

Projeto Territórios Culturais: Educação Patrimonial e Museal no Distrito Federal

 Vanessa Nascimento Freitas *
Luís Fernando Celestino da Costa **

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discorrer sobre a contribuição do Projeto Territórios Culturais na construção e consolidação de uma perspectiva de educação museal e patrimonial que busca desenvolver uma compreensão integrada do patrimônio cultural material e imaterial, em suas múltiplas e complexas relações, incentivando a cooperação entre escola e comunidade, com vistas à construção de uma sociedade fundada em princípios democráticos e participativos, fortalecendo a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro sustentável da humanidade. Alcançar esse objetivo envolve uma reflexão sobre as três principais dimensões da educação patrimonial: memória, identidade e pertencimento. Também é possível identificar alguns elementos comuns e permeáveis entre as formas de pensar e construir processos educativos a partir da educação museal. Assim, buscamos promover o primeiro momento de discussão a partir de uma leitura sobre educação museal e educação patrimonial para que, no segundo momento, fosse possível relacionar tais conceitos com a proposta do Projeto Territórios Culturais, amparados basilarmente pelas concepções do patrimônio cultural. O projeto oferece uma dimensão pedagógica alternativa que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem em espaços simbólicos do Distrito Federal. Seus resultados indicam a necessidade de ampliação para novos equipamentos culturais. Assim, compreende-se que o projeto remete ao potencial inovador e dinâmico que os espaços fora da sala de aula podem propiciar na vida dos estudantes, promovendo um olhar crítico, de engajamento e transformador da sociedade.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Educação Museal. Projeto Territórios Culturais.

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

** Luís Fernando Celestino da Costa é licenciado em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB (2011), especialista em Gestão Pública e Sociedade com Ênfase em Economia Solidária pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2012) e mestre em Educação na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação pela Faculdade de Educação da UnB (2018). Professor de atividades da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante da Equipe Gestora do Nível Central responsável pela Política de Educação Patrimonial da SEEDF. Contato: luisinho85@gmail.com.

Introdução

Trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio. Eis um desafio que importa encarar. Para além de suas possíveis serventias políticas e científica museu e patrimônio são dispositivos narrativos, servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É nesse sentido que se pode dizer que são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar. (CHAGAS, 2006, p.05).

Ao longo deste artigo serão apresentados os contextos gerais da educação patrimonial e da educação museal fundamentados em dispositivos legais do Brasil e do Distrito Federal, a fim de compreender a criação, a implementação e o desenvolvimento do Projeto Territórios Culturais. A iniciativa dessa ação pedagógica e cultural é fruto de parceria envolvendo Portaria Conjunta entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC) firmado em 2017 que prevê ações de Educação Patrimonial a serem executadas ao longo de cinco anos.

Essencialmente, o projeto nasceu com o objetivo de oportunizar aos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal o acesso aos equipamentos museológicos e culturais da cidade a fim de reconhecer, valorizar e se apropriar afetivamente dos bens culturais (materiais e imateriais) por meio dos processos de mediação cultural e integração entre os territórios que são igualmente educativos e culturais.

A articulação entre a Educação Patrimonial e a Educação Museal se evidencia como característica fundamental desse Projeto. No fundo, as práticas nessas duas dimensões se relacionam a partir de reciprocidades que se caracterizam por aproximações, distanciamentos e intersecções que perpassam as dimensões educativas em ambas. Por um lado, os museus têm reforçado, cada vez mais, a relação com a sociedade por meio de processos socioeducativos que não se restringem às estruturas dos edifícios museológicos. Dessa forma, o vínculo com a comunidade local, com as unidades escolares e com centros de formação e pesquisa tem sido algumas das estratégias para fundamentar a garantia da sustentabilidade institucional e também o engajamento pela transformação almejada pela sociedade.

A lógica do engajamento envolve a dicotomia entre dominação e libertação pois abrange um processo de conscientização, que está diretamente associada à práxis, perante a realidade material posta. Sob esse último aspecto, Adolfo Sánchez Vázquez (2011, p. 246) afirma que “o conhecimento científico-natural avança no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação prática que o homem estabelece com ele”. Segundo Paulo Freire (1979, p. 15),

“(…) a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como um objeto na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Ou seja, a visão crítica sobre a sociedade e tudo o que se relaciona com ela propiciará o conhecimento da realidade, para que, assim, se possa agir perante ela e transformá-la.

Por outro lado, as ações em educação patrimonial ocorrem em processos de macro e micro-escalas, de forma multidisciplinar e sustentadas em discursos que valorizam a identidade, a memória e o pertencimento.

Há de se evidenciar que os processos de ensino e aprendizagem não se restringem aos perímetros delimitados pelos muros que dão forma aos espaços educacionais de caráter formal. Assim, o Projeto Territórios Culturais vem reforçar um ponto crucial a ser desenvolvido pela SEEDF, isto é, a compreensão de que a educação é uma prática sociocultural e, portanto, a escola deve ocupar os diferentes espaços integrando-se aos seus contextos locais e culturais a fim de possibilitar aos sujeitos o conhecimento de si e do mundo para que estes possam agir de forma crítica e consciente na sociedade.

Educação Museal e Educação Patrimonial

A educação em museus — democrática, crítica, decolonial, multicultural e polifônica — é fruto de um posicionamento das instituições museológicas perante a sociedade e da construção de um olhar renovado sobre os seus visitantes. Os museus tradicionais, durante muito tempo, destinaram seus esforços, principalmente, aos cuidados entorno das coleções — na conservação e difusão dos objetos por meio de exposições — deixando a sociedade às margens de discussões fundamentais sobre suas memórias, sobre as questões próprias do seu tempo e sobre posicionamentos essenciais para o desenvolvimento de um futuro almejado. Apoiados pela aura de legitimidade e com o ar de neutralidade, visões enviesadas do mundo foram criadas e transmitidas abstendo-se da construção de diálogos com a sociedade, possibilitando o fortalecimento de discursos de poder, de narrativas unilaterais e de representações sociais questionáveis.

Assim, os processos de ensino apareciam, dessa forma, não com um viés crítico, participativo e transformador mas, sim, como estratégia disciplinadora e moralizante. A partir da segunda metade do século XX, no entanto, o reconhecimento de práticas autoritárias desestabilizou a imagem do museu, como instituição, colocando em dúvida os seus propósitos e até a sua existência. O Maio de 1968¹ e a crítica institucional fomentaram um sentimento de negação às formas de atuação do museu forçando-o a uma flexibilidade importante para a construção de novos posicionamentos

perante a sociedade. Esse cenário de instabilidade e crise evidenciou a educação como o caminho, possível, que justificaria a existência do museu, o qual deveria estar a serviço da sociedade.

Assim, os visitantes e a educação foram reposicionados nos interesses museológicos a fim de tornarem-se centros das suas práticas e reflexões, permitindo o fortalecimento da ideia de que

Os museus são considerados lugares de educação não formal e de ócio para todas as idades. E lugares para combater a exclusão social, promover a cidadania ativa o desenvolvimento pessoal e a inovação (...) os visitantes são pois vistos como participantes no diálogo com os educadores entendidos como mediadores da aprendizagem.² (PADRÓ, 2005, p. 55).

A educação em museus, no enquadramento reflexivo da museologia, tem contribuições fundamentais as quais destacam-se o trabalho de Hooper-Greenhill (1999) com o desenvolvimento do conceito de pós-museu e com George Hein (1999) sobre a noção do museu construtivista que são referências na área desde os anos de 1990. Assim, constituiu-se, aos poucos, um corpo teórico preocupado com as questões socioculturais que identificaram os museus como espaços favoráveis para construção de contra-narrativas e inclusão de vários atores nas decisões e condução dessas instituições — como a nova museologia e a museologia crítica, cada uma a seu modo.

A partir de então, criaram-se pressupostos fundamentais para constituição de espaços de aprendizagens processuais, democráticas e atentas ao repertório dos sujeitos para a valorização das suas identidades e das variadas leituras sobre o mundo. É bem verdade que as mudanças no cenário museológico aparecem primeiramente nos discursos e propósitos das missões institucionais e, aos poucos, foram (e vêm) se fundamentando como prática. As dissonâncias entre os vários museus são imensas indicando que os processos de educação se orientam ora por ações que se aproximam do museu tradicional e ora por práticas mais atualizadas e engajadas com as questões próprias da contemporaneidade.

Assim, é possível identificar alguns elementos comuns e permeáveis entre as formas de pensar e construir processos educativos. A reflexão de Carmen Mörsch (2016) sobre os discursos latentes no campo da mediação realizada em espaços culturais aponta para quatro formas de conceber e conduzir processos de educação museal — são eles os de *afirmação*, *reprodução*, *desconstrução* e *transformação*.

Apesar das conquistas da educação em museus, o discurso identificado como *afirmativo* é tido como o mais comum na medida em que se faz como uma comunicação direcionada à especialistas por meio de programas culturais dirigidos — tais como palestras, visitas guiadas, publicações — legitimados institucionalmente.

O discurso *reprodutivo* deseja formar o público em visitante habitual apresentando-o ao patrimônio cultural ainda que esse espaço esteja carregado de elementos simbólicos que criam distanciamentos afetivos. As ações fundamentadas nesta perspectiva tendem a ser realizadas por meio de projetos — com escolas, professores, famílias e grupos em geral — e eventos e dias comemorativos. Esses dois discursos são mais comuns e não compreendem o caráter processual dos sujeitos, além de apresentar questões e temáticas a partir de enquadramentos previamente escolhidos — limitando a possibilidade de questionamento e intervenções nas estruturas de poder (MÖRSCH, 2016, p. 3-5).

O discurso *desconstrutivo* é identificado em ações que promovem um olhar crítico e analítico sobre a instituição na proposição de intervenções — artísticas e pedagógicas com a participação de autores como os visitantes e mediadores — nas exposições a fim de questionar e agregar novas perspectivas a partir das narrativas existentes. Essa tipologia pode se manifestar a partir da mediação cultural com seus princípios dialógicos e democráticos. Por fim, o discurso *transformador* compreende o museu como agente politicamente engajado na mudança social. Nessa visão, as instituições são flexíveis, questionadoras nas quais os seus agentes internos e externos se confundem e trabalham de forma colaborativa a fim de remodelar e ampliar suas práticas. Nos últimos dois discursos as práticas educativas servem para revisitação e crítica da própria educação em si. Dessa forma, tenta-se constituir relações de transitoriedade e reciprocidade entre aqueles que aprendem e ensinam para desenvolvimento de consciência crítica, posicionamentos afirmativos e engajamento político. No entanto, enquanto o primeiro questiona e intervém sem a pretensão de modificar efetivamente a realidade institucional, o segundo existe para que haja ativismo e mudança efetiva (MÖRSCH, 2016, p. 3-6).

O reconhecimento de discursos e práticas, tais como os indicados acima, permite a análise dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições culturais, possibilitando a identificação de elementos mais ou menos autoritários/democráticos e, conseqüente, o realinhamento das ações de acordo com os propósitos dos museus. As diretrizes educativas de cada instituição cultural devem estar atentas aos seus próprios contextos e especificidades que lhes caracterizam. Dessa forma, a construção de ações educativas é múltipla e, portanto, não há roteiro pronto. Ainda assim, a criação de pressupostos legais para a condução da educação em museus a nível nacional é fundamental para o fortalecimento do campo profissional, alinhamentos conceituais e construção de ações efetivas.

No Brasil os processos de ensino e aprendizagem no contexto museológico ganharam diretrizes importantes

a partir da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) instituída por meio da Portaria nº 422/2017. Esse dispositivo legal foi criado com o “objetivo de nortear a realização das práticas educacionais em instituições, fortalecer a dimensão educativa em todos os setores do museu e subsidiar a atuação dos educadores” na qual a Educação Museal foi definida, na Política, como “um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade.” (IBRAM, 2018, p.129).

É importante ressaltar, considerando o enquadramento reflexivo deste artigo, que um dos princípios do PNEM faz referência ao conceito de Patrimônio Integral, que deve presumir o trabalho de educação em museus, compreendendo-o como “o conjunto que abrange as coleções de seus museus e seu entorno, incluindo as manifestações imateriais da cultura” (IBRAM, 2017, p.129). Dessa forma, é possível, relacionar à essa concepção a discussão sobre o conceito de Museu Integral (SCHEINER, 2012) que se aproxima da noção de Educação Patrimonial que tem sido concebida, gradualmente, a partir de tensões e debates que se relacionam com as reflexões sobre o patrimônio cultural e a educação na sua dinâmica sociocultural (FLORÊNCIO et al, 2014).

A Mesa Redonda de Santiago foi um evento coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) no Chile no ano de 1972. Esse encontro resultou na Declaração de Santiago que propõe, a partir do conceito de Museu Integral, que o campo da museologia esteja em articulação com outras áreas do conhecimento independentemente da tipologia do museu. Dessa forma, embora esse termo seja frequentemente atribuído à concepção dos ecomuseus, o estreitamento entre as instituições culturais (tradicionais ou não) e a sociedade deveria levar em consideração os aspectos identitários, patrimoniais, históricos e locais, conforme é indicado por Scheiner (2012, p. 23-24). Assim,

A evolução da prática museológica nos leva a observar que, a partir dos anos 1960, os museus, de modo geral, começaram a incorporar as metodologias de ação participativa, adotando perspectivas da ecologia humana, da geografia humana e da história do cotidiano, num genuíno esforço de abrir-se em direção aos diferentes segmentos sociais. (...) Lembremos que, teoricamente, as experiências mais abertas de prática museológica deveriam corresponder às sociedades (ou aos grupos sociais) mais democráticos, capazes de tolerar a diferença e de aceitar a pluralidade. Seriam esses os grupos responsáveis pela criação de ecomuseus, museus comunitários, museus interativos, parques naturais e outras experiências que implicam a gestão democrática dos patrimônios e que, por serem abertas e plurais, deixariam menos espaço para a manipulação. (SCHEINER, 2012, p. 25-26).

Percebe-se, desta maneira, as aproximações entre as concepções e práticas relacionadas aos museus e aos patrimônios culturais. A concepção de direitos culturais e a ampliação do conceito de patrimônio, resguardado na Constituição de 1988, foi fundamental para o desenvolvimento das reflexões e das práticas relacionadas com o conhecimento e o reconhecimento dos bens culturais brasileiros em suas diversas expressões. A compreensão da natureza material e imaterial dos bens culturais, agregando a eles a noção de identidade, ação e memória, consideradas as perspectivas tanto individual como coletiva de diferentes grupos, passaria ser o ponto de partida para o desenvolvimento da educação patrimonial no país (BRASIL, 1988).

Alicerçada em concepções abrangentes — que valoriza as questões relacionadas à identidade, à memória e ao pertencimento — a educação patrimonial, como temática, ainda é uma prática tímida e segmentada no contexto escolar e acadêmico brasileiro a qual se manifesta de maneira diversificada, a partir de múltiplas metodologias e disciplinas. Enquanto um campo de atuação relativamente recente, ainda carece de um corpo teórico que oriente as práticas educacionais em todos os níveis. Assim, nota-se que há uma instabilidade da denominação e (auto)identificação das práticas correntes entre as quais a nomenclatura pode variar: educação para o patrimônio, educação museal ou a ação educativa, conforme indicado no *Dossiê de Educação Patrimonial* (2019, p.08). Minimizando algumas dissonâncias a publicação identifica a temática na “prática educativa mobilizando saberes em torno do patrimônio, da herança cultural e da memória coletiva”. Configurando-se, dessa maneira, como um enquadramento abrangente que abarca as ações que podem ser desenvolvidas em espaços variados a partir da lógica multidisciplinar.

Fazendo um contraponto com a Política de Educação Museal, indicada anteriormente, a educação patrimonial, a nível nacional, ainda não alcançou a mesma escala no âmbito da legislação. O Iphan estabeleceu, por meio da Portaria nº 137/2016³, as diretrizes para a educação patrimonial as quais criou os marcos normativos a serem seguidos pelo próprio Instituto e pelas suas Casas do Patrimônio.

Enquanto principal instituição brasileira que trata das questões do patrimônio, o Iphan, até o momento, não conseguiu instituir uma política nacional para a educação patrimonial. Cabe ressaltar aqui, no entanto, que a definição de Educação Patrimonial⁴ indicada na Portaria, supracitada, reconhece os processos educativos realizados em espaços formais e não formais primando pela construção coletiva e dialogada. Além disso, em suas diretrizes ressaltam-se termos e concepções importantes para a temática. Dentre elas, é preciso destacar, a *participação social, o cotidiano, os espaços de vida*

das pessoas, o território como espaço educativo, as relações de afetividade e estima, o campo de conflitos e negociações, a intersetorialidade, a sustentabilidade, o transversal e o interdisciplinar (BRASIL, 2016, s.p). Tais elementos nos mostram como sentido de educação patrimonial é fluido e entranhado nas variadas formas de viver ampliando significativamente as noções de patrimônio cultural.

Nos aproximando ainda mais do enquadramento reflexivo deste artigo, no mesmo ano, em 2016, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal instituiu a sua Política de Educação Patrimonial por meio da Portaria nº 265/2016⁵. Ela nasce alicerçada no Currículo em Movimento da Educação Básica e, portanto, deve permear pelos diversos conteúdos das disciplinas a partir da seguinte definição:

Educação Patrimonial é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória.

A consolidação dessa Política tem sido processual com o desenvolvimento de ações pedagógicas que pretendem refletir sobre os conceitos, as práticas e as possibilidades de valorização do patrimônio cultural no Distrito Federal. Assim, os encontros, os eventos, as publicações e os projetos são desenvolvidos — com professores, equipe técnica e estudantes — vêm se desenvolvendo na perspectiva de firmar essa dimensão educativa atrelando-a aos componentes curriculares e fundamentando elementos para valorização e ressignificação da cidade, das manifestações culturais e dos seus sujeitos.

Essencialmente, a Educação Patrimonial da SEEDF vem incorporando aos seu discurso três elementos principais: a identidade, a memória e o pertencimento. É preciso destacar que a educação patrimonial é, conforme já indicado em sua definição, uma dimensão da educação e não uma metodologia. Além disso, ela não aparece nos Eixos Transversais Contemporâneos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) mas se articula com o desenvolvimento de ações relacionadas com a *Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade*.

É bem verdade que, embora a Política tenha nascido na SEEDF para suas próprias ações, as parcerias com outras instituições, no âmbito do governo distrital e federal, têm sido fundamentais para a efetivação de vários projetos — tanto pela valorização de uma gestão interinstitucional como pelos constrangimentos financeiros que limitam o desenvolvimento de ações fundamentais

à consolidação da Política. Destaca-se, a fim de contextualizar o caso a ser tratado a seguir, a articulação colaborativa entre a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa (SECEC) e a SEEDF em duas grandes ações: as Jornadas do Patrimônio⁶ e o Projeto Territórios Culturais⁷.

A dinâmica da relação entre a educação patrimonial e museal, que vem sendo pontuada ao longo deste artigo, também se evidencia no Projeto Territórios Culturais que nasce com a proposta de desenvolver ações pedagógicas sobre o patrimônio cultural em contextos museológicos e espaços culturais. Retomando o argumento de Mário Chagas (2006, p.03) do início deste artigo, o campo do museu e do patrimônio “frequentemente dançam ao som da mesma música. Ora é um, ora é outro quem conduz a dança.” e isso pode ser percebido nas práticas educativas que envolve esse projeto. Vejamos a seguir a implementação, desenvolvimento e os primeiros resultados desse plano pioneiro no Distrito Federal.

Projeto Territórios Culturais

As características socioeconômicas e culturais do acesso às instituições museológicas e espaços culturais no Brasil evidenciam as desigualdades que marcam a cultura política e as políticas culturais no país (CHAUÍ, 1995). Dessa forma, a compreensão das distorções entre a oferta e a visitação aos espaços culturais são importantes para a construção de projetos que procuram minimizar o isolamento e o elitismo a fim de garantir o direito à cultura. O próprio Plano Distrital de Educação do Distrito Federal, com metas a serem cumpridas até 2024 aponta para a necessidade de superação dessa desigualdade:

Por fim, destaca-se que a concepção que norteia o PDE 2015/2024 compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social (GDF/PDE, 2015, p. 8).

Na década de 1960 o estudo de Bourdieu e Darbel (2007) sobre a frequência em museus europeus evidenciou a inacessibilidade simbólica dessas instituições, aspecto que pode ser percebido em diversos contextos globais, inclusive no Brasil atual. Conforme os resultados do Formulário de Visitação Anual 2017 realizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2017), a concentração de equipamentos culturais no território nacional localiza-se na região Sudeste e Sul que são aquelas mais desenvolvidas economicamente. Além disso, o estudo também indica que, dos cem museus mais visitados no Brasil, apenas quatro estão situados no Centro Oeste. Focando-se no Distrito Federal, como contexto de análise deste artigo, verifica-se que Brasília coincide com quatro instituições com maior visitação na Região⁸.

Esses dados são sintomáticos e mostram a necessidade de alinhar a missão das instituições na construção de práticas que promovam justiça social e igualdade de acesso e direitos. Os grupos escolares têm sido, em muitas instituições, o perfil mais comum entre os seus frequentadores habituais. Essa demanda possibilitou a construção de projetos desenvolvidos especificamente para atender estudantes das mais variadas idades e, principalmente, viabilizou a criação de setores e funções dedicadas à reflexão e prática da educação em instituições culturais. Vale reforçar, também, que os museus de arte tiveram um papel importante na construção de programas destinados à educação em museus. Isso porque com a incorporação da Proposta Triangular (BARBOSA, 2003) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orienta o ensino da arte, reforçou que a *apreciação* — como uma das três abordagens — devia acontecer com o contato direto com a obra original e, portanto, na visita direta aos espaços que a expunha (BARBOSA e COUTINHO, 2009, p.17).

Nos equipamentos culturais geridos pela Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal as ações educativas ainda não se estabeleceram dentro de setores especializado que componham as estruturas organizacionais. Dessa maneira, a Portaria Conjunta firmada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio das Portarias de nº 17 e 05, formalizou um projeto pioneiro em Brasília para recepção de estudantes da rede pública o qual desenvolveria o trabalho de educação patrimonial em espaços culturais e museológicos.

O Projeto Territórios Culturais oferece uma dimensão pedagógica alternativa que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem em espaços simbólicos do Distrito Federal. A proposta surgiu de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa (SECEC) buscando integrar os equipamentos culturais à Política de Educação Patrimonial da SEEDF (Portaria nº 265/2016). Pretende-se, dessa forma, oportunizar aos estudantes da rede pública de ensino a construção de saberes relativos ao patrimônio cultural — corroborando para a consolidação de noções de pertencimento, de identidade e memória.

A integração entre as escolas e os diversos espaços culturais do Distrito Federal favorece a apreciação, a reflexão crítica, a experimentação e a fruição artística por meio de ações pedagógicas interdisciplinares em conformidade com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica e a Política de Educação Patrimonial.

Por compreender que os espaços educativos ultrapassam as barreiras físicas da escola, alcançando tanto espaços formais como informais de educação, e

pensando também na importância de um projeto educativo que consiga abarcar a multidimensionalidade do ser humano, essas Secretarias pensaram ações que buscaram ampliar os territórios do saber em consonância com os conceitos vivenciados pelas escolas da rede pública.

Territórios Culturais como os museus, teatros, cinemas, espaços arquitetônicos, centros históricos, têm como função social a comunicação do patrimônio que preservam e divulgam, bem como oferecem acesso a todos. Esses territórios, reconhecidamente instituições de educação informal, revelam-se como adequados e oportunos coadjuvantes na implantação e no desenvolvimento de uma política de Educação Patrimonial. Reforça-se essa relação do acesso a esses espaços com a Estratégia 6.4 do Plano Distrital de Educação - PDE, onde busca-se “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, olímpicos, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

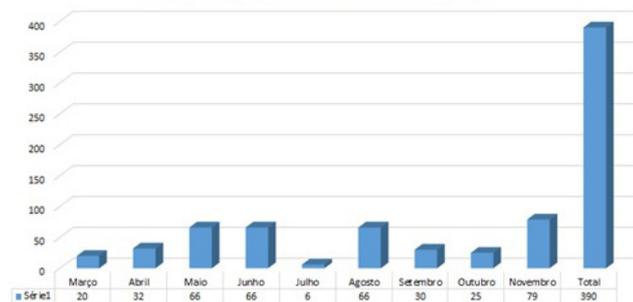
O projeto oferece uma dimensão pedagógica alternativa que amplia as possibilidades de aprendizagem, promove a convivência dos estudantes com outros sujeitos e formas de educação, bem como amplia os espaços e tempos educativos.

Considerando imprescindível a integração entre as unidades escolares e distintos territórios culturais para a construção da cidadania, individual e coletiva, justifica-se oportuna a reunião das secretarias de educação e cultura em torno deste objetivo, prospectando saldo positivo para todos os envolvidos, principalmente, os estudantes da rede pública de ensino.

O projeto iniciou-se no fim do segundo semestre de 2017, a partir da publicação da Portaria Conjunta nº 17/2017, e teve uma remodelação no ano de 2018, quando foi realizado processo seletivo para professores com experiência em Educação Patrimonial para atuar nos equipamentos culturais a partir de 2019. Atualmente conta com seis professores da SEEDF disponibilizados à SECEC onde atuam nos seguintes espaços: Museu Nacional da República; Cine Brasília; Centro Cultural Três Poderes; Memorial dos Povos Indígenas; Museu do Catetinho e Museu Vivo da Memória Candanga.

No ano de 2019 o projeto atendeu mais de 25 mil estudantes de todas as Coordenações Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga, bem como atendeu aos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e Educação do Campo.

Gráfico 1. Quantidade de Unidades Escolares atendidas em 2019



Fonte: Relatórios do projeto (2019).

Os gráficos 1 e 2 demonstram uma dimensão dos atendimentos do projeto no ano de 2019.

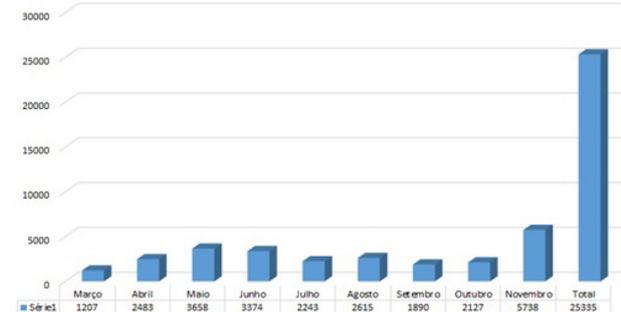
As visitas mediadas pelos professores da rede pública de ensino propiciaram que os estudantes não só tivessem acesso aos equipamentos culturais, mas que também adquirissem acesso ao conhecimento do patrimônio cultural oriundo de cada um desses espaços. Perante o contexto socioeconômico e cultural de parte dos estudantes, em que muitos sequer tiveram a oportunidade de sair de suas Regiões Administrativas, participar do projeto foi muito além de uma simples visita, pois agregou conhecimentos que irão guardar em suas memórias o resto de suas vidas.

O quantitativo de estudantes atendidos no primeiro ano do projeto enaltece a dimensão que pode alcançar nos próximos anos, principalmente se combinado às demais ações de Educação Patrimonial desenvolvidas pela SEEDF. Como já evidenciado, o projeto é um braço de outras ações desenvolvidas, que tem apoio e participação de professores e estudantes da rede pública de ensino. Podemos citar, por exemplo, as Jornadas do Patrimônio, que são desdobramento do dia do Patrimônio Cultural, celebrado no dia 17 de agosto, conforme Lei Distrital nº 5.080/2013, que objetiva promover o patrimônio cultural em todas as Coordenações Regionais de Ensino, onde são realizadas formações específicas com a temática.

Compõem ações do projeto atividades pedagógicas que buscam contemplar a diversidade dos contextos culturais dos estudantes, bem como o Currículo em Movimento da Educação Básica. Busca-se elaborar roteiros personalizados a partir do que vem sendo desenvolvido pelos professores em sala de aula, e a partir da prévia sensibilização e contextualização do professor junto aos estudantes, são realizadas as visitas guiadas.

Cabe destacar as várias nuances que o projeto proporciona nas diversas Regiões Administrativas, justamente por se tratar de realidade e contextos distintos, de fazeres culturais diferentes. A apropriação cultural não se dá de maneira imediata, mas através de um processo gradual de criação de memória, identidade e pertencimento. O processo de engajamento de professores e estudantes se dá no momento em que se percebe que

Gráfico 2. Quantidade de Estudantes atendidos em 2019



Fonte: Relatórios do projeto (2019).

a mediação por si só não é capaz de estabelecer vínculos definitivos, mas sim o encantamento gerado a partir do trabalho desenvolvido na educação patrimonial.

A percepção dos estudantes é outro fator essencial para o sucesso do projeto. A lógica da territorialidade do Distrito Federal sob o prisma do patrimônio cultural cabe destaque por se tratar de Regiões Administrativas que possuem ícones culturais próprios, para além das referências culturais focadas em Brasília, justamente por se tratar de locais históricos que fazem parte da concepção da Capital. Tal ponto se reforça quando os próprios estudantes não se identificam com determinado equipamento cultural, mas sim com espaços que se relacionam com seu cotidiano e localidades de moradia.

Assim sendo, as informações consolidadas do projeto, até o momento, nos permitem ter a convicção que a proposta possui um grande potencial de aprimoramento e expansão, justamente por se tratar de espaços culturais de usos diversos e que em todo o território do Distrito Federal ainda existem outros a serem explorados com atividades pedagógicas junto aos estudantes da rede pública de ensino. A experiência do Projeto Territórios Culturais remete ao potencial inovador e dinâmico que os espaços fora da sala de aula podem propiciar na vida dos estudantes, promovendo um olhar crítico, de engajamento e transformador da sociedade.

Considerações finais

Está claro que não buscamos terminar aqui todas as discussões possíveis a respeito do projeto e da temática da educação patrimonial, objetivamos abrir o diálogo para futuras construções a respeito das ações educacionais possíveis fora do ambiente das unidades escolares.

No que tange a educação museal e patrimonial, destaca-se a relevância da integração das temáticas por envolver equipamentos culturais como museus e que remetem à lógica da memória, da identidade e do pertencimento, tríade basilar para a consolidação da lógica transversal da educação patrimonial.

As reflexões promovidas neste artigo nos permitem concluir que projetos como os Territórios Culturais

carecem de mais apoio e destaque por transcender a lógica da educação formal e bancária (FREIRE, 1996), promovendo contextos inovadores para aprendizagem, permitindo que os estudantes da rede pública de ensino tenham acesso ao que lhes é de direito: a cultura. Reitera-se ainda, a importância do projeto perante o Plano Distrital de Educação, principalmente no viés da formação integral do estudante, e também perante o Currículo em Movimento que norteia o fazer pedagógico das unidades escolares.

O papel dos professores do Projeto se configura como imprescindível por se tratar de profissionais altamente qualificados perante a temática, e também pelo fato de conhecerem os diversos contextos da rede pública de ensino, bem como a realidade das unidades escolares. Desse modo, o papel do professor, como um mediação cultural, busca desenvolver o caráter crítico, emancipador, transformador e ético dos estudantes.

Outro aspecto importante é a possibilidade de valorização e reconhecimento das unidades escolares como patrimônio cultural. Conclui-se que a sensibilização e formação perante a educação patrimonial permitem que os estudantes estabeleçam maiores vínculos com suas localidades, promovendo outros olhares sobre a realidade que os cerca, permitindo um processo de resignificação dos espaços educativos não-formais.

Por último, cabe destacar que o Projeto Territórios Culturais coaduna com os objetivos da educação patrimonial e museal justamente por desenvolver uma compreensão integrada do patrimônio cultural material e imaterial, em suas múltiplas e complexas relações, incentivando a cooperação entre escola e comunidade, com vistas à construção de uma sociedade fundada em princípios democráticos e participativos, fortalecendo a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro sustentável da humanidade. ■

Notas

¹ Mês que marcou um período de efervescência e manifestação social na França tendo início com os protestos estudantis em Paris que posicionavam-se criticamente sobre o poder vigente e suas instituições.

² Traduzido pelos autores.

³ Portaria publicada no dia 28 de abril de 2016.

⁴ Na íntegra, o Artigo 2º da Portaria nº137/2016 indica a compreensão do Iphan na qual entende por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

⁵ Publicado no dia 16 de agosto de 2016.

⁶ Instituída no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal por meio da Lei nº 5.080 de 11 de março de 2013 juntamente com o Dia do Patrimônio Cultural.

⁷ A Portaria Conjunta nº 17, de 19 de outubro de 2017, estabelece a parceria as duas Secretarias para a gestão compartilhada deste projeto.

⁸ São esses, em ordem alfabética: Centro Cultural Banco do Brasil - Brasília; Museu Nacional do Conjunto Cultural da República; Caixa Cultural - Brasília; Museu de Ciências Naturais - Fundação Jardim Zoológico de Brasília.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art&, Nº 0. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. 2003.

_____.; R. G. COUTINHO. **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BOURDIEU, P., & Darbel, A.. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público** (2a ed.). São Paulo: EdUSP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 5 de outubro de 1988.

_____. **Eixos Transversais Contemporâneos da Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2019.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF.

CHAGAS, M. Educação, Museu e Patrimônio: Tensão, Devoração e Adjetivação. **Revista Eletrônica do Iphan**. Dossiê Educação Patrimonial, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_mu-seu_patrimonio_tensao.pdf>.

- CHAUÍ, M. **Cultura política e política cultural**. Estudos avançados - Scielo, v.9. n.23 (pp. 71-84). 1995, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016**. Institui a Política de Educação Patrimonial da SEEDF. Brasília: DODF, 2016.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria Conjunta nº 17, de 19 de outubro de 2017**. Estabelece a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. Brasília: DODF, 2016.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria Conjunta nº 05, de 29 de agosto de 2019**. Institui o Programa Territórios Culturais. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa. Brasília: DODF, 2016.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018.
- _____. **Plano Distrital de Educação (2015/2024)**, 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pde_15_24.pdf >.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HEIN, G. E. **The constructivist museum**. The educational role of the museum. Hooper-greenhill, Eilean (ed.). Londres e Nova Iorque Psychology Press, 1999.
- HOOPER-GREENHILL, E. **The Educational Role of the Museum**. London and New York: Routledge, 1999.
- IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, IBRAM, 2018.
- _____. **Resultados FVA 2017**: — Formulário de Visitação Anual. IBRAM, 2017. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-FVA-2017.pdf> >.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf>.
- MÖRSCH, C. **Numa encruzilhada de quatro discursos** - mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. Em: M. Hoff Trans. Fórum Permanente, v.06, (pp. 1-32), 2016. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2>>.
- PADRÓ, C. **Educación en museos**: representaciones y discursos. Museos, representaciones y discursos. Alice Semedo & J. Teixeira Lopes (Coord.) Porto: Editorial Afrontamento, 2005.
- SCHEINER, T. C. **Repensando o Museu Integral**: do conceito às práticas. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, 2012.
- SCIFONI, S.; DEMARCHI, J.; DE ANDRADE FERNANDES, G.. **Apresentação: Dossiê Educação Patrimonial (7-13)**. São Paulo: Revista CPC, 2019.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.