



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES (IdA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (PPG-CÊN UnB)

INGRETH DA SILVA ADRIANO

Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo:
Análise, registro e prática pedagógica para a valorização da cultura
local

Brasília DF

2023

INGRETH DA SILVA ADRIANO

**Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo:
Análise, registro e prática pedagógica para a valorização da cultura
local**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – PPGCÊN UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Linha de pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Brasília – DF

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES (IdA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (PPG-CÊN UnB)

Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo:
Análise, registro e prática pedagógica para a valorização da cultura
local

Ingreth da Silva Adriano

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas
(Presidente)

Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto
(Membro interno - Instituto de Ciências Humanas - UNB)

Profa. Dra. Luciana Hartmann
(Membro interno - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - UNB)

Profa. Dra. Kelci Anne Pereira
(Membro externo - UFPI)

dc da Silva Adriano, Ingreth
Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo: Análise,
registro e prática pedagógica para a valorização da cultura
local / Ingreth da Silva Adriano; orientador Rafael Litvin
Villas Bôas. -- Brasília, 2023.
144 p.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Patrimônio Cultural. 2. Arte-educação. 3. Cultura e
Saberes. 4. Política Cultural. 5. Território . I. Litvin
Villas Bôas, Rafael , orient. II. Título.

O fascismo, o imperialismo e o colonialismo, a exploração de classes, a humilhação das castas e a escravidão aberta ou disfarçada, o racismo e a xenofobia, a tirania sexual, a histórica e universal subjugação da mulher e a devastação do meio ambiente, todas essas epidemias políticas e sociais não são a Verdade Eterna – são verdades temporais que devem ser combatidas sem respiro.

Augusto Boal em *A Estética do Oprimido*, 2009

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*

Bertolt Brecht

AGRADECIMENTOS

À vida que me dá tanto.

Aos meus pais, Maria da Graça e Jurandir, por tanta luta e dedicação para que o ensino superior fosse uma realidade em nossa família e uma possibilidade de transformação social. Por entenderem que o conhecimento é o caminho para a revolução e não medirem esforços para que eu alcançasse meus objetivos. Nós conseguimos.

As minhas irmãs, Stephanye e Jhennyfer, por toda parceria e cumplicidade. Sem vocês nada seria possível. Vocês são meu porto seguro.

A minha companheira de vida, Barbara Oliveira, por tanto afeto, paciência e incentivo. Obrigada por tudo.

Aos meus amigos que conheci ao longo da vida e divido trajetórias. É muito bom compartilhar a vida com vocês.

Aos meus amigos da GESPP-UISM e do Sistema Socioeducativo – DF. Agradeço por todo apoio, compreensão, flexibilidade e principalmente pelas risadas. Elas foram essenciais nesse processo.

Ao meu orientador, Rafael Litvin Villas Bôas, que muito além das orientações me permitiu vivenciar essa etapa com paciência, ressignificando o que é a pós-graduação e me levando a ir além nas reflexões e possibilidades. Aprendi que o processo de pesquisa não precisa ser solitário.

Ao Coletivo de Pesquisa Terra em Cena e ao grupo de orientandos do professor Rafael Villas Bôas - em especial ao Pedro Ribeiro por todas as trocas e conversas motivacionais.

As professoras Ana Flávia Magalhães Pinto – atual diretora do Arquivo Nacional e a Profa. Luciana Hartmann, pela disponibilidade e profunda colaboração com a pesquisa. Vocês são símbolo de inspiração para outras mulheres pesquisadoras.

À Universidade de Brasília (UnB), ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) e a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional a pesquisa e à educação pública, gratuita, de qualidade.

RESUMO

A presente pesquisa tece reflexões sobre a valorização dos patrimônios culturais de Ceilândia – DF e a prática pedagógica que deu origem ao livro coletivo “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo” desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação do DF e o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). Ancorada na pesquisa qualitativa de caráter etnográfico (MATTOS, 2011) e na pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005), a pesquisa parte das seguintes indagações: como a arte e a educação podem transformar ou ressignificar um território fomentando a relação de pertencimento? Quais metodologias podem ser significativas para este tipo de experiência? Como a relação “centro-periferia” afeta as produções artísticas? Como desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a produção de autonomia e o protagonismo estudantil? Contextualiza-se os caminhos do entendimento do que são os patrimônios culturais no Brasil na perspectiva de Maria Fonseca (1997); os conceitos de identidade pela perspectiva de Hall (1997) e Castells (2008); cultura por Boal (1979), Rincón (2021) e Barbero (2015); territorialidade por Santos (1978), Saquet (2007) e Haesbaert (2004); e pertencimento por Lestingue (2004) e Cousin (2010). Investiga-se a cidade como território de experiências artísticas e como isso se conecta às relações de pertencimento por meio da memória e da construção da identidade a partir da gênese da construção de Brasília e da formação de Ceilândia. São apresentadas as contradições presentes no discurso hegemônico da história de Brasília à luz de Holston (2010), Paviani (2010) e Gouvêa (1995) explorando a abordagem midiática e artística em relação à cidade. Por fim, apresento o relato da experiência do processo de exploração das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas para a construção coletiva do livro “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” aplicadas no Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia. A pesquisa apresenta como via de reflexão os inventários participativos em educação patrimonial, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a experiência audiovisual. As concepções discorrem sobre questões culturais, imagéticas e sociais, arte educação, alfabetização estética, memória em âmbito escolar e valorização do patrimônio cultural local.

Palavras-chave: Patrimônios culturais; Arte-educação; Ceilândia; Teatro do Oprimido;

ABSTRACT

The present research reflects on the appreciation of the cultural heritage of Ceilândia – DF and the pedagogical practice that gave rise to the collective book “Ceilândia Minha Quebrada é Maior que o mundo” developed in partnership between the Department of Education of the DF and the Instituto do Patrimônio Nacional Artistic History (IPHAN). Anchored in qualitative ethnographic research (MATTOS, 2011) and critical action research (FRANCO, 2005), the research starts from the following questions: how can art and education transform or re-signify a territory by fostering the relationship of belonging? What methodologies can be meaningful for this type of experience? How does the “center-periphery” relationship affect artistic productions? How to develop pedagogical practices that enable the production of autonomy and student protagonism? The ways of understanding what are the cultural heritages in Brazil are contextualized in the perspective of Fonseca (1997); the concepts of identity from the perspective of Hall (1997) and Castells (2008); culture by Boal (1979), Rincón (2021) and Barbero (2015); territoriality by Santos (1978), Saquet (2007) and Haesbaert (2004); and belonging by Lestinge (2004) and Cousin (2010). The city is investigated as a territory of artistic experiences and how this connects to the relationships of belonging through memory and the construction of identity from the genesis of the construction of Brasília and the formation of Ceilândia. The contradictions present in the hegemonic discourse of the history of Brasília are presented in the light of Holston (2010), Paviani (2010) and Gouvêa (1995) exploring the media and artistic approach to the city. Finally, I present the report of the experience of the process of exploring the artistic-pedagogical practices developed for the collective construction of the book “Ceilândia, my broken is bigger than the world” applied in the Elementary School Center 27 of Ceilândia. The research presents as a means of reflection the participatory inventories in heritage education, Augusto Boal's Theater of the Oppressed and the audiovisual experience. The concepts discuss cultural, imagery and social issues, art education, aesthetic literacy, memory in the school environment and appreciation of the local cultural heritage.

Keywords: Cultural Heritage; Art education; Aesthetic Education; Theater of the Oppressed;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Estátua Equestre de Dom Pedro I	23
Figura 2 Mutirão para obter água	34
Figura 3 Anúncio reivindicando Brasília	40
Figura 4 Complexo do IAPI.....	42
Figura 5 Distrito Federal – 1933 - 1961	43
Figura 6 Pôster do Filme “A Cidade é uma só?”	44
Figura 7 Caminhões com trabalhadores	45
Figura 8. Número de residentes das Vilas	46
Figura 9 Região da Antiga Vila IAPI via Google Maps em 2022	47
Figura 10 Censo racial do IBGE no Distrito Federal entre 1950 - 1959	47
Figura 11 Perfil Sociodemográfico da População de Ceilândia – DF	49
Figura 12 Mapeamento dos Equipamentos Culturais – DF (SITURB – 2007) 51	
Figura 13 Reportagem do Jornal Correio Braziliense	52
Figura 14 . Notícias sobre Ceilândia Publicadas no Caderno Cidades – Correio Braziliense	53
Figura 15 Identificação da temática das reportagens – Jornal Metrôpoles.....	54
Figura 16 Comparação das mídias e temas	55
Figura 17 Jornal Correio do Planalto – 19 de novembro de 1975	57
Figura 18 Jornal a Voz de Ceilândia – Outubro e novembro de 1981	57
Figura 19 Jornal Cei Tudo, Maio de 1977	58
Figura 20 Jornal do Bolinha – Fevereiro de 1993.....	59
Figura 21 Tabela de músicas	61
Figura 22 Comentário público sobre a música no youtube.....	71
Figura 23 Utilização da educação patrimonial para a resolução de problemas	73
Figura 24 Trecho de livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo”	76
Figura 25 Participantes do planejamento pedagógico	77
Figura 26 Formação Pedagógica.....	78
Figura 27 Roda de conversa	79
Figura 28 Tarjetas.....	80
Figura 29 Conceito Coletivo	80

Figura 30 Apresentação do Museu Vivo	81
Figura 31 Leitura de poemas.....	82
Figura 32 Reconhecimento do acervo do Museu	82
Figura 33 Reconhecimento do acervo do Museu Vivo 2	83
Figura 34 Recorte Racial no DF	83
Figura 35 Conversa sobre recorte racial no DF	84
Figura 36 Partilha de experiências.....	85
Figura 37 Partilha de experiências 2	85
Figura 38 Cartografia Afetiva.....	86
Figura 39 Desenho do Mapa	87
Figura 40 Desenho Coletivo	88
Figura 41 Desenho Coletivo.....	89
Figura 42 Resultado do MAPA	89
Figura 43 Partilha de metodologias	90
Figura 44 Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.....	96
Figura 45 Atividades Semana 1	98
Figura 46 Árvore do Teatro do Oprimido	100
Figura 47 Relação entre categoria de jogo e conceito	101
Figura 48 Jogos em Teatro do Oprimido aplicados	103
Figura 49 Tarjetas com alunos.....	105
Figura 50 Construção do conceito coletivo	106
Figura 51 Resultado da Cartografia Afetiva	107
Figura 52 Atividades da Semana 3.....	107
Figura 53 Desenho Maria Eliza – 9º C.....	109
Figura 54 Resultado do poema coletivo	110
Figura 55 Oficina Básica de Audiovisual	111
Figura 56 Atividade no Jovem de expressão.....	112
Figura 57 Ângulos fotográficos	113
Figura 58 Vídeos dos estudantes – CEF 27.....	116
Figura 59 Estudantes na Feira de Ceilândia	117
Figura 60 Entrevista com Feirante.....	118
Figura 61 9º E – Entrevista com a servidora da Biblioteca Carlos Drummond	118

Figura 62 9º A - Entrevista com a comunidade no CEU das Artes	118
Figura 63 Pesquisa no Jovem de Expressão	119
Figura 64 Entrevista com servidora da Casa do Cantador	119
Figura 65 Estudantes do 9º K em pesquisa de campo	119
Figura 66 Jornal Virtual – Jamerson 9º I	120
Figura 67 Rolê Cultural – Casa do Cantador.....	122
Figura 68 Rolê Cultural – Universidade de Brasília FCE.....	122
Figura 69 Rolê Cultural – Biblioteca Pública de Ceilândia	123
Figura 70 Rolê Cultural – Biblioteca Pública de Ceilândia	124
Figura 71 Representação do Rolê Cultural.....	125
Figura 72 Homenagem aos professores	126
Figura 73 Inventários de Cenas	130
Figura 74 Atividade Escola Classe 61	132

SUMÁRIO

Introdução	13
Caminhos metodológicos.....	14
1. Trajetórias da construção do Patrimônio no Brasil.....	21
1.1 Investigações sobre patrimônio, cultura, identidade, territorialidade e pertencimento	26
2. A Construção de Brasília e a formação das periferias: utopias e contradições...33	
2.1 A marginalização da cultura periférica e a abordagem midiática sobre a RA IX – Ceilândia	51
2.2 Ceilândia e a representatividade nas letras de músicas: símbolos e discursos	59
3. Educação Patrimonial e Educação Estética: práticas pedagógicas para a valorização da cultura local por meio da atribuição de sentido.....	72
3.1 Processos metodológicos para a construção coletiva do livro “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” e seus desdobramentos.....	75
3.2 Aplicação do Plano de Trabalho no CEF 27 de Ceilândia.....	94
Considerações Finais	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	141
ANEXO A – Declaração de participação	142
.....	142
ANEXO B – Reportagem do Jornal Metrôpoles	143
ANEXO C – Reportagem da Agência Brasília	144

INTRODUÇÃO

Um satélite, por definição astronômica, é um corpo que acompanha ou gira em torno de outro. Um corpo submisso e dependente de um centro. Em sentido figurado, a ideia de satélite pode ser utilizada enquanto uma analogia para se referir a um indivíduo que acompanha outro ou até mesmo a uma estrutura que precisa de outra.

Durante muito tempo as cidades que compõem o Distrito Federal foram chamadas de cidades satélites. Cidades satélites que giram em torno de Brasília, “O Centro”. Essas cidades foram criadas para abastecer Brasília com mão de obra e servir de dormitório para os trabalhadores. Ceilândia-DF se configura como uma dessas cidades.

A presente pesquisa tem como corpo central um estudo sobre os patrimônios culturais de Ceilândia – DF, a influência da relação “centro-periferia” nessas construções e as possibilidades artístico-pedagógicas para experienciar o tema no ensino formal.

Pensar o processo de construção de identidade de um povo e a gênese histórica da formação de determinado território se faz necessário para entender como se dá a relação com os patrimônios culturais.

Para este estudo, busca-se explorar os patrimônios culturais de Ceilândia analisando como a cidade se movimenta por meio das suas manifestações artísticas e como a população dialoga com esses patrimônios que fomentam memória, identidade e pertencimento.

O interesse por essa investigação surgiu a partir de reflexões causadas por minha experiência de autoconhecimento enquanto mulher oriunda de uma região periférica e que foram intensificadas após a experiência docente para alunos da rede pública de ensino dessa mesma região, Ceilândia – DF.

Ao explorar os conteúdos do componente curricular artes no ensino formal, foi possível observar aspectos que distanciam o estudante da linguagem artística presente em seu cotidiano.

Por meio da educação patrimonial é possível valorizar as diferentes formas de manifestações da cultura de determinado povo. O conceito de patrimônio engloba as referências culturais de valor simbólico e afetivo de um povo (IPHAN, 2014). Essa ideia está relacionada ao conceito de “Identidade Pós-moderna” proposta por Hall (1997), em

que as identidades são mutáveis e plurais; e a concepção de identidade social de Castells (2008), que entende a identidade como as características que fazem um indivíduo se reconhecer integrante de determinada comunidade.

O conceito de território parte da perspectiva de Milton Santos (2010), Haesbaert (1997) e Saquet (2007), em que o território não possui apenas um caráter geográfico, mas também político e que proporciona um campo de afeto e pertencimento.

Dentre as indagações existentes nessa pesquisa, surgem questionamentos relacionados, por exemplo, a como a cidade pode se configurar como território de experiências artísticas? Como a arte e a educação podem transformar ou ressignificar um território fomentando a relação de pertencimento? Quais metodologias podem ser significativas para este tipo de experiência? O que a produção cultural de um território diz sobre seu povo? Como a relação “centro-periferia” afeta as produções artísticas? Como desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a produção de autonomia e o protagonismo estudantil? Como a linguagem artística pode contribuir para a potencialização da consciência crítica? Como reativar atualmente o poder político inerente à ação poética e seu poder de estabelecer outras metáforas possíveis que nos permitam construir uma sociedade mais justa e com oportunidades para todos?

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

O intuito desse trabalho, além de refletir as questões que estruturam os patrimônios culturais no Distrito Federal e no Brasil, é fomentar experiências aos estudantes e dialogar com o que é desenvolvido no território ceilandense.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa estruturada nos moldes da análise etnográfica por ser rica em instrumentos observacionais que envolvem entrevistas informais, anotações, gravações em vídeo, áudio e observações locais, e da pesquisa-ação. Esse formato de pesquisa justifica-se pela preocupação em entender a relação dos estudantes com o meio e como isso influencia o processo de desenvolvimento de autonomia. Segundo Mattos,

Fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (2011, p. 49).

Outro aspecto a ser utilizado é o formato da pesquisa-ação que segundo Maria Amélia Franco (2005) tem caráter de metodologia participativa que se pauta na articulação entre teoria e prática para a produção de novas informações. É uma metodologia que não dissocia o pesquisador do seu objeto de pesquisa. Seu formato se estabelece de forma a planejar, proceder, descrever a ação, avaliar os resultados dessa ação e planejar novamente.

Dentre as diversas formas de pesquisa-ação, destaco a pesquisa-ação crítica em que

a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio de etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (FRANCO, 2005, p. 486).

A proposição metodológica está estruturada em três eixos: o entendimento da trajetória dos patrimônios culturais na história do Brasil passando pela formulação teórica dos principais conceitos utilizados ao longo da pesquisa; a cidade como território de experiência a partir da construção de Brasília e da relação centro-periferia nas criações artísticas envolvendo Ceilândia; e, por fim, o relato das práticas artístico-pedagógicas com foco em educação patrimonial, audiovisual e do Teatro do Oprimido realizadas com alunos da rede pública de ensino que deram origem ao livro “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” desenvolvido por meio de parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No capítulo I, faremos um percurso histórico analisando a evolução do entendimento do conceito e das práticas relacionadas aos patrimônios culturais desde o período da colonização do Brasil aos dias atuais. O foco que antes era dado a bens institucionalizados com objetivo de fomentar a memória colonizadora portuguesa no Brasil, passa a enfatizar não apenas a questão material, mas também, sentidos, valores, identidades, saberes e crenças, incluindo por exemplo, a noção de referência cultural

(FONSECA, 1997). Para assimilação histórica desse processo, faz-se necessário o embasamento teórico com os conceitos de identidade, territorialidade e cultura.

No capítulo II, faremos um percurso sobre a cidade como território de experiências artísticas e como isso se conecta às relações de pertencimento por meio da memória e da construção da identidade. Essa conceituação será construída a partir do entendimento da formação das periferias no Distrito Federal, da história da construção de Brasília e por consequência da construção de Ceilândia e das divergências existentes na relação centro-periferia embasada por Holston (2010), Paviani (2010) e Gouvêa (1995); Exploraremos a abordagem midiática em relação a Ceilândia por meio da análise de reportagens produzidas pela mídia do DF a partir das pesquisas de Danielle de Carvalho Lopez (2007), Sandra Rodrigues Câmpelo e Denise Helena Silva (2017) e Marina Scheffer Araújo (2018). Por fim, realizaremos a análise das possibilidades de discursos presentes nas letras de músicas que citam a cidade.

No capítulo III, apresentamos alguns caminhos para o desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas que explorem a relação entre território, memória, identidade e afetividade. Entre essas práticas estão a integração entre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que é pautado na percepção da relação entre oprimidos e opressores visando a percepção das questões sociais, a utilização dos inventários participativos em educação patrimonial e o audiovisual como via de ação pedagógica. Esses caminhos visam interligar a educação patrimonial ao ensino de artes e a educação estética e foram utilizados na construção coletiva do livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo” que foi desenvolvido por estudantes de sete escolas públicas de Ceilândia em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Objetiva-se com essas práticas pedagógicas identificar as dinâmicas sociais existentes, os fatores geográficos, os patrimônios culturais locais e a percepção dos estudantes em relação a cidade.

Apreender referências culturais significativas para um determinado grupo social pressupõe não apenas um trabalho de pesquisa, documentação e análise, como também a consciência de que possivelmente se produzirão leituras, versões do contexto cultural em causa, diferenciadas e talvez até contraditórias, pois, dificilmente, se estará lidando com uma comunidade homogênea. (IPHAN, 2000, pg. 92)

Vivenciar esse campo de estudo consiste em desenvolver vínculos afetivos com o espaço, história e a construção de uma mentalidade que valorize o patrimônio através do reconhecimento dos bens e heranças culturais. Ao entender esses pressupostos é possível passar não somente a conhecer, mas também, reconhecer que somos parte e agentes construtores fundamentais do meio em que vivemos.

Ao observar a minha trajetória pude perceber na prática e desde muito cedo como se dão essas relações entre o “centro *versus* periferia”.

Por 12 anos vivi em Planaltina de Goiás, região do entorno do Distrito Federal. Durante esse período meu contato escolar foi integralmente com a Escola Classe Bonsucesso, pertencente ao núcleo rural do DF.

Todas as minhas recordações de manifestações culturais estão relacionadas ao cotidiano escolar. Apresentações de dança, festa junina, via sacra na Páscoa, festival de talentos, etc. Em minha cidade não existia cinema, tampouco teatro. A televisão era a principal forma de entretenimento dramático. Ou o circo, quando alguma trupe estendia suas lonas no campo de futebol e se aventurava a ficar por ali alguns dias.

Nas datas comemorativas o entretenimento diferencial era pegar o ônibus em direção a Brasília-DF, percorrer 50 km e interagir com o Papai Noel no Pátio Brasil Shopping. Acredito que esse tenha sido o primeiro contato que tive com um personagem. Um Papai Noel no Natal encenando no *shopping*.

Esse roteiro se repetiu por alguns anos. Até que em 2008 minha família conseguiu, ainda por meio de muito esforço, se mudar para Ceilândia – DF. Apesar da variedade cultural e da movimentação popular para o fomento de arte, esporte e lazer, a cidade cresceu de forma desenfreada e muitos aspectos relacionados a transporte, lazer e cultura ainda são escassos na rotina da população.

Por entender a falta de estrutura da cidade causada pelo descaso do Estado com a população, passei a fazer algo comum entre os jovens em situação de vulnerabilidade econômica. Mesmo morando Ceilândia – DF, cursei o ensino médio em uma escola pública a 32 km de distância situada em Brasília-DF. Ali, aos 13 anos no 1º ano do ensino médio, indo todos os dias de manhã para Plano Piloto e retornando à noite, entendi que a relação diária do centro com a periferia estava apenas começando.

A ideia, segundo a minha mãe, era de que, como as pessoas no centro tem mais renda o governo investe mais e as escolas são melhores. As chances de alcançar o ensino superior seriam reais.

Verdade ou não, no primeiro dia de aula no Centro de Ensino Médio Elefante Branco me deparei com centenas de colegas que compartilhavam da mesma realidade e saiam de suas casas no Recanto das Emas, Samambaia, Brazlândia e até mesmo do entorno do DF para estudar nas escolas públicas do Plano Piloto.

Nesse período de transição de cidades percebi a diferença entre a educação no núcleo rural, a educação em uma região administrativa do DF periférica e a educação no centro de Brasília¹, analisando a subsistência que o Estado propicia a cada uma delas e como isso reflete na população local.

Era 2010, sábado à tarde e eu estava na sala de casa enquanto minha mãe assistia ao jornal local. Na TV passava uma reportagem em que um abridor de vinho se transformava em uma bailarina, dois palitos de fósforo se tornavam um casal e ao se beijar saía faísca e uma torneira pingando era um velhinho triste. Era a chamada cultural para Festival Internacional de Teatro de Objetos (Fito 2010) no Centro de Convenções Ulisses Guimarães.

Como a chamada cultural não citou manifestações culturais que poderiam estar acontecendo em Ceilândia – DF, mais uma vez, pela força da curiosidade, pego o ônibus para o Centro-Brasília, e vou em direção ao que seria a minha primeira experiência em um edifício teatral. Eu nunca havia ido ao teatro antes e mal sabia que aquela experiência transformaria a minha trajetória.

Após essa experiência me encanto pelas artes da cena e busco experiências artísticas. Pesquiso lugares para realizar oficinas e mais uma vez a relação “centro X periferia” se apresenta. Ou o valor da mensalidade era inacessível ou o curso de teatro era realizado em Brasília.

Descubro então o grupo de teatro “Dos pés à cabeça” no CIL 01 de Brasília, escola pública em que eu também estudava línguas no contra-turno. O grupo era dirigido pela

¹ Brasília e Distrito Federal não são e não devem ser entendidos como sinônimos, apesar de muitas vezes os termos se confundirem. Brasília é uma das regiões administrativas do Distrito Federal e a Capital do Brasil.

professora de teatro Martha Lacerda e abordava questões básicas do teatro. Ali tenho o primeiro contato com uma oficina e jogos teatrais. Até então as minhas referências de interpretação eram todas baseadas em decorar texto por conta das telenovelas.

Por não perceber formas de exercer profissionalmente o ofício artístico, realizo o vestibular para Serviço Social e ingresso na turma de 2011 da Universidade de Brasília. Uma alegria para todos, o sinal de que a dedicação valeu a pena e a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade federal.

As aulas de “Questão social”, “Introdução a sociologia”, “Política Social” e “Movimentos Sociais” sem dúvidas foram marcantes para a minha formação crítica e identitária. Apesar de me identificar com a luta política e ter profunda admiração pela profissão, percebi que ser assistente social não era o caminho que eu queria seguir. Sentia que faltava um sentimento catártico e que talvez a arte pudesse proporcionar essa experiência. Em 2013, dei início a um novo ciclo acadêmico no curso de Artes Cênicas pela Universidade de Brasília.

Nas primeiras aulas percebo que não tive o acesso básico ao entendimento das tecnologias da cena durante o ensino formal. Não fazia ideia do que era Teatro Grego, a palavra partitura corporal não tinha sentido e quando me pediam uma cena sem fala eu voltava para a referência da telenovela. Não tive aula de teatro na escola formal, apenas artes visuais. O que importava em determinadas disciplinas era entender a poética de Aristóteles, mas no fundo eu só queria que alguém explicasse a diferença básica entre Teatro Físico e Realismo.

Percebi então que dentro das artes – e isso pode acontecer de maneira velada – vivenciamos relações de poder e que essas relações são sustentadas pela estrutura do pensamento colonial existente no Brasil (seria o teatro, mais precisamente no DF, uma arte elitista?). Os colegas de classe oriundos das melhores escolas particulares do DF relatavam suas experiências teatrais desde a infância, conheciam as companhias de destaque e tinham famílias tradicionais do teatro – e da política.

Durante minha trajetória na licenciatura vivenciei experiências relacionadas à pedagogia teatral no Programa de Iniciação à Docência – PIBID; Programa de Iniciação Científica – PIBIC; nos Cursos Livres de Teatro do Departamento de Artes Cênicas da UnB – PIBEX; no Projeto “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural na escola”; No Projeto de Teatro Experimental do Oprimido (TEO) – desenvolvendo

oficinas de teatro no Sistema Socioeducativo do DF; No Programa de Estágio em produção cultural do Teatro SESC Newton Rossi; No Projeto Mediato – Mediação de espetáculos teatrais com objetivo de promover encontros com a arte e o público e oportunizar o acesso aos equipamentos culturais; e no Projeto Inventários de Cenas FAP/DF – Mapeando as fontes sobre o Teatro no DF; Abracei todas as experiências que o ensino público me proporcionou e que, só foram possíveis, por meio da contemplação no Programa de Assistência Estudantil/Bolsa permanência.

Cada experiência pedagógica vivenciada, apesar de possuir público-alvo, contextos socioeconômicos e geográficos diferenciados me levavam ao mesmo objetivo: praticar teatro abordando seus princípios básicos, utilizando a instrumentalização da linguagem artística para o fomento de ações pedagógicas que revelem o sujeito e que questione as relações sociais.

Percebo que esse “revelar o sujeito” engloba respeitar a própria trajetória e entender onde se encontram as fragilidades sociais e as possibilidades de alteração do *status quo*.

A intenção, ao relatar minha trajetória, de forma alguma é levantar discursos meritocráticos sobre histórias acadêmicas de êxito. Pelo contrário, busco expor as fragilidades dos caminhos percorridos e questionar como a relação centro e periferia pode afetar as experiências educacionais, artísticas e até mesmo psicológicas, visto que o fato de morar longe do centro pode ser um fator desmotivador para acompanhar o cenário cultural da cidade.

Dado o exposto, objetiva-se com essa pesquisa fazer uma investigação sobre os Patrimônios Culturais de Ceilândia-DF de modo a relatar o desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas em educação estética e letramento patrimonial que integrem os fazeres, a apreciação artística, a valorização da cultura local e o sentimento de pertencimento por meio de uma vivência direta com o território.

1. TRAJETÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO PATRIMÔNIO NO BRASIL

Falar sobre a preservação da memória do povo brasileiro é voltar ao processo de colonização e visualizar como esse fator influenciou, entre outras questões, o que é entendido como patrimônio cultural atualmente.

O processo de colonização no Brasil² se pautou na diferença biológica para justificar as diferenças sociais e classificar as culturas (Márcia Kersten, 1998). Esse processo foi violento, efetivou o genocídio dos povos indígenas e de origem africana e utilizou a ideia de miscigenação entre os povos como tática de dominação para que um pequeno grupo de colonizadores portugueses pudesse expandir seu domínio em termos de quantidade de pessoas na colônia e de controle territorial.

A separação entre “raças inferiores” e “raças superiores” foi uma invenção europeia para tentar legitimar os processos de colonização. Quijano (2005), afirma que o europeu atribuiu para si mesmo não só a condição de branco, mas da branquitude como um arquétipo universal em que as demais classificações (indígenas, africanas, orientais etc.) eram consideradas desviantes.

Quando os europeus colonizaram a América encontraram diversos povos e etnias. Entre os povos indígenas é possível citar Ianômamis, Guaranis, Xavantes, Caiapós, Tupiniquins, Tupinambás, etc. Entre as etnias de origem Africana trazidas para o Brasil temos os Iorubás, Ashantis, Bantos, Fons, etc. Anos mais tarde, todos esses povos que apresentavam características, memórias e produtos culturais distintos foram reduzidos a uma única identidade: “índios” e “negros”.

Segundo Quijano (2005, p. 125)

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.

² A Colonização violenta não é uma exclusividade do Brasil. Esse processo está alinhado com forças políticas, poderes e epistemologias ocidentais que se constituem a partir dessa ideia de supremacia da branquitude e das elites.

Nesse sentido a subalternização estrutural das sociabilidades é a crença na inferioridade de qualquer tradição diferente da experiência eurocêntrica e está diretamente ligada a forma como a história brasileira foi e é contada e, conseqüentemente, como passaríamos a entender as noções de patrimônio.

A historiografia brasileira, que teve início no século XIX, foi fortemente marcada pela apologia ao poder em que os fatos eram contados enaltecendo os colonizadores europeus por meio de crônicas em que os mesmos eram colocados enquanto heróis e desbravadores. Essa lógica de pensamento perpassou o Brasil colônia e não demonstrou mudanças significativas no período do Brasil Império.

Segundo Márcia Kersten (1998, p. 16), contava-se a história do país como a de uma nação pacífica, formada sem grandes conflitos, composta por um povo ordeiro. (...) Fatos e personagens heroicos ocultavam a opressão e subordinação de índios, negros e mesmo de imigrantes. Apenas a partir do início do século XX as reflexões históricas e antropológicas passaram refletir a realidade nacional incluindo o ponto de vista daqueles que até então estavam apenas à margem dos acontecimentos.

Ao acompanhar a história do Brasil é possível compreender que a questão patrimonial surge como forma de legitimar a identidade e soberania de origem Portuguesa no país com o foco, principalmente, em bens institucionalizados.

Quando as tropas Napoleônicas invadem Portugal, a corte portuguesa inicia o processo de transferência para o Brasil. Entre 1824 e 1831 ocorre a institucionalização da Brasil Império após o processo de Independência do Brasil. Com a formação do Estado Nacional no século XIX, pode-se observar a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – (IHGB) em 1838 e do Arquivo Nacional para fomentar a efetivação do nacionalismo enquanto uma política de Estado.

Nesse período o Brasil enfrentava diversas crises, entre elas a renúncia de Dom Pedro I e o surgimento de revoltas populares. Se fazia urgente a criação de estratégias que fomentassem a ideia de nação e de unidade nacional.

Para Bosi (*apud* Carvalho 2012), nesse contexto se inicia um projeto conduzido por Dom Pedro II com e para as elites. Objetivava-se construir uma identidade “oficialmente brasileira” partindo da preservação de patrimônios e bens que representassem a história do Brasil-Império.

A exemplo disso, é possível citar a primeira escultura pública do Brasil: a estátua equestre de Dom Pedro I³ feita por João Maximiliano Mafra que está situada no Rio de Janeiro.

Figura 1 Estátua Equestre de Dom Pedro I



Fonte: Carlos Luiz M C da Cruz

Na imagem é possível observar Dom Pedro I colocado como uma figura heroica acenando com a Carta Constitucional de 1824. Os povos indígenas aparecem como figuras subalternas. Por fim, é citada a seguinte inscrição "D. Pedro I, gratidão dos brasileiros".

Obras e monumentos com esse cunho foram os primeiros a possuírem uma política de preservação e tombamento justamente por fomentarem a memória dos feitos portugueses no Brasil.

Posteriormente, na década de 1930, o Brasil passava por mudanças governamentais com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. O poder executivo teve participação direta no processo de institucionalização das políticas patrimoniais no Brasil.

³ Monumentos nesse sentido possuem objetivo de demarcar o território e construir uma memória que corrobore com a construção hegemônica de pensamento.

De acordo com Maria Cecília Londres Fonseca (1997), em 1935 foi criado o Departamento de Cultura no Estado de São Paulo e este teve como diretor Mário de Andrade, figura central no movimento modernista no Brasil. Ele recebeu a missão de elaborar um anteprojeto que visasse a criação de uma instituição para proteção do patrimônio nacional, incluindo bens móveis e imóveis.

A história da preservação do patrimônio no Brasil tem como marco a criação do Serviço do Patrimônio Histórico artístico e Nacional – SPHAN em 1937, durante o Estado Novo. “Os profissionais atuantes no SPHAN eram modernistas e tinha ideias e posturas inovadoras, diferentemente no que ocorria na Europa em que os principais trabalhadores das instituições eram considerados figuras conservadoras.” (FONSECA, 1997, p. 97).

Vale destacar o papel desempenhado por Lúcio Costa no SPHAN que tinha como característica ser o “censor” da tradição e aplicar uma certa seletividade a respeito de qual parte do passado deveria ser lembrada e qual parte deveria ser esquecida (SOUZA, 2006).

Para Marcelo Lopes de Souza,

reconhecer essa seletividade e saber o *que*, no espaço urbano, serve de suporte a uma identidade (como um estilo arquitetônico), bem como saber *quem* promove a recuperação (seletiva, filtrada, transformada?) de tradições e por quais razões, é importante para se evitar um olhar ingênuo ou ignorante sobre a dimensão cultural da produção do espaço e do planejamento. Para se evitar, aliás, que se endosse, inocentemente, um projeto político de afirmação de valores tidos como tradicionais, mas que, a rigor, apenas dizem respeito às tradições de uma elite; ou um projeto de promoção turística de uma certa cidade ou uma determinada região; ou um projeto de ‘Construção de Nação’ movido e sustentado por um determinado bloco de/no poder” (2006, p. 380).

No contexto do início do século XX, ganharam relevância as atuações, além de Lucio Costa, de Rodrigo Melo Franco de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, que foram responsáveis pela consolidação do pensamento acerca do patrimônio histórico e artístico brasileiro e considerados os “gênios fundadores de uma nação moderna” (CHUVA, 2003, p. 314).

Até a década de 1960, a gestão do patrimônio tombado foi centralizada no governo federal, representado pelos técnicos do SPHAN, não contando com participação popular e a gestão e instrumentos de proteção eram considerados precários. (SANT’ANNA, 2015, p.19).

De acordo com Fonseca (2000), somente em meados da década de setenta os critérios adotados pelo IPHAN foram reavaliados, introduzindo, por exemplo, a noção de “referência cultural” – questão que até então não era pauta para aqueles produziam e implementavam as políticas de patrimônio.

Ao introduzir esse conceito, a perspectiva do patrimônio desloca o foco dos bens, que, em geral, possuíam caráter material e monumental, para a atribuição de sentido e valores.

Indagações sobre quem tem legitimidade para selecionar o que deve ser preservado, a partir de que valores, em nome de que interesses e de que grupos, passaram a pôr em destaque a dimensão social e política de uma atividade que costuma ser vista como eminentemente técnica. Entendia-se que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história oficial, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira - os Índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (FONSECA, 2000 p. 85).

A expressão “referência cultural” passa a enfatizar não apenas a questão material, mas também sentidos, valores, identidades, saberes e crenças. O foco transforma-se na identificação das dinâmicas sociais existentes, na produção de sentido, nas experiências e na preservação de bens e práticas simbólicas buscando aproximação ao ponto de vista dos sujeitos envolvidos na produção e consumo de bens culturais locais.

A reavaliação sistemática da perspectiva de preservação de bens culturais pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN) e a inserção da noção de “referência cultural” na década de 1970 foram fatores determinantes para a formulação da concepção de patrimônio que temos hoje.

A perspectiva de ampliação do conceito de patrimônio cultural só foi consolidada a partir da década de 1980 com a implementação do Decreto nº 3.551/2000 e pela Portaria nº 127/200929 do IPHAN, que instituiu o Registro de Bens de natureza Imaterial, criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e incorporou a noção antropológica de cultura. Para Sant’anna

apesar de a principal contribuição do decreto ser a obrigatoriedade da participação da sociedade no processo de seleção e de preservação do que seria representativo para a mesma, o tombamento ainda assim se caracterizou como a principal atividade de preservação. (2015, p. 31)

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 aponta em seu texto uma noção de patrimônio ainda mais abrangente ao não trazer a ideia de Patrimônio Histórico Artístico e Nacional, mas sim de patrimônios culturais. Enquanto o decreto faz menção a preservação de bens e aos fatos memoráveis da história da Brasil, a CF/88 faz referência a memória, identidade e ampliação da noção de patrimônio.

Por fim, saliento a importância de se fazer essa retrospectiva histórica sobre os patrimônios culturais reiterando que apesar de ser importante a definição do conceito de patrimônio faz-se necessário entender de que maneiras ele pode ser apropriado, de que maneiras pode ser visto e de que maneiras pode ser ressignificado.

1.1 INVESTIGAÇÕES SOBRE PATRIMÔNIO, CULTURA, IDENTIDADE, TERRITORIALIDADE E PERTENCIMENTO

A pesquisa no campo dos patrimônios culturais, e aqui especificamente em educação patrimonial, está relacionada aos conceitos de cultura, territorialidade e identidade.

Até meados de 1970 a cultura poderia ser entendida em 3 registros: produções artísticas e intelectuais de elite, cultura folclórica e a cultura de herança. De acordo com Yúdice (2021), as produções artísticas e intelectuais de elite traziam a ideia de cultura universal e de uma arte erudita, partindo de uma perspectiva de padrão eurocêntrico. A cultura folclórica tinha como característica as raízes populares da nação e os saberes advindos do povo, ou seja, aquilo que não se encaixava no padrão de conhecimento hegemônico. Já a cultura de herança apresentava como referência a memória e os marcos do passado.

Nesse período é possível observar uma tendência a classificação das culturas, como a colonização coloca a cultura do colonizador como um fator universal e como a questão das classes sociais influenciavam no entendimento do que é cultura. Outro fator a ser destacado é a ideia de difusão cultural, visto que ainda predominava a ideia pejorativa de “levar cultura ao povo” e “ensinar o povo a ter cultura” ao invés de estimular a livre expressão e a valorização de cada prática cultural.

Boal salienta que

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 folk-lore (conhecimento do povo). (1979, p. 85).

Essa compreensão do conceito de cultura passa a mudar

A partir da ampliação da defesa dos direitos humanos que surgiram em decorrência da violação de diversos grupos durante as ditaduras e as guerras civis na América Central entre os anos 60 e 80. No período pós-ditatorial (anos 80 e 90), esses movimentos de direitos humanos foram reconvertidos em movimentos de direitos civis para mulheres e de reivindicação, descolonização e reconhecimento do valor das populações indígenas e afrodescendentes. (Alvarez *et al.* 1998; Escobar *et al.* 2001 *apud* Yúdice, 2021, p. 3 “tradução nossa”).

Ou seja, o reconhecimento das culturas não hegemônicas, de raízes populares, indígenas e afro-brasileiras, somente se tornaram pauta a partir do momento em que os atores institucionais tomaram consciência da existência de outros valores culturais existentes e necessários além da cultura hegemônica eurocêntrica. Essa “tomada de consciência”⁴ só ocorreu por conta da resistência desses grupos para ter a sua liberdade de expressão e de existência garantidos.

No Brasil, por exemplo, a alteração da Constituição Federal de 1988 aponta em seu texto a obrigatoriedade do apoio, incentivo, valorização e difusão das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras. Segundo Yúdice (2021), Colômbia (1991), Peru (1993), Venezuela (1999), Equador (2008) e Bolívia (2009) também seguiram esse viés e criaram legislações com o foco na preservação multiétnica em que são reconhecidos os direitos culturais de indígenas e afrodescendentes.

Apesar da alteração dos documentos institucionais, faz-se necessário a busca por práticas que efetivem a valorização das culturas em suas diversidades. Percebe-se que o campo da cultura está em constante mutação e que a sua compreensão perpassa questões políticas e sociais.

⁴ O “tomar consciência” nesse trabalho, é entendido como um processo histórico que não ocorre de forma simplória. É a percepção das relações/questões sociais e de como cada indivíduo, ao se enxergar como pertencente de determinado grupo social, vai ser portar em busca da alteração (ou não) do *status quo*.

De acordo com Rincón (2021), cada campo vai enxergar a cultura de uma forma. Para a economia a cultura tem um valor, para a comunicação a cultura tem outro valor e para as ciências sociais a cultura irá possuir um terceiro valor.

A cultura, de maneira geral,

Expressa-se por meio das artes ou identidades localizadas nas diversas formas de habitar, dizer e significar a vida. É politicamente construída por meio das interseccionalidades de classe, raça, gênero, sexualidade. É massificada e industrializada por meio da matriz de entretenimento e do que se chamou de indústria cultural. (...) Cultura é, antes de tudo, poder, pois joga com capitais simbólicos que descrevem o que é *ter* cultura e quais são os referentes de interpretação de uma sociedade (RINCÓN, 2021, p. 7, “tradução nossa”).

Macionis e Plummer (2007) estabelecem como maneira de entrar no sentido da cultura entender do que ela é feita - símbolos, línguas, valores, normas, capital, poder, práticas de significação, subculturas e de contraculturas.

Para Jesús Martín Barbero (2015) o cultural é mais o olhar do que aquilo que se olha, mais os conceitos, histórias e experiências a partir das quais o significado é atribuído do que os conteúdos em si. A cultura também é entendida como um setor econômico, e nesse caso, pode ser explicitada pela “Indústria Cultural” conceituada por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985).

Com o advento da industrialização nas sociedades capitalistas ocorreu também o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e, por consequência, da cultura de massa. Nesse sentido, a arte e a cultura estão sujeitas as imposições do mercado que busca estabelecer padrões alienantes de comportamento, de consumo e de produção.

Partindo dessa ótica, entende-se que

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada. O indivíduo deve utilizar o seu desgosto geral como impulso para abandonar-se ao poder coletivo do qual está cansado (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 31).

O conceito de indústria cultural assume a superação do conceito de cultura de massa justamente para combater a falsa ideia de democratização da arte associada a cultura de massa. A mercantilização da arte trabalha para o desenvolvimento de produtos que visem o lucro, que abasteçam a sociedade e que desempenhem uma função não crítica

e de reprodução do cotidiano para a manutenção do *status quo* e dos ideais da classe dominante.

Walter Benjamin (2018) também faz apontamentos relacionados a mercantilização e a utilização da arte como instrumento a serviço do capitalismo ao questionar a massificação das obras por meio da reprodutibilidade técnica. Benjamin caracterizou como aura a tradição e a experiência que torna cada obra de arte única. Para o autor, ao reproduzir obras de arte em larga escala, destrói-se a aura e a essência da obra, alterando a relação das massas com a arte.

Rincón (2021) aponta que pensar o campo da cultura é também avaliar o território, as instituições e as práticas sociais realizadas. Esse conjunto de fatores constrói sentidos que formam a(s) identidade(s).

A identidade é o que somos, diz respeito ao local de onde viemos, como pensamos, do que gostamos e como interagimos. É influenciada pelo meio e influência esse meio que também está em constante mutação. Ao exemplificar esse conceito em sala de aula, utilizo a ideia de que a construção da identidade é mais complexa que o documento de identidade também conhecido como RG (Registro Geral), em que somos resumidos a um número, ao sobrenome familiar e a cidade de nascimento.

A discussão sobre o conceito de identidade pode partir de um viés psicodinâmico e sociológico. Aqui abordaremos a visão sociológica desse conceito.

Para Stuart Hall (1997) a identidade do ser humano poder ser analisada por três perspectivas: a primeira perspectiva é a de sujeito iluminista, que está ligado a razão, ao sujeito unificado e associado a um modelo europeu de sujeito identitário em que reproduz-se padrões de comportamentos baseados nos modos de vida eurocêntricos. A segunda perspectiva é a do sujeito sociológico, em que o indivíduo se reconhece como parte do todo. Se caracteriza como um elo entre a sociedade/estruturas sociais e o indivíduo. O sujeito ainda possui o seu núcleo ou essência interior e a sua relação é interdependente com o meio, o que o modifica de acordo com os mundos culturais exteriores. A terceira perspectiva baseia-se na ideia de sujeito pós-moderno, influenciado pela globalização em que as identidades são fragmentadas e fluídas existindo a possibilidade de interculturalidade. A partir dessa via, evidencia-se a politização das identidades por exemplo, por meio da globalização, do feminismo, dos movimentos sociais. Já não se

fala apenas em identidade, mas sim em identidades. As identidades sociais são plurais e mutáveis de acordo com o tempo e o espaço.

A identidade sociológica parte da cultura em que os indivíduos estão inseridos e da interação com o meio. O termo identidade possui uma ligação direta com a noção de reconhecimento e identificação e parte do entendimento de como determinado grupo social se identifica com o outro.

Além da concepção de identidade pós-moderna proposta por Hall (1997) considera-se também a proposta de Castells (2008) em que existem três formas de distinção de identidade, sendo elas a

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade[...]; Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (2008, p. 24).

A identidade social para Castells (2008) pode ser entendida como a fonte de significação e experiências de um povo tendo o significado e a experiência como a base para a estruturação dos grupos sociais. Esses grupos possuem ligação com seu local de origem desenvolvendo uma identidade com o território. As identidades de gênero, étnicas, raciais, religiosas, entre outras, aparecem como formas de autodefinição evidenciando as dinâmicas sociais.

Outro fator que está relacionado à construção de identidade é a territorialidade. Para Haesbaert (1997) a identidade social está diretamente ligada ao conceito de identidade territorial. Para o autor, a identidade territorial é um tipo de identidade social em que se evidenciam as relações de pertencimento de determinado grupo social a partir do território.

Para tanto, entende-se o território enquanto

uma dimensão simbólica, cultural por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Essa perspectiva de identidade entendida pelo ponto de vista do território aponta um caráter político para a identidade possibilitando transformações sociais ao ter o desenvolvimento local como um de seus pilares. Para Saquet (2007)

[...] a identidade é territorial e significa, além de pertencimento a um certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elementos de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade. O território é produto e condição social, influenciando na constituição de identidade local em virtude de ações coletivas; tem um conteúdo dinâmico e ativo, com componentes objetivos e subjetivos, nos níveis local e extralocal (2007, p. 152).

A cultura, a identidade e a territorialidade estão interligadas visto que a cultura se refere às expressões, interações e ao modo de determinado grupo, enquanto o território pode ser entendido como um espaço geográfico historicizado de acordo com o sujeito que o vê. Ou seja, o território influencia a formação da cultura e vice-versa.

A territorialidade é definida pelas relações sociais que são expressas no território e possui dimensões políticas, culturais, econômicas e naturais que são pautadas por relações de poder. Essas podem ser representadas de forma material – relações de troca, consumo e de produção, e de forma imaterial – ideia, controle e autoridade.

1) Territorialidade num enfoque mais epistemológico: “abstração” condição genérica (teórica) para a existência do território [...]; 2) Territorialidade num sentido mais ontológico: a) como materialidade (ex: controle físico do acesso através do material), b) como imaterialidade (ex: controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada”), c) como “espaço vivido” (frente aos espaços – neste caso, territórios, formais – institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade) (HAESBAERT, 2004 p. 10).

Partindo da perspectiva de Milton Santos (1978) o espaço precisa ser considerado para a compreensão dos fenômenos sociais. O território não é tido apenas como a área delimitada ou a extensão territorial.

(. . .) cultura e territorialidade, são de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento (SANTOS, 2014, p. 81).

Ao abordar essa noção de território, Suess (2020) enfatiza a relação de lugar com a sensação de pertencimento ao afirmar que

O lugar, conceitualmente falando, é um local que permite uma combinação única de possibilidades, variáveis e relações que podem ser vivenciadas de diversas maneiras pelos sujeitos que nele habitam. A experiência e a percepção permitem que cada indivíduo ou grupo construa nele os significados mais íntimos, como também os significados que são comuns e podem ser compartilhados com outros lugares e pessoas. O lugar envolve relativa permanência, mas, sobretudo, uma relativa estabilidade de sentimentos, topofílicos e/ou topofóbicos (TUAN, 2013; SANTOS, 2012 *apud* SUESS, p.92, 2020).

O território está relacionado com as relações de poder e a criação do espaço social, que corresponde ao lugar de vida, de trabalho e de relações. Tanto a cultura, a identidade e a territorialidade produzem o que é o grande ponto de motivação dessa pesquisa: a questão do pertencimento.

Sandra Lestingue (2004) e Claudia Cousin (2010), colaboram na discussão da compreensão da “sensação de pertença” voltada para a produção de ações que busquem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, “o pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar” (COUSIN, 2010, p. 94).

A sensação de pertencimento, como aborda Lestingue (2004), nos remete a duas possibilidades, que são complementares e indissociáveis, mas que podem seguir aprofundamentos teóricos distintos.

A primeira possibilidade, embasada por Morin (2000) e Well (2001), é a de que o pertencimento está vinculado a um sítio ou a “um espaço territorial, ligado, portanto, a uma realidade política étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento.” (LESTINGE, 2004, p. 40).

De acordo com Well (2001, p.43) citado por Sandra Lestingue, (2004, p. 41)),

Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural (...) ocasionada (...) pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente.

A segunda possibilidade, inspirada em Guattari (2000) e Heidegger (1981) está vinculada a compreensão sentimental em que um sujeito se sente integrado a natureza e ao todo, não apenas de maneira concreta, mas também de forma abstrata e subjetiva de forma que “o sentido/sentimento de pertencer é apresentado numa gradiente de relações (cuidado, solicitude, indiferença, interesse), por exemplo, entre o ser com ele mesmo, com os entes e as coisas” (LESTINGE, 2004, p. 51)

Educar para o pertencimento é relacionar o a memória do passado com as utopias do futuro, o individual e o coletivo, a territorialidade e as produções de identidade, identificando e contribuindo com a realidade do presente.

Portanto, após elencar como esses conceitos se complementam – patrimônios culturais, identidade, territorialidade e pertencimento – adentraremos então em nosso território de experiência: a Região Administrativa IX – Ceilândia – DF e seus patrimônios culturais.

2. A CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA E A FORMAÇÃO DAS PERIFERIAS: UTOPIAS E CONTRADIÇÕES

Perguntas de um Candango que Lê
E quantos nordestinos com as mãos calejadas foram expulsos após a inauguração de Brasília?
Quem construiu os postais de Brasília?
Nos livros, só constam os nomes dos governantes...
Foram eles que ergueram os blocos de concreto?
E a brazuca capital transferida mais de uma vez?
Quem a reconstruiu de novo?
Quais as Casas de Dinda com torneiras douradas
Que abrigaram seus jardineiros?
Na noite em que se construiu a Esplanada dos Ministérios
Para onde foram os candangos da sua construção?
A faraônica Brasília está cheia de eixos e monumentos:
Quem os construiu?
Sobre quem “postaram” seus arquitetos?
As colunas do Alvorada - tão decantadas - só continham o palácio?
Mesmo na legendária Matança da Pacheco
Os empreiteiros chamavam por a GEB Naquela noite em que os confetes os encobriam...

*O “peixe-vivo” JK construiu a Bras “ilha”:
Construiu sozinho?
Bernardo Sayão desbravou rodovias:
Não tinha ao menos um tratorista consigo?
Israel Pinheiro chorou a primeira cova do Campo da Esperança: só ele chorou?
Lúcio Costa venceu o concurso do Plano Piloto:
Quem mais aqui venceu um concurso?
Cada verso, uma glória...
Quem prepara os seus planos?
De “50 em 5 anos” surge um grande herói...
Quem paga as suas campanhas?
Tantas perguntas...
Quantas histórias...
(JEVAN, 2008, p.64).*

O Distrito Federal abriga 33 Regiões Administrativas, sendo Ceilândia a Região Administrativa IX. Ao caminhar pelo Centro de Ceilândia é possível observar uma grande Caixa d’água. Para algumas pessoas pode ser apenas mais um edifício instalado no centro da cidade. Para os incansáveis moradores de Ceilândia, arremete a memória do momento em que já não era necessária uma longa caminhada para ter direto à água potável.

Figura 2 Mutirão para obter água



Fonte: Acervo do Museu da Memória Viva dos Candangos Incansáveis da Ceilândia - Jornal Correio
Braziliense

A memória, para Pollock (1992), se manifesta não apenas no sujeito individual, mas também se constitui enquanto um fenômeno coletivo e social. A memória é mutável de acordo com o tempo, está em constante construção e, por ser construída de forma coletiva, também fomenta a sensação de pertencimento.

A memória interage diretamente com a identidade e os acontecimentos podem ser vividos de forma individual, ou como Pollock sugere, vividos “por tabela”. A vivência por tabela trata dos

(...) acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLOCK, 1992, p. 201).

Nesse sentido, utilizo a Caixa d’água de Ceilândia – DF para ilustrar essa vivência por tabela em que sua edificação marcou a história dos moradores da cidade. A Caixa d’água tem sua origem ligada ao período pós construção de Brasília e se tornou um símbolo de migração, remoção e resistência, sendo tombada como patrimônio cultural em 2013.

A palavra Ceilândia deriva do termo C.E.I, que significa Campanha de Erradicação de invasões, adicionado ao sufixo “lândia” que provém do inglês “*land*” e significa terra, terreno ou lugar. Logo, subentende-se que o desenvolvimento dessa região administrativa já nasce com um objetivo e um público-alvo.

A R.A IX tem sua gênese relacionada à construção de Brasília e suas raízes estão ligadas as Vilas Operárias construídas nesse período e a erradicação de alojamentos, que foram considerados invasões, instalados próximas ao Plano Piloto.

Na década de 1950 a região nordeste passava por um período de extrema seca. Esse fator atraiu trabalhadores com a esperança de melhores condições de vida e promessa de trabalho.

Antes mesmo da sua inauguração, Brasília já se constituía em um grande aglomerado, um gigantesco canteiro de obras que já contava com cerca de 130 mil pessoas, metade delas morando em acampamentos ou em invasões e trabalhando na construção civil. Os registros da população operária na área do Distrito Federal, realizados durante o período de construção, mostram o seu

rápido crescimento. De 500 trabalhadores em 1956 houve um salto para 13 mil em 1957, 64 mil em 1959, e na época da inauguração, em abril de 1960, a cidade já atingia os 127 mil habitantes (IPHAN, 2016).

Além de nordestinos, migraram de suas regiões para a nova capital trabalhadores e trabalhadoras principalmente de Goiás e Minas Gerais. Esses trabalhadores foram chamados inicialmente de candangos. O termo candango era utilizado de forma negativa, de forma depreciativa e até mesmo quase insultuosa. Era direcionado para alguém sem qualidades, sem cultura, sem eira nem beira e de classe baixa (Holston, 2010).

Com o passar do tempo esse termo foi sendo ressignificado e se tornando sinônimo de pioneirismo e bravura. Segundo Laraia,

No passado, este termo era utilizado pelos africanos para designar os portugueses. Entretanto a grande massa de construtores da nova capital era constituída tanto por descendentes de africanos, como de portugueses, além dos descendentes de muitas outras nacionalidades. Ser candango passou a ser sinônimo de pioneiro. Mas a tendência estratificadora de nossa sociedade levou, a partir de um dado momento, a elite que participou da empreitada histórica a abjurar essa denominação e a preferir o rótulo de pioneiro. Com isto, os membros dessa elite passaram a se auto representar como desbravadores, os que abrem os caminhos, mas que não devem ser confundidos com a massa humilde dos que trabalharam a madeira, o cimento e o ferro (1993, p. 3).

Para o Professor Manoel Jevan⁵, que mantém em sua residência no Setor P.Sul o Museu da Memória Viva dos Candangos Incansáveis da Ceilândia, a Ceilândia é a verdadeira cidade dos candangos e sua sigla inicial (CEI) deveria significar “Candangos Esquecidos Incansáveis”. (LOURENÇO, 2017).

Com o slogan de campanha “50 anos em 5” Juscelino Kubitschek inaugura Brasília em 21 de abril de 1960. A nova Capital Federal surge num imaginário de modernização do país a partir da “estética do apagamento e da reinscrição, da possibilidade apontada pela arquitetura e pelo planejamento modernistas de apagar a velha ordem e reinscrever uma nova.”(HOLSTON, 2010 p. 208)

Segundo Dos Santos (2012, apud Jacques e Almeida e Junior (2017, p. 473)

a cidade havia sido feita para filtrar o que houvesse de feio ou desagradável [...] na expurgação do que era inaceitável no caráter nacional: seríamos belos, porque nos queríamos belos. Um espaço concebido racionalmente não daria

⁵ Manoel Jevan é professor, poeta e historiador. O mesmo possui um acervo de jornais, poemas e entrevistas e mantém em sua residência o Museu Comunitário Casa da Memória Viva de Ceilândia.

lugar às fealdades de nossa sociedade e mostraria os antídotos para lidar com elas.

Apesar do surgimento de Brasília ocorrer em um período politicamente democrático, sua gênese, assim como é contada a história do Brasil, passa por uma “fundação mítica”.

Como sabemos, a —fundação‖ mítica do país, após a invasão portuguesa do território, que passou a se chamar Brasil, foi calcada em um massacre dos índios nativos e, depois, proporcionou outra grande tragédia nacional, a escravidão de uma população negra trazida de várias partes da África por quase quatrocentos anos de colonização. (...) A —refundação‖ moderna com a construção da nova capital *ex nihilo* no planalto central do país, apesar de ter ocorrido em momento democrático, também demonstrou-se violenta e, mesmo diante da expectativa de superação de lógicas coloniais passadas, podemos ver em inúmeros exemplos a reprodução atualizada de processos civilizatórios equivalentes (JACQUES E ALMEIDA JUNIOR, 2017, p. 474).

Holston (2010), aponta para a utilização dessa narrativa mítica como forma de naturalizar a transferência da capital em que a população desbravaria juntamente com Juscelino Kubitschek novos terrenos, a exemplo da exploração dos bandeirantes, de modo que a população migrante alcançaria a tão sonhada “Terra Prometida” do sonho de Dom João Bosco.

Christiaen, destaca as seguintes palavras de Dom Bosco que foram utilizadas como parte da criação mística em torno de Brasília,

Na região do Goiás, região de um grande Planalto, vejo elevar-se uma terra de riquezas inestimáveis, as quais um dia serão descobertas. Vejo se elevar uma grande civilização sobre este planalto, a bordo de um lago, entre o 15° e o 20° paralelo. Lá surgirá uma futura terra prometida...lá correrá leite e mel...lá será de uma riqueza incomensurável... (1978, p. 169).

Para Holston (2010, p. 79), a data planejada para a inauguração da capital, 21 de abril de 1960, fazia referência, ainda que indireta, à fundação de Roma (ocorrida em 21 de abril de 753 a.C.), que se tornou “berço da civilização cristã”.

Fala-se por exemplo, da transferência da capital para o meio do nada. Nesse contexto desconsidera-se que o território hoje conhecido como Distrito Federal já era território do Estado de Goiás e, muito antes, território indígena.

Segundo a publicação “Distrito Federal em síntese” (CODEPLAN, 2013), a presença indígena no Planalto Central remonta a 8 ou 10 mil anos, muito antes da chegada

dos primeiros Bandeirantes, que adentraram o interior do país na busca de metais preciosos e indígenas para o aprisionamento.

Brasília se apresentava como um elo entre o presente e o futuro. O mito e a realidade. O discurso era potente, mudancista e trazia consigo a promessa de um novo Brasil que começaria justamente por Brasília, a nova capital.

A função desse mito em torno da capital era justamente o de diluir as desigualdades sociais por meio de um projeto moderno. O projeto de governo entra em contradição ao recrutar a mão de obra de todo país para erguer a cidade, oferecer condições de trabalho desumanas e depois se utilizar da força administrativa e policial para negar o direito a essa cidade.

O período inicial foi marcado por situações de trabalho extremo. Os trabalhadores pouco descansavam para conseguir cumprir as metas, as áreas residenciais se difundiam com os canteiros de obras e pouco se sabe sobre o número de acidentes de trabalho ou mortes causadas nesse período. De acordo com Nair Bicalho Souza, um dos trabalhadores relata em seus depoimentos que ao trabalhar em uma construtora,

(...) fazia três viradas por semana (...) entrava segunda-feira sete horas, trabalhava o dia e à noite de segunda para terça. Então, na terça eu dormia o dia e de noite entrava outra vez. Da terça para quarta trabalhava a noite e o dia (...). Aí eu ia folgar outra vez de noite da quarta para quinta. Quando era sexta-feira (..) entrava de manhã e trabalhava sexta à noite até sábado. Sábado a gente recebia uma mixaria e ia descansar” (SOUSA, 1983, p. 35).

Nair Bicalho Sousa (1983) chama atenção para uma das histórias mais controversas desse período: O Massacre da construtora Pacheco Fernandes Dantas, em 1959. De um lado, os representantes do Governo afirmaram ter sido um episódio sem relevância. Do outro, os trabalhadores narram o horror de uma cena de guerra.

A história se desenrola após operários questionarem as condições de trabalho oferecidas no refeitório da construtora Pacheco Fernandes, local onde hoje é situada a Vila Planalto. A indignação atingiu o ápice quando dois operários reclamaram da comida estragada que estava sendo servida. O fato gerou uma confusão e a Guarda Especial de Brasília – encarregada da segurança na capital em construção – foi acionada. Os dois guardas encarregados foram intimidados pelos operários presentes e acabaram recuando. Posteriormente, enquanto muitos trabalhadores já estavam dormindo, a Guarda Especial retorna com cerca de trinta homens e executa os trabalhadores.

De acordo com o servente de pedreiro Eronildes Queiroz citado por Nair Bicalho Sousa (1983, p. 35)

Brasília não parava. Era dia e noite sem parar. Tinha turma que trabalhava de noite e a turma que trabalhava de dia (...) Além de trabalhar o dia inteiro, tinha que fazer café prá turma da obra com pão com manteiga até meia noite(...) (No dia do massacre) “o major que era comandante (...) mandou a turma entrar, fazer fila, todo mundo fazer fila para apanhar e quem corresse levava chumbo. Aí a turma coitada, a turma ficou tudo apavorado, começaram a correr. Aí quem não enfrentava a fila e corria, eles metiam fogo, metiam bala sem dó. (...) Teve nego que morreu na cama dormindo. Eles atiravam naqueles caras que estavam correndo, às vezes erravam. A bala pegava na tábua (...) matavam o cara que estava dormindo na cama, justamente aqueles caras que trabalhavam à noite inteira, que ia levantar para trabalhar novamente (...) Só sobrou um cadáver que foi um chefe de pedreiro (...) Ele recebeu uns balaços e se jogou debaixo do acampamento. Os acampamentos eram altos e eles (soldados) não viram, se esqueceram dele. Caçaram tudo, fizeram um apanhado e esqueceram desse que amanheceu o dia morto lá debaixo.

Enquanto a versão dos trabalhadores aponta a existência de um massacre, o inquérito policial assinado pelo corregedor Arquelau Augusto confirma o incidente, mas assume apenas uma morte e 48 feridos com leves escoriações.

Esses fatos silenciados servem para elucidar que é falacioso apontar a construção de Brasília como um mito poético. Bicca (2010) critica Sodré quando este afirma de forma poética que durante a construção “ao amanhecer os passarinhos enchiam o ar com seus cantos, chamando ao trabalho”. Ou quando Niemeyer afirma um discurso de harmonia e prosperidade naquele período. Para o autor, abordar a construção de Brasília por esse viés é falacioso, cruel e ridículo pois estetiza a violência ocorrida e por vezes apagada historicamente. As relações de poder sempre estiveram em evidência e é preciso não esquecer que

O presidente da república (mesmo sendo populista) nunca se confundiu com o povo, nunca deixou de ser presidente, a Autoridade Suprema. Os empreiteiros e firmas construtoras nunca deixaram de ser o que são e tinham os mesmos objetivos de hoje e se utilizavam dos mesmos métodos para alcançá-los. (...) O Candango foi sempre miserável, a quem outra alternativa não era dada que não fosse a de ser candango, instrumento de desígnios e projetos que o submetem a um trabalho forçado, em Brasília ou em qualquer outro lugar do mundo no qual os chamados “grandes projetos nacionais” estejam sendo realizados (BICCA, 2010 P. 193).

Para os arquitetos, urbanistas, engenheiros, políticos e empresários, a construção de Brasília significava um projeto de glorificação de suas profissões. Para os trabalhadores e trabalhadoras a realidade era mais simples, com menos metáforas e menos

metafísica, pois tratava-se desde o início da incessante busca pela sobrevivência (BICCA, 2010).

Enquanto os trabalhadores técnicos e intelectuais foram agraciados com os melhores ambientes da cidade, os operários e operárias que atuaram na linha de frente viviam situações degradantes.

Os galpões possuíam dez a quinze quartos com beliches de dois a três andares. Os sanitários era um buraco cavado no chão ou protegidos com uma porta de lona e o acampamento também tinha problema de falta de água. As camas tinham colchões de capim e predominava enorme falta de higiene: pulgas, percevejos e piolhos se espalhavam pelo ambiente, sendo necessário diversas vezes queimar os colchões. (...) esta situação de desconforto e privação resultava inúmeras vezes em quebras das cantinas por motivo da comida crua, estragada ou com pequenos animais mortos dentro dela. Nessas ocasiões, a polícia era chamada pela direção da empresa para” por ordem” no acampamento. Daí se seguiram inúmeros episódios repressivos que resultavam em espancamentos e prisões de operários (SOUSA, 1983 p. 36-37).

Figura 3 Anúncio reivindicando Brasília



Fonte: Revista Esso, 1960. De: Brasília: Edição Arquitetura e Engenharia (1960).

O governo planejava que, ao final das obras os trabalhadores retornassem aos seus locais de origem. Na prática os trabalhadores passaram a se alojar nos acampamentos, fixar residência e trazer seus respectivos familiares. Por mais simples que fossem as casas,

a alternativa e a esperança de prosperidade na nova terra ainda pareciam mais atrativas que o retorno às suas cidades de origem. Segundo Lúcio Costa (2005), a intenção de Israel Pinheiro, presidente da NOVACAP era que

uma vez terminada a fase inicial, dos 3 anos iniciais de trabalho intensivo, um terço da população obreira que tinha ido a Brasília para construir a cidade, chegado o momento da inauguração, voltaria para o seu "país" de origem; outro terço seria absorvido pelas próprias atividades locais urbanas; para o terceiro terço – como eram quase todos operários de tradição rural – a solução seria criar um cinturão verde, agrícola, em torno da cidade. Esse era o programa, mas não deu certo porque todos quiseram continuar em Brasília. E a NOVACAP ficou com aquele problema, os operários tinham criado verdadeiras favelas próximas aos canteiros de obras. Embora eles houvessem declarado que não levariam as famílias, depois de 15 dias do mês, estavam todos lá, precisando morar e criando favela em torno de cada grande canteiro [...]A criação de cidades-satélites] Talvez não fosse uma solução civilizada em termos europeus, mas [foi] uma solução que deu certo (COSTA *apud* OLIVEIRA, 2005).

Nesse trecho de Lúcio Costa é possível empreender que o urbanista planejou a criação das antigas “cidades satélites” após a ocupação ordenada do Plano Piloto. Era perceptível a diferença entre a qualidade e a localização das moradias destinadas aos técnicos e políticos e aos trabalhadores e trabalhadoras em geral.

Um levantamento realizado pela comissão da Secretaria de Serviços Sociais em 1969 aponta que em relação a moradia dos trabalhadores

Existiam no DF 14.607 barracos para uma população de 70.128 pessoas, das quais 22.261 tinham de 0 a 7 anos. A renda da população variava de 0 a 3 salários mínimos, a água era servida por caminhões pipas, o esgoto corria a céu aberto e não havia eletricidade e nem equipamentos comunitários, como por exemplo, centros de saúde. (...) Os barracos eram feitos de madeira, folhas de zinco, duralex e até mesmo papelão (BASTOS, *et all*, 1989 p. 7).

Com a população crescendo de forma desenfreada e se instalando aos arredores do Plano Piloto, iniciou-se em 1958 com Taguatinga a política de remoção de favelas e assentamentos. Essa política se estendeu ao Gama em 1959 e a Sobradinho em 1960.

O crescimento espontâneo, excedendo às previsões, não permitiu a nova cidade a absorção desta população e, com isto, a saída foi a abertura de novas localidades, iniciando-se com Taguatinga, em 1958. Ao correr do tempo, estas localidades aumentaram em ritmo vertiginoso, não só pela chegada de imigrantes, mas também pela transferência compulsória de favelas do Plano Piloto e pelo refluxo dos que teriam conseguido, inicialmente, uma habitação dentro da cidade Brasília e que, com a valorização imobiliária, preferiram deslocar-se para as novas localidades (PAVIANI E BARBOSA, 1973 *apud* PAVIANI, 2010, p. 93).

Em 1961 o Núcleo Bandeirante é criado substituindo o assentamento denominado Cidade Livre. A fixação dos candangos nessa região só se deu por uma grande mobilização populacional, pela pressão dos comerciantes já instalados no local e pela elevada densidade populacional que já estava instalada naquela região. Foram formadas associações de moradores para reivindicar a legalização de posses de terra, serviços urbanos como água, esgoto e eletricidade ou evitar a perda de moradia (HOLSTON, 2010).

Perto dali estava situado o Hospital Juscelino Kubistchek de Oliveira (HJKO), que era o único hospital da região nesse período e era o portal de entrada para Brasília. Os funcionários do IAPI (Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriais) passaram a se alojar nas redondezas do Hospital. Em pouco tempo o alojamento já abrigava um quantitativo de pessoas suficiente para ser chamado de Vila.

A Vila cresceu em termos de densidade populacional e passou a ser chamada de Complexo do IAPI. Paralelamente aumentava a preocupação governamental em relação às invasões que vinham sendo construídas em torno de Brasília.

O governo comandado por Hélio Prates (1969-1974) encontrou na Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), a solução para gentrificar as regiões próximas ao Plano Piloto e retirar a população de baixa renda daquela região.

A erradicação da Vila do IAPI se constitui no exemplo mais marcante deste período devido à forma como se processou a sua remoção, bem como à sua dimensão. Composta de 12.000 barracos, com uma população de 82.000 pessoas, foi removida contra a vontade de seus moradores para um local sem infra-estrutura urbana ou comunitária, localizado cerca de 30 km do Plano Piloto (GOUVÊA, 1995, p. 67-68).

Figura 4 Complexo do IAPI

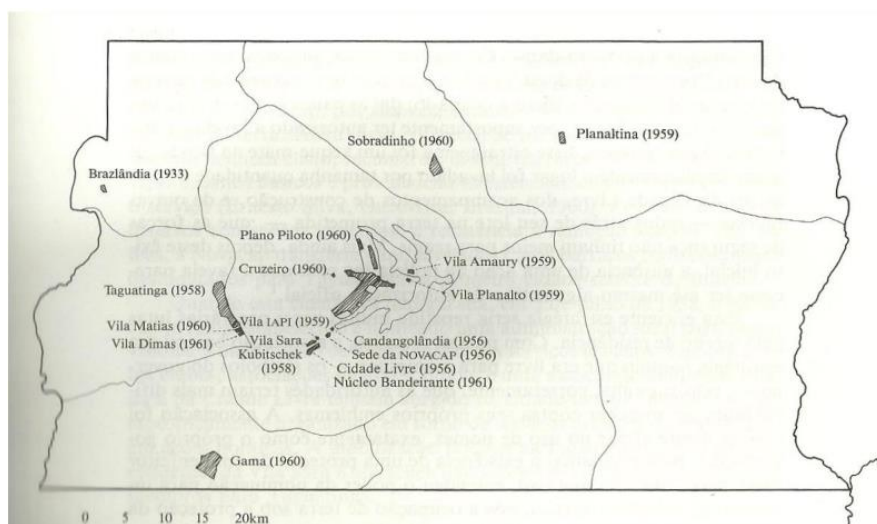


Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

O Complexo do IAPI apresentava uma disposição dos lotes de forma igualitária e possuía características comunitárias. Segundo Bastos (1979), os agentes comunitários que trabalharam para a remoção do Complexo do IAPI reconheciam as boas características da região com ruas bem traçadas, lotes demarcados e a fixação de uma comunidade de vivências e serviços.

Apesar das características positivamente relevantes em relação ao IAPI, tal fator não teve legitimidade para a política de remoção que argumentava o caráter de invasão das construções.

Figura 5 Distrito Federal – 1933 - 1961



Fonte: Holston (2010)

Em 1962 o governo estrutura a política de remoção de invasões por meio Sociedade de Habitações Econômicas de Brasília – SHEB e a partir de 1969 a Ceilândia se torna a protagonista da Campanha de Erradicação de Invasões.

A mudança da Vila IAPI para o território que hoje é a Região Administrativa de Ceilândia também configurou uma diferença na questão de renda dos trabalhadores e trabalhadoras. Os homens, em sua maioria, eram do ramo da construção civil e as mulheres exerciam funções domésticas.

A distância de 30km entre Ceilândia e o Plano Piloto e os precários meios de transporte foram fatores difíceis para a conquista de renda. Para Gouvêa (1995, p. 69), “no caso da mulher, a atividade de lavar roupa, consistia numa profissão das mais

usuais entre as pessoas da antiga Vila, que não podia ser exercida na Ceilândia, nos primeiros tempos, devido à falta de água”.

Na perspectiva de urbanização do Distrito Federal desde o princípio se estabeleceu uma dinâmica entre um centro, o Plano Piloto, e a periferia, ocupada pelas Regiões Administrativas. As condições precárias de Ceilândia em sua gênese se deram justamente por essa segregação social e a queda drástica da renda per capita. Na perspectiva de Gouvêa (1995), a opção por transferir a população para uma área distante se deu para um maior alcance de controle social.

O filme, “A Cidade é uma só?” de Adirley Queirós, mescla realidade e ficção, ao refletir a exclusão territorial e social entre a capital Brasília e seu entorno. O filme conta a história de Dildo, um trabalhador que se candidata a deputado Distrital e pretende levar para a Câmara Legislativa do DF as problemáticas de Ceilândia.

Figura 6 Pôster do Filme “A Cidade é uma só?”



Fonte: Adoro Cinema

O nome do filme baseia-se no *jingle* da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), encabeçada na década de 1970 na capital Brasília pelo governo do Distrito Federal. Naquele período, o governo utilizou crianças de escolas públicas uniformizadas para cantar o seguinte trecho: “Você que tem um bom lugar para morar, me dê a mão, a cidade é uma só. Ajude-nos a construir nosso lar para que juntos possamos dizer: a cidade é uma só”.

Partindo desse pressuposto, vendia-se a ideia de que “A cidade era uma só” e que a mesma qualidade de vida que se tinha aos arredores de Brasília seria possível ter a 30 km de distância, em Ceilândia.

Entre 1970 e 1976 a Campanha de Erradicação de Invasões “erradicou aproximadamente 118.453 pessoas de favelas e áreas do Plano Piloto” (GOUVÊA, 1995, p. 71). Os trabalhadores que vieram construir a cidade planejada se viram expulsos de forma truculenta e autoritária.

Figura 7 Caminhões com trabalhadores



Fonte: Acervo da Administração Regional de Ceilândia

A erradicação das ocupações liquidou além do Complexo do IAPI, as vilas Tenório, Esperança, Bernardo Saião e o Morro do Querosene.

Figura 8. Número de residentes das Vilas

Invasões	Número de Barracos	Residentes de 0 a 7 Anos	Total
Vila do IAPI	10.261	16.261	48.836
Vila Tenório	2106	2.816	10.123
Vila Esperança	1.629	2.172	7.727
Vila Bernardo Sayão	359	575	1792
Morro do Querosene	348	598	1745
Total	14.607	22.261	70.128

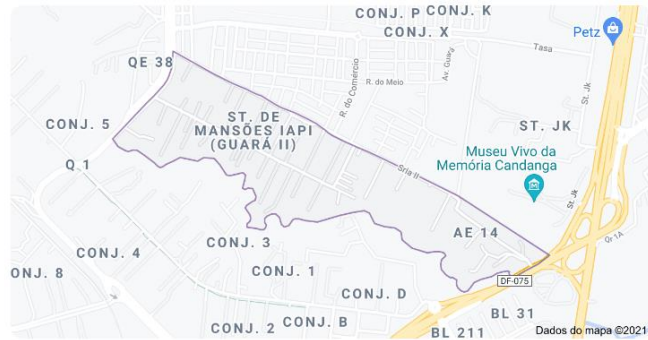
Fonte: Codeplan

Em menos de dez anos de criação, a cidade que veio para “resolver o problema das invasões” no Plano Piloto viu crescer em sua comunidade os índices de prostituição, violência, tráfico e fome. Como consequência a cidade passou a se destacar negativamente, se tornando a cidade mais violenta do Distrito Federal e o símbolo das desigualdades sociais (BASTOS, 1979).

O processo de desenvolvimento do Distrito Federal foi marcado por uma “seletividade espacial” em que Brasília apresenta um padrão centralizado de oportunidades de trabalho e rendas mais elevadas, enquanto a população majoritária habita núcleos não providos de facilidades e de trabalho. (PAVIANI, 2010, p. 107).

Curiosamente ao digitar Vila IAPI no *software* “Google maps” é possível observar a contradição social existente nos planos governamentais para a formação do Distrito Federal. O que antes era uma Vila Formada por trabalhadores, foi destituída sob a alegação de invasão e de risco ambiental em torno da Bacia do Paranoá, e é atualmente, ocupada por pessoas advindas de classe média alta, que renomearam a região de Setor de Mansões IAPI.

Figura 9 Região da Antiga Vila IAPI via Google Maps em 2022

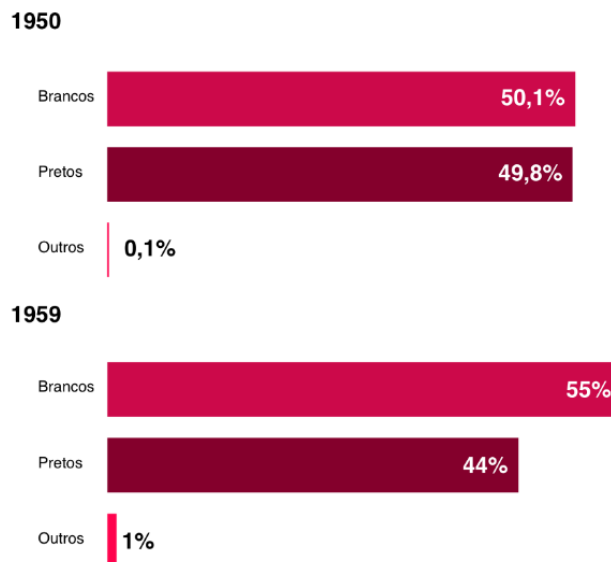


St. de Mansões IAPI (Guará II)
Brasília, DF, 70297-400

Fonte: Ingreth Adriano

Outro fator necessário a ser destacado é o recorte racial em torno da construção de Brasília. Como é possível observar na figura abaixo, de acordo com o Censo do IBGE de 1950 a população negra do DF representava 49,8% dos habitantes. Já em 1959 esse número reduz, tendo um índice de 44% de representatividade.

Figura 10 Censo racial do IBGE no Distrito Federal entre 1950 - 1959



Fonte: Jornal Metrôpoles

Por meio da Exposição histórico-fotográfica “Reintegração de Posse – Narrativas da presença negra na história do Distrito Federal” – fruto de projetos de iniciação científica e extensão – a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto confronta esse argumento. Segundo Ana Flávia Magalhães Pinto, citada por Freitas (2019)

Como o óbvio, já dizia Darcy Ribeiro, é o mais difícil de se ver, é preciso deslindar o que há sob a superfície das imagens. A maioria dos candangos era negra por razões óbvias. (...) O Brasil é um país de maioria negra e de baixo prestígio social. Não é surpresa, desde a pós-abolição, encontrar um trabalhador negro em canteiros de obras, quase sempre em absoluta maioria. O que se viu ao longo do tempo foi a negação da presença negra nas imagens do período da construção de Brasília (PINTO, *apud* Freitas, 2019).

A historiadora coordenou um grupo que analisou 700 mil fotos digitalizadas do Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF) com o objetivo de identificar, selecionar e reunir a presença negra na construção de Brasília. O resultado é a comprovação de que o que se vê nas fotos dos acampamentos, nos canteiros de obras, nos trabalhos domésticos e nas vilas são homens, mulheres e crianças de pele negra.

Outro fator que deve ser levado em consideração ao se (re) contar a história do Distrito Federal, é o cuidado com o apagamento histórico das narrativas e o reconhecimento da diversidade de sujeitos que habitavam e habitam esse território. A historiografia do Distrito Federal costuma reduzir a história do território e dos seus sujeitos à construção de Brasília, política e a luta pela sobrevivência – no caso dos trabalhadores.

De acordo com Marcos Vinícius Santos,

Ao evidenciar a agência negra por todo o território do Distrito Federal, construiu um espaço em que era possível observar trajetórias de pessoas negras em suas diversas ocupações: músicos, cantoras, professores e professoras, pedreiros, sambistas e atletas, funcionários públicos... enfim, gente negra em toda sua multiplicidade e diversidade (2020, p.5).

Esses resultados da exposição histórico-fotográfica confrontam a história contada da existência de apenas uma narrativa para a população que construiu o DF: a do trabalho exclusivamente braçal que veio para os canteiros de obras na construção de Brasília.

Geograficamente, ao analisarmos o modo em que se deu a ocupação do território por pessoas negras pelo Distrito Federal, percebemos uma relação de desigualdade referente à disposição dessas pessoas, que continuam sendo afastadas dos centros de poder por meio da especulação imobiliária e da gentrificação dos espaços (SANTOS, 2020, p. 5).

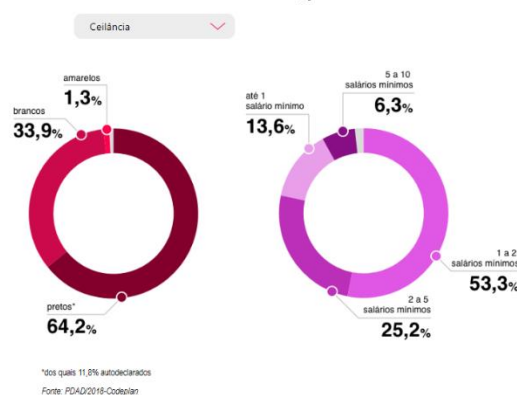
É possível observar o resultado dessa segregação de cor e classe social por meio da análise da composição racial nas cidades do Distrito Federal. A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) publicou o estudo “Retratos Sociais DF 2018 – O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal” baseado em dados coletados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2018.

Segundo a CODEPLAN (2018), a Região do Lago Sul, em que a renda média da população é de 20 salários-mínimos, tem 75,5% das pessoas declaradas brancas, 20,2% se consideram pardos e nenhuma pessoa se autoafirma enquanto negra. O Índice de desenvolvimento Humano (IDH) do Lago Sul é de 0,945, maior inclusive que o IDH da Noruega e da Suécia (GDF).

Já na Região Administrativa da Fercal, em que a renda média é de até 2 salários-mínimos, 81,3% se declaram pretos ou pardos e 17,9 % se declaram brancos. Ou seja, cor, renda e moradia estão interligadas no Distrito Federal. As regiões próximas ao Plano Piloto possuem melhor infraestrutura, possuem a população em sua maioria de cor branca e maior renda per capita, enquanto as regiões periféricas apresentam baixa renda e são compostas majoritariamente por pessoas negras.

No caso de Ceilândia, o registro racial aponta 64,2% de pessoas pretas, 33,9% de pessoas brancas e 1,3% amarelos. Pela ótica da renda observa-se 53,3% da população vivendo com uma renda entre 1 a 2 salário mínimos.

Figura 11 Perfil Sociodemográfico da População de Ceilândia – DF



Fonte: Codeplan (2018)

Dado o exposto, pode-se entender que a relação entre as Regiões Administrativas do Distrito Federal e Brasília, juntamente com as ideologias criadas em torno da cidade, se sustentam, pelo controle social advindo da segregação espacial, cultural e racial.

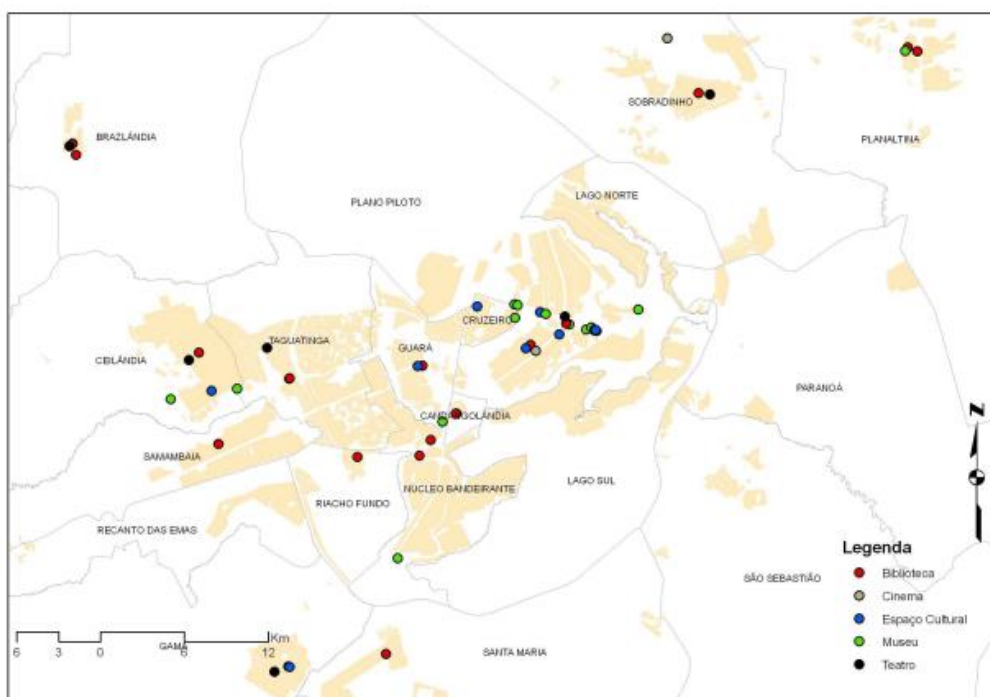
De acordo com Campos (1988, p. 81 *apud* GOUVÊA, 1995, p. 42) “observa-se que, desde a construção da cidade já ocorria uma “seletivização dos espaços”, constituindo-se o Plano Piloto como espaço concebido para abrigar as classes dominantes.”

O plano de Lúcio Costa em que as diferentes classes sociais seriam integradas por meio da setorização dos espaços de habitar, trabalhar, circular e recrear, e não estratificadas em bairros “ricos” e bairros “pobres” não apresentou êxito na prática.

As áreas públicas da cidade, como o Parque da Cidade, o Jardim Zoológico, O Parque Água Mineral, Teatro Nacional, entre outros, são percebidas pela população com um caráter privado porque em sua construção já foram pensadas para serem destinadas as pessoas de classe média alta e que desfrutam de um automóvel – que conseguem pagar para entrar nesses lugares e que conseguem chegar a esses lugares dada a distância de localização e o custo do transporte (MACHADO e MAGALHÃES, 2010).

Soares (2010), utilizou em sua pesquisa o mapeamento cultural com o objetivo de levantar informações diversas sobre a cultura no DF e apreender com a cultura e os elementos a ela agregados se expressam em dados econômicos e estruturação das organizações sociais.

Figura 12 Mapeamento dos Equipamentos Culturais – DF (SITURB – 2007)



Fonte: SOARES (2010)

Corroborando com as hipóteses levantadas, observa-se que o Plano Piloto (RA I), concentra a maior parcela dos equipamentos culturais do Distrito Federal. Esse padrão de distribuição não é perceptível nas demais RA's, sendo possível observar algumas que sequer dispõem de espaços culturais, bibliotecas públicas, museus e teatros.

Apesar do grande espaço territorial vazio entre o Plano Piloto e as Regiões Administrativas periféricas o agravante é a distância social entre essas realidades. O que se nota é uma prática de Estado de gentrificação do Plano Piloto e a marginalização das periferias e suas manifestações culturais.

2.1 A MARGINALIZAÇÃO DA CULTURA PERIFÉRICA E A ABORDAGEM MIDIÁTICA SOBRE A RA IX – CEILÂNDIA

A característica marcante de Ceilândia é o povo. Sua presença constante é o que movimenta a cidade. O povo ocupa a rua, joga dominó no centro, caminha pela feira, se reúne para assistir o futebol na quadra e faz festa junina de rua. Um povo que constrói e perpassa saberes, fazeres e memórias por meio de suas corporeidades e performances cotidianas.

Em conformidade com o pensamento de Lêda Maria Martins, o corpo

é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memórias e de idiomas performáticos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições. (MARTINS, 2021, p. 79).

O povo é o corpo. Que afeta o território e é afetado. Que se transmuta ao longo do espaço-tempo. Que se comunica, se posiciona e interage com o meio e com outros corpos.

Vieira (2017), numa reportagem em comemoração ao aniversário da cidade, estampa em uma manchete no Jornal Correio Braziliense que “Ceilândia é o berço de artistas das mais variadas expressões: a cidade mistura paixão e militância, versos e ritmos”.

Figura 13 Reportagem do Jornal Correio Braziliense



Fonte: Correio Braziliense

A cidade representa as mais diversas manifestações artísticas, agregando o repente e o rap no mesmo território. Possibilitando entretenimento e consciência social. Abraçando a literatura de cordel e o *slam*. Atingindo e sendo impactada por quem constrói sua cultura: o povo.

Apesar dos constantes diálogos sociais e da efervescência cultural que a cidade desponta, a presença negativa na mídia ainda é o principal motivo de produção de notícias.

Esse fato pode ser constatado nas pesquisas de Danielle de Carvalho Lopez (2007) em que são analisadas reportagens do jornal Correio Braziliense, de Sandra Câmpelo e Denize Silva (2017) em que o objeto são reportagens digitais do Jornal Metrôpoles, e de Marina Araújo (2018) que verificou os 4 maiores veículos midiáticos do Distrito Federal: o canal G1, o Jornal Metrôpoles, o Portal R7 e o Jornal Correio Braziliense.

A pesquisa de Lopez (2007) analisou 53 notícias no período de 01 de agosto a 30 de setembro de 2007. Foram definidas 8 categorias para analisar o recorte de investigação:

1. Criminalidade, que engloba todos os assuntos relativos a drogas, homicídios e assaltos;
2. Social, que inclui matérias de cunho governamental, em benefício da sociedade. Neste caso, destacam-se as retiradas da Feira do Rolo e dos camelôs do centro da cidade-satélite e a construção do Shopping Popular, além da regularização de dois condomínios de baixa renda;
3. Cultura, que abrange eventos da cidade entre shows e programa de incentivo à leitura;
4. Serviço, com informações sobre mudança no trânsito da cidade;
5. Acidente, que inclui matérias relacionadas a tragédias como atropelamentos e à queda do helicóptero dos bombeiros próximo ao Setor P Sul;
6. Educação, que mostra as notícias sobre as escolas da cidade;
7. Saúde, com o aumento no número de casos de doenças decorrentes da seca nos hospitais do DF, incluindo a cidade analisada;
8. Transporte, que abrange as notícias sobre o problema das vans na avenida Hélio Prates, que liga Ceilândia a Taguatinga, cidade-satélite vizinha (2007, p. 22).

Como resultado, a organização se deu por datas, categoria da notícia e quantidade de notícias relacionadas.

Figura 14 . Notícias sobre Ceilândia Publicadas no Caderno Cidades – Correio Braziliense

Dia	Criminalidade	Social	Cultura	Serviço	Acidente	Educação	Saúde	Transporte
1/ago		1				1		
3/ago		1	1	1				
4/ago	1	1						
5/ago						1		
8/ago		1						
9/ago	1	1						
10/ago					5			1
11/ago		1			5			
12/ago			1		1			
14/ago					1			
16/ago					1			
17/ago	1							
18/ago		1						
19/ago						1		
20/ago	1	1			1			
21/ago	1	1						
23/ago		2			1			
26/ago						1		
28/ago	4							
29/ago		1						
31/ago							1	
5/set					1			
7/set		1						
11/set				1				
15/set	1							
21/set	1							
25/set	1							
29/set	1							
30/set	1							
Total	14	13	2	2	16	4	1	1

Fonte: LOPEZ (2007)

Observando a tabela é possível compreender que no período analisado houve apenas duas notícias veiculadas a respeito da cultura e 14 notícias a respeito da criminalidade.

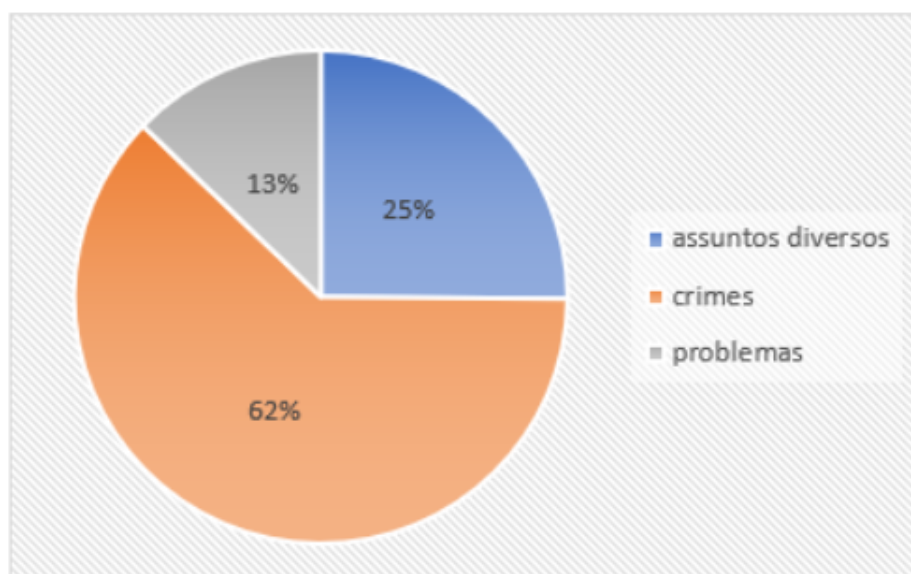
Como resultado,

foi possível perceber que 90% das matérias observadas abordaram o lado negativo da cidade, como questões relacionadas à criminalidade, problemas nas áreas de educação e saúde e acidentes. As matérias consideradas positivas são aquelas que fogem ao esteriótipo de cidade pobre e violenta e retratam aspectos ainda desconhecidos, como a cultura da cidade (LOPEZ, 2007, p. 23).

A análise crítica de Câmpelo e Silva (2017) possui um salto temporal de 10 anos se comparada com a pesquisa de Lopez (2007) e teve como recorte de análise 197 arquivos digitais do Jornal Metrôpoles do ano de 2016. Verificar esses registros se faz significativo pois a partir de seus resultados percebe-se

que a mídia (re)constrói e (re)produz um discurso violento que gira em torno da cidade até os dias de hoje. Em torno de 75% das reportagens que veiculam na internet, relatam apenas os crimes e problemas diversos que ocorrem em Ceilândia. Tais resultados conduzem a uma construção de um cenário violento e impróprio para morar, e geram transtornos também para moradores da comunidade que passam a ser vistos com desconfiança em outros lugares (CAMPÊLO e SILVA, 2017, p. 9).

Figura 15 Identificação da temática das reportagens – Jornal Metrôpoles



Fonte: CAMPÊLO e SILVA (2017)

A temática criminalidade mais uma vez predomina e é existente em 62% das notícias. A categoria problemas engloba questões sanitárias, de transporte, infraestrutura e adversidades. Ao somar as duas categorias tem-se 75% das notícias vinculadas de forma negativa.

Por fim, de forma mais recente, Araújo (2018) examinou os veículos de comunicação citados no período entre 01/07/2018 e 27/10/2018 e selecionou as informações de acordo com as seguintes categorias: crime e violência, problemas sociais, conquistas sociais e cultura. O resultado pode ser observado abaixo:

Figura 16 Comparação das mídias e temas

Veículo	Crime e Violência	Problemas Sociais	Conquistas Sociais	Cultura
G1	50	31	12	19
Metrópoles	10	7	0	8
R7	23	9	1	1
Correio Braziliense	55	14	4	23
Total	138 (51,68%)	61 (23%)	17 (6,37%)	51 (19.1%)

Fonte: Marina Scheffer Araújo

De acordo com a pesquisadora,

A pesquisa confirmou algumas expectativas: prevalece a disseminação de notícias que envolvem Crime e Violência e Problemas Sociais nos quatro veículos. Ao todo, 51% do total de 267 notícias divulgadas neste período foram sobre Crime e Violência, 22% sobre Problemas Sociais, 19% sobre Cultura e 6% sobre Conquistas Sociais (ARAÚJO, 2018, p. 92).

A temática criminalidade aparece como tema central das três pesquisas e nos leva a refletir como a gênese da criação da cidade reflete até os dias de hoje.

De acordo com Vieira e Costa Neto (2009), por volta da década de 70/80 existia nos meios de comunicação um movimento sensacionalista contra a cidade. Um dos veículos de propagação de informações sobre Ceilândia era o programa de rádio “Gogó das Sete”, liderado por Mário Eugênio, um jornalista policial que também foi funcionário do Correio Braziliense e se referia a cidade pejorativamente como “barril de pólvora”.

Apelidos com essa conotação fizeram parte do cotidiano da cidade e até hoje servem para difundir o estigma da criminalidade na região. Segundo Campêlo e Silva (2017)

A cidade carrega o estigma da cidade violenta desde a metade dos anos 70 para os anos 80 quando o jornalista Mário Eugênio, na época, denegria totalmente a cidade de Ceilândia, apelidando alguns bairros com por nomes depreciativos. O Setor P Sul era conhecido por Caldeirão do Diabo, era um dos lugares mais perigosos da época, aos olhos da mídia. O Setor P Norte era a Tampa do Caldeirão. Setor O, Vila do Cachorro Sentado. O Setor M Norte, o Planeta dos Macacos. O Setor QNL, Vila Chaparral. Esses apelidos marcaram e marcam até hoje o local. Houve uma “aceitação” desses apelidos pela população, uma vez que ninguém nunca questionou se era correto ou não as expressões utilizadas pelo jornalista, talvez não tivessem informação para tal (2017, p. 9).

Essa carga de violência acompanha a cidade e podia ser observada por meio da mídia impressa.

A pesquisa de Oliveira (2022) desenvolveu em parceria com o Centro Educacional 6 de Ceilândia (CED 06) o Museu Virtual de Ceilândia. Nele estão disponibilizadas informações sobre a história da cidade, manchetes de jornais, documentos oficiais, fotografias e o registro digital do acervo do Museu Vivo da Memória de Ceilândia idealizado pelo historiador Manoel Jevan.

Investigando as informações contidas no Museu Virtual de Ceilândia é possível constatar que o Jornal “Correio do Planalto”, por exemplo, se utilizava de sensacionalismo para propagar opiniões preconceituosas. A exemplo disso é possível citar a manchete do jornal em 19 de novembro de 1975 em que está estampado a seguinte frase: “Estamos na Ceilândia. Começa o show da morte”.

Figura 17 Jornal Correio do Planalto – 19 de novembro de 1975



Fonte: [CMVC: CEiland \(museuvirtualdeceilandia.com.br\)](http://CMVC: CEiland (museuvirtualdeceilandia.com.br))

Como forma de mídia alternativa e de organização popular, o Movimento dos Incansáveis Moradores de Ceilândia cria em 1981 o jornal “A voz de Ceilândia”.

Figura 18 Jornal a Voz de Ceilândia – Outubro e novembro de 1981



Fonte: [CMVC: CEiland \(museuvirtualdeceilandia.com.br\)](http://CMVC: CEiland (museuvirtualdeceilandia.com.br))

As pautas eram questões educacionais, políticas, culturais e a disputa judicial dos moradores contra a TERRACAP pela questão dos loteamentos. Por ser uma mídia de organização popular, o jornal não apresentou muitas edições.

Esses jornais comunitários e de circulação local serviam para aproximar a população do que ocorria nas ruas, mas também para combater o discurso violento que perpetuava na grande mídia.

De acordo com Oliveira,

Não foram encontrados estudos relacionados a esses jornais, apenas esparsos exemplares presentes nos arquivos da Casa da Memória Viva da Ceilândia. Por se tratar de um arquivo amador, as únicas informações encontradas foram as presentes nos próprios exemplares, portanto, as informações sobre esses jornais são limitadas. De modo geral, esses exemplares informavam sobre cursos, oficinas e eventos culturais realizados em Ceilândia, além de reivindicarem melhorias para a cidade (2022, p. 86).

Além do Jornal “A voz da Ceilândia”, foi possível, por meio do acervo do Museu Vivo da memória de Ceilândia e do Museu Virtual de Ceilândia, ter acesso aos exemplares dos jornais “A Voz da Cei”, “Nós da Ceilândia”, do “Jornal do Bolinha” (o nome bolinha faz referência a região do Setor O) e do “CeiTudo”.

Figura 19 Jornal Cei Tudo, Maio de 1977



Fonte: [CMVC: CELLand \(museuvirtualdeceilandia.com.br\)](http://CMVC:CELLand(museuvirtualdeceilandia.com.br))

Figura 20 Jornal do Bolinha – Fevereiro de 1993



Fonte: [CMVC: CEIland \(museuvirtualdeceilandia.com.br\)](http://CMVC: CEIland (museuvirtualdeceilandia.com.br))

Ambos buscavam desempenhar a mesma função: comunicar por meio de uma mídia alternativa, se aproximar da comunidade local, denunciar as questões sociais vigentes, mas também, desmistificar a visão negativamente estereotipada construída pela mídia hegemônica classista.

2.2 CEILÂNDIA E A REPRESENTATIVIDADE NAS LETRAS DE MÚSICAS: SÍMBOLOS E DISCURSOS

Ao se falar patrimônios culturais, a ideia de que patrimônios são principalmente monumentos ainda se faz muito presente. Brasília, com sua característica de cidade planejada, tem esses monumentos visivelmente definidos: a Catedral, a Praça dos Três Poderes, o Palácio de Planalto, o Memorial JK, o Museu Nacional da República e até mesmo a própria Ponte JK.

Poderíamos aqui contra-argumentar que Ceilândia, enquanto uma região administrativa periférica, também possui patrimônios monumentais: a Praça da Bíblia, a Casa do Cantador, e a Caixa d'água, por exemplo.

Entretanto, o objetivo não é criar um paralelo de comparação ou disputa entre cidades, mesmo refletindo a diferença em como esses patrimônios foram pensados em cada uma das regiões. Também não é disputar com as construções hegemônicas de patrimônio, até porque não teríamos investimento estatal semelhante para isso. O objetivo ao adentrar nessa temática é mobilizar arquivos, histórias, memórias pessoais e no caso desse trabalho, as produções musicais e audiovisuais geradas, enquanto patrimônios potentes, refletindo como a história está mais perto de nós do que imaginamos e como o que acontece em nossos quintais também são patrimônios.

Dialogando com a temática dos patrimônios culturais, a música pode ser considerada uma forma de expressão do sujeito e uma possibilidade de compreensão das realidades sociais a partir do que é exposto pela letra.

De acordo com Ingedore Koch (2006), as músicas são enunciados que buscam construir sentidos e levar o ouvinte a interpretar o que é dito. A análise do discurso também visa a compreensão e produção de sentido.

Analisar uma letra permite visualizar como o discurso e a linguagem podem interagir com o sujeito. O discurso é palavra em movimento e prática de linguagem. Por meio de discurso observa-se o que é dito. (ORLANDI, 2005).

Cabe ressaltar que a intenção aqui não é fazer uma análise crítica musical aprofundada das melodias, mas sim, relatar os valores discursivos que as mesmas podem propagar, identificando além de contextos, símbolos e significados – explícitos ou implícitos – existentes.

A análise do discurso trabalha “com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2005, p.16).

Na tabela abaixo, foram selecionadas sete músicas que citam Ceilândia e suas histórias. O trecho destacado cita a cidade, entretanto, para entender o contexto em que ela está inserida, pode ser importante a escuta da obra na íntegra.

Figura 21 Tabela de músicas

Música	Artista	Trecho que cita a cidade	Link e Visualizações da música pela plataforma <i>youtube</i>
Faroeste Caboclo (1979/1987)	Legião Urbana	“Santo Cristo era só ódio por dentro E então o Jeremias pra um duelo ele chamou Amanhã, às duas horas, na Ceilândia Em frente ao lote 14, e é pra lá que eu vou”	53.043.747 visualizações desde 11 de março de 2009 https://youtu.be/eL6zdEwRKws
Brasília Periferia (1994)	GOG	“O centro de erradicação De invasões criadas no governo Medici prepare-se pois a área Não tem nada haver com a disneylândia C.i. pra quem não sabe é a ceilandia Tô em casa aqui os chegados sempre respeitaram as caras No quarentão no santana no primão paradão No sol e água bernardo saião Altos bailes blacks Se o riacho tem gog Ceilandia tem x (...)A saída pro que ocorre no P-norte no P-sul Setor O expansão está na nossa união	632.221 visualizações desde 29 de mai. de 2008 https://www.youtube.com/watch?v=_CTQm8BD4JAM

		<p>Basta um momento de reflexão pra perceber Que o pessoal do prive Dos setores o p q já já ta no z Sozinhos não vão se manter Saneamento básico cadê?</p> <p>Ei você A mudança está em cada um de nós Essa luta não venceremos sós”</p>	
<p>Ceilândia Revanche no Gueto (1995)</p>	<p>Câmbio Negro</p>	<p>“Ceilândia é minha quebra Movimento aos sábados em frente oe quarteirão DF zulu ta na barca e aí moleque então Domingo tem feira roda de capoeira Meia lua queixada bença armada Mortal martelo rodado "s" dobrado rasteira Pernas subindo suor descendo molhando o asfalto E o berimbau fala alto Sou da Ceilândia eu sou mais eu Falo faço e aconteço Por essa terra tenho apreço Essa é minha quebrada não pega nada”</p>	<p>28.573 visualizações desde 23 de mai. de 2020</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=jFMxJn8rWD8</p>
		<p>“Enfim, o filme acabou pra você</p>	

<p>Capítulo 4 Versículo 3 (1997)</p>	<p>Racionais MC's</p>	<p>A bala não é de festim, aqui não tem dublê Para os manos da Baixada Fluminense à Ceilândia Eu sei, as ruas não são como a Disneylândia”</p>	<p>31.665.261 visualizações 13 de mar. de 2009 https://www.youtube.com/watch?v=2LQSFLTiwS8</p>
<p>Seis Bocão (Um Opala 71 azul) (2004)</p>	<p>Tropa e Elite</p>	<p>“Assustado na madrugada, QnQ expansão Vou cateando no meu seis bocão Ouvindo o som de resposta dos meus irmãos Da quebrada”</p>	<p>1.049.643 visualizações 29 de fev. de 2016 https://www.youtube.com/watch?v=zQ2OOATDIGQ</p>
<p>Senzala (Feira da Ceilândia) (2009)</p>	<p>Ellen Oléria</p>	<p>“A feira da Ceilândia te oferece o que quiser comprar: Peixe, sapato, retrato, colar pra te enfeitar Cinto da moda, o sinto da moda Mas o que você precisa mais na feira não se pode encontrar: Razão, consciência, senso, inteligência, uma cabeça pra pensar Isso só no shopping lá do centro você vai achar Se tiver dinheiro pra comprar Boa aparência pra entrar. Não tenho dinheiro pra comprar”</p>	<p>111.654 visualizações desde 9 de dez. de 2008 https://www.youtube.com/watch?v=imMkmlz1-T4</p>

Não troco (2017)	Hungria Hip Hop	“Preciso de tão pouco pra sorrir Mesmo sem visitar a Disneylândia Eu não troco por duas Miami ou Paris A metade da minha Ceilândia “	328.581.431 visualizações desde 27 de novembro de 2017 https://www.youtube.com/watch?v=hBecvGXZaNM

Fonte: Ingreth Adriano

Ceilândia - DF foi oficialmente fundada em 27 de março de 1971 pelo então governador Hélio Prates. A primeira música que se tem registrada – e que teve acesso - citando a cidade é a nacionalmente conhecida “Faroeste Caboclo” (Russo, 1979/1987) da banda de rock Legião Urbana.

Faroeste Caboclo narra em 9 minutos a jornada de ascensão e queda do personagem principal: João de Santo Cristo. De acordo com Toassi,

João de Santo Cristo nasceu em uma fazenda do interior nordestino e desde a infância vivenciou uma realidade de discriminação e exclusão social, em função de sua cor e por pertencer a uma classe economicamente desfavorecida. "Quando criança só pensava em ser bandido ainda mais quando com tiro de soldado o pai morreu". Desta forma, o personagem, que já vinha se construindo em um contexto marcado pela pobreza e violência, inicia a elaboração de um projeto de futuro, realizando uma série de ações visando o alcance daquilo que planejou, pois "ia pra igreja só pra roubar o dinheiro que as velhinhas colocavam na caixinha do altar" (2008 p. 142).

A história de Santo Cristo dialoga com a vivência de milhares de nordestinos que migraram para o centro-oeste em busca de melhores condições de vida. Após vivenciar uma infância repleta de dificuldades socioeconômicas João de Santo Cristo enxerga a mudança para Brasília enquanto uma oportunidade.

É válido salientar que os integrantes da banda Legião Urbana eram jovens de classe média e que moravam no Plano Piloto. Os membros do grupo ficaram reconhecidos nacionalmente por meio do gênero musical *rock*.

Em um dos trechos da música é possível constatar qual a relação do compositor com a cidade. Renato Russo enaltece Brasília ao citar os seguintes trechos

Estou indo pra Brasília/ Neste país lugar melhor não há (...) E num ônibus entrou no Planalto Central/ Ele ficou bestificado com a cidade/ Saindo da rodoviária, viu as luzes de Natal/ Meu Deus, mas que cidade linda. (LEGIÃO URBANA, 1987)

Enquanto Brasília surge na letra como um cenário de esperança, diversão e trabalho, Ceilândia é apresentada como um local negativamente estereotipado. Como é possível observar no texto abaixo, Ceilândia é citada uma única vez ao longo da música

Santo Cristo era só ódio por dentro/ E então Jeremias para um duelo ele chamou/ Amanhã as duas horas na Ceilândia/ Em Frente ao lote 14, é pra lá que eu vou/ E você pode escolher suas armas / Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor/ E mato também Maria Lúcia/ Aquela menina bosal pra quem jurei meu amor (LEGIÃO URBANA, 1987).

Os personagens João de Santo Cristo e Jeremias fazem um duelo armado em um terreno, o Lote 14. Simbolicamente, Ceilândia aparece enquanto um local sem regras e que tudo pode acontecer. Um duelo ao estilo faroeste é anunciado, existe a promessa de assassinato, a mídia noticia esse fato e a “alta burguesia da cidade” assiste a tudo, como forma de entretenimento.

Diferentemente do contexto da canção “Faroeste Caboclo” o rapper, cantor e poeta GOG em 1994 aprofunda o discurso crítico sobre a cidade. Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como GOG é natural de Sobradinho-DF, mas foi ao mudar-se para o Guará-DF que se tornou um dos pioneiros do movimento hip-hop no Distrito Federal. (PODCAST PAPO DE QUEBRADA⁶, 2022).

O rapper GOG, mencionado em diversos momentos como fonte de inspiração e educação de rappers que se fizeram ativistas, também pertence à primeira geração do hip-hop nacional, de modo que sua formação política contou com a contribuição dos elementos artísticos e culturais negros das décadas de 1970 e 1980 no Brasil (LOUREIRO, 2019, p. 11).

O Rap é a união dos elementos do hip-hop e apresenta quatro elementos principais: o *break* (dança de rua), grafite (pintura de rua), DJ, responsável pela base musical, e MC, condutor da música por meio das letras (LEAL, 2007).

⁶ Link do Podcast com o rapper GoG com : <https://www.youtube.com/watch?v=UWdbccumLfM&t=1274s>

Em Brasília Periferia (1994) o artista cita as periferias do Distrito Federal e seus principais movimentos, características e contradições.

Apesar de Brasília, e nesse caso o contexto do Distrito Federal, ser visto por muitos como a capital do rock, no trecho “Me Desculpem/ Os Roqueiros/ Os Metaleiros É Só Rap, Forró E Samba/ Os Verdadeiros Sons Do Gueto” GOG (1994) apontava o *rock’n’roll* enquanto uma musicalidade não periférica e apresentava outros gêneros musicais como a voz da periferia.

De acordo com Max Maciel ⁷ (PODCAST SAINDO DO QUADRADO⁸, 2022)

o movimento hip-hop era o movimento que mais dialogava com as frentes de luta e que mais fazia sentido. (...) Já naquela época a gente ouvia Câmbio Negro, GOG, Racionais, várias referências do RAP e essas músicas faziam diálogo com o que a gente assistia no território.

Os artistas desses gêneros citados por GOG retratavam o cotidiano vivenciado nas periferias, as dificuldades encontradas e as potencialidades. Max Maciel (2022) afirma que o conteúdo das letras fazia sentido para quem escutava, quando o rapper falava que a rua estava sem asfalto e a população olhava para a sua rua e percebia que ali tinha uma questão a ser resolvida. O discurso reivindicava muitas coisas.

“CEI pra quem não sabe é a Ceilândia eu tô em casa.” Eles cantavam contando a história da Ceilândia e isso me despertou (...) Cara, eu não sabia que Ceilândia era um Centro de Erradicação de Invasão. O GOG cantava na letra “O centro de erradicação de invasões criadas no governo Medici prepare-se pois daqui pra frente vão ser forte as cenas” Aí eu falei, “porque nós somos central de invasões?” Isso em 1996, 1997. Daí eu quis estudar sobre a história da cidade. Chegava na biblioteca não tinha um livro sobre isso, não tinha jornal (...) foi conversando com meu pai por exemplo que eu fui entender. Ele contando a história de como chegou na cidade de caminhão sendo removido da Vila do IAPI. Aí eu fui entendendo a perversidade do que aconteceu. (MAX MACIEL, PODCAST PAPO DE QUEBRADA, 2022)

Nesse sentido, é possível constatar que a palavra, as histórias passadas de geração em geração e a musicalidade do rap se apresentam enquanto um legado imaterial que possibilitou/possibilita o entendimento da história da cidade contada por uma perspectiva diferente da magnitude da construção de Brasília, a perspectiva da própria população.

⁷ Nas eleições de 2022, Max Maciel foi eleito Deputado Distrital defendendo pautas como mobilidade urbana e refletindo a relação centro e periferia. Max também foi um dos fundadores do “Jovem de Expressão” – Projeto Social de Ceilândia.

⁸ Link do Podcast com Max Maciel: <https://www.youtube.com/watch?v=2UYm8RwLVgY&t=376s>

A potência da evolução desse discurso pode ser percebida em “Revanche do Gueto” (1995) do grupo Câmbio Negro formado por X, Ralph, Denizar, Beetles e Moisés. O grupo aborda em suas letras as mazelas e dificuldades vivenciadas pela população ao mesmo tempo em que defende que o RAP é a “revanche do gueto” pois é a forma que o povo encontrou para se expressar e ser ouvido.

De acordo com Mendes e Alves (2018), “Rap” é uma abreviação da expressão em inglês ‘*rithmandpoetry*’ que significa ‘ritmo e poesia’.

Em “Revanche do Gueto”, Câmbio Negro mescla o Rap com sonoridades da capoeira, mais especificamente com o uso do berimbau e cita como parte do cotidiano de Ceilândia, a prostituição, o tráfico de drogas, o crescimento da mortalidade populacional e a corrupção policial. Ao mesmo tempo que esses temas são abordados de forma não veladas, o grupo coloca em sua letra o seguinte discurso

Assim é a minha quebrada pontos bons e ruins enfim/ Aqui assim gosto mesmo assim/ Nasci pra ela e ela pra mim Ceilândia/ Mesmo que muitos considerem parada indigesta/ Pra quem sobrevive na bocada véi todo dia é festa (CÂMBIO NEGRO, 1995).

O discurso presente na letra, nos faz refletir que a cidade tem suas questões sociais, mas que essas problemáticas não inviabilizam o sentimento de orgulho e pertencimento a esse território. O que se modifica, é o comportamento frente ao fato de se morar em uma periferia.

A música influencia no pensar/agir político. O grupo Racionais MC’s - formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay - considerado o principal expoente do gênero musical no Brasil, evidencia uma mudança de atitude que “pretende modificar a autoimagem e o comportamento de todos os negros e pobres do Brasil: é o fim da humildade, do sentimento de inferioridade que tanto agrada à elite da casa grande, acostumada a se beneficiar com a mansidão” (KEHL, 2008, p.1).

Ao referenciar Ceilândia como parte das grandes periferias do Brasil, o grupo Racionais MCs difunde a cidade enquanto polo da cultura hip-hop e a faz conhecida nacionalmente. Para a psicanalista KEHL (2008), o tratamento “mano”, presente nas letras, indica horizontalidade nas relações.

Para os manos da Baixada Fluminense à Ceilândia
Eu sei, as ruas não são como a Disneylândia (...) eu sou apenas um rapaz latino-americano / Apoiado por mais de cinquenta mil manos
Efeito colateral que o seu sistema fez (RACIONAIS MCS, 1997).

É possível compreender um sentimento de irmandade e parceria entre as periferias. O Rap possui um compromisso político, e para isso a letra se apresenta enquanto um chamado de luta simbólica às periferias.

É o que também é evidenciado em “Um Opala 71 azul – Seis bocão” do Grupo Tropa de Elite (2004). O Grupo, conduzido por Marquim do Tropa e Buggye começou em 1990 na Expansão do Setor “O” e é referência para o Rap do Distrito Federal.

Na letra o grupo fala sobre um homem que está em casa às 21:30h de uma sexta-feira, não quer saber de notícias ruins e procura diversão. Partindo daí, o personagem principal decide ligar para os amigos, mas cada um se encontra em um ponto da cidade. Então ele sai de Opala, ouvindo o som que está sendo produzido pela própria quebrada e rodando a cidade até conseguir localizar cada um dos seus companheiros.

O Rap possui uma característica narrativa em que os autores buscam contar acontecimentos cotidianos, sugestão de soluções para os problemas narrados e, mesmo as letras mais descritivas, levantar críticas sociais e questionamentos.

As letras, muitas vezes, contêm o nítido propósito de aconselhar, com uma dimensão utilitária, um ensinamento moral; outras vezes, atêm-se a histórias do cotidiano. Estas são algumas características que emprestam às letras de *rap* a forma de narrativa (LOURENÇO, 2010, p. 3).

No trecho abaixo, o grupo dialoga sobre algo simples, passar o final de semana a procura de lazer na periferia.

E ai fi! tu tá onde meu irmão?/ Eu tô aqui na **QNQ** véi / Só! /E ai! vai vim pra cá? / Não, não tô indo lá pro **Telebar** / Então falou, chego lá. / É sabadão e em casa quase ninguém quer ficar / Mas tá de boa vou roletar pela CEI / Já sei até onde encontrar o Marquinho / Eu tô ligado, tá ele e o RC' curtirão na moral / Sem armas sem drogas tá tudo no astral / Já sei eles devem tá na **Tropical** / Mas logo de cara percebo que o azuzão não tá aqui/ Não vejo o Marquinho, não vejo RC' / Também ainda tá cedo demais vou esperar aqui na frente / Do lado do **carrinho de cachorro quente** (TROPA DE ELITE, 2004, **grifos nossos**).

As referências de locais são as ruas da QNQ, o Tropical – bar/ponto de cultura do ritmo charme, o Telebar – localizado na EQNM 2/4 - que ainda está em funcionamento e atrai o público do forró e as diversas barracas de lanches (popularmente conhecidos como “podrão”) localizados ao longo de toda Avenida Hélio Prates no Centro de Ceilândia e que se tornaram populares por ficarem abertas durante toda a madrugada.

Dentre as letras citadas, essa especificamente me remete a uma memória do momento em que passei a perceber a minha relação afetiva com a cultura da cidade. Por vir de uma família nordestina – que é musicalmente pertencente ao gênero forró -, tive pouco ou quase nenhum contato com o Rap na infância.

Apesar de “Um Opala 71 azul” ter sido lançada em 2004, em meados de 2008, ainda era comum sair da escola e ver os carros tocando a música na rua. No intervalo escolar do CEF 14 do P.Sul, quando a música era tocada praticamente todos os estudantes sabiam cantar. Atualmente, caso a música toque em algum local fora de Ceilândia (como já presenciei), é possível observar quem no local tem uma relação direta com a cidade, pois a mesma causa, quase de forma instantânea, um sentimento de euforia e coletividade. A sensação é de que a música de fato movimenta e une a periferia.

Vale ressaltar que Marquim do Tropa também está presente na construção do legado audiovisual de Ceilândia. O mesmo participa dos filmes de Adirley Queirós : “Rap o canto da Ceilândia”(2005), a “A Cidade é uma só (2013)” e é o personagem principal de “Branco Sai, Preto Fica”(2014).

Em “Branco sai preto fica”, mistura-se realidade e ficção em que a principal temática é o escancaramento do racismo e a marginalização da cultura periférica. O título do filme refere-se a ordem dada pelos policiais ao adentrarem um baile *black* no Quarentão em Ceilândia na década de 1970. A polícia militar dividiu quem deveria ser mantido na abordagem (pessoas negras) e quem deveria ser liberado (pessoas brancas). A violenta abordagem dos policiais deixou Marquim numa cadeira de rodas.

Por fim, as letras de Ellen Oléria (2009) e Hungria Hip Hop (2017) se colocam enquanto uma homenagem a cidade partindo de outras gerações.

Em “Senzala” (2009), Ellen Oléria descreve o cotidiano da Feira da Ceilândia, também conhecida como “O ponto de encontro dos nordestinos”, em que é possível encontrar uma variedade de produtos, alimentos e experiências.

A Feira da Ceilândia apresenta características complexas que a tornam de certa forma exemplar. Exemplar da possibilidade de sobrevivência de tradições, em contexto moderno, deslocado, de forma misturada, integrando objetos, manifestações e valores contemporâneos. Exemplar também da força da cultura encarnada nas pessoas, nos homens, mulheres e crianças que continuam dançando suas danças, cantando seus repentes, contando suas histórias, verdadeiras e fantasiosas (MADEIRA, 2007, p. 52).

No trecho “A feira da Ceilândia te oferece o que quiser comprar: Peixe, sapato, retrato, colar pra te enfeitar **Cinto** da moda, **o sinto** da moda” (ELLEN OLÉRIA, 2009, **grifos nossos**), a artista faz um paralelo entre um produto que é vendido na Feira, o cinto, e o verbo “sentir”.

Ao mesmo tempo que a artista vai descrevendo os produtos existentes e a musicalidade periférica, os sentimentos vão aflorando e vai surgindo uma crítica: a cultura do consumo e a cópia a cultura do norte – nesse caso tratando especificamente entendendo “o norte” enquanto a América do Norte ao utilizar a referência do filme “*Titanic*” e o alimento “sanduíche”.

Guarde seu CD na estante/ Agora você vai curtir um funk/ Lambada som da hora da Senzala/ Melhor dançar agora porque passa/ (...)Sinto vontade, grande necessidade de observar / Onda do norte, coisa de nobre, vamos copiar /Desde filme Titanic a sanduíche (ELLEN OLÉRIA, 2009).

Ao fazer essa crítica, a artista também levanta o caráter democrático das feiras fazendo um paralelo com os shoppings do centro, em que é necessário dinheiro para consumir e “boa aparência” para frequentar.

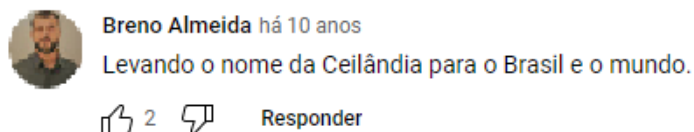
Mas o que você precisa mais na feira não se pode encontrar: /Razão, consciência, senso, inteligência, uma cabeça pra pensar / Isso só no shopping lá do centro você vai achar /Se tiver dinheiro pra comprar /Boa aparência pra entrar. /Não tenho dinheiro pra comprar / Hoje eu vou voltar pra feira /A feira de Ceilândia / Lá tem pastel e Caldo de Cana (ELLEN OLÉRIA, 2009).

A culinária também é um aspecto que revela a diferença entre espaços de consumo. Para Madeira (2007) os *shoppings* são estruturas predominantemente tomadas pelos *fast foods*. Já as feiras oferecem pratos regionais e artesanais que preservam receitas tradicionais, memórias ancestrais e constituem patrimônios coletivos.

Ellen Oléria, formada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, se destacou enquanto uma potente representante da música do DF, mas foi após ficar em primeiro lugar no programa de televisão da Rede Globo “The Voice” (2012) que a artista ficou nacionalmente conhecida.

A figura de Ellen Oléria enquanto uma mulher negra, lésbica e de origem periférica, se apresenta enquanto inspiração e representatividade, visto que, fazendo um recorte de gênero, é possível observar que presença dos espaços de cultura ainda é majoritariamente masculina.

Figura 22 Comentário público sobre a música no youtube



Fonte: Ingreth Adriano

Na imagem acima, retirada de um comentário público sobre a música “Senzala”(2009), é possível notar a representatividade positiva de figuras artísticas e sociais - como a de Ellen por exemplo - para o fomento de autoestima, orgulho e pertencimento em relação ao território em que se vive.

E talvez também seja essa a ideia difundida pela música “Não troco” (2017) do cantor Hungria Hip-Hop. Hungria recebeu o Prêmio Multishow de Música Brasileira (2018) e o MTV *Millennial Awards* (2018), além de alcançar o 1º Lugar da plataforma de streaming *Spotify* Brasil. Curiosamente, eu não conhecia o artista e a música até começar a lecionar no CEF 27 de Ceilândia.

O artista representa outra geração do Hip-Hop/Rap, tendo sua musicalidade voltada para o subgênero *TRAP*. Sua história de vida atinge os jovens de periferia ao ser um reflexo de possibilidade: o menino de origem pobre que andava pelas ruas do P.Norte, filho de uma empregada doméstica e que conquistou fama e ascensão social por meio da música.

“Não troco” (HUNGRIA, 2017), assim como “Um Opala 71 azul” (TROPA DE ELITE, 2004), evidencia o fascínio pela cultura dos carros de som na periferia citando novamente a figura do modelo Opala ao mesmo tempo em que fala sobre um jovem sonhador que alcançou seus objetivos, mas não esqueceu suas origens.

Sonhei há muito tempo com isso aqui, né neguin?! /Cê lembra nós no tapete da sala? /Minha mãe só me falava em acordar cedo/ E a gente só sonhava com os Opala. (...) Pensava que o mundo era tão grande /Mas hoje sei que é pequeno pra mim (HUNGRIA, 2017).

O auge da potência do discurso aparece no refrão, quando o artista após narrar sua trajetória de periferia, persistência e sucesso afirma “Eu não troco por duas Miami ou Paris a metade da minha Ceilândia” (HUNGRIA, 2017).

Nesse sentido, as reflexões apresentadas buscam compreender como as palavras estão relacionadas aos valores sociais e como esses valores discursivos influenciam sentimento de pertencimento, a crítica social e a coletividade.

3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL POR MEIO DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO⁹

A educação patrimonial está relacionada aos patrimônios culturais, a identidade e ao território. Os patrimônios culturais estão relacionados as manifestações que possuem valor simbólico para determinada comunidade.

(...) o que “faz patrimônio” não é igual ao que se sente como patrimônio, pois o que faz um elemento ser um patrimônio não é a história, não é o objeto patrimonial, mas as emoções, as relações afetivas que ele provoca (RAUTENBERG, 2010, p. 62 *apud* ZANIRATO, 2018).

A educação patrimonial não está centrada no patrimônio em si, ela está centrada nos sujeitos, nos valores e nas pessoas que se reconhecem nas expressões e nos bens culturais. De acordo com Horta *et. al.*,

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (1999, p. 4).

Abordar essa temática em sala de aula é trazer para a reflexão o que forma essas manifestações, quem constrói o patrimônio e como isso influencia a identidade de um povo.

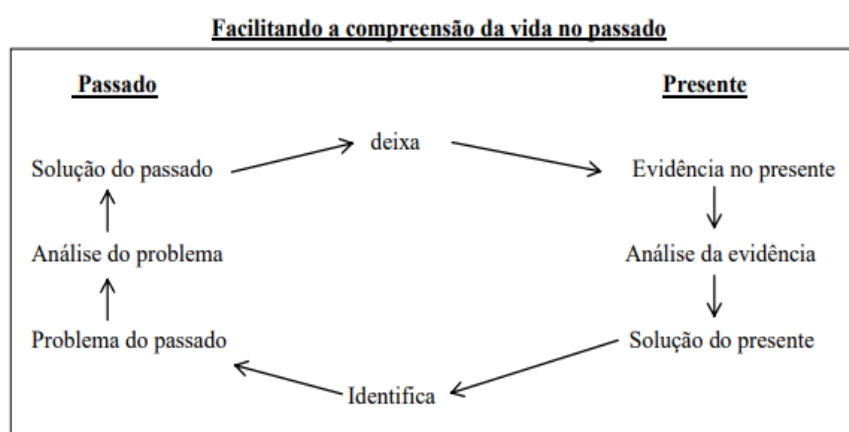
⁹ O “atribuir sentido” nesse trabalho é entendido como um processo pessoal que vai dialogar, ao longo da prática pedagógica, com o coletivo. O sujeito, ao se deparar com as contextualizações e provocações, atribui história e valor ao que foi vivenciado levando em consideração seu repertório.

Para Maria de Lourdes Horta *et. al.* (1999, p. 7), é tarefa da educação patrimonial

Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização.

Na imagem abaixo, é possível empreender como a manutenção da memória e sua abordagem por meio da educação patrimonial pode ser um processo facilitador para a resolução de problemas no presente. Um problema encontrado por determinada comunidade no passado deixa evidências no presente e possíveis soluções.

Figura 23 Utilização da educação patrimonial para a resolução de problemas



Fonte: Horta et. Al.

A educação patrimonial, apresenta-se como uma dimensão educacional que possibilita abordar questões como identidade, memória, pertencimento, lugares, sentidos e significados. Trata-se de uma ação pedagógica com objetivo de favorecer o pertencimento (SUESS, 2020).

Conhecer criticamente as referências culturais da própria comunidade e se apropriar das mesmas é fator indispensável para o processo de preservação sustentável desses bens e do fortalecimento da identidade individual e coletiva. (Re) conhecer essas referências, de acordo com Lêda Maria Martins (2021), é perceber que o que é performado no presente faz parte de um movimento curvilíneo integrado com o passado e com as possibilidades de futuro.

De acordo com Boal (2009), “as imagens falam”. Logo, aliar essas investigações patrimoniais a uma educação estética, e mais precisamente, a Estética do Oprimido de Augusto Boal, é uma possibilidade pedagógica de

Desenvolver, 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); o Som (invenção de novos instrumentos e de novos sons); e na Imagem (pintura, escultura e fotografia) (BOAL, 2013, p. 15).

O objetivo ao aliar os fatores educação patrimonial e educação estética é instrumentalizar o discente não só à compreensão da visualidade e da expressão, mas a fazê-lo a partir de suas próprias experiências, com protagonismo e autonomia. “Arte e estética são instrumentos de libertação” (BOAL, 2009, p.19).

Essa estética é diversa e plural. Se transforma com o tempo, provoca sujeitos e dialoga com espaços.

As formas estéticas de conhecer produzem um Pensamento Sensível específicos, que somente através delas se obtém e às outras se acrescenta. O que aprendemos ao ver uma pessoa é insubstituível pelo que dela possam nos dizer. Ouvi-la traz um conhecimento insubstituível pelo que, da sua voz, se possa predicar (BOAL, 2009, p. 91).

Nesse sentido, aqui defendo a escola enquanto o lugar do pensamento sensível. Enquanto lugar das múltiplas estéticas e da pluralidade de experiências.

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).

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 culturais existentes naquela localidade por meio da produção de sentido.

Nesse sentido, utilizo a ideia de “produção de sentido” como uma forma de (re) conhecimento de determinada referência cultural, embasamento teórico sobre essa referência e apropriação dos códigos estéticos.

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 como metodologia em educação patrimonial 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.

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 (IPHAN, 2019, p. 62).

As experiências vivenciadas cotidianamente possibilitam a abertura de “um olhar para si e para outros no intuito de observa-se como um cidadão integrante de um contexto cultural passível de elaboração e reelaboração (SALES, 2016, p. 282). 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.

3.1 PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO LIVRO “CEILÂNDIA, MINHA QUEBRADA É MAIOR QUE O MUNDO” E SEUS DESDOBRAMENTOS

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*

(Construção Coletiva dos alunos do CEF 27 de Ceilândia, 2019)

Figura 24 Trecho de livro “Ceilândia minha quebrada é maior que o mundo”



Fonte: IPHAN

Sempre fui melhor escrevendo que falando. Respeito e admiro as tradições orais e a imaterialidade da contação de histórias, mas é na escrita que melhor me expesso. Apesar disso, não imaginei que faria parte de um processo de pesquisa e escrita com tamanhas trocas de experiências.

O convite para fazer parte da equipe da construção do livro surgiu em 2019. Eu estava atuando como professora do 8º e 9º ano no CEF 27 de Ceilândia – DF e numa coordenação coletiva questionaram se algum professor se voluntariava a participar do projeto.

Era meu segundo ano como professora de artes para o ensino formal, entretanto, era o primeiro ano como professora com contrato temporário na rede pública de ensino.

Ali me aventurava nas primeiras experiências com estudantes cheios de curiosidade, e que partilhavam do mesmo cotidiano escolar que vivenciei. Como uma entusiasta de novas experiências, prontamente levantei a mão e me candidatei ao projeto – sem saber ainda do que se tratava.

Antes de termos o livro enquanto produto, trilhamos alguns caminhos que foram a base para os nossos resultados. O primeiro deles foi uma formação continuada, com duração de três dias na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia-DF. Sob esse aspecto destaco os colegas e suas respectivas áreas de atuação:

Figura 25 Participantes do planejamento pedagógico

Nome	Instituição
Alessanda Bittencourt	SUPAC/SECED
Aline Karina	IPHAN
Aline Aires	CEF 27
Ana Carolina Dantas	IPHAN
Eunice Oliveira	CEF 16
Fabiana Freitas	CEF 27
Ingreth Adriano	CEF 27
Isadora Santo	IPHAN
José Nunes	CEM 3
Manoel Jevan	Museu Casa da Memória Viva de Ceilândia
Márcia Almeida	IPHAN
Margarida Minervina	Associação despertar Sabedoria do Sol Nascente
Paulo Peters	IPHAN
Renato Pereira	EC 66

Rodrigo Sues	SEEDF
Sandra Maria Rodrigues	CED Inca 9
Sônia Rampim	IPHAN
Vinicius Januzzi	IPHAN

Figura 26 Formação Pedagógica



Fonte: IPHAN

O escopo teórico da formação teve como base: a apresentação da coleção “Patrimônios para jovens”, que são manuais com atividades focadas na educação patrimonial; a compreensão dos conceitos de patrimônios culturais e inventários participativos; as metodologias participativas de educação patrimonial adotadas com o objetivo do trabalho desenvolvido ser coletivo; e a aplicação dos inventários participativos, para que os estudantes estejam no centro do processo de decisão do que são os patrimônios culturais.

1º Dia de atividade formativa – 08 de Agosto de 2019

No primeiro de atividades estavam presentes representantes do IPHAN-DF, da Secretária de Educação do DF e seis professores de diferentes escolas públicas de Ceilândia e diferentes áreas de formação. Além disso, por sua notoriedade pública, foi realizado o convite para Margarida Minervina, fundadora da Associação Despertar Sabedoria do Sol Nascente e para Manoel Jevan, fundador e mantenedor do Museu Casa da Memória Viva de Ceilândia.

Realizamos uma rodada de apresentações em que cada participante se apresentou e falou sobre sua formação, áreas de interesse e expectativas em relação ao projeto. Nesse momento foi possível perceber como o grupo era plural, tínhamos pedagogos e professores de artes, português, geografia e história.

Figura 27 Roda de conversa



Fonte: IPHAN

O Núcleo de Educação Patrimonial, composto pela equipe do IPHAN, desenvolveu uma atividade para o alinhamento de expectativas em relação ao produto que seria desenvolvido. Por meio de tarjetas, os participantes expressaram seus desejos em torno da oficina de formação. Os mesmos focaram, principalmente, no aprendizado coletivo, registro de memórias, ampliação de horizontes, trocas de experiências e planejamento de ações objetivas.

Figura 28 Tarjetas

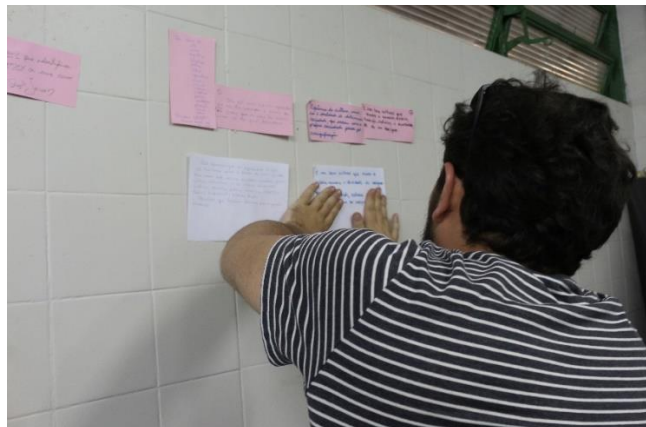


Fonte: IPHAN

Após esse momento, Sônia Rampim, que é coordenadora em educação patrimonial do IPHAN-DF, realizou uma apresentação expositiva sobre inventários participativos e educação patrimonial. A fala gerou desdobramentos e reflexões acerca de memória, pertencimento e como esses elementos podem ser utilizados de forma prática no cotidiano escolar.

Para finalizar, realizamos uma atividade de metodologia participativa com o objetivo de consolidar o conceito de patrimônio pela perspectiva do grupo. A ideia é que o coletivo unificasse o significado para ter um ponto de partida comum. Cada participante, elaborou, em uma tarjeta seu conceito particular de patrimônio cultural. Formaram-se duplas que trabalharam juntas para redefinir seu conceito unificando as duas ideias. Posteriormente formaram-se grupos de 4 pessoas e esse processo se seguiu até termos um conceito compartilhado por todos os participantes.

Figura 29 Conceito Coletivo



Fonte: IPHAN

O conceito gerado foi:

Patrimônios Culturais são bens materiais e imateriais que carregam significados, expressões das identidades, das tradições, das memórias e das vivências de uma coletividade. O patrimônio remete a sentimento de pertencimento e pode ser ressignificado ao longo das gerações, do tempo e do espaço.

Ao final do primeiro dia de formação tínhamos um grupo diverso, disposto a trabalhar coletivamente e com um embasamento conceitual comum.

2º Dia de atividade formativa – 09 de Agosto de 2019

A história de Ceilândia-DF é marcada pela resistência. Resistência também é a palavra que define o professor Manoel Jevan, filho de Ceilândia e apaixonado pela história da cidade.

Nosso segundo dia de formação começou com a exposição do Professor Jevan, que, por não encontrar um acervo específico sobre Ceilândia e sentir a necessidade de que a memória de Ceilândia permaneça em movimento, idealizou e mantém em sua própria residência o Museu Casa da Memória Viva de Ceilândia.

Figura 30 Apresentação do Museu Vivo



Fonte: IPHAN

Figura 31 Leitura de poemas



Fonte: IPHAN

Figura 32 Reconhecimento do acervo do Museu



Fonte: IPHAN

Jevan relembrou a trajetória da remoção das vilas, do Movimento dos Incansáveis Moradores de Ceilândia e reiterou que, para o reconhecimento cultural e patrimonial de Ceilândia ocorra, é fundamental que essa parte da história seja contada e debatida. O mesmo colocou seu acervo à disposição da equipe para as pesquisas e construção do livro.

Figura 33 Reconhecimento do acervo do Museu Vivo 2



Fonte: IPHAN

Dando prosseguimento ao cronograma de atividades, Aline Karina, do Núcleo de Educação Patrimonial do IPHAN chamou atenção para a questão racial presente na formação da cidade. Com a explanação foi possível refletir sobre a desigualdade no DF, que se é de classe, é também de raça e que é necessário ao se pensar políticas públicas para determinada região deve-se levar em consideração quem é a população que constrói esse território.

Figura 34 Recorte Racial no DF



Fonte: IPHAN

Figura 35 Conversa sobre recorte racial no DF



Fonte: IPHAN

As exposições eram complementadas com falas dos participantes que, em geral, demonstravam a mesma preocupação: o retrato negativo que a cidade recebe, mesmo com vasta culturalidade, e como isso reverbera no cotidiano escolar e na autoestima dos estudantes/moradores.

Os trabalhos do dia continuaram com exposições dos professores Rodrigo Suess do CEM Asa Branca de Taguatinga, Sandra do Incra 09, e Eunice do CEF 16. Ambos compartilharam atividades já realizadas que abordavam o tema educação patrimonial.

Rodrigo aplicou um projeto com estudantes do ensino médio que objetivava desenvolver interesse pela pesquisa científica por meio da valorização de lugares relevantes de Taguatinga. Dentre as principais reflexões que esse projeto trouxe, surgiu o questionamento: “que lugar é importante e para quem”.

Figura 36 Partilha de experiências



Fonte: IPHAN

A professora Sandra trouxe a importância da inclusão da questão de gênero ao se falar na construção de Brasília e na reflexão dos patrimônios culturais. Sandra afirmou buscar resgatar memórias e vivências históricas da cidade, focando nas relações das mulheres com o território.

Eunice, que assim como eu é professora de artes, compartilhou três vídeos que seus alunos realizaram numa ação de promoção ao patrimônio cultural local. Os temas dos vídeos foram a Casa do Cantador e a Feira de Ceilândia.

Figura 37 Partilha de experiências 2



Fonte: IPHAN

A segunda parte do dia foi marcada por uma apresentação de conceitos institucionais de patrimônio cultural, educação patrimonial e referências culturais. Paulo Peters e Márcia Fonseca da CEDUC/IPHAN conduziram a atividade cujo objetivo era comparar a conceito de patrimônio cultural que desenvolvemos de forma coletiva no dia anterior com os conceitos já institucionalizados.

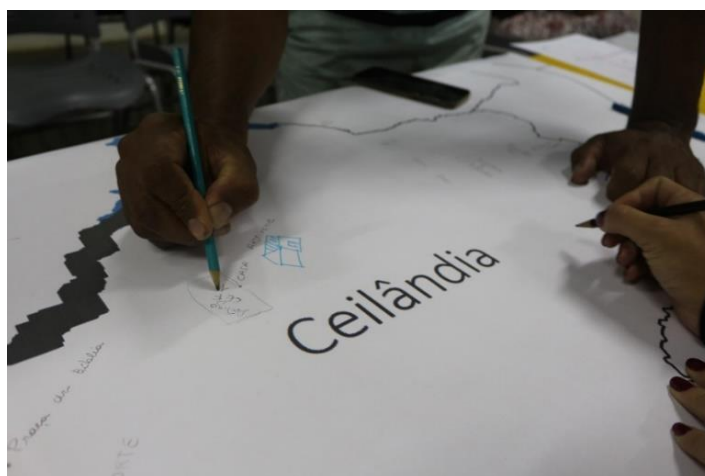
Paulo frisou que o entendimento atual em relação ao que é patrimônio ainda é fruto de processo disputa interna no IPHAN e de grupos da sociedade civil. Márcia salientou que, iniciativas locais, como a que estava sendo promovida, auxiliam o IPHAN a compreender o conceito e as práticas de patrimônios culturais daqueles que estão no dia a dia vivendo e produzindo bens materiais e imateriais.

Continuamos as discussões acerca da história institucional do IPHAN, sua função na valorização dos patrimônios e a necessidade da participação popular, que muitas vezes enfrentam barreiras políticas e financeiras para acessar as instituições públicas.

Ao final das exposições realizamos uma atividade prática chamada “Cartografia Afetiva”. Trabalhar a cartografia afetiva engloba a criação de um mapa imagético para analisar quais são os locais de afetividade que determinada região promove.

Os mapas se apresentam enquanto suportes imagéticos, ou imagens culturais e produzem discursos territoriais. Os mapas possuem uma interdiscursividade que, se levada em consideração, permite a produção ou o reconhecimento de uma topografia narrativa desatrelada da estática e das hierarquias convencionais (Aguar, 2010 p. 26)

Figura 38 Cartografia Afetiva



Fonte: IPHAN

Disposto sobre uma mesa retangular recebemos um mapa contendo apenas o contorno de Ceilândia-DF. No mapa não aparecem ruas e nem divisão de bairros, essa escolha se dá justamente para que a imaginação seja fluida. De acordo com Aguiar, as imagens presentes nos mapas, em seu conjunto, possuem um discurso, configuram-se como imagens-discursos que devem ser pensadas como narrativas que propõem sentidos e criam conceitos (2010, p. 27).

Figura 39 Desenho do Mapa



Fonte: IPHAN

O trabalho foi realizado de forma coletiva e dispomos de lápis de cor, canetinhas, tarjas e muito diálogo para relatarmos quais eram os principais locais de história, memória e afetividade que, nós, educadores de Ceilândia, enxergávamos na cidade. A ideia era que desenhássemos, sem nenhum apego a estética, algo que representasse esses locais.

Figura 40 Desenho Coletivo



Fonte: IPHAN

Alguns pontos já esperávamos que fossem ser comuns a todo grupo. Entre eles podemos citar a Caixa d'água, a Feira de Ceilândia e a Casa do Cantador. Esses locais já são símbolos da cidade e expressam parte da sua história.

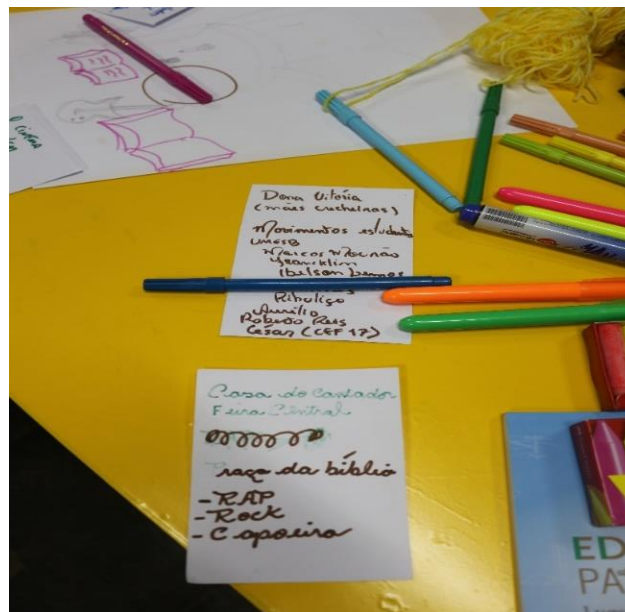
Apesar de ser positivo o entendimento desses locais como marcos da cidade, a intenção da atividade é justamente focar em locais não institucionalizados. No mapa surgiram desenhos de campos de futebol, praças, bares tradicionais, igrejas, terreiros, escolas, ruas com buracos que ficaram famosos e até mesmo uma área natural de Ceilândia que abriga corrégos. Essa atividade se mostra importante pois

nosso olhar ao percorrer as superfícies visuais das imagens, vê e lê. Ao lermos, as formas visíveis, reconhecíveis no espaço, o significado evidente se torna o contexto verbal de um contexto real ausente, assim, uma imagem/narrativa se constitui como parte de um processo cultural. Nos mapas, também a imagem/narrativa se constitui como parte de um processo cultural de construção da inteligência visual que dá visibilidade às nossas práticas espaciais (AGUIAR, 2010, p. 26).

Para essa atividade refletimos os seguintes fatores: que locais nesse território fomentam memórias pessoais? Existe algum banco na pracinha que me traz uma lembrança? A Festa Junina da Igreja São Pedro, independente de religiosidade, é um local de memória coletiva? O hambúrguer (conhecido como podrão) da lanchonete 14 irmãos

é um patrimônio? Os encontros no Skate Park do P.Sul ao final do dia fomentam a sensação de pertencimento a um determinado grupo? O Chá Literário, que era tradicional no CEM 10, é um marco cultural visto que pode ser considerada uma das primeiras experiências artísticas de diversos estudantes?

Figura 41 Desenho Coletivo



Fonte: IPHAN

Figura 42 Resultado do MAPA



Fonte: IPHAN

Vale ressaltar que nesse momento foi possível observar a importância do trabalho de sensibilização realizado anteriormente. O grupo estava com o pensamento consolidado e seguindo na mesma direção. O entendimento do que são patrimônios culturais nas diversas perspectivas e a necessidade de se considerar as referências culturais pessoais/locais para a definição desses patrimônios foi essencial para a realização da atividade.

3º Dia de atividades formativas – 10 de Agosto de 2019

O terceiro dia de atividades formativas foi voltado ao desenvolvimento dos planos individuais de trabalho. Nessa etapa pensamos quais caminhos gostaríamos de trilhar de forma coletiva e quais precisariam ser individuais, visto que levaríamos essas atividades para o ambiente escolar.

Cada docente teve a liberdade para pensar metodologias e como aplicá-las em seus contextos. Ao pensar essas metodologias, levamos em consideração que tínhamos ali públicos variados da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a população espontânea da Associação Despertar.

Figura 43 Partilha de metodologias



Fonte: IPHAN

A equipe do IPHAN apresentou alguns eixos centrais que poderiam ser desenvolvidos a partir das ações dos Inventários Participativos. Dentre esses eixos estão a sensibilização, a produção e categorização de informações, a disseminação de informações e visitas aos patrimônios listados.

Nessa etapa do processo de formação, cada docente explicou suas ideias, apresentou seu plano de trabalho e debateu em grupo a viabilidade financeira, visto que não dispúnhamos de verba, e a viabilidade estrutural de cada um.

O esboço do plano de trabalho para o CEF 27 foi desenvolvido de forma coletiva com as professoras Aline, de geografia, e Fabiana, de história. O mesmo previa a realização das seguintes atividades:

Atividades	Desenvolvimento	Produção autoral dos alunos	Cronograma
Sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> - Trecho dos filmes: Narradores de Javé Rap, o canto da Ceilândia. O sol nasceu para todos (filme sobre Sol Nascente) Buscar no Jovem de Expressão A cidade é uma só - Exposição do tema/projeto - Debate - Tarjetas com conceitos - Projeto Vem pra CEI (Projeto de Turismo em Ceilândia) – Buscar contato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa afetivo (procurar mapa A3) - Criação em teatro fórum / teatro do oprimido (peça escrita)/ registro do audiovisual - Paródias, músicas, poesias e cordel - Diário de bordo do aluno (1 para a turma) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos – duas aulas - Jogo teatrais (em análise) - Mapa afetivo (duas aulas)

	<ul style="list-style-type: none"> - Passeio Biblioteca de Ceilândia e Casa do Cantador. - Músicas sobre Ceilândia GOG, Ellen Oleria, Rebecca Reallega, - Rapadura, Rafinha, Japão - Rafinha Bravo / Jovem de Expressão – Oficina de Rima (?) 		
Produção de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Usar as fichas estruturantes para fazer entrevistas (História da família) - Pesquisar referências a Ceilândia em músicas- Faroeste Caboclo/Hino da Ceilândia/Plano Piloto - Interpretar poema do Drummond - Oficina de rima e conversa com artistas (a confirmar) - Visita técnica a Biblioteca de Ceilândia/Casa do Cantador (ficha de visita) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar em texto - Produzir uma paródia - Produzir poemas/ batalhas de rimas - Produção de memes - Produção de releituras das fotos da escola (ressignificação do espaço) - Cortina de monóculos - O clube do som (grupo de Ceilândia) - Encontro de gerações animação -Transiarte Doris Day 	<ul style="list-style-type: none"> - Visita (um turno) -Oficina (verificar agenda) - Análise de fotos antigas (duas aulas) - Análise de músicas (duas aulas) - Análise de poema (uma aula) - Explicação sobre as fichas para entrevistas (uma aula) *Obs: Atividades como a visita e a oficina serão para todas as turmas (se possível). -As análises de fotos, imagens, músicas, poemas e entrevistas será

	- Análise de fotos antigas (ficha de imagens)		uma atividade para cada turma. Total do projeto: 7 aulas
Divulgação do material	Mandar áudios com relato sobre as atividades Postar as atividades na fanpage Registrar as atividades com fotos Diário de bordo (documento online) – Registro do prof e dos alunos (um responsável por grupo)		

Fonte: Ingreth Adriano e GT CEF 27

Foi apontado o que poderia ser melhorado, reduzido ou ampliado em cada projeto e obtivemos mais tempo para reavaliar o plano de trabalho e sintetizar de forma pragmática o que seria realizado.

Destaco a importância de apresentar o esboço do primeiro plano de trabalho para que seja perceptível a infinidade de possibilidades que poderiam ser executadas e que tiveram que ser alteradas ao longo do percurso. Piletti (1990), aponta que para o alcance dos objetivos propostos o planejamento deve acontecer em quatro etapas: conhecimento da realidade do estudante, elaboração do plano de trabalho, execução do plano de trabalho e aperfeiçoamento do plano (etapa em que são analisadas as fragilidades da proposta inicial).

A fase de planejamento é justamente aquela em que refletimos quais são as metodologias que mais se adequam a determinado grupo, quais precisam ser alteradas e quais são as reais condições de recursos disponíveis para o alcance dos objetivos.

Turra *et al* (1995), citada por Assis *et al* (2008), afirma que uma característica do planejamento, é a flexibilidade. Um planejamento flexível possibilita reajustes e se adapta aos imprevistos – comuns ao cotidiano escolar. Apesar da multiplicidade de atividades que estavam previstas no plano de trabalho inicial, fez-se necessário reavaliar a viabilidade de execução de cada uma delas, levando em consideração que o ambiente escolar apresenta uma série de desafios que são potencializados no desenvolvimento de uma atividade extracurricular.

Encerramos o encontro avaliando a oficina de formação e nos comprometendo a realizar via *google drive* envio dos planos de trabalho após o replanejamento.

3.2 APLICAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO NO CEF 27 DE CEILÂNDIA

O Centro de Ensino Fundamental 27, está situado na QNR 1, há cerca de 7km do Centro de Ceilândia. Essa distância esboça não somente uma questão territorial, mas também, as várias peculiaridades que uma cidade da extensão de Ceilândia possui.

Se Ceilândia carrega o estigma de “invasão”, as regiões QNQ, QNR, o Sol Nascente e o Pôr do Sol, por exemplo, são consideradas a invasão dentro da invasão, visto que parte dos lotes dessas regiões ainda não possuem escrituras. Esses espaços foram ocupados de forma desordenada e se desenvolveram com pouco planejamento e estrutura.

Ao concluir a formação, eu e as professoras Aline (Geografia) e Fabiana (História) nos reunimos para a finalização do plano de trabalho. Fabiana precisou se afastar do projeto para assumir a supervisão escolar. Eu e Aline continuamos a realizar as atividades, mas decidimos que cada uma aplicaria seu plano de trabalho de forma autônoma.

As atividades pensadas para o CEF 27 precisavam levar em consideração a questão da localização da escola, a quantidade de turmas atendidas e até mesmo o fator renda para a execução das atividades.

Nesse período, eu lecionava para 15 turmas, sendo 12 turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental e 3 Turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental. Cada turma possuía aproximadamente 30 alunos. Existiu a proposta de realizar a atividade no contraturno, entretanto, como não havia possibilidade de garantir a alimentação e segurança dos estudantes, a atividade foi vetada. O projeto deveria ser realizado no turno regular.

Atualmente o currículo em artes prevê duas aulas semanais de 50 minutos cada. As aulas eram duplas e dispúnhamos de um encontro de 1 hora e 40 minutos por semana com cada turma. Esse tempo estabelecido se mostrou desafiador dado que ainda era necessário conciliar as atividades do projeto com o calendário escolar.

Ao pensar o plano de trabalho, percebi que para o desenvolvimento da atividade fluir era fundamental a vinculação entre teoria, prática e realidade social.

Nesse sentido, Lêda Maria Martins (2021), nos provoca para a experimentação de linguagens transdisciplinares e transversais que revelem atitudes e mudanças de protocolos éticos e estéticos.

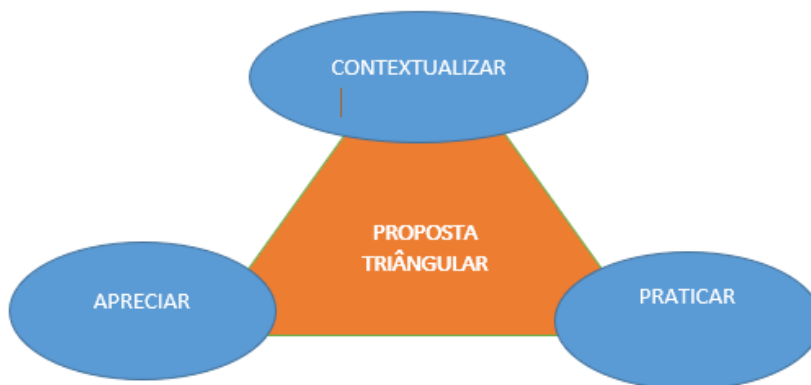
Refletir essa articulação é colocar no plano de trabalho a Abordagem Triangular (1991) de Ana Mae Barbosa.

A abordagem triangular, que tem origem direta com a pedagogia de Paulo Freire, objetiva o alinhamento entre o “Contextualizar, o apreciar e o praticar” entendendo que a mesma

é a articulação dos processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores em torno das ações de: 1. Fazer Arte; 2. Ver e ler a imagem, a obra ou o campo de sentido da Arte; 3. Contextualizar - o que é expresso e as imagens e os objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos etc. O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a (BARBOSA, 2022, p. 2).

Planejar utilizando a Abordagem Triangular é justamente enfatizar o contexto em que o estudante está inserido e suas referências pessoais.

Figura 44 Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa



Fonte: Ingreth Adriano

Ainda que a Abordagem Triangular (1991) tenha sido desenvolvida prioritariamente para o campo das artes visuais, a mesma se apresenta enquanto uma potente proposta para a educação artística como um todo. O triângulo aponta caminhos metodológicos para o docente e não deve ser tido como algo engessado.

A abordagem triangular possibilita diferentes caminhos dentro dos âmbitos que a envolvem, do Fazer, Ler e Contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio (SILVA & LAMPERT, 2016, p. 91).

Pensando nisso, o ponto de partida escolhido para o início das atividades foi a contextualização. Para Barbosa, a contextualização

é fundamentalmente decolonizadora pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos. Aqui entenderemos como parte da contextualização o processo de sensibilização em que são abertas possibilidades de reflexões acerca das questões sociais, da história e do cotidiano. É no processo de contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos o mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir. A contextualização é mediação entre as diferenças culturais (BARBOSA, 2022, p. 9).

O segundo aspecto da abordagem é a apreciação ou fruição, que também é fundamentada pelo entendimento das linguagens e códigos estéticos presentes na obra. É

na fruição que o sujeito interage com a obra, fazendo leituras simbólicas e atribuindo, de acordo com seu repertório, determinados significados. É nesse ponto que se operam as relações entre obra e espectador.

Por fim, finalizamos com o eixo da prática, em que o estudante produz e cria artisticamente, com autonomia, considerando seu contexto, percepções, visão crítica e sentimentos. Nesse estágio, o indivíduo torna-se autor e criador, mobilizando conhecimentos, técnicas e ideias.

De acordo com Tharciana Silva & Jocielle Lampert (2016), é importante salientar que a abordagem triangular não deve ser encarada como uma metodologia, mas sim como um modo de se aprender, e que a metodologia é o que cada professor realiza como ação em suas atividades práticas de ensino.

O plano metodológico para o desenvolvimento das atividades foi baseado em sete semanas. Por de fato não compreender qual seria o nível de interesse dos estudantes pela temática, decidi tentar desenvolver a atividade com as 15 turmas de 8º e 9º anos.

Desde o início, meu objetivo enquanto educadora, era provocar reflexões e fomentar experiências com os estudantes. Nesse contexto, saliento a utilização da palavra “experiência” a partir dos atravessamentos provocados por Jorge Larrosa Bondía (2002) em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” em que a experiência se difere da assimilação de informações e é

é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (2002, p. 22).

A sala de aula ainda é um ambiente conteudista em que existe a cobrança por um resultado (muitas vezes quantitativo e não qualitativo). O desafio em planejar com foco no protagonismo estudantil e para a vivência de experiências se mostrou desafiador justamente porque o intuito não era apenas compartilhar saberes históricos, mas também, a vivência de experiências que possibilitassem um resultado final: a escrita coletiva do livro.

Semana 01 – Provocações e aprimoramento conceitual

A intenção era provocar os estudantes a refletirem os principais conceitos que também permeiam esse trabalho: identidade, memória, cultura e patrimônios culturais.

Figura 45 Atividades Semana 1

	Atividade realizada
Semana 01 - 26/08 a 30/08	<ul style="list-style-type: none">- Roda de conversa sobre o que são patrimônios culturais materiais e imateriais- Sensibilização sobre a história de Ceilândia por meio do filme “RAP o Canto da Ceilândia”¹⁰ de Adirley Queirós

Fonte: Ingreth Adriano

A conversa, conduzida de maneira informal, girou em torno das seguintes perguntas: “Quem é você? Você sabe de onde sua família é? Porque eles vieram para o DF? Que tipo de música vocês escutam? Vocês acham que essa música tem da família de vocês? Que artistas do DF vocês conhecem? E de Ceilândia? Vocês sabem como surgiu Brasília? Qual é a história da nossa cidade? Vocês moram em Brasília? Você conhece algum patrimônio cultural? Qual?”

O intuito da conversa não estava em recolher dados, mas sim, abrir caminhos para pensar sobre o contexto em que estamos inseridos e qual caminho percorremos para chegar até aqui.

Ao perguntar se eles moravam em Brasília, pude observar que, no geral, as turmas ficavam divididas entre o sim, o não e a reflexão do não saber o que se é. Victor Hugo (9º

¹⁰ Link do documentário de Adirley Queirós: <https://www.youtube.com/watch?v=NkreLaHgJYs&t=147s>

F) afirmou “Professora, eu acho que é sim Brasília também. Mas não é a Brasília, Brasília mesmo. Porque aqui já é favela”.

Com a finalização da roda de conversa, assistimos o filme “RAP o Canto da Ceilândia” de Adirley Queirós. A opção pela utilização da linguagem audiovisual ocorreu pois entende-se que um filme pode ser um recurso didático e tecnológico que problematiza e traz para o debate diversas questões sociais.

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico (CARMO, 2003, p.77).

Nesse caso, o filme também se mostra enquanto um diferencial pois é filmado na cidade, por artistas da cidade e para os moradores da cidade.

Semana 2 – O Teatro do Oprimido como possibilidade

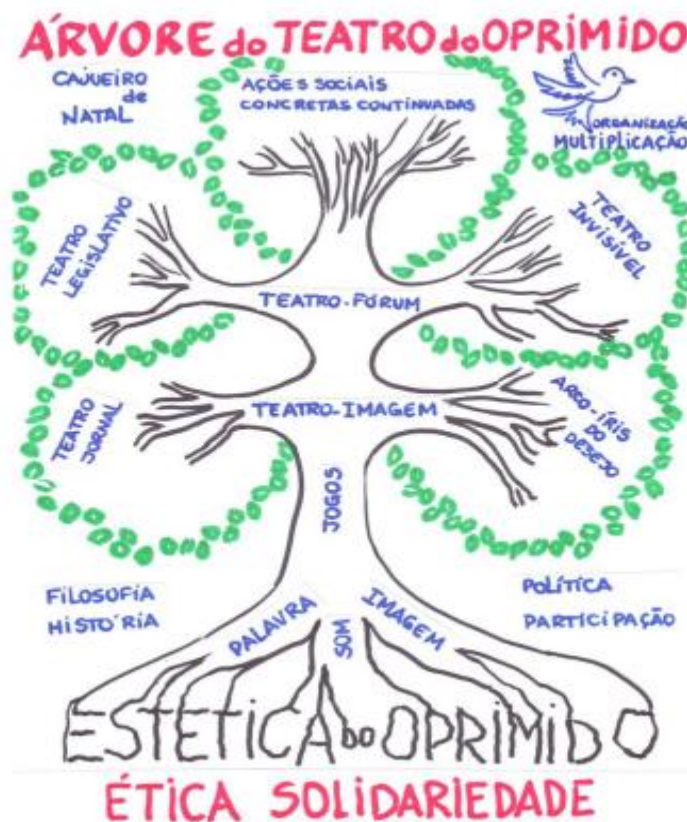
A Semana 2 de trabalho mostrou-se talvez a mais desafiadora. Desde o princípio meu intuito era introduzir o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, não enquanto ferramenta de cunho lúdico, mas sim, como parte do processo ideológico que esse trabalho carrega.

O Teatro do Oprimido (T.O.) é um método de transformação social estético sistematizado pelo diretor e teatrólogo Augusto Boal que propõe o fazer teatral a partir da relação social entre oprimidos e opressores,

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).

O Teatro do Oprimido foi sistematizado por Augusto Boal e é representado pela árvore justamente para simbolizar e se concretizar enquanto um método vivo. Sua raiz é a ética – compreendida sob a perspectiva dos direitos humanos – e a solidariedade. O chão, que é a base da árvore e das ações em T.O., é a existência e a realidade, efetivada por meio da política, economia e cultura.

Figura 46 Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Helen Sarapec

Ao entender e aceitar os pressupostos que sustentam a árvore, passamos para a “Estética do Oprimido”, que flui por três canais “Imagem, Som e Palavra”. Esses canais geram o tronco, que Boal (2009) sistematizou enquanto “Arsenal de Jogos em Teatro do Oprimido”.

Observa-se enquanto parte dos jogos o Teatro Imagem (técnica teatral constituída a partir de formas não-verbais) e o Teatro Fórum (forma teatral em que se propõe intervenções da plateia nas cenas criadas, com a entrada em cena de pessoas do público no lugar de personagens que sofrem situações de opressão). Nas demais ramificações da árvore estão as técnicas: Teatro Jornal, Teatro Legislativo, Teatro Invisível e Arco-íris do desejo. Todo esse percurso pretende alcançar o topo da árvore, desenvolvendo “Ações sociais concretas continuadas”, ou seja, transformação social (SANTOS, 2016).

Para esse trabalho foi pensado a vivência nos jogos teatrais como forma de desmecanização corporal e introdução a linguagem teatral.

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 os jogos de interação e criação de Personagem (JICP).

Na primeira categoria procuramos diminuir a 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).

William Berger (2012), dialoga com o Teatro do Oprimido relacionando as cinco categorias do arsenal de jogos com os conceitos aqui abordados. O autor desenvolveu em sua pesquisa um conjunto de intervenções teatrais com o intuito de reconhecer formas de resistência social de grupos sociais em situação de subalternidade na localidade de Aracruz, município de Caieiras Velhas – ES, território esse originalmente indígena Tupiniquim.

O autor relacionou as categorias de jogos teatrais com os conceitos também abordados aqui nesse trabalho partindo da perspectiva de que cada categoria pode ser proveitosa para a assimilação dos conceitos.

Figura 47 Relação entre categoria de jogo e conceito

Categoria	Conceito
Sentir o que se toca	Lugar, territorialidade e território
Escutar o que se ouve	Identidade
Ativando os vários sentidos	Territorialidade, identidade, subalternidade e formas de resistência social
Ver o que se olha	Territorialidade, identidade, subalternidade e formas de resistência social
Memória dos sentidos	Experiência e memória

Fonte: Ingreth Adriano

“Sentir o que se toca” implica, a nosso ver, uma vivência do concreto, do espaço que associamos aos conceitos da Geografia de lugar, territorialidade e seu pressuposto território. (BERGER, 2012, p. 120).

Apesar do trabalho por associação de categorias e conceitos ser uma alternativa de trabalho, vale ressaltar que o processo em Teatro do Oprimido não é um processo simplório e desagregado. Vivenciar uma experiência em teatro demanda tempo, apropriação do tema, reflexão política e trabalho coletivo. É sempre importante lembrar que o T.O. possui um compromisso social, e não é apenas uma ferramenta lúdica.

O planejamento para os jogos partiu da ideia de desmecanização corporal com o intuito de avançar para a aplicação de sua prática filosófica, ética e estética.

A arriscada opção por uma vivência em Teatro do Oprimido para esse trabalho, surgiu, entre outros fatores, pelos atravessamentos provocados por Bondía (2002) em que o autor defende saber e pensar a educação a partir da experiência e do sentido. Esse pensamento está relacionado com possibilidades “mais estéticas” (mas não necessariamente esteticista) e mais existenciais (não necessariamente existencialistas).

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos (BONDÍA, 2002, p.23).

Confesso que nesse contexto me deparei com as armadilhas de se desenvolver uma oficina de teatro para 30 estudantes por turma no turno regular de ensino. A escolha pela inserção do teatro ocorreu justamente para não adentrar o lugar da aula exclusivamente expositiva, da transmissão de conteúdos do excesso de informações, entendendo que a informação por si só não é experiência e que as reflexões poderiam partir também da corporeidade.

A escola não possuía espaço reservado para atividades teatrais. A oficina foi realizada na sala de aula convencional. Como parte do planejamento, era necessário calcular também o tempo para a organização da sala tanto no início quanto no final da aula.

Teatro é corpo. É movimento. O primeiro estranhamento surge ao informar que é preciso ficar de pé para a aula. Aqueles corpos já mecanizados por cinco horas-aulas diárias precisariam de movimentar de forma consciente.

Ao perceber a resistência de muitos estudantes, permiti que alguns estudantes ficassem apenas como espectadores, afinal, o apreciar também faz parte da experiência.

Foram selecionados os seguintes jogos para serem aplicados:

Figura 48 Jogos em Teatro do Oprimido aplicados

	Oficina de Teatro do Oprimido
Semana 2 - 02/09 a 06/09	<p>- Jogos realizados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Criar um gesto de algo que você gosta/ um gesto de algo que você não gosta 2) Contrário de Jackson 3) Rodada de boas notícias 4) Evolução do gesto: criar um gesto de algo que você gosta na sua cidade e algo que você não gosta

Fonte: Ingreth Adriano

Iniciamos a oficina pensando no conceito de identidade. Refletir sobre “quem sou” e como isso afeta o coletivo.

O primeiro jogo teve como objetivo realizar um gesto de algo que você e outro gesto de algo que você não gosta. Em nosso contexto, muitos estudantes nunca haviam frequentado uma oficina de teatro, logo, o estranhamento com a gestualidade ocorreu

diversas vezes. A maioria dos gestos eram voltados para ações cotidianas simples: comer, ler um livro, realizar atividades domésticas, jogar futebol, etc.

O segundo jogo, denominado “contrários de Jackson” ou “jogo dos contrários” tinha como objetivo despertar um estado corporal de alerta e a desmecanização do corpo e da mente. Para a execução do jogo, pede-se para que o grupo caminhe pelo espaço obedecendo os seguintes comandos: andar, parar, pular e abaixar. Os comandos devem ser inseridos aos poucos. Quando o grupo já estiver adaptado, o mediador propõe a execução de forma contrária. Quando for pedido para andar, deve-se parar. Quando for pedido para pular, deve-se abaixar. O jogo se apresenta como uma ótima possibilidade de interação entre o grupo, que demonstrou divertimento ao realizar a atividade.

O terceiro jogo desenvolvido se chama “rodada de boas notícias”. Os estudantes foram divididos em grupos. O intuito era que lembrassem notícias positivas dos jornais ou vivências pessoais que tivessem relação com Ceilândia. O objetivo era justamente compartilhar pequenas alegrias do cotidiano, sem esquecer do território que também influencia esse cotidiano.

Por fim, numa tentativa de aproximar os jogos da nossa temática, retomei o jogo inicial por meio de uma adaptação em que se deveria criar em grupos de quatro pessoas uma cena demonstrando algo que você gosta na cidade e algo que você não gosta.

No quesito gostar, as cenas em geral demonstravam, enquanto coisas positivas, as relações familiares, os encontros com os amigos nas praças e a prática de esportes (principalmente o futebol).

No quesito não gostar, as cenas abordavam em sua maioria a questão da violência – principalmente associada ao roubo – o transporte público e a saúde, demonstrando pessoas doentes necessitando de assistência médica.

O fato de as turmas terem muitos estudantes e o espaço não ser adequado causou dificuldade para o andamento da atividade. Permitir que alguns estudantes ficassem como espectadores foi interessante pois os mesmos assistiam ao que era criado, mas em contrapartida se mostravam dispersos e acabam inibindo quem estava imerso no jogo.

De modo geral, apesar dos contratemplos, avalio como positiva a vivência dos jogos. Seria ingenuidade falar que em um encontro com o tema Teatro do Oprimido conseguiríamos chegar a um resultado efetivo. O objetivo foi alcançado no sentido de

introduzir a linguagem teatral no cotidiano dos estudantes e despertar para possibilidades estéticas de reflexão.

Semana 3 – Práticas artísticas

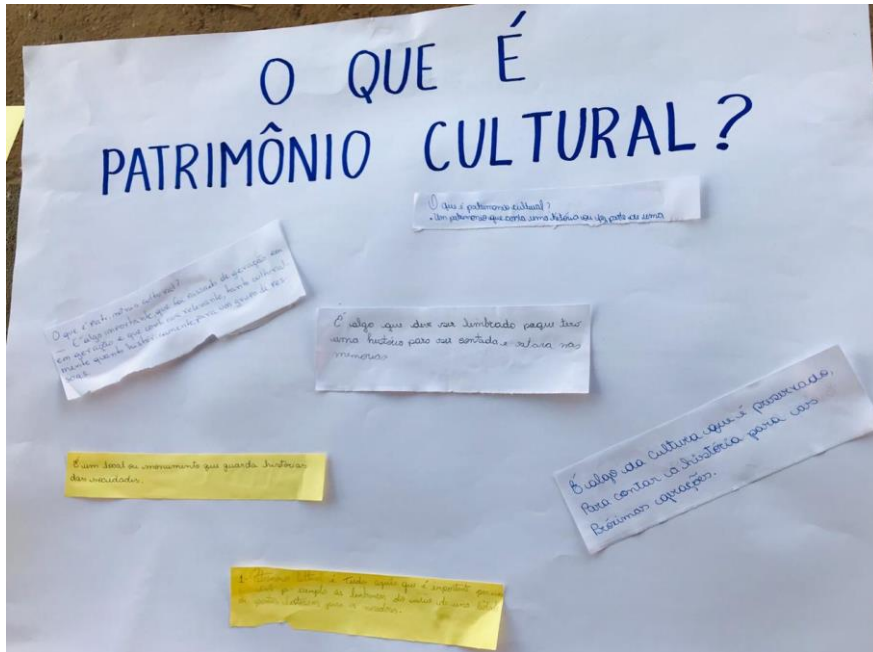
Avançando para a Semana 3, o foco passou a ser o entendimento do processo dos inventários participativos. Reproduzimos a atividade com as tarjas realizadas na formação e a cartografia afetiva por meio do desenho do mapa imagético. O intuito era justamente chegar a um conceito coletivo do que são os patrimônios culturais e de como eles interagem com o cotidiano.

Figura 49 Tarjetas com alunos



Fonte: IPHAN

Figura 50 Construção do conceito coletivo



Fonte: IPHAN

Dentre os conceitos desenvolvidos, me chamou atenção o conceito coletivo desenvolvido pelo 9º “A”:

Patrimônios culturais são manifestações que podem ser imateriais e materiais. São passados de geração em geração e possuem valor sentimental para determinada comunidade. Os patrimônios devem ser preservados pois contam histórias e podem ser: lugares, comidas típicas, músicas, poesias, etc. (9º A, 2019).

Derivando desse conceito e das referências já mencionadas, realizamos a atividade do mapa afetivo. Os estudantes desenharam os locais que para eles fomentavam sensações de pertencimento e de laço territorial que se apresenta capaz de revelar valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos (HAESBAERT, 2004, p. 72).

Repetindo o que aconteceu na formação dos professores, surgiram locais já consagrados, como as Feiras, a Casa do Cantador, o JK *Shopping* e a Praça da Bíblia. Entretanto houveram alguns pontos que me chamaram atenção, como por exemplo, a inserção de uma rede de supermercados, o Céu das Artes, o restaurante comunitário,

padarias, pizzarias e a escola que eles estudaram na educação infantil - Escola Classe 68 e Escola Classe 66.

Todos esses pontos revelam afetividade e desencadeiam memórias. O mapa também é uma oportunidade de dialogar sobre a diversidade de pontos, afinal, Ceilândia possui uma grande extensão territorial e é comum, por exemplo, um estudante que mora na Ceilândia Sul não conhecer os locais citados na QNQ e vice-versa.

Figura 51 Resultado da Cartografia Afetiva



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 52 Atividades da Semana 3

<p>Semana 3 - 09/09 a 13/09</p>	<p>Atividades Realizadas</p>
	<p>- Desenvolvimento coletivo do conceito de patrimônio cultural;</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Desenho do mapa imagético de Ceilândia-DF; - Criação artística (texto, poesia, cena, maquete ou desenho) a partir do conceito desenvolvido;
--	--

Fonte: Ingreth Adriano

Posteriormente a criação do mapa afetivo, passamos para a criação artística livre. Nesse momento considero que já existia maturidade no trabalho para a criação e o comando da atividade era voltado para que o estudante refletisse os processos que vivenciamos até então e escolhessem a forma artística que mais se identificassem para homenagear Ceilândia.

Os resultados foram em sua maioria textos poéticos, desenhos e a maquete da cidade. Houve liberdade para realizar a atividade de forma individual ou grupos.

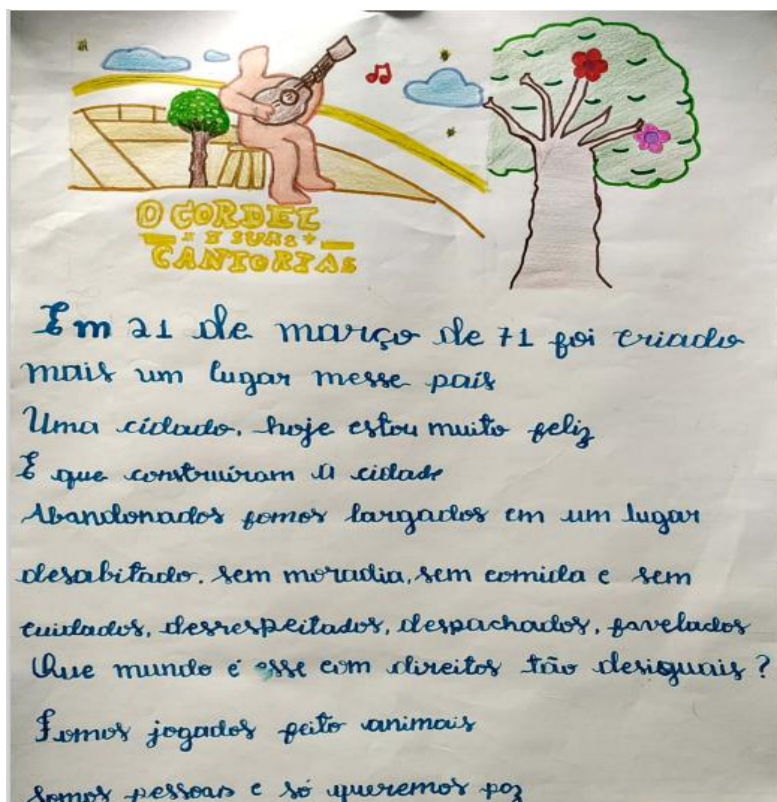
Figura 53 Desenho Maria Eliza – 9º C¹¹



Fonte: Ingreth Adriano

¹¹ Por se tratar de obras artísticas originais, os nomes dos autores foram evidenciados. Os estudantes participantes do processo assinaram o termo de responsabilidade junto aos seus respectivos responsáveis.

Figura 54 Resultado do poema coletivo



Fonte: Ingreth Adriano

Nesse ponto do projeto é importante ressaltar que apesar de termos obtidos bons resultados, a aplicação do plano de trabalho em todas as turmas foi importante. Foi possível constatar que quando a atividade era realizada em sala os estudantes interagiam mais com o tema, entretanto quando a atividade ficava para ser concluída em casa e apresentada no encontro seguinte, o retorno era baixo.

Semana 4 – Aprimoramento estético do olhar

Na Semana 4, foi possível observar quais estudantes e turmas estavam mais engajados no projeto. A partir daí selecionamos um grupo de estudantes para fazer uma oficina básica de audiovisual no projeto social Jovem de Expressão¹².

A oficina conduzida pela equipe do Jovem de Expressão (Allef e Emanuel), tinha como objetivo mostrar algumas técnicas de fotografia e vídeo com o celular aos estudantes das escolas participantes do projeto.

Figura 55 Oficina Básica de Audiovisual



Fonte: IPHAN

Inicialmente, foi exibido vídeo representativo da proposta da Oficina, A Menina e a Câmera Fotográfica, disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=qJJqshQAsf4>. Em seguida, foi solicitado aos estudantes que fotografassem, com seus celulares, um objeto sob diferentes ângulos. Para isso, todos se dirigiram à Praça do Cidadão (pátio do Jovem de Expressão).

Esse exercício foi repetido, após considerações feitas por Emanuel, que sugeriu à turma que mais possibilidades de visualização do objeto fotografado fossem exploradas.

¹² O Projeto Social “Jovem de Expressão” fica localizado na Praça do Cidadão em Ceilândia. O projeto incentiva potencialidades da juventude no campo do empreendedorismo, da cultura, da saúde mental e de curso pré-vestibular comunitário.

Os estudantes escolheram avançar ainda mais nessa ideia e fizeram o exercício com diferentes situações (um vaso, um jardim, uma pessoa, a quadra de esportes, etc.).

Figura 56 Atividade no Jovem de expressão



Fonte: Carolina Dantas

Concluídas as duas rodadas de exploração, os estudantes foram divididos em grupos, cada qual com um mediador. O propósito era avaliar as fotos que haviam sido tiradas e propor reflexões sobre os ângulos escolhidos, bem como sobre outras possibilidades de observação na fotografia.

O momento serviu à inserção da temática específica do projeto, com discussões sobre o que pode ser valorizado em Ceilândia como patrimônio e como parte da história das pessoas que vivem a cidade. Terminada a conversa, Emanuel propôs que os alunos fotografassem um vaso de planta colocado em frente à toda a turma. A ideia era que todos dividissem olhares sobre um único e mesmo objeto.

Figura 57 Ângulos fotográficos



Fonte: IPHAN

Com a atividade articulamos os significados e valores do objeto fotografado, as diferentes formas de observá-lo e a expressividade artística da fotografia refletindo como o ponto de vista de quem tira a foto ou conta determinada história sempre vai comunicar algo, e isso deve ser levado em consideração.

Semana 5 – Pesquisa de Campo e aplicação dos inventários participativos

Na semana 5, o projeto já estava voltado para questões práticas tendo como foco os inventários participativos e a pesquisa de campo. Para a realização dessa atividade, foi utilizado como base o manual de aplicação do IPHAN denominado Inventário Participativo do Patrimônio Cultural (2019) que se constitui enquanto um conjunto de ferramentas em educação patrimonial com objetivo de discutir sobre o patrimônio e estimular a comunidade a identificar e valorizar suas referências culturais. O Inventário participativo

(...) considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida (IPHAN, 2019).

Inventariar é dialogar. É pesquisar temas da cultura em meios formais (livros, artigos, sites, arquivos e bibliotecas), mas também conversar com quem produz e interage com as referências culturais.

O processo de inventário começou em sala com a definição de quais territórios/saberes/objetos/celebrações/formas de expressão se enquadravam enquanto referências culturais.

Partindo desse ponto, é importante o entendimento de referências culturais enquanto edificações e paisagens naturais, sendo também

as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura (IPHAN, 2019, p. 8).

Dialogando sobre as diversas formas de expressão produzidas e relembando os tópicos abordados nas aulas anteriores, chegamos as seguintes referências: tá ruim dessa forma, muito poluído, melhor colocar em linha, ou no parágrafo, com ponto e vírgula separando.

- Biblioteca Carlos Drummond de Andrade;
- Caixa d'Água de Ceilândia;
- Capoeira;
- Casa Akotirene;
- Casa do Cantador;
- CEU das Artes;
- Feira Central de Ceilândia;
- Feira do Produtor;
- Ferrock;
- Funk;

- Graffiti;
- Jovem de Expressão;
- Praça do Cidadão;
- Praça da Bíblia;
- Rap;
- Festival Elemento em Movimento;
- O Maior São João do Cerrado;
- Campus de Ceilândia da Universidade de Brasília (FCE).

De forma coletiva, definimos que as manifestações inventariadas seriam: a Caixa d'água¹³; a Casa do Cantador¹⁴; a Feira do Produtor; a Praça da Bíblia¹⁵; o Jovem de Expressão; o Festival Ferrock¹⁶; o Elemento em Movimento¹⁷; O Maior São João do Cerrado ¹⁸e a Biblioteca Carlos Drummond de Andrade¹⁹.

As turmas foram divididas em grupos de no máximo cinco estudantes. Cada grupo tinha a missão de pesquisar a história da referência cultural recebida, preencher a ficha de inventário participativo, entrevistar pessoas da comunidade e documentar a realização da atividade.

A documentação consiste em produzir conhecimento sobre as referências culturais pesquisadas e deve ser feita por meio de fichas, anotações, desenhos, fotografias, filmagens e gravações sonoras. (IPHAN, 2019)

Ao estudar as etapas do Inventário Participativo proposto pelo Manual do IPHAN, considerei que algumas atividades pudessem ser exaustivas no sentido de tempo para os

¹³ Monumento que representa a chegada de água potável em Ceilândia – DF.

¹⁴ Centro Cultural conhecido como Palácio da Poesia por ter como foco em sua gênese o forró, o repente e a literatura de cordel. Ceilândia é considerada berço da cultura nordestina no DF. A Casa do Cantador foi projetada por Oscar Niemeyer e teve como inspiração a música Asa Branca de Luiz Gonzaga.

¹⁵ Praça localizada na região do P.Norte. Ponto de encontro da população que se encontra para rodas de samba, batalhas de rima e eventos em geral.

¹⁶ Festival Rock e Revolução, idealizado por Ari de Barros e realizado pela primeira vez em 1984. O Festival ainda é presente na cidade.

¹⁷ Festival de música e cultura urbana realizado em parceria com o Jovem de Expressão.

¹⁸ Festival que homenageia a cultura nordestina em Ceilândia com quadrilhas, comidas típicas e apresentações artísticas.

¹⁹ Biblioteca Pública de Ceilândia.

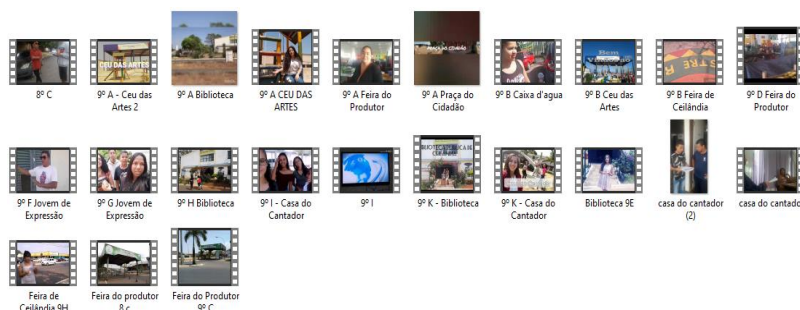
estudantes e não viáveis financeiramente. De acordo com o Manual, o inventário deve ser composto por: Ficha do Projeto; Ficha do Território, Ficha das categorias (lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes); Ficha do Relatório de Imagem e Ficha do Roteiro de Entrevista (IPHAN, 2019).

Avaliando qual a metodologia mais se adequa a realidade dos estudantes, adaptei as informações das fichas listadas para um único formato que poderia ser escrito no próprio caderno, contendo os seguintes tópicos:

- 1) Nome da referência cultural.
- 2) Data da pesquisa de campo.
- 3) História - O que é? Onde está? Por que foi construído? (No caso de lugares)
- 4) Principais pontos positivos sobre a referência cultural.
- 5) Qual o estado de preservação da referência cultural?
- 6) O que você acha que deve ser feito para a referência cultural ser preservada?
- 7) Crie 3 perguntas sobre o local e entreviste ao menos 3 pessoas da comunidade.
- 8) Imagem da referência cultural (Caso não consiga fotografar fique livre para desenhar).
- 9) Registre em vídeo o processo de pesquisa de campo, entrevistas e o local.
- 10) Faça o requerimento da assinatura para autorização do uso de imagem.

Considerando as 15 turmas que apliquei o plano de trabalho, recebi ao todo 23 vídeos entre 2 e 5 minutos sobre as referências culturais desenvolvidas, entrevistas com a comunidade e história do local.

Figura 58 Vídeos dos estudantes – CEF 27



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 59 Estudantes na Feira de Ceilândia



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 60 Entrevista com Feirante



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 61 9º E – Entrevista com a servidora da Biblioteca Carlos Drummond



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 62 9º A - Entrevista com a comunidade no CEU das Artes



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 63 Pesquisa no Jovem de Expressão



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 64 Entrevista com servidora da Casa do Cantador



Fonte: Ingreth Adriano

Figura 65 Estudantes do 9º K em pesquisa de campo



Fonte: Ingreth Adriano

A estrutura do vídeo poderia ser desenvolvida de forma livre, contando que abarcasse as informações requeridas pelos inventários. O estudante Jamerson do 9º “I”, afirmou que se inspirou na oficina de teatro para a criação de um personagem. Seu personagem era um jornalista tinha um programa chamado “Jornal Virtual”. Nele eram apresentadas as principais notícias sobre Ceilândia.

Figura 66 Jornal Virtual – Jamerson 9º I



Fonte: Ingreth Adriano

Apesar de abordarmos referências culturais materiais e imateriais, percebi a dificuldade na realização dos inventários de manifestações que não pudessem ser representadas enquanto um local físico.

Os estudantes não conseguiram encontrar material suficiente para desenvolver um trabalho sobre o “Ferrock”, o “Elemento em Movimento” e “O Maior São João do Cerrado”. Nesse sentido, percebo que talvez a apropriação e percepção dos patrimônios tenha uma relação forte com a questão física no território e que os patrimônios imateriais devem ser melhor explorados.

Ao falarmos do repente, do forró e da cultura nordestina, muito presentes na cidade, os estudantes diretamente associavam essas manifestações a um edifício físico: A Casa do Cantador.

Tanto o “Ferrock” quanto “O Maior São João do Cerrado”, por exemplo, são eventos que, apesar de tradicionais, não possuem uma estrutura física estática. Esse fato talvez ainda possa ser um resquício da ideia de patrimônio cultural enquanto bem material com a característica de monumento.

Os monumentos se apresentam enquanto mapas que traçam inexoravelmente o perfil da cidade (Peixoto, 1996). Nesse sentido, é possível refletir que talvez a cultura da materialidade/tombamento ainda se mostre tão presente que nos leva a ter dificuldade de desassociar a ideia de patrimônios culturais (nesse caso representados por celebrações festivas) dos bens institucionalizados.

Semana 6 – Mostra audiovisual dos resultados

Na Semana 6, foi realizada a apresentação dos resultados. Os estudantes que não entregaram o produto audiovisual puderam aprender com o trabalho dos colegas. Após os resultados apresentados muitos pediram para poder entregar a atividade, mesmo com atraso. Considero esse fator positivo, pois ao assistir o resultado dos colegas, os estudantes que não realizaram a atividade se sentiram motivados e inspirados para dar início ao seu processo.

Semana 7 – Rolê Cultural de Ceilândia

A última semana de trabalho foi destinada para a realização do que chamamos de Rolê cultural de Ceilândia.

A atividade consistia em mapearmos, após assistir os resultados das entrevistas, os pontos de referência afetiva presentes na cidade e que poderiam ser considerados até mesmo pontos turísticos.

Os pontos escolhidos para visita foram: A Casa do Cantador, a Biblioteca Carlos Drummond de Andrade, A Casa Akotirene Quilombo Urbano, A Feira de Ceilândia, A Caixa d’água, o Ceu das Artes, o Jovem de Expressão- Praça do Cidadão, e curiosamente a Universidade de Brasília.

Figura 67 Rolê Cultural – Casa do Cantador



Fonte: Barbara Oliveira

A escolha da Universidade de Brasília – Campus Ceilândia se mostrou curiosa visto que até então a mesma não tinha sido citada enquanto referência cultural.

Os estudantes a inseriram enquanto ponto afetivo pela curiosidade em conhecer a estrutura do prédio e como se dava o funcionamento de uma universidade.

Figura 68 Rolê Cultural – Campus de Ceilândia da Universidade de Brasília (FCE)

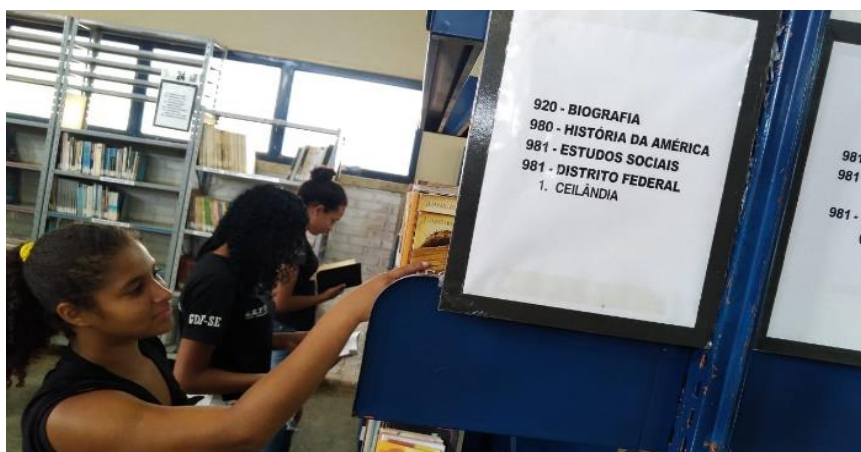


Fonte: Ingreth Adriano

Enxergo a presença do Campus numa região periférica como uma ocupação territorial, mas também como uma ação que carrega força simbólica. Muitos deles relataram que não sabiam o que era uma universidade pública e gratuita. Ocupar esse território, ainda que por uma tarde, foi motivo de entender aquele espaço enquanto um direito e uma possibilidade futura.

Na biblioteca fomos convidados a conhecer o acervo e participar de uma roda de leitura. Os estudantes ficaram à vontade para circular pelo espaço e procurar referências sobre Ceilândia.

Figura 69 Rolê Cultural – Biblioteca Pública de Ceilândia



Fonte: Ingreth Adriano

Mais uma vez alguns estudantes citaram não saber que existia uma Biblioteca Pública na cidade aberta para visitação.

Figura 70 Rolê Cultural – Biblioteca Pública de Ceilândia



Fonte: Ingreth Adriano

O interessante dessa atividade foi perceber a movimentação da cidade. Quem vivenciou a rede pública de ensino sabe que uma “aula-passeio” pode ser transformadora. Sair do ambiente formal e ter contato direto com o objeto de estudo foi potente e enriquecedor.

Os alunos puderam conhecer outros lugares além daqueles designados pela pesquisa de campo e compartilharam as histórias que descobriram com a pesquisa. O intuito do “Rolê Cultural” era, principalmente, criar um momento de confraternização e encerrar o projeto com a prova de que Ceilândia pode proporcionar espaços de lazer, intelectualidade e cultura.

Encerramento do Projeto

Ao finalizar a execução do plano de trabalho, os materiais desenvolvidos pelos estudantes do CEF 27 foram:

- Diário de bordo;
- Entrevistas com a comunidade;
- Registros em fotos e vídeos;
- Produções artísticas: poesia, desenhos e textos.

Os resultados foram disponibilizados via *google drive* para a equipe técnica do IPHAN. As valiosas informações contidas no livro vieram, em grande parte, do trabalho de pesquisa dos estudantes.

O livro intitulado “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” é o segundo livro da coleção patrimônios para jovens e, como está caracterizado em sua apresentação, a obra feita a várias mãos

destina-se a propagar um pouco da valorosa e interessante história da região mais populosa do Distrito Federal – Ceilândia, um território de resistência, sobrevivência, luta, tradição, cultura e esperança (...) A história aqui é da quebrada, é do ceilandense, é do solnascentino, é do pordosolense, que também é brasileiro, brasileiro, latino-americano e cosmopolita (IPHAN, 2020, p. 4).

A forma narrativa do livro é desenvolvida com uma linguagem acessível ao público infanto-juvenil e conta a história de uma professora que aborda em sala de aula o tema “patrimônios culturais”. Ao perguntar quais são os patrimônios culturais existentes em Ceilândia, uma das estudantes afirma que na cidade não tem nada. A partir daí o dever de casa é investigar a história de Ceilândia e seus patrimônios.

O livro aborda a história do IPHAN, o que a Constituição Federal de 1988 fala sobre a questão patrimonial, conceitos teóricos sobre referências culturais, patrimônio material e imaterial, a relação entre a criação de Brasília e Ceilândia e os principais pontos afetivos investigados pelos estudantes em suas pesquisas de campo.

Figura 71 Representação do Rolê Cultural



Fonte: IPHAN

Como forma de homenagear os professores participantes do projeto, a equipe definiu que o nome dos personagens da história seria o nome de cada professor que contribuiu com o projeto.

Figura 72 Homenagem aos professores



Fonte: IPHAN

A história contada no livro percorre os caminhos artístico-pedagógicos que atravessamos para a construção do resultado, passando pela abordagem em sala de aula, conversas, entrevistas, criações artísticas, pesquisas de campo e a realização do Rolê Cultural por Ceilândia.

Como forma de expandir o acesso ao produto desenvolvido, a equipe técnica criou um perfil no *instagram* denominado @minhaquebrada_mundo²⁰, onde podem ser acessadas fotos, vídeos, práticas artísticas e entrevistas relacionadas ao projeto.

²⁰ Link da página do *instagram*: https://www.instagram.com/minhaquebrada_mundo/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Processos artístico-pedagógicos, executados em ambientes escolares e principalmente quando envolvem pesquisas acadêmicas, exigem um cuidado docente para que o processo da experiência não seja tomado pela armadilha do resultado.

A tarefa docente ao propor uma experiência educativa, seja ela audiovisual, teatral ou patrimonial, deve ser de cautela e principalmente respeito as vivências dos estudantes. Conhecer o contexto da comunidade por viver em Ceilândia – DF ao mesmo tempo que foi um facilitador foi também um desafio visto que inevitavelmente surgia comparações sobre “a Ceilândia da minha adolescência” e “A Ceilândia hoje”.

A pluralidade cultural de Ceilândia – DF é atribuída por sua diversidade de moradores. Diversidade essa configurada pela sua formação e que talvez seja o coração dessa pesquisa. Existem diversas “Ceilândias” dentro de Ceilândia. Existe desigualdade social entre as múltiplas Ceilândias. Existem relações hierárquicas de território dentro do que, em teoria, seria o mesmo território.

Desse lugar, teci reflexões sobre como o território influencia e é influenciado. Como utilizar o espaço escolar para estabelecer relações com esse território? Como a arte e a educação podem transformar ou ressignificar um território fomentando a relação de pertencimento? Quais metodologias podem ser significativas para este tipo de experiência? Como a relação “centro-periferia” afeta as produções artísticas? Ora, se em minha época de estudante existia inacessibilidade aos aparelhos culturais da cidade, como, nós enquanto docentes, artistas, agentes culturais e cidadãos podemos ser agentes transformadores dessa realidade?

Esta pesquisa demonstrou-se viável e frutífera a partir das questões orientadoras acima e consequentes leituras, questionamentos e diálogos com pesquisadores e pesquisadoras dos campos da arte-educação, história, ciências sociais e geografia.

Na primeira parte da pesquisa, partimos do questionamento do que são os patrimônios culturais e como a subalternização estrutural das sociabilidades influenciou o nosso entendimento do que é cultura. Nesse ponto, o principal norte de reflexão foi a formação histórica do Brasil, as estruturas sociais, a dimensão social do patrimônio e como/porque alguém/grupo social determina o que é patrimônio e o que não é. Que memória deve ser preservada e que memória deve ser esquecida. A partir disso, levantamos historicamente a

evolução dos conceitos patrimoniais, reconhecendo a necessidade da inclusão do conceito de referência cultural e a importância da institucionalização dos órgãos de preservação da história artística nacional.

Nesse sentido, foi possível dialogar com os conceitos de patrimônio, cultura, identidades, territorialidade e pertencimento. Esses fatores se complementam e se mostraram imprescindíveis para a compreensão conceitual da pesquisa.

Na segunda parte, a pesquisa se voltou para a historiografia de Ceilândia. Para tentar compreender a maior periferia do Distrito Federal, foi necessário voltar no tempo e analisar as contradições existentes na construção de Brasília. Fizemos um paralelo sobre quem construiu a cidade e quem teve direito a cidade. Quem foi convidado a ficar em Brasília e quem foi considerado invasor, sendo de forma truculenta, expulso do território central. Analisamos dados sobre as Vilas e sobre a Campanha de Erradicação de Invasões que somente entre 1970 e 1976 “erradicou aproximadamente 118.453 pessoas de favelas e áreas do Plano Piloto.

Compreender Ceilândia é também vivenciar suas mazelas e questões sociais. Foi possível constatar por meio da análise das pesquisas de Lopez (2007), Câmpelo e Silva (2017) e Araújo (2018), que as principais notícias veiculadas sobre Ceilândia são voltadas para a criminalidade e violência. Nesse ponto refletimos como a mídia aborda os acontecimentos da cidade e prioriza as histórias contadas analisando os principais veículos de informação e como o discurso dentro da musicalidade pode influenciar o pensamento crítico, a autoestima e o pertencimento – ou não.

A terceira e última parte, efetiva a pesquisa no sentido de *práxis*. Partimos do encontro entre educação patrimonial e educação estética para seguir para o nosso ponto chave da pesquisa que é o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha o objetivo de colocar os estudantes no centro do processo educativo.

Todo o discurso levantado nos capítulos anteriores foi evidenciado por meio de ações artístico-pedagógicas concretas que dialogam com o contexto dos estudantes, a produção de autonomia, o recolhimento de informações e o maior desafio: a construção coletiva de um livro feito pelos estudantes/professores e para os estudantes/professores.

Ao longo das experiências de troca de saberes em grupos de estudo sobre a pesquisa, surgiu o questionamento acerca do “lugar do teatro nesse trabalho”. Falo sobre educação

estética, letramento e educação patrimonial, discursos presentes nas músicas sobre Ceilândia e sobre o cinema – nesse caso de Adirley Queirós – que se fortifica enquanto uma linguagem potente na periferia.

De fato, ao abordar os patrimônios culturais em sala de aula, não percebi a relação direta dos estudantes com a linguagem teatral. Enquanto a música estava fortemente presente no cotidiano – e me atrevo a dizer que talvez seja a linguagem artística mais atuante na cidade –, e o audiovisual se mostrava de fácil acesso – ainda que a maioria não conhecesse o trabalho de Adirley -, o teatro ²¹ não se apresentava enquanto uma força cultural tradicional.

Tive a oportunidade de fazer estágio em Produção Cultural no Teatro Sesc Newton Rossi em Ceilândia (2016-2017) e me recordo de ser corriqueiro presenciar espetáculos com baixo *quórum* de público – principalmente quando esses espetáculos dialogavam com a contemporaneidade artística e demandavam pré-requisitos de entendimento da linguagem²².

É importante frisar que a hipótese da existência de uma possível não relação direta da periferia com a linguagem teatral – e nesse caso, com a linguagem teatral hegemônica – remonta a idealização de Brasília com seus espaços culturais segregadores.

Como a população vai se identificar com a linguagem e valorizar o teatro se esses códigos estéticos não lhes foram proporcionados? Como desejamos lotar salas de teatro, provocar catarse e transformação social se para ter acesso ao mínimo é preciso tentar pegar um ônibus duas horas antes da peça correndo o risco de não conseguir voltar para casa caso a peça acabe tarde?

Reitero enquanto meio fortalecedor dessa hipótese que perpassa a gênese do Distrito Federal, os resultados do Projeto Inventários de Cena financiado pela FAP – DF em que tive a oportunidade de pesquisar ao longo da graduação mapeando as Fontes sobre o Teatro – DF.

Nessa pesquisa, coordenada pelas professoras Ana Lúcia Abreu e Elisangela Carrijo, inventariamos, organizamos e sistematizamos 27.641 registros do Jornal de Brasília sobre o Teatro no DF datando o período entre 10 de dezembro de 1972 a 31 de dezembro de 1999.

²¹ Imprescindível ressaltar que essa hipótese de teatro ausente debatido é embasado no teatro hegemônico, tradicional desenvolvido nos moldes ocidentais de cultura.

²² A mediação cultural se apresenta enquanto uma possibilidade de aproximação do público com a obra artística e de fomento do consumo e apreciação estética.

Figura 73 Inventários de Cenas

Região Administrativa	Quantidade de reportagens relacionadas ao Teatro que citam a RA
BRASÍLIA	3998
PLANO PILOTO	71
CEILÂNDIA	172
TAGUATINGA	742
GAMA	409
PLANALTINA	238

Fonte: Ingreth Adriano

No quadro acima é possível identificar a quantidade de vezes que o nome de cada região administrativa aparece relacionada a uma atividade teatral do DF. A diferença da quantidade de atividades (seja ela peça teatral, oficinas e cursos) é alarmante ao se comparar Brasília/Plano Piloto com as outras regiões.

Outra pesquisa/exposição que corrobora com essas reflexões é Projeto “Cenas de uma década” idealizado por Adriana Lodi, Glauber Coradesqui e Grupo Tripé (Ana Quintas, Gustavo Haeser e João Pedreira) - executado com apoio do Fundo de Apoio a Cultura - DF. A exposição realizada em 2022, teve como objetivo fazer um recorte temporal sobre os grupos de teatro que atuaram no DF nos últimos dez anos. O recorte da pesquisa datou 2012 – 2022.

O Grupo Tripé generosamente forneceu as planilhas com as informações recebidas. Foram coletadas informações de 52 grupos de teatro com cerca de 497 integrantes. Ao analisar a pergunta “Em que local do DF o grupo concentra suas atividades? / Onde reside a maioria das/dos integrantes? ” O nome “Ceilândia” aparece uma única vez. Unir e investigar essas informações nos levam a indagar quem faz teatro do DF, onde é feito e quem a linguagem teatral alcança.

No processo de desenvolvimento dos inventários participativos, os estudantes não citaram o teatro como referência cultural nem enquanto estrutura física, nem tendo grupos locais como referência. Essas duas pesquisas validam a hipótese de que a linguagem teatral nos moldes hegemônicos ainda se encontra em processo de amadurecimento na cidade e não está

em evidência, mas esse fato não invalida a existência de outras linguagens estéticas e performances teatrais.

Não há como deixar de destacar positivamente os trabalhos de grupos com mediação teatral e formação de plateia que tem sido desenvolvidos por meio dos projetos de teatro escola. Essas ações pedagógicas têm potencial para ressignificar a relação da cidade com a linguagem teatral.

Diante de tudo o que foi colocado, podemos constatar que esta pesquisa alcançou o seu objetivo de tecer reflexões e possibilidades pedagógicas para a vivência em educação patrimonial e educação estética a partir do (re) conhecimento dos patrimônios culturais de Ceilândia.

Confirmando com os resultados alcançados, o processo criativo e pedagógico vivenciado enquanto uma prática potente e efetiva de letramento patrimonial. Essa prática é pautada na interdisciplinaridade em que a arte é tida como instrumento de educação e a educação como instrumento artístico. As duas se complementam como instrumento de letramento patrimonial e eixos de promoção à cidadania.

O que é mobilizado para promover letramento patrimonial entre os estudantes e os sujeitos da comunidade envolvidos no processo, é apresentado como uma potência de performance que não cabe no modelo tradicional pois é resultado de uma motivação de salvaguarda da memória contada pelos moradores de Ceilândia e para os moradores de Ceilândia.

Pactuo com a Profª. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto com a colocação de que “Não estamos no melhor momento da história, mas estamos no nosso momento da história” (2023). E é o nosso momento histórico e as nossas vivências que nos farão questionar os padrões hegemônicos de cultura e saberes.

Por mais que existam estruturas sociais enrijecidas, o que vai dizer o que é patrimônio e o que é nosso legado é o resultado do que nós, no tempo presente, fomos capazes de construir e elaborar em diálogos com o que reverbera. Dito isso, esse trabalho se consolida enquanto uma possibilidade potente e efetiva de experiência artístico-pedagógica de confrontação dos silenciamentos e esquecimentos.

Silenciamentos pois a história foi e é contada por grupos sociais economicamente privilegiados que buscam a manutenção do *status quo*. Esquecimentos, pois ao não se contar a versão da história pelo viés dos grupos historicamente e socialmente oprimidos, corre-se o risco da perda proposital dessa memória.

O livro “Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo” se mostra enquanto uma possibilidade pedagógica e um símbolo regional para seus leitores, que poderão dialogar com a história contada a partir do ponto de vista dos estudantes ceilandenses.

O livro foi disponibilizado para algumas escolas públicas de Ceilândia e seus frutos já podem ser observados. Curiosamente, ao digitar o título do livro na internet, me deparei com a atividade pedagógica de uma professora da Escola Classe 61 utilizando o livro.

Figura 74 Atividade Escola Classe 61



Fonte: Ingreth Adriano

Ouso dizer que saio dessa investigação com mais indagações e questionamentos do que respostas sobre abordagens, metodologias e a infinidade de possibilidade de pesquisas que o território ceilandense pode propiciar. A certeza que tenho é que tudo é movimento. Ainda existem histórias, pessoas, lugares e patrimônios que não tivemos tempo e oportunidade para explorar. Os patrimônios imateriais da cidade são uma fonte a ser investigada e que merecem um destaque em pesquisas futuras.

De modo conclusivo, convido educadores a replicarem a prática pedagógica relatada em seus respectivos territórios e a investigarem as históricas esquecidas, as memórias pessoais, os traumas coletivos e as possibilidades afetivas que um trabalho como esse pode fomentar (e transformar).

Destaco ainda, 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 que vivenciam as alegrias e mazelas desse espaço, possibilita a abertura de um novo olhar para o território, uma vez que os estigmas sociais que a cidade abarca não são o foco do trabalho, mas sim, um caminho para o questionamento dos caminhos históricos percorridos que podem levar a valorização dos saberes culturais locais e da pluralidade cultural existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editore, 1985.

ARAÚJO, Marina Scheffer. **A cidade não é uma só: um documentário sobre Ceilândia a partir dos moradores da região**. UTFP, Paraná, 2018.

AGUIAR, Lígia. **O mapa como suporte imagético e operacional: reflexões epistemológicas sobre a ontologia do espaço e o espaço nômade**. R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 24-46, jul./dez. 2010.

ANDRADE, E.N.(org.). **O rap e educação: o rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ASSIS, R. M. de; BARROS, M. O.; CARDOSO, N. S. **Planejamento de ensino: algumas sistematizações** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rir.v1i4.214. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20404>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. 5 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

BASTOS, M. L. Abadia. **Ceilândia: a cidade... o homem... o trabalho comunitário**. Brasília: FEDF, 1979.

BENJAMIN, W. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica** (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva).Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

BERGER, William **O teatro do poder e o teatro do oprimido: formas de resistência social em Caieiras Velhas. Aracruz, ES (2006-2011)** / William Berger; orientadora: Denise Pini Rosalem da Fonseca. – 2012.

BICCA, Paulo R. S. **Brasília Mitos e Realidades. In Brasília, ideologia e realidade espaço urbano em questão**. PAVIANI, Aldo (Org.). Coleção Brasília, 2ª edição, Brasília, Editora UnB, 2010.

BRASIL. **População indígena: Um primeiro olhar sobre o fenômeno do índio urbano na Área Metropolitana de Brasília**. Brasília, 2015. Acesso em: 11 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp->

<content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-ind%C3%ADgena-Um-primeiro-olhar-sobre-o-fen%C3%B4meno-do-%C3%8Dndio-urbano-na-%C3%81rea-Metropolitana-de-Bras%C3%ADlia.pdf>

BRASIL. **Perfil sociodemográfico da população negra do DF, 2018**. Acesso em 12 de novembro de 2021 Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/retratos-sociais-2018-o-perfil-sociodemografico-da-populacao-negra-do-distrito-federal/>.

BRASIL. **Roteiro dos acampamentos pioneiros no Distrito Federal**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan no Distrito Federal. Brasília-DF, 2016.

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

_____. **A Estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

BOSI, Alfredo. Cultura. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). **A construção nacional 1830-1889, vol. 2**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CAMPÊLO, Sandra Rodrigues Sampaio; SILVA, Denize Elena Garcia. **Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático**. ReDCen, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2017.

CAMPOS, Neio Lúcio. **A produção da segregação residencial em cidade planejada**. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 1988.

CARMO, L. **Revista Ibero Americana de Educação**. No. 32: Maio-Agosto 2003.

Cf. OLIVEIRA, Giovanna Ortiz de. **Lucio Costa. Entrevista**. São Paulo, ano 06, n. 023.03, Vitruvius, jul. 2005 <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/06.023/3313>. Acesso em: 11 de novembro de 2021.

CASTELLS, M. **A era da informação: O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado**. Topoi, v. 4, n. 7, p. 313-333, jul.-dez. 2003.

COUSIN, Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2010.

CHRISTIAEN, Yves. **La mutation du monde. De nouveaux cioux ... Une nouvelle Terre. Essai d'une nouvelle conscience historique**. Paris: Dervy-Livres, 1978, pg. 169. Tradução livre desta

DERNTL, Maria Fernanda. **Além do plano: a construção das cidades-satélites e a dinâmica centro-periferia em Brasília**. In: XIVSHCU Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 2016. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/37.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: V. 31, n. 3, p. 483 – 502. setembro/dezembro, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. **Brasília: a capital da segregação e do controle social, uma avaliação da ação governamental na área de habitação**. São Paulo, Annablume 1995.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____.; BÁRBARA, Marcelo de Jesus Santa. **Identidade e Migração em área transfronteiriças**. Rio de Janeiro: Revista GEOgraphia (UFF), ano III, n. 5, 2001.

_____. **Des-territorialização e identidade: a rede “guaúcha” no Nordeste**. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOLSTON, J. **Cidade Modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

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

INSTITUTO DE PATRIMÔNIOS HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial: história, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf

INSTITUTO DE PATRIMÔNIOS HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Brasília: Iphan, 2016.

INSTITUTO DE PATRIMÔNIOS HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL (IPHAN). **Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

JACQUES, Paola Berenstein. ALMEIDA JÚNIOR, Dilton Lopes de. **A construção de Brasília: alguns silenciamentos e um afogamento**. XII EHA – encontro de História da Arte– UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2017/Paola%20Berenstein%20Jacques%20e%20Dilton%20Lopes%20de%20Almeida%20Junior.pdf>.

KEHL, Maria Rita. **A Fratria órfã**. São Paulo: Olho d'água, 2008.

KERSTEN, Márcia S. A. **Os Rituais Do Tombamento E a Escrita Da História: Bens Tombados No Paraná Entre 1938-1990**. Editora UFPR. Curitiba, Paraná, Brasil.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez; 2006.

LARAIA, Roque de B. **CULTURA: Um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro- RJ: Jorge Zahar Editor, 11º Ed, 1996.

LEAL, Sérgio. **Acorda hip-hop**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. 247f. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) –Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2004.

LOUREIRO, B. R. de C. **Formação política via autoeducação no movimento hiphop: experiências de rappers ativistas no Brasil**. *Educação*, [S. l.], v. 44, p. e59/ 1–29, 2019. DOI: 10.5902/1984644434976. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34976>. Acesso em: 27 fev. 2023.

LOURENCO, Mariane Lemos. **Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos**. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 19, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 28 fev. 2023.

LOPEZ, Danielle de Carvalho. **Uma análise de conteúdo das notícias do Correio Braziliense sobre a Ceilândia**. UniCEUB. Brasília, 2017.

Macionis, J & Plummer, K..*Sociologia*. Pearson, Madri. 2007.

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

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

OLIVEIRA, Giovanna Ortiz de. **Lucio Costa**. *Entrevista*. São Paulo, ano 06, n. 023.03, Vitruvius, jul. 2005 <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/entrevista/06.023/3313>>.

OLIVEIRA, Vinícius José Duarte de. **O processo de construção do Museu Virtual de Ceilândia-DF como possibilidade para o ensino de História**. Dissertação de Mestrado – UFG. Goiânia, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**/ Eni P. Orlandi – 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAVIANI, Aldo (Org.). **Brasília, a metrópole me crise. Ensaio sobre urbanização**. Coleção Brasília, 2ª edição, Brasília, Editora UnB, 2010.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: Editora SENAC SP: Editora Marca d'Água, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

POLLOCK, Michael. **Memória e identidade social**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: **QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: FLACSO, 2005. p. 117-142.

RINCON, Omar. *Posgrado Internacional en Políticas Culturales de Base Comunitaria*. Faculdade Latino americana de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, 2021.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e Asas – uma teoria da práxis**. 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.

SANTOS, Marcos Vinícius Rodrigues dos. **SHIS e Terracap versus povo: a luta da Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (1971-1988)**. 2020. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANT'ANNA, Márcia. **Preservação como prática: sujeitos, objetos, concepções e instrumentos**. In: *Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural*. Brasília, 2015.

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.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA JÚNIOR, T. P.; MENDES, M. S.; ALVES, E. S. **O rap como tática revolucionária do proletário: Mc Nanda, mulher cabocla e marxista**. Acre. *Revista Ufac*, Acre, v. 2, n. 1, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1724> Acesso em: 02. jul. 2021.

SILVA, Tharciana Goulart da & LAMPERT, Jociele (2017) **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro**. Revista *Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 88-95.

SOARES, F.S. **Mapeamento cultural: uma proposta de leitura do espaço**. Dissertação de Mestrado IH/GEA/UNB – Brasília, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **A prisão e a Ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. **Construtores de Brasília: estudos de operários e sua participação política**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

SUESS, Rodrigo Capelle; SOUZA, Raquel Sá Rodrigues de. **Educação Patrimonial: Perspectivas e ações no âmbito das Políticas Públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Revista *Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 88-99, mar. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2021.

TAVARES, Breitner Luiz; FREITAG, Barbara (Orientadora). **Feira do Rolo: na pedagogia da malandragem: memória e representações sociais no espaço urbano de Ceilândia-DF**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2005.

TOASSI, Andresa Jaqueline et al . **O movimento de João de Santo Cristo no mundo: a via-crúcis de uma identidade**. *Aletheia, Canoas* , n. 27, p. 139-156, jun. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2022.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto alegre: Sagra, 1995.

VIEIRA, J. Moacir de Sousa; COSTA NETO, Antonio. **Meu nome é Ceilândia: sou a incansável margem do paraíso**. Goiânia (GO): Ed. Kelps, 2009.

YÚDICE, George. *Posgrado Internacional en Políticas Culturales de Base Comunitaria*. Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. Buenos Aires, Argentina, 2021.

ZANIRATO, Sílvia. (2018). **Patrimônio e identidade**. Revista CPC,13(25),733.<https://doi.org/10.11606/issn.19804466.v13i25p7-3>.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

A cidade é uma só?: 79 min. Formato: digital. Som, cor. Vitrine Filmes. Ceilândia-DF, 2012.

APL Ceilândia Parte 1. 8min. e 51 segundos. Realização: Programando o Futuro. Ceilândia-DF, 2011.

APL Ceilândia Parte 2. 6 min. e 52 segundos. Realização: Programando o Futuro. Ceilândia-DF, 2011.

Cidade Modernista, uma crítica de Brasília e sua utopia : debate.

Branco sai, preto fica: 93 min. Formato HD Digital. Som, cor. Vitrine Filmes. Ceilândia- DF, 2014.

Cidade Modernista, uma crítica de Brasília e sua utopia de autoria de James Holston. Estão presentes: James Holston (autor), Ricardo Pinheiro (moderador), José Roberto Arruda, Paulo Bica (Arquiteto), José Geraldo de Sousa e José Gilberto. Duração : 02:02:13 (duas horas, dois minutos e treze minutos) Escola Nacional de Administração Pública (Brasil) Holston, James. Disponível em : <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4248>

Rap, o canto da Ceilândia: 15 min. Formato: 35 mm. Som, cor. Ceilândia-DF, 2005.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

16/12/2020

SE/IPHAN - 2375736 - Declaração



INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
SEPS - Quadra 713/913 Sul - Bloco D - Edifício Iphan - 1º Andar, - Bairro Asa Sul, Brasília/DF, CEP 70390-135
Telefone: (61) 2024-6190 - <http://www.iphan.gov.br>

DECLARAÇÃO

Processo nº 01551.000275/2020-21

A Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Distrito Federal - Iphan/DF declara que Ingreth da Silva Adriano, brasileira, professora de artes, inscrita sob o CPF nº 043.224.651-70, fez parte, na condição de professora-autora, da elaboração do livro *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo*. Dentre as atividades desempenhadas, destacamos:

- a) participação na Formação em Inventários Participativos ministrada pela Superintendência do Iphan/DF e pelo Núcleo de Educação Patrimonial/DECOF/Iphan, entre os dias 08 e 12 de agosto de 2019, na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (QNM 27, Módulo B, St. M – Ceilândia, Brasília, DF);
- b) elaboração e condução de atividades de educação patrimonial em sala de aula, entre os meses de agosto e dezembro de 2019;
- c) presença nas reuniões mensais de acompanhamento do projeto, entre setembro e dezembro de 2019;
- d) revisão textual do conteúdo do livro;
- e) participação na *live* de lançamento da obra, no dia 19 de novembro de 2020, veiculada no Canal da EAPE no Youtube, como parte das Jornadas do Patrimônio 2020.

Brasília, 16 de dezembro de 2020.

Saulo Santos Diniz

Superintendente do Iphan-DF

ANEXO B – REPORTAGEM DO JORNAL METRÓPOLES

Literatura

Alunos de Ceilândia contam em livro como é morar na maior cidade do DF

Ceilândia, Minha Quebrada É Maior Que o Mundo traz relatos de moradores da cidade e suas relações com a região

Galiléia Gimer

01/12/2020 5:08, atualizado 27/11/2022 21:42



O sentimento de pertencer ao local onde mora depende de vários fatores, mas conhecer a origem, o passado e a cultura daquele lugar faz com que as pessoas possam enxergar o espaço e a si mesmos de uma maneira diferente. Engajados por esse sentimento, um grupo de moradores de **Ceilândia** escreveu um livro sobre a história da maior Região Administrativa do Distrito Federal: Ceilândia, Minha Quebrada é Maior Que o Mundo.

ANEXO C – REPORTAGEM DA AGÊNCIA BRASÍLIA

1/4/22 às 10:59, Atualizado em 1/4/22 às 16:46

Educação patrimonial valorizada nas escolas públicas do DF

Parceria entre BRB, Secretaria de Educação e Iphan distribui livros sobre Athos Bulcão e a história de Ceilândia para alunos da rede pública de ensino

Agência Brasília* | Edição: Claudio Fernandes

EDUCAÇÃO

[Facebook](#) [Encaminhar](#)

A Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) formalizaram, na noite de quinta-feira (31/3), parceria para promover ações de educação patrimonial nas escolas públicas do DF. Durante a cerimônia, realizada na sede do Banco de Brasília (BRB), que também apoia o projeto, foram lançadas novas edições das obras *Athos colorindo Brasília*, destinada a alunos de quarto e quinto anos, e *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo*, voltada para o oitavo e o nono anos.

“É importante trabalharmos a educação patrimonial com as crianças porque elas acabam incentivando e ensinando os pais, dentro da própria casa, como devem valorizar os patrimônios”, ressaltou a secretária de Educação, Hέλvia Paranaguá.

“É importante trabalharmos a educação patrimonial com as crianças porque elas acabam incentivando e ensinando os pais, dentro da própria casa, como devem valorizar os patrimônios”

- Hέλvia Paranaguá, secretária de Educação