. Entretanto, na medida em que esse assunto é pouco ou quase nunca trabalhado nos programas da disciplina, a Geografia apresenta-se como campo disciplinar com muitas possibilidades de atendimento dessa temática, notadamente por conta de suas categorias de análise, lugar, paisagem e território, que têm o potencial mediador para construção e análise dos conteúdos referentes ao patrimônio do DF. Diante dessa suposição, esta pesquisa pretende mostrar em que medida o

ensino de Geografia, a partir da educação patrimonial, considera Ceilândia. Além disso, objetiva identificar sugestões de possíveis trabalhos pedagógicos, que possam conduzir ao desenvolvimento de fundamentos para o conhecimento escolar libertário, princípio orientador da prática profissional deste pesquisador.

Figura 2 – Sujeitos da EJA

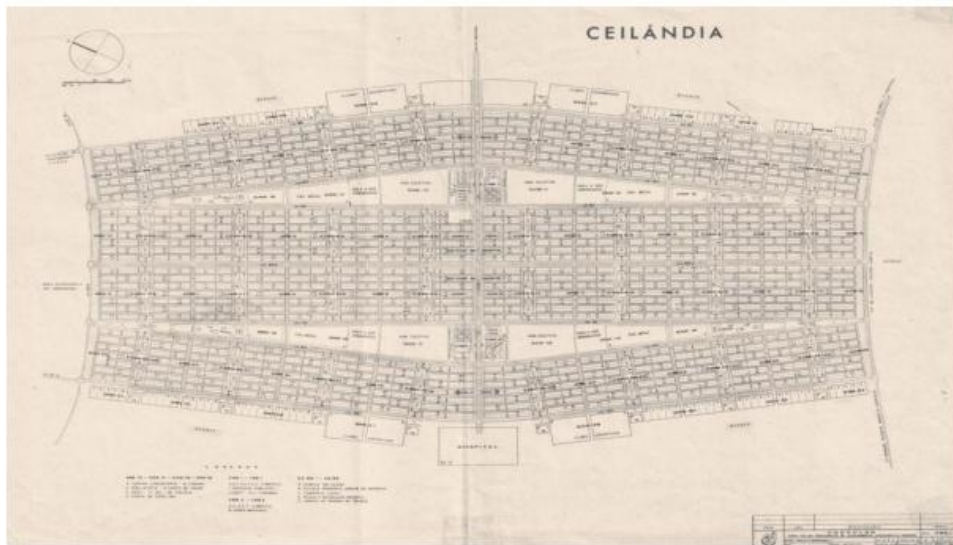


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ceilândia é um território de identidade majoritariamente nordestina, e isso pode ser constatado pela cultura migrante enraizada nessa região, que instituiu a literatura de cordel, a festa junina, o forró e os repentistas como marcas vitalícias de sua expressão cultural. O uso do seu território, porém, gera conflitos, uma vez que a disputa por sua ocupação e posse é grande, notadamente quando se consideram os atores sociais que saíram de cidades já formadas, para vir para um lugar (Fazenda Guariroba)⁸ que não tinha nada, nem água, nem luz, somente mato, em área de extenso Cerrado. Em Ceilândia, encontram-se dois grupos urbanos distintos, em organizações espaciais diferentes: uns com lotes organizados e outros em aglomerações. A planta da cidade denota isso e, para Nascimento (2019), lembra um barril de pólvora (Mapa 1). Tal ideia não foi muito aceita pelos militares, que temiam uma baderna (Abadia, 2024).

⁸ Origem do território.

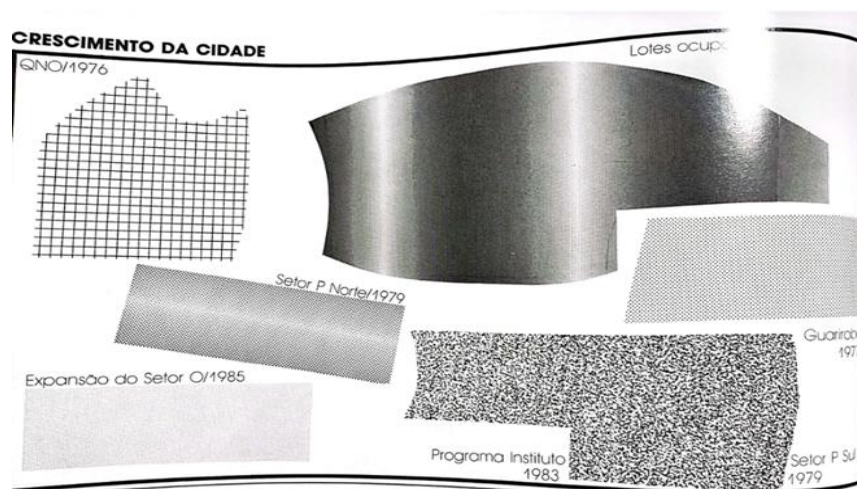
Mapa 1 – Início de Ceilândia



Fonte: Museu Casa da Memória Viva.

É de conhecimento de alguns estudiosos sobre as cidades, como Milton Santos, David Harvey e Aldo Paviani, que essas se apresentam como palco de disputas e tensões, constituindo-se alvo de interesses entre políticos e diversos grupos sociais, e isso não foi diferente na criação de Ceilândia, um problema que se perpetua até os dias de hoje. O arquiteto mineiro Ney Gabriel de Souza, quando elabora a planta de Ceilândia como um barril de pólvora, tinha em vista que essa segregação espacial poderia gerar problemas para o DF (Peluso, 2023)⁹.

Fotografia 2 – Crescimento da cidade de Ceilândia



Fonte: Distrito Federal, [197-], p. 30.

⁹ Arguição feita na banca de qualificação pela Profª Drª Marília Luiza Peluso.

De igual modo, o arquiteto Ney Gabriel de Souza estava adaptando um traçado em cima da topografia cedida para a instalação da cidade (Fotografia 2); ele vai moldando do menor para o maior, aquilo que a topografia permitia (Leite, 2023)¹⁰. Ceilândia é uma cidade construída sobre nascente, bem próxima ao rio Melchior.

Como mencionamos anteriormente, existem diferentes abordagens para se tratar o tema patrimônio cultural. Porém, como nossa perspectiva se encontra na Geografia Escolar, destacaremos uma das principais categorias da Geografia, que é a Paisagem. O conceito de paisagem é abordado no campo das Artes, da Arquitetura e da Geografia, nesse, faz-se necessário resgatar a história da Geografia alemã, na qual se desenvolve o pensamento paisagístico de Alexandre Von Humboldt (1875), que trata a paisagem como o todo, e o seu conceito era amplamente utilizado na educação escolar. Já Carl O. Sauer (1889 – 1975), precursor da Geografia norte-americana, desenvolveu trabalhos em que a paisagem foi o centro de seus estudos.

Nesta pesquisa, entendemos paisagem como paisagem geográfica, porém a sua abordagem nas Artes refere-se à representação visual, cuja aplicação pode ocorrer na pintura, no desenho, na fotografia, em diversos estilos e técnicas. No entanto, vários artistas, em diferentes épocas, apropriaram-se da paisagem em suas obras. A categoria paisagem é um tema de grande importância em nossa pesquisa e para aqueles a quem pretendemos ensinar possam ter pensamento geográfico. No que se refere à Arquitetura, o interesse é pelos elementos da paisagem integrada à natureza.

Fotografia 3 – Paisagem natural – Cerrado



Fonte: Distrito Federal, [197-], p. 10.

E com a finalidade de ensinarmos a importância do patrimônio cultural da cidade na disciplina de Geografia, tomamos o conceito descrito por Santos (2006, p. 66): “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças

¹⁰ Arguição feita na banca de qualificação pela Prof^{fa} Dr^a Cristina Maria Costa Leite.

que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Nesse sentido, entendemos que a paisagem está em constante evolução, ela não é estática. Percebe-se, na Fotografia 3 e na Fotografia 4, que Ceilândia, antes, era uma área rural que foi crescendo com a densidade populacional, passando a ser área urbana.

Fotografia 4 – Paisagem transformada



Fonte: Distrito Federal, [197-], p. 34.

Para Castiglioni, Parascandolo e Tanca (2015, p. 11), a paisagem no contexto educacional é “instrumento útil para investigar as relações que uma população entrelaça com a porção do território onde vive, que é modificada por suas atividades e que conota valores e significados, configurando sua identidade”. Ela reforça o sentido de identidade, a partir do compromisso com o espaço de vida e o sentido de pertencimento de uma comunidade, porque a identidade se constrói pela relação que nós temos com o outro. Esses autores afirmam que a paisagem, no contexto educacional, tem “compromisso com o espaço de vida e o sentido de pertença a uma comunidade, construindo uma relação harmoniosa e responsável com o território” (Castiglioni; Parascandolo; Tanca, 2015, p. 11). Os alunos, ao reconhecerem a paisagem da sua cidade e a dimensão do seu território, passam a se sentir sujeitos de sua própria história, aliando sua história de vida com os espaços urbanos, despertando para um sentimento de pertencimento que pode levá-los a refletir sobre a própria identidade.

A partir da categoria paisagem, ele “aprende a reconhecer e respeitar diferentes formas de dar valor” (Castiglioni; Parascandolo; Tanca, 2015). Conforme verificado nos anos de trabalho como educador, os alunos da EJA, ao estudarem as cidades do DF, observam com mais atenção a paisagem cotidiana e os elementos

espaciais existentes, tais como as pedras, as árvores, as praças e outros, dando novo sentido ao entorno da escola e da casa deles. Sob essa ótica, os sujeitos escolares da EJA, ao terem contato com o patrimônio, começam a valorizar mais o espaço. Em vista disso, ao serem estimulados a conhecerem o seu contexto territorial, passam a ter um comportamento de valorização e de apreciação do lugar onde residem ou trabalham.

Ao se considerar a possibilidade de desenvolver uma tarefa conjunta com uma ou mais disciplinas, o tema patrimônio cultural permite ser aplicado com outras áreas do conhecimento. Como professor de Arte, em termos pedagógicos, trabalho com a perspectiva de levar o aluno a verificar a paisagem do DF e a valorizar e preservar o patrimônio local. Porém, é importante ressaltar que é por meio da Geografia, a partir de suas categorias analíticas, que o sujeito soma repertórios de identificação do lugar, na medida em que destaca a pessoa, confere-lhe autonomia para transformar o lugar em que vive, permite conhecer os direitos ao uso coletivo do espaço e à apropriação do território. Outro ponto a ressaltar é a constatação da necessidade de se discutir a preservação dos lugares enquanto referência histórica de grupos sociais. Gorayeb e Meireles (2014) explicam que um grupo não pode ser compreendido sem o seu território, no sentido de que:

[...] a identidade sociocultural das pessoas está, invariavelmente, ligada aos atributos da paisagem. Daí a importância da demarcação e caracterização espacial de territórios especialmente daqueles em disputa, de grande interesse socioambiental, econômico e cultural, ou com vínculos ancestrais e simbólicos (Gorayeb; Meireles, 2014, p. 5).

Os alunos da EJA precisam ter conhecimento do lugar onde vivem ou circulam, para poderem entender e se relacionar com as demais abordagens aprendidas. De acordo com Leite: “Conhecer o lugar é uma possibilidade sempre de amadurecimento; de desenvolvimento do sentido de identidade, de pertencimento a algum grupo, a um dado espaço, a um território, a uma cultura, a referências simbólicas” (Leite, 2012, p. 5). Cada lugar é um lugar, e todos os lugares têm uma história, uma marca, uma identidade, e isso precisa ser preservado porque, às vezes, a comunidade não presta a devida atenção ao patrimônio e acaba demolindo-o, sem ter o mínimo conhecimento dele. E precisa de preservação, também, para que haja uma continuidade do lugar, seja no aspecto positivo ou até mesmo no negativo, parte do sujeito, da experiência que ele teve ou tem do lugar.

Pode-se dizer que todo ser humano tem algum tipo de relação com o lugar

onde vive, e isso lhe dá um sentimento de autoestima e de pertencimento à cidade onde mora. Nesse contexto, fica claro o que diz Leite (2012, p. 5): “O lugar é, então, uma via de referências do indivíduo, que transcende ao aspecto puramente locacional, pois assume significados associados à história de vida de cada um, num particular momento da história, num determinado padrão cultural”. Não é exagero afirmar que o lugar tem uma identidade que vincula os sujeitos ao espaço onde moram. Assim, entendemos que os alunos, ao discutirem a importância da rua onde andam, das praças que frequentam, da igreja e do mercado que visitam passam a associar os patrimônios existentes na sua região.

Mas, nesse caso, o que estaria acontecendo, na verdade, é uma identificação com o lugar, sob o ponto de vista de Spink e Medrado (2013, p. 37), “as práticas discursivas, portanto, implicam necessariamente o uso de repertórios e de posicionamentos identitários”. Educar para o sentimento do lugar é estabelecer vínculo, é preservar os territórios, a vida e a memória coletiva. Segundo Certeau (1982, p. 177), “o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua [...]. É uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua)”. Destacam-se a compreensão do lugar e a experiência das pessoas a partir do lugar, valorizando a cultura que está no espaço geográfico bem como fortalecendo a história e a cultura de um grupo de um determinado lugar.

O professor que pretende trabalhar com o assunto patrimônio cultural, ancorado nos conceitos da Geografia, caso tenha dificuldades de interligar os conteúdos com a cultura local, supõe-se que necessita se permitir realizar uma aula fora da sala de aula e ir além dos muros da escola e explorar a comunidade ao redor; assim como sugere Callai (2010, p. 32): “trabalhar com o lugar abordando o cotidiano do aluno como conteúdo a ser compreendido”. A cultura do professor é importante, ele precisa conhecer o outro, o seu lugar de trabalho, a sua região, o seu país, até mesmo o mundo. Neste caso o professor e seus educandos estarão se apropriando do lugar, trabalhando a Geografia da cidade, os usos do patrimônio e o planejamento urbano.

2.3.1 Arte e memória

Além das categorias analíticas da Geografia – lugar, território e paisagem – adotamos o conceito de memória como fundamento à análise de valorização do

patrimônio. Nesse sentido, entendemos tal conceito como: “um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, também pode-se dizer que há ligação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (Figurelli, 2013, p. 7). Sem a memória, não há possibilidade de se ter um sentimento de identidade. Nessa linha de raciocínio, a autora argumenta que, “os museus são espaços de construção de conhecimento e de aprendizagem de livre escolha”. Entendemos que uma das funções do museu é preservar a memória e promover ações educativas. Assim, refletiremos sobre locais de memória que, segundo Halbwachs (1990) e Nora (1993), são assim definidos:

Os locais de memória podem ser de natureza material e não material – nas línguas de hoje podem chamá-los de “ícones”. Elas compreendem lugares de memória não devido à sua objetivação material, mas devido à sua simbólica função. Compreendemos, portanto, ‘lugar’ como metáfora, como *topos*. Como um lugar no espaço (seja físico, social, político, cultural ou imaginário). No caso de lugares de memória” (In: Tomaszewski, 2004, p. 5).

Para justificar a nossa discussão a respeito desse conceito, é importante traçar algumas considerações sobre os lugares de memória (Nora, 1993) pertinentes à compreensão da importância do patrimônio cultural e necessários à construção da identidade da cidade.

Como os problemas referentes à memória do patrimônio cultural são recorrentes e tendem a ser esquecidos pelos governantes e por uma parcela da população, supõe-se que seja necessária a realização de um trabalho didático nas escolas que oferecem a EJA. Nessa lógica, em uma perspectiva da Geografia escolar, é necessário trazer o sujeito escolar para protagonizar o debate sobre memória e patrimônio, sujeito que reside e trabalha na cidade a ser pesquisada, a fim de que o patrimônio não caia no esquecimento. “Todo o aprendizado se baseia na experiência e no seu registro: um povo sem memória nada sabe, e é presa fácil de armadilhas” (Guarnieri, 2010, p. 121). Considerando-se que não são as crianças que destroem o patrimônio público e, sim, os adultos, é urgente a realização de um trabalho com os estudantes, para que não se repitam atitudes de vandalismo, como o caso emblemático de depredação do patrimônio material¹¹ ocorrido no dia 8 de janeiro de 2023, quando um grupo de seguidores do ex-presidente da República Jair Bolsonaro articulou uma tentativa de golpe de Estado, destruindo parte da memória nacional brasileira. Assim, há uma associação entre o vandalismo e o apagamento total da nossa história.

¹¹ A respeito desse assunto, ver Patrimônio ferido (Silva, 2009).

Tomando como referência a seguinte afirmação da arte-educadora Barbosa: “Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (Barbosa, 2014, p. 34), entendemos que, se existem obras de arte espalhadas por lugares públicos bem como por vários prédios importantes da cidade, próximos à população, então, é papel do governo gerenciar a preservação do patrimônio, que é social e político, frente às suas demandas, e conservá-los seguros para as gerações futuras.

Assim, é importante considerar que a força da arte está nas mais variadas formas de expressão: na música, no desenho, na fotografia, na pintura, na escultura, na dança, na interpretação, entre outras. Nessa perspectiva, também como função social, a arte transmite ideias e informações, levando ao desenvolvimento do senso crítico e de uma melhor expressão oral e comunicativa. A função e a razão da arte estão em constante transformação, a arte é condicionada pelo seu tempo, pela história e representa a humanidade conforme as ideias e as aspirações, de acordo com a situação histórica. A tensão e a contradição dialética fazem parte da arte. A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. A arte também tem uma função ambiental, que está baseada na alfabetização estética, ou de ensinar o homem a organizar formas, luzes e cores, garantindo equilíbrio e harmonia à sua vida. Ainda ajuda a manifestar as qualidades étnicas e psíquicas de uma nação e expõe sentimentos e anseios individuais.

A arte é um elemento que pode ajudar na formação do estudante, mas é pouco explorada em outras disciplinas escolares, porém, é um componente que consegue agregar vários conteúdos pedagógicos. A arte implica mudança. O homem anseia por unir a arte ao seu eu e por tornar social sua individualidade. O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo, desse modo, muitas vezes, ao fazer arte, o homem propõe mudar a vida e não a interpretar. O belo é o que agrada universalmente o seu conceito de educação ao juízo do gosto e, para isso acontecer, requer o conhecimento da história, a consciência histórica, a politização do sujeito inserido na sociedade. Nesse sentido, a Geografia, ao se unir à arte, ganha elementos novos para sua forma de analisar a realidade.

Em favor da educação patrimonial, a arte promove vínculos vitais de pertencimento e cuidado. Durante o Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM) – 1931, na Conferência de Atenas, já se concluía que a melhor garantia de conservação de monumentos e de obras de arte vem do respeito e do interesse do

próprio povo. A esse respeito, Halbwachs (1990) enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam a nossa memória e que se inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Acreditamos que a memória coletiva pode desenvolver e aflorar a partir de ações desenvolvidas pela educação como ponte de ligação entre o passado, o presente e o futuro, estimulando o conhecimento, a apreciação, a apropriação e a valorização da herança cultural com instrumentos para fortalecer sentimentos de identidade, laços sociais e responsabilidade para a sustentabilidade dos bens patrimoniais. O patrimônio cultural está relacionado à nossa herança cultural da comunidade, individual e coletiva. O fato é que a memória não conserva o passado, mas o reencontra, o reconstrói, sempre a partir do presente.

O IPHAN externou a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e de preservação do patrimônio. Quanto às experiências participativas em educação e patrimônio cultural, a partir dos trabalhos de desenhos e fotografias, é uma possibilidade para o ensino, e falar de museus, territórios e paisagem é falar de memória do lugar; no entanto, nas próximas linhas, vamos tratar do lugar de memória (Nora, 1993), que também merece nossa atenção.

A capital do Brasil, diariamente, é notícia nos telejornais, na imprensa escrita e na internet. Lamentavelmente, os brasilienses já estão acostumados a ver a cidade envolvida em grandes polêmicas, principalmente no que se refere à política. No início do ano de 2017, umas das polêmicas que envolveram Brasília foi a respeito do uso dos pilotis dos prédios residenciais, especificamente da Asa Norte, onde a síndica não permitia às crianças que ali residiam brincar nesse pavimento¹². O problema maior foi o debate a respeito da conservação do espaço, porque se trata de área de preservação, porém sua criação foi para a livre circulação da população. Podemos exemplificar esse fato como falta de conhecimento da história da cidade e da funcionalidade dos pilotis.

No dia 3 de setembro de 2018, os cariocas e os brasileiros de forma geral, fomos pegos de surpresa com a notícia de que o Museu Nacional do Rio de Janeiro (Fotografia 5), localizado na Quinta da Boa Vista, que foi residência do Imperador Dom Pedro I, estava em chamas. Houve perda total do acervo. Ocorreram diversos pronunciamentos de autoridades do meio da cultura, que apontavam as diversas

¹² Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/01/27/interna_cidadesdf,568852/moradores-de-brasilia-contestam-proibicao-de-brincadeiras-em-pilotis.shtml. Acesso em: 3 mar. 2023.

causas que provocaram o incêndio. Uma das causas, a mais criticada, foi a falta de liberação de verbas para a manutenção e a conservação do prédio.

Fotografia 5 – Museu Nacional do Rio de Janeiro



Fonte: Conexão Planeta¹³.

Em entrevistas em rede nacional, o presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o secretário especial de Cultura anunciaram liberação de verba para a recuperação do edifício ou daquilo que sobrou dele. Vemos, neste episódio, que a atitude das autoridades é incoerente, pois se havia esse recurso que foi liberado após o incêndio, por que não se liberou antes? Pois talvez se evitasse aquela enorme tragédia. Nesse sentido, também não podemos deixar de mencionar que um dos fatores para este episódio foi a falta de educação voltada para a preservação e a conservação do Patrimônio, pois esses gestores, com certeza, não tiveram formação adequada a respeito da importância do patrimônio cultural. Se a tivessem, não deixariam para segundo plano o investimento em segurança do patrimônio público.

O incidente ocorrido no Museu Nacional, serviu de alerta para as autoridades competentes a respeito de um problema comum nos diversos lugares de memória do nosso país, que é a prevenção contra incêndios. Imediatamente, foi aberto um debate nas esferas federal, estaduais e municipais públicas e privadas, tratando de memória, segurança, preservação e conservação dos bens patrimoniais do Brasil. Já haviam ocorrido no Brasil outros incêndios em edifícios que abrigavam peças que remetiam à história e à memória do povo e da nação, como, por exemplo,

¹³ Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/incendio-no-museu-nacional-do-rio-de-janeiro-expoe-descaso-com-a-cultura-e-a-memoria-do-pais/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

o caso da Estação da Luz, em São Paulo, que abriga o Museu da Língua Portuguesa (Fotografia 6), o qual pegou fogo no ano de 2015, mais um lugar de memória que se perdeu em meio ao fogo.

Fotografia 6 – Museu da Língua Portuguesa (São Paulo)



Fonte: William Volcov/Brazil Photo Press/Folhapress¹⁴.

Outro exemplo é a Igreja da Matriz em Pirenópolis-GO (Fotografia 7), que pegou fogo no dia 5 de setembro de 2002. A menção a tais tragédias tem por objetivo chamar a atenção para a Política de Patrimônio Cultural: como estão pensando a proteção dos prédios que abrigam a história e a memória do Brasil; o que é possível fazer para que tragédias como essa não se tornem comuns. Para combater a política do esquecimento, adotada pelo governo do ex-presidente da República Jair Bolsonaro, a educação constitui uma das alternativas viáveis, notadamente de sensibilização, para que problemas como esses sejam equacionados e não ocorram mais. Apesar da reprovação, com a pior nota e última colocação na avaliação do Pisa (2022), observa-se que ações relevantes estão sendo adotadas pela educação no país. Nesse âmbito, enquadra-se a educação voltada para o patrimônio, que é um dos pilares do IPHAN.

¹⁴ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/incendio-atinge-museu-da-lingua-portuguesa-no-centro-de-saopaulo-6ry7nyfgfrua0ntnkrddlit1/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

Fotografia 7 – Igreja da Matriz em Pirenópolis (GO)



Fonte: Barro, Madeira e Pedra, Patrimônios de Pirenópolis, Silvio e Neusa Cavalcante¹⁵.

A cidade de Ceilândia, do mesmo modo que as outras do DF, vivencia problemas semelhantes, no que compete à identidade cultural e à preservação arquitetônica. Essa constatação faz surgir a necessidade de uma tomada de consciência urbanística, que implica, também, na sensibilidade dos moradores e dos visitantes. Tal percepção, porém, só é viável à medida que se abandona o estigma de que brasileiro não valoriza os lugares de memória e de pessoas. Nesse sentido, a educação é uma alternativa, pelo fato de ser capaz de despertar na comunidade os valores que estão inseridos nas ruas, nas praças e em outros espaços do bairro, da casa e da cidade em que moram, assim como o respeito, a preservação e a conservação da memória artística, histórica e cultural da nação. Atitudes semelhantes são observadas no Documento de Nara, que trata sobre conservação. “Todas as ações de conservação dependem da particularidade de cada local, objeto ou trabalho, bem como dos valores e dos princípios realizados pela cultura que produziu o trabalho” (Stovel, 2008, p. 9).

Ao rememorarmos os tristes fatos ocorridos com o patrimônio público nacional, vale destacar um aspecto de extrema importância sociocultural para esta pesquisa, que é a história que está na memória coletiva (Halbwachs, 1990) dos

¹⁵ Disponível em: <https://www.agitapirenopolis.com.br/incendio-da-igreja-matriz-32749>. Acesso em: 3 mar. 2023.

moradores do DF e, em particular, nos de Ceilândia: trata-se de uma história que não se encontra nos livros oficiais e sim nos arquivos pessoais e familiares. De acordo com Ricardo: “O indivíduo necessita, primeiro, identificar seu espaço de memória particular, suas identidades, para depois conseguir fazer parte ativa e consciente de sua comunidade, narrando coletivamente sua cultura” (Ricardo, 2008, p. 29). Nesse sentido, podemos perceber qual a relação afetiva e histórica que o sujeito tem com a cidade.

Nesta pesquisa, vamos estudar a cidade sob o ponto de vista geográfico, no qual se insere a dimensão do patrimônio, na RA de Ceilândia, no contexto do DF, a partir das memórias coletivas e da aprendizagem, no tempo de vida de cada pessoa (sujeito), além do que pretendemos trazer o sujeito (pessoa) para o centro da discussão sobre o patrimônio (Spink; Medrado, 2013). Quando se pensa em patrimônio, deve-se pensar, também, em pessoas, uma vez que o patrimônio humano é o principal bem cultural do lugar.

As considerações de Nora referentes à memória e à história esclarecem:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (Nora, 1993, p. 9).

Nesse contexto, esta investigação visa a um conhecimento mais aprofundado de Ceilândia, a partir de diferentes leituras, para estimular a pensar sobre a realidade, criar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e refletir sobre a preservação do patrimônio. É uma forma de inclusão dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino locais com a comunidade e vice-versa, de desenvolver a autoestima e a cidadania, levando-os a se sentirem sujeitos da história do lugar. Dessa forma, como afirma Abreu: “A geografia tem muito a contribuir para a discussão e recuperação da memória das cidades, da memória dos lugares” (Abreu, 1998, p. 91). Reportando ao que o autor diz, requer não só a afirmação de sua identidade, como também a compreensão e o respeito a ela, como, por exemplo, a memória da construção da capital do Brasil, dos candangos e do patrimônio cultural do DF, com a finalidade de debater o benefício da conservação e da compreensão do lugar nas escolas locais.

2.4 O Patrimônio cultural e a educação

Primeiramente, precisamos entender o que é educação. O pedagogo Paulo Freire vê a educação como prática da liberdade (Freire, 1997). Para Freire, educar é libertar, mas, ainda no século XXI, infelizmente, vivemos sob as amarras dos nossos colonizadores e opressores, que são da classe dominante, como os governantes e empresários que insistem no modelo capitalista de administrar os bens e de colocar a população de baixa renda em uma posição de subordinação, principalmente, no quesito do ensino-aprendizagem, levando-os a acreditar em uma informação fragmentada da história. A concepção dessa educação libertadora é que o educando transforme o mundo em que vive. Atualmente, constatamos que ainda existe em nossas escolas, forte tendência ao ensino tradicional, que invisibiliza o potencial dos sujeitos empobrecidos. Minha experiência profissional, como arte-educador e mestre em Arquitetura e Urbanismo, leva-me a colaborar com o debate da valorização do patrimônio material e imaterial, a despertar a respeito dos significados simbólicos dos espaços urbanos, a pautar olhares autobiográficos da construção ou da desconstrução de Ceilândia, que, do mesmo modo que as demais cidades e localidades do DF, tem significado histórico-artístico de importância, experiências no cenário político-social e histórias de vida que, embora anônimas, são representativas da cultura local. A esse respeito, Costa afirma que:

Deve-se reconhecer o sujeito e o grupo localizados em permanente situação espacial, transformadores e transformados pelo mundo; são centro da ativação, da preservação e os detentores reais do patrimônio-territorial a ser encontrado dentro e fora dos sujeitos comunitários (Costa, 2017, p. 7).

É preciso trabalhar o sujeito situado na desconstrução dos conceitos do opressor, envolvendo a população, a comunidade no contexto escolar, a paisagem e o lugar e evidenciando os territórios educativos, que expressam a importância de se ensinar a Geografia da cidade com a participação da comunidade. Isso é fundamental na construção da cidadania, pelas múltiplas narrativas sobre o patrimônio do lugar, que valorizam a relação do indivíduo com a cidade, consideram que ele é parte integrante do processo de construção da história local e atestam que todos devem ter direito à cidade (Harvey, 2013). Tal perspectiva é vital à população brasileira, que muitas das vezes é segregada no espaço público.

A preservação do patrimônio cultural é de extrema importância, porém, a população, em sua maioria, desconhece o valor histórico, artístico e cultural desse patrimônio ou das questões afetas à sua preservação. Portanto, é necessário que o

ensino e a educação sejam voltados para a valorização e a conservação do patrimônio, para que a comunidade tome conhecimento do que seja isso e, a partir daí, faça uma leitura do mundo à sua volta e de sua história local. Como bem nos ensina Freire e Macedo: “É necessário aprender com a cidade e o primeiro livro de leitura é o mundo”. Ainda tratando sobre a leitura do mundo, Freire e Macedo afirmam: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire; Macedo, 1990, p. 12). Esse é um fato que nos interessa, no âmbito da alfabetização total do aluno, de forma integral, não fragmentada e, nesta investigação, também nos interessa a percepção patrimonial, que seria a relação afetiva e histórica dos alunos com a cidade.

Desse modo, este estudo tem o potencial de contribuir com as questões referentes ao patrimônio, por meio da educação, ao criar fundamentos para o conhecimento escolar libertário, com vistas ao conhecimento aprofundado do patrimônio cultural em Ceilândia. Assim, poderemos entender o território por meio de quem o vivencia: “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 2014, p. 68).

Nessa perspectiva, compreenderemos e estimularemos o cidadão a pensar sobre a realidade, criar oportunidades de aprendizagem e transformação da vida, assim como foi pensado o ideário pedagógico do educador Anísio Teixeira, quando elaborou as Escolas Parque para Brasília. Patrimônio e educação são dois campos políticos de grande disputa. Como exemplo, podemos citar a proposta de educação de Anísio Teixeira, que foi registrada como patrimônio cultural imaterial do DF, no ano de 2007, pelo IPHAN no DF, em parceria com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC/DF), com o objetivo de divulgação da proposta de educação elaborada por Teixeira. De acordo com Ricardo:

Anísio tinha compromisso com a transformação social e com uma educação em mudança permanente, em constante reconstrução, buscando reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas as suas manifestações (Ricardo, 2015, p. 457).

Os princípios elaborados por Anísio Teixeira ainda hoje constituem pauta dos debates da educação em todo o território brasileiro, principalmente no DF, porque ainda não se concretizou a implementação das Escolas Parque nas demais Regiões Administrativas do DF. Atualmente, fora de Brasília, encontramos as Escolas Parque da Natureza, em Brazlândia, e a Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia. No início dos anos 2000, o IPHAN, reconhece as práticas formais e não formais nos

processos educativos patrimoniais, entre eles estão os territórios, os espaços de vida e a participação da população.

Ao perceber a diversidade de patrimônios existentes no DF, chamou-nos a atenção a falha na formação dos professores de Geografia, de Arte e de História, principalmente essas duas últimas disciplinas que, em seus escopos, abordam a temática do patrimônio. No entanto, a Geografia não fica tão distante das outras, porque este mesmo assunto pode ser trabalhado a partir das categorias território, lugar e paisagem (Brasil, 2018, p. 485).

Apesar dos debates sobre o patrimônio cultural existirem nas áreas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, ter a educação envolvida nesse processo é muito importante, como possibilidade de construção de identidade e de pertencimento dos sujeitos escolares. É possível trabalhar a Geografia a partir de atividades lúdico-pedagógicas voltadas para o público da EJA, como criar o caminho da casa para a escola. Dar visibilidade para a escola é um fazer geográfico, é uma leitura crítica da cidade, por isso escolhemos trabalhar o patrimônio cultural, por acreditarmos na importância de divulgar e de valorizar as práticas sociais em nossos espaços.

Embora estejamos tratando do tema Patrimônio, vale ressaltar a situação em que se encontra a educação no Brasil nos dez últimos anos de conjuntura. Podemos perceber que, nesse período, ocorreram várias mudanças nas formas de se aplicar as licenciaturas nos cursos superiores, bem como a implantação das escolas militarizadas. Segundo Torres, “esse fenômeno é um projeto político que segue uma tendência nacional de uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares, para moldar as relações de produção em determinados territórios, por meio da educação escolar” (Torres, 2023, p. 19). Para o autor, a implantação desse projeto veio como forma de punir os educadores.

De acordo com a SEE/DF:

As Escolas de Gestão Compartilhada (EGCs) são fruto da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF). São unidades escolares (UEs) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que, por meio de ações conjuntas entre as Secretarias supracitadas, têm por finalidade proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas à segurança e à redução da violência no ambiente escolar, com foco na promoção da cultura de paz e no pleno exercício da cidadania Subsecretaria de Educação Básica (Distrito Federal, 2023).

Apesar do discurso da SEE/DF, o modelo de gestão compartilhada trouxe graves problemas de cunho pedagógico para a comunidade escolar; atingindo tanto o corpo docente quanto o discente. A escola cívico-militar é um programa do governo federal, na qual os militares atuam como monitores nas áreas administrativa e educacional. Para colocar em prática, o governo, de forma autoritária, implantou o programa sem discussão com aqueles que tinham o maior interesse nesse debate, que são os sujeitos escolares. A escola sem partido é um movimento político que dita as regras do que o professor pode ou não tratar em sala de aula, na educação básica. Este é um pensamento totalmente contrário àquele que tinha como meta uma educação libertária (Freire, 1997).

Para completar uma situação desfavorável à educação brasileira, no decorrer dos quatro anos de governo do presidente Bolsonaro, presenciamos o desmonte que foi feito na educação. Nunca, em qualquer governo anterior, os profissionais da educação foram tão desvalorizados e culpabilizados pelo fracasso da economia do país, conforme palavras ditas em rede nacional por esse indivíduo que presidiu a República brasileira. Isso causou grande desmotivação naqueles que sempre dedicaram sua vida em prol do magistério do país.

Para piorar, o mundo enfrentou uma pandemia, ocasionada pelo vírus da covid-19, que nos obrigou ao isolamento social. O resultado disso repercutiu no índice de educação que foi a um patamar mais inferior, revelando para todos as dificuldades enfrentadas pelos educadores brasileiros, como por exemplo, a falta de recursos técnicos e tecnológicos bem como a inadequada qualificação para dar aulas a distância. Um grande número de profissionais da educação teve que se reinventar para ensinar a partir da própria casa, transformando uma parte do seu espaço privado em estúdio para gravar suas aulas e atender pais e alunos.

No período em que a pandemia estava em alta, foram observados a ausência da família no auxílio ao desenvolvimento escolar da criança e do adolescente e um crescente abandono da escola pelos adultos e idosos, pelo fato de não possuírem aparelhos eletrônicos para acompanharem as aulas *on-line*. Nesse caso, para atender esses sujeitos mais empobrecidos, os professores tinham de providenciar todo o material impresso para esse grupo de alunos, a fim de não prejudicá-los nos seus rendimentos escolares, ocasionando aumento de trabalho para os professores. Isso só evidenciou a desigualdade social e a precariedade do ensino

nas escolas públicas no Brasil, pois, nas instituições privadas, o corpo docente e os discentes dispunham de todo o suporte físico e didático para o atendimento ao cliente.

Em meio a tantos problemas na educação, ainda nos deparamos com a falta de boas condições de trabalho, como espaços e equipamentos tecnológicos atualizados, falta de formação continuada acessível e gratuita, falta de salário adequado, apoio pedagógico e de materiais. Essas ausências/deficiências desestimulam o professor, que, com pouca possibilidade, tem de resolver tais demandas. Além disso, cabe destacar que o governo promoveu uma reforma educacional, por meio da implantação do Novo Ensino Médio (NEM)¹⁶.

O governo implantou, em 2024, o Novíssimo Ensino Médio, que é uma mudança na estrutura do Ensino Médio que estava em vigor, implantada pela Lei nº 13.415/2017, do NEM, que alterou a LDB, incluindo no currículo escolar a trilha de aprendizagem e o projeto de vida, componentes curriculares que todos os alunos devem cursar para ter o mínimo de conhecimento para escolher sua futura profissão. O NEM é um programa que precisa ser avaliado e debatido com muita serenidade no campo da educação, pois ainda não foi aceito pela comunidade escolar, que são os principais interessados. Assim como consta na legislação educacional, a instituição deve trabalhar e avaliar a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A LDB contempla, no programa de ensino brasileiro, a educação patrimonial e a valorização do patrimônio cultural por meio da educação. E a BNCC também menciona a temática patrimônio cultural e considera que tal conteúdo contribui para a formação crítica do estudante. Portanto, a proposição de se trabalhar a Geografia na perspectiva do patrimônio é respaldada de várias formas. A BNCC legitima a produção de fontes específicas a serem exploradas em cada lugar e que possam favorecer um *locus* de pesquisa para cada escola, de acordo com a realidade de cada uma delas. Também reforça a realização deste tipo de proposta de integração nas aulas regulares de Arte, de História e de Geografia.

São alicerces seguros para afirmação de que a educação patrimonial está alinhada com a nova realidade da educação brasileira as competências de número 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018).

¹⁶ A esse respeito, ver TORRES (2023); SILVA (2019).

A CF/88, em seu art. 216, reconhece as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver. Assim, podemos atestar que há possibilidade de um indício desses assuntos no currículo escolar, conforme previstos nos incisos da CF/88 (Brasil, 1988). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia apontam que se deve “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem [...]” (Brasil, 2016, p. 26). Nesse ponto, podemos trabalhar o patrimônio cultural pelo ensino de Geografia, inclusive de acordo com o que propõe o CMDF:

A área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, engloba as Ciências que envolvem “a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura” e diz respeito aos conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em termos gerais, o objeto de estudo da área de Ciências Humanas são os seres humanos em suas relações espaciais, econômicas, sociais, culturais, políticas, ambientais e científico-tecnológicas nas diversas temporalidades (Distrito Federal, 2014, p. 58).

Tal documento corrobora com esta pesquisa, na medida em que se investiga, em sala de aula, a história local de Ceilândia, na intenção de conduzir os educandos a vivenciarem a história da cidade, por meio da temática patrimônio cultural. De acordo com o IPHAN, dois documentos são marcos na Política de Educação Patrimonial do órgão: a Educação Patrimonial Histórico 2014 e as Diretrizes da Educação Patrimonial – Portaria nº 137/2016, art. 3º.

Quadro 3 – Concepção de patrimônio cultural na base legal

Base legal	Patrimônio cultural	Educação patrimonial	EJA	Geografia
Lei nº 4.920/2012	X	X	-	-
Constituição de 1988 – art. 216	X	–	–	–
Portaria nº 375/2018	–	X	–	–
Política do Patrimônio Cultural Material/2018	X	–	–	–
Lei nº 5.080/2013	–	X	–	–
Carta de Nova Olinda/2009	X	–	–	–
Portaria nº 137/2016	–	X	–	–

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Pode-se afirmar que as leis elaboradas e as diretrizes que tratam da abordagem sobre o patrimônio cultural ajudaram para que se criasse, no DF, a Portaria nº 265, que estabelece a possibilidade de se trabalhar com a temática nas unidades escolares do DF. Tal iniciativa é de grande importância para a educação dos jovens, dos adultos e dos idosos trabalhadores.

2.5 Educação patrimonial no Brasil

De modo geral, a educação patrimonial no mundo, é vista como um instrumento de alfabetização cultural, segundo a UNESCO. No entanto, no Brasil, uma porcentagem das escolas desenvolve simplesmente um trabalho de passeio com os educandos aos espaços culturais, como museus, teatros e galerias de arte. Na Europa, aplica-se a sociomuseologia, que aborda, no campo da museologia, a memória social. Na América Latina, desenvolve-se um trabalho de ação educativa museal, como exposições e visitas guiadas.

O termo educação patrimonial surgiu no Brasil, em 1983, no Congresso de Museologia do Museu Imperial do Rio de Janeiro, dado pela museóloga Maria de Lurdes Horta (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999). Atualmente, a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) do IPHAN defende que educação patrimonial

constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e sua preservação (IPHAN, 2014, p. 19).

Tomando como referência o conceito do IPHAN, entendemos que educação patrimonial é uma prática educativa e criativa com fundamentos para o conhecimento escolar libertador e para a representação social, visando a um conhecimento mais aprofundado do patrimônio cultural, a partir de diferentes leituras. Segundo Tolentino (2016), cabe ao educador que trabalha com o patrimônio cultural criar um espaço de debates com os seus interlocutores para definir criticamente o que é patrimônio cultural. No entanto, é necessário que a unidade escolar que trabalha com essa temática seja uma propositora da educação patrimonial. Tolentino defende que a educação patrimonial contribua para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade (Tolentino, 2016, p. 47). Enquanto professor de Arte, procuro entender o assunto a partir da teoria abordada por

Tolentino, porque me permite debater o tema com os alunos a partir da quebra do discurso oficial, dando a oportunidade para a pessoa falar por si e pelo seu grupo.

Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial é um fazer histórico, pois cada época as recebe, usufrui delas e as modifica, de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, podemos dizer que associar o ensino de Geografia e a educação patrimonial é um meio de transformação social. Por intermédio de alternativas artísticas e educativas, é possível estabelecer um diálogo com os estudantes e a comunidade escolar, motivando-os a refletirem sobre o seu papel na sociedade, com vistas à conquista dos seus direitos. A educação patrimonial é importante porque tende a desenvolver nos alunos o sentido de pertencimento ao seu meio, sua escola, sua cidade, seu bairro, sua rua, e a (re)conhecer o patrimônio que é deles.

Por isso, supõe-se que o professor que aborda o tema patrimônio cultural permite aos seus alunos expressarem suas concepções e impressões sobre o Patrimônio existente na região onde moram. A prática do professor seria tão somente algo que poderia contribuir para que os alunos construíssem uma ideia de patrimônio.

Segundo Garcia *et al.* (2020), a educação patrimonial no Brasil é instrumento fundamental de inserção da comunidade nos processos de preservação, construção e gestão dos bens patrimoniais, uma vez que colabora na identificação dos elementos que são referência e têm valor e importância para as comunidades. Como bem nos assegura o IPHAN (2014), a educação patrimonial facilita o ensino escolar, permitindo “criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos” (Tolentino, 2016, p. 44). Entendemos que o Patrimônio é um campo de disputa no Brasil e no mundo, e este assunto torna-se fio condutor para um profundo debate em sala de aula (Quadro 4).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação patrimonial é aplicada na educação, na área de Ciências Humanas, de Ciências Sociais e de Linguagens e Códigos. Evidentemente, pode ser utilizada para ensinar o aluno a interpretar o patrimônio, com aulas práticas, nos ambientes escolares formais ou não formais. Como exemplo, elencamos uma prática pedagógica voltada para educação

patrimonial, o projeto Educarte¹⁷, cujo objetivo era proporcionar aos jovens e adolescentes, por meio de oficinas de artes visuais, uma convivência consciente, lhes possibilite reconhecer os artistas da cidade e conhecer, com olhar sensível, a própria cidade em que vivem.

Ainda para Tolentino:

tanto no âmbito formal como no não formal da educação, defende-se que a educação patrimonial deve ser um processo transversal, não presa a uma determinada disciplina. Da mesma forma, a educação patrimonial é entendida como um elemento fundamental integrado às práticas cotidianas dos sujeitos, concebendo-os como protagonistas na construção e apropriação do seu patrimônio cultural, incentivando, assim, a participação social em todas as etapas de preservação dos bens e manifestações culturais (Tolentino, 2016, p. 44).

Desse modo, torna-se necessário um trabalho nas escolas que possibilite identificação, reconhecimento e valorização dos espaços de circulação e vivência das pessoas, e que contribuam para expressar a identidade cultural de um grupo social, de uma comunidade, de uma cidade. Esse trabalho deveria despertar um olhar sensível e crítico sobre o Patrimônio Público, em quaisquer localidades do DF, e não se restringir a uma matéria no currículo escolar, até porque a educação patrimonial é algo que pode ser trabalhado interdisciplinarmente.

Para atingirmos um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é mapear o patrimônio cultural, a partir do olhar dos sujeitos escolares da EJA de Ceilândia, tomaremos como instrumento de investigação o inventário participativo, definido pela CEDUC, como: “instrumentos voltados para identificar 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” (IPHAN, 2016). O inventário participativo se encaixa neste projeto quando nos oportuniza trabalhar com um fenômeno social que tem movimento e, também, trabalhar com as múltiplas linguagens da arte e da cultura popular, pela ótica da Geografia da materialidade dos espaços sociais construídos, como o caso das RAs do DF.

¹⁷ Projeto com fins educativos, que visava proporcionar uma experiência entre os educandos e os educadores. O projeto fez parte da proposta pedagógica do Estabelecimento de Ensino no qual o autor lecionava a disciplina Artes Visuais (CED 02 do Cruzeiro), no ano de 2003, e denominava-se “Qualidade de vida”. A principal proposta era promover mudanças no âmbito escolar. Dessa forma, o projeto tinha um parâmetro de vivências e a interatividade entre a perspectiva de se educar e educar-se, por meio dos aspectos multi, inter e transdisciplinar, principalmente no contexto da comunidade escolar, que se situa no Cruzeiro Novo, do Distrito Federal, comunidade que convive com as obras de Athos Bulcão em suas proximidades, como por exemplo, o Parque da Cidade Sarah Kubitschek e o Teatro Nacional Cláudio Santoro (Silva, 2009, p. 14).

Para Florêncio (2019, p. 11), “fazer um inventário é fazer um levantamento, uma lista, descrevendo os bens que pertencem a uma pessoa ou a um grupo. Quando falamos em inventariar os bens culturais de um lugar ou de um grupo social, estamos falando em identificar suas referências culturais”. Este é um momento em que o professor pode dar a oportunidade ao aluno de representar suas vivências. No entanto, a autora atesta que “além de saber quais são esses bens, precisamos saber quais são suas características e por que eles são importantes para este grupo” (Florêncio, 2019, p. 11). Assim, podemos perceber que o uso dos inventários participativos como recurso didático nas aulas de Geografia pode possibilitar um caminho para os alunos se colocarem e identificarem os patrimônios existentes na região onde vivem.

Quadro 4 – Concepção de educação patrimonial nas vertentes teóricas

Época	Vertentes teóricas	Concepção	
		Antiga	Nova
1980	Horta	X	–
2014	IPHAN	–	X
2016	Tolentino	–	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.6 A educação patrimonial no Distrito Federal¹⁸

A educação patrimonial no Distrito Federal foi instituída por meio da Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, e implementada na rede pública de ensino pela Gerência de Educação Ambiental, Educação Patrimonial, Línguas Estrangeiras e Artes (GEAPLA) da SEE/DF, que executa as ações com a finalidade de debater a educação patrimonial no âmbito do DF. Foi a deputada distrital Arlete Sampaio a autora da Lei do Dia do Patrimônio Cultural – Lei no 5.080/2013, elaborada por sugestão dos professores de arte da SEE/DF José Delvinei e Glória Yang e do professor emérito da FAU/UnB José Carlos Córdova Coutinho, a partir da ideia da criação do dia do patrimônio cultural, sugerida pela professora Yara Regina Oliveira, quando esta morava em Paris e trouxe consigo a proposta para implantação em Brasília.

¹⁸ Estou considerando a partir de 2012 mas, existem evidências que já se trabalhava a Educação Patrimonial no DF, nos anos de 2007 na SUPLAC, na direção do arquiteto José Carlos Coutinho.

A educação patrimonial no DF é algo completamente novo, na SEE/DF. Por isso, fica evidente que, há necessidade de se explorar a maneira como a educação patrimonial contribui com a preservação e a conservação do patrimônio cultural, pois as referências de educação patrimonial postas no ensino são hegemônicas, ratificadas por meio do discurso oficial. É importante ressaltar, nesse contexto, que a SEE/DF, no âmbito da GEAPLA, busca capacitar os professores da rede em suas Jornadas do Patrimônio, que acontecem anualmente, em formato de seminários.

Na opinião de Suess e Souza, “a política de Educação Patrimonial torna-se um importante instrumento de resgate e de valorização das peculiaridades históricas e culturais da comunidade escolar” (Suess; Souza, 2020, p. 93). Com isso, a SEE/DF proporciona ao quadro de professores a oportunidade de capacitação nessa área de ensino.

Mesmo assim, parece haver razão para se preocupar em como está sendo aplicada a educação patrimonial no currículo escolar, porque diversos educadores ainda seguem o modelo tradicional de ensino, que insiste na abordagem eurocêntrica (Tolentino, 2016). Nessa perspectiva, acredito que uma abordagem não eurocêntrica ampliaria o olhar daqueles a quem nos propomos educar. E não é exagero afirmar que até mesmo os professores que trabalham na perspectiva da educação patrimonial compactuam com esse conceito eurocêntrico. É importante que se faça urgentemente uma discussão daquilo que não é educação patrimonial (Tolentino, 2016), sob pena de continuarmos reproduzindo modelos impostos pelos nossos colonizadores.

Conforme Freitas e Costa, aplicar projetos de educação patrimonial “oferece uma dimensão pedagógica alternativa que amplia possibilidades de ensino e de aprendizagem em espaços simbólicos do DF” (Freitas; Costa, 2020, p. 36). Trata-se inegavelmente da importância dessa abordagem na Educação Básica. O mais preocupante, contudo, é constatar que diversos materiais didáticos, como livros e apostilas, ainda permanecem presos à abordagem eurocêntrica. Sobre esse aspecto, observamos que os livros didáticos de Geografia, de História e de Arte também apresentam um código cultural hegemônico, que é o discurso eurocêntrico, em se tratando de patrimônio. Seus exemplos são sempre os centros históricos, as cidades patrimonializadas (Fotografia 8).

Outro fator de importância é a possibilidade de se realizar um trabalho de desconstrução de um discurso tradicional sobre o patrimônio: pretendemos trazer novos olhares sobre essa história, uma abordagem geográfica, ao se colocar o uso

da história local, na sala de aula, ampliar a noção de patrimônio e quebrar a dicotomia entre a tradição e o popular.

Fotografia 8 – Conjuntos Urbanos Tombados



Fonte: IPHAN (2022)¹⁹.

É importante considerar que a educação patrimonial é um tema que deve compor a matriz curricular na rede pública de ensino do DF. Nesse sentido, esta pesquisa contempla a Política Pública do Estado, uma vez que vai proporcionar que a escola se torne propositora de uma educação patrimonial. Dessa maneira, vai ao encontro da proposta da SEE/DF, que visa a garantir práticas pedagógicas que estimulem a preservação do patrimônio público e cultural como a elaboração dos inventários participativos das unidades escolares da SEE/DF e a produção de materiais didáticos.

Portanto, vale lembrar que, no nosso país, devido à diversidade cultural e à formação étnica existente, a educação patrimonial é fundamental, porque temos diversos centros históricos e vários sítios arqueológicos que precisam ser estudados, preservados e divulgados, além do que há possibilidades de se trabalhar o conceito de cidadania com os sujeitos escolares, formando cidadãos mais conscientes em relação ao espaço onde vivem. Em se tratando do DF, estes aspectos podem se tornar exemplo didático para todos os estados do Brasil, dando ênfase ao uso da história local, na sala de aula.

Segundo Suess e Souza (2020), a educação patrimonial no DF desenvolvida pelas escolas públicas tem grande importância porque torna visível a identidade local, relacionada ao DF, bem como facilita sensibilizar o cidadão a refletir que, preservando a arte pública dessa forma, ele preservará a sua identidade e que é possível contribuir com a preservação e a conservação do patrimônio cultural.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/123>. Acesso em: 3 mar. 2023.

Como bem nos assegura Freitas e Costa (2020), a educação patrimonial favorece a noção de pertencimento dos estudantes da rede pública do DF com a cidade onde residem e permite formar cidadãos com base cultural comum, colaborando nos processos de valorização dos elementos que são referência para as comunidades, ampliando, assim, o acesso dos estudantes aos bens culturais e a democratização das políticas de preservação (Garcia *et al.*, 2020, p. 101).

Como se pode verificar, a aplicação pode ser utilizada para formação da cidadania dos sujeitos escolares, nos processos de ensino e de aprendizagem, nas aulas regulares de Geografia. Por exemplo, ao ensinar a história da cidade, mostrando como ela foi planejada e a contribuição dos artistas na sua construção. Garcia *et al.* (2020, p. 101), considera que se trata de um instrumento fundamental de inserção da comunidade nos processos de preservação, construção e gestão dos bens patrimoniais, uma vez que colabora na identificação dos elementos que são referência e têm valor e importância para as comunidades.

Diante disso, pode-se afirmar que a SEE/DF instituiu, pela Portaria nº 265/2016, a Política de Educação Patrimonial, que torna possível a realização dos trabalhos pedagógicos e culturais referentes à educação patrimonial no território do DF. Pode-se dizer que ambas as pastas governamentais estão alinhadas naquilo que se entende como proposta pedagógica para o fortalecimento da cidadania e para a participação da comunidade na construção de ações que envolvam a educação patrimonial.

A SECEC/DF, por intermédio da Subsecretaria de Patrimônio Cultural (SUPAC), por ser responsável pelos equipamentos museológicos e culturais do DF, propôs à SEE/DF uma aliança entre a educação patrimonial e a educação museal, por meio do Projeto Territórios Culturais, que visa uma abordagem integral do patrimônio cultural material e imaterial do DF. A parceria se dá entre as escolas públicas do DF, com visitas guiadas nos principais espaços de memória do DF, tais como: Catetinho, Museu Vivo da Memória Candanga, Museu Nacional da República, Cine Brasília, Centro Cultural Três Poderes e Memorial dos Povos Indígenas (Freitas; Costa, 2020, p. 41).

Já a SEE/DF, em contrapartida, disponibiliza o seu corpo docente capacitado para atender à demanda nos locais de visitas, oferecendo oportunidade aos sujeitos escolares da Educação Básica de conhecerem e valorizarem os bens culturais materiais e imateriais que se encontram nos espaços a serem visitados. É

importante ressaltar que os professores cedidos para o Projeto Territórios Culturais são todos de carreira da SEE/DF e são de diversas áreas do conhecimento. Todos passam por seleção interna simplificada para realizarem as suas atividades baseadas no documento denominado CMDF (Distrito Federal, 2014), que aborda a educação patrimonial em todas as etapas e modalidades do ensino e áreas do conhecimento.

Outra ação realizada pela SEE/DF no que se refere à educação patrimonial é a parceria com o IHG-DF, que desde 1994 oferece o curso “DF: seu povo, sua história” para os professores da Educação Básica da rede pública e privada do DF, com o objetivo de entender Brasília como patrimônio histórico²⁰. O IHG-DF também recebe a visita de escolas para apresentar o seu acervo e a história da capital, tendo como eixo transversal a educação patrimonial, sendo que a maioria dos estudantes que visitam o órgão são do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, o instituto ainda não consegue atender o público da EJA, por falta de verbas e de pessoas para ampliar o seu quadro de serviço.

Vale lembrar que o governo federal, por meio da Superintendência do IPHAN no DF, no ano de 2018, firmou parceria com a SEE/DF, para a publicação do livro “Athos colorindo Brasília”, que trata da vida e da obra do artista plástico carioca Athos Bulcão, que veio para Brasília a convite de Oscar Niemeyer, para realizar seus painéis de azulejos nas fachadas dos principais monumentos criados pelo arquiteto. Essa foi uma experiência exitosa que levou a equipe do IPHAN a desenvolver o projeto Coleção Patrimônio para Jovens. É importante frisar que o projeto piloto da equipe foi trabalhado por eles, mas para o trabalho seguinte a sugestão foi de criar um livro sobre cada cidade do DF, com o foco nas histórias dos seus habitantes, a partir dos inventários participativos, metodologia elaborada pelo próprio IPHAN (Dantas; Januzzi, 2020, p. 114).

No âmbito da SEE/DF, a proposta se concretiza com a participação dos alunos e dos professores das escolas interessadas. Após estabelecerem os acordos, ambas as instituições decidiram escolher Ceilândia²¹, por ser a cidade mais populosa do DF e com maior número de unidades educacionais do território distrital. Nesse sentido, a importância da educação patrimonial no DF pelas escolas públicas permite

²⁰ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/07/6897285-criancas-e-adolescentes-aprendem-sobre-patrimonio-de-brasilia.html>. Acesso em: 15 de jul. 2024.

²¹ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ceilandia_minha_quebrada_mundo.pdf. Acesso em: 1º jun. 2023.

contribuir com a preservação e a conservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Dessa forma, como vêm sendo trabalhadas as ações de educação patrimonial pelos governos federal e distrital, as organizações não governamentais (ONGs) existentes no DF também têm se apropriado desta temática para compreender a história da cidade e para reconhecer o território do qual se está falando, proporcionando o seu direito à cidadania. Vê-se, por isso, que a educação patrimonial abordada se refere a Brasília, por meio de um discurso oficial. Em suma, a nossa contribuição nesta pesquisa é de que, pelo ensino de Geografia, podemos incluir a história local das RAs do DF, apresentando o seu patrimônio material e imaterial, a partir de possibilidades efetivas de promover a educação patrimonial e da relevante importância na formação da cidadania do estudante. Assim, vamos considerar a importância da educação patrimonial no DF nas escolas públicas, como estratégia para o fomento ao pertencimento dos estudantes da rede pública ao DF.

2.7 A educação patrimonial no ensino de Geografia

Um dos objetivos de se propor a educação patrimonial no ensino de Geografia é (re) construir o sentido de pertencimento do patrimônio local nas cidades do DF, uma vez que a história do DF sempre foi contada nos livros didáticos a partir de um discurso oficial. Apesar dos debates sobre o Patrimônio, ter o ensino da Geografia com a educação patrimonial e pesquisar o lugar é muito importante como possibilidade de construção de identidade e de pertencimento, e o papel dessa área do conhecimento é apresentar possibilidades efetivas de promover a educação patrimonial na unidade escolar. Como exemplo, podemos ouvir o que os jovens, os adultos e os idosos pensam sobre o seu entorno, o que confere suporte para o conhecimento e a valorização da cultura que se encontra no espaço geográfico.

De acordo com Galhardo *et al.* (2019, p. 5), “ao se utilizar referências culturais, pressupõe-se que os bens façam sentido aos grupos sociais, pois cabe à coletividade a atribuição de valor patrimonial aos objetos e às ações”. Para os autores, “o ensino básico é tido como um importante vetor no desenvolvimento da educação patrimonial, pois os alunos, individual ou socialmente, são meios profícuos de extroversão de todo o conhecimento patrimonial” (*op. cit.*, p. 6). Como dito anteriormente, a educação patrimonial na Educação Básica no DF, no contexto da

SEEDF, surge há cerca de 15 anos, e propor seu uso no âmbito da Geografia torna-se uma nova maneira de ensinar e de aprender a pensar geograficamente (Cavalcanti, 2019).

A educação patrimonial cria possibilidades de dialogar com as demais disciplinas, é o pontapé para se construir a noção de cidadania nos estudantes. A escola é um território de aprendizagem e de inclusão. Devemos provocar os alunos a demonstrarem o que eles aprenderam, por meio de uma metodologia emancipadora, que busca a sua realidade socioeconômica, para entender de onde vêm e como vivem.

Nesta pesquisa, considera-se a forma como os professores de Geografia aplicam o tema patrimônio no seu conteúdo programático, explorando as narrativas históricas nos espaços públicos da cidade de Ceilândia. Com esta proposta, pretendemos verificar como se dá a interação dos alunos da rede pública de ensino com a cidade e o patrimônio material e imaterial. Segundo 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, p. 15).

É nesse sentido que pretendo e percebo a possibilidade de se trabalhar a potencialidade que Ceilândia tem de ser uma ferramenta de ensino, com processos pedagógicos a serem explorados. A partir do ensino, podemos contribuir para a formação e para a conservação da identidade da cidade e, como prática pedagógica voltada para educação patrimonial, pode garantir a preservação do patrimônio cultural, além de contribuir para a formação do cidadão e tornar visível a cultura da cidade. Educar para o sentimento do lugar é estabelecer vínculo, é preservar os territórios, a vida e a memória coletiva, é caminhar junto, formando sujeitos conhecedores do espaço geográfico, fortalecendo a história e a cultura de um grupo de um determinado lugar.

Para que ocorra verdadeira mudança na maneira de ensinar na escola, cabe ao professor conhecer e reconhecer a paisagem local do seu território de trabalho, que, muitas das vezes, é o mesmo que os seus alunos vivem. De acordo com Callai (2010, p. 15-37), “é necessário e importante considerar a cultura do local, portanto, na definição de que trabalhar a Geografia e, em especial, de como fazer o trabalho com os conteúdos”. Nesse caso, é importante que o professor tenha conhecimento daquilo que ele vai ensinar. A autora acrescenta:

A Geografia a ser ensinada deve considerar os seguintes aspectos: para quê, como, o quê, para quem. Para tanto, trata da importância e da necessidade de se considerar a cultura escolar e do entorno da escola, o papel da escola no mundo atual e o da Geografia como conteúdo curricular (Callai, 2010, p. 15-37).

Por isso, considero ser uma via interessante para um professor de Geografia trabalhar com o patrimônio, pela importância de se formar sujeitos que tenham a percepção do espaço onde vivem. Vejo que é absolutamente possível ter o ensino de Geografia atrelado à educação patrimonial, porque tem o potencial de desenvolver no aluno o pensamento crítico e proporcionar o conhecimento do seu território, formando um cidadão mais consciente. Em relação à formação da cidadania, é este um dos papéis da Geografia nas escolas, de acordo com Suess e Silva (2019, p. 23 e 24): “Como disciplina escolar, desempenha fundamental papel na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e informados do seu mundo, seus condicionantes e possibilidades”.

O papel do educador que trabalha com a educação patrimonial é fazer a interpretação do patrimônio juntamente com aqueles a quem se propõe educar. Se for questionar um desses estudantes a respeito do que é patrimônio cultural, é bem possível que não saibam definir com clareza o que isso significa. Em razão disso, uma de suas tarefas do educador é proporcionar o acesso da população aos bens patrimoniais.

2.8 Geografia e Arte

Uma das questões desta pesquisa refere-se à identificação, a partir das memórias e dos registros, de quais valores patrimoniais e culturais podem representar a identidade da cidade estudada. Entre as suas diversas linguagens, destacaremos o desenho e a fotografia como instrumento de observação da espacialidade do patrimônio cultural existente em Ceilândia.

Ao se unir à Arte, a Geografia ganha novos elementos para sua forma de analisar a realidade e possibilita o protagonismo na comunidade, por meio de um diálogo com os estudantes, motivando-os à transformação social, com vistas à conquista do seu direito à cidade. “A arte, também reconhecendo suas condições iniciais, dirige-se para um novo destino, o de servir a sociedade urbana e a vida cotidiana nessa sociedade” (Lefebvre, 2001, p. 7). A sociedade em geral bem como a comunidade local são os detentores dos bens culturais existentes no território.

Desde a Pré-História até os dias de hoje, vemos a importância da arte na vida do ser humano e certamente é preciso explorar a prática de desenho e fotografia com a intenção de contribuir com o ensino de Geografia, em uma perspectiva da educação patrimonial de forma lúdica. Vale destacar que, ao longo da história da Geografia diversos cartógrafos se apropriaram da linguagem da arte, especificamente o desenho, para a elaboração de mapas. Como exemplo, destacamos o trabalho de Torres-García, autor do “mapa invertido da América do Sul” (1943).

Figura 3 – Mapa invertido da América do Sul



Fonte: Joaquín Torres-García.

Com a linguagem da arte no ensino de Geografia, pretendemos desenvolver trilhas de aprendizagens a partir da elaboração de mapas mentais/afetivos ou sociais que, de acordo com Acselrad e Viégas (2013, p. 15), “é um processo que tem como princípio a representação da realidade, identidade e culturas dos sujeitos, por eles mesmos”. Entendemos que os mapas mentais coletivos constituem um exercício criativo do conhecimento dos sujeitos escolares a respeito de suas vivências na cidade e podem contar com a participação dos jovens e dos adultos na escola, no grêmio estudantil, no conselho de classe e no conselho escolar; na comunidade, na prefeitura comunitária, no conselho de cultura, de saúde, de segurança e outros; no condomínio em que residem como síndicos e subsíndicos; em instituições religiosas, exercendo lideranças positivas. Isso significa a continuidade do processo educativo realizado em sala de aula.

Segundo Piaget (1970), o desenho pode ser entendido como forma de expressão e de representação que se desenvolve ao longo das etapas cognitivas da criança. Ele pode ser analisado sob a luz das suas teorias sobre o desenvolvimento

cognitivo, o construtivismo. Conforme nos asseguram Bandura, Azzi e Polydoro (2008), como as pessoas aprendem comportamentos e habilidades através da observação dos outros, os alunos podem aprender a desenhar observando o professor e seus colegas de turma. O desenho facilita arte, expressão e comunicação e técnicas de construção arquitetônicas; o desenho permite diversas finalidades, "as artes são essenciais para desenvolver o raciocínio específico visual e perceptivo, tanto quanto ler, escrever e contar são imprescindíveis para o desenvolvimento do raciocínio específico verbal, numérico e analítico" (Edwards, 2007, p. 12).

Como se pode verificar nessa citação, o desenho é aplicado na percepção visual, na coordenação motora e em expressões pessoais. Evidentemente a aplicação pode ser utilizada para ensinar, desenvolver habilidades, para se comunicar e expressar, por meio da aprendizagem baseada em observação. O desenho pode ser usado como expressão artística, na qual o artista expressa as suas ideias e seus conceitos. Em sala de aula, o desenho também pode ser usado para ensinar o alfabeto visual (formas, linhas, cores e volumes). O professor de Geografia pode, por exemplo, fazer uma saída de campo com os alunos e apresentar os monumentos e arquiteturas locais e solicitar aos alunos que observem as linhas dos monumentos, as formas das arquiteturas, as cores das obras de artes espalhadas no espaço.

Ainda para Edwards (2007, p. 18), "existem 5 habilidades básicas do desenho: percepção das bordas, do espaço, dos relacionamentos, de luzes e sombras e percepção do todo Gestalt". Nesse sentido, o desenho permite entender melhor as proporções, as perspectivas e detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos. Logo, é importante compreender a observação do ambiente no processo de criação. Assim, vamos exemplificar desenho como uma técnica de observação do espaço/ambiente.

Forneceremos uma proposta para uma educação patrimonial, por meio da Arte, como ferramenta para o fomento ao pertencimento dos estudantes da rede pública à cidade do DF, a fim de auxiliar a Geografia escolar e a divulgação do patrimônio cultural do território, com a finalidade de debater o benefício da conservação do lugar pelas escolas locais. Além disso, pretende contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

O problema da pesquisa foi direcionado para a área da Geografia escolar, pois consideramos que o olhar geográfico dos sujeitos escolares da EJA pode contribuir para desenvolver melhor conservação do patrimônio local. O papel da Arte

aplicada ao ensino da Geografia apresenta possibilidades efetivas de promover a educação patrimonial e a participação dos jovens e adultos da modalidade EJA, no contexto da cidade.

A esse respeito o CMDF, no que se refere ao componente curricular de Geografia, afirma que:

A abordagem didática deve acontecer numa sequência cognitiva que possibilite a continuidade da aprendizagem, considerando o repertório cultural do estudante, a complexidade dos assuntos e, de forma gradativa, o aprofundamento dos conteúdos que deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizados nas demais áreas do conhecimento. (Distrito Federal, 2014, p. 153).

Como professor de Arte, percebo que o patrimônio tem espacialidade e sempre vi a potencialidade dele no ensino. O patrimônio cultural existente em Ceilândia contribui para desenvolver o olhar geográfico dos estudantes. Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar entre a Arte e Geografia pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Com a educação patrimonial, temos o propósito de contribuir ao mesmo tempo para a arte e a educação geográfica, proporcionando ao educador e aos educandos, um olhar para a cidade.

Hoje em dia, é um desafio para os professores trabalhar com os jovens, pois eles não se mostram interessados nos estudos em sala de aula, têm os seus pensamentos voltados para os aplicativos eletrônicos e a internet, de forma geral. Os professores, por sua vez, não dispõem de material adequado para prender a atenção desses alunos, restando apenas o quadro e o livro didático. Este, no entanto, na maioria das vezes, não aborda o tema que está sendo tratado. De forma geral, a arte pode contribuir para a educação geográfica porque serve para sensibilizar o aluno a se expressar com liberdade e a se posicionar com olhar crítico e criativo diante de situações que o levem a questionar o que vê.

Dozena considera:

que geografia e arte são transversais à vida humana em suas múltiplas dimensões e envolvem criações: literárias, sonoras, relacionadas a dança, teatro, desenho animado, arquitetura, escultura, pintura, cinema, *design*, gastronomia, fotografia, vídeos, cartografia entre outras elaborações, que se constituem em diálogos possíveis de práticas que enredam as experiências vividas espaço-artisticamente”. (Dozena, 2020, p. 376).

Desse modo, a relação Arte e Geografia é importante para a formação dos sujeitos na educação escolar. O autor complementa “que a arte atualmente produzida em contextos espaciais distintos pode complementar o conhecimento geográfico, e

revelar saberes espaciais; sobretudo nos ambientes urbanos” (Dozena, 2020, p. 377). A Arte exerce sua função social, pois tem a capacidade de provocar o cidadão a ler a espacialidade do patrimônio cultural.

A esse respeito, Dozena afirma que:

As manifestações artísticas nas cidades podem ser “ferramentas geográficas” que permitem destacar e compreender os movimentos de construção (ou desconstrução) do caráter público dos espaços, sobretudo em contextos metropolitanos, onde a arte é apresentada pelos artistas como forma de reinventar os espaços públicos, redefinindo as relações de diferentes públicos nos diferentes espaços, a partir, por exemplo, dos coletivos de artistas. (Dozena, 2020, p. 376).

A ideia do autor corrobora com a nossa investigação, na medida em que propõe que a cidade de Ceilândia seja uma ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia e que isso se constitua uma possibilidade de (re)educar o olhar dos sujeitos escolares da EJA, e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento do seu pensamento geográfico. Nessa perspectiva, é possível unir Geografia e Arte e o uso da prática de educação patrimonial no ensino de Geografia, a partir dos patrimônios existentes no território do DF, na perspectiva da EJA, possibilitando ao sujeito escolar melhor compreensão do mundo, a partir de uma educação libertária (Freire, 1997).

No seu estudo sobre cidade, um dos valores que Leite considera é:

Do ponto de vista escolar, a cidade constitui-se uma oportunidade interdisciplinar e transversal de aprendizagem, mas é no campo da Geografia que seu estudo viabiliza uma possibilidade de internalização das questões afetas aos conceitos e categorias gerais dessa área do conhecimento, como também por meio de seus princípios lógicos propicia o desenvolvimento do pensamento geográfico e análises sobre a espacialidade das coisas (LEITE, 2024, p. 9-10).

Considera-se a cidade como um espaço que nos remete a um ambiente educativo. Nesse sentido, a paisagem, a escola e o lugar são territórios educativos. Daí percebemos a importância de se ensinar a geo-história da cidade, com a participação da comunidade, que é fundamental na construção de uma cidadania territorial, dadas as múltiplas narrativas sobre o patrimônio do lugar. Assim, pode-se afirmar que o trabalho realizado nas aulas de Geografia, por meio da Arte, com ênfase na educação patrimonial, valoriza a relação do indivíduo com a cidade, considerando que ele é parte integrante do processo de construção da história local.

Aprender ludicamente é um dos objetivos do ensino da Arte, e o desenho é uma de suas diversas linguagens, por ser a que tem maior acesso pela sociedade. Desde a infância, o sujeito tem facilidade de realizar essa técnica, basta ter uma

caneta ou lápis em sua mão que pode realizar um desenho em qualquer superfície à sua volta, como, papel, parede, chão, areia ou até mesmo o seu corpo. Atividades lúdico-pedagógicas possibilitam o trabalho em Arte e Geografia, permitindo ao sujeito escolar ampliar o seu leque de observação e de valorização do espaço vivido. O desenho no ensino geográfico é um recurso didático-pedagógico, de uso adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor de Geografia poderá ter como fio condutor de sua aula a questão do patrimônio público, abrindo debate e caminho para a conscientização da preservação e da conservação desse patrimônio. É aí que o educador pode introduzir no seu programa de ensino a paisagem, o território e o lugar.

Em se tratando da fotografia, sua história se iniciou no século XIX, por Niépce, ele registrou a vista de sua janela em 1826. Com o passar dos anos, várias formas de fotografar foram inventadas, até os dias de hoje. No Brasil, em 1850, em várias capitais do país, fotógrafos faziam retratos das pessoas nas ruas. "Na década de 1860, alguns fotógrafos passaram a fotografar o cotidiano das ruas brasileiras e a fotografar paisagens urbanas e rurais"²².

Segundo Sontag (1977), fotografia é uma forma de interpretar o mundo e, simultaneamente, uma ferramenta de poder e controle. Como bem nos assegura Berger (1972), a fotografia redefine o mundo ao nosso redor, influenciando nossa percepção e compreensão. A fotografia serve como poderosa ferramenta de memória, permitindo-nos recordar e contemplar momentos passados (Barthes, 1984, p. 18). Como se pode verificar nessa citação, a fotografia é aplicada nas aulas de Geografia, nas Artes e no jornalismo. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada como recurso didático para complementar o tema abordado em sala de aula, como por exemplo, a narrativa visual, solicitando aos alunos que observem as imagens e percebam como elas contam histórias ou transmitem mensagens sem palavras.

Ainda para Barthes (1984, p. 20), a fotografia serve como evidência de que algo existiu ou ocorreu. Ela tem uma relação direta com a realidade, e sua presença prova a ocorrência de um evento. Nesse sentido, a fotografia permite recordar e contemplar momentos passados. Logo, é importante compreender que a fotografia é uma forma de lembrar e conservar o que já foi. Nesse sentido, vamos exemplificar fotografia como uma arte complexa que serve para documentar, lembrar, emocionar

²² Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/historia-da-fotografia.htm>. Acesso em: 3 mar. 2025.

e fazer refletir sobre a existência e a temporalidade. Ela não é apenas uma reprodução da realidade, mas uma forma de lidar com temas como a memória, a perda e o tempo.

Quem não tem em sua casa uma fotografia antiga, de um parente mais velho ou um lugar que já visitou? Isto pode ser considerado um registro de memória. Considero o seu uso de inteira importância, uma vez que a atual geração de jovens e adultos tem utilizado aparelhos celulares dotados de câmeras e de aplicativos moderníssimos, capazes de criar e de editar fotos de alta qualidade, em qualquer momento e lugar onde estejam. Com isso, eles podem fotografar o que estiver ao redor deles. É essencial, porém, que o professor tenha nítido o objetivo desse uso, que é para reforçar a compreensão do ensino de Geografia, nos contextos sociais, políticos e culturais.

O professor de Geografia, ao desenvolver uma atividade utilizando a fotografia, em primeiro lugar, deve selecionar as fotos de acordo com o tema a ser trabalhado. De posse das fotos, que podem ser antigas ou atuais, coloridas ou em preto e branco, apresenta o material selecionado para a turma com o propósito de estimular a aprendizagem do sujeito escolar. Para a aula seguinte, o professor também pode solicitar que tragam fotografias que tenham em suas casas, ou fotos de seus parentes que possam representar o tema abordado. Essa atividade possibilita a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que vão trazer os seus registros de memória do lugar, da região ou do espaço vivido.

O CMDF no componente curricular de Geografia orienta que:

No terceiro segmento de EJA, o estudante deve construir conceitos que permitam a análise do real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade. (Distrito Federal, 2014, p. 153).

Nesse sentido, o ensino de Geografia na EJA, por meio da Arte, torna-se uma contribuição para o reconhecimento do patrimônio local. Assim, verificamos que o olhar geográfico dos sujeitos escolares da EJA pode contribuir para desenvolver melhor conservação do patrimônio. Assim, forneceremos uma proposta para uma educação patrimonial, por meio da Arte, enquanto ferramenta para o fomento ao pertencimento dos estudantes da rede pública à cidade do DF e buscaremos auxiliar a Geografia escolar e a divulgação do patrimônio cultural do território, com a finalidade de debater o benefício da conservação do lugar pelas escolas locais, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com o CMDF:

Os estudos geográficos, sejam no ensino regular seja na modalidade da EJA, fornecem à sociedade uma visão mais ampla e profunda sobre a relação homem/natureza, espaço e suas transformações. A partir desses estudos, o estudante pode perceber a importância de sua contribuição e o compromisso na construção de uma sociedade igualitária, auxiliando na formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de opinião própria (Distrito Federal, 2014, p. 153).

Sob essa ótica, esta tese ganha particular relevância ao demonstrar que o papel da Arte aplicada no ensino da Geografia apresenta possibilidades efetivas de promover a educação patrimonial e a participação dos jovens e adultos da modalidade EJA no contexto da cidade. Embora a Geografia e a Arte sejam duas disciplinas distintas, ambas podem e devem trabalhar o tema patrimônio cultural, no entanto uma pode ser um suporte didático para a outra. Aqui, iremos pensar a Arte como potencializadora do ensino de Geografia.

2.9 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal

Nesta seção, discutiremos a participação dos sujeitos escolares da EJA no âmbito da cidade. A EJA é uma modalidade bem marginalizada: além de ter jovens e adultos, existem muitos trabalhadores, e eles, muitas das vezes, não têm acesso ao teatro, nunca foram ao cinema, a uma sala de exposição de artes visuais. Os alunos da escola pública precisam se apropriar da cultura erudita, o direito cultural a esses espaços públicos. Muitos estudantes da EJA são idosos e da classe trabalhadora, entre eles, encontramos os candangos, seus filhos e netos; e essas pessoas, em grande parte, já trabalharam nas construções das suas cidades e não têm acesso aos equipamentos públicos para construir conhecimentos e pertencimento.

A nova capital do Brasil, desde sua origem, foi pensada, na ideia de Lúcio Costa, como uma cidade humanizada. Porém, mais do que o Eixo Monumental e a Asa Sul e Asa Norte de Brasília, nós temos um território, e esse não se encontra vazio, mas cheio de culturas, valores e saberes em suas várias cidades. E as desigualdades que se evidenciam nesses espaços devem ser analisadas, a partir dos sujeitos que residem no lugar. Reverenciar o potencial do lugar inerente à arte e à cultura populares presentes no DF assim como reconhecer a riqueza do seu patrimônio cultural é valorizar a identidade do lugar.

Para a construção da cidade de Brasília, foi aberto um concurso, cujo vencedor foi o arquiteto e urbanista Lúcio Costa, que idealizou o plano urbanístico da cidade. Quando Lúcio Costa pensou em Brasília, ele fez um desenho com a ideia de que todas as pessoas poderiam morar, uma condição histórica de Brasília, uma diversidade cultural das pessoas que vieram para a sua construção.

Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura das mais lúcidas do país (Costa, 1957, p. 23).

As regiões que mais enviaram trabalhadores para a construção da nova capital do país foram o Nordeste (Maranhão e Piauí) e o Sudeste (Rio de Janeiro e Minas Gerais). Ao se deslocarem para Goiás, local onde seria realizada a obra (Fotografia 9), muitos vieram com o pensamento de reconstruir as suas vidas, porque, ao ouvirem os relatos de que seria aberto um enorme canteiro de obras, esta seria a oportunidade de trabalho e garantia de moradia. Brasília é a cidade, a capital federal, o projeto modernista e possui uma característica única, foi eleita como a cidade da modernidade. Porém, no DF, que é a menor unidade federativa, não existem bairros, ruas ou avenidas. Oficialmente, esses espaços são denominados vias e setores, é um zoneamento mais rígido, no qual a setorização é feita pelas funções. Ela inclui todos esses núcleos, tudo pertence a essa cidade. A capital federal, que é para todos os brasileiros, foi planejada com a intenção de ter uma função política e de ser um centro de cultura, porém pensada para os políticos e os servidores públicos que viriam transferidos da antiga capital federal (Rio de Janeiro).

Fotografia 9 – Presidente Juscelino Kubitschek, na primeira viagem ao local onde seria construída Brasília (1956)



Fonte: Mário Fontenelle²³.

E, neste sentido, Juscelino Kubitschek tinha extrema clareza:

[...] Brasília não poderia existir e não deveria ser uma cidade qualquer, igual ou semelhante a tantas outras que existiam no mundo, devendo constituir a base de irradiação de um sistema desbravador que iria trazer para a civilização, um universo irrevelado, teria de ser forçosamente, uma metrópole com características diferentes, que ignorasse a realidade contemporânea e se voltasse, com todos os seus elementos constitutivos, para o futuro (Kubitschek, s/d., p. 62).

Morar em Brasília é morar em uma cidade funcional, como uma vila operária, a maior já construída, onde o empregador oferece a casa para o seu operário, como um programa habitacional. O Estado constrói Brasília, porque estabelece uma relação do empregado com o emprego, e a função sociológica de Brasília é a segurança do Estado. Ao construir a nova capital federal, que foi destinada ao funcionalismo público, edificou-se um processo de segregação espacial, na medida em que aqueles que não tinham vínculo direto ou indireto com a administração pública federal e distrital, não teriam acesso a Brasília. Daí a concepção de alguns sobre seu

²³ Portela, 2020 – Acervo Fundo NOVACAP – ArPDF.

caráter elitista. A decorrência concreta disso foi a exclusão dos trabalhadores que construíram a cidade (Fotografia 10), os quais sequer tiveram a oportunidade de morar neste local.

Fotografia 10 – Candango na Lonalândia (1957-1960)



Fonte: Sem identificação de autoria²⁴.

O edital do concurso que elegeu o Plano Piloto de Lúcio Costa como o vencedor referia-se exclusivamente à construção de Brasília e ao cumprimento dos dispositivos legais presentes nesse documento para viabilizar tal intenção. Como dito antes, exclusivos ao funcionalismo público. Aqueles que não eram funcionários públicos, que não tinham vínculos com o funcionalismo, tampouco emprego ou renda para custear sua permanência na cidade, não foram considerados. O resultado imediato disso foi a criação das cidades satélites, para acomodar um contingente significativo de pessoas, que vieram para cá, sem intenção de voltar aos seus locais de origem. Nesse contexto vale a pena ressaltar os focos de ocupação em Taguatinga e no Núcleo Bandeirante (Fotografia 11), que são anteriores à inauguração da capital, e já prenunciava o *boom* demográfico sobre a capital e a necessidade de providências para resolver essa questão. Ciente do problema, a Novacap instituiu as cidades satélites, desprovidas de infraestrutura urbana semelhante àquela destinada a Brasília, para acomodar os trabalhadores que não podiam permanecer em Brasília, seja pela ausência de vínculo com o funcionalismo, seja pela ausência de renda.

²⁴ Portela, 2020 – Acervo Fundo NOVACAP – ArPDF.

Fotografia 11 – Casas no Núcleo Bandeirante



Fonte: Sem identificação de autoria²⁵.

Vale relembrar o discurso de André Malraux, proferido em 1959, o então ministro da cultura da França na época do lançamento da pedra fundamental da Casa da Cultura Francesa, que batizou Brasília como a capital da esperança, ao declarar:

Quase todas as cidades nascem espontaneamente em derredor de um lugar privilegiado. Que a história contemple conosco, neste momento, o primeiro despertar de uma cidade que a vontade humana, sozinha, fez surgir. Se houver renascer, algum dia, a antiga paixão das inscrições nos monumentos gravar-se-á sobre os que aqui irão nascer: audácia, energia, confiança. Não será, provavelmente, a divisa oficial, mas com certeza a que vos dará a posteridade (Silva, 1998).

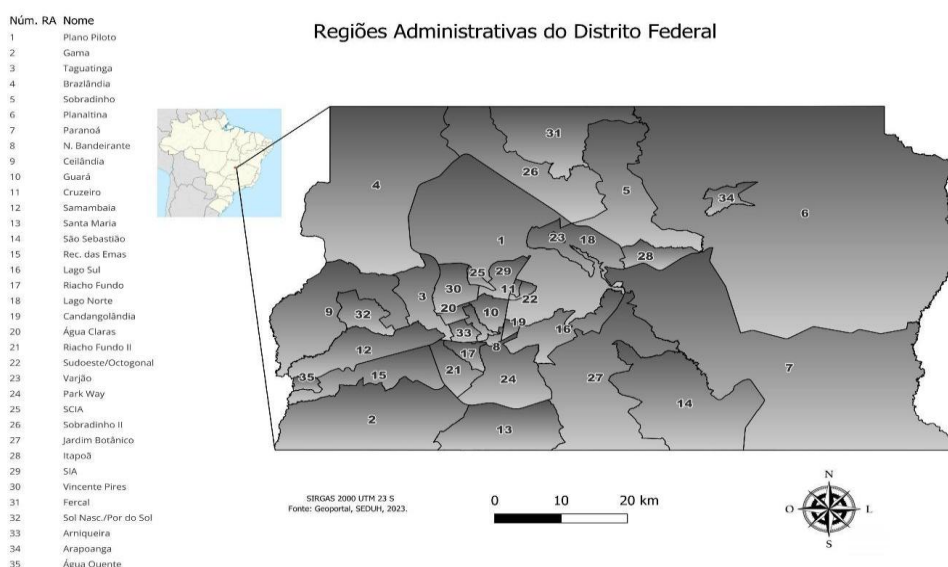
As cidades satélites, expressão proibida pelo Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1958, foram criadas na periferia de Brasília, após o anel sanitário que delimitava a área provida por infraestrutura urbana, destinada exclusivamente a Brasília e delimitada pelas EPIAS (Carpintero, 1998). Essas abrigavam a maior parte

²⁵ Portela, 2020 – Acervo Fundo NOVACAP – ArPDF.

da população do DF e deram origem às denominadas Regiões Administrativas (RAs)²⁶, que foram instituídas em 1964.

A desigualdade socioespacial, marca principal do processo de produção do território do DF, a partir da construção/inauguração de Brasília, gerou núcleos de ocupações humanas desordenadas denominadas de invasões, que demandaram e continuam demandando atenção específica do governo distrital, para resolver as questões de moradia da população. Importante ressaltar que, decorridos 65 anos de existência da capital, a questão da moradia permanece problemática e incorpora uma novidade histórica: as invasões não se restringem somente às populações de baixa renda, mas incorpora as classes médias, a partir da expansão horizontal nos condomínios fechados, ilegais, com avanço em áreas nobres do território do DF e/ou sensíveis ambientalmente.

Mapa 2 – Principais localidades do DF



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

²⁶ Água Quente (RA XXXV), Águas Claras (RA XX), Arapoanga (RA XXXIV), Arniqueira (RA XXXIII), Brazlândia (RA IV), Candangolândia (RA XIX), Ceilândia (RA IX), Cruzeiro (RA XI), Fercal (RA XXXI), Gama (RA II), Guará (RA X), Itapoã (RA XXVIII), Jardim Botânico (RA XXVII), Lago Norte (RA XVIII), Lago Sul (RA XVI), Núcleo Bandeirante (RA VIII), Paranoá (RA VII), Park Way (RA XXIV), Planaltina (RA VI), Plano Piloto (RA I), Recanto das Emas (XV), Riacho Fundo (RA XVII), Riacho Fundo II (RA XXI), Samambaia (RA XII), Santa Maria (RA XIII), São Sebastião (RA XIV), SCIA/Estrutural (RA XXV), SIA (RA XXIX), Sobradinho (RA V), Sobradinho II (RA XXVI), Sol Nascente e Pôr do Sol (RA XXXII), Sudoeste/Octogonal (RA XXII), Taguatinga (RA III), Varjão (RA XXIII), Vicente Pires (RA XXX).

Quanto à evolução histórica da EJA no DF e sua relevância para a formação de jovens e adultos na RA de Ceilândia, destaca-se que esse processo de formação começou com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), quando um grupo de educadores populares ligados à Igreja Católica em Brasília, ao perceber que existia um grande número de trabalhadores da construção civil na capital que não eram alfabetizados, resolveu reuni-los, a fim de alfabetizá-los.

Nesse contexto, de acordo com Nascimento (2019), Paulo de Tarso, então ministro da Educação, nomeia Paulo Freire para a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que alfabetizou centenas de pessoas no Brasil, incluindo o DF; porém o PNA teve curto período de existência, devido ao golpe militar que ocorreu no nosso país.

Os jovens estavam absolutamente motivados historicamente para participar da transformação. Lembro-me de que, uma vez, precisávamos de 600 estudantes para trabalhar como professores na alfabetização de adultos numa área do Rio de Janeiro. Pusemos um anúncio no jornal e apareceram 6.000 candidatos! (Ira ri.) Foi terrível! Tivemos que entrevistá-los num estádio para selecionar os 600, em fins de 1963. Foi um tempo de fantástica mobilização popular, e a educação fazia parte dela, era um de seus elementos principais, até que veio o Golpe (Shor; Freire, 1986, p. 44).

Em 1956, milhares de trabalhadores, os candangos, vieram de diversas regiões do país para concretizar o sonho de construir a nova capital do Brasil, previsto no Plano de Metas do presidente JK (Kubitschek, s/d, p. 62), um projeto ousado e, ao mesmo tempo, revolucionário. Boa parte dessa população veio para trabalhar na construção civil e muitos deles eram analfabetos. Do ponto de vista de Rêses, Silveira e Pereira (2017, p. 28), as primeiras experiências de EJA no DF se confundem com a história da criação da UnB, em especial a alfabetização de jovens e adultos. Para os referidos autores, a UnB, criada em 1961, participou das elaborações de projetos de alfabetização de jovens e adultos do governo daquela época, sob a responsabilidade de Paulo Freire.

No final da década de 1960, segundo a SEE/DF (Distrito Federal, 2018, p. 15), “a população do DF concentrava-se na área urbana, e a principal ocupação estava no setor público e na construção civil. Portanto, não é difícil identificar onde estava a mão de obra não alfabetizada”. Essa constatação fez surgir a necessidade de uma prática pedagógica voltada para a EJA trabalhadores. Como caracteriza Oliveira, “A mobilização da sociedade civil em torno da alfabetização de pessoas jovens e adultas trabalhadoras é uma ocorrência que vem desde os anos iniciais da

construção de Brasília” (Oliveira, 2022, p. 206), o que comprova a necessidade de se fomentar o ensino da EJA no DF. Em seguida, a proposta de alfabetização de adultos se estende para as demais Regiões Administrativas, como Gama, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga (Oliveira, 2022).

Após o golpe militar sofrido pelo país, novos programas de educação para adultos foram criados, como o MOBRAL, em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, que, infelizmente, durou pouco tempo, em função da intervenção militar; porém, esse programa atingiu outras Regiões Administrativas como: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Novo Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Plano Piloto, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (Oliveira, 2022). Em nova tentativa do governo federal em criar projetos para atender à população adulta, no que se refere ao ensino, foi criado o Supletivo, mais uma forma de suprir a defasagem idade/série, que também teve curto período de existência.

O Supletivo foi uma alternativa tão procurada pela população adulta que diversas organizações não governamentais começaram a oferecer essa modalidade de ensino, pois o governo não conseguia atender à população necessitada e muitas das vezes esse programa não chegava na região onde o sujeito escolar residia. Foi, então, que as igrejas católicas e evangélicas e os movimentos de educação popular ofereceram seus espaços para ofertar essa modalidade de ensino, nas áreas mais populosas do DF. Na opinião de Oliveira,

a alfabetização de pessoas jovens e adultas não chega sozinha, isolada, ela vem se somando a diversas outras bandeiras de luta que pulsavam no cotidiano dos moradores. Por isso, não caberia apenas ensinar a ler e escrever, mas somar à luta e multiplicar sujeitos nas lutas da comunidade (Oliveira, 2022, p. 209).

Com o fim do regime militar nos idos da década de 80, o movimento de EJA no DF reaparece na Escola Normal de Ceilândia, com a participação dos alunos da Faculdade de Educação da UnB e com a criação do Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (CEPACS), do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e do Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE), em Ceilândia, este último influenciado pelas experiências ocorridas em Ceilândia, afirma Rêses, Silveira e Pereira (2017, p. 28 e 29). E, finalmente, criou-se o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA/DF), que existe até os dias de hoje.

Em 1990, a SEE/DF assume a EJA. Nesse contexto, o GTPA/DF realiza o I Encontro Pró-Alfabetização do DF (Distrito Federal, 2018, p. 16), com palestra proferida por Paulo Freire, que foi de grande importância para o encontro, uma vez que o nome dele já figurava entre os principais teóricos da educação no Brasil. O Fórum EJA/DF tem 34 anos de luta por uma educação emancipadora (1989-2023). De acordo com os dados da SEE/DF (Distrito Federal, 2018, p. 17), vários grupos da sociedade civil se organizaram em prol da EJA, a ponto de a implementarem na Lei Orgânica do DF.

Art. 225. O Poder Público proverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante oferta de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho. Parágrafo único. Cabe ao Poder Público implantar programa permanente de alfabetização de adultos articulado com os demais programas dirigidos a este segmento, observada a obrigatoriedade de ação das unidades escolares em sua área de influência, em cooperação com os movimentos sociais organizados.

Das disposições transitórias

Artigo 45, incisos de I a V:

Determina que o Poder Público do Distrito Federal promova formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, reconheça como aproveitamento de estudos as atividades de alfabetização de alunos de ensino médio, envide esforços para a erradicação do analfabetismo entre os servidores públicos do DF, incluindo a destinação de duas horas de suas jornadas de trabalho para esse fim e assegure nos meios de comunicação social pertencentes ao DF trinta minutos semanais para veiculação de mensagens de apoio ao programa de erradicação do analfabetismo no DF (Distrito Federal, 1993).

Em termos de movimentos educativos e educacionais, todos os movimentos progressistas na educação do DF aparecem em Ceilândia, os grandes teóricos da SEE/DF estavam na cidade (Leite, 2023)²⁷. Pode-se dizer que, apesar das lutas que existiram para a implementação da EJA no DF, ocorreram várias conquistas, como alguns centros de educação no DF. Como descrito por Rêses, Silveira e Pereira (2017, p. 75), a EJA no DF apresenta avanços e dificuldades em sua política pública semelhante a todos os estados da federação.

Nesse sentido, o primeiro avanço é o Programa Brasil Alfabetizado/DF, mediante a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJAEd), que é formada por servidores efetivos da rede com experiência na EJA.

Nos últimos anos, o Brasil perdeu um grande número de escolas com EJA, e, no caso específico do DF, isso ocorreu porque o número de pessoas não

²⁷ Arguição feita na banca de qualificação pela Prof^ª Dr^ª Cristina Maria Costa Leite.

alfabetizadas diminuiu; porém as escolas que ofertam essa modalidade em Ceilândia continuam resistindo, apesar do desmonte da EJA no Brasil. Devemos destacar que a EJA no DF também acontece nos presídios masculino (Papuda) e feminino (Colmeia) e no sistema socioeducativo (menores infratores) bem como na EJA EAD, no Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância (CEJAEP EaD) e na EJA integrada à educação profissional, como podemos observar no Quadro 5, a seguir, referente à EJA no DF.

Quadro 5 – Distribuição da EJA no DF

Número de escolas	105
Número de estudantes na modalidade presencial	38.212
Número de estudantes na modalidade combinada (Educação Profissional)	1.331
Número de estudantes na modalidade à distância	2.006

Fonte: Censo Escolar 2020²⁸.

Com um olhar para o DF e, especialmente, com foco maior em Ceilândia, a nossa proposta foi construir, conjuntamente com os sujeitos escolares da EJA, uma feição identitária de Ceilândia, com o intuito de a comunidade ativar o espaço ao qual esses sujeitos foram segregados. Pretende-se ativar o sentido de pertencimento ao território usado, que se encontra no bairro, na rua, no entorno, na escola, na própria casa, nas dimensões da vida urbana. A partir dos resultados obtidos, apresentamos uma proposta de ensino de Geografia, direcionado à educação patrimonial, com vistas ao fortalecimento da noção de pertencimento dos estudantes que frequentam as escolas da cidade participantes do estudo, de acordo com o que propõe o CMDF (Distrito Federal, 2014, p. 58).

Acerca da relação de pertencimento, Bittencourt afirma que “a associação entre cotidiano e história da vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva” (Bittencourt, 2005, p. 1). Percebemos que os alunos desconhecem a cidade, quando desenvolvemos um estudo com eles. No entanto, os professores precisam considerar o aluno da EJA na perspectiva de sua vivência, dando-lhes oportunidade para falarem

²⁸ Atualizado em junho/2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

e, por conseguinte, verem-se representados. Observa-se que esse segmento não tem voz; esses estudantes não se enxergam como sujeitos participativos. Nesse sentido, sua valorização também perpassa as oportunidades de autoexpressão.

Quadro 6 – Educação de Jovens e Adultos (EJA)

DOCUMENTOS	IDENTIDADE CULTURAL	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	OBSERVAÇÃO
BNCC	X	-	aparece em áreas específicas como Arte e História
LDB – Art.25	X	-	
CMDF	-	X	aparece em áreas específicas como Arte, Geografia e História
EJA DF	X	X	-
EJA CEILÂNDIA	X	X	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando o Quadro 6, entendemos que na BNCC há a presença de discussões sobre identidade cultural e que o Currículo em Movimento da SEE/DF aborda na prática da sala de aula o tema educação patrimonial, ademais, LDB propõe tratar a identidade cultural na sociedade e nos espaços formativos. Acredita-se que os sujeitos escolares da EJA, ao terem contato com o patrimônio, passam a valorizar mais o espaço. Ao terem conhecimento sobre seus lugares, tendem a desenvolver comportamentos de valorização e de apreciação do lugar onde residem. Além disso, deve-se destacar que a perspectiva da educação patrimonial na escola é interdisciplinar, transdisciplinar e democrática.

De acordo com o currículo em movimento da EJA:

Para compreender o sentido da EJA, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, vale ressaltar o pressuposto assumido pela UNESCO (1985) de que o direito de aprender constitui-se pilar fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social e, por isso, deve ser assegurado a todo ser humano, em qualquer tempo (Distrito Federal, 2014, p. 153).

Nesse contexto, a sala de aula constitui espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação de consciência crítica, despertando o protagonismo no

sujeito escolar, levando-o a ter interesse em participar das questões referentes a sua comunidade, a sua região e ao seu país, com a intenção de capacitá-lo a fazer a leitura de mundo, proposta por Paulo Freire. É nesse sentido a importância da educação patrimonial na EJA no ensino de Geografia na formação do estudante e da cidadania.

Esta pesquisa foi realizada no CED 06 de Ceilândia, instituição pública de ensino da SEE/DF, na modalidade EJA, do turno noturno, no 3º segmento. A escolha por trabalhar o 3º segmento se dá porque coincide com o meu trabalho no Ensino Médio regular, as etapas do 3º segmento da EJA equivalem aos anos do Ensino Médio, no turno diurno, e seus conteúdos programáticos são os mesmos, tendo uma abordagem mais reduzida. Além disso, aplicamos as mesmas atividades com os alunos do turno diurno e noturno.

Foi pensando nos sujeitos da EJA da cidade de Ceilândia, que são empobrecidos e que foram segregados no espaço público do DF, que defendemos a possibilidade de uma educação libertadora, a fim de verificar a relação do indivíduo com o lugar que habita. Com isso, mostramos uma forma diferenciada de se olhar Ceilândia, pela ótica do ensino que nos auxilia nos aspectos da Geografia, do patrimônio, do sentimento de identidade local, por meio do resgate oral e da memória social e de uma educação libertadora.

Ceilândia minha senhora

Vejo uma bela senhora
Passando pela rua
Ela se chama Ceilândia
Em linda noite de lua

Ela é mãe, filha e avó
Irmã dum povo fiel
Ceilândia, Ceilândia
Meu pedacinho de céu

Essa tão linda senhora
Cativou meu coração
Plantou em mim o respeito
Desse jeito, feito oração

A bela senhora passa
Com andar cadenciado
Andando para o futuro
Sem esquecer do passado

Passado de dor e luta
Dum povo que nasceu só
E cresceu forte, saudável
Em meio à lama e ao pó

Ceilândia meu amor
Senhora flor do Cerrado
Se te amar for pecado
Me perdoe o criador

Onde este poeta for
Levará sempre no peito
Esse nordestino jeito
Do teu cheiro de fulô

Por isso sempre se louve
Brava menina senhora
Mãe, irmã desse povo
Povo forte que te adora.

Antônio Fernandes Leite (Negoíndio).
In: Poesias e prosas – Editora Art Letras, 2020.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, serão tratados os aspectos metodológicos escolhidos para esta investigação. As questões relativas ao contexto de construção das informações empíricas foram subdivididas nos seguintes itens:

- Ceilândia – o contexto histórico-geográfico de lutas e de deslocamentos;
- A escola e seu espaço;
- A perspectiva educacional da EJA;
- Os sujeitos da pesquisa.

A abordagem metodológica bem como a explicitação dos procedimentos de produção e de análise das informações empíricas se seguem à contextualização do universo da pesquisa e apresentam todas as atividades realizadas para alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, sem itemização, explicam-se as seguintes questões:

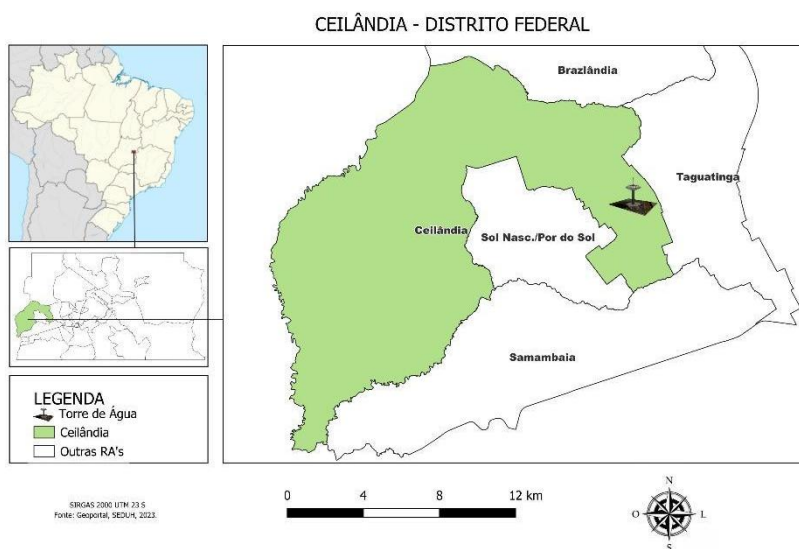
- questionário;
- observação participante;
- entrevista semiestruturada;
- oficinas;
- conteúdos didáticos;
- procedimentos didático-pedagógicos: o caso; os problemas; as pistas; as atividades que foram realizadas com os alunos;
- mapeamento dos sujeitos artistas e da cultura da cidade;
- grupo focal;
- análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Ensino (PE).

3.1 Ceilândia – o contexto histórico-geográfico de lutas e de deslocamentos

Ceilândia é uma das Regiões Administrativas que integra o DF e, desde sua origem, foi motivo de polêmicas, tendo em vista a própria denominação geográfica e urbanística. Inicialmente denominada de Campanha de Erradicação das Favelas (CEF), logo rebatizada de Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), sob a direção de Vera Prates, esposa do governador Hélio Prates, e executada pelo Grupo Executivo de Remoção (GER) – que tinha como ideia a ampliação de Taguatinga, a

partir da transferência de, aproximadamente, 80 mil moradores das favelas Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Colombo, Morro do Querosene e do Urubu, Curral das Éguas e Placa da Mercedes – depois, recebeu o nome de Ceilândia e, finalmente, formou a RA de Ceilândia, com dois setores, o Setor Norte e o Setor Sul, conhecidos como Ceilândia Norte e Ceilândia Sul.

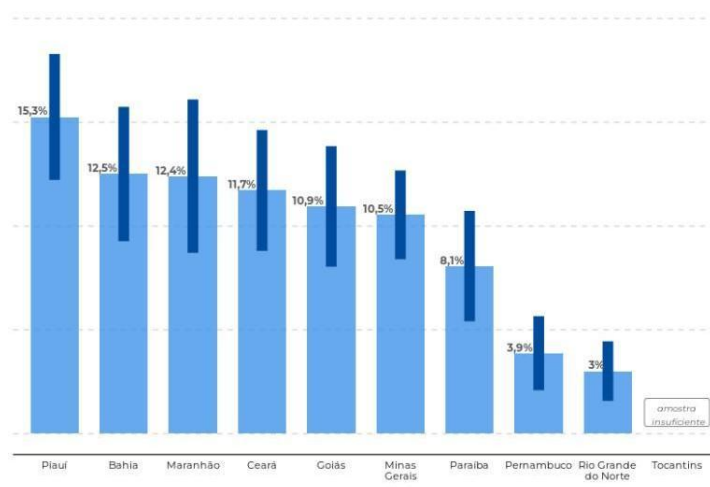
Mapa 3 – Ceilândia – DF



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Chama a atenção o fato de Ceilândia ser uma cidade nova e a maior do DF e ter identidade territorial nordestina, como podemos verificar na pesquisa realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), ela é a terceira cidade do DF que possui o maior número de negros e pardos, ficando atrás apenas de Brasília e do Sol Nascente, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), de 2021.

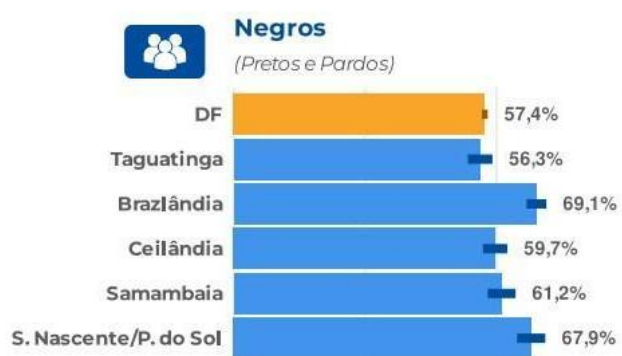
Figura 4 – Principais estados de nascimento das pessoas que vieram de fora do DF – Ceilândia



Fonte: CODEPLAN/PDAD, 2021.

Quem é de Ceilândia, muitas das vezes, não se reconhece como de Brasília. Em Ceilândia, a maior parte da população é oriunda do Nordeste, é negra e é formada por pessoas que trabalham nos comércios locais e nas residências das áreas nobres de Brasília, segundo dados da PDAD (2021). É possível criar caminhos para a cidade, porque os sujeitos da periferia, estigmatizados, têm cor, raça e local de moradia (CODEPLAN, 2021).

Figura 5 – Distribuição de negros por RA do DF



Fonte: CODEPLAN/PDAD, 2021.

Ceilândia tem território multicultural; pode-se afirmar que concentra diversidade de patrimônios que não se restringem somente à Casa do Cantador (Fotografia 12), que é uma das obras de Oscar Niemeyer fora de Brasília, e é o lugar que abriga a Biblioteca Pública da cidade, inaugurada em parceria entre a

Administração Regional de Ceilândia e o governo federal, lugar muito frequentado pelos moradores da cidade. Este centro cultural tem grande importância para a comunidade, porque, além de abrigar a biblioteca, dispõe de um auditório, do Espaço da Criança – a Cordelteca – e um salão de múltiplas funções, que é utilizado por toda a comunidade, para palestras, cursos, exposições e reuniões de associações locais. É também conhecido como palácio da poesia, pelo fato de reunir os poetas e repentistas da cidade.

Fotografia 12 – Casa do Cantador



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

O Reservatório Elevado de Ceilândia, conhecido como Caixa d'Água da Ceilândia (Fotografia 13), constitui marco de memória da cidade, lembrado por Nascimento (2019) como “monumento máximo da cidade, de valor simbólico inestimável, guardando a história de resistência de seus primeiros habitantes, tanto do ponto de vista representativo da cidade como utilitário” (Nascimento, 2019, p. 59). Esse reservatório é emblemático para a cidade porque trata de um episódio que se encontra marcado na vida daqueles a quem foi negada residência no centro da cidade de Brasília.

De fato, a Caixa d'Água, por toda a história dos primeiros habitantes, ao ser construída no centro da cidade, remete os pioneiros a sentimentos antagônicos: à memória de tempos difíceis que ficaram marcados, uma vez que o direito básico de acesso a esse bem básico, a água, era dificultado; e ao sentimento de superação e conquista coletiva, uma vez que a construção desse equipamento público e seu funcionamento pleno levou a água às torneiras, finalmente sanando as dificuldades existentes em função do não acesso a esse líquido precioso (Nascimento, 2019, p. 60).

Fotografia 13 – Caixa d'Água – Centro de Ceilândia



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Consideramos que a cidade já dispõe de referenciais identitários próprios (ainda que nem todos sejam oficializados), na medida que expressam a memória do lugar, existem e resistem por muito tempo no local e onde é possível encontrar a história e reconhecer sua força. Há, ainda, a Feira Permanente, que aparece nos discursos hegemônicos como referência; porém, de acordo com a PDAD, a RA ainda conta com a Feira do Produtor de Ceilândia, as Feiras Permanentes de Guariroba, P Sul, Setor O e P Norte e a Feira do Rolo, que é uma feira atípica de produtos novos e usados de procedência duvidosa, abaixo dos preços de mercado e com grande circulação de pessoas vindas até mesmo de outras RAs do DF.

A feira desponta assim como um laboratório vivo, evidenciando como a cultura tradicional se mantém, se modifica e se transmite de forma dinâmica, em um contexto urbano. A feira instaura um lugar em que formas horizontais de sociabilidade e de solidariedades são possíveis. Espaço público, isto é, uma construção social, lugar em que os indivíduos transformam-se em sujeitos capazes de exercer sua palavra, lugar que incita a interação, por meio de associações, redes de parentesco, vizinhança (Madeira; Veloso, 2007, p. 10).

A Feira Permanente da Ceilândia (fotografia 14), inaugurada por Maria de Lourdes Abadia²⁹, é a parte viva da cidade, onde a comunidade se encontra. Ela tem

²⁹ Maria de Lourdes Abadia teve importante participação na criação de Ceilândia. Iniciou seus trabalhos como estagiária da UnB, em Serviço Social. Ela tinha o nome de toda população que seria removida e marcava nos barracos que seriam construídos em Ceilândia. Também escrevia cartas para os familiares e parentes dos moradores que não eram alfabetizados a pedido deles. Mais tarde, foi convidada pelo governador a assumir a Administração Regional de Ceilândia até chegar a ser vice-governadora e governadora do DF.

boa estrutura, apresenta produtos de qualidade, com preços baixos e em grande diversidade: são comidas, bebidas, roupas, animais e brinquedos, além de ter localização privilegiada – divisa entre Ceilândia Sul e Ceilândia Norte –, objetiva atender ambas as comunidades. “É ainda como espaço público construído pela experiência dos próprios feirantes que a feira ganha significado como lugar de trocas, que dota de um sentido de pertencimento a uma comunidade específica” (Madeira; Veloso, 2007, p. 10). O espaço da feira é motivo de encontro para a comunidade local em todos os períodos do ano, pois nela acontecem as diversas interações humanas, seja de solidariedade, seja de proximidade entre vizinhos, vendedores e consumidores.

Fotografia 14 – Feira Permanente de Ceilândia



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Para além do ato do consumo, do individualismo e da ênfase no tempo presente da cultura contemporânea, as feiras permitem aos habitantes de uma cidade que encontrem algum lugar de ancoragem e não vivam como transeuntes anônimos em um não lugar (Augé, 1994). O sentimento de pertencimento a uma localidade torna-se possível no ato de compartilhar uma história e um mesmo gosto estético, culinário, musical, de referências culturais, o que representa um patrimônio valioso para numerosos grupos que nas feiras encontram um lugar para transmissão de tradições. Tradição – entendida em seu sentido etimológico, “dizer através de” – diz respeito a um repertório de saberes e práticas que são transmitidos de geração a geração, e remete a valores ancestrais comuns (Madeira; Veloso, 2007, p. 10).

Os patrimônios urbanos edificados que existem em Ceilândia são aqueles que não são institucionalizados, e isso é fator importante para a preservação da memória do lugar. Defende-se a ideia de que, a partir do ensino de educação patrimonial associado à Geografia, podemos contribuir para a formação e para a conservação da identidade das cidades.

Fotografia 15 – Fila para receber água de caminhão-pipa em Ceilândia

Fonte: Museu Virtual de Ceilândia³⁰.

De acordo com Holston,

a simples existência das cidades-satélites, onde vivem quase três quartos da população do Distrito Federal, subverte essa intenção, reproduzindo a distinção entre o centro privilegiado e a periferia destituída – um dos traços mais básicos do resto do Brasil urbano e do subdesenvolvimento que os planejadores de Brasília queriam negar ao construir seu novo mundo. (Holston, 1993, p. 35).

Os puxadinhos³¹ existentes hoje em Ceilândia são decorrentes da expansão desordenada das cidades que formam o DF. Nesse contexto, com o crescimento da violência na região, ocorrem muitos crimes contra o patrimônio. Por isso, os moradores adotaram medidas de segurança, como o cercamento dos lotis dos prédios residenciais, como forma de proteção aos seus bens materiais e físicos. De igual modo, os moradores das casas erigiram grades e muros ao redor de suas residências, com o intuito de se protegerem. Foi observado que outros moradores, com a intenção de se apropriarem das áreas públicas, aproveitaram-se da fragilidade dessa situação e cercaram suas residências, invadindo áreas públicas, criando o que se denomina puxadinho.

³⁰ Disponível em: <https://museuvirtualdeceilandia.com.br/site/index.php/acervo/cmvc-ceiland.html>. Acesso em: 21 fev. 2023.

³¹ Compartilhamentos dos lotes por mais de uma família.

De acordo com Aldo Paviani,

A estrutura urbana do Distrito Federal foi implantada como um reflexo da ação sistemática de erradicação de favelas e da construção de grandes conjuntos habitacionais, localizados em pontos distanciados do principal centro de empregos e da sede dos poderes da República, o Plano Piloto (Paviani, 2004, p. 16).

Mapa 4 – Ceilândia – DF



Fonte: Google Earth, 2021.

Do mesmo modo que Brasília, Ceilândia, regional e cronologicamente, é subdividida entre Norte, Sul e Centro, implicando a necessidade de compreender os elementos que tornaram esse lugar referência cultural e identitária. A cidade dispõe de um patrimônio material, destacadamente o formato arquitetônico, posto que, na sua fundação, ergueram-se casas para abrigar candangos operários que vieram do Nordeste para trabalhar na construção da nova capital federal. Em seguida, é construído outro setor – Guariroba –, cujo formato também era de casas. Há, ainda, o patrimônio imaterial, que são as manifestações culturais, as tradições e o modo de vida dos moradores da cidade; como por exemplo o cinema, que é representado pelos trabalhos realizados por Ardiley Queiroz³², a musicalidade é outro aspecto desse patrimônio imaterial que é o próprio Rap e Hip Hop, que são presença forte na praça do cidadão, local de encontro para batalha de rima na cidade.

³² Filmes de sua autoria: “Rap, o canto da Ceilândia - 2005”, “A cidade é uma só? - 2011” e “Branco sai, preto fica - 2014”.

Há uma peculiaridade em Ceilândia, não apenas em termos de especificação predial ou volumetria, uma vez que a cidade tem um ordenamento territorial de casas: o fato de ser uma cidade de idosos. Segundo a CODEPLAN, 40% da população idosa do DF vive nas Regiões Administrativas do Plano Piloto, de Taguatinga e de Ceilândia. O perfil socioeconômico de Ceilândia mudou bastante nos últimos tempos.

Fotografia 16 – Construção de barracos em Ceilândia (1971)



Fonte: Fotógrafo Joaquim Firmino³³.

Ceilândia tem início com a configuração rural, antiga fazenda Guariroba, que era de propriedade dos militares do Exército Brasileiro³⁴. Portanto, a riqueza da memória, do patrimônio (material e imaterial) e da história desse espaço urbano é indiscutível, haja visto que pesquisa científica é antes de tudo um diálogo mutável e explicativo e que reproduz os antagonismos e as evoluções, com o intuito de fazer perpetuar os registros e os documentos históricos (Le Goff, 2006). Em outras palavras, a constituição do que hoje se denomina Ceilândia inicia-se com a ocupação e vai sofrendo mudanças estruturais, tendo em vista a incorporação e a mobilidade, cujo processo alcança a condição de ser conhecida como paisagem do DF. A Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), mais tarde, veio a dar nome à cidade de Ceilândia; Dentro do espaço de Ceilândia, o lugar Ceilândia Norte, os seus moradores

³³ Disponível em: <https://museuvirtualdeceilandia.com.br/site/index.php/acervo/cmvc-ceiland.html>. Acesso em: 21 fev. 2023.

³⁴ Maria de Lourdes Abadia, ex-administradora de Ceilândia e ex-governadora do DF, em conversa com o autor, em março de 2024.

permanecem por mais tempo na cidade, as pessoas são mais tradicionais, mais idosas e residem muito mais tempo no mesmo lugar, pois não apresenta problemas físicos, dispor de boa localização no tocante à mobilidade urbana e, ainda, possuir o passeio mais largo.

Mapa 5 – Escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

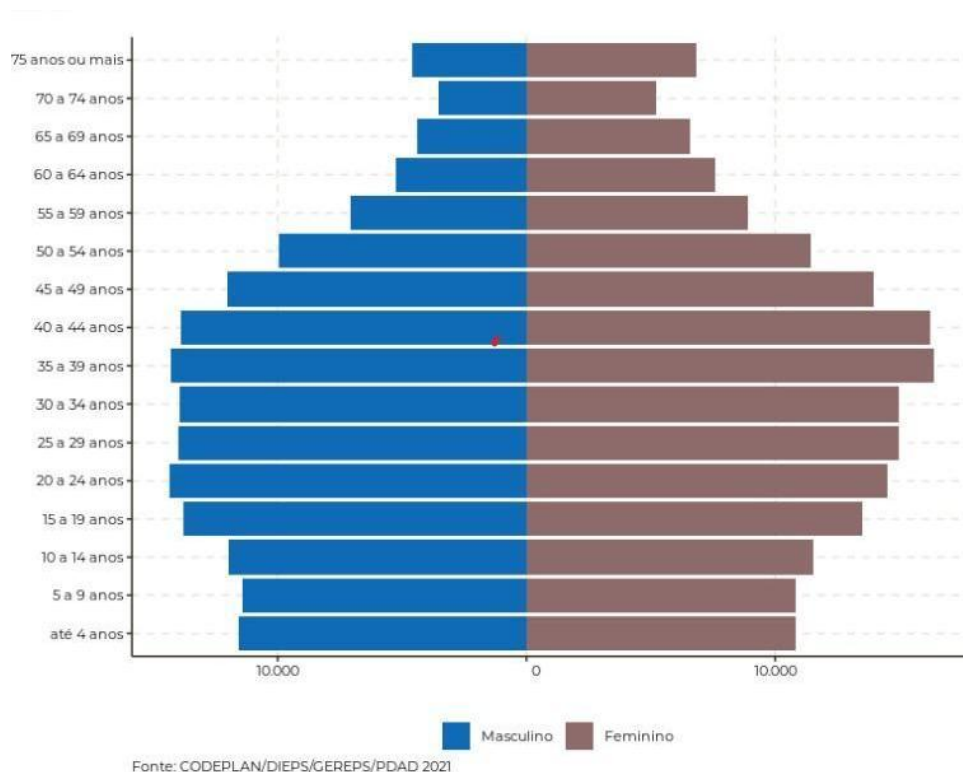


Fonte: Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – 2020.

No Mapa 5, observamos a espacialização das escolas públicas que atendem à população da escolaridade de nível Infantil, Fundamental e Médio bem como a modalidade EJA existentes na RA de Ceilândia. Podemos observar que a localização geográfica das escolas permite ofertar a EJA para os moradores desta RA, mas a realidade não é esta, porque percebemos que existe uma política de esvaziamento desta modalidade de ensino por parte do governo federal e local.

Segundo a CODEPLAN, na PDAD 2021, em Ceilândia, a distribuição da população tem configuração conforme a Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Distribuição da população de Ceilândia por faixas de idade e por sexo



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD, 2021.

No entanto, a cidade tem outras histórias que precisam ser contadas. Além das oficiais, destacam-se as histórias daqueles que vieram para Ceilândia no início da criação da cidade, os pioneiros da construção de Brasília, os sujeitos esquecidos na história da formação dessa cidade. Ceilândia é um local com história complexa e com características únicas. Quando a população foi transferida para o território, encontrou um local sem água, sem luz, esgoto e sem infraestrutura para um ser humano morar dignamente (Fotografias 15 e 16). Existem relatos dos moradores que eles tinham até medo de dormir, porque naquele tempo tinha ratos,

cobras e outros animais peçonhentos que rodeavam os barracos de madeira levantados pelos próprios moradores (Fotografia 17). Sem falar das condições precárias de saúde das crianças e dos idosos que viviam doentes, com gripes e alergias, devido ao contato direto com poeira e lama, e do esgoto a céu aberto, porque as casas não tinham banheiros e fossas.

Fotografia 17 – Construção de barracos em Ceilândia – 28 ago. 1971



Fonte: Joaquim Firmino³⁵.

A região era desprovida de aparelhos públicos, como unidades de saúde, escolas e delegacias para atender a população. Em se tratando do aspecto da violência, Ceilândia foi notícia diária nos meios de comunicação, como um território perigoso e violento. De acordo com aqueles que presenciaram fatos violentos na época, a cidade era considerada terra sem lei. O cenário histórico que os habitantes da região estavam vivendo era de pleno abandono pelo governo. Até mesmo o transporte público era de difícil acesso para aqueles que necessitavam ir trabalhar e estudar em outras regiões administrativas do DF. Para esses moradores que tinham

³⁵ Disponível em: <https://museuvirtualdeceilandia.com.br/site/index.php/acervo/cmvc-ceiland.html>. Acesso em: 21 fev. 2023.

de sair de madrugada e retornar à noite era muito perigoso, porque não tinha iluminação pública na cidade.

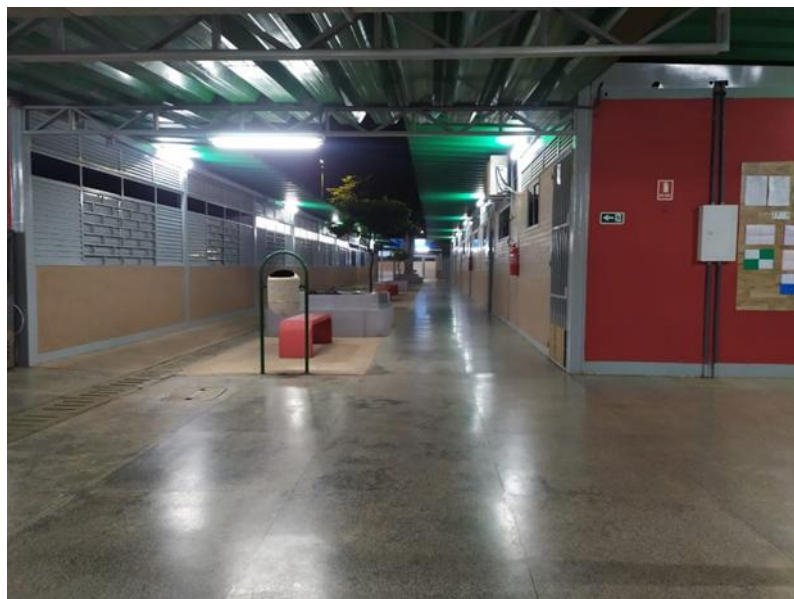
Diante de tantas dificuldades, a população foi-se organizando e criou um grupo para serem representados por viés político (Santana, 2024)³⁶. Os moradores daquela região os denominaram de os incansáveis da Ceilândia, que fizeram um movimento, que deu certo, para que os terrenos de Ceilândia fossem vendidos a preços que os desalojados podiam pagar, porque até os dias de hoje este grupo luta pelos direitos dos cidadãos da RA. Além disso, eles passaram a contribuir com os registros dos relatos dos documentos com as narrativas daqueles que não tinham voz, para a construção da memória coletiva na cidade. De acordo com Saraiva, Leão e Pinheiro (2023), aquela era a época de os anônimos e esquecidos terem suas vozes ouvidas. Alguns eventos foram bem marcados; pode-se dizer que, apesar de ter existido tanto sofrimento no início da formação da cidade, hoje, sua população resiste ao preconceito e vive com orgulho.

3.2 A escola e o seu espaço

Para esta pesquisa, escolhemos uma escola pública de localização urbana, o CED 06 de Ceilândia, por ser uma escola que oferta o 3º segmento da modalidade EJA. E a escolha desse segmento se dá por ser equivalente ao Ensino Médio regular. A instituição de ensino oferece educação para jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de estudar ou que não conseguiram concluir os seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio. É uma escola produtora de territorialidade no espaço urbano de Ceilândia, faz parte da comunidade como um todo, formando e produzindo mão de obra por meio de manifestações culturais populares, como grupo de teatro, dança e música, fortalecendo a identidade territorial, que detém historicidade em uma área de vulnerabilidade social.

Fotografia 18 – CED 06 de Ceilândia

³⁶ Ilza Santana, ex-administradora de Ceilândia (2001), em conversa pelo WhatsApp, em 2 de março de 2024.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

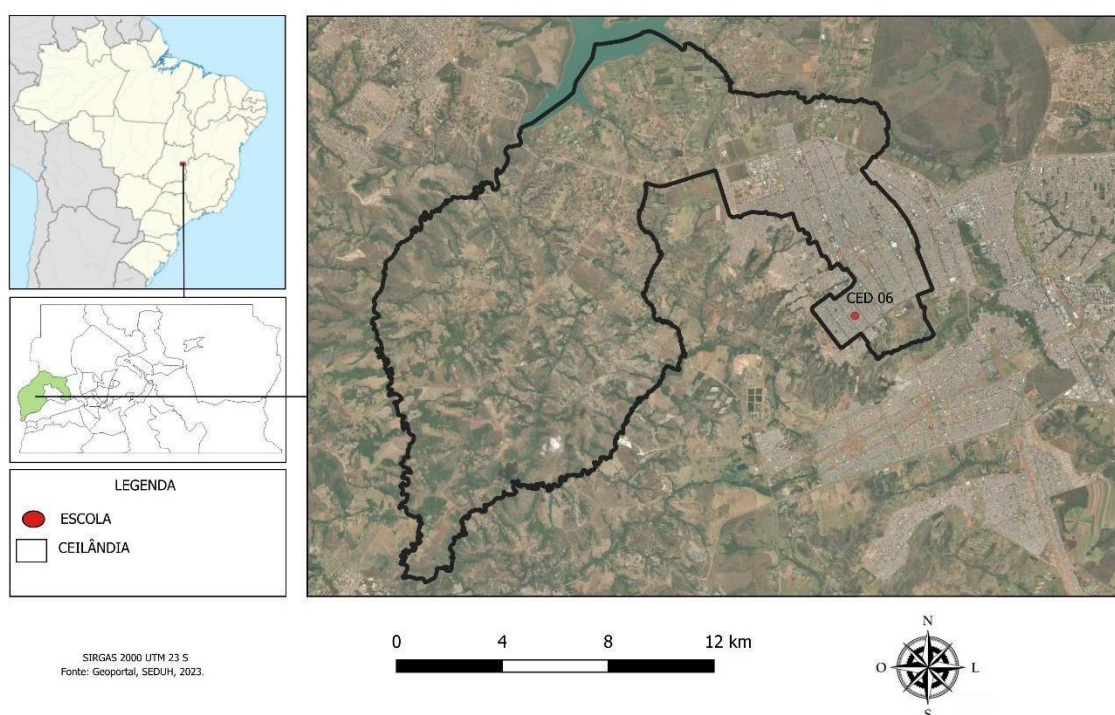
O CED 06 de Ceilândia localiza-se no centro do Setor P Sul, na QNP 16, e é conhecido pela comunidade local como “Centrão”. O setor P Sul surgiu em 1979, e o CED 06 foi fundado em 18 de fevereiro de 1980 (Distrito Federal, 2023). O estabelecimento de ensino atende aos sujeitos escolares que residem nos arredores da escola, bem como os do Setor Habitacional Sol Nascente e Setor Habitacional Pôr do Sol, uma vez que esses setores contam com pouca infraestrutura e quase nenhum aparelho público. A escola funciona nos turnos diurno, como escola de tempo integral, atendendo o Ensino Médio, e noturno, na modalidade EJA do 3º segmento; no diurno, a idade está entre 13 e 21 anos, totalizando 1.232 estudantes, e no noturno, a partir de 18 anos, com mais 543 estudantes.

A escolha da instituição foi muito acertada para este trabalho, pois realizamos pesquisa de campo com os alunos na Casa da Memória Viva de Ceilândia, que fica próxima a ela, possibilitando a participação plena dos alunos, sem ônus para eles, e, ao mesmo tempo, não prejudicando nenhuma outra disciplina com a ausência dos alunos na escola. Além disso, a escola nos garantiu resultado positivo para a pesquisa, uma vez que representou boa parte da realidade vivenciada pela RA em estudo, dando-nos base comparativa a ser aplicada nas demais RAs bem como em outros estados e municípios do Brasil.

O CED 06 de Ceilândia conta com 99 professores, sendo 61 efetivos e 38 em regime de contrato temporário e mais 8 professores readaptados.

Especificamente no noturno, são 20 efetivos e 6 de contrato temporário. De acordo com o PPP da escola, são oferecidos aos alunos da EJA os seguintes projetos específicos: Chá Literário, Estudo Dirigido (ED), Feira Científica e Cultural, Formação de Plateia e Auê Cultural.

Mapa 6 – Ceilândia – DF



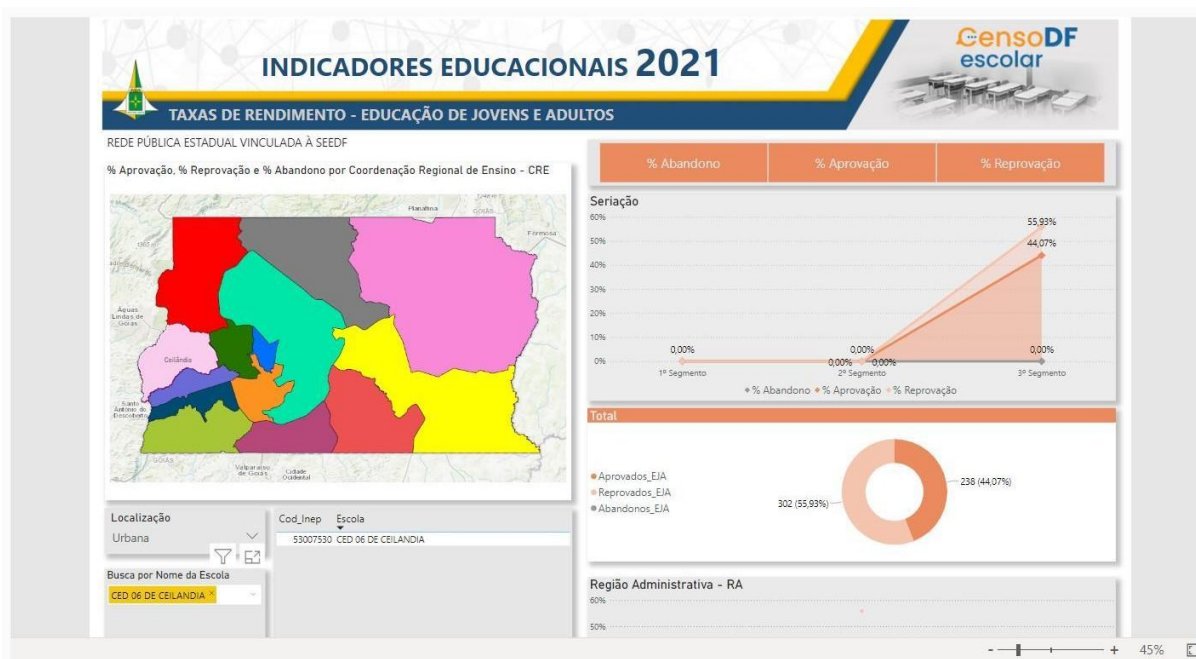
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

3.2.1 Infraestrutura

A estrutura física da instituição de ensino foi pensada para receber uma Escola Classe, portanto, suas salas de aula são pequenas, para comportar a

quantidade de alunos em cada turma. Alguns ambientes foram construídos ao longo dos anos, de acordo com as necessidades que surgiam. Assim, o espaço físico é composto por: 16 salas de aula; 1 banheiro masculino com cinco boxes; 1 banheiro feminino com cinco boxes; 1 área coberta; 1 sala para a biblioteca; 1 quadra de esportes; 1 sala de orientação educacional; 1 sala de atendimento educacional especializado; 1 guarita; 1 sala dos professores; 1 sala de coordenação; 1 depósito para secretaria; 1 sala da supervisão pedagógica; 1 secretaria; 1 sala de direção; 1 depósito; 1 sala para mecanografia; 1 sala de informática; 1 sala de vídeo; 1 sala da educação integral; 1 sala do setor administrativo; 1 sala do Espaço SER; 1 sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Figura 7 – IDEB do CED 06 de Ceilândia



Fonte: Movimento Rendimento 2021³⁷.

3.2.2 Recursos didático-pedagógicos

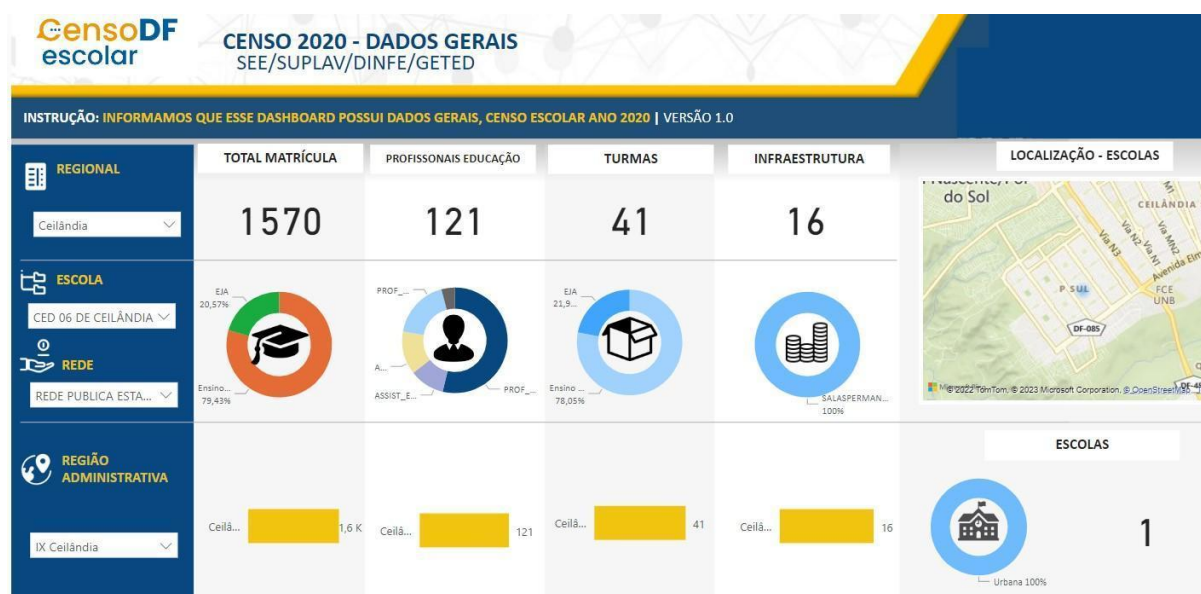
³⁷ Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/mvr2021.php>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Em termos de recursos didático-pedagógicos, o CED 06 dispõe dos seguintes equipamentos utilizados nas práticas pedagógicas: televisores, projetores multimídia, aparelhos de DVD, aparelho de rádio/CD, computadores, impressoras, duplicador, mapas, caixas amplificadas, microfones, ventiladores, retroprojetores e antena parabólica.

3.2.3 Recursos humanos

No que se refere aos recursos humanos, o CED 06 é composto por 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 supervisores, 4 secretárias, 3 orientadores educacionais, 9 membros de equipes técnico-administrativas, 6 coordenadores, 2 equipes educacionais especializadas, 3 equipes especializadas de apoio à aprendizagem, 5 apoios pedagógicos, professores, cozinheiros, vigias e auxiliares de limpeza.

Figura 8 – Censo Escolar 2020



Fonte: Dados gerais Censo³⁸.

3.2.4 A perspectiva educacional da EJA

³⁸ Disponível em: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>. Acesso em: 18 fev. 2023.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDf), documento norteador da Educação Básica do DF, prevê, em suas normativas, a oferta da EJA, que é a modalidade voltada aos trabalhadores jovens, adultos e idosos (Distrito Federal, 2014), com um currículo que segue os fundamentos para uma educação libertária, porque o sujeito escolar é provocado a interagir e transformar o mundo que o cerca.

O PPP do CED 06 destaca:

Objetivos da EJA – privilegiar o desenvolvimento dos processos cognitivos, a capacidade de pensar e desenvolver a competência de processar as experiências de aprendizagem com autonomia intelectual. Oportunizar o desenvolvimento de potencialidades e de autorrealização dos educandos (Distrito Federal, 2023, p. 20).

É importante destacar que embora a EJA trabalhe com os três segmentos da modalidade de ensino – 1º segmento (equivalente ao Ensino Fundamental I); 2º segmento (equivalente ao Ensino Fundamental II); 3º segmento (equivalente ao Ensino Médio) – o CED 06 oferta somente o 3º segmento: a 1ª etapa equivale ao 1º ano do Ensino Médio, a 2ª etapa equivale ao 2º ano do Ensino Médio e a 3ª etapa equivale ao 3º ano do Ensino Médio. A EJA funciona em regime semestral, e as disciplinas ofertadas são cumpridas por créditos, que são lançados de acordo com as etapas. Na EJA, os tempos de aula são assim distribuídos: 5 aulas e 1 intervalo, conforme demonstrado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Horários da EJA

Horários da EJA	
1º	das 19h30 às 20h10
2º	das 20h10 às 20h50
3º	das 20h50 às 21h30
Intervalo	das 21h30 às 21h40
4º	das 21h40 às 22h15
5º	das 22h15 às 22h50

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Terceiro Segmento da EJA, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 – propõe as seguintes áreas do conhecimento: (i) Linguagens – a) Língua Portuguesa, b) Língua Materna, para populações indígenas, c) Língua Estrangeira Moderna, d) Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e musical), e) Educação Física; (ii) f) Matemática; (iii) Ciências da Natureza – g) Biologia, h) Física, i) Química; (iv) Ciências Humanas – j) Geografia, k) História, l) Filosofia, m) Sociologia. E esses componentes curriculares são ofertados em todas as etapas (Distrito Federal, 2023, p. 88).

A EJA é ofertada neste estabelecimento de ensino, de forma presencial e no modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas. Um dos principais desafios da EJA é a valorização da trajetória de vida dos sujeitos escolares, respeitando os seus valores, idades, saberes e cultura, bem como manter a existência de escolas no modelo prisional, profissional e na oferta de Educação a Distância (EaD), todas na perspectiva da educação libertadora proposta por Paulo Freire.

3.2.5 Os sujeitos da pesquisa

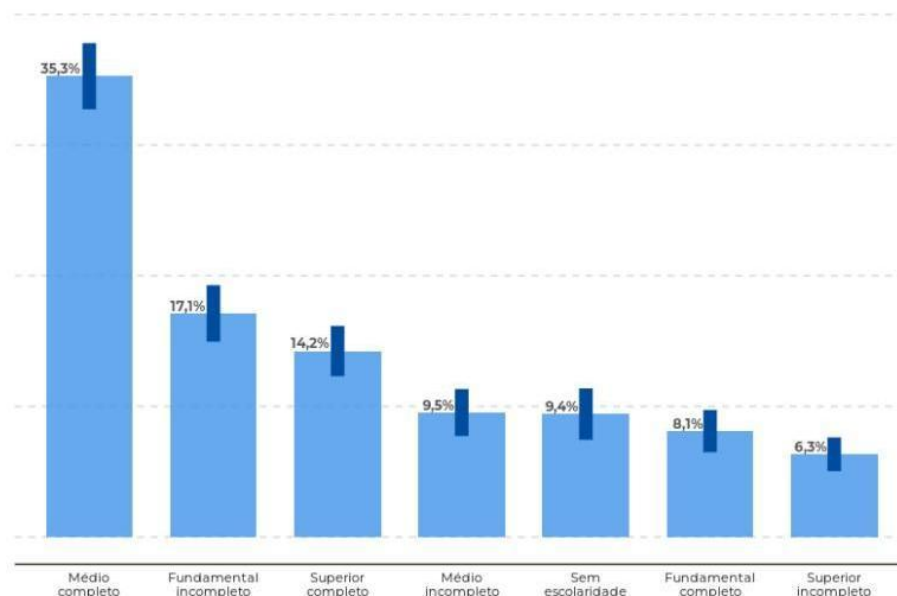
Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos e os professores da EJA. No diurno, a idade aproximada dos estudantes está entre 13 e 21 anos, totalizando 1.214 estudantes; e no noturno, a partir de 18 anos, perfazendo um total de 240 estudantes (Distrito Federal, 2023, p. 13).

O PPP do CED 06 de Ceilândia nos informa que:

Segundo os dados do Relatório da CODEPLAN em 2019, a população da Ceilândia é formada por 54% de pessoas nascidas no Distrito Federal. Estes dados são analisados em Ceilândia Tradicional (P Sul, P Norte, Setor O, QNQ, QNR, Guariroba, Ceilândia Norte e Sul) e Pôr do Sol e Sol Nascente. Como já dito, o CED 06 recebe alunos dos dois setores e dos novos loteamentos irregulares que há volta. Dentre os moradores do setor tradicional da Ceilândia, 69,5% têm como rendimento bruto do salário principal até 2 salários-mínimos e para os que moram no Pôr do Sol e Sol Nascente, incide em 79,9%. Os alunos atendidos pelo CED 06 são filhos de trabalhadores autônomos, assalariados, servidores públicos e de pessoas que enfrentam o desemprego nesta região (Distrito Federal, 2023, p. 12).

Nesta pesquisa, tratamos dos sujeitos escolares da EJA. As realidades desses sujeitos são muito diferentes. Observa-se que a desigualdade socioeconômica predomina nesse espaço geográfico, tornando um estrato dessa população um retrato da desigualdade social no Brasil: uma diversidade de pessoas existentes com subempregos, sobretudo de mulheres negras, mães jovens e idosos trabalhadores.

Figura 9 – Escolaridade da população com 25 anos ou mais – Ceilândia



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD, 2021.

3.3 Abordagem metodológica

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, pois permite discussão relativa a um conjunto de significados simbólicos, que se relacionam com patrimônio material, imaterial, memória, lugar e identidade cultural. Portanto, propicia o diálogo teórico com aspectos mais profundos das relações sociais, dos processos culturais e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a simples operacionalização de variáveis e amostras, para cumprir o objetivo geral da pesquisa que é analisar o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir da EJA.

A pesquisa se estabelece a partir de entrevistas com professores e de oficinas de desenhos, mapas elaborados pelos alunos, cadernos de campo, com notas de observação das aulas de Geografia. O tratamento das informações foi feito por análise de conteúdo, com categorias formadas *a posteriori*. O intuito foi compreender a cultura do lugar, para caracterizá-la como patrimônio do local e reforçar a identidade e os aspectos que estão presentes no núcleo de Ceilândia. Nesse sentido, esta pesquisa privilegiou as respostas que atravessam as memórias e a cultura.

Assim,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria

ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (ECO, 2010, p. 41).

Além disso, em se tratando de uma abordagem das Ciências Humanas, que infere sobre identidade e memória, requer discussões teóricas a respeito de monumentos, sentimentos, lembranças, vínculos e tradições. Ao mesmo tempo, convém acrescentar que não se quantificam significados simbólicos, posto que nessa abordagem se ressaltam aspectos subjetivos. Em vista dessas considerações, a perspectiva é tentar encontrar elementos identitários do lugar que deu origem à cidade de Ceilândia. Para esse fim, a abordagem qualitativa foi adotada como princípio pedagógico, pautada no ensino de Geografia, com ênfase na análise do patrimônio.

No intuito de caracterizar a área selecionada da pesquisa como área de patrimônio cultural, foram adotados os seguintes procedimentos:

- sistematização das concepções de patrimônio cultural nos normativos legais e fundamentos teóricos;
- realização de oficina com alunos para produção de desenhos sobre o patrimônio cultural da cidade;
- observação direta em sala de aula com o objetivo de conhecer os alunos e os professores e, em seguida, realizar a seleção dos participantes;
- criação de grupo focal com seis alunos do 3º segmento da EJA do noturno, para verificar qual é a visão deles sobre patrimônio;
- sistematização das principais concepções de patrimônio dos alunos;
- elaboração, com os alunos, de um mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia.

Todas as informações empíricas produzidas foram trianguladas a partir da noção de patrimônio do sujeito escolar. Para se obter mais clareza entre os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos adotados, elaboramos o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Coerência da pesquisa

Título

O patrimônio cultural de Ceilândia, a partir do olhar dos sujeitos escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	
Objetivo geral	
Analisar o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	
Tema	
A relação entre educação e patrimônio na perspectiva de uma educação patrimonial.	
Questão problematizadora	
De que maneira o ensino de Geografia viabilizará o ensino do patrimônio?	
Suposição	
O ensino de Geografia, a partir da educação patrimonial, tende a desconstruir a hegemonia da identidade de Brasília e (re)construir o sentido de pertencimento do patrimônio local.	
Abordagem da pesquisa	
Qualitativa.	
Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Compreender as concepções existentes sobre o patrimônio cultural a partir dos fundamentos teóricos.	Bibliometria – BTD, periódicos CAPES, Base Scielo 2012-2022. Sistematização das concepções. Análise documental – sistematizar as concepções de patrimônio cultural nos normativos legais, fontes documentais, marcos legais – foram considerados os seguintes temas: Constituição Federal de 1988, art. 216; Política do IPHAN; Legislações do DF – Lei nº 4.920/2012; Lei nº 5.080/2013 (obrigatoriedade); BNCC; Currículo em Movimento do Distrito Federal; Marcos

	Programáticos – Carta de Nova Olinda – 2009; Portaria nº 137/2016 – DF; Carta da Cidade Educadora – Barcelona.
Identificar a concepção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares do 3º segmento da EJA, relativa à cidade de Ceilândia.	Ceilândia – solicitar aos alunos um desenho sobre o patrimônio cultural da cidade. Escola – Pesquisa exploratória: visita à escola selecionada. Fazer observação direta do pesquisador em sala de aula e participação deste nas entrevistas e ações coletivas da escola. EJA – Grupo focal: realização de oficina com seis alunos do 3º segmento da EJA (dois jovens, dois adultos e dois idosos de ambos os sexos). Sistematizar as principais referências de patrimônio dos alunos.
Mapear o patrimônio cultural de Ceilândia, a partir de realização de oficinas com os sujeitos escolares do 3º segmento da EJA.	Realizar oficinas de desenhos e fotografias – serão registradas por meio de diários de bordo, fotos, cartas, desenhos e reportagens. Pesquisa nas redes sociais e questionário aos alunos – identificar os sujeitos escolares. Itens mapeados – principais sujeitos artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia, expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas à cultura de Ceilândia. Gerar com os alunos um mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia.
Problematizar a dimensão do território na cidade selecionada.	Triangulação – a partir da noção de patrimônio do sujeito escolar, comparar com as concepções teóricas e problematizar o território na perspectiva da cidade de Ceilândia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados foram construídos a partir dos seguintes procedimentos empíricos:

- caracterização da RA de Ceilândia por uma cartografia mental e afetiva;
- pesquisa exploratória: visita à escola selecionada, com a finalidade de conhecer o estabelecimento de ensino, o professor e os alunos;

- oficina de desenho e fotografia: registro das perspectivas pessoais dos estudantes de EJA sobre patrimônio, por meio de desenhos, diários de bordo, fotos, cartas e reportagens;
- levantamentos de dados qualitativos sobre as potencialidades do lugar: caracterização da área selecionada da pesquisa como uma área de patrimônio cultural; realização de levantamento censitário, iconográfico, de croquis, plantas, relatórios demográficos, para, por meio de cartografia, delimitação da região a ser cartografada pelos alunos da EJA;
- revisão bibliográfica e documental: pesquisa dos termos correlatos ao projeto;
- mapeamento, a partir de realização de oficinas com os sujeitos escolares da EJA do 3º segmento, os principais sujeitos artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia; cartografia de diferentes expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas à cultura de Ceilândia;
- vídeos e documentários acerca da construção do núcleo urbano de Ceilândia: caracterização e análise da região na contemporaneidade;
- construção de memorial, a partir de relatos dos professores, estudantes e moradores: compreensão de como, no âmbito da região, tem-se trabalhado a questão da educação e o debate em torno do patrimônio;
- entrevistas semiestruturadas: entrevista com os professores sobre o entendimento do tema da questão proposta para esta pesquisa.

3.3.1 Método

Em relação aos procedimentos adotados para produção dos dados empíricos, é importante ressaltar que a pesquisa exploratória na escola selecionada começou com uma conversa com a direção, no sentido de identificar se a escola é proponente de educação patrimonial bem como se o professor regente de Geografia autorizaria a participação em suas aulas. Nesse sentido, foi esclarecido em que consistiria a pesquisa e como seria realizada.

Por meio de *e-mail*, os alunos foram convidados a participar da pesquisa e, também, por meio de questionário, atestar seu nível de conhecimento e interesse a respeito do tema a ser tratado, pelo Google Forms. Além disso, foi realizada uma

entrevista semiestruturada com um professor de Geografia acerca do tema patrimônio cultural.

3.3.2 Questionário dos alunos

O questionário aplicado aos alunos (Quadro 9) foi do tipo exploratório que, segundo Gil (1999, p. 128), consiste em uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Quadro 9 – Questionário dos alunos

Qual o seu nome e idade?	
É migrante ou não?	
Onde morou?	
Onde mora?	
Onde trabalha?	
O que você está estudando em Geografia?	
O que é Brasília para você?	
Qual o seu lugar dentro do DF?	
O que é importante para você aqui no entorno da escola?	
O que é patrimônio para você?	
O que você considera como patrimônio na Ceilândia?	
O que você acha da sua cidade?	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas foram analisadas e sistematizadas no Quadro 10, entendendo o termo tradicional, como foco em Brasília e o termo contemporâneo como para além de Brasília; e no Quadro 11, que se seguem.

Quadro 10 – Percepção teórica dos sujeitos escolares

Sujeitos escolares	Tradicional	Contemporânea
Aluno 1		x
Aluno 2	x	
Aluno 3	x	
Aluno 4	x	
Aluno 5	x	
Aluno 6		x

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 11 – Sistematização do questionário dos alunos

Especificação	Sim	Não
Os alunos conhecem e reconhecem que Brasília é patrimônio cultural do mundo?	x	
Há um sentimento de pertença, de autoestima, em relação à cidade onde moram?		x
Os alunos se sentem cidadãos em sua própria cidade?		x
Os alunos se sentem sujeitos de sua própria história?		x
Há uma memória consolidada sobre sua própria história?		x
Quais os espaços de lazer e cultura em sua cidade?	x	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.3.3 Observação participante

Em relação à observação participante realizada, é pertinente destacar que, de acordo com Angrosino (2009), observação participante é uma técnica de coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas que envolve a participação ativa do pesquisador no ambiente que está sendo estudado. Fizemos a observação em quatro aulas de Geografia, durante um mês, com o intuito de observar o planejamento/plano de aula ou equivalente do professor, para ver em qual momento poderia caber o assunto educação patrimonial.

3.3.4 Entrevista semiestruturada

Sobre a entrevista semiestruturada, Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. De acordo com o autor citado, entendemos que entrevista é uma técnica de coleta de dados, a partir de perguntas abertas, deixando o entrevistado livre para dar as respostas, facilitando, assim, o diálogo com o entrevistador. No presente caso, realizamos uma entrevista semiestruturada com um professor regente de Geografia que estava atuando em turmas de 3º segmento da modalidade EJA, e as respostas foram analisadas por uma sistematização em quadros, a partir da variável divergente ou convergente. Portanto, usamos este recurso porque nos possibilita entender a prática de ensino do sujeito participante (Quadro 12).

Quadro 12 – Prática do professor a partir dos pontos convergentes e divergentes

Sujeito	Divergentes	Convergentes
A	x	
B		x

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.3.5 Oficinas de desenho e fotografia

As oficinas de desenho e fotografia foram oferecidas com o objetivo de identificar os patrimônios existentes no território, na perspectiva dos sujeitos escolares da EJA sobre a cidade deles. Primeiramente, fizemos uma roda de conversa, apresentamos vídeos que abordam a prática da fotografia e do desenho assim como a técnica de charge, de parábolas e de histórias. A fim de recolher as impressões de memórias e de identidades dos sujeitos escolares, desafiamos os alunos a escreverem, em formato de carta, como é a relação deles com a cidade e quais tipos de patrimônio existem em Ceilândia, com o intuito de provocá-los a relatarem as próprias memórias.

É importante esclarecer que as oficinas de História da Cidade, constituem oportunidade de aprendizagem lúdica, pela utilização de linguagens artísticas como meio de expressão: desenho, fotografia, cartografia, história em quadrinhos, contação de histórias, filmes e documentários. Nesse sentido, tais atividades lúdico-pedagógicas possibilitam o trabalho em Geografia pela Arte. Assim, a diversão em criar o percurso da casa para a escola, por quaisquer daquelas representações, dará visibilidade à escola, ao lugar e aos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, as ações educativas correspondem às práticas culturais no trabalho com os alunos, a fim de multiplicar seus conhecimentos em sala de aula. O reconhecimento de territórios educadores, a partir da realidade dos alunos, pode transformar o lugar que ele vive, podendo constituir percurso de aprendizagem. Pesquisar o lugar é muito importante como possibilidade de construção de identidade e pertencimento; é o ponto de partida para a construção da noção de cidadania nos estudantes.

Assim, trata-se de uma aula-oficina denominada educação patrimonial, na qual o tema trabalhado foram os marcos arquitetônicos de Ceilândia, no sentido de identificar a compreensão dos estudantes sobre patrimônio cultural. Além disso, foram pesquisadas: a história da cidade (1 aula); contextualização da memória e da identidade de Ceilândia (1 aula); problematização por meio de desenhos e fotografia (1 aula), assim como cartografia (1 aula). Perfazendo um total de 4 h/a em um período de 2 meses.

Como conteúdo didático, foram utilizadas atividades baseadas nas disciplinas de Arte: patrimônio cultural, multiletramentos, criatividade e movimento, desenhos, fotografias, poesias e contos. Em Geografia, foram abordados os conceitos de lugar, paisagem, território e técnicas de cartografia. No trabalho de campo, em visita à Casa da Memória, foram efetuadas análises comparativas de mapas,

cartografia social e mental (Acselrad; Viégas, 2013), desenhos, fotografias e textos-base de minha autoria. A avaliação dos alunos se deu por meio de participações nas aulas e de apresentações de trabalhos.

Considerando-se a importância de se criar mecanismos que fomentem a participação dos estudantes, notadamente no que se refere à sua memória e vivência, para construir argumentos sobre a questão do patrimônio, torna-se necessário explicitar o modo pelo qual foram conduzidas as mediações didáticas por ocasião da oficina.

3.3.6 Mapeamento dos sujeitos artistas e da cultura da cidade

Ao gerar, com os alunos, um mapa coletivo da cidade, daquilo que constitui o lugar, problematizamos a dimensão do território na cidade. Nesse sentido, a cartografia gerada pelos alunos, por meio dos desenhos e das fotografias, não significou o fim do trabalho, mas o meio do processo pedagógico, notadamente quando consideramos questões relativas ao protagonismo juvenil, à cidadania e ao direito à cidade.

Assim, elaborar um mapa coletivo do patrimônio de Ceilândia significa cartografar como os sujeitos percebem o lugar onde vivem e/ou estudam; mapear os sujeitos artistas e a cultura da cidade; construir memorial, a partir de relatos dos estudantes; analisar diferentes expressões práticas e instituições relacionadas à cultura popular de Ceilândia; realizar levantamento de dados qualitativos sobre as potencialidades; realizar mapeamento, com o intuito de provocar os alunos a expressarem seus pontos de vista.

3.3.7 Grupo focal

Com a intenção de criar ambiente para troca de ideias com as turmas, reiterando a perspectiva freiriana, convidamos os alunos a participar de conversa informal com o tema patrimônio cultural. Apresentamos, em forma de bate-papo, o conceito e o tema a ser pesquisado. Em seguida, fizemos a formação de um mini grupo focal com seis alunos de ambos os sexos, sendo dois jovens, dois adultos e dois idosos da EJA do 3º segmento, na faixa etária entre 15 e 80 anos, para verificar qual visão eles têm de patrimônio e se eles identificam algum patrimônio em Ceilândia.

Se positiva fosse a resposta a essa questão, perguntamos quais são os patrimônios da cidade de Ceilândia. Caso a resposta fosse negativa, desafiamos os alunos a entender os possíveis tipos de patrimônios culturais. Com muita timidez, os jovens iniciaram o debate, falando que não havia patrimônio cultural na cidade, mas alguns adultos pontuaram aquilo que eles entendiam como patrimônio existente em Ceilândia. Observei que o debate foi positivo, porque para alguns não estava claro que um espaço de cultura, uma praça ou uma rua poderia ser um patrimônio. Posteriormente, as respostas foram sistematizadas no Quadro 13, que se segue.

Quadro 13 – A visão dos sujeitos do 3º segmento da EJA sobre o patrimônio cultural de Ceilândia

Sujeitos do 3º segmento/EJA	Patrimônio cultural	Ceilândia
Aluno 1	x	x
Aluno 2	-	x
Aluno 3	-	x
Aluno 4	-	x
Aluno 5	-	x
Aluno 6	x	x

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.3.8 Análise documental – PPP e PE

Foi realizada análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, do Currículo em Movimento da SEE/DF e do Plano de Ensino (PE) do professor regente.

Candango Ceí

Ceílândia, Ceílândia, nasceste e crescestes,
Depressa chegaste à maioridade,
Sem muitos saberem definir por que
A palavra CEI deu nome a cidade;
Aquele “Campanha de Erradicação
Para as “Invasões” tem a sigla CEI.
Podemos dizer, sem medo de errar,
Que o nome Ceílândia nasceu dessa lei.

Vimos da Vila do IAPI,
Das vilas, Tenório, Colombo,
Esperança,
Morro do Urubu, e do Querosene,
Foi mais um despejo que uma
mudança;
Abriram as ruas, demarcaram as
quadras,
Dividiram em lotes, puseram endereço
E jogaram a gente no meio do cerrado,
Como quem afirma: pobre não tem
preço.

Ceílândia, tu foste criada de um erro,
Que uniu preconceito e discriminação;
Nós fomos expulsos do meio dos ricos
Para dá lugar a prédio e mansão.
Para os nordestinos, migrantes,
“araras”,
És o maior ponto de concentração,
Exibindo estórias, forró, cantoria,
Cultura de um povo de uma região.

Ceílândia, Ceílândia, tu, por muitos
anos,
Foste conhecida como “dormitório”,
Depois do progresso, estás sendo
agora
A maior cidade deste território,
Invejando aqueles que nos
expulsaram,
Agora, Ceílândia, és grande também.
Para os tubarões mostrando que
somos
Humildes, mas dignos de morarmos
bem.

Donzílio Luiz de Oliveira.
Ceílândia, 27 de março de 2006.

4 O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA (DF)

Neste capítulo, serão apresentadas as percepções dos sujeitos escolares da EJA, a fim de identificar sua compreensão acerca do patrimônio cultural de sua cidade, por meio de Oficinas de História da Cidade, abaixo explicitadas. Para o capítulo 4, apresentam-se os resultados da pesquisa, notadamente a noção de patrimônio dos alunos, as percepções geográficas desses sujeitos sobre Ceilândia.

4.1 Os sujeitos escolares da pesquisa

A partir de uma portaria conjunta que trata de ações de educação patrimonial, assinada por duas secretarias do GDF – SEE/DF e SECEC/DF – no ano de 2017, torna-se possível a realização dos trabalhos pedagógicos e culturais referentes à educação patrimonial no DF. Esta é pouco aproveitada no ensino de Geografia, devido ao extenso conteúdo que os professores desta área de conhecimento têm que cumprir, porém, isso não é um impedimento para a sua aplicação. Nesse sentido,

A metodologia da educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural", esta é uma das falácias a respeito da prática de uma Educação Patrimonial, que muitas das vezes afasta o professor de trabalhar com o tema, pois alguns pensam que terão muito trabalho; esse tipo de fala assusta os profissionais da educação de realizar uma boa prática em sala de aula" (Tolentino, 2016, p. 41).

O Grupo de Trabalho Geografia e patrimônio cultural: cidade, imagem e patrimônio, por ocasião do XV Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), realizado em Tocantins, afirma que “acompanhou a expansão da abordagem geográfica do patrimônio cultural, assim como o seu amadurecimento, tanto teórico, metodológico quanto a sua consolidação refletida na expansão dos grupos de pesquisa no país”³⁹. Esse Grupo de Trabalho, criado em 2011, no âmbito do IX ENANPEGE realizado em Goiânia, congrega pesquisadores(as) com interesses sobre a Geografia e o Patrimônio Cultural, tomando a Geografia como eixo articulador da temática, em suas múltiplas perspectivas teórico metodológicas.

³⁹ Disponível em: <https://enanpege.com.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Pode-se dizer que, apesar de poucos professores de Geografia trabalharem com a temática do patrimônio cultural, já existem grupos de pesquisadores da área se mobilizando para capacitar aqueles que têm o interesse em ter o conhecimento e o aprimoramento sobre o tema. Assim, embora haja dificuldades para esses profissionais participarem desses encontros, existe a possibilidade de participarem de forma síncrona.

Desse modo, a realização desta pesquisa teve como participantes um professor de Geografia e um professor de Arte, que responderam ao questionário a eles apresentado. Além disso, foi efetuada a observação de aulas de Arte e de Geografia em cinco turmas. Entre essas, uma foi selecionada, 3º segmento 3ª A, por ser aquela que melhor se apresentava aos objetivos desta investigação: alunos de diferentes faixas etárias (jovens, adultos e idosos), de ambos os sexos. Desta turma, seis alunos que demonstraram grande interesse pela proposta do estudo e com disponibilidade de tempo foram convidados para compor o grupo focal.

4.2 O professor de Geografia e a observação de suas aulas

Este tópico contempla um dos objetivos desta pesquisa, referente à observação das aulas de Geografia ministradas pelo docente da turma de EJA no 3º segmento. Após escolha da unidade escolar para a realização do trabalho de campo, foram estabelecidos contatos e efetuadas conversas com os gestores, que prontamente apresentaram o professor de Geografia.

No primeiro contato com o professor de Geografia, no segundo semestre de 2023, foram tratadas questões referentes aos propósitos da pesquisa, sua relação com o tema patrimônio bem como o questionamento acerca disso, em suas aulas. Imediatamente, o professor me informou que não trabalha com esse tema, mas autorizou a realização de observação de suas aulas, para ter conhecimento sobre a abordagem da disciplina em sua turma. O professor é do sexo masculino, tem formação superior em Geografia e História e idade entre 25 e 65 anos, é do quadro efetivo da SEE/DF e trabalha 60 horas semanais (diurno e noturno), no ensino regular e na EJA.

Especificamente, com o intuito de conhecer o professor de Geografia, que é um dos sujeitos escolares desta pesquisa, de maneira informal, falei a respeito da minha formação em Arte e da minha aproximação com a Geografia. Justifiquei a escolha pelo tema e informei que a minha intenção não é de criar uma disciplina no

currículo escolar e, sim, de proporcionar ao professor uma forma de trabalho, que possa ser aplicada de maneira transversal, com diversas disciplinas, em consonância com os PCN, que têm uma proposta denominada de temas transversais, a qual possibilita a realização de um trabalho de integração das disciplinas e prepara os alunos para o exercício da cidadania. Desse modo, a interdisciplinaridade que agrega várias disciplinas, contribui para o debate da preservação do patrimônio, dentro de uma proposta de bem-estar social, que proporciona aos alunos refletir sobre as práticas educacionais e patrimoniais como valor coletivo.

Infelizmente, logo após o meu contato com a escola, foi deflagrada uma greve dos servidores da educação do DF, convocada pelo Sindicato dos Professores do DF, que durou cerca de dois meses, impossibilitando o trabalho de observação. Adiamos o início do trabalho de campo para o ano seguinte, no primeiro semestre; desta vez, ocorreu a greve dos servidores das universidades federais, que logo em seguida teve o apoio dos professores, que também durou aproximadamente três meses, fazendo com que fosse mais uma vez adiado o início do trabalho de campo. Finalmente, ao começar o segundo semestre do ano letivo de 2024, entrei em contato novamente com a escola e com o professor de Geografia, que ainda permanecia nessa unidade de ensino, solicitando o início da pesquisa de campo. Fui apresentado ao supervisor pedagógico e às coordenadoras da EJA, aos quais solicitei o Projeto Pedagógico (PP) da escola e a grade horária do professor.

No primeiro dia de observação, no decorrer da primeira e da segunda aula da noite, com as turmas de 3ª e 2ª etapas (equivalentes ao 3º e 2º anos Ensino Médio), o professor, por já ter trabalhado no semestre anterior com essas turmas, apresentou-se e falou dos conteúdos a serem trabalhados no semestre, na primeira turma com o tema Geografia do mundo e, na segunda turma, a Geografia do Brasil. Ele informou a respeito da apostila que se encontrava à disposição no *blog* da escola ou na reprografia, caso o aluno quisesse comprá-la. Foi observado que o professor utilizava como material didático uma apostila, de autoria própria, com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, visto que o tempo de aula é muito curto (35 minutos) e só são duas aulas por semana. É importante ressaltar que o professor atende a cinco turmas por dia, sendo uma aula para cada turma ao dia/noite, em uma jornada de 60 horas semanais.

No segundo dia, o tema trabalhado foi I Guerra Mundial, com as turmas da 3ª etapa, e Localização geográfica do Brasil, nas turmas de 2ª etapa. Diferentemente

da primeira semana de aula, as turmas já tinham um maior número de alunos: antes compareceram de dois a cinco alunos por turma, depois, de 12 a 15 alunos presentes. Destaco que o professor utilizou como estratégia pedagógica, para tratar dos assuntos abordados nas cinco aulas, a indicação de filmes que tratam da I Guerra Mundial (“1917”, “A lista de Schindler” e “Oppenheimer”) e da música “País tropical”, que aborda a Geografia do Brasil. Considero de extrema importância o uso desses recursos em sala de aula, pois contribui para a compreensão do conteúdo abordado, uma vez que, com o advento das plataformas de *streaming*, seja de áudio ou de vídeo, os alunos têm fácil acesso a filmes e músicas. Nas palavras de Fonseca (2018): “o filme precisa ser incutido no assunto que se dispõe a trabalhar, numa busca de explicações baseadas em referências como o saber escolar e o saber do mundo” (Fonseca, 2018, p. 170). Do mesmo modo também é com a música, o seu uso em sala de aula constitui-se um estímulo à reflexão daquilo que se propõe debater. Assim, o professor regente, citou um pequeno trecho da música, embora não tenha colocado para tocar na sala. Nesse sentido, cumpre observar que os alunos, jovens, em sua maioria, poderiam ou não, conhecer ou escutar tal música.

No terceiro dia, foi a continuação do tema anterior em ambas as etapas de ensino. O professor solicitou uma atividade de pesquisa manuscrita a cada aluno, com o tema abordado (3ª etapa: O Holocausto e 2ª etapa: Brasil, território e sociedade) e falou que valia 1 ponto para o semestre. Em seguida, escreveu no quadro o critério de avaliação da sua disciplina, que varia de acordo com cada professor, valendo 5 pontos; os demais 5 pontos são distribuídos igualmente para todas as disciplinas nas avaliações multidisciplinares e no estudo dirigido. Essa dinâmica foi repetida nos cinco horários de aula. Para tratar do tema da aula sobre Localização geográfica do Brasil, o professor utilizou o mapa-múndi como recurso didático. Para Cavalcanti, “os mapas constituem sem dúvida um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam lugar definido na educação geográfica de crianças e de adolescentes” (*apud* Oliveira, p. 16).

Para o quarto dia de observação, destaco a dinâmica realizada pelo professor, uma vez que as aulas anteriores foram expositivas, inclusive porque demonstrou gostar muito do tema, propondo aos alunos reflexão a respeito do fascismo, alertando-os sobre o extremismo político, como vem acontecendo no nosso país. O professor falou para a turma que: “A Geografia também é contada pela história”. Essa fala do professor demonstrou a importância de se ter uma geo-história

do lugar nos conteúdos de Geografia. O docente usou o recurso didático de *slides* para tratar dos temas I e II Guerra Mundial, nas turmas de 3ª etapa.

Já com as turmas da 2ª etapa, o professor utilizou o recurso de videoaula para abordar o assunto divisão territorial do Brasil. Quanto ao quinto e último dia de observação, perfazendo um total de 25 horas-aula, destaco que o professor optou por outra estratégia, que é a do reforço; ele fez a correção individual do trabalho solicitado previamente para as turmas das duas etapas e, em seguida, passou um questionário de 10 perguntas no quadro, para que os alunos copiassem em seus cadernos e respondessem ali mesmo na hora, baseado no que estudaram nos dias anteriores.

Em suma, as observações das aulas de Geografia foram importantes para verificar teoria e prática, no sentido de perceber a abordagem adotada pelo professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Assim, constatou-se que o professor não teve a preocupação em tratar dos conceitos básicos da Geografia, nos conteúdos da I Guerra Mundial e divisão territorial do Brasil. Compreendo que a proposta de ensino da EJA seja bem reduzida, mas acredito que reforçar as terminologias básicas para os sujeitos escolares é de grande valia. Outra questão observada é que, de fato, o professor não aborda o tema patrimônio cultural em suas aulas, seja pelo fato de não ter despertado interesse no assunto ou de não ter domínio dele. Assim, Cavalcanti (2010), doutora em Geografia e autora de diversos livros de ensino de geografia, afirma:

[...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico. Esse modo de pensar tem sido estruturado historicamente por um conjunto de categorias, conceitos e teorias sobre o espaço e sobre a relação da sociedade com o espaço. Sendo assim, ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo [...] (Cavalcanti. 2010. p. 7).

Portanto, adotar uma abordagem temática, tendo em vista a discussão relativa a um conjunto de significados simbólicos que se relacionam com patrimônio cultural, material, imaterial, memória, lugar e identidade cultural, bem como promover análise estético-formal sobre a arte, a cidade e a Geografia local, qualificam as atividades que correspondem àquelas relativas ao trabalho do professor de Geografia.

A importância de se considerar a cultura local no ensino de Geografia é comprovada por Callai: “É necessário e importante considerar a cultura do local, portanto, na definição de que trabalhar a geografia e, em especial, de como fazer o trabalho com os conteúdos” (Callai, 2010, p. 15-37). Nesse sentido, é importante que

o professor faça um esforço para conhecer e reconhecer a paisagem local do seu território de trabalho que, muitas das vezes, é o mesmo que seus alunos vivem. Daí a importância de o professor ter conhecimento acerca do que vai ensinar e, nesse contexto, do lugar do aluno: “a Geografia a ser ensinada deve considerar os seguintes aspectos: para quê, como, o quê, para quem” (Callai, 2010, p. 15-37). Com isso, será possível rever o componente curricular da Geografia escolar, como um todo, por meio de uma educação patrimonial do nosso espaço geográfico, a fim de contribuir para uma educação libertária.

4.3 O professor de Arte e a observação de suas aulas

A primeira semana de aula, no turno noturno, no estabelecimento de ensino no qual realizamos o trabalho de campo, foi um acolhimento dos alunos, que estavam realizando suas matrículas e recebendo seus itinerários formativos; sendo assim as aulas iniciaram na semana seguinte. Quanto às observações das aulas de Arte, estas começaram uma semana após o início do semestre, devido à Licença Saúde (LS) do professor regente, mas não houve prejuízo ao nosso trabalho, uma vez que, não tendo a aula de Arte, participei da reunião de coordenação dos professores da área de humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Educação Física), com a participação de duas professoras da área de Linguagens e Códigos (Arte, Português e Língua Estrangeira). A reunião da coordenação foi conduzida pelo supervisor da EJA, que me apresentou ao grupo de professores e permitiu que eu falasse da pesquisa a ser realizada na unidade de ensino; em seguida, o gestor solicitou minha colaboração na avaliação diagnóstica do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), por meio da elaboração de cinco questões relacionadas à pesquisa, com sugestão de questão: você deseja trabalhar com Geografia e Arte⁴⁰?

O contato com o professor de Arte ocorreu presencialmente e de uma forma muito rápida, pois ele atende a todas as turmas da EJA do estabelecimento de ensino; apresentei-me, falei da pesquisa e perguntei se ele aborda o tema patrimônio cultural em suas aulas; de pronta-resposta ele disse que não, mas aceitou que suas aulas fossem observadas. Esse professor é do sexo masculino, tem mestrado e graduação

⁴⁰ Ver gráficos de 1 a 5.

em Artes Cênicas e idade entre 25 e 65 anos, é do quadro efetivo da SEE/DF, trabalha 40 horas semanais (diurno), e mais 20 horas na EJA no noturno, em regime de contrato temporário. Embora o professor tenha formação em Artes Cênicas, leciona Artes visuais – História da Arte para o público da EJA que, segundo ele, é mais viável para aplicação dos conteúdos e aceitação dos alunos.

No primeiro dia de observação, o professor me apresentou aos alunos e disse que as observações seriam para a pesquisa de doutorado. No que se refere aos conteúdos abordados, foi trabalhado o tema Vanguardas europeias, com a 3ª etapa, enquanto para a 2ª etapa, o tema foi Renascimento. Constatou-se que o docente adota uma apostila como material didático, disponibilizada no *blog* da escola aos interessados, passíveis de reprodução em xerox da escola, custeadas pelo aluno. Esse material, que também trata dos elementos da linguagem visual e cênica, foi trabalhado no semestre anterior. Nas cinco turmas atendidas naquela noite, o docente utilizou como recurso didático a videoaula.

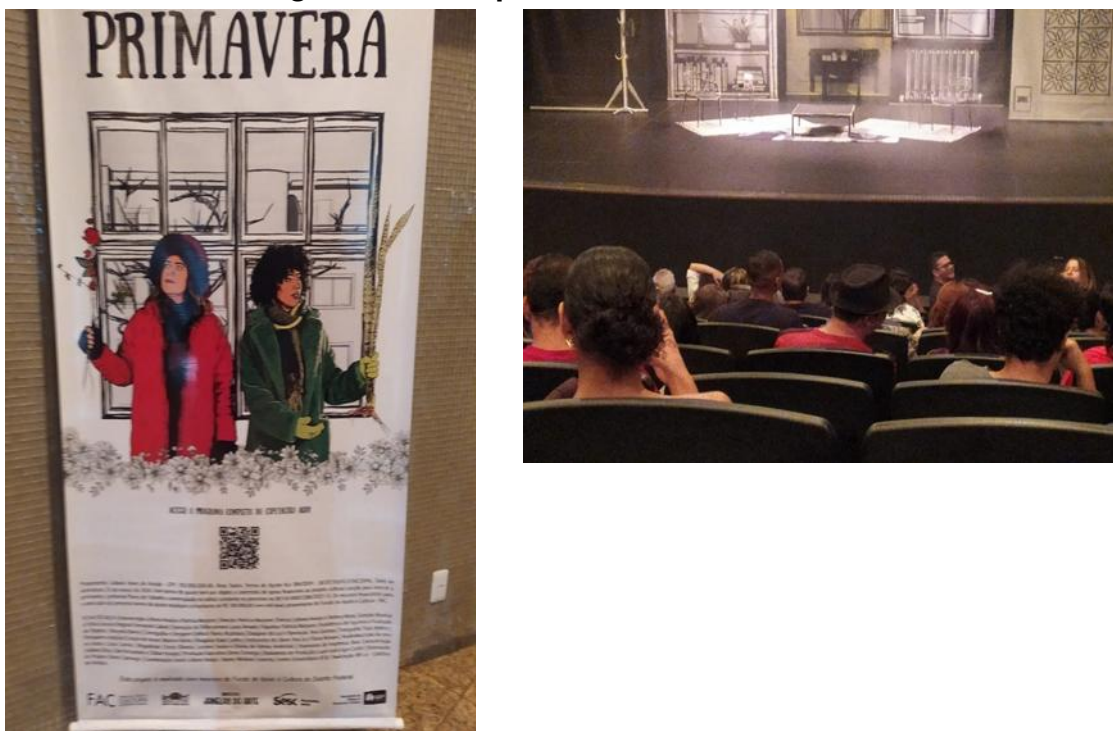
O professor informou à turma que gosta de trabalhar com esse recurso, porque o ajuda a passar as informações de cada período artístico, principalmente porque tem a visão de outra pessoa. Vale destacar que as aulas de Arte das etapas finais do 3º segmento aconteciam na sexta-feira, o que é um desafio, pois, neste país, a maioria dos estudantes trabalhadores falta às aulas, seja por cansaço, seja por outras opções de lazer. Nesse caso, constata-se a desvalorização do ensino da Arte, pois a maioria dos alunos tem um pensamento negativo em relação às aulas dessa disciplina: “pra que estudar arte, aula de arte é bagunça, é brincadeira”. Essa posição preconceituosa se estende, muitas das vezes, aos professores de outras áreas do conhecimento, o que reforça e dificulta a manutenção dos alunos em sala.

No segundo dia de observação, o professor utilizou a mesma didática, trabalhou com videoaula e com o mesmo tema anterior, com destaque ao Movimento Futurista. Foi observado que há, apenas, uma aula de Arte por semana, diferentemente da Geografia, que tem duas aulas. Nesse dia, o professor apresentou, para cada turma, seus critérios de avaliação. Vale lembrar que, na modalidade EJA, o professor de Arte leciona para todas as etapas (1ª, 2ª e 3ª etapas), que significa que um único professor tem de dominar o conteúdo inteiro das três séries equivalentes do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

No terceiro e último dia, com 15 horas-aula de observação efetuadas, houve saída de campo com os alunos para assistirem ao espetáculo teatral

“Primavera”, no Sesc Ceilândia, localizado no P Norte, com o tema feminicídio. Esse tipo de trabalho é fundamental à aprendizagem, pois se traduz em uma oportunidade de experimentação prática daquilo que se estuda na teoria.

Fotografia 19 – Espetáculo teatral Primavera



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Todos os sujeitos escolares (alunos, professores, servidores e gestores) foram convidados; para isso, foi disponibilizado transporte gratuito para a escola. Houve boa adesão ao convite e, por isso, saíram dois ônibus lotados. Os ingressos foram gratuitos para todos, como contrapartida do projeto financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC), que contemplou todas as unidades escolares da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia que ofertam o ensino noturno. O público do CED 06 gostou muito da peça de teatro, reagiu no decorrer das cenas apresentadas, retribuiu aos atores com efusivos aplausos ao final. Para a ocasião, a escola ofereceu lanche aos alunos, antes de sair para o evento, pois a maioria vem para escola diretamente do trabalho.

Dessa forma, as observações nas aulas de Arte deram-se de igual modo, quando comparadas às observações das aulas de Geografia (Quadro 14). Ambos os professores, apesar de suas limitações de espaço, de tempo e de recursos didático-pedagógicos, conseguiram atingir o objetivo de suas aulas/conteúdos. Porém, não

abordam o tema patrimônio cultural em suas aulas, mesmo em uma disciplina que trata da história da arte e dos seus artistas.

Vê-se, por isso, que a dificuldade de aplicar um projeto de educação patrimonial para uma comunidade de EJA e educar o cidadão sobre nosso patrimônio cultural pode refletir ou contribuir para o apagamento da nossa memória e da nossa história. E a forma de evitar essa situação se estabelece, também, a partir da escola. Nesse caso, o aplicado em sala de aula tende a ser multiplicado com a comunidade.

Quadro 14 – Plano de aula

Plano de aula	Professor de Geografia	Professor de Arte
1ª Aula	Primeira Guerra Mundial	—
2ª Aula	Segunda Guerra Mundial	—
3ª Aula	Divisão territorial do Brasil	—
4ª Aula	Localização geográfica do Brasil	—
1ª Aula	—	Vanguardas europeias
2ª Aula	—	Futurismo
3ª Aula	—	Saída de campo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.4 A noção do patrimônio cultural dos sujeitos escolares

Com o objetivo de realizar a primeira mediação com os sujeitos escolares da EJA do CED 06 de Ceilândia da 2ª e 3ª etapas do 3º segmento, de conhecer cada aluno e de saber qual a compreensão deles de Patrimônio Cultural, o professor regente cedeu as suas cinco aulas, as que teria naquela noite, pois iria realizar um exame médico no período diurno e, por isso, estaria de licença médica. Aproveitando essa oportunidade, iniciei o processo de mediação junto aos alunos apresentando-me e, como proposta para sensibilizá-los a falarem os seus nomes, utilizei um pequeno

globo terrestre que serviu de estímulo para aqueles que tinham a vez para se apresentar.

Assim ocorreu a dinâmica denominada de identidade: cada aluno fala o seu nome, idade e se é migrante (de onde veio), onde mora em Ceilândia. Com isso, foram destacados os conceitos geográficos de região, lugar e território. Em seguida, falei da pesquisa desenvolvida e abri espaço para perguntas. A maioria dos alunos falou que entendeu a proposta. Posteriormente, na sequência da dinâmica, os alunos foram questionados sobre as seguintes questões: o que vocês entendem sobre Patrimônio Cultural? Qual seria um Patrimônio Cultural de Ceilândia? Por fim, como proposta de avaliação, foi perguntado o que achavam da proposta e se gostariam de participar.

Fotografia 20 – Aula de Geografia



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

4.5 Roteiro de investigação de intervenção pedagógica

Considerando-se a importância de se criar mecanismos que fomentem a participação dos estudantes, notadamente no que se refere à sua memória e à sua vivência, para construir argumentos sobre a questão do patrimônio, torna-se necessário explicitar o modo pelo qual foram conduzidas as mediações didáticas por ocasião das aulas de Geografia e de Arte. Nesse sentido, serão apresentados no Quadro 15, que se segue, as atividades que foram realizadas com os alunos, para (re)construir seu sentido de pertencimento à cidade.

Quadro 15 – Roteiro de investigação

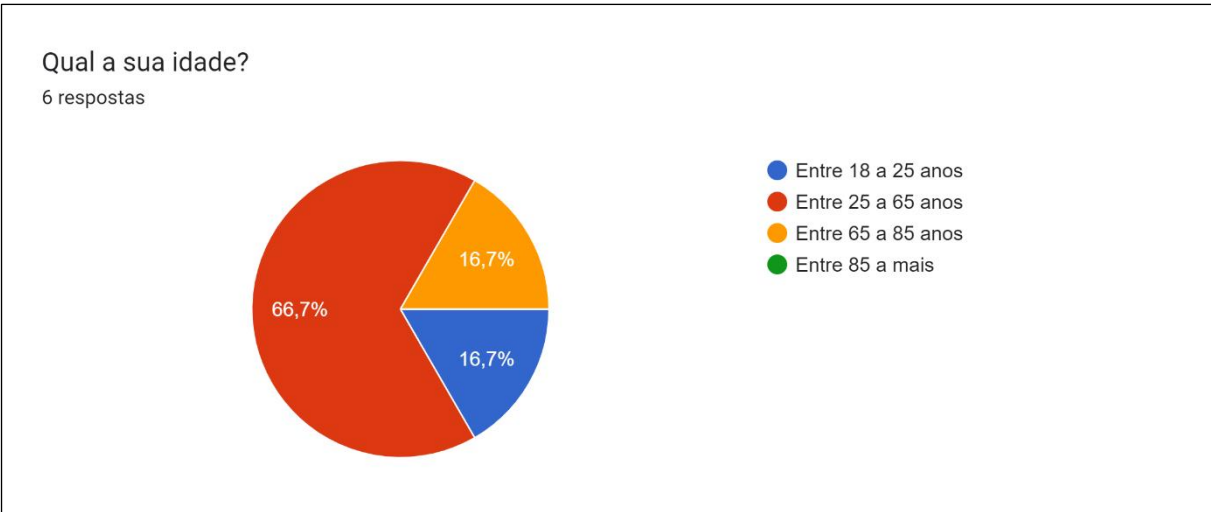
ASSUNTO: Educação patrimonial		
Título: O patrimônio cultural da Ceilândia, a partir do olhar dos sujeitos escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
Tema: Marcos territoriais e arquitetônicos de Ceilândia		
Objetivo geral: Identificar a compreensão dos estudantes sobre patrimônio cultural. Abordagem: Interdisciplinar/Geografia e Arte		
Hora-aula	Conteúdos	Procedimentos metodológicos
1 hora-aula cada.	História da cidade Aula de História – 27/8 – 3ª feira. Obs.: Aula dada	▪ Pesquisar nas redes sociais e em outros meios. ▪ Problematicar a dimensão do território na cidade selecionada. ▪ Visitar virtualmente o Museu Casa da Memória de Ceilândia.
	Contextualizar a memória e identidade de Ceilândia Aula de Geografia – 10/9 – 3ª feira	▪ Sistematizar as principais referências de patrimônio dos alunos.
	Desenho e fotografia Aula de Arte – 13/9 – 6ª feira	▪ Realizar oficinas de desenhos e fotografias que serão registradas por meio de diários de bordo, fotos, cartas, desenhos e reportagens. ▪ Solicitar aos alunos um desenho sobre o patrimônio cultural da cidade.
1 hora-aula cada. Grupo focal.	Mapear o patrimônio cultural de Ceilândia	▪ Itens a serem mapeados – principais sujeitos artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia, expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas a cultura de Ceilândia.
1 hora-aula cada. Grupo focal.	Cartografar	▪ Gerar um mapa coletivo da cidade com os alunos daquilo que constitui Ceilândia. ▪ Triangulação – a partir da noção de patrimônio do sujeito escolar, comparar com as concepções teóricas e problematizar o território na perspectiva da cidade de Ceilândia.

1 hora-aula cada. Grupo focal.	Avaliação	▪ Por meio de suas participações nas aulas e de apresentações dos seus trabalhos.
--------------------------------	-----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

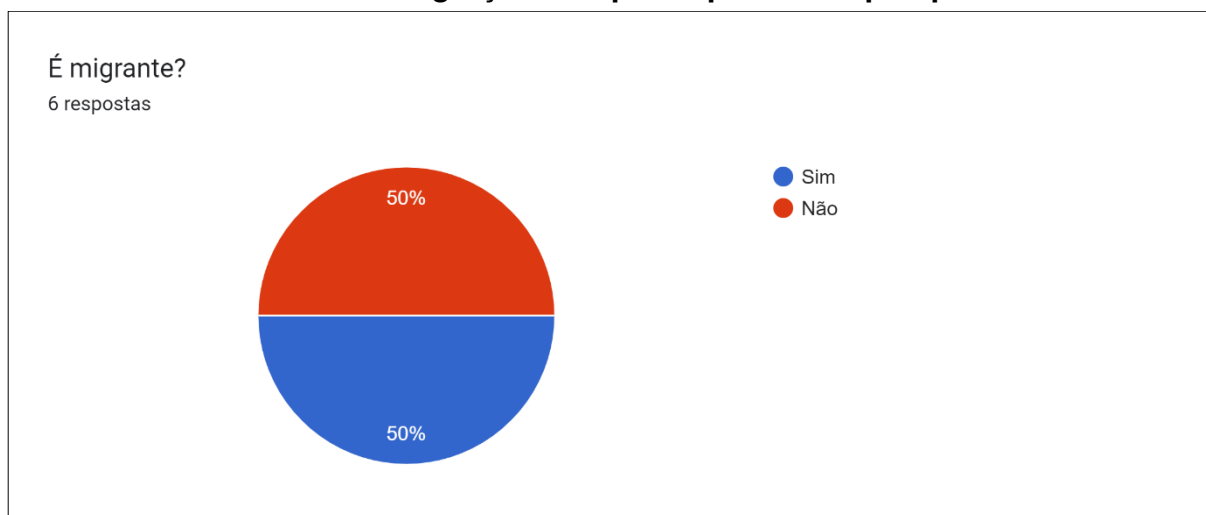
O grupo focal foi formado com seis alunos voluntários, de ambos os sexos: dois jovens, dois adultos e dois idosos da EJA do 3º segmento, das turmas atendidas pelos professores de Geografia, de Arte e de História (2B, 2C, 3A, 3B e 3C), na faixa etária entre 15 e 80 anos. O grupo foi atendido no horário das 19h às 19h30, nos dias 17 e 20 de setembro de 2024, o que finalizou o processo de produção de informações empíricas para esta pesquisa. Vale lembrar que a metodologia se deu em quatro etapas: observação, registro fotográfico e escrito, aulas expositivas e práticas e elaboração de um mapa temático.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



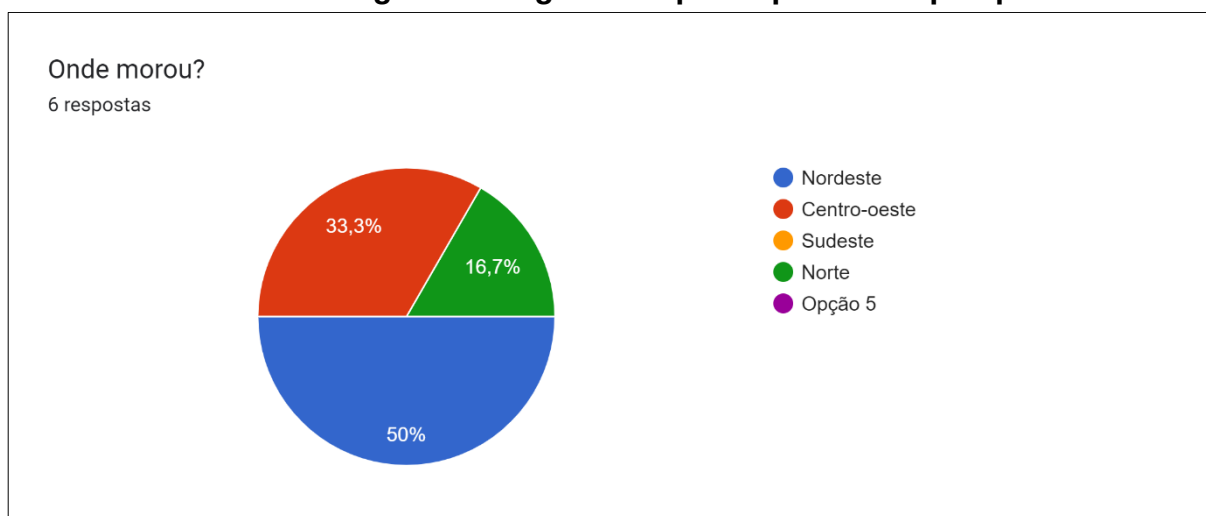
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 1 nos apresenta de forma positiva a faixa etária dos sujeitos escolares, que são jovens, adultos e idosos, de acordo como foi estabelecido nos objetivos da pesquisa.

Gráfico 2 – Migração dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

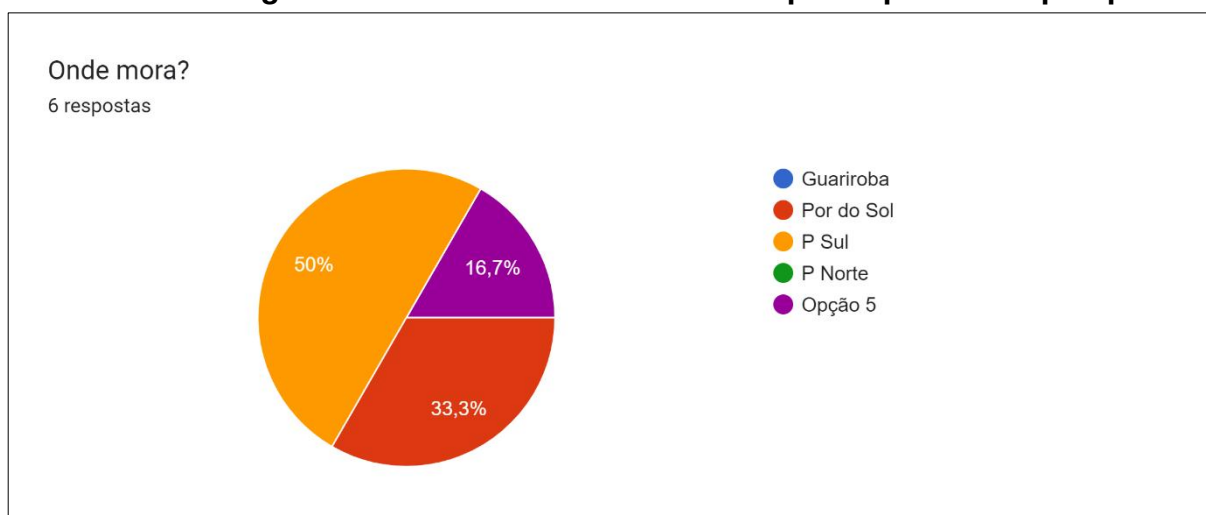
Foi identificado que 50% dos estudantes que frequentam a instituição pesquisada são migrantes, como atesta o Gráfico 2.

Gráfico 3 – Região de origem dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 3 mostra-nos que a maior porcentagem dos estudantes é de origem nordestina, confirmando, mais uma vez, os dados desta pesquisa; a opção 5 refere-se à Região Sul.

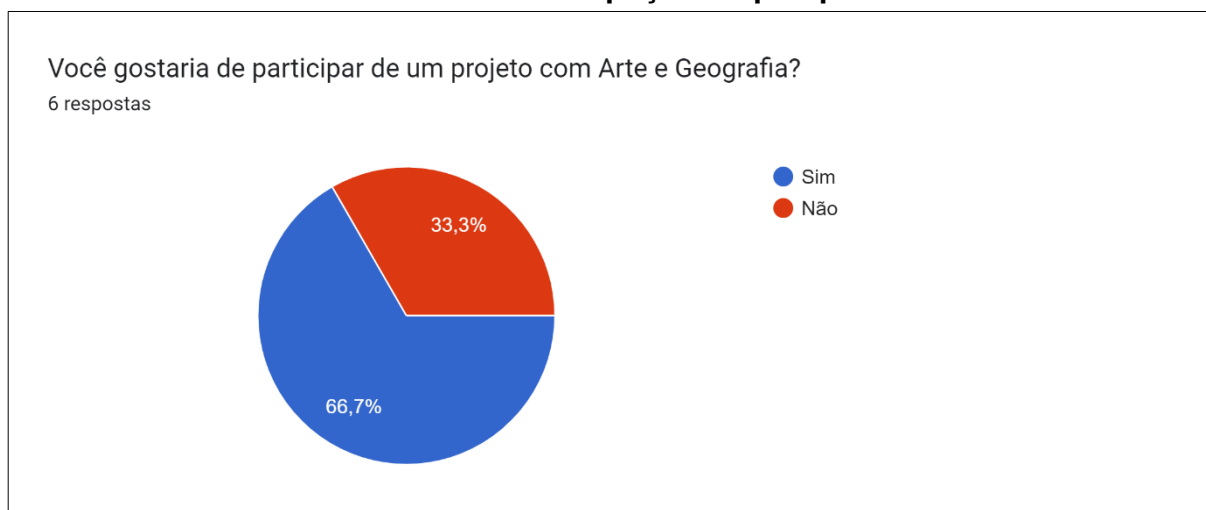
Gráfico 4 – Região de moradia em Ceilândia dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com base nos dados apresentados, percebe-se, pelo Gráfico 4, que a instituição de ensino atende a maior parte da população que reside no seu território, porém, atende a um significativo número de pessoas que também residem nas regiões administrativas próximas à escola, como Pôr do Sol e Sol Nascente (opção 5).

Gráfico 5 – Participação na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme o Gráfico 5, os estudantes mostraram grande interesse em participar da pesquisa, uma vez que apresentamos em detalhes o que íamos fazer. Adultos e idosos foram, em sua maioria, os que mais demonstraram interesse, seguidos por poucos jovens que responderam que não tinham interesse em participar.

4.6 História da cidade

As aulas de História da cidade constituem uma oportunidade de ensinar a geo-história do lugar. Trata-se de uma aula denominada Contexto Histórico-Geográfico de Ceilândia, a partir dos marcos territoriais dessa cidade, na perspectiva da interdisciplinaridade entre a História, Geografia e a Arte. Em Geografia, foram abordados os conceitos de região, lugar, paisagem, território e espaço; em História, as lutas e os deslocamentos das famílias para o espaço denominado Ceilândia. Metodologicamente, escolhemos uma proposta pautada na arte, com ênfase na análise das narrativas visuais, a partir das fotografias existentes no arquivo da própria Casa da Memória, que possibilitou o reconhecimento da identidade cultural e territorial da comunidade ceilandense.

A finalização se deu por meio de visita virtual ao Museu Casa da Memória de Ceilândia. A intenção inicial era de trabalho de campo nessa localidade, mas, em virtude de orientações da Coordenação Regional de Ensino, saídas, passeios, visitas e trabalhos de campo estavam suspensos até nova orientação. Daí a opção pelo tour virtual. Em conversa com o professor regente de História e com o fundador da Casa da Memória, tal opção foi ratificada e aplicada no horário da aula.

Fotografia 21 – Aula de História



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

A aula foi planejada da seguinte forma: aula expositiva e dialógica, mediante utilização de *slides* em Power Point, com apresentação de imagens referentes à história da construção da nova capital do Brasil. No intuito de mostrar o território, foram destacadas as cidades-mães – Cidade Livre e Candangolândia. Foram tratados, ainda, a questão da transferência de, aproximadamente, 80 mil moradores das favelas Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Colombo, Morro do Querosene, Morro do Urubu, Curral das Éguas e Placa da Mercedes para o espaço, hoje denominado, de Ceilândia. O professor de História, que vivenciou tal processo com sua família, fez diversas intervenções, contribuindo com as análises apresentadas. Alguns alunos se manifestaram, pontuaram suas vivências, relembrou o período que foram transferidos para essa área, o que colaborou com minha exposição.

O Museu da Memória Viva dos Candangos Incansáveis da Ceilândia (MMVCIC) abriga um acervo que trata da história da cidade, desde a sua criação até os dias de hoje. Inaugurado em 1993, por Manoel Jevan Gomes⁴¹, tem o objetivo de reparar e valorizar a memória viva dos candangos incansáveis construtores de Brasília. Para o criador do museu virtual de Ceilândia, Vinicius José Oliveira (2021)⁴²:

⁴¹ Professor de História da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atua na EJA.

⁴² Texto extraído do site: <https://museuvirtualdeceilandia.com.br/site/index.php/projeto.html>. Acesso em: 25 de jul.2023.

O Prof. Manoel Jevan: É uma das maiores referências da história e cultura ceilandense. Em 1993, fundou a Casa da Memória Viva de Ceilândia, localizada no setor P Sul. Filho de candangos e fundador da SPPCe (Sociedade de Pesquisadores e Pioneiros da Ceilândia), o professor Jevan percebeu a necessidade de se construir um espaço que valorizasse a história da classe trabalhadora de Brasília (Oliveira, 2021).

A Casa da Memória, como é mais conhecida, é um ambiente frequentado pelos moradores da cidade. Esse espaço tem importância para a comunidade, porque é um dos lugares onde a vizinhança se reúne, com a finalidade de conhecer e entender a história da cidade. Em seu acervo, encontram-se dissertações, artigos, livros, recortes de jornais, fotografias, folhetos, cartazes e filmes que destacam a história da cidade.

Fotografia 22 – Comemoração do aniversário de Ceilândia



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

A Fotografia 22, que é um recorte de jornal, de 23 de fevereiro de 1976, em comemoração ao aniversário de Ceilândia, mostra-nos um exemplar construído em madeira para abrigar um terminal de ônibus na localidade. Na imagem, observamos um sobrado onde, possivelmente, o andar superior seria a residência do proprietário

do armazém que avistamos no andar térreo. Do lado esquerdo, avistamos as portas de entrada para os banheiros masculino e feminino, para os usuários dos coletivos. A importância dessa fotografia para o museu é a revelação da precariedade do espaço urbano nos primórdios da cidade.

A Fotografia 23 apresenta a Casa da Memória em perspectiva frontal. No centro da imagem, encontra-se o professor Jevan, recepcionando o renomado cineasta Vladimir Carvalho, documentarista da história do DF. Nessa ocasião, ele foi conhecer o acervo e a história do Museu dos Candangos Incansáveis de Ceilândia, o que revela a importância desse espaço para a história da cidade e referência aos demais, em virtude de seu rico acervo. Entre o professor e o cineasta está o senhor Luciano da Clarineta, um importante instrumentista da cidade, que colabora com as narrativas orais a respeito da história local. À esquerda, Dona Nair, figura ímpar para a realização da Casa da Memória.

Fotografia 23 – Visita do cineasta Vladimir Carvalho



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

O museólogo Vinicius Pereira (2013) descreve o museu como:

um espaço residencial improvisado de museu comunitário, é constituído por uma biblioteca, a chamada BiblioCeí e pelo Arquivo Público Comunitário. No *site* consta também que o local é ainda conhecido por três nomes diferentes: Museu Casa da Memória Viva, Museu Casa da Memória Viva dos Candangos da C.E.I.Land e Casa da Memória Viva do Professor Jevan (Pereira, 2013, p. 14).

A Fotografia 24 nos apresenta o repentista pioneiro da cidade, o senhor Dom Donzílio, conhecido como o Camões do Cordel Candango. Trata-se de figura importante para a Casa da Memória, pois reside no DF há 58 anos e participa de quase todos os eventos que são realizados, lançando os seus livros, contando histórias da construção da cidade de Ceilândia, declamando os seus poemas.

Fotografia 24 – Dom Donzílio



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

A Casa da Memória se consubstancia em um espaço para pesquisa e produção sobre a história da cidade de Ceilândia e se localiza no Setor P Sul. É um lugar da arte, que fortalece a cultura local e tem um aspecto museológico. Entendemos que a função da Casa da Memória é semelhante à do museu, uma vez que ambas as instituições são promotoras de ações educativas. A escolha da Casa da Memória no âmbito desta investigação se dá porque é um espaço de experiência de construção do conhecimento da história da cidade e parte constitutiva da

identidade da Ceilândia. Sem a memória, não há possibilidade de se ter um sentimento de identidade.

Na Fotografia 25, observamos a retirada dos trabalhadores, pioneiros da construção da capital do Brasil, do centro do Plano Piloto, em uma ação da CEI. Essa sigla dá origem ao nome da cidade: Ceilândia. Essa fotografia é emblemática para a Casa da Memória, porque trata de um episódio que se encontra marcado na vida daqueles que não tiveram a possibilidade de residir no centro da cidade de Brasília. As imagens fotográficas apresentadas geraram debate sobre a segregação espacial, existente na capital até os dias de hoje. A esse respeito, é interessante considerar, que a história de Brasília usualmente é contada pelo lado oficial. Essa fotografia, porém, atesta novos olhares sobre a cidade, que possibilitam outras narrativas, orais, de uma história que se contrapõe ao discurso oficial.

Fotografia 25 – Campanha de Erradicação de Invasões (CEI)



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

Para refletirmos como esse espaço se torna necessário para a construção da identidade da cidade, ressaltamos que a Casa da Memória constitui espaço que, na medida em que realiza eventos com a comunidade, promove momentos de vivência entre os pioneiros, professores e demais moradores da cidade, que são convidados a revisitarem o seu passado, por meio de fotografias existentes no arquivo. Tal ação possibilita a identificação de personalidades e de fatos marcantes na cidade, e as vivências desses grupos produzem e consolidam significados de pertencimento, articulando memória e temporalidade.

Fotografia 26 – Atividades culturais



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

Há de se mencionar, ainda, importante ação desse centro, quando são abertas suas portas para visita das escolas públicas locais (Fotografia 26), o que possibilita aos alunos da educação básica ter contato com a história da cidade, criar ligação afetiva com o lugar onde estudam ou vivem. Segundo Pereira (2013),

A necessidade de construção desse espaço tem ainda outra motivação: a carência que os pesquisadores e interessados pela história da Ceilândia e a sua cultura têm de encontrar materiais significativos em outros locais. Uma parte dos materiais encontrados hoje, inclusive utilizados nesse trabalho, tem suas fontes ligadas a materiais encontrados na Casa (Pereira, 2013, p. 89).

Estas são as ações do professor Jevan, no tocante à preservação e à divulgação da identidade candanga, para a população como um todo e, em particular, para a comunidade ceilandense (Fotografia 27).

Fotografia 27 – Evento com estudantes de escola pública de Ceilândia



Fonte: Casa da Memória Viva de Ceilândia.

Por fim, há de se destacar as palavras de Pereira (2013), que afirma: “A Casa é hoje um espaço de referência para pesquisadores e artistas locais, que vão em busca desde documentos e publicações a um espaço para divulgarem seus trabalhos para a comunidade, formada por alunos e moradores locais” (Pereira, 2013, p. 90).

Considero que este espaço é um patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, mesmo não sendo oficializado como tal. O diferencial desse centro de memória é que ele funciona na residência do seu fundador e traz outros olhares sobre Ceilândia, identificando nas narrativas orais uma história contra-hegemônica, a partir das pessoas que estão ali por muitos anos. Nesse sentido, Nora (1993) diz: “Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções” (Nora, 1993, p. 9).

Nesse sentido, compreende-se que a intenção da criação daquela casa é a realização da visibilidade e a valorização do patrimônio cultural, um conjunto de significados, atitudes e valores partilhados pela comunidade que reside nesse setor e que merece registro historiográfico, afinal, topofilia “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 1980, p. 5). Faz-se mister não deixar as tradições serem esmagadas e esquecidas, pois, em cada espaço arquitetônico existe uma história singular, lembranças e sentimentos. O conceito de topofilia é “difuso como

conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 1980, p. 5). Nessas narrativas imagéticas, podemos perceber a relação afetiva e histórica do sujeito com a cidade.

As narrativas fotográficas apresentadas nos mostram, ainda, a territorialização iniciada pelo professor Jevan, que nos remete a uma memória afetiva, provocando em si e no outro o reconhecimento do local, para entendermos que, a partir do lugar, podemos revisitar a história. Ter um museu comunitário inserido em um território com alto índice de vulnerabilidade social constitui possibilidade de enfrentamento de determinadas questões, pautadas pelo sentido da própria comunidade.

4.7 A geo-história de Ceilândia

A terceira mediação foi realizada na aula de Geografia, com o objetivo de levar os alunos a observarem e a identificarem os mapas existentes no início da construção da cidade de Ceilândia. Usei da mesma didática da mediação feita na aula de História, aula expositiva e dialógica, usando como recurso didático *slides* em PowerPoint. Apresentei o mapa do Brasil (Mapa 7) com sua divisão regional, seguido de outro, com destaque apenas para a Região Centro-Oeste (Mapa 8). Nesse contexto, expliquei o conceito de região e ressaltai o fato de que a população que veio construir a nova capital, em sua maioria, era proveniente do Nordeste e do Sudeste.

Mapa 7 – Brasil



Mapa 8 – Região Centro-Oeste



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/580119995735875753/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/mapa-brasil.htm>. Acesso em: 18 ago. 2024.

O outro mapa utilizado foi o do Distrito Federal Político (Mapa 9), com especificação de RAs⁴³. A partir disso, perguntei se alguém lembrava das invasões que existiam próximas ao Núcleo Bandeirante, que deu origem a Ceilândia, e foram tratadas em aula anterior. Nessa problematização foram apresentados os mapas de Ceilândia, e do centro desta cidade, com a intenção de fazer com que os alunos se localizassem. Na sequência, foi destacada a localização da escola, momento em que foi abordado o conceito de lugar e, por fim, mostrado o mapa do início de Ceilândia, projetado por Ney Gabriel de Souza.

Mapa 9 – Distrito Federal político

⁴³ Existem 35 RAs, mas não há mapas com todas elas em destaque.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_%28Brasil%29. Acesso em: 18 ago. 2024.

4.8 Cartografia sociocultural

A realização da quarta mediação, aconteceu na aula de Arte, com a participação do regente em sala de aula. Como proposta pedagógica, foi adotada a linguagem cartográfica, por constituir oportunidade de aprendizagem lúdica, pela utilização de linguagens artísticas como meio de expressão: desenho, fotografia e mapa mental. Para Gorayeb e Meireles (2014, p. 14) "a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade". Nesse sentido, no momento que os sujeitos ocupam o território em que vivem, passam a ter relação com o espaço vivido, percebendo a escola e o seu ambiente. Assim, aquelas atividades lúdico-pedagógicas possibilitam o trabalho em Geografia pela Arte. Desse modo, torna-se divertido criar o percurso da casa para a escola, por quaisquer daquelas representações, o que confere visibilidade à escola, ao lugar e aos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, as ações educativas correspondem às práticas culturais no trabalho com os alunos, a fim de multiplicar seus conhecimentos em sala de aula. O reconhecimento de territórios educadores, a partir da realidade dos alunos, tem o potencial de transformar o lugar em que eles vivem, podendo constituir um percurso de aprendizagem. Pesquisar o lugar é muito importante como possibilidade de

construção de identidade e de pertencimento, é o ponto de partida para a construção da noção de cidadania (Freire, 1997) nos estudantes.

Com a intenção de analisar o Patrimônio por meio de uma percepção diferenciada dos sujeitos escolares, optei por fazer a oficina didática sobre patrimônio local, com a técnica de desenhos, para os alunos jovens e adultos, e a oficina de fotografias, para os idosos, que têm olhar diferente pelas experiências vividas e memórias construídas ao longo do tempo. Considerando-se que a escola é um território de aprendizagem e de inclusão, devemos instigar a participação dos alunos bem como o interesse por seu lugar no sentido de avaliar o que eles aprenderam por meio de uma metodologia emancipadora, a qual busca a realidade sociocultural dos alunos, para entender de onde vieram e como vivem.

Para isso, foram usadas como estratégias de aprendizagem a análise comparativa dos mapas, a cartografia social e mental (Acselrad; Viégas, 2013), desenhos, fotografias e textos sobre o tema. A avaliação dos alunos se deu por meio de suas participações nas aulas e da apresentação dos seus trabalhos. Como conteúdo didático, foram utilizadas as atividades baseadas nas disciplinas de Arte, que contemplaram as questões relativas ao Patrimônio Cultural, à memória, à identidade e à criatividade, além de desenhos e de fotografias. Posteriormente, foi solicitado aos alunos a elaboração de um desenho sobre o Patrimônio Cultural da cidade, com a orientação de mapeamento dos seguintes itens: principais sujeitos artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia; expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas à cultura de Ceilândia. Na sequência desta atividade, foi elaborado um mapa coletivo da cidade com os alunos, daquilo que eles consideram que constitui Ceilândia.

Atividade 1

A – O que aprendeu?

Agora cada aluno vai criar o seu mapa mental do percurso que faz da sua casa até a escola. Importante que busque destacar os lugares de memória que tem do trajeto.

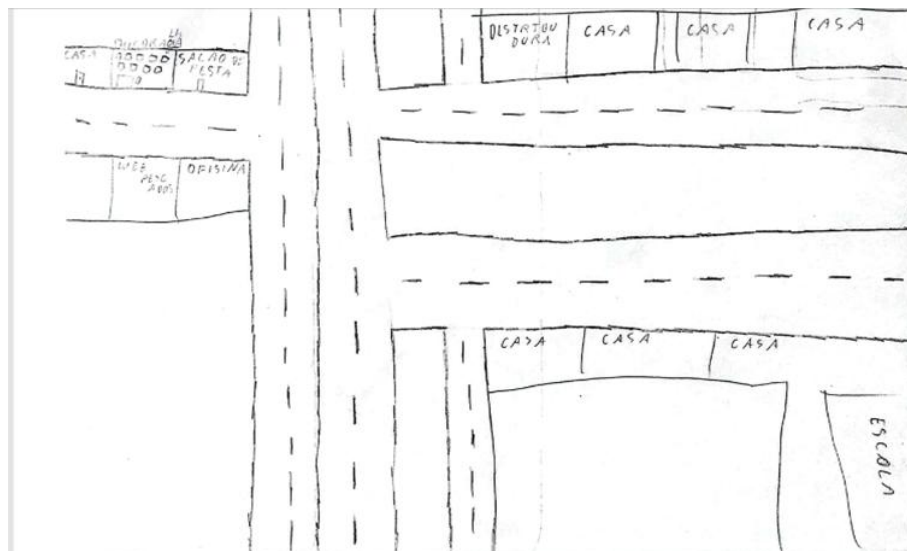
Os mapas mentais elaborados pelos estudantes, relativos ao percurso da casa até a escola, com destaque aos lugares de memória que existem nesse caminho, são reveladores de algumas questões, como pode ser observado a seguir.

Figura 10 – Mapa mental do sujeito 1



Fonte: Elaborado pelo sujeito 1.

Na Figura 10 – Mapa mental do sujeito 1, observamos a perspectiva aérea e o uso da escrita. Chama a atenção a paisagem noturna, elemento identificado pela imagem da lua; destaque para a placa do supermercado, que provavelmente deve ser o espaço conhecido pela estudante. O uso das cores nos remete à alegria de viver e à valorização das pequenas coisas, principalmente da natureza. Nessa representação, infere-se que o território é bem conhecido e há noção de patrimônio cultural, nas representações da residência da estudante e da sua instituição de ensino. Ainda são observados os elementos de identidade da cidade, como as quadras, as avenidas e os pontos de referências da população local.

Figura 11 – Mapa mental do sujeito 2

Fonte: Elaborado pelo sujeito 2.

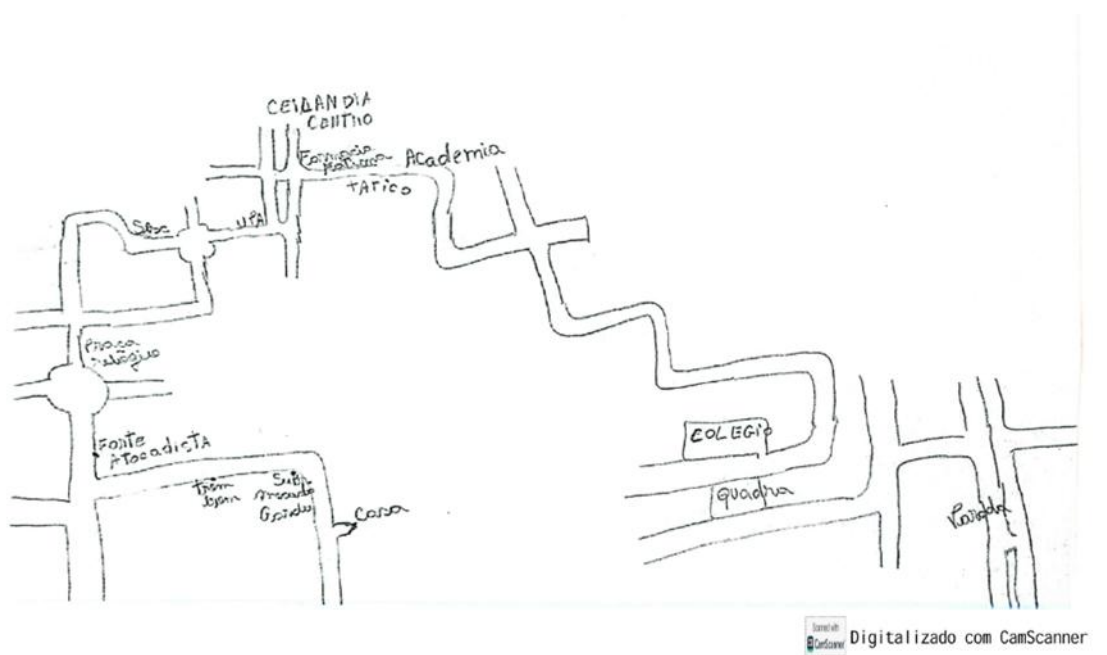
Na Figura 11 – Mapa mental do sujeito 2 revela que o autor tem visão espacial sem representação figurativa, com aspectos frios e com características práticas; faz uso da escrita para identificar os espaços públicos, no entanto, não consegue perceber a natureza na paisagem urbana, dando destaque apenas ao concreto. Semelhante ao sujeito 1, demonstra conhecer bem o território e tem noção de patrimônio cultural, representando a escola, a praça, as avenidas, a parada de ônibus, as árvores, as residências e a quadra de esporte.

Figura 12 – Mapa mental do sujeito 3

Fonte: Elaborado pelo sujeito 3.

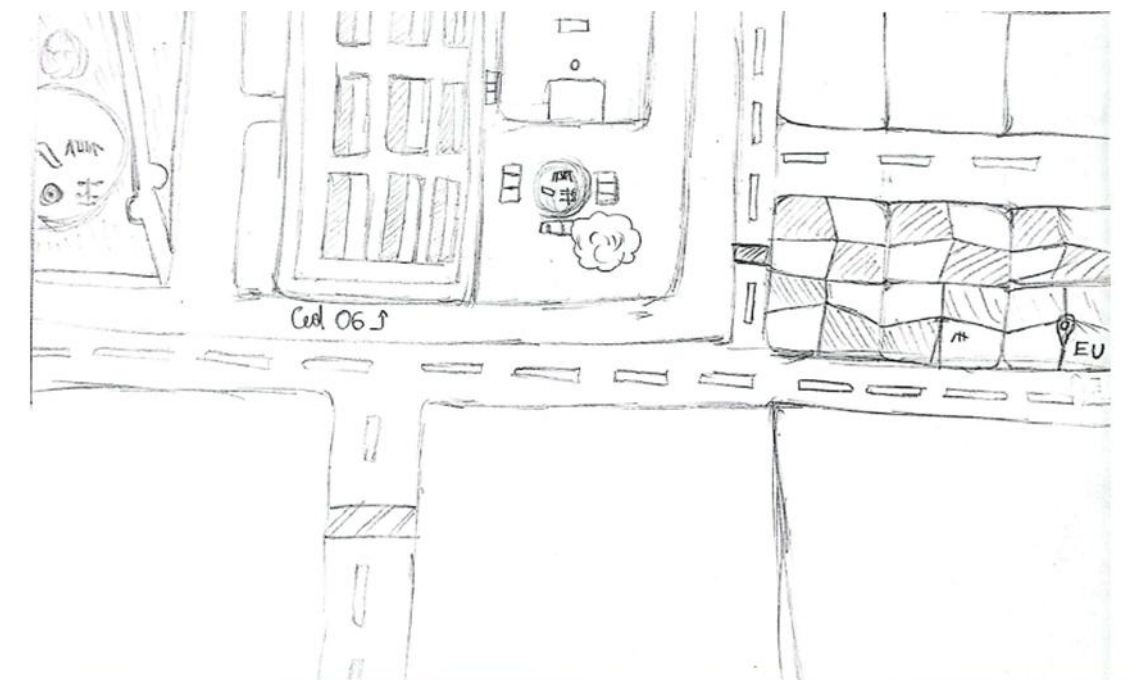
Na Figura 12 – Mapa mental do sujeito 3, observamos que o autor representa os carros, as árvores e os ambientes que estão presentes em sua vida, externando uma memória afetiva e social. Como é uma pessoa de meia-idade, sua visão é prática e realista, conhecedora do lugar em que vive, o que denota sua prática social. Nesse sentido, é interessante observar que o sujeito 3 destaca cada avenida e quadra e utiliza perspectiva aérea em suas representações.

Figura 13 – Mapa mental do sujeito 4



Fonte: Elaborado pelo sujeito 4.

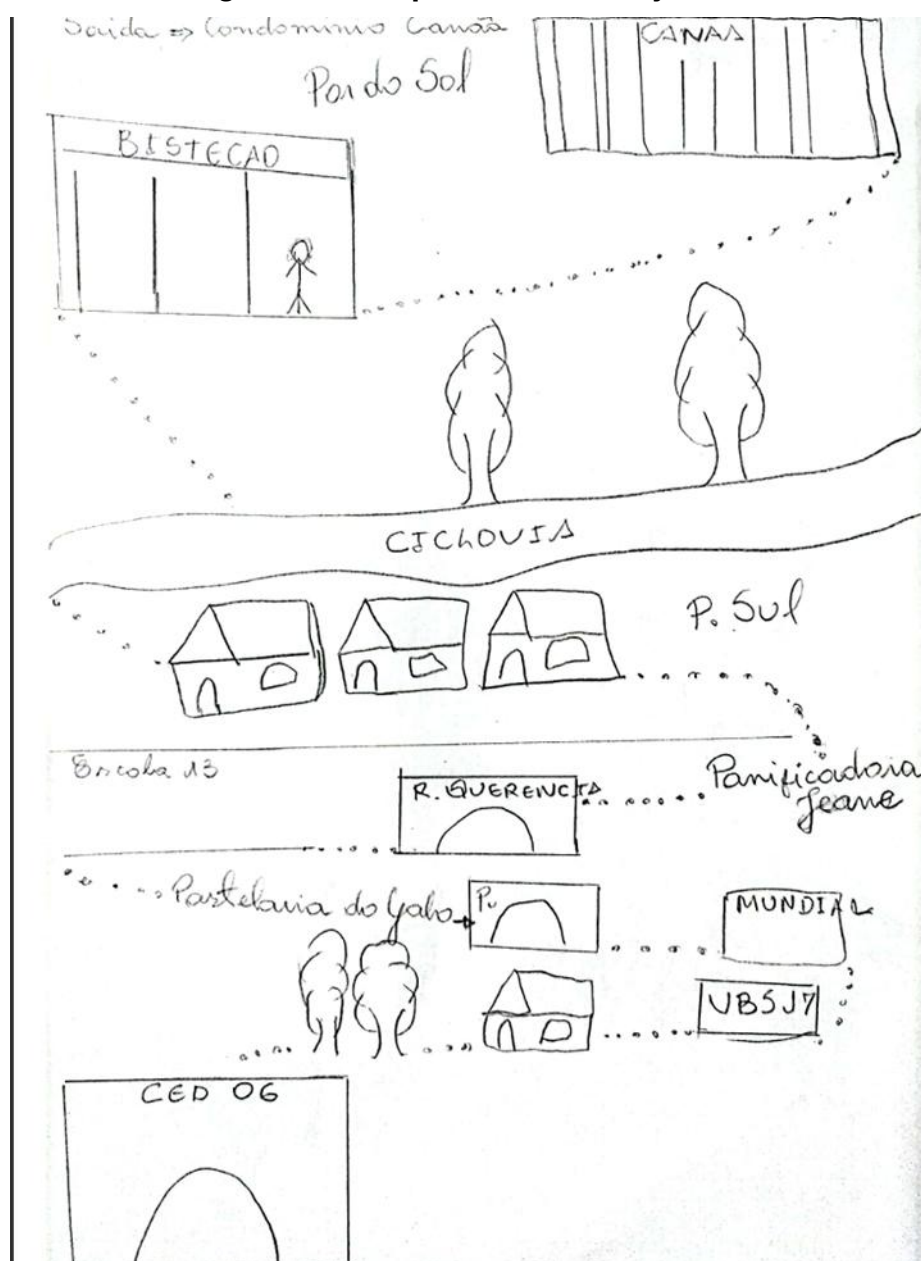
Na Figura 13 – Mapa mental do sujeito 4, observamos que há uma representação do lugar, com foco ao que é mais presente em seu cotidiano. Não há representação detalhada do trajeto, mas, sim, uma visão aérea dos deslocamentos casa-trabalho e trabalho-escola. Desse modo, demonstra uma noção do lugar em que vive, com destaque a cada avenida e à quadra, o que denota a sua prática social.

Figura 14 – Mapa mental do sujeito 5

Fonte: Elaborado pelo sujeito 5.

A Figura 14 – Mapa mental do sujeito 5 retrata o lugar onde mora e a escola que frequenta de modo bem específico: uso de formas geométricas, visão chapada, representação plana e não bidimensional, sem perspectiva, portanto. Sua representação de território é restrita e nos permite inferir que se trata de um sujeito prático e objetivo em suas descrições.

Figura 15 – Mapa mental do sujeito 6



Fonte: Elaborado pelo sujeito 6.

Na Figura 15 – Mapa mental do sujeito 6, observamos que o aluno não tem visão geral do ambiente e, sim, visão linear, com uso de figuras e símbolos para localizar os espaços públicos e privados. Como os demais, retrata o lugar onde mora assim como a sua escola, de forma bem específica.

Os mapas mentais expressam as percepções geográficas dos sujeitos escolares da EJA, com informações a respeito dos principais sujeitos artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia, expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas à cultura de Ceilândia.

O Quadro 16, que se segue, apresenta a sistematização dos mapas mentais, relacionados aos objetivos da pesquisa.

Quadro 16 – Síntese dos mapas produzidos pelos alunos

Sujeitos escolares	Apresenta conhecimento do território	Apresenta elementos de identidade de Ceilândia	Apresenta noção de patrimônio
Aluno 1	X	X	X
Aluno 2	X	X	–
Aluno 3	X	X	–
Aluno 4	X	X	–
Aluno 5	X	X	–
Aluno 6	X	–	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Atividade 2

B – Grupo focal

Outra atividade implementada no processo de produção de informações empíricas para esta mediação foi o grupo focal, que é um pequeno grupo de pessoas que se reúnem para discutir um tema específico, com o objetivo de entender melhor as percepções das pessoas em relação a determinado assunto. Fizemos o uso dessa técnica, porque é uma das que mais se aproxima da nossa investigação e nos permitiu fazer a análise perceptiva com os jovens, adultos e idosos de maneira qualitativa. Além disso, os alunos foram levados a perceber que a cidade cresceu e se renovou e, a partir dessas constatações, identificaram o que permaneceu. Os alunos observaram fotos pré-selecionadas e identificaram os lugares de memória de Ceilândia.

Assim, o grupo focal aconteceu no período entre 19h e 19h30, no horário de entrada e do lanche dos alunos, considerado o único horário disponível ao atendimento de todos os voluntários à atividade, sem prejuízo às aulas, tampouco ao rendimento dos sujeitos participantes desta pesquisa. Desse modo, o trabalho

realizado em duas sessões foi interessante, porque, com menor número de pessoas, possibilitou depreender o olhar diferenciado dos idosos e a percepção dos jovens na contemporaneidade sobre o tema em questão.

Fotografia 28 – Grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

O grupo focal permitiu que os alunos utilizassem a criatividade para mapear suas concepções sobre o patrimônio material e imaterial da cidade. Já os exercícios didáticos, com desenhos e fotografias, forneceram elementos para que os alunos trabalhassem a sua autoestima, por ocasião da apresentação de suas produções artísticas, pois alguns tinham vergonha de expor os desenhos. Como resultado, os alunos demonstraram interesse na temática, disponibilidade em debater as questões mais polêmicas, respeitando o direito de fala dos colegas. Os resultados apontam, ainda, para a importância da formação dos professores para lidar com o tema patrimônio cultural.

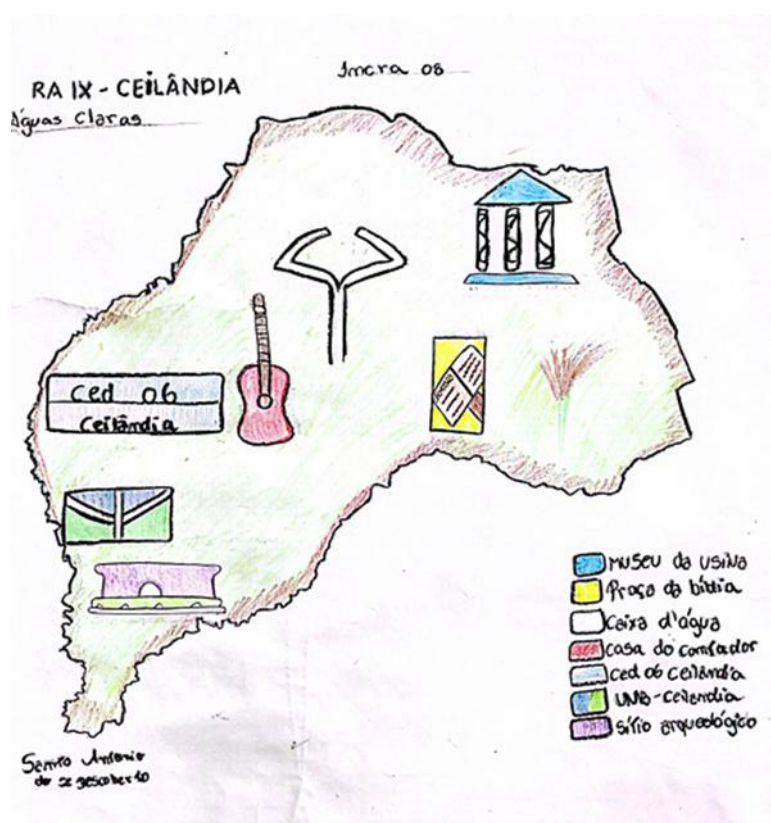
Atividade 3

C – Mapa participativo

O mapa participativo foi realizado no contexto das aulas de Arte e constituiu a terceira atividade para produção de informações empíricas desta investigação. Por meio de fotografias e desenhos, os alunos demonstraram como veem o lugar em que moram, ao representar suas manifestações artísticas e seus patrimônios.

É importante ressaltar que foi realizada apenas a oficina de desenho, porque, como o professor de Geografia não autorizou a realização nas demais aulas, sob alegação de falta de tempo, a aplicação do projeto foi sintetizada. Em consequência, não foram solicitadas fotografias aos alunos, como previsto. Além disso, o regente não participou das atividades de intervenção.

Figura 16 – Mapa participativo sobre patrimônio material dos sujeitos escolares



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

A Figura 16 se refere a um mapa-síntese do Patrimônio Material, produzido pelos alunos adultos e idosos, no contexto do grupo focal, referente ao Patrimônio material de maior relevância na cultura da cidade:

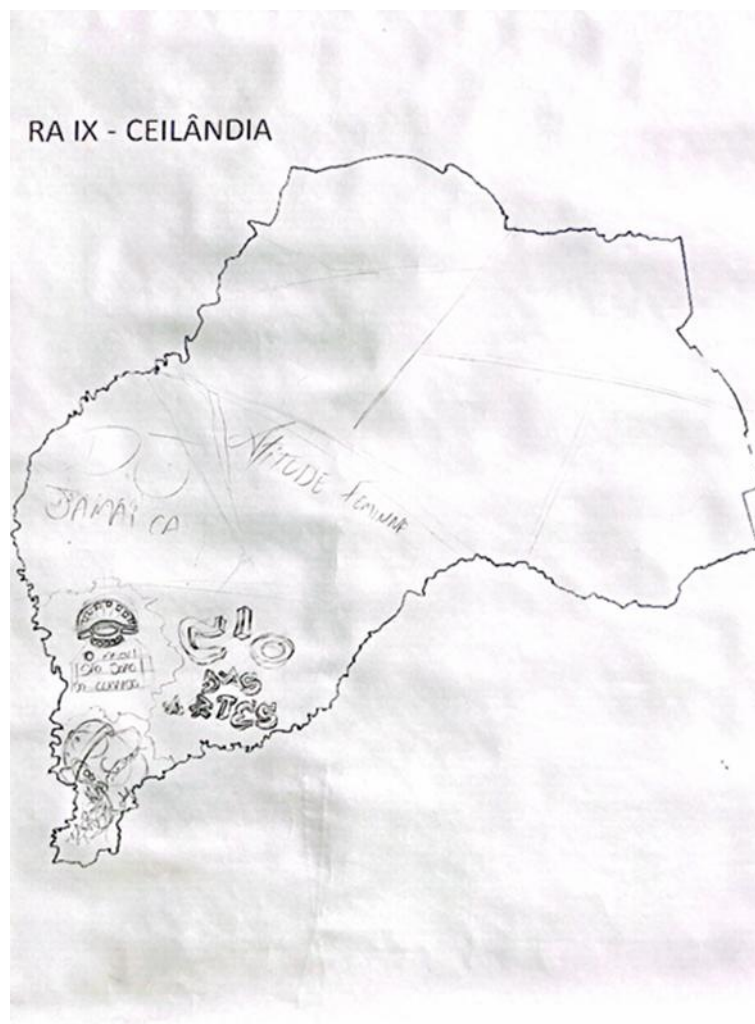
- Museu da Usina – é uma espécie de casa da memória da limpeza urbana de Ceilândia, com acervo de mais de 600 peças que foram encontradas no lixo e transformadas em arte; o museu desenvolve importante trabalho de educação ambiental e cultural na cidade;
- Praça da Bíblia – local de eventos relevantes para a comunidade, principalmente para os jovens skatistas;

- Caixa d'Água – símbolo de resistência e de memória dos dias difíceis, sem água, quando a população foi removida para Ceilândia, vivenciou o início da cidade;
- Casa do Cantador – instituição pública, conhecida como Palácio da Poesia, que abriga os cantadores e os mestres violeiros da cidade;
- CED 06 Ceilândia – instituição de Ensino Básico que forma cidadãos conscientes do seu papel na sociedade; espaço de obtenção de informações a respeito da cidade;
- UnB Ceilândia – instituição de Ensino Superior que tem papel transformador da comunidade local, pois se aproxima dos mais necessitados;
- Sítio Arqueológico de Ceilândia – um dos 51 sítios arqueológicos existentes no DF que marcam a pré-existência no território do DF.

É necessário destacar que a utilização de desenhos e de fotografias desempenhou o papel de fornecer elementos de identificação da identidade territorial da área estudada.

O mesmo procedimento foi adotado para representar o Patrimônio Imaterial da cidade. Nesse sentido, os estudantes mapearam os principais artistas e grupos de cultura popular de Ceilândia, suas expressões, práticas culturais existentes e diversas instituições relacionadas à cultura do lugar, como pode ser observado na Figura 17, que se segue.

Figura 17 – Mapa participativo sobre patrimônio imaterial dos sujeitos escolares



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

O mapa de Patrimônio Imaterial produzido pelos alunos, no grupo focal, demonstra a relevância de artistas e de instituições culturais locais para os jovens alunos de Ceilândia:

- DJ Jamaica – *rapper* que teve participação no grupo Câmbio Negro, constituindo-se uma lenda do *rap* no DF.
- São João do Cerrado – Festa Junina criada em 2007, hoje considerado o maior São João do Cerrado, cujo cenário representa as cidades de Campina Grande, Caruaru e São Luiz, reúne uma multidão durante 3 dias de festas (Saraiva; Leão; Pinheiro, 2023).

- *Graffiti* – linguagem artística da arte urbana utilizada como forma de denúncia e de identidade periférica; o grafiteiro João (Juao), conhecido no meio dos grafiteiros como Ceguim, é o autor do *graffiti* que se encontra na Figura 17.
- Atitude Feminina – grupo formado por mulheres que cantam e dançam *rap* e *hip hop*, estilos de música e de dança formados predominantemente por homens muito utilizados pelos artistas da Ceilândia.
- Cio das Artes – coletivo/quilombo urbano, fundado em 2012 por Reginaldo Dias, com o objetivo de levar a arte e a cultura popular para a população; desenvolve quatro projetos básicos: Aurora Cine Vídeos, Batalha do Cantador, Batuque Percussivo e o projeto de poesia denominado Sarau da 4ª (quarta-feira), que dá oportunidade aos poetas locais de apresentarem seus trabalhos; também oferece oficinas de música e de arte urbana em geral.

Como resultado, os alunos demonstraram bastante interesse no estudo e se permitiram ser protagonistas, porque as aulas práticas promoveram mais participação e interação entre a turma.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua produção ou
a sua construção.

Quem ensina
aprende ao ensinar
e quem aprende
ensina ao aprender.”

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.
Paz e Terra, 2009.

5 APRENDER LUDICAMENTE

No capítulo 5, serão efetuadas as discussões referentes aos resultados obtidos, na perspectiva de enunciar fundamentos para o conhecimento escolar libertário.

5.1 Processo de ensino-aprendizagem

A presente investigação buscou responder à pergunta de partida: de que maneira o ensino de Geografia viabilizará o ensino do Patrimônio? Ao supor que existam uma história e uma perspectiva da Geografia a respeito do patrimônio, apresentamos a relação entre educação e patrimônio no ensino de Geografia, por meio de uma Educação Patrimonial, bem como identificamos, pelo olhar dos alunos de EJA, o patrimônio local e, a partir disso, cartografamos a feição identitária da RA de Ceilândia. A aula de Geografia e de História da cidade nos levou a perceber que a história que está na memória coletiva dos moradores da Ceilândia é uma história que não se encontra nos livros oficiais e, sim, nos arquivos pessoais e familiares ou simplesmente na memória das pessoas.

O museu, a escola e o lugar são territórios educativos, e percebemos a importância de ensinar a geo-história da cidade juntamente com a participação da comunidade, por ser fundamental na construção de uma cidadania territorial, a partir de múltiplas narrativas sobre o patrimônio do lugar, como bem demonstra o trabalho realizado na Casa da Memória da Ceilândia, que valoriza a relação do indivíduo com a cidade, considerando que é parte integrante do processo de construção da história local.

O Quadro 17, que se segue, sistematiza as percepções dos estudantes sobre o Patrimônio Cultural, entendendo o termo tradicional, como foco em Brasília e o termo contemporâneo como para além de Brasília.

Quadro 17 – Síntese da noção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares da EJA

Sujeitos escolares	Tradicional	Contemporânea
Aluno 1	–	X
Aluno 2	X	–
Aluno 3	X	–
Aluno 4	X	–
Aluno 5	X	–
Aluno 6	–	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os resultados desta pesquisa indicam que é possível que o CED 06 busque, durante o cotidiano escolar, incentivar, discutir e atuar na preservação do patrimônio público, sensibilizando os seus sujeitos escolares para a preservação dos bens materiais e imateriais, apesar da compreensão das concepções existentes sobre o patrimônio cultural, obtidos a partir dos fundamentos teóricos que correspondem a vertentes tradicionais e novas/contemporâneas. A feição identitária de Ceilândia se confirma pelas informações empíricas produzidas, que sugerem que a Educação Patrimonial ainda se encontra bem influenciada pelas ideias de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), considerada uma abordagem tradicional.

Do total de cinco educadores entrevistados, apenas dois demonstraram compreensão sobre a importância da perspectiva teórica contemporânea em Educação Patrimonial, enquanto três priorizaram a abordagem tradicional, evidenciando-se a importância de se trabalhar ambas as vertentes teóricas (tradicional e contemporânea) na interface entre Educação e Patrimônio, na perspectiva da Educação Patrimonial, nas aulas de Geografia.

Tolentino (2016) defende que:

É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo

e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos (Tolentino, 2016, p. 44).

Essa visão crítica e construtiva da Educação Patrimonial, como destacado anteriormente, é reforçada pela afirmação de Tolentino (2016), que nos esclarece a importância de se ter conhecimento básico daquilo que se vai ensinar e das escolhas que fazemos, tornando-se mais importante identificar como essas ideias se relacionam com a compreensão do patrimônio cultural, chegando aos seguintes aspectos apresentados no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Síntese da noção de patrimônio cultural dos educadores da EJA

Sujeito	Trabalha a noção de Patrimônio	Não trabalha a noção de Patrimônio
A		X
B	X	
C		X
D	X	
E		X

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A pesquisa de identificação da concepção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares do 3º segmento da EJA relativa à cidade de Ceilândia nos mostrou que existe uma lacuna no ensino de cidades e que, nas aulas de Geografia e de Arte, faz-se necessário adotar a abordagem relativa ao tema Patrimônio Cultural. É importante frisar que os sujeitos escolares desta investigação demonstraram interesse pela temática.

Destaca-se que a falta de engajamento dos estudantes com a cidade, identificada no contexto das disciplinas analisadas, é um problema relevante, decorrente da falta de tempo deles, uma vez que os dias desses estudantes são ocupados pelo trabalho, e as noites, pelos estudos. Tal situação aponta para o desafio de promover trabalhos educativos, mediante visitas nos espaços que oferecem exposições artísticas, visuais e cênicas, com a participação dos educadores. Vale lembrar que essas atividades são incentivadas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola: “O CED 06 busca, durante o cotidiano escolar, incentivar, discutir e atuar na

preservação do patrimônio público, conscientizando para a preservação dos bens materiais e imateriais” (Distrito Federal, 2023, p. 18). Portanto, é fundamental resgatar essa prática no contexto escolar da EJA, para que os desdobramentos dessa atividade se traduzam na valorização do território, na recuperação da memória, na percepção atenta da vida cotidiana do sujeito com o lugar onde reside e, como consequência, contribuam com o processo de formação de cidadãos críticos e conscientes da importância do patrimônio cultural local.

A respeito da exploração do espaço público, propõe-nos Kevin Lynch: “Deve convidar seus observadores a explorar o mundo. É bem verdade que precisamos de um ambiente que não seja simplesmente bem-organizado, mas também poético e simbólico” (Lynch, 1997, p. 134). Estudos têm demonstrado que a arte e a cultura podem ser ferramentas eficazes para a educação e a conscientização das pessoas sobre a importância do Patrimônio Cultural, e o nosso trabalho corrobora com esses estudos, incluindo a Geografia, por meio da Educação Patrimonial.

A apresentação de resultados do mapeamento do patrimônio cultural de Ceilândia, a partir de realização de oficinas com os sujeitos escolares do 3º segmento da EJA, chama a atenção para o fato de que predomina a ideia dos patrimônios oficializados. A consideração de novos conhecimentos, valores e saberes culturais locais, como patrimônio, por parte dos estudantes, ainda é incipiente.

Na intenção de enfrentar esse problema, recomenda-se a realização de trabalhos de campo. Porém, a SEE/DF considera insegura a realização de visitas à Casa da Memória de Ceilândia, uma vez que a cidade não oferece segurança à noite e a instituição não se responsabiliza, caso ocorra algum incidente com os alunos fora do estabelecimento de ensino. Isso é incoerente, se considerarmos que uma saída para o teatro, com um ônibus cedido por outra instituição, não apresenta objeção.

As consequências, então, giram em torno do fato de serem perdidas as oportunidades de reconhecimento e de valorização da identidade local que, por sua vez, desencadeiam implicações para a Educação Patrimonial. Assim, há necessidade de desenvolvimento de estratégias para fomentar a compreensão dos gestores sobre a importância dos trabalhos de campo e, por conseguinte, a participação ativa dos alunos no processo de reconhecimento e de valorização do patrimônio cultural local.

A unidade de ensino analisada adota como eixos norteadores os princípios contidos nos pressupostos teóricos do CMDF, como a transversalidade e a territorialidade (Distrito Federal, 2023). Nas oficinas de mapeamento do patrimônio

cultural, observamos que alguns alunos do 3º segmento da EJA demonstraram reconhecimento do valor dos saberes culturais locais, o que indica que estamos no caminho certo, ao propor a Educação Patrimonial nas atividades de Geografia e de Arte, reforçando que, após o mapeamento, os sujeitos escolares reconheceram a importância da apreciação e da valorização do patrimônio cultural.

Tolentino (2016) destaca que:

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado a priori, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Além disso, nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (Tolentino, 2016, p. 47).

Nessa perspectiva, o educador deve levar em conta que o Patrimônio Cultural está inserido no cotidiano dos estudantes e que o tema deve ser explorado nos seus conteúdos programáticos, a fim de sanar uma lacuna na vida daqueles a quem estão educando (Distrito Federal, 2014). Assim, recomendamos para aqueles que lecionam na EJA que valorizem cada vez mais as percepções dos sujeitos escolares desta modalidade de ensino.

Ao problematizar a dimensão do território na cidade de Ceilândia, na perspectiva do patrimônio, identificamos que esta é uma RA muito grande e com enorme carência social. Essas características podem causar uma sensação de desamparo ou de exclusão, mas o local também pode ser considerado como um lugar de resistência, cuja potência se estabelece pela dimensão do coletivo, que cria identidades construídas na relação com o outro. Como visto anteriormente, as lutas e conflitos que aconteceram por ocasião da criação desta cidade, serviram para transformar e fortalecer a comunidade, como demonstram as narrativas fotográficas apresentadas ao longo desta investigação.

A cartografia sociocultural realizada com os alunos por meio das oficinas nos possibilitou conhecer o território a partir de uma visão não oficial da história do lugar. Também nos permitiu identificar a necessidade de formulação de políticas mais eficazes para a preservação do patrimônio cultural em Ceilândia, como, por exemplo, que haja fomentos para manter os principais sujeitos artistas e grupos de cultura

popular de Ceilândia mapeados e que seja elaborada uma cartilha com diferentes expressões, práticas culturais e diversas instituições relacionadas à cultura de Ceilândia. Essa atividade permitiu que os alunos (re)elaborassem suas leituras geográficas da cidade. Aos grupos considerados subalternizados, possibilitou-se trazer outras espacialidades, não conhecidas ou reconhecidas pelos gestores governamentais.

A sistematização das atividades analisadas nos quadros 16, 17 e 18 nos permitiu constatar que a noção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares da EJA é tradicional, coincidindo com a dos livros didáticos, que apresentam a temática apenas associada aos centros históricos. A SEE/DF, por meio de cursos oferecidos pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), forma seus educadores, infelizmente, ainda a partir de uma visão que considera apenas Brasília como patrimônio histórico. Tal abordagem desconsidera o reconhecimento de outros patrimônios para além de Brasília, aqueles que existem nas Regiões Administrativas do DF ou até mesmo em suas áreas rurais.

Dada a importância do tema, observamos que poderíamos implementar nossa pesquisa de Educação Patrimonial em outras escolas públicas do DF, por meio da Geografia, que apresenta a possibilidade de trabalhar as questões relativas à percepção do patrimônio cultural, as narrativas dos estudantes e moradores, entre outros temas afins, que poderiam constituir estratégias de preservação do patrimônio cultural. Nessa perspectiva, o papel da Geografia em relação ao trabalho com o patrimônio é dar suporte ao conhecimento e à valorização do patrimônio cultural, a partir da cultura popular que se encontra nos espaços geográficos, além de formar sujeitos conhecedores desse lugar. Assim, torna-se necessária a formação continuada dos professores regentes para o desenvolvimento de habilidades que viabilizem o trabalho com o tema em sala de aula, potencializem o patrimônio cultural local e reconheçam tal riqueza.

A análise dos resultados obtidos nesta pesquisa nos permite constatar que Educação Patrimonial no Distrito Federal é centrada em Brasília, em detrimento da dimensão patrimonial existente no DF. Entretanto, a Educação Patrimonial apresenta a possibilidade de diálogo com as demais disciplinas e, por isso, pode ser importante ferramenta para o fortalecimento dos territórios periféricos, promover a diversidade de protagonismos culturais e potencializar o desenvolvimento social, cultural, político e econômico dessas localidades.

5.2 Fundamentos para o conhecimento escolar libertador

Ao se falar dos fundamentos para o conhecimento escolar libertador, primeiramente, precisamos entender o que é uma educação libertária. Freire (1997), em seu livro *Educação como prática da liberdade*, defende uma Educação livre e crítica. Seguindo essa teoria, vê-se a possibilidade de se criarem fundamentos para uma educação libertadora, desenvolvendo trabalhos pedagógicos em Geografia, que abordam a identidade e o pertencimento com perspectiva contrária do opressor e com a intenção de contribuir com o Ensino de Geografia. Na lógica da Educação Patrimonial, lúdica e por meio da Arte, fomentamos o pertencimento dos estudantes à cidade do DF e auxiliamos a Geografia Escolar a identificar, com o olhar do sujeito da EJA, o patrimônio local.

A segregação espacial no DF é evidente, e os sujeitos empobrecidos do DF ainda sofrem com a invisibilidade do Estado. Com base nessa situação, há de se supor que aqui existe uma disputa de poder sobre a forma como o espaço público distrital afeta atualmente os sujeitos no seu território. O debate sobre a segregação espacial, realizado na aula de geo-história de Ceilândia, remeteu-nos ao fato de que o patrimônio é uma categoria de resistência, de disputa e de poder e que fortalece os territórios. E, nesses espaços, encontramos uma diversidade de protagonismos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Desse modo, este estudo contribui com a Educação Patrimonial e com a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem, quando se criam fundamentos para o conhecimento escolar libertador e para a representação social, visando ao conhecimento mais aprofundado do patrimônio cultural no DF, a partir de diferentes leituras. Vale destacar que a proposta foi entender a Educação Patrimonial dentro da escola, uma vez que o chão da escola é inter, transdisciplinar e democrático, e compreender a escola, a sala de aula como um espaço de construção coletiva do conhecimento e de formação de sujeitos autônomos com consciência crítica. Assim sendo, apresento os seguintes fundamentos para se obter os conhecimentos de uma educação libertadora: ações educativas, atividades lúdico-pedagógicas, alfabeto visual, alfabeto cultural.

As ações educativas são práticas culturais para se trabalhar com os alunos, a fim de multiplicá-las em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, o professor de Geografia e de Arte deverá ter o papel de facilitador, construindo o conhecimento com a ajuda do aluno. É pertinente falar da potência que Ceilândia tem em produzir cultura para todo o país, enfatizando a importância de a nossa pesquisa ser replicada para os demais territórios do DF.

As atividades lúdico-pedagógicas, com a intenção de estimular o pensamento livre, devem buscar desconstruir o discurso depreciativo da arte e da cultura popular pelo viés do patrimônio cultural existente nas Regiões Administrativas do DF, por meio de desenhos, mapas, fotografias, histórias em quadrinhos, poesias e teatro, que podem ser usados como modelo para outros territórios do DF e do Brasil. Essas atividades respaldam subjetividades como as memórias dos sujeitos, tendo em vista a necessidade de se discutir fatores condizentes com a perspectiva histórica e cultural do espaço urbano de Ceilândia, sem perder de vista a importância da preservação arquitetônica do lugar, valorizando a aprendizagem para além dos muros da escola, na comunidade, na paisagem local.

O educador pode introduzir no seu programa de ensino o alfabeto visual e os elementos que o compõem – o ponto, a linha, a direção, o tom, a textura, a dimensão, a escala, o movimento e a cor. Em se tratando de educação voltada para Geografia, na perspectiva das artes, o ensino do alfabeto visual é algo necessário para o ensino de Geografia, porque se trata de uma alfabetização estética.

O alfabeto cultural permite aos alunos realizarem leitura do mundo que os cercam. A respeito desse assunto, o educador Paulo Freire, em seu trabalho em educação com os adultos, demonstra a mesma preocupação:

Antes de ser alfabetizado, o sujeito deve aprender a ler o mundo à sua volta, a decodificar, construir e reconstruir signos que lhes são apresentados, a perceber as relações de afeto, a perceber a relação espacial e compartilhar de uma vida social (Freire, 1999, p. 20).

Nesse sentido, vemos a importância de uma educação que forme pessoas livres, criativas e críticas e com professores que promovam diálogo com os estudantes da rede pública da EJA e a comunidade, motivando-os à transformação social e à apropriação do reconhecimento do patrimônio cultural como acesso público da Humanidade. Entre continuidades e discontinuidades, Brasília é reconhecida como Patrimônio da Humanidade, e sua história merece um apontamento, considerando que padece, assim como as cidades que a circundam, dos antagonismos e das

multiplicidades culturais que requerem estudo, no sentido de se verificar a identidade cultural, a valorização e a preservação do patrimônio, para além do centro histórico.

A Geografia desempenha importante papel na valorização do patrimônio cultural popular e no resgate e na valorização do território, da memória e da vida cotidiana do sujeito com o lugar onde reside. A partir dos resultados obtidos, pretende-se propor atividade interdisciplinar com fundamento escolar libertador, endereçado à Educação Patrimonial, com vistas ao fortalecimento da noção de pertencimento dos estudantes que frequentam as escolas da cidade objeto do estudo, de acordo com o que propõe o Currículo em Movimento da SEE/DF.

6 CONCLUSÃO

Para iniciar as considerações finais, resgato o assunto analisado nesta tese, que foi o patrimônio cultural de Ceilândia, delimitado no tema educação e patrimônio no ensino de Geografia, por meio das categorias geográficas paisagem, lugar e território, e, conseqüentemente, os conceitos de arte e de memória como respaldo à análise de valorização do patrimônio. A hipótese que se acreditou foi que o ensino de Geografia, a partir da Educação Patrimonial, tende a desconstruir a hegemonia da identidade de Brasília e (re)construir o sentido de pertencimento do patrimônio local. Essa hipótese foi confirmada com a constatação da potencialidade que a cidade de Ceilândia tem com o patrimônio cultural existente em seu território.

A pergunta norteadora da tese foi: de que maneira o ensino de Geografia viabilizará o ensino do Patrimônio? Para responder a essa pergunta, realizei a investigação no CED 6 de Ceilândia, nas aulas de Geografia e de Arte, nas turmas do 3º segmento da EJA do noturno. E cheguei às seguintes considerações: o professor de Geografia tem a possibilidade de sensibilizar os seus estudantes a conhecerem o patrimônio da região, por meio de oficinas de desenhos e de fotografias, realizando cartografias socioculturais daquilo que os seus estudantes consideram como patrimônio da cidade; para tanto, trabalhei a história local da criação da cidade e, com o resultado que o estudo trouxe, foi gerado com os alunos um mapa coletivo daquilo que constitui Ceilândia.

Uma das questões desta investigação trata de como fomentar a memória e o sentimento de identidade local dos estudantes da EJA de Ceilândia. A resposta a essa questão é dada com a contribuição do ensino de Geografia, por meio de uma Educação Libertadora. Quanto aos demais problemas de investigação, foi observado que parte significativa dos alunos e dos professores não tem a noção de pertencimento à cidade e que é possível, por meio da Educação Patrimonial, reconhecer e valorizar o patrimônio local, levando os alunos a se apropriarem dos espaços existentes em sua rua, na praça, nos espaços de cultura e de lazer da cidade. Constatou-se, também, que, de forma geral, ainda são insuficientes os trabalhos de Educação Patrimonial que considerem os patrimônios existentes em Ceilândia.

De modo geral, atingimos de forma positiva o objetivo da pesquisa, ao analisarmos as percepções geográficas dos sujeitos escolares da EJA sobre Ceilândia. Os resultados da pesquisa alcançaram de maneira positiva os objetivos

específicos propostos. Em relação ao objetivo de compreender as concepções existentes sobre o patrimônio cultural, a partir dos fundamentos teóricos, foi possível identificar que os sujeitos escolares do 3º segmento da EJA têm visão ampla sobre o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia. Além disso, o objetivo de identificar a concepção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares foi alcançado, pois foi possível mapear as percepções geográficas dos estudantes sobre a cidade de Ceilândia. O objetivo de mapear o patrimônio cultural de Ceilândia também foi atingido, pois as oficinas realizadas com os estudantes permitiram a identificação de concepções existentes sobre patrimônio material e imaterial da cidade. Por fim, o objetivo de problematizar a dimensão do território na cidade selecionada, na perspectiva do patrimônio, foi alcançado, pois foi possível analisar as concepções dos estudantes sobre o que é patrimônio cultural na cidade de Ceilândia.

A pesquisa é, ainda, importante para os professores de Geografia, na medida em que demonstra ser necessário aprender e ensinar cada vez mais de forma interdisciplinar. A Educação Patrimonial constitui interessante meio de análise para o ensino da Geografia, pois pode proporcionar ao educador e aos educandos um olhar particular para a cidade e para o território, apresentando a possibilidade de combater o discurso oficial, centralizado em Brasília, a partir do olhar das pessoas das localidades acerca de seu território, de seu patrimônio e, por conseguinte, de sua leitura geográfica, pensando até mesmo a cidade na perspectiva de uma ferramenta de ensino, dando a possibilidade de conhecer o DF, a partir de múltiplos olhares. Assim, tal abordagem deve ser trabalhada nas disciplinas de Geografia e de Arte, a fim de sensibilizar os seus sujeitos escolares para a preservação dos bens materiais e imateriais. Para o alcance dessa intenção, porém, é fundamental que a SEE/DF ofereça formação continuada aos seus professores, uma capacitação efetiva e consistente sobre o tema. Por outro lado, deve-se considerar a resistência de alguns professores em abordarem a temática em seus conteúdos programáticos.

Quanto à importância da pesquisa para a Geografia, podemos constatar que, por meio dos conceitos geográficos, como território usado, paisagem e lugar, é possível analisar a segregação socioespacial que delimita o território usado no DF, o que pode guiar futuramente os geógrafos em relação à existência de um patrimônio cultural para além de Brasília, dando ênfase à cultura periférica do DF, a qual deve ser valorizada, preservada e divulgada. Nesse contexto de trabalho com patrimônios, o papel da Geografia é dar suporte para o conhecimento e a valorização do patrimônio

cultural, por meio da cultura popular que se encontra nos espaços geográficos. Constituir-se-ia relevante que o Governo do Distrito Federal pudesse elaborar um material indicando os patrimônios materiais e imateriais existentes em cada RA do DF.

Para a sociedade, esta pesquisa dá visibilidade e valorização ao Patrimônio Cultural de Ceilândia, porque é importante para o cidadão conhecer e reconhecer a própria história. Assim, a comunidade passa a ter um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, desperta o interesse em preservar a memória do lugar, como também em socializar os valores pela comunidade que reside nesta localidade. Seria interessante que cada administração regional criasse um grupo voluntário de moradores para mapear aquilo que eles consideram como patrimônio local.

Metodologicamente, optamos por uma proposta pautada no campo disciplinar de Geografia e de Arte, com ênfase na análise do Patrimônio para, de um lado, reconhecer a identidade cultural e territorial da comunidade de Ceilândia e, de outro, contribuir com o desenvolvimento da noção de cidadania dos estudantes; todavia, a não utilização da fotografia na aula de Arte, como havia sido planejado, por falta de tempo e por não ter sido realizada a saída de campo para a Casa da Memória de Ceilândia, resultou na falta de vivência e de reconhecimento do território usado.

Em relação à área acadêmica, esta pesquisa pode contribuir como base para a preservação, a divulgação do patrimônio cultural do DF e a formação dos professores que atuam na Educação Básica do DF. Além disso, avança possibilidades ao campo disciplinar da Geografia, que pode inspirar futuras pesquisas e ações práticas.

A presente investigação possibilitou a análise das disciplinas de Geografia e de Arte, ministradas em turmas do 3º segmento da EJA, a partir do tema Patrimônio Cultural, na perspectiva de uma Educação Patrimonial, em uma escola de Ceilândia. Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para que os sujeitos escolares tivessem a compreensão da sua identidade cultural bem como sinalizou o uso da Educação libertadora como uma possibilidade para os educadores trabalharem com a temática nos seus programas de ensino.

Nossa pesquisa abordou transversalmente algumas questões da Educação, do Patrimônio e da Cidadania, delimitadas pelo tema Educação Patrimonial no ensino da Geografia, na EJA. Sua contribuição se estabelece como subsídio à elaboração de política pública de Educação Patrimonial nos territórios periféricos, não hegemônicos. A pesquisa contribuiu para a compreensão da

identidade cultural da cidade de Ceilândia, a partir da análise da memória histórica e da ótica dos alunos da EJA. Esses achados apresentam subsídios para reativar espaços ociosos e recuperar o patrimônio local, contribuindo para a formação identitária da cidade.

A realização desta pesquisa, notadamente o processo de produção de informações empíricas, provocou reflexão nos sujeitos escolares envolvidos, a respeito do espaço geográfico, em uma dimensão conceitual que considerou a realidade local e as necessidades dos alunos. Nessa linha de raciocínio, percebemos que a Educação Patrimonial pode ser importante instrumento para a compreensão da identidade cultural dos territórios, como foi demonstrado no estudo de caso realizado em Ceilândia, com potencial de ser replicado para os demais territórios do DF, e contribui para a formação crítica e participativa dos cidadãos.

As técnicas usadas para a geração de informações empíricas – desenhos e mapas mentais nas aulas – contribuíram para promover o interesse dos sujeitos escolares nos debates subsequentes. Além disso, esses sujeitos demonstraram dispor de percepção tradicional daquilo que consideram Patrimônio Cultural. Em paralelo, percebeu-se que os professores não demonstraram interesse em trabalhar com o tema, seja pela ausência de conhecimento prévio do assunto, que demanda formação continuada específica, seja pela dificuldade decorrente ou até mesmo pela sobrecarga de trabalho.

A aula de história de Ceilândia, ministrada no contexto da oficina, revelou resultados significativos referentes à história local e permitiu contrapor a história oficial da criação da cidade, por meio das narrativas dos próprios alunos – idosos – que vivenciaram essa jornada. Essa experiência atestou que existe um desconhecimento acerca da história local, notadamente no que se refere às versões não oficiais, aquelas provenientes dos pioneiros da cidade. Por isso, as fotos utilizadas como recurso didático chamaram tanto a atenção dos alunos: foram importantes para que eles percebessem o processo de transformação da cidade, ao longo do tempo. Além disso, a visita virtual à Casa da Memória da Ceilândia contribuiu para destacar a importância da participação, não somente da comunidade, como também de cada indivíduo, na construção e na disseminação da história local.

Em relação à aula de Geo-história, na qual foi trabalhado o conteúdo relativo à divisão geográfica do Brasil bem como os conceitos de região, lugar, território e paisagem, constatou-se que os alunos entenderem como se deu o fluxo

migratório das pessoas que vieram trabalhar na construção da nova capital do Brasil e como ocorreu a criação das cidades denominadas satélites naquela ocasião. Os mapas mentais mostraram a diversidade de protagonismos culturais, sociais, políticos e econômicos presentes no território da Ceilândia. Nesse sentido, contribuíram significativamente para a criatividade dos alunos, além de melhorar a compreensão e o reconhecimento da identidade cultural da cidade. Pelas aulas de História da cidade, de Geo-história e de Análise de mapas mentais, foi possível reconhecer a importância do tema. Entretanto, é necessário que as demais escolas públicas do DF desenvolvam a Educação Patrimonial como estratégia de preservação do patrimônio cultural.

Nas circunstâncias elencadas até o momento, evidencia-se a importância da formação continuada dos professores. Tal formação é essencial para valorizar o patrimônio cultural local, a fim de desenvolver habilidades para trabalhar com o tema em sala de aula e potencializar o conhecimento dos sujeitos escolares. A Educação Patrimonial é fundamental para preservar o patrimônio cultural e reverenciar a transformação do lugar a outros usos, inerentes à arte e à cultura populares presentes no DF, além de reconhecer a riqueza do seu patrimônio cultural.

Em geral, esta pesquisa buscou encontrar respostas que favoreçam a compreensão de patrimônio sob a ótica de sujeitos muito particulares, em um contexto fortemente vinculado à hegemonia identitária de Brasília, em detrimento da própria Ceilândia. Desse modo, sua relevância se expressa no alinhamento do tema preservação do patrimônio em territórios não hegemônicos com uma leitura crítica das narrativas convencionais a respeito da construção de Brasília.

Cabe destacar que, no decorrer do processo de investigação, encontrei lacuna significativa no ensino de Geografia que não dá a devida importância para o conteúdo patrimônio cultural nas regiões administrativas do DF. Essa falta de valorização da temática dificulta a preservação e a conservação do patrimônio local, tornando urgente que esse assunto seja abordado pela Geografia.

Essas conclusões fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes na preservação do patrimônio cultural e no desenvolvimento da identidade local em Ceilândia. A aplicação do estudo possibilitou analisar o território usado a partir de uma história contra-hegemônica e, daí em diante, avaliar como a Educação Patrimonial considera Ceilândia, propondo um trabalho didático no ensino de Geografia na perspectiva da arte, com o objetivo de se aproximar de uma feição identitária de Ceilândia. Sugere-se que se ampliem os estudos no Ensino

Médio, pois, como foi constatado, a potencialidade que a cidade de Ceilândia tem como ferramenta para o ensino de Geografia pode ampliar o campo de pesquisa em patrimônio cultural.

A pesquisa investigou o olhar dos sujeitos escolares da EJA para o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia. Após a coleta de dados ao longo dos 15 dias de observação, foi possível perceber como os alunos analisaram os conceitos teóricos de patrimônio cultural e, logo após, verificaram os possíveis patrimônios existentes em sua cidade, em uma situação prática, como uma visita virtual ao Museu Casa da Memória de Ceilândia. A análise desses dados permitiu compreender o olhar dos estudantes da EJA para aquilo que eles entendem sobre o que é patrimônio cultural. Para a coleta de dados, utilizou-se de questionário com o objetivo de investigar como as aulas interdisciplinares de Geografia e de Arte podem melhorar a compreensão dos conceitos geográficos e desenvolver habilidades criativas e críticas dos alunos sobre o objeto da pesquisa. E, especificamente, junto com os alunos, identificamos, analisamos e compreendemos as concepções existentes sobre patrimônio e mapeamos o olhar dos estudantes sobre aquilo que eles entenderam ser patrimônio material e imaterial da cidade de Ceilândia.

De acordo com os dados coletados, analisamos o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir do olhar dos sujeitos escolares da EJA.

REFERÊNCIAS

- ABADIA, Maria de Lourdes. *Ceilândia e seus desafios*: palestra [fev. 2024]. Café Histórico e Geográfico. Brasília: Instituto Histórico Geográfico do Distrito Federal, 2024.
- ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. *Revista da Faculdade de Letras, Geografia I série*, v. XIV, Porto, 1998, p. 91.
- ACSELRAD, Henry; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Cartografias sociais e território: um diálogo latino-americano. In: ACSELRAD, H. (org.). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: UFRJ/, IPPUR, p. 15-40, 2013.
- ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERGER, John. *Modos de ver*. São Paulo: Fósforo, 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Ensino Médio Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio – Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (org.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias de ensino de Geografia*. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-37.

CARPINTERO, Antônio Carlos Cabral. *Brasília: prática e teoria urbanística no Brasil – 1956-1988*. 1998. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-13092024-115446/publico/Carpintero_AntonioCCabral_DO_1998.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021

CASTIGLIONI, Benedetta; PARASCANDOLO, Fabio; TANCA, Marcello. Landscape as mediator, landscape as commons: an introduction. In: CASTIGLIONI, Benedetta, PARASCANDOLO, Fabio; TANCA, Marcello (ed.). *Landscape as mediator, landscape as commons: international perspectives on landscape research*. Padova: CLEUP, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza, A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

COSTA, Everaldo Batista da. Ativação popular do patrimônio-territorial na América Latina: teoria e metodologia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, v. 26, n. 2, p. 53-75, 2017.

COSTA, Lúcio. *Relatório do Plano Piloto de Brasília. Módulo – Revista de Arquitetura e Artes Plásticas*, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 8, edição especial, julho de 1957.

DANTAS, Ana Carolina Lessa; JANUZZI, Vinicius Prado. Quem faz o patrimônio? Considerações sobre os Inventários Participativos em Ceilândia – Distrito Federal. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 1, mar. 2020.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. *Revista CPC*, n. 22, p. 267-291, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Ceilândia. *Ceilândia: nasce uma cidade*. Catálogo institucional, [197-].

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72228/Lei_4920_21_08_2012.html. Acesso em: 3 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 5.080, de 11 de março de 2013*. Inclui, no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal, o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/73788/Lei_5080_11_03_2013.html. Acesso em: 3 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Orgânica do Distrito Federal*. 1993. [...] constitui a Lei Fundamental do Distrito Federal, com o objetivo de organizar o exercício do poder, fortalecer as instituições democráticas e os direitos da pessoa humana. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/66634/lei_org_nica__08_06_1993.html. Acesso em: 3 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016*. Institui a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria_265_16_08_2016. Acesso em: 3 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Ensino Médio. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político-Pedagógico*. CED 06 Ceilândia, DF. 2022-2023. Brasília, 2023.

DOZENA, Alessandro. Horizontes geográfico-artísticos entre o passado e o futuro. In: DOZENA, Alessandro (org). *Geografia e arte*. Natal: Caule de Papiro, 2020. p. 375-396.

ECO, Umberto. *Como escrever uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. São Paulo: nVersos, 2007

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, enero/diciembre 2003.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. *Desenvolvimento do público interno: uma proposta de metodologia para um programa educativo direcionado aos funcionários de museu*. 2013. Tese (Doutorado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. *Revista CPC*, v. 14, n. 27 esp, p. 55-89, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/Minc-IPHAN, 2005, 295 p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Editora: Paz e Terra. 1990, p. 12.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p. 44.

FREITAS, Vanessa Nascimento; COSTA, Luís Fernando Celestino da. Projeto territórios culturais: educação patrimonial e museal no Distrito Federal. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 1, p. 36-44, mar. 2020.

GALHARDO, Danilo; ZAGO, Juliana; FACCIO, Neide; BREDARIOL, Márcio. O Ensino de Geografia no contexto da Educação Patrimonial voltada à Cidadania Participativa. In: Encontro Nacional de Pós-graduação em Geografia, 13, 2019, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo (publicação online), 2019. Disponível em: http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562969588_ARQUIVO_Enanpeg_etrabalhocompleto.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

GARCIA, Cláudia da Conceição *et al.* A caixa patrimonial: um projeto de educação patrimonial para escolas do Distrito Federal. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 1, mar. 2020.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Jeovah. Cartografia social vem se consolidando como instrumento de defesa de direitos. *Rede Mobilizadores*, 10 fev. 2014. In: GORAYEB, Adryane. *Cartografia social e populações vulneráveis*. 2014.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. *Texto e contextos de uma trajetória profissional*. Volume 1. São Paulo. 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice – Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOLSTON, James. *Cidade Modernista. Uma crítica de Brasília e sua utopia*. *Revista de antropologia*, São Paulo, USP, 1993, v. 36.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico da educação patrimonial*. IPHAN, Museu Imperial. Brasília, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Carta de Nova Olinda*, 2009. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta_de_nova_olinda.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Cartas patrimoniais*. Caderno de documentos n. 3. Brasília: IPHAN, 1995.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *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: 23 ago. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Política do Patrimônio Cultural Material*, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/publicacao_politica_do_patrimoni_o.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016*. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Portaria nº 175, de 19 de setembro de 2018*. Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do IPHAN e dá outras providências. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/portaria3752018sei_iphan0732090.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

KUBITSCHKE, Juscelino. *Por que construí Brasília?* Rio de Janeiro: Bloch, s/d., p. 62.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 7.

LEITE, Cristina Maria Costa. *Contributo das Cidades Educadoras para o desenvolvimento da comunidade a partir da escola*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Relatório de Pós-Doutorado, p. 9-10, 2024.

LEITE, Cristina Maria Costa. *O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*; tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACDONALD, Susan. *Materiality, monumentality and modernism: continuing challenges in conserving twentieth-century places*. Los Angeles: Getty Conservation Institute, 2001.

MADEIRA, Angélica; VELOZO, Mariza. *A cidade e suas feiras: um estudo sobre as feiras permanentes de Brasília*. DF: IPHAN / 15a Superintendência Regional, 2007.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro do. *Ceilândia e memórias de vida na Educação de Jovens e Adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. *Projeto História*, n. 10. São Paulo: Educ, 1993.

OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus. *“Pegadas” históricas: educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998)*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

OLIVEIRA, Vinícius José Duarte. *O processo de construção do Museu Virtual de Ceilândia-DF*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. São Paulo: SM, 2014.

PAVIANI, Aldo. Brasília: conceito urbano espacializado? *In: PAVIANI, Aldo Artigo ampliado de “Brasília: que futuro?”*, Correio Braziliense, Caderno Especial Brasília 44 anos, Brasília, 21 abr. 2004, p. 12. (Versão originalmente destinada a publicações do IAB/DF).

PEREIRA, Vinícius Carvalho. *A Casa da Memória Viva da Ceilândia: 1997-2010: uma análise à luz da Nova Museologia*. 2013. 151 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Museologia) – Faculdade de Ciências da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Petrópolis: Vozes. 1970

PORTELA, Cristiane. *Curso Outras Brasília's*. Brasília: PHIS/UnB, 2020.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: Paralelo 15, 2017.

RICARDO, Luciana de Maya. *A educação em diálogo com a cultura: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. In: *III Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste – III EHECO 2015*. Catalão-GO, 2015.

RICARDO, Luciana de Maya. *Tessituras de identidades: o poder em suas mãos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RIEGL, Alois. *O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, ANPUR, 1996. p. 15- 20.

SAQUET, Marcos Aurelio, SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, Ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SARAIVA, Clemilton; LEÃO, Hamaral; PINHEIRO, Lucas. *Ceilândia: do preconceito ao orgulho*. Brasília, 2023.

SILVA, Edson Rosa da (org.). *Palavras no Brasil – Discours au Brésil*. Rio de Janeiro: Funarte, 1998.

SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. *Guia de orientação para a pesquisa científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Biblioteca da FABICO. UFRGS. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibfbc/wp-content/uploads/2022/05/Guia-de-orientacao-para-a-Pesquisa-Cientifica-em-Biblioteconomia-e-Ciencia-da-Informacao-3.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, Fábio da. *Educação patrimonial: um olhar sobre a integração da obra de Athos Bulcão na arquitetura brasileira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentido no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013, p. 22-42.

SPOSITO, Eliseu Savério. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO, Eliseu Savério; SAQUET, Marcos Aurélio. *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

STOVEL, Herb. Origens e influência dos Documentos de Nara sobre a autenticidade. *APT Bulletin*, v. 39, n. 2/3, 2008.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 23, e7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469/pdf>. Acesso em: 1º jun. 2023.

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*, v. 7, n. 1, p. 88-99, mar. 2020.

TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático 5, João Pessoa, p. 38-48, 2016.

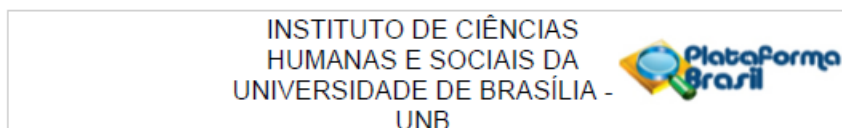
TOMASZEWSKI, Andrzej. *Valores tangíveis e intangíveis de propriedade cultural na tradição ocidental e nas ciências*. 2004, p. 5.

TORRES, Henrique Rodrigues. *A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no distrito federal*. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

ANEXOS

ANEXO 1 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA, A PARTIR DO OLHAR DOS SUJEITOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Pesquisador: Fábio da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85856325.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Geografia da Universidade de Brasília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.567.413

Apresentação do Projeto:

Trata-se da Pesquisa: O PATRIMÔNIO CULTURAL DE CEILÂNDIA, A PARTIR DO OLHAR DOS SUJEITOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Pesquisador Responsável: Fábio da Silva

Objetivo da Pesquisa:**Hipótese:**

Parte-se da suposição de que o Ensino de Geografia, a partir da Educação Patrimonial, tende a desconstruir a hegemonia da identidade de Brasília e (re)construir o sentido de pertencimento do patrimônio local.

Objetivo Primário:

analisar o patrimônio cultural da cidade de Ceilândia, a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Objetivo Secundário:

identificar a concepção de patrimônio cultural dos sujeitos escolares do 3º segmento da EJA relativa à cidade de Ceilândia;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.567.413

são pequenos, como: na realização da visita a casa da memória, o aluno pode ficar cansado, pois vamos ter que ir a pé, por falta de verba para alugar transporte. Como alternativa podemos fazer a visita virtual ao museu da casa da memória para evitar os riscos.

Benefícios:

Esse contexto se constitui interessante via de análise para o ensino da Geografia, pois a Educação Patrimonial pode proporcionar ao educador e aos educandos um olhar particular para a cidade e para o território.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o pesquisador atendeu as demandas deste CEPCHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o pesquisador atendeu às demandas deste CEPCHS

Recomendações:

aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2379035.pdf	24/04/2025 08:40:31		Aceito
Outros	roteiro_relatorios.doc	24/04/2025 08:40:08	Fábio da Silva	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	24/04/2025 08:37:32	Fábio da Silva	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.doc	24/04/2025 08:33:34	Fábio da Silva	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta.docx	24/01/2025 17:29:58	Fábio da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_Fabio.docx	24/01/2025 17:18:54	Fábio da Silva	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: oep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.567.413

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	folha_de_rosto.docx	24/01/2025 17:11:35	Fábio da Silva	Aceito
Outros	carta_etica.doc	23/01/2025 19:44:18	Fábio da Silva	Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior.pdf	23/01/2025 19:41:02	Fábio da Silva	Aceito
Outros	Curriculo_pesquisador.pdf	23/01/2025 18:47:47	Fábio da Silva	Aceito
Outros	Curriculo_orientadora.pdf	23/01/2025 18:42:29	Fábio da Silva	Aceito
Outros	Entrevista_professores.docx	23/01/2025 18:39:49	Fábio da Silva	Aceito
Outros	Questionario_alunos.docx	23/01/2025 18:38:59	Fábio da Silva	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	23/01/2025 18:35:35	Fábio da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_tcle_revisado.doc	23/01/2025 18:34:17	Fábio da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/01/2025 18:14:43	Fábio da Silva	Aceito
Brochura Pesquisa	parecer.pdf	19/09/2024 10:19:24	Fábio da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_responsabilidade_pelo_uso_d e_documentos.doc	19/09/2024 10:02:26	Fábio da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_ de_imagem_e_som_de_voz.doc	19/09/2024 10:01:51	Fábio da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_aceite_institucional_revisado. doc	19/09/2024 10:01:20	Fábio da Silva	Aceito
Declaração de concordância	Memorando_139689305.pdf	19/09/2024 09:51:49	Fábio da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.567.413

BRASILIA, 14 de Maio de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO 2 Memorando da SEEDF.



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa

Memorando Nº 88/2024 - SEE/EAPE/DIOP

Brasília-DF, 29 de abril de 2024.

À Universidade de Brasília - Programa de Pós Graduação em Geografia

Assunto: **Termo de Anuência Institucional para pesquisa de Fábio da Silva**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, **Luciana de Almeida Lula Ribeiro** diretora de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa (DIOP/EAPE), e eu, **Martha Lemos de Moraes** representante do setor de pesquisas da DIOP/EAPE, temos ciência da intenção de realização da pesquisa de **DOUTORADO** intitulada "O patrimônio cultural de Ceilândia, a partir do olhar dos sujeitos escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA)", que será desenvolvida pelo/a pesquisador/a **Fábio da Silva**, sob orientação do/a professor/a doutor/a **Cristina Maria Costa Leite**, da Universidade de Brasília - Programa de Pós Graduação em Geografia.

Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016. Estamos ciente de que a possível autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento das escolas e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo. Esta instituição, portanto, coloca-se ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Todos os dados/informações requeridos deverão ser acessados somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA LEMOS DE MORAES** - Matr.0226314-9, Professor(a) de Educação Básica, em 29/04/2024, às 20:28, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, em 30/04/2024, às 15:09, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
verificador=139689305 código CRC= 5E5CF98C.

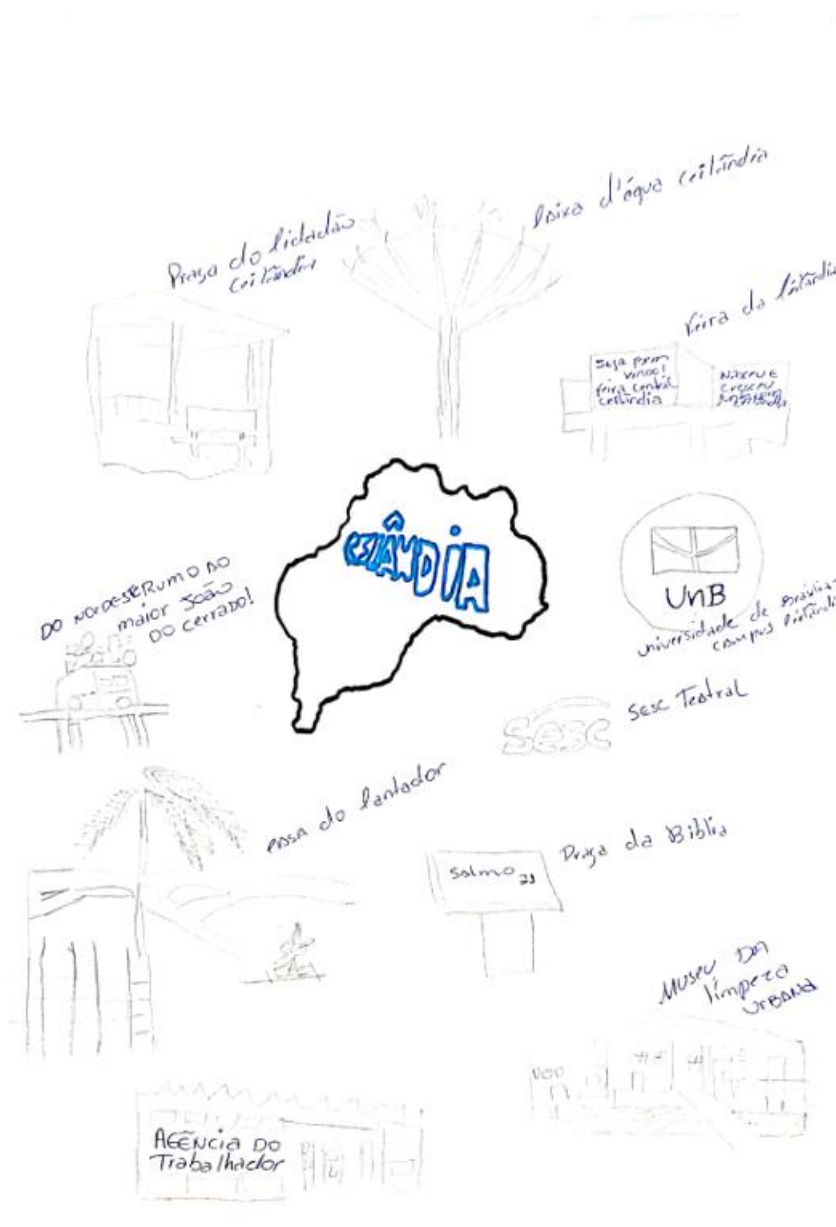
"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SGAS 907 Sul Conjunto A - CEP 70.390-070 - DF
Telefone(s):
Site - www.se.df.gov.br

00080-00177281/2023-02

Doc. SEI/GDF 139689305



ANEXO 3 Resultado de pesquisa - Mapa Mental.



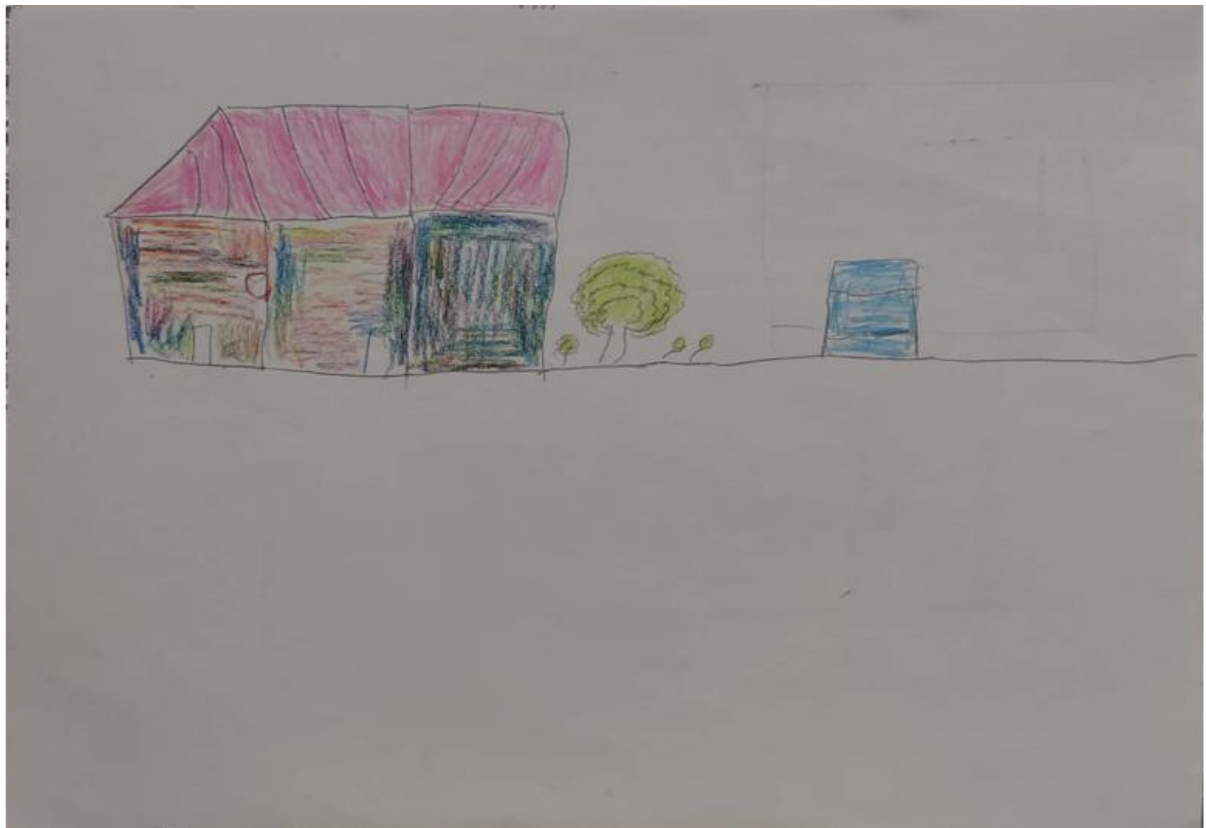
Mapa mental do sujeito 7



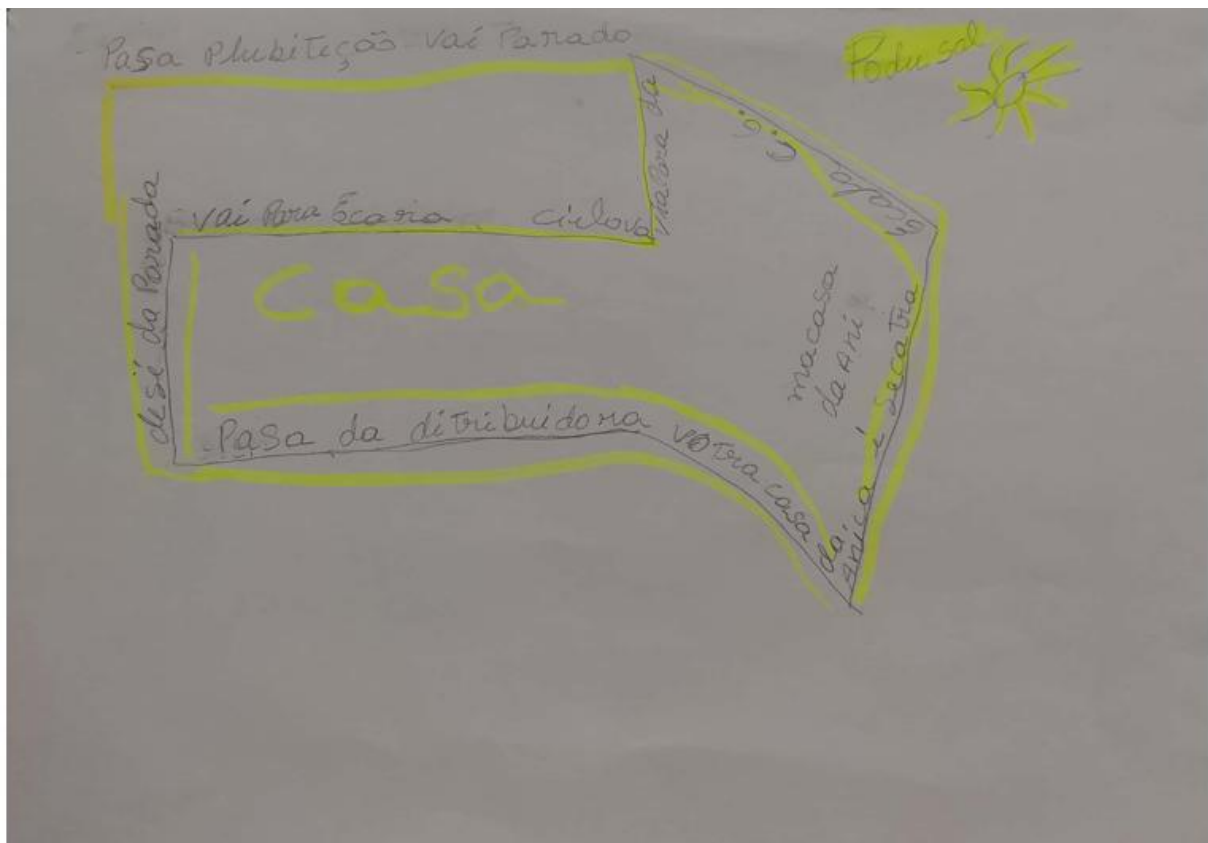
Mapa mental do sujeito 8



Mapa mental do sujeito 10



Mapa mental do sujeito 11



Mapa mental do sujeito 12