

■ ARTIGOS

■ Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo: práticas pedagógicas para a valorização da cultura local por meio da atribuição de sentido

 Ingreth da Silva Adriano*

Resumo: O presente artigo aborda as pesquisas e propostas pedagógicas desenvolvidas para a criação do livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo” em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Objetiva-se com esse relato apontar as práticas pedagógicas na perspectiva do protagonismo juvenil, do Teatro do Oprimido e do Inventário Participativo do Patrimônio Cultural utilizadas na construção coletiva do livro. As atividades foram realizadas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental do CEF 27 de Ceilândia-DF. A análise etnográfica e a pesquisa-ação constituem as bases metodológicas da pesquisa. Essa experiência evidenciou a importância de abordar em sala de aula práticas pedagógicas que prezem pela autonomia dos estudantes e integrem ao cotidiano dos mesmos as manifestações artísticas da cultura local. As reflexões aqui instigadas possibilitam outras percepções sobre a cidade, território, interdisciplinaridade, democratização dos espaços e a importância do lugar de fala ao se contar uma história.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Inventários Participativos. Teatro do Oprimido. Práticas pedagógicas. Educação. Território.

* Professora de Artes na Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestranda em Cultura e Saberes em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Contato: ingreth.adri@gmail.com

Introdução

A proposta de discussão no presente trabalho é engendradora na temática do Patrimônio Cultural da cidade de Ceilândia – DF, nas práticas pedagógicas que deram origem a construção coletiva do livro “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” e a utilização do Teatro do Oprimido como metodologia para a valorização da cultura local.

Essa pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre uma problemática observada durante a prática docente para alunos do 9º ano do ensino fundamental do CEF 27 de Ceilândia – DF. A cidade em questão está situada numa região periférica e geralmente é citada pela mídia como símbolo da desigualdade social, violência e descaso.

Ao abordar em sala de aula temas culturais e artísticos, foi possível observar aspectos que apresentaram a desvalorização da cultura local e o distanciamento dos alunos em relação às manifestações populares locais. Os alunos, inicialmente em suas falas, reforçaram estereótipos negativos e não perceberam possibilidades de se relacionar com a cidade em que eles estão inseridos.

O escopo de análise é a história da cidade, as manifestações artísticas locais e como ocorre o processo de reconhecimento, pertencimento e valorização à cidade por parte dos estudantes ao atribuir sentido aos patrimônios culturais e entender os códigos estéticos das manifestações artísticas locais.

Como parte da pesquisa, vincula-se a interdisciplinaridade, relacionando educação patrimonial no contexto escolar ao ensino e vivência em artes. Dentre os eixos transversais do currículo escolar encontra-se a temática “Educação Patrimonial”, que visa sensibilizar, valorizar e proteger os patrimônios culturais.

As concepções discorrem sobre questões culturais, imagéticas e sociais, arte educação, memória em âmbito escolar e valorização do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro.

Desse modo, busca-se entender como a arte e a educação patrimonial podem transformar ou ressignificar um território, que perspectivas de criação artística vinculada à Ceilândia e seus espaços pode oferecer aos envolvidos, quais metodologias podem ser significativas para este tipo de experiência e como uma obra literária que enalteça os pontos positivos da cidade pode contribuir para a valorização da cultura ao ampliar a sensação de pertencimento.

A noção de território aqui compreendida está relacionada ao conceito de identidade, pertencimento e territorialidade e é fundamentada na perspectiva de Santos em que

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, p. 8, 1999).

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, da análise etnográfica, por abarcar instrumentos observacionais que envolvem entrevistas informais, anotações, gravações em vídeo, áudio e observações locais, e da pesquisa-ação.

Portanto, busca-se por meio dessa prática pedagógica contribuir para a valorização, o entendimento e a apreciação do patrimônio cultural de Ceilândia - DF, utilizando o Teatro do Oprimido como ferramenta para a percepção e conscientização social e os inventários participativos a fim de relatar as experiências realizadas com estudantes de escolas públicas na construção do livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo”.

Quem constrói o patrimônio

A questão patrimonial surge no Brasil como forma de legitimar a identidade e soberania portuguesa no país, visto que os monumentos e obras de origem portuguesa foram os primeiros pontos a terem uma política de preservação. Por muitas vezes se fala em educação patrimonial no sentido de preservação apenas de bens e patrimônios institucionalizados.

Tradicionalmente a educação patrimonial denota uma prática explícita, ou não, de valores arbitrados a “belas” construções” de segmentos dominantes do passado. Nessa dimensão, o patrimônio se restringe aos bens arquitetônicos e monumentos de caráter excepcional, com a história oficial do segmento ao qual ele diz respeito, a única a ser contada. A “velha identidade unificadora” (LIMA, 2017, p. 113).

Atualmente, a educação patrimonial é um conceito que busca se relacionar à participação comunitária celebrando, preservando e difundindo as manifestações populares por meio de ações como os inventários participativos, por exemplo.

Partindo desse pressuposto, utilizaremos como conceito de patrimônio cultural

[...] o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que

escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos. (FLORÊNCIO, 2014, p. 3)

O local de pesquisa em questão, a região administrativa de Ceilândia, apresenta movimentos culturais como o Repente na Casa do Cantador, Samba na Comunidade na Praça da Bíblia, São João do Cerrado, Danças Urbanas na Praça do Cidadão e Batalha de Rima na Estação de Metrô.

Todos esses movimentos são manifestações consideradas populares que, de acordo com experiências anteriores de sala de aula tiveram o “status” de cultura negado por não se enquadrarem na estética cultivada pela cultura hegemônica dirigente. Essa visão também pode ser caracterizada como fruto do desconhecimento da história local e da proximidade com a cultura global e eurocêntrica, enraizada em nossa sociedade. Na dimensão da análise crítica, segundo Boal,

A cultura é produzida pela sociedade e, portanto, uma sociedade dividida em classes produzirá uma cultura dividida. Uma sociedade submetida produzirá uma cultura de submissão. As classes dominantes tentam instituir como cultura a “sua” cultura e como incultura a cultura das classes dominadas. Quando muito, concedem à cultura do povo o status de folklore (conhecimento do povo)” (BOAL, 1979, p. 85).

Podemos refletir que, apesar de o currículo escolar abranger a história da arte e suas múltiplas facetas ainda é possível observar a existência de resquícios colonizadores que categorizam a arte entre popular e erudita, entre cultura do povo e cultura dominante e em como esses conteúdos chegam aos alunos e se aproximam, ou não, da sua realidade.

Ao abordar em sala de aula Neoclassicismo, por exemplo, é comum escutar dos alunos o questionamento “Professora, para que eu vou usar isso?” ou, “Por que eu preciso aprender isso?”

De fato, o objetivo não é ignorar a importância de nenhum movimento artístico e é importante estabelecermos a compressão da linha do tempo e dos movimentos históricos presentes na humanidade, entretanto, a base da história da arte, enquanto componente curricular, carrega uma visão eurocêntrica, branca e patriarcal, de modo a ser moroso abordar a temática em sala de aula por se distanciar de forma drástica do cotidiano dos alunos.

Trazendo o estudo das artes para a realidade em que estamos inseridos se faz necessário

(...) partir de referências culturais locais para, por meio delas,

acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, com base em seu repertório de referência, possa compreender e refletir tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca. (FLORÊNCIO, 2014 p. 27).

Portanto, a prática pedagógica aqui vivenciada busca partir do micro para o macro, do local para o mundial, partindo das referências culturais individuais, para então compreender os símbolos estéticos de outras culturas.

Teatro do Oprimido para o Protagonismo Juvenil

Protagonista, em teatro, é o personagem principal em determinado acontecimento cênico. O protagonista é centro do acontecimento e toda a trama ocorre em volta do mesmo. “Costuma-se referir-se aos protagonistas como personagens principais de uma peça, o que está no centro da ação* e dos conflitos*” (PAVIS, 2011, p. 310, grifos do autor).

Em uma abordagem educacional, o termo protagonismo juvenil apresenta o adolescente enquanto elemento central do processo pedagógico e pode ser confundido com o termo participante, visto que ambos estão relacionados às ações que indivíduos desempenham em determinado grupo social.

Aqui, partilharemos da visão de Costa:

O termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

Falar em protagonismo é colocar a importância da ação nos processos sociais existentes. Cotidianamente são diversas as possibilidades para a prática de ações protagônicas. Contudo, é preciso entender que esse processo não ocorre simploriamente, mas sim por meio de práticas e vivências que propiciem espaços e oportunidades ao adolescente para seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos e escolhas.

Segundo Costa,

[...] sua metodologia está pautada no trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas

escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte. (COSTA e VIEIRA, 2006. p. 19).

A proposta de utilização do Teatro do Oprimido como prática pedagógica para a educação patrimonial se deu por entender o compromisso ético e político do método para a transformação social.

O Teatro do Oprimido é um método estético que – a partir de produções artísticas e da promoção do diálogo social & através de ações sociais concretas e continuadas, geradas pela associação solidária entre grupos de oprimidos e oprimidas – visa contribuir para a transformação de realidades injustas. (SANTOS, 2016, p. 52)

Por meio de técnicas, jogos e exercícios, o Teatro do Oprimido busca problematizar questões cotidianas colocando em reflexão as relações de poder e os papéis sociais desempenhados por cada indivíduo, explorando a relação entre oprimidos e opressores.

O fazer teatral em Teatro do Oprimido tem como eixo fundamental a produção de pensamento crítico para a transformação social, buscando devolver aos que o praticam, a sua capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); no som (invenção de 26 novos instrumentos e novos sons); na imagem (pintura, escultura e fotografia). (BOAL, 2013, p. 15)

Para o recorte da pesquisa em questão, foram vivenciados os pressupostos teóricos da Estética do Oprimido e a vivência em jogos teatrais que permitissem aos estudantes a conexão com o meio em que estão inseridos.

É importante perceber a conexão das ideias de protagonismo juvenil com a prática do Teatro do Oprimido. A experiência teatral apresentada pelo Teatro do Oprimido leva em consideração a visão de mundo, frustrações e a trajetória vivenciada por cada jovem e como eles lidam com o processo de reconhecimento de si, enquanto sujeitos.

Os jogos em Teatro do Oprimido são divididos em categorias. São elas, sentir o que se toca, escutar o que se ouve, ativando os vários sentidos, ver o que se olha, memória dos sentidos (relacionar memória, emoção e imaginação) e jogos de interação e criação de personagem (JICP).

Na primeira categoria procuramos diminuir as distâncias entre sentir e tocar; na segunda entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo, na quarta categoria tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria. (BOAL, 2015, p. 99)

Mediante a utilização dos jogos ativamos a reflexão e a memória por meio da imagem, palavra e som.

Figura 1 - Desenho da Feira Central de Ceilândia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Por meio dos jogos teatrais os estudantes chegaram a refletir aspectos como: “Se a distância entre Brasília e Ceilândia é a mesma porque a gente é que mora longe?; “Na televisão só passa coisa ruim sobre Ceilândia”; e “Eles acham que aqui só tem bandido”.

A vivência em Teatro do Oprimido possibilita a tomada de consciência e o fomento de ações protagônicas, que foram a base para o desenvolvimento do livro.

Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo

Com muitos pontos turísticos, com muitas tradições
Cultura, dança, música, venha para a Ceilândia
Conhecer nossas evoluções
Domingo tem roda de capoeira
Para alegrar a nossa feira
Na Praça da Bíblia com minha família
Mandei muito na batalha de rima
Ao lado da feira tem a Caixa d'Água para você apreciar
Tirar uma selfie com a família e postar

Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo (2020)

As propostas pedagógicas para a construção colaborativa do livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo” passaram pela realização de jogos em Teatro do Oprimido, inventários participativos, pesquisas de campo, entrevistas com a comunidade e documentação em vídeo dos locais.

Após a vivência em Teatro do Oprimido, reflexões sobre conceitos relacionados à identidade, patrimônios e cultura os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo foi designado a um local para a realização do

inventário participativo.

Para a apreciação e valorização de uma manifestação artística, não basta somente apresentar uma aula expositiva aos estudantes sobre mesma.

Segundo Sales,

Faz-se pertinente que a diversidade cultural seja percebida nas escolas como um elemento e fator agregador de valores e que venha a constituir a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de descoberta dos saberes, fazendo com que eles entendam o contexto no qual estão inseridos e que passem a considerar a comunidade e a cultura a eles pertencentes como algo fundamental à sua aprendizagem. (...) Conviver com conteúdos que propiciem a aproximação com a cultura de nossa terra, de nossas raízes, é um fator preponderante no contexto de elaboração do aprendizado humano. (SALES, 2016 p. 382).

Nesse sentido, a utilização da educação patrimonial no contexto escolar visa “explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio” (GRIS-PUN, 2000, p. 19).

A percepção da cidade, levando em consideração suas fragilidades e potencialidades, pode colaborar com um novo olhar desse meio social, contribuindo para uma resignificação das manifestações populares existentes naquela localidade por meio da produção de sentido.

Vivenciar esse campo de estudo consiste em desenvolver com o educando vínculos afetivos com o espaço, história e a construção de uma mentalidade que valorize o patrimônio através do reconhecimento dos bens e heranças culturais.

A utilização dos inventários participativos vem no sentido do trabalho colaborativo envolvendo a participação coletiva para o entendimento do que a comunidade compreende por patrimônios e quais são os elementos que afetam o cotidiano.

Para Florêncio (2019)

O que se almeja é a construção coletiva das ações educativas, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhecem suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local e, também, produtora de ações educativas fortemente adequadas às especificidades de seus territórios. É necessário, aqui, substituir a noção de público-alvo das ações educativas para a de público participante. Somente com uma construção coletiva e participativa dessas ações é que se pode alcançar eficácia e efetividade em seus objetivos (p. 62).

Ao entender esses pressupostos o estudante passa não somente a conhecer, e sim, reconhecer que faz parte e é agente construtor fundamental do meio em que vive.

Como reitera Sales (2016),

A formação de uma identidade constitutiva da cultura nacional, com elementos adquiridos pelo indivíduo a partir das concepções assimiladas nas vivências preliminares de sua educação, é abertura de caminhos para um olhar para si e para os outros no intuito de observar-se como um cidadão integrante de um contexto cultural passível de elaboração e reelaboração, de acordo com a sociedade em que vive. (SALES, 2016, p. 282).

A utilização do inventário participativo busca atribuir sentido ao que está no cotidiano da comunidade entendendo a mesma como protagonista do processo.

Os inventários participativos são um conjunto de práticas pedagógicas categorizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN que consideram a comunidade protagonista no processo de classificar, definir e dialogar com as manifestações culturais, entendendo o território como constante local de transformação e produção de conhecimento. (IPHAN, 2016)

O processo de inventariar engloba a pesquisa de temas da cultura em livros, revistas, jornais, fotografias, vídeo, internet e instituições. A qualidade do inventário vai depender da integração dos agentes envolvidos, podendo ser utilizadas entrevistas e conversas com referências culturais de pesquisadores e familiares, inclusive.

É fundamental a reflexão inicial sobre os conceitos básicos referentes à memória, identidade, patrimônio material e imaterial e cultura. Por meio de uma conversa é possível refletir o que os estudantes entendem desses conceitos e que aspectos podem ser aprimorados para a compreensão.

A documentação é um dos principais aspectos, pois ela é a forma de legitimar a pesquisa e para isso o manual de aplicação do IPHAN propõe a utilização de fichas.

Para compor o inventário os estudantes pesquisadores devem elaborar fichas referentes ao projeto, território, categorias (lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes), imagens e roteiro de entrevistas.

Os lugares escolhidos para a realização dos inventários pelos estudantes foram baseados na construção de um mapa afetivo imagético, onde foram apontados, pelos próprios estudantes, os principais locais que eles consideravam importantes na cidade.

Figura 2 - Mapa afetivo de Ceilândia – DF



Fonte: Criado pelos alunos

Após a construção do mapa afetivo os locais escolhidos para serem inventariados foram: a Praça da Bíblia, a Casa do Cantador, Céu das Artes, Praça do Cidadão/Jovem de Expressão, Biblioteca Pública Carlos Drummond de Andrade, Feira de Central de Ceilândia, Feira do Produtor e a Caixa d'água de Ceilândia.

Os grupos que visitaram os locais escolhidos se basearam nas fichas dos lugares presentes no Manual de aplicação do IPHAN e realizaram uma pesquisa de campo identificando o nome, imagem do local, o que é, história, quando foi construído, importância para a comunidade atualmente e estado de preservação.

Figura 3 - Estudantes visitando o Jovem de Expressão e realizando registros



Fonte: Carolina Dantas

Além disso, os estudantes tiveram liberdade para estruturar entrevistas com a comunidade com o objetivo de entender a visão das pessoas envolvidas. O registro das atividades foi feito em vídeo e os grupos também tiveram liberdade para criar seus roteiros e formas de apresentação dos resultados. As entrevistas e histórias apresentadas nos vídeos foram um aspecto crucial para a construção do livro, visto que o material apresentado pode captar a visão da comunidade e dos estudantes sobre a cidade.

Ao final dos trabalhos foi desenvolvida uma atividade chamada “Rolê Cultural Ceilândia” em que mapeamos os principais pontos de movimentação já citados pelos estudantes e realizamos um dia turístico pela cidade, passando por esses pontos.

Essa atividade foi realizada com o intuito de apresentar a cidade sob suas múltiplas facetas e, enquanto potência turística, inclusive, uma vez que os lugares antes desconhecidos passaram a ter significado para os estudantes.

Considerações Finais

As propostas pedagógicas realizadas para a construção do livro se mostraram proveitosas uma vez que, de forma didática, foi possível explorar os aspectos marcantes das manifestações culturais e patrimônios locais.

É plausível apontar que o conteúdo criado conseguiu alcançar os objetivos posto que o conteúdo do livro foi feito pela e para a comunidade. A utilização do arsenal de jogos do Teatro do Oprimido também se mostrou proveitosa para o entendimento do local de fala e reflexões práticas sobre pertencimento e corpo no território.

Vale ressaltar que o objetivo não é ignorar os problemas sociais vigentes, de modo que, com a realização dos jogos os estudantes percebem os aspectos negativos da cidade sendo confrontados com a realidade, mas ao mesmo tempo vivenciam as potencialidades do local e as possibilidades de transformação social.

Os inventários participativos são pontos marcantes dessa pesquisa, uma vez que a utilização das fichas determinou a pesquisa e norteou o conteúdo a ser abordado.

Por meio das pesquisas de campo e inventários a Caixa d'água já não era apenas um edifício, mas sim a representação da luta dos incansáveis moradores de Ceilândia por água portátil. A Feira de Ceilândia já não era

apenas um ponto comercial, mas sim o berço da cultura nordestina na cidade. A Praça da Bíblia não era um ponto de religiosidade, mas sim um local ocupado pela população com samba aos sábados, e batalha de rima, às terças.

Além dos aspectos técnicos relacionados aos lugares escolhidos é possível observar a relação que a pesquisa tem com o processo de construção de autoestima. Muitos estudantes relataram que sequer sabiam da existência de uma Biblioteca Pública na cidade. Outros acreditavam que a cidade possuía mais aspectos negativos que positivos e, ao entrarem em contato com as potências culturais, realizarem trocas de saberes com a comunidade, e protagonizarem o trabalho coletivo por meio do (re)conhecimento dos espaços públicos essas

ideias puderam ser amadurecidas e, inclusive, transformadas.

Faz-se necessário ressaltar que o conteúdo do livro foi desenvolvido pelos estudantes, entretanto, a elaboração do projeto gráfico e a forma de apresentação desse conteúdo ficaram a cargo da equipe técnica do IPHAN.

De modo conclusivo, é possível destacar que o patrimônio está em constante processo de construção e que o desenvolvimento de um livro contendo histórias positivas sobre a cidade, pela perspectiva dos estudantes, possibilita a abertura para um novo olhar para Ceilândia - DF, uma vez que os estigmas sociais que a cidade abarca não são o foco do trabalho, mas sim, a valorização dos saberes culturais locais e a pluralidade cultural existente. ■

Referências

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. São Paulo, Cosac Naify, 2015.
- _____. Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas. São Paulo, Casa Naify, 2013.
- _____. Técnicas Latino-Americanos de teatro popular. São Paulo: Hucitec. 1979.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan. Educação patrimonial: Inventários Participativos - Manual de Aplicação. Texto de Sônia Rampim Florência et al. Brasília: Iphan, 2016.
- CEILÂNDIA MINHA QUEBRADA É MAIOR QUE O MUNDO. Organização: Ana Carolina Lessa Dantas... [et al]. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília: IPHAN, 2020. Modo de acesso: www.iphan.gov.br ISBN: 978-65-86514-15-5
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001
- _____; VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. 2ª Ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- _____. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. Revista CPC v. 14, n. 27, esp., p. 55-89, 2019.
- GRISPUN, Denise. Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. São Paulo: Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- LIMA, Jayme Wesley de. Tem que tombar? Patrimônio moderno e forma alternativa de conservação. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro/ Patrice Pavis: tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. 3. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SALES, Jonas. "A cena em diálogo com as tradições populares na escola – construindo leituras". In "O Teatro e suas Pedagogias: Práticas e Reflexões/ Luciana Hartmann e Graça Veloso (organizadores)". Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- SANTOS, Bárbara. Teatro do Oprimido Raízes e Asas- Uma teoria da práxis. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território, In: Geographia. Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia, UFF, Ano 1, Nº 1, Rio de Janeiro, 1999.