

Superando a história única: a educação patrimonial como instrumento de democratização cultural no Distrito Federal

Karolline Pacheco¹

Overcoming the unique history: heritage education as an instrument of cultural democratization in the Federal District

Introdução

O sentido tradicional dos museus como lugares quase sagrados em que vamos “ver a história” ou “voltar ao passado” tem sido, desde a década de setenta, questionado em diversas instâncias. De experiências museais diferenciadas, como os museus comunitários, museus itinerantes e os ecomuseus, aos debates em fóruns e encontros internacionais, têm se amplificado as vozes das pessoas que passaram a reivindicar uma função social para os museus no contexto das sociedades contemporâneas.

A conformação de uma concepção de “museu integral”, consolidada com as recomendações da Mesa Redonda de Santiago do Chile, promovida pela UNESCO no ano de 1972, e entendida como

¹ Doutoranda em Museologia na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa). Bacharela e mestra em História pela Universidade de Brasília. Professora de educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil.

karolpach@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4342-9854>

Submetido 06.07.2020, aprovado 13.08.2020

“(...) a capacidade intrínseca que possui qualquer museu (ou seja, qualquer representação do fenômeno museu) de estabelecer relações com o espaço, o tempo e a memória – e de atuar diretamente junto a determinados grupos sociais” (Scheiner, 2012, p. 19), já evidenciava a mudança de mentalidade em relação ao potencial de transformação destes lugares de memória. Posteriormente, em 1984, em encontro realizado em Quebec, no Canadá, afirmou-se no campo científico da Museologia a perspectiva dos museus a serviço das sociedades, para além de guardiões de objetos sagrados, assumindo uma feição mais orgânica ao meio inserido e àqueles que pretende representar, como espaço de reflexão que pode e deve ser continuamente pensado e reconstruído no sentido de contribuir para o desenvolvimento das comunidades. Desse modo, compreende-se a relação entre as pessoas e a realidade que tem como mediação os museus e patrimônios como fenômenos que atuam no sentido da autocompreensão do indivíduo em sua trajetória no tempo e espaço, sendo fator fundamental de inclusão social por meio do reconhecimento e valorização cultural. Em síntese, a redefinição do papel dos museus passou pelo entendimento de que o patrimônio cultural precisa ser tão plural e diverso quanto o é a realidade social. Depreende-se dessa perspectiva que os valores não são intrínsecos a objetos, edificações ou lugares; são atribuídos por agentes sociais e mobilizados por horizontes de expectativas diversas que se alteram, assim como se alteram as expectativas humanas.

É mister salientar este aspecto e revisar os conceitos tradicionais ligados a estes espaços quando pretendemos falar de educação patrimonial. A educação patrimonial amplamente entendida como “(...) processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural”² e que visa à “alfabetização cultural” é a definição recorrente entre profissionais da educação e cultura no Brasil, consagrada pelo trabalho de Maria

² Texto da seção Educação Patrimonial no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Acessado em 28 de janeiro de 2020 as 19:43 <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>.

de Lourdes Parreiras Horta no Museu Imperial do Rio de Janeiro³. Entretanto, cabe destacar que algumas críticas têm sido tecidas a respeito desta metodologia⁴ e do entendimento do patrimônio como algo a ser conhecido, e não (des) construído. Seja pela lógica da escolarização dos museus, na qual esses espaços são concebidos como complemento ao ensino formal onde os (as) discentes são orientados (as) a visitar os espaços como exemplo ou confirmação daquilo que viram em sala de aula, ou por mediações culturais despreocupadas com a formação de seus (suas) profissionais e desvinculadas de outras atividades do museu, o resultado tem sido processos educativos bancários e pouco problematizadores e ainda menos criadores de outros referenciais possíveis.

Como podem existir analfabetos (as) culturais em um mundo intensamente modificado, reconstruído e significado pela atividade humana? Se partimos desse modelo, afirmamos que cultura é só aquilo que está dentro de museus normativos ou reconhecido institucionalmente como patrimônio. Entretanto, os vários caminhos abertos com a reflexão sistemática no campo da museologia a respeito de seus conceitos, práticas, diálogos interculturais e interdisciplinares abrem caminhos de ruptura para repensar estes

³ O Guia Básico de Educação Patrimonial foi publicado em 1999 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em parceria com o Museu Imperial, Rio de Janeiro, que se consolidou no Brasil como guia no campo da educação mediada pelo patrimônio cultural a partir do conceito de *Heritage Education* desenvolvido na Inglaterra.

⁴ João Demarchi (2018, p. 144) no trabalho de análise do Guia em relação às concepções pedagógicas e patrimoniais utilizadas, problematiza o uso da autora de noções progressistas ao passo que propõe métodos educativos conservadores. Na revisão bibliográfica feita sobre o tema, aponta também as considerações a respeito do material feitas por Mário Chagas, que se opõe à tentativa do Guia de forjar uma data e local de surgimento de uma prática social – a educação mediada por bens patrimoniais – que está presente no Brasil desde o século XIX e à crítica de Cléo Oliveira, que atenta ao fato de que a educação patrimonial dispõe de várias metodologias e não apenas uma como o Guia tenta vincular.

processos e compreender a educação patrimonial pela perspectiva da educação/processo de (auto) conhecimento e não apenas como ensino/transmissão de conhecimento.

Busco compreender a educação patrimonial como atividade centrada nos sujeitos e não no patrimônio, que é categoria flexível, “ (...) uma construção social cujo significado se reveste de diferentes atributos conforme quem o emprega, o tempo histórico e a finalidade de quem o emprega” (Poulot, 2009). Deste modo a compreensão de educação patrimonial fundamenta-se nas pessoas e nos processos em que se reconhecem e atribuem valores a bens e expressões culturais. Assim como a noção de identidade que nesta abordagem também é vista pela perspectiva processual, na qual a produção, circulação e recepção dos discursos se retroalimentam e produzem efeitos articulados à prática social (Hall, 2003, p.388). Neste sentido, ao considerar um olhar sociomuseológico:

“ 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).

Não cabe falar em “alfabetização cultural” como objetivo da educação patrimonial se, em geral, o processo de formação de acervos e instituições está ligado à herança cultural de classes privilegiadas e/ou a eventos históricos considerados significativos por estes grupos.

Cabe retomar a análise de Mário Chagas (2002) a respeito da relação inevitável entre memória e poder, a fim de não cair na ideia de espaços despolitizados ou desprovidos de conflitos. As trilhas para a educação patrimonial podem direcionar para a reiteração da memória do poder, daqueles que se institucionalizaram como paradigmas culturais, ou ao uso do poder da memória como mobilizador da dinâmica social:

“Trabalhar nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o papel dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos para o melhor

equacionamento de seu acervo de problemas. O museu que adota este caminho não está interessado apenas em ampliar o acesso aos bens culturais acumulados, mas, sobretudo, em socializar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é com o ter, acumular e preservar tesouros, e sim com o ser espaço de relação, capaz de estimular novas produções e abrir-se para a convivência com as diversidades culturais.” (Chagas, 2002, p. 65)

Não basta saber “ler” os bens apresentados como patrimônio; este patrimônio deve ser o referencial para a apresentação de novos problemas e novas abordagens (Santos, 2008, p. 133). É preciso conhecer os caminhos que levam um bem ao museu ou ao título de patrimônio de uma comunidade ou as diferentes formas que este pode ser apresentado e reconhecido. Com essa perspectiva, a ação educativa em museus e o trabalho de educação patrimonial nas escolas são redirecionados a entender os processos sociais e as relações humanas intrínsecas a esta mudança de *status* de um objeto, edificação ou manifestação cultural. A aprendizagem é um processo tecido na apropriação do fazer museal com a compreensão dos caminhos da musealização e os efeitos simbólicos dessa mediação, que é atravessada por intencionalidades diversas. Como afirma a museóloga e educadora Santos (2008, p. 128):

“Considero que os métodos e técnicas a serem utilizados em projetos a serem desenvolvidos pelos museus e pelas escolas devem ser apoiados nas concepções de Educação, Museologia e museu adotadas pelos sujeitos sociais envolvidos no seu planejamento e na sua execução, devendo, pois, ser adaptadas aos diferentes contextos, aos anseios e expectativas dos diversos grupos com os quais estejamos atuando, sendo repensado constantemente.”

Compreender as ações museológicas como elaboração histórica (Santos, 2002, p. 76) e vislumbrar as relações sociais por trás deste fenômeno é uma possibilidade de abordagem do

patrimônio centrada nos sujeitos e que, mediante a pesquisa, exploração e investigação, pode dinamizar a educação patrimonial diante de contextos cujos referenciais patrimoniais reiteram discursos únicos.

Ruídos em uma realidade uníssona: a diversidade como princípio patrimonial

Essa trajetória teórica foi apresentada como fundamentação para problematizar a educação patrimonial em um contexto específico brasileiro: o Distrito Federal, a unidade federativa que concentra as funções administrativas do Estado brasileiro e que comporta a capital do Brasil, Brasília.

A particularidade de ser uma cidade declarada Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO, em 1987, como marco do planejamento e da arquitetura modernista da segunda metade do século XX e síntese da interiorização e modernização nacionais engendrou discursos para a patrimonialização da cidade que em geral caminharam para a valorização de uma história única.

Brasília foi concebida como “meta-síntese” do governo de Juscelino Kubitscheck, presidente do Brasil entre 1956 e 1961, que estabeleceu um programa de metas para seu governo, cuja linha política e econômica é identificada na historiografia com o nacional-desenvolvimentismo⁵. Desse modo, mais que o cumprimento de um dispositivo constitucional que previa desde 1891 a transferência da

⁵ O nacional-desenvolvimentismo define uma tendência política e econômica predominante na América Latina no contexto após a Segunda Guerra Mundial, momento no qual o abalo das instituições liberais teve como consequência a emergência de teorias que defendiam a intervenção do Estado para o desenvolvimento em países capitalistas periféricos, promovendo a industrialização com forte participação da iniciativa privada. No contexto brasileiro se situa entre os períodos Vargas (1950-1954), Juscelino Kubitscheck (1955-1960) e João Goulart (1961-1964), governo interrompido pelo golpe militar. Referência indicada: Weffort, F. C. Formação do pensamento político brasileiro: ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2011.

capital para o centro do Brasil, a construção de Brasília tinha em si um valor simbólico de representação desse projeto de nação que era a modernização do país. É preciso ter isso em mente ao compreender as projeções e intencionalidades relacionadas a posterior patrimonialização da cidade.

Apesar da resistência de muitos à decisão de mudança da capital da litorânea cidade do Rio de Janeiro para o Planalto Central, no ano de 1956 chegaram os primeiros trabalhadores, os conhecidos candangos, à região demarcada para a construção de Brasília. O “falso deserto”, como diria o historiador Paulo Bertran⁶ (2001), era uma região rural ocupada, mas com baixa densidade populacional. Um exemplo digno de registro é que os migrantes se juntaram aos moradores do quilombo Mesquita nas primeiras construções, ainda de madeira, como foi o caso do “Palácio de Tábuas”, atual Museu do Catetinho, desenhando por Oscar Niemeyer como residência oficial do presidente (Neres, 2016). Além de trabalharem como mão-de-obra, também abasteciam com sua produção agrícola as cantinas dos trabalhadores que começavam a se apinhar no Cerrado transformado em canteiro de obras⁷.

⁶ O historiador Paulo Bertran Wirth Chaibub (1948-2005) introduziu o conceito de Eco-História e desenvolveu pesquisas basilares sobre a ocupação pré-histórica da região e dos aspectos históricos do Goiás e do Planalto Central, como o livro “História da Terra e do Homem no Planalto Central: Eco-história do Distrito Federal” (2001) incluído nas referências do presente artigo.

⁷ Na Cidade Ocidental (GO), a 50 km da capital federal, resiste o remanescente de quilombo da comunidade do Mesquita com cerca de 274 anos de existência, segundo registros em relatórios na Fundação Palmares e no Instituto de Colonização e Reforma Agrária. O quilombo nasceu com três mulheres escravizadas que receberam as terras dos proprietários portugueses no processo de decadência do ciclo do ouro na região. Atualmente conta com mais de 400 famílias que lutam pelo reconhecimento e manutenção do seu território. A principal referência a respeito do quilombo Mesquita tem sido o pesquisador e morador da comunidade Manoel Barbosa Neres, autor indicado na bibliografia. Outra referência

O eixo de migração proveniente do Nordeste, região historicamente flagelada pela seca, que antes levava trabalhadores para São Paulo se redirecionou para os canteiros de obra da nova capital, o que levou a uma explosão populacional. Esses trabalhadores acabaram se estabelecendo nos vários acampamentos operários e em vilas que, informalmente, iam circundando o projeto do Plano Piloto de Brasília, desenhado por Lucio Costa. No ano da inauguração da cidade, em 1960, o Distrito Federal já era uma aglomeração com mais de 140 mil habitantes e mais dez cidades-satélites em torno do projeto original⁸. Atualmente, no Distrito Federal existem 33 regiões administrativas, ocupações urbanas que se conformaram ao longo desses 60 anos de existência da “capital da esperança”.

Sob a ótica da organização espacial e funcional modernista, a cidade foi planejada para abrigar o poder federal em seus edifícios sobre *pilotis*, jardins de Burle Marx e vias fluídas para carros. Esperava-se que ali residiriam em torno de 500.000 habitantes, no entanto, em um Brasil que se queria moderno, não foi considerado o resultado da desigualdade regional, que trouxe milhares de trabalhadores nordestinos, goianos, mineiros, entre outros, em busca das possibilidades de trabalho que a construção de uma cidade no meio do Cerrado lhes proporcionava. Nesse contexto, formaram-se acampamentos operários de madeira, alguns dos quais deram

importante a respeito da comunidade é o curta-metragem pioneiro produzido e dirigido por Vladimir Carvalho, em 1975, chamado Quilombo, que documenta as transformações da comunidade após a construção de Brasília.

⁸ Censo experimental da população de Brasília, IBGE, 1959. Acessado dia 28/03/2020, às 11h42 em

<<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3125>>. O termo cidade-satélite é ainda usado popularmente para se referir às regiões administrativas que circundam o Plano Piloto. Devido ao *status* diferenciado como Distrito Federal, não existe na região o termo município ou cidade, apesar de várias destas regiões administrativas se encaixarem no conceito geográfico como cidades de médio porte, com populações entre 100.000 a 300.000 habitantes.

origens a cidades como Candangolândia e Vila Planalto, e em outras partes erguiam-se acampamentos informais, muitos removidos da região e levados para outras áreas distantes do centro e que originariam cidades como Ceilândia e Paranoá.

A idealização da racionalização modernista foi cedendo lugar a dinâmica espacial de uma constelação de cidades (Paviani, 1987) que conformam hoje o mosaico cultural que é o Distrito Federal, entretanto a representação dessa diversidade e a complexidade desse processo não são consideradas ou problematizadas em museus e espaços culturais da cidade.

O processo de patrimonialização de Brasília se deu com menos de trinta anos de existência, sendo a capital brasileira a primeira cidade moderna a ser reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade. Esta singularidade exigiu de seus defensores a construção de uma narrativa sobre a fundação da cidade que cristalizou um discurso identitário baseado na narrativa da epopeia de desbravamento do interior e da construção da nova capital, com seus nomes internacionalmente reconhecidos e sua arquitetura excepcional. Esse reconhecimento baseou-se em critérios técnicos e estilísticos que se materializaram em uma imposição simbólica das opções patrimoniais em relação a outros entendimentos de tempo social e vivências possíveis nesse processo. Os limites do patrimônio foram definidos pelos valores atribuídos no lastro da excepcionalidade do evento histórico e da concepção artística modernista e se estenderam para a maioria dos referenciais de identidade, especialmente aqueles reconhecidos institucionalmente.

O modo de narrar a cidade legitimou uma perspectiva historiográfica específica, que se assentou em narrativas consagradas⁹ (Perpétuo, 2015, p. 242) constantemente reproduzidas

⁹ Na análise dos discursos que foram articulados para engendrar a proteção de Brasília como patrimônio cultural, o historiador Thiago Perpétuo (2015, p. 242) aponta: “Tal como ocorre em outras cidades à Brasília foram elaboradas narrativas que informaram representações bastante fortes da

em espaços culturais, museus e exposições temporárias sobre a capital, sem problematizarem, seja em suas expografias, seja em suas ações educativas, aspectos desses discursos ou a possível inserção de outras narrativas¹⁰. Museus e centros culturais, como o Memorial JK, o Centro Cultural Três Poderes, o Museu do Catetinho e o Museu Memorial Brasília do Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, enquadram – e emolduram – esse processo na aventura da construção da capital, deixando outras abordagens dessa história a uma espécie de “apêndice” da narrativa oficial. Aspectos ligados ao território e em relação às vivências daquelas populações que já habitavam a região e foram engolidas administrativamente pelo novo Distrito Federal, ou seja, memórias de uma fase anterior à construção de Brasília, são silenciadas pelo enaltecimento da narrativa oficial de uma capital construída do “nada”¹¹.

cidade, (...) importou estudar as narrativas que se debruçam sobre uma suposta “pré-existência”, talvez não tão fantástica como a de uma loba que amamenta heróis fundadores, mas não menos mítica, oscilando entre a assimilação de famosos personagens históricos, como José Bonifácio de Andrada, a apropriação de vislumbres oníricos, como nas previsões do padre Dom Bosco”.

¹⁰ Neste ponto, a fim de evitar generalizações, é importante reiterar que iniciativas que visam mudar essa realidade cultural têm sido ou foram realizadas no DF ao longo dos últimos anos, como nos exemplos: 1) o Museu da Memória Viva dos Candangos Incansáveis da C.E.I.land; 2) o Ponto de Memória da Cidade Estrutural, 3) a pesquisa desenvolvida por Tânia Fontenelle sobre as mulheres durante a construção que levou à produção de um documentário, “Poeira e Batom” (2011), além de exposições temporárias; 4) exposição “Reintegração de Posse: Narrativas da presença negra na História do Distrito Federal”, resultado mais recente da pesquisa dos registros fotográficos no Arquivo Público do DF realizada por professoras e estudantes da Universidade de Brasília, entre outros.

¹¹ A título de exemplo da recorrência e da atualidade desta retórica, uma reportagem de setembro de 2019 da agência de comunicação do governo distrital mais uma vez enfatiza: “A estátua que eterniza o aceno de Juscelino Kubitschek à nova capital do Brasil está no topo de um tesouro.

Na esteira dos esquecimentos histórico, podemos citar ainda o descaso com a ocupação pré-histórica e sítios arqueológico com datação de até 7.500 anos (Bertran, 2011), a cultura quilombola da comunidade do Mesquita ou as fazendas coloniais e suas construções típicas que são narrativas frequentemente ignoradas. A impressão de uma cidade que nasce de um “deserto” faz parte da retórica da epopeia e a excepcionalidade do projeto de homens que conquistaram o interior do Brasil.

Situo também na fase pré-Brasília os acampamentos operários que, em geral, foram destruídos sem devido registro de suas ocupações, da memória a respeito dos anos da construção e das agruras de se viver em um “território sem lei”. Além disso, houve o apagamento das suas lutas por moradia digna e conflitos, como a história que ainda resiste na memória coletiva de candangos e seus descendentes do massacre de trabalhadores da construtora Pacheco Fernandes no carnaval de 1959¹².

Construído em um dos pontos mais altos da metrópole para homenagear o estadista que ousou erguer Brasília no meio do nada, o Memorial JK zela a história por trás da epopeia da cidade que está prestes a completar 60 anos”. Acessado em 28/03/2020 às 22:38 em <<https://agenciabrasilia.df.gov.br/2019/09/12/memorial%E2%80%8C%E2%80%8Cjk%E2%80%8C%E2%80%8C38%E2%80%8C%E2%80%8Canos%E2%80%8C%E2%80%8Cguardando%E2%80%8C%E2%80%8Cco%E2%80%8C%E2%80%8Ctesouro%E2%80%8C-%E2%80%8Cda%E2%80%8C%E2%80%8Chistoria/>>.

¹² Devido a uma revolta dos operários em relação a qualidade da comida servida na cantina da construtora Pacheco Fernandes, foi chamada a Guarda Especial de Brasília (GEB), força de segurança provisória conhecida pelo seus despreparo e violência, que na confusão teria atirado em direção ao alojamento dos trabalhadores. A versão oficial divulgou a morte de um operário, entretanto, a memória coletiva dos candangos conta a história de uma matança com vários mortos e corpos carregados em caçambas. Em 1992, o diretor Vladimir Carvalho, lançou o documentário “Conterrâneos Velhos de Guerra” com depoimentos de candangos que rememoram esta história. Em 2009, foi erguido um monumento na Vila Planalto, local onde

Além dos aspectos anteriormente mencionados, registro que o “mito das origens” de Brasília está respaldado na reiteração de aspectos da história nacional pouco problematizados, como a alusão à figura do bandeirante – JK era associado ao “bandeirante moderno” ou “o grande bandeirante do século” em propagandas da construção. Figura histórica do Brasil colonial, o “bandeirante mitificado” (Carvalho, 2002, p. 101) é visto muitas vezes como herói a despeito de seu papel na captura de indígenas com vistas à sua escravização.

A partir da experiência como educadora em um desses equipamentos culturais, o Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), busquei tecer algumas reflexões no trabalho pedagógico em museus. Sendo um dos poucos equipamentos culturais da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC/DF) fora da região central de Brasília – situa-se na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante –, o museu é também um dos poucos conjuntos arquitetônicos de madeira dos primeiros anos de ocupação dos acampamentos pioneiros que resiste ao tempo, às intempéries e ao descaso.

O prédio do Museu Vivo da Memória Candanga foi construído para ser o Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (HJKO) que funcionou até 1968 sendo totalmente desativado em 1974. Contudo, ex-funcionários e outras famílias passaram a ocupar as instalações do antigo hospital como moradia, ocupação que foi removida por volta de 1971 na Campanha de Erradicação de Invasões (CEI). Em 1983, o prédio foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, em 1985, pela Secretaria de Cultura em nível distrital, sendo o museu inaugurado em 1990.

Atualmente, o programa educativo Viva o Museu – visitas mediadas para escolas públicas e particulares – acontece prioritariamente no espaço da exposição de longa duração Poeira, Lona e Concreto, que “(...) foi projetada para propiciar uma visão da evolução histórica da cidade desde o seu marco zero” e é subdividida

ficava o acampamento da construtora, em homenagem aos operários assassinados.

em doze módulos que expõem fotos, objetos do acervo, textos explicativos e cenários. Apesar de ter surgido sob abordagens importantes para a museologia social, como a narrativa centrada na herança cultural de atores históricos marginalizados, na valorização dos saberes locais e como espaço de criação e desenvolvimento da comunidade¹³, o museu, ao longo de sua trajetória, perdeu a força nos propósitos que os originou, sejam pelas dificuldades burocráticas e orçamentárias, seja pela falta de envolvimento da comunidade na construção e na defesa do espaço.

Creio que podemos pensar essas dificuldades também em perspectiva com a marginalidade de sua temática frente a outras leituras da cidade. Como museu da “memória candanga” é localizado em um território marcadamente identificado com os acampamentos pioneiros – a antiga Cidade Livre, atualmente o Núcleo Bandeirante, e a cidade da Candangolândia. O Museu Vivo da Memória Candanga guarda particularidades interessantes para o trabalho de educação patrimonial, especialmente pelo potencial de ativar outras memórias e sujeitos da ocupação do Distrito Federal, entretanto, apesar de a memória candanga se ancorar na espacialidade das chamadas cidades-satélites, estas não encontram representatividade no museu. Outro ponto importante é que essas cidades-satélites, em geral, não têm espaços culturais que possam ser suporte para a narrativa das suas próprias histórias e especificidades, que são muitas no espaço territorial que recebeu um dos maiores movimentos migratórios e que pretendeu ser a síntese do Brasil.

Nas visitas guiadas que conduzi, observei serem muito comuns entre os (as) estudantes duas formas de estranhamento. De um lado,

¹³ Segundo registro informativo no sítio eletrônico da Secretaria de Cultura do DF o museu é caracterizado como: “Espaço de registro, preservação e difusão da história e da cultura candanga, o Museu Vivo da Memória Candanga, no cumprimento de seu papel social, propõe e realiza ações, participando da educação e da formação de crianças, jovens e adultos em diferentes programas”. Acessado em 28/03/2020 às 14h22 em <<http://www.cultura.df.gov.br/mvmc/>>.

havia quem não soubesse identificar ou reconhecer lugares (edificações, praças, monumentos, etc.) e características recorrentes dos discursos de patrimonialização da cidade; elementos considerados *a priori* como identificadores de Brasília no discurso predominante, como a Praça dos Três Poderes, a via W3 Sul ou o que era um *pilotis* nem sempre eram associados por discentes que vinham de outras realidades urbanas com diferentes referências socioespaciais. Por outro lado, quando se indagava, por exemplo, sobre quais eram os bens tombados fora do Plano Piloto, qual era a maior cidade do Distrito Federal, quais histórias conheciam sobre a formação de suas regiões de origem, os (as) estudantes não sabiam se situar e/ou desconfiavam de que algo nas suas respectivas regiões administrativas de origem pudesse ser considerado de importância histórica ou cultural. Notava-se entre os (as) alunos uma espécie de descentramento como indivíduos (Hall, 2003) de cidades aparentemente sem histórias diante da epopeia dos grandes nomes que construíram a capital, que para muitos é tão distante da realidade como para alguém que vive em outra unidade federativa do país.

Para não insistir no assunto dos desafios orçamentários e burocráticos do acesso cultural de discentes da rede pública a museus e a centros culturais, destaco que há dificuldades de acesso a informações acerca dessas histórias, bem como de referências locais. O pouco interesse em registrar e reconhecer memórias dissidentes da construção de Brasília acabou gerando uma cadeia de exclusão cultural que se mostra de forma explícita na realidade patrimonial das muitas regiões que compõem o Distrito Federal.

Os aspectos levantados trazem desafios importantes quando abordamos a educação patrimonial centrada no sujeito e disposta a mobilizar o patrimônio cultural como ferramenta de transformação social, como uma categoria para os (as) estudantes pensarem a sociedade em que estão inseridos (as). Quem são aqueles (as) fora do nosso sistema de representações e reconhecimentos conhecidos como museus e patrimônios? O que estas escolhas falam sobre nosso

comportamento em relação à diversidade do nosso meio? Quais seriam as outras possibilidades de contar estas histórias?

Considerações Finais

Neste ponto retomo a abordagem sobre educação em museus de Maria Célia Teixeira Moura Santos (2008, p. 133), em especial a importância que a autora atribui à pesquisa como princípio educativo, como “(...) o caminho a ser percorrido para o estabelecimento de uma relação efetiva entre educação e cultura, visando a apropriação, a reapropriação e a criação de novos patrimônios culturais”. No trabalho educativo com estudantes do Distrito Federal, uma séria limitação para a sensibilização a outras realidades da região é a falta de informações consistentes a respeito dos desenvolvimentos urbanos e histórias locais que embasem ações educativas não essencialistas. Ao abordar as duas dimensões desta relação – o museu e a escola –, a pesquisa entra como fator fundamental para efetivamente falarmos sobre educação patrimonial no Distrito Federal em espaços formais e não formais de ensino.

Remetendo-se aos museus, é preciso repensar a gestão destes espaços e a relação com acervos e coleções que extrapolem o mero colecionismo, retomando a noção de museus para além do espaço de fruição e lazer, isto é, assumindo-os também como um espaço de produção de conhecimento. Coleções e acervos que sobrevivem a duras penas em reservas técnicas e exposições não são meros suportes de uma narrativa óbvia; são materialidades atravessadas por diversas intencionalidades desde o momento de sua coleta como representativo de algum momento histórico ou grupo social até o lugar que ocupa em uma exposição sobre temas diversos. É preciso construir outras narrativas para incluir e, efetivamente, abordar outras realidades sociais. É preciso compreender as dimensões científica e pedagógica destes espaços que podem auxiliar na produção de conhecimento sobre a história da cidade, sendo sua culminância a comunicação em exposições temporárias e/ou itinerantes ou ações educativas específicas.

A fim de evitar a “escolarização dos museus”, como se estes espaços fossem meros lugares que complementam ou ilustram a história ensinada no espaço formal, ou a sacralização destes lugares como espaços inquestionáveis é importante salientar que:

“Os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática - intra-escolar. Situam-se no campo da educação não-escolar, na qual, mediante uma grande diversidade de experiências, que relacionam práticas educativas e comunicação social, buscam novas alternativas para seu papel educacional.” (Lopes, 1991, p. 443)

Levando-se em consideração a organização formal do trabalho desenvolvido nas unidades escolares, faz-se necessário lembrar a excepcionalidade que acaba sendo para alunos (as) e professores (as) uma visita ao museu. Sabemos que o ideal seria uma relação mais estreita entre museus e escolas com formações e visitas que antecedam ou concluam este momento, porém a realidade são nossos calendários recheados de conteúdos e limitações orçamentárias. Partindo desta realidade, considerar a pesquisa como princípio da educação patrimonial nas escolas é efetivamente trabalhar uma noção de patrimônio real, orgânica e afetiva que leva à autocompreensão de alunos (as) e educadores (as) e a produção de conhecimento local, gerando processos de identificação a partir dos referenciais culturais que cercam esses sujeitos sociais.

Na realidade patrimonial do Distrito Federal e de suas diversas cidades, que carecem de espaços culturais representativos e que ocupam pouco ou nenhum espaço nos equipamentos culturais existentes, as atividades de inventários participativos são instrumentos de transformação e mobilização do patrimônio em prol da democratização cultural. Quando os (as) próprios (as) alunos (as) se organizam em trabalho mediado pelos (as) educadores (as), ao entrevistar personalidades da sua rua, identificar praças e edificações, coletar objetos e coisas, organizar e comunicar o resultado de sua pesquisa, criamos processos importantes de ampliação da ideia de patrimônio, a qual passa a abarcar qualquer coisa que tenha valor naquilo que “me” representa e na preocupação

de como se narra a história para que os outros a entendam. Desse modo:

“A própria ação museológica é ação educativa que trabalha com o patrimônio cultural sem essencialismos e foca no processo de reconhecimento e qualificação dos sujeitos para a identificação, preservação e comunicação de seu patrimônio.” (Santos, 2008, p. 134.)

A produção de exposições escolares com os bens identificados ou obras produzidas em outras atividades e oficinas pedagógicas é atividade que envolve diversas áreas, abrindo também a percepção para dessacralização dos museus como espaços de guarda de coisas antigas, intocáveis pela excepcionalidade que representam ou pela fragilidade que lhe atribuímos. Entender que o fenômeno museu se manifesta de diversas formas para além das edificações e que pode acontecer em uma sala de aula, em um corredor, em um pátio ou no meio virtual já é um avanço na compreensão das relações subjacentes a estes objetos e espaços pelos quais passamos quase sempre sem problematizar.

O patrimônio cultural é categoria que mobiliza diversos conhecimentos formais, entretanto seu potencial e fim educativo podem ser pensados também a partir da perspectiva do poder da memória, das contribuições não formais para o desenvolvimento sociocognitivo dos (as) estudantes, que podem compreender um mundo sem essencialismos, pretos e brancos, rompendo e recriando continuidades até então não pensadas, reinserindo-se no fluxo da história a partir dos seus referenciais. Considerando as cidades como produtos do trabalho humano e produtoras de sentidos diversos, palco de práticas sociais e suporte da diversidade cultural que acompanha o ser humano em sua trajetória no tempo, estes esquecimentos velados reificam a ideia de nossas cidades “fora do plano” como cidades sem história. A relação entre museus, patrimônios e identidades neste ponto de vista da educação patrimonial é criar as condições de inserção dessas narrativas que

façam sentido, que não sejam lugares excepcionais ou sagrados, mas espaços de acolhimento e transformação de mundos.

Referências

- BERTRAN, P. (2011). *História da Terra e do Homem no Planalto Central – Eco-História do Distrito Federal – Do Indígena ao Colonizador*”. Brasília: Editora UnB.
- CARVALHO, J. M. de. (2002). *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CHAGAS, M. S. (2002). Memória e poder: dois movimentos. In: *Museus e Políticas Culturais*, Mário de Souza CHAGAS, & Myriam Sepúlveda SANTOS, (Orgs.). *Cadernos de Sociomuseologia/19*, (pp. 35-68). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Centro de Estudos de Sociomuseologia.
- DEMARCHI, J. (2018). O que é, afinal, a educação patrimonial? *Revista CPC*, v. 13, n. 25, pp. 140-162. São Paulo: USP.
- HALL, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2.
- LOPES, M. M. (1991). A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, n. 40, pp. 443-455.
- NERES, M. B. (2016). *Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência*. Brasília, DF: Gráfica Conquista.
- PAVIANI, A. (1987). *Crescimento urbano: questões em escala intrametropolitana*. In: *Encontro Nacional de Estudos Sobre Crescimento Urbano*, 1., 1987. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- PERPÉTUO, T. P. (2015). *Uma cidade construída em seu processo de patrimonialização: modos de narrar, ler e preservar Brasília*. Dissertação (Mestrado Profissional). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro.
- POULOT, D. (2009). *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade.

- SANTOS, M. C. T. M. (2002). Processo museológico: critérios de exclusão. *Cadernos de Sociomuseologia*/18, n. 18 (pp.75-91). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Centro de Estudos de Sociomuseologia. Lisboa: Edições Lusófona.
- _____. (2008). *Encontros Museológicos: Reflexões sobre a Museologia, a educação e o museu*. Volume 4 da Coleção *Museu, Memória e Cidadania*. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN/DEMU.
- SCHEINER, T. C. (2012). Repensando o museu integral: do conceito às práticas. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 1, pp. 15-30.
- ZANIRATO, S. (2018). Patrimônio e identidade. *Revista CPC*, 13(25), 7-33. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p7-33>.

