

■ Patrimônios e pertencimentos: A Educação Patrimonial como instrumento de democratização cultural

 Karolline Pacheco Santos *

Resumo: Este artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre desafios e potencialidades no trabalho de educação patrimonial realizado no âmbito da relação museu escola no Distrito Federal. Considerando que a memória é fundamento para a construção da identidade social e que este processo se redefine permanentemente na relação dialógica com o outro, os patrimônios e museus são espaços importantes para reestabelecer estes diálogos da diversidade. Diante de museus e espaços culturais que reiteram o discurso consagrado a respeito da construção de Brasília, privilegiando nomes e fatos específicos, como fazer valer a relação patrimônio, identidade e cidadania efetivamente? Busco por meio da experiência como educadora em espaço cultural refletir sobre percepções, potencialidades e abordagens que visem superar a história única incluindo outras vozes nesta relação em vista de uma educação para autonomia e a democratização cultural.

Palavras-chave: Patrimônio. Educação Patrimonial. Diversidade Cultural. Distrito Federal.

* Karolline Pacheco Santos é doutoranda em Museologia pela cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), possui mestrado em História pela Universidade de Brasília com ênfase nas áreas de Política, Instituições e Relações de poder com foco em história política latino-americana contemporânea, movimentos trabalhistas e discursos políticos. Possui bacharelado e licenciatura em História ambos pela Universidade Brasília. Professora de educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal com atuação em museus. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5606634009337497>. Contato: karolpach@gmail.com.

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 do século passado, questionado em diversas instâncias. Desde experiências museais diferenciadas, como os museus comunitários, museus itinerantes e os *ecomuseus* aos debates em fóruns e encontros internacionais, amplificando as vozes daqueles 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 em 1972, como “(...) 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, 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. Deste 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 é a realidade social. Depreende-se desta 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 “(...) os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural”¹ e que visa a “alfabetização cultural” é a definição que predomina entre profissionais da educação e cultura - consagrado pelo trabalho pioneiro de Maria de Lourdes Parreiras Horta no Museu Imperial do Rio de Janeiro -, mas que precisa ser problematizada

em contextos patrimoniais uníssonos. A partir da reflexão que antecede este parágrafo, busco compreender a educação patrimonial como atividade centrada nos sujeitos, 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), mas nas pessoas que se reconhecem e atribuem valores a bens e expressões culturais. Assim como a noção de identidade que nesta abordagem é vista pela perspectiva processual, algo que se constrói ao longo do tempo, que é fluida e responde aos movimentos da realidade social dos sujeitos envolvidos:

Assim, 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).

Neste sentido, não cabe falar apenas 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 eventos históricos considerados significativos por estes grupos; estes espaços de memória acabam sendo pouco representativos da diversidade de um território e por vezes reiteram visões de mundo hegemônicas e uníssonas. 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), 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 esta 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. 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, 1999) 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-se dinamizar a educação patrimonial diante de contextos cujos referenciais patrimoniais reiteram discursos únicos. Neste sentido, torna-se fundamental abordar outras metodologias para a educação patrimonial no DF que priorizem compreender estas construções e permitam reverberar outras visões de mundo e desenvolvimentos distintos.

Pensando patrimônios: A diversidade como princípio patrimonial

Para além da argumentação teórica trago a discussão a respeito da problematização da educação patrimonial em contextos patrimoniais que reificam histórias únicas ao pensar a realidade do Distrito Federal. A particularidade de ser uma cidade declarada patrimônio da humanidade, marco do planejamento e da arquitetura modernista da segunda metade do século XX e síntese da interiorização e modernização nacional se refletiu nas opções patrimoniais disponíveis que, como aponta o historiador Perpétuo (2015, p.242), ao analisar os discursos que engendraram o processo de patrimonialização de Brasília, foram resultados de modos de narrar a cidade que, se “(...) não implicou no congelamento da cidade ao menos ela perenizou, ou antes, reverberou e deu legitimidade, a uma perspectiva historiográfica específica”. Quero dizer que muitos espaços e museus frequentemente visitados por estudantes do DF são lugares que reproduzem algumas destas narrativas consagradas: a narrativa mítica (o sonho de Dom Bosco), historiográfica (José Bonifácio de Andrada e a suposta pré-existência de Brasília) ou arquitetônica (JK, Oscar Niemeyer e Lucio Costa) sem problematizar seja em suas expografias, seja em suas ações educativas, aspectos destes discursos ou a possível inserção de outras narrativas².

A partir da experiência como educadora no Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC) ao longo do ano letivo de 2019 por meio do “Projeto Territórios Culturais”³ busco contribuir com algumas observações para o campo da educação patrimonial no DF. Sendo um dos poucos equipamentos culturais da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do DF (SECEC/DF) fora do Plano Piloto - situado no Núcleo Bandeirante - o museu é também um dos poucos conjuntos arquitetônicos de madeira dos primeiros anos de ocupação dos acampamentos pioneiros que resistem ao tempo, às intempéries e ao descaso. Construído para ser um hospital, Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (HJKO), foi tombado em 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a nível distrital, em 1985, sendo o museu inaugurado em 1990. Como descreve Ricardo (2017), diretora do museu entre 2007 e 2012, em pesquisa que descreve o desenvolvimento dos projetos

educativos no MVMC, a concepção do futuro museu como espaço para troca de saberes com a comunidade mediados pelas Oficinas do Saber Fazer e a função educativa associada ao desenvolvimento cidadão já era missão deste espaço desde sua configuração inicial:

Despertar nos alunos o senso de observação, o espírito crítico e o gosto pela pesquisa;

(...)

Romper com a prática de contemplação dos acervos do Museu, levando os alunos e professores a participarem ativamente do processo de apreensão, transformação e apropriação dos conteúdos veiculados;

(...)

Divulgar junto à comunidade o espaço do Museu, cujo acervo contém elementos da cultura e do meio ambiente da cidade, veiculado (sic) como o homem tem se relacionado diacronicamente na elaboração de sua própria história;

No entanto, entre o plano e o concreto, os caminhos são muitos e dos cinco módulos pensados para a exposição permanente apenas um se concretizou, a atual exposição permanente Poeira, Lona e Concreto que “foi projetada para propiciar uma visão da evolução histórica da cidade desde o seu marco zero”⁴, subdividida em doze módulos que expõem fotos, objetos do acervo, textos explicativos e cenários. Atualmente, o programa educativo “Viva o Museu” - visitas mediadas para escolas públicas e particulares - acontece prioritariamente neste espaço, sendo o público principal alunos (as) de 4º ano do ensino fundamental provenientes das várias regiões administrativas do DF⁵.

Neste ponto, cabe abordar a dinâmica espacial do DF e a diversidade cultural da nossa região em contraposição à representação desta diversidade nos equipamentos culturais da cidade. Museus e centros culturais em geral reverberam as narrativas consagradas de Brasília – Memorial JK, Centro Cultural Três Poderes, Museu do Catetinho, Museu Memorial Brasília do Instituto Histórico e Geográfico do DF - deixando outras abordagens dessa história a uma espécie de “apêndices” da narrativa oficial. Como museu da “memória candanga” e 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 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 nestes espaços, além do fato destas cidades em geral não terem museus ou espaços culturais que possam ser suporte para narrar suas histórias e especificidades que são muitas

neste território que surgiu de um dos maiores movimentos migratórios e pretendeu ser a síntese do Brasil.

Era muito comum entre as (os) estudantes duas formas de estranhamento, aquelas (es) que não sabiam identificar ou não reconheciam 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 saber o que era um *pilotis* nem sempre eram associados por discentes que vinham de outras realidades urbanas e diferentes referências socioespaciais. Ou aqueles que, quando indagados sobre as outras cidades do DF como, por exemplo, quais eram os bens tombados fora do Plano Piloto, qual era a maior cidade do DF, quais histórias conheciam sobre a formação de suas R.A's de origem, não sabiam se situar ou ficavam desconfiados que algo nestas cidades pudesse ser considerado de importância histórica ou cultural. Notava-se entre as (os) alunas (os) uma espécie de descentramento enquanto indivíduos (HALL, 2005) 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 outro estado. Para não insistir no assunto dos desafios orçamentários e burocráticos do acesso cultural de discentes da rede pública a museus e centros culturais, destaca-se as dificuldades no acesso à informação destas histórias e referências locais que alimentam uma cadeia de exclusão cultural que é explícita na realidade patrimonial e cultural da região. 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 que estão inseridos (as). Quem são aquelas (es) 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 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 à apropriação, à reapropriação e à criação de novos patrimônios culturais". No trabalho educativo com estudantes do DF, 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 DF 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, mas 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. Mais que uma gestão administrativa é necessário compreender a dimensão 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. Ou no mais possível dos planos, facilitar o acesso e busca por parcerias com professores (as) e pesquisadores (as) que procuram estes espaços e, sim, eles (as) existem. A fim de evitar a "escolarização dos museus" (LOPES, 1991), como se estes espaços fossem meros lugares que complementam a história ensinada no ensino 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)

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) essa 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 estes 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 em nossos equipamentos culturais existentes, as atividades de inventários participativos⁶ 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 expor o resultado de sua pesquisa, criamos processos importantes de ampliação da ideia de patrimônio que 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 entendam. Deste 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 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.

Voltando ao “dia da visita” ao museu, cabe outra problematização pela frequência como que essa

atividade é ligada apenas ao currículo formal, o que a torna muito diferente de uma abordagem a partir da educação patrimonial. A faixa etária de visitas a equipamentos culturais como MVMC, Centro Cultural Três Poderes e Museu do Catetinho é significativamente preenchida por alunos (as) do 4º ano do ensino fundamental cujo currículo em movimento para Geografia e História é exclusivamente a história de Brasília. Constatamos uma natureza de dinâmica muito próxima da ideia de ir ao museu para “ilustrar” o que foi visto em sala de aula ou ter uma aula mais completa sobre o tema, o que diminui muito o potencial desses espaços e limita o público que os acessa, em especial, no contexto da rede pública de ensino do DF.

Em nossas obrigações pedagógicas e burocráticas do trabalho de sala de aula sempre parece uma cobrança sobre-humana “ter que trabalhar” o patrimônio, entretanto, esquecemo-nos de que o patrimônio não precisa ser um tema que se encerra em si mesmo, conteúdo que precisa ser “vencido” para entender e saber se comportar em museus.

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 patrimônio e identidade neste ponto de vista da educação patrimonial é criar as condições de inserção destas narrativas que façam sentido, que não sejam lugares excepcionais ou sagrados, mas espaços de memórias, identidades, pertencimentos e que propiciem transformações. ■

Notas

¹ 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>>.

² 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 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 sobre as mulheres durante a construção realizada por Tânia Fontelle que levou à produção de um documentário, “Poeira e Batom”, além de exposições temporárias; 2) exposição “Reintegração de Posse: Narrativas da presença negra na História do Distrito Federal” resultado da pesquisa dos registros fotográficos no Arquivo Público do DF realizada por professoras e estudantes da UnB entre outros.

³ Como uma das ações de execução da política de Educação Patrimonial da Secretaria de Educação do DF (SEEDF/DF), instituída pela Portaria nº 265 de 16 de novembro de 2016, o projeto é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do DF – SECEC/DF e tem como objetivo proporcionar a integração do trabalho pedagógico das Unidades Escolares, oportunizando aos

estudantes da Rede Pública de Ensino atividades de Educação Patrimonial por meio da valorização do patrimônio artístico e cultural do Distrito Federal.

⁴ Texto descritivo da exposição disponível no site da Secretaria de Cultural e Economia Criativa do DF. Acessado em 27/01/2020 as 18:34 <<http://www.cultura.df.gov.br/mvmc/>>. Cabe destacar que em entrevista a Luciana Ricardo (2017, p.52) a historiadora Maria das Graças Sousa Coutinho comenta que "(...) foi pensada e feita uma exposição permanente, projetada para ter cinco módulos, abordando a história de Brasília de 1956 (era JK) à Nova República (dias atuais). Porém, foi feito apenas o primeiro módulo, intitulado Poeira, Lona e Concreto (...)".

⁵ O Currículo em Movimento da educação básica da SEEDF para o ensino fundamental - anos iniciais nas áreas de História e Geografia do 4º ano tem como direcionamentos prioritários trabalhar aspectos relativos a conformação histórica e espacial do Distrito Federal, deste modo, os (as) discentes desse ano escolar são os (as) que mais frequentam museus e equipamentos culturais da SECEC/DF.

⁶ Com base em metodologias de ferramentas já existentes no IPHAN, como o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), foi disponibilizado o inventário pedagógico pela divisão de educação patrimonial que pode ser acessado: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf>. O órgão também oferece orientações às atividades por meio da Superintendência do IPHAN no DF (61) 2024-6000.

Referências bibliográficas

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

PERPÉTUO, Thiago Pereira. **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, 2015.

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RICARDO, Luciana de Maya. **A educação em diálogo com a cultura**: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF. 2017. 300 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Maria Célia T. M. **Processo museológico**: critérios de exclusão. II Semana de Museus da Universidade de São Paulo, 30 de agosto a 03 de setembro, 1999. Acessado em 03/02/2020 as 12:39 <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Processo-Museol%C3%B3gico-crit%C3%A9rios-de-exclus%C3%A3o.pdf>>

SANTOS, Maria Célia T. M. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MINC/IPHA/DEMU, 2008.

SCHEINER, Tereza C. **Repensando o museu integral**: do conceito às práticas. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012.

ZANIRATO, Silvia. (2018). Patrimônio e identidade. **Revista CPC**, 13(25), 7-33. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p7-33>.