UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO (FCSEA)**

**DOUTORADO EM MUSEOLOGIA**

# EDUCAÇÃO MUSEAL E PATRIMONIAL NO DISTRITO FEDERAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS SOCIOMUSEOLÓGICAS

Tese de Doutoramento apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de Doutora em Museologia, em 20 de fevereiro de 2025, orientada pela professora doutora Maristela dos Santos Simão.

Maria Paz Josetti Fuenzalida, nº 21909309

2025

www.ulusofona.pt

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA**

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO (FCSEA)

DOUTORADO EM MUSEOLOGIA

# EDUCAÇÃO MUSEAL E PATRIMONIAL NO DISTRITO FEDERAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS SOCIOMUSEOLÓGICAS

VERSÃO FINAL

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutor em Museologia no curso de Doutoramento em Museologia conferido pela Universidade Lusófona, no dia 20 de fevereiro de 2025, com o Despacho Reitoral nº 154/2025 de 13 de fevereiro com a seguinte composição de júri:
**Presidente:** Professor Doutor Mário Caneva Moutinho, Universidade Lusófona (ULusófona);
**Orientadora:** Professora Doutora Maristela dos Santos Simão, Universidade Lusófona (ULusófona);
**Arguentes:**
Prof. Doutor Clóvis Britto, Universidade de Brasília (UnB) - arguente externo;
Prof Doutor Adel Igor dos Santos Cangueiro Romanov Pausini, Universidade Lusófona (ULusófona) - arguente interno;
**Vogais:**
Prof. Doutor Mário Chagas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - vogal externo;
Prof. Doutor Hugo Menezes Neto, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - vogal externo;
Profª. Doutora Maria Neves Gonçalves, Universidade Lusófona (ULusófona) - vogal interna.

Maria Paz Josetti Fuenzalida, nº 21909309

2025

*O psicólogo, o sociólogo, o antropólogo explicam Brasília*
*eu não entendo, eu gosto*
Nicolas Behr

*Para Cê y Lucho (in memoriam),*
*que me fizeram ser quien soy*
*e Monise (in memoriam),*
*pelas coisas tão mais lindas.*

## Agradecimentos

A jornada de 5 anos que levou à defesa desta tese só foi possível com o apoio emocional, intelectual e financeiro de várias pessoas e instituições.

Primeiramente agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me ofereceu afastamento remunerado para estudos, direito garantido por lei aos profissionais da educação. Essa foi oportunidade foi fundamental para que eu pudesse me deslocar para Portugal, realizar a parte curricular do curso de doutorado, bem como conduzir minha investigação. Que mais educadoras e educadores possam seguir usufruindo desse direito tão importante para a qualificação desta carreira de Estado.

À Cátedra UNESCO Educação, Cidadania e Diversidade Cultural pela bolsa que garantiu minha entrada e permanência como aluna da Universidade Lusófona. Que mais investigadores da comunidade lusófona possam usufruir desse apoio, contribuindo para uma produção museológica mais diversa em Portugal.

À minha família direta: minha mãe Celina, meu pai Luis Alberto (*in memoriam*), meus irmãos, Teo e Lia, e minha sobrinha Monise (*in memoriam*). O carinho, apoio, interesse e entusiasmo de vocês com minha trajetória acadêmica foi fundamental para enfrentar tudo o que passamos nesses 5 anos. À minha mãe, também fica meu muito obrigada pela leitura atenta e amorosa.

À minha orientadora Maristela Simão, por sempre acolher minhas dificuldades, dar espaço e liberdade para que eu desenvolvesse minhas ideias e por oferecer contribuições substanciais para este trabalho. Sua inteligência, leveza e amorosidade tornaram esse processo mais suave.

Às professoras e professores com quem muito aprendi no Departamento de Museologia da ULusófona – Adel Pausini, Aida Rechena, Ana Fitas, Clóvis Britto, Cristina Bruno, Gabriela Figurelli, Graça Teixeira, Judite Primo, Manuel Antunes, Manuel Leite, Manuel Serafin, Manuelina Duarte, Marcele Pereira, Marcelo Cunha, Márcio Campos, Mario Chagas, Mário Moutinho, Maristela Simão, Vânia Brayner – seus ensinamentos foram elementares para a conformação das ideias apresentadas neste trabalho e igualmente me enriqueceram como profissional e ser humano.

Às professoras Cláudia Garcia e Ana Lúcia Abreu, que elaboraram cartas de recomendação para o ingresso neste programa de pós-graduação.

À Letícia Vianna, que muito me incentivou na ida para Portugal. Mesmo distante seus ensinamentos permanecem.

À equipa da secretaria do Departamento de Museologia: Sthéfane Moreira, Nathália Pamio, Leandro França e Maria Leal, sempre muito dispostos e diligentes como nossas dúvidas e demandas.

Às professoras Ana Lúcia Abreu e Rose Miranda por me acolherem em minha *alma mater*, Universidade de Brasília, junto ao projeto de extensão *Educação em Contextos Culturais: museus e intersubjetividades*. Trabalhar com vocês e os estudantes que compuseram o projeto, além de extremamente engrandecedor, foi essencial para organizar minhas ideias e seguir com esta investigação de doutoramento.

Aos amigos que fiz na Universidade Lusófona, especialmente os da turma 2020: Ana Luiza Neves, Angelo Biléssimo, Beatriz Haspo, Claudia Pola, Clarissa Wetzel, Didi Oliveira, Gabriela Coronado (e sua mãe, Délia Téllez-Castilla, pela aula e material sobre metodologia científica), Henrique Godoy (& Luísa), Josiane Vieira (& Karim), Juliana Campusano, Julio Chaves, Isabel Ângelo, Karol Pacheco (leitora fundamental deste texto), Maria Eugénia Alves, Maria Monsalve, Marcelo Murta (& Teresa), Miguel Feio, Nathália Pamio, Tatiana Takatuzi, Yazid Costa. Sem o suporte que nos demos nesse período de maneira presencial e virtual – em virtude da pandemia de COVID-19 e das distâncias continentais que nos separaram –, não seria possível manter-me motivada e enxergar o horizonte de conclusão da tese. Agradeço a aprendizagem nos grupos de estudo, a troca de ideias, textos e outros materiais. Igualmente importante foram as risadas e histórias partilhadas em chamadas virtuais e encontros presenciais. Que bom que o acaso promoveu que esses caminhos se cruzassem!

Às profissionais de saúde que me acompanharam desde 2020, sobretudo minha psicóloga e minha psiquiatra. O suporte e cuidado de vocês foi basilar para acomodar a dor dos lutos vividos nesse período, bem como foi imprescindível para que eu concluísse mais esse projeto.

À equipe da GEAPLA, especialmente aos colegas de educação patrimonial: Juliana Rocha, Líbia Nascimento, Vanessa Nasfre e Wélcio de Toledo, vocês são incríveis! Agradeço muito o apoio, o aprendizado e a leveza no cotidiano, cresço muito com vocês. Ao nosso ex-gerente Hamilton Cavalcante, que oportunizou a realização de minha pesquisa nesta instituição, bem como ter a honra de poder compô-la. Obrigada pela confiança!

Aos colegas da SECEC e Iphan, que fazem o impossível para que a educação museal e patrimonial se realize no Distrito Federal: Alessandra Bittencourt, Beatriz Couto, Carolina Dantas e Vinícius Januzzi, a determinação, empenho e qualidade do que vocês fazem é exemplar.

Aos meus amigos, recentes e de longa data, que ofereceram toda sorte de incentivo, carinho, acolhimento, conselho, ou mesmo só me tiraram risos nessa louca jornada. Obviamente os percalços foram mais leves por conta de vocês: Mara Palhares, Julia Dalla Costa, Júnia Marúsia, Ana Carolina Freitas, Samira Correia, Maria Clara Coutinho, Thiara Bernardes, Karol Pacheco, Didi Oliveira, Gabriela Coronado, Emily Bandeira, Eve Portilho, Cecília Bona, Ramon Barroncas, Moisés Coelho, Julliane Pereira, Anderson Vieira, André Oliveira, Paula Scherre, Alice Hott, Shaira Sampaio, André Cidade, Elisa Rosas, Andrea Azevedo, Igor Storti, Gabriel Lima, Felipe Pessoa.

À Humita e ao Merquén, agradeço o quentinho nos pés e os chamegos enquanto eu escrevia.

À família Rodrigues Coutinho, por me acolher com tanta ternura e alegria: Janilce, Maria Clara, Angelina, Paulo Gabriel, Manuela, Santiago, Ulisses, Victor, Luíze e Bento. Obrigada por toda forma de apoio e afeto.

Às famílias Batista e Vaz, que muito incentivaram e deram suporte para a ida à Portugal e seguiram sendo laço importante em minha vida. Um beijo enorme em todos vocês.

Às amigas e amigos que fiz junto ao movimento neofanfarrístico de Brasília, sobretudo às Maluvidas: tocar com vocês é fonte de uma linda energia vital, tão necessária para os diversos compartimentos em que dividimos a vida.

Às colaboradoras e colaboradores que participaram da investigação, concedendo entrevistas: Alessandra Bittencourt, Cecilia Carvalho, Cristiano Ramos, Ilane Paravidine, Isabella Formiga, José Delvinei dos Santos, Juana Miranda, Sofia Scartezini, Suzana Librelotto e Wagner Santana.

Às servidoras da Ouvidoria da Secretaria de Cultura e Economia Criativa – Edileusa Fagundes de Menezes Micas, Heliene de Souza e Sidele de Jesus Silveira – que fizeram tudo o que estava ao seu alcance para providenciar informações e/ou autorização de entrevistas.

Às professoras e professores do júri prévio Adel Pausini, Clóvis Britto, Ana Lúcia Abreu e Mário Moutinho. Muito obrigada pela leitura cuidadosa e as contribuições que foram decisivas para apresentar este texto final.

Às professoras e professores que compõem a banca de júri final – Adel Pausini, Clóvis Britto, Hugo Menezes Neto, Maria Neves, Mario Chagas e Mário Moutinho. Agracio a disposição em colaborar em mais essa etapa de formação desta pesquisadora. Temos um trabalho concluído graças a vocês!

E agradeço ao Artur Cabral pela passagem bonita que ofereceu muito carinho, partilha e leitura extremamente generosa, com sugestões fundamentais nessa reta final.

## Resumo

Esta investigação apresenta o processo de formação e desenvolvimento da política pública de educação museal e patrimonial no Distrito Federal, Brasil. Para isso, foi realizada uma análise abrangente, que considera como essa temática se inseriu no Estado brasileiro desde o período imperial até a Nova República, observando as continuidades e desdobramentos institucionais, os atores envolvidos, as necessidades culturais identificadas e as ações implementadas para atender a essas demandas.

Observou-se que o desenho dessa política no Distrito Federal foi influenciado tanto pelo processo de formação da burocracia estatal da nova capital do Brasil quanto pela consagração de Brasília como Patrimônio Mundial pela UNESCO, em 1987.

Em comemoração aos 25 anos dessa titulação, o governo distrital sancionou legislações (Lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, e Lei nº 5.080, de 11 de março de 2013) voltadas para a consolidação de uma política de educação patrimonial, que acabou por incorporar, em parte, a educação museal em sua prática.

Para compreender o funcionamento dessa política, foram analisadas ações concretas, como o Projeto Territórios Culturais, as Jornadas do Patrimônio, cursos, publicações e editais do Fundo de Apoio à Cultura.

Identificou-se que, embora a política tenha se consolidado devido à patrimonialização do Conjunto Urbanístico de Brasília, suas ações abordam o patrimônio cultural de forma ampliada, alinhada à perspectiva atual de educação patrimonial do Iphan e em consonância com os pressupostos da sociomuseologia e da museologia social.

Por fim, à luz da sociomuseologia, foram feitas sugestões para o aprimoramento dos instrumentos de aplicação da política pública no período atual, tais como a elaboração de diretrizes para um plano e programa de educação patrimonial, além da inclusão de novos critérios nos editais de seleção pública, como os relacionados a projetos do Fundo de Apoio à Cultura e à atuação de professores no Projeto Territórios Culturais.

Assim, o estudo não apenas documenta e analisa as políticas existentes, mas também propõe caminhos para seu aprimoramento, destacando a importância de uma educação patrimonial e museal que dialogue com as comunidades locais e contribua para a construção de uma sociedade mais consciente de sua diversidade cultural e histórica.


**Palavras-chave:** educação museal, educação patrimonial, políticas públicas, sociomuseologia, Brasília

## Abstract

This research presents the process of formation and development of public policies for museum and heritage education in the Federal District, Brazil. To this end, a comprehensive analysis was conducted, considering how this theme became part of the Brazilian state from the imperial period to the New Republic, observing institutional continuities and developments, the actors involved, the identified cultural needs, and the actions implemented to meet these demands.

It was observed that the design of this policy in the Federal District was influenced both by the process of forming the state bureaucracy of Brazil's new capital and by the recognition of Brasília as a UNESCO World Heritage Site in 1987.

In celebration of the 25th anniversary of this designation, the district government enacted legislation (Law No. 4,920 of August 21, 2012, and Law No. 5,080 of March 11, 2013) aimed at consolidating a heritage education policy, which partially incorporated museum education into its practice.

To understand how this policy operates, specific actions were analyzed, such as the Cultural Territories Project, Heritage Journeys, courses, publications, and calls for proposals under the Culture Support Fund.

It was found that, although the policy was consolidated due to the heritage designation of Brasília's Urban Ensemble, its actions address cultural heritage in a broader sense, aligned with the current perspective on heritage education by Iphan and in harmony with the principles of sociomuseology and social museology.

Finally, in light of sociomuseology, suggestions were made to improve the tools for implementing public policy in the current period, such as drafting guidelines for a heritage education plan and program, as well as including new criteria in public selection calls, such as those related to projects supported by the Culture Support Fund and the participation of teachers in the Cultural Territories Project.

Thus, the study not only documents and analyzes existing policies but also proposes ways to improve them, highlighting the importance of heritage and museum education that engages with local communities and contributes to building a society more aware of its cultural and historical diversity.

**Keywords:** museum education, heritage education, public policies, sociomuseology, Brasília

## Resumen

Esta investigación presenta el proceso de formación y desarrollo de las políticas públicas de educación museal y patrimonial en el Distrito Federal, Brasil. Para ello, se realizó un análisis amplio que considera cómo esta temática se integró en el Estado brasileño desde el período imperial hasta la Nueva República, observando las continuidades y desarrollos institucionales, los actores involucrados, las necesidades culturales identificadas y las acciones implementadas para atender dichas demandas.

Se observó que el diseño de esta política en el Distrito Federal fue influenciado tanto por el proceso de formación de la burocracia estatal de la nueva capital de Brasil como por la consagración de Brasilia como Patrimonio Mundial por la UNESCO en 1987.

En conmemoración de los 25 años de esta designación, el gobierno distrital promulgó leyes (Ley nº 4.920 del 21 de agosto de 2012 y Ley nº 5.080 del 11 de marzo de 2013) destinadas a la consolidación de una política de educación patrimonial, que acabó por incorporar, en parte, la educación museal en su práctica.

Para comprender cómo opera esta política, se analizaron acciones concretas, como el Proyecto Territorios Culturales, las Jornadas del Patrimonio, cursos, publicaciones y convocatorias del Fondo de Apoyo a la Cultura.

Se identificó que, aunque la política se consolidó debido a la patrimonialización del Conjunto Urbanístico de Brasilia, sus acciones abordan el patrimonio cultural de manera ampliada, alineándose con la perspectiva actual de educación patrimonial del Iphan y en consonancia con los postulados de la sociomuseología y la museología social.

Finalmente, a la luz de la sociomuseología, se realizaron sugerencias para mejorar los instrumentos de aplicación de las políticas públicas en el período actual, tales como la elaboración de directrices para un plan y un programa de educación patrimonial, además de la inclusión de nuevos criterios en las convocatorias públicas, como los relacionados con proyectos financiados por el Fondo de Apoyo a la Cultura y la participación de profesores en el Proyecto Territorios Culturales.

Así, el estudio no solo documenta y analiza las políticas existentes, sino que también propone caminos para su mejora, destacando la importancia de una educación patrimonial y museal que dialogue con las comunidades locales y contribuya a la construcción de una sociedad más consciente de su diversidad cultural e histórica.


**Palabras clave:** educación museal, educación patrimonial, políticas públicas, sociomuseología, Brasilia

## Lista de Abreviaturas

ANC - Assembleia Nacional Constituinte
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
ArPDF - Arquivo Público do Distrito Federal
BB - Banco do Brasil
BNB - Biblioteca Nacional de Brasília
BRB - Banco Regional de Brasília
CAM - Clube de Artistas Modernos
CCP - Centro Cultural de Planaltina
CCS - Centro Cultural de Samambaia
CD - Centro de Dança
CECA - Comitê para a Educação e Ação Cultural
CEDUC - Centro de Educação Patrimonial
CEF - Caixa Econômica Federal
CF88 - Constituição Federal de 1988
CFC - Conselho Federal de Cultura
CNFL - Comissão Nacional de Folclore
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRC - Centro Nacional de Referências Culturais
COMUSE - Coordenação de Museologia Social e Educação
CONAC - Conselho Nacional de Cultura
CONPRESB - Conselho de Gestão da Área de Preservação de Brasília
CPC - Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas de Natureza Cultural
CPC - Centros Populares de Cultura
CPII - Colégio Pedro II
CRE - Coordenação Regional de Ensino
CUB - Conjunto Urbanístico de Brasília
DAC - Departamento de Assuntos Culturais
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público
DEMU - Departamento de Museus e Centros Culturais
DePHA - Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico
DF - Distrito Federal
Dphan - Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
DPI - Departamento de Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
DPMUS - Departamento de Museologia Social e Educação
EAB - Escolinha de Arte do Brasil
EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA-USP - Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo
ECRR - Espaço Cultural Renato Russo
EMBRAFILME - Empresa Brasileira de Filmes
EMUSE - Encontro Nacional de Educação Museal -
ENP - Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal
FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado
FCB - Fundação do Cinema Brasileiro
FCRB - Fundação Casa Rui Barbosa -

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal
FUB - Fundação Universidade de Brasília
FUNARTE - Fundação Nacional de Artes
FUNDACEN - Fundação Nacional de Artes Cênicas
GDF - Governo do Distrito Federal
GEAPLA - Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação
GT Brasília - Grupo de Trabalho para a Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Brasília
IAB - Instituto dos Arquitetos do Brasil
IAC - Instituto de Arte Contemporânea
IBAC - Instituto Brasileiro da Arte e Cultura
IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBPC - Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural
Ibram - Instituto Brasileiro de Museus
IBRAM - Instituto Brasília Ambiental
ICOM - Conselho Internacional de Museus
ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
ICTOP-ICOM - Comitê Internacional para Treinamento de Pessoal do ICOM
IJNPS - Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais
Inacen - Instituto Nacional de Artes Cênicas
INL - Instituto Nacional do Livro
INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial
INRC - Inventário Nacional de Referências Culturais
Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
HJKO - Hospital Juscelino Kubitscheck de Oliveira
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MAB - Museu de Arte Brasileira
MAB - Museu de Arte de Brasília
MAC-Niterói - Museu de Arte Contemporânea de Niterói
MAC-PR - Museu de Arte Contemporânea do Paraná
MAC-RS - Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul
MAC-USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
Mais Educação - Programa Mais Educação
MAM-BA - Museu de Arte Moderna da Bahia
MAMF - Museu de Arte Moderna de Florianópolis
MAM-RJ - Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MAM-SP - Museu de Arte Moderna de São Paulo -
MASP - Museu de Arte de São Paulo
MCP - Movimento de Cultura Popular
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEA - Movimento Escolinhas de Arte
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEI - Microempreendedor Individual
MHN - Museu Histórico Nacional
MinC - Ministério da Cultura

MINON - Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MN - Museu Nacional
MNBA - Museu Nacional de Belas Artes
MNES - Muséologie nouvelle et expérimentation sociale
MNSR - Museu Nacional de Soares dos Reis
MP - Museu Paulista
MPEG - Museu Paraense Emilio Goeldi
MR - Museu da República
MRE - Ministério das Relações Exteriores
MUDE - Museu da Educação do Distrito Federal
MVMC - Museu Vivo da Memória Candanga
Novacap - Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OBEC - Observatório da Economia Criativa da Bahia
OIM - Observatório Ibero-americano de Museus
Onicom - Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus
ONU - Organização das Nações Unidas
ORCALC - Oficina Regional de Cultura para a América Latina e o Caribe
PAC - Plano de Ação Cultura
PAC - Programa de Ação Cultural
PCH - Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas
PCI - Patrimônio Cultural Imaterial
PEC - Programa Educativo e Cultural
PEM Brasil - Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros
PNC - Plano Nacional de Cultura
PNC - Política Nacional de Cultura
PNEM - Política Nacional de Educação Museal
PPA - Plano Plurianual
PPCUB - Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília
PRODASEN - Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal
Prodema - Promotoria de Justiça de Defesa do Meio Ambiente e do Patrimônio Cultural
Proext - Programa Nacional de Extensão Universitária
Pró-Leitura - Fundação Nacional Pró-Leitura
Pró-Memória - Fundação Nacional Pró-Memória
PSM - Plano Setorial de Museus
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RA - Região Administrativa
REM - Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais
SAE - Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional
SEAC - Secretaria de Assuntos Culturais
SEC - Secretaria da Cultura
SECEC-DF-DF - Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal
SECULT - Secretaria de Cultura do Distrito Federal
SEDUMA - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI - Sistema Eletrônico de Informações
SEMATEC - Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia
SENALBA - Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional de Brasília.

SNIIC - Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais
SPAM - Sociedade Pró-Arte Moderna
Sphan - Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1979-1990)
Sphan - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937-1946)
SUFIC - Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural
SUPAC - Subsecretaria do Patrimônio Cultural
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULusófona - Universidade Lusófona
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

# ÍNDICE

**Agradecimentos** ..... **4**

**Resumo** ..... **8**

**Abstract** ..... **9**

**Resumen** ..... **10**

**Lista de Abreviaturas** ..... **11**

**Índice de Figuras** ..... **17**

**Índice de Tabelas** ..... **18**

**Introdução** ..... **19**

**Considerações sobre o objeto, objetivos, marco teórico, metodologia e conceitos** ..... **19**

*Justificativa e tema/objeto* ..... *19*

*Objetivos* ..... *21*

*Referenciais teóricos e metodológicos* ..... *23*

*Fontes e técnicas de investigação* ..... *33*

*Estrutura da tese* ..... *36*

**Parte 1 – Políticas Públicas de Educação em Museus no Brasil: ciência, educação, arte, cultura e patrimônio** ..... **39**

**Capítulo 1 – Políticas culturais no Brasil: museus, educação e patrimônio** ..... **42**

*Educação nos primeiros museus brasileiros: ciências naturais, história e instrução pública* ..... *44*

Museu Nacional ..... 44

Museu Paulista ..... 51

Museu Paraense Emílio Goeldi ..... 56

*A institucionalização da educação museal – a função educativa dos museus* ..... *67*

*Surgimento do setor educativo e a escolarização dos museus no Brasil* ..... *69*

*A 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional* ..... *71*

*O Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (1958)* ..... *81*

**Capítulo 2 – Interseções com a educação museal: educação patrimonial e arte-educação** ..... **91**

*Prelúdio e/ou interlúdio freiriano* ..... *91*

*Educação Patrimonial* ..... *95*

*Ensino de artes e arte-educação* ..... *107*

**Capítulo 3 – A institucionalização da educação museal como política de Estado – do Ibram ao PNEM** ..... **123**

*Antecedentes no campo museológico* ..... *123*

*A rubrica cultura na Nova República* ..... *132*

*Políticas de Estado para Educação Museal* ..... *136*

**Parte 2 – A nova capital e suas políticas públicas de educação museal e patrimonial** ..... **149**

**Capítulo 4 – Brasília: burocracia de Estado, patrimonialização e musealização** ..... **150**

*Sobre o histórico do processo de interiorização da capital brasileira* ..... *153*

*A burocracia do Distrito Federal* ..... *165*

*Política Cultural do Distrito Federal: patrimônio, educação e museus* ..... *171*

**Capítulo 5 – A educação museal e patrimonial no Distrito Federal hoje: diagnóstico e perspectivas sociomuseológicas ... 192**
*A legislação ... 196*
*O orçamento cultural ... 207*
*Ações desenvolvidas ... 223*
Ações décadas de 2000 e 2010 ... 223
Projeto Territórios Culturais ... 228
Jornadas do Patrimônio ... 237
Publicações ... 241
Curso Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal ... 243
Editais Fundo de Apoio à Cultura ... 245
*Contribuições sociomuseológicas ... 266*
**Conclusão ... 271**
**Referências ... 276**
**Apêndice ... I**
**Instrumentos de coleta de dados ... I**
*A - Formulário para Gestores nas Secretarias de Estado ... I*
*B - Formulário para Instituições que trabalham com Educação Museal/Patrimonial ... III*
*C - Roteiros de entrevistas personalizadas ... V*
**Programação Jornadas do Patrimônio (2019 a 2024) ... VIII**
*Jornadas do Patrimônio DF 2019 - Patrimônio Histórico da Pré-Brasília ... VIII*
*Jornadas do Patrimônio DF 2020 - Patrimônio cultural e a educação patrimonial na nova normalidade ... VIII*
*Jornadas do Patrimônio DF 2021 - Caminhos Participativos na Educação Patrimonial ... IX*
*Jornadas do Patrimônio DF 2022 - Territórios afetivos: histórias, representações e contradições nas cidades do Distrito Federal ... X*
*Jornadas do Patrimônio DF 2023 - Memórias sensíveis: compreender, reconstruir e ressignificar ... XI*
*Jornadas do Patrimônio DF 2024 - Cerrado: raízes, pegadas e percursos ... XI*
**Anexos ... XII**
**Documentos ... I**
*Cronograma Curso Educação Patrimonial: Eco-História do Planalto Central ... I*
*Cronograma do Curso: Educação Ambiental e Patrimonial "Relações culturais na prática pedagógica" (SEEDF/SEMA/IBRAM/SECULT/EN) - 2019 ... II*
**Museu Histórico de Brasília ... V**
*Textos na parte interna do Museu ... V*
**Objetos dos projetos FAC analisados ... IX**
*Museu de Arte de Brasília ... IX*
Edital nº 18/2022 ... IX
Edital nº 06/2023 ... XI
*Memorial dos Povos Indígenas ... XIV*
Edital nº 06/2023 ... XIV
*Museu Nacional da República ... XVII*
Edital nº 06/2021 ... XVII
Edital nº 18/2022 ... XIX

# Índice de Figuras

Figura 1 - Museu Nacional no Campo de Santana (1862). ..... 50
Figura 2 - Museu Nacional na Quinta da Boa Vista (entre 1911 e 1922)..... 50
Figura 3 - Museu Paulista, Monumento do Ypiranga (entre 1905 e 1910) ..... 56
Figura 4 - Visitantes em fotografia tirada no horto botânico do Museu Paraense (1902)... 61
Figura 5 - Sala de preparação do Serviço de Assistência ao Ensino da História Natural (1929) ..... 75
Figura 6 - Croqui Plano Piloto de Brasília de Lucio Costa ..... 156
Figura 7 - Museu Histórico de Brasília ou Museu da Cidade ..... 159
Figura 8 - Museu de Arte de Brasília (2021)..... 179
Figura 9 - Museu Vivo da Memória Candanga (2023)..... 188
Figura 10 - Imagem de tabela com projetos a serem contemplados..... 230
Figura 11 - Imagem de tabela da proposta de ampliação do Projeto Territórios Culturais. ..... 236
Figura 12 - Total de certificados cursos Iphan (2023-2024)..... 245
Figura 13 - Total de certificados cursos Ibram (2019-2024) ..... 245
Figura 14 - Mapa Distrito Federal e Entorno utilizado nas oficinas de Mapas Afetivos .....I

# Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quadro de divisão da tese e objetivos de investigação atendidos ..... 22
Tabela 2 - Marcos da política pública de educação patrimonial na Nova República ..... 107
Tabela 3 - Marcos da política cultural brasileira (a partir da década de 1970)..... 136
Tabela 4 - Marcos da política pública de educação museal na Nova República ..... 147
Tabela 5 - Marcos da política cultural e educacional do Distrito Federal (1956-1999) .... 190
Tabela 6 - Execução de ações orçamentárias relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2016-2019 ..... 212
Tabela 7 - Execução de ações orçamentárias relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2020-2023 ..... 215
Tabela 8 - Dotações orçamentárias previstas relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2024-2027 ..... 217
Tabela 9 - Resultado final da etapa de habilitação dos projetos classificados no processo seletivo do Edital nº 04/2022 - FAC Brasília Multicultural I ..... 221
Tabela 10 - Atendimentos do Projeto Territórios Culturais (2019-2024) ..... 235
Tabela 11 - Jornadas do Patrimônio 2019-2024 ..... 239
Tabela 12 - Editais Fundo de Apoio à Cultura 2013-2023 – Linguagens que trataram de Patrimônio, museus, educação patrimonial e educação museal ..... 248
Tabela 13 - Projetos contemplados pelo FAC – Temática Educação museal e patrimonial (2017-2023) ..... 254
Tabela 14 - Marcos da política de educação museal e patrimonial do Distrito Federal (2012-2024) ..... 264
Tabela 15 - Estabelecimentos escolares que possuíam museus nas regiões, unidades federadas e municípios das capitais (1932-1937)..... XII

# Introdução

## Considerações sobre o objeto, objetivos, marco teórico, metodologia e conceitos

Uma investigação de doutoramento tem como resultado, além da elaboração do produto textual denominado tese – que consubstancia os resultados da investigação conduzida pelo doutorando –, a produção de um/a pesquisador/a. Ao considerar isso, é tanto oportunidade de gerar conhecimento inovador, que contribua para o avanço científico, como ensejo para que o/a pesquisador/a se aprofunde em assuntos que lhe são de interesse.

Durante minha formação em ciências sociais na Universidade de Brasília (licenciatura e mestrado), um dos textos recorrentes nas aulas de metodologia científica me causou grande impacto: a reflexão weberiana sobre a "objetividade" do conhecimento científico – assim entre aspas, conforme o autor destacou. Esse texto, considerado um clássico visto o conteúdo atemporal que apresenta, discute as razões para que determinados traços da realidade possuam mais relevância para certos investigadores e outros não. Em suma, Weber quer nos mostrar que a cultura, permeada por valores, também sugestiona as ciências, visto que a escolha e o maior interesse em determinados temas têm influência deste componente cultural. Assim, a ciência é objetiva sim em seus procedimentos e resultados, contudo, a formação de suas pautas, a eleição dos temas mais caros está eivada por preferências dos investigadores e do contexto social em que se está inserido (Weber, 2006).

A exposição desse argumento tem uma intenção: mostrar que os caminhos dessa tese, desde a eleição do objeto, formulação das perguntas de pesquisa, realização da investigação e a produção textual, buscaram equilibrar a objetividade orientadora do conhecimento científico com a oportunidade para que eu, como investigadora em formação, pudesse me aprofundar em temas que considerasse interessantes. É a procura de, ao mesmo tempo, responder ao problema central de pesquisa e saciar a curiosidade que nos instiga a seguir aprendendo, característica que acredito que foi o que acabou nos conduzindo para o mundo acadêmico.

### *Justificativa e tema/objeto*

O tema de investigação emergiu devido a um conjunto de circunstâncias. A primeira deve-se ao fato de eu ser residente da capital federal brasileira desde o ano de 1994 e tentar

compreender essa cidade tão singular que sempre movimentou minha imaginação, mesmo antes de vir residir aqui. Aliado a isso, há o fato de eu ser professora da rede pública de ensino desde 2009 e observar que, tal como eu, meus alunos também tinham uma relação ambígua com a Brasília central e a Brasília periférica, uma relação de amor e insatisfação. No que tange a minha subjetividade – e talvez a dos estudantes que passaram pelas classes que ocupei – o amor à cidade está ligado à cultura e à gente que aqui se estabeleceu. Assim, temáticas como diversidade cultural e patrimônio acabaram por adentrar minha trajetória acadêmica e docente.

Em 2019, integrei a equipe do Projeto Territórios Culturais, parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Cultura do Distrito Federal, em que a primeira cede professores da rede pública de ensino para atuar com educação patrimonial em espaços culturais geridos pela segunda. O trabalho realizado no Centro Cultural Três Poderes durante aquele ano foi fundamental para que eu me interessasse pela temática de educação museal e patrimonial e me instigasse a compreender, não só como essa política pública se orienta, como também as possibilidades que ela pode oferecer para democratizar o acesso à cultura, contemplando a diversidade de componentes culturais e trajetórias daqueles que habitam o Distrito Federal[1]. Com esse conjunto de preocupações cheguei à museologia social e à sociomuseologia, campos do conhecimento que, no Brasil e em Portugal, buscam lidar com patrimônio e memória, seja no espaço museal ou além muros, de maneira plural e participativa. Como asseveram Moutinho e Primo (2020): "os museus deviam ter em consideração o meio onde estavam inseridos, e que deviam atuar na busca de soluções para as '*unmet needs of people*' não devendo ser, por isso, instituições debruçadas apenas sobre si próprias." (Moutinho & Primo, 2020, p. 20)

Esse plano de fundo acabou refletido na elaboração desta investigação cujo tema são as políticas públicas de educação museal e patrimonial no Distrito Federal-Brasil e sua interface com a sociomuseologia.

[1] Distrito Federal é um topônimo utilizado em países que adotam o federalismo como forma de Estado onde usualmente está localizada a capital nacional. A primeira capital do Brasil foi a cidade do Rio de Janeiro, que durante o império operava como município neutro. Com a Proclamação da República, em 1889, e a promulgação da Constituição de 1891 o município neutro tornou-se Distrito Federal. Em 1960, com a inauguração da nova capital, Brasília, no centro do país, o Distrito Federal passou a ser o perímetro retangular que circundava a cidade. Com isso, o antigo Distrito Federal foi designado estado da Guanabara e, em 1975 foi fundido com o estado do Rio de Janeiro. Para visualizar a divisão do atual Distrito Federal ver Imagem 14 em Anexos.

***Objetivos***

Tem-se como objetivo central entender como se constituiu essa política, como ela opera atualmente, se durante a sua trajetória, elementos que atualmente constituem a sociomuseologia dialogaram com seu desenvolvimento e, por fim, como, no presente momento a sociomuseologia pode colaborar para seu aprimoramento.

Aqui vale apresentar brevemente a sociomuseologia como corrente de pensamento que oferece espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas museológicas transversais, combinando diversas áreas do conhecimento (acadêmico e popular), conjugando aqui o que Britto (2019) classificou como constelações de compromissos, tendo os museus como espaços que estão a serviço da sociedade e das diferenças/diversidade. Igualmente, tem compromisso com o desenvolvimento local e a participação popular na gestão do patrimônio cultural, este entendido como elemento vivo, que depende de seu vínculo relacional com seus detentores. Assim, esta vertente teórica e prática entende as instituições museais e a própria museologia como arenas que podem conjugar os interesses, disputas, demandas e necessidades da sociedade com que se relacionam. Ou seja, fundamenta-se no reconhecimento de que os museus e a museologia são espaço de reciprocidade de saberes, negociação, disputas e empoderamento, capazes de refletir as demandas e necessidades da sociedade (Moutinho & Primo, 2018).

Portanto, não se tem por interesse apenas conduzir uma análise dos fatos, mas perceber como os pressupostos sociomuseológicos de participação e compromisso social podem auxiliar na efetivação de uma política de Estado mais plural e participativa.

Com o intuito de esmiuçar o objetivo central (Eco, 2019) (Goldenberg, 2004), delimitaram-se como objetivos secundários compreender:

a) quais os atores envolvidos – tendo o poder público como eixo central e incluindo atores que orbitam este poder;

b) as necessidades culturais (objeto da política cultural) identificadas pelos gestores e demandadas pelos demais atores sociais;

c) quais as ações foram aplicadas para atender as demandas estabelecidas;

d) quais aspectos teóricos orientaram as ações ao longo do tempo;

e) qual a trajetória histórica da política e como ela se relaciona com o contexto macrossocial/sócio-histórico em que está inserida;

f) como se organizou a burocracia de Estado que atendeu esta política cultural (legislação, órgãos de Estado);

g) como a política está estabelecida nos dias de hoje;

h) quais as dificuldades enfrentadas pela política e como a sociomuseologia pode contribuir para aprimorá-la.

Para atender a estes objetivos – bem como ampliarmos nosso conhecimento sobre essa política cultural no Brasil – a tese foi elaborada em duas partes. A primeira lida com o contexto nacional, intitulada *Políticas Públicas de Educação em Museus no Brasil: ciência, educação, arte, cultura e patrimônio* e está dividida em três capítulos: Capítulo 1 - Políticas culturais no Brasil: museus, educação e patrimônio, Capítulo 2 - Interseções com a educação museal: educação patrimonial e arte-educação e Capítulo 3 - A institucionalização da educação museal como política de Estado – do Ibram ao PNEM. A parte dois foi denominada *Brasília e suas políticas públicas de educação museal e patrimonial,* estruturada em dois capítulos: Capítulo 4 - A nova capital – burocracia de Estado, patrimonialização e musealização e Capítulo 5 - A educação museal e patrimonial no Distrito Federal hoje – diagnóstico e perspectivas sociomuseológicas.

O quadro a seguir demonstra as subdivisões dos capítulos e como elas atendem aos objetivos secundários da investigação:

***Tabela 1 - Quadro de divisão da tese e objetivos de investigação atendidos***

| OBJETIVOS SECUNDÁRIOS | **A** | **B** | **C** | **D** | **E** | **F** | **G** | **H** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Parte 1 - Políticas públicas de educação em museus no Brasil: ciência, educação, arte, cultura e patrimônio** | | | | | | | | |
| **Capítulo 1 - Políticas culturais no Brasil: museus, educação e patrimônio** | | | | | | | | |
| Educação nos primeiros museus brasileiros: ciências naturais, história e instrução pública | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| A institucionalização da educação museal – a função educativa dos museus | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Surgimento do setor educativo e a escolarização dos museus no Brasil | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| A 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| O Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (1958) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| **Capítulo 2 - Interseções com a educação museal: educação patrimonial e arte-educação** | | | | | | | | |
| Prelúdio e/ou interlúdio freiriano | | | | | | | | |
| Educação Patrimonial | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| Ensino de artes e arte-educação | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| **Capítulo 3 - A institucionalização da educação museal como política de Estado – do Ibram ao PNEM** | | | | | | | | |
| Antecedentes no campo museológico | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | |
| A rubrica cultura na Nova República | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Políticas de Estado para Educação Museal | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Parte 2 - A nova capital e suas políticas públicas de educação museal e patrimonial** | | | | | | | | |
| **Capítulo 4 - Brasília - burocracia de Estado, patrimonialização e musealização.** | | | | | | | | |
| Sobre o histórico do processo de interiorização da capital brasileira | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| A burocracia do Distrito Federal | | | | | ✓ | ✓ | | |
| Política Cultural do Distrito Federal: patrimônio, educação e museus | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| **Capítulo 5 - A educação museal e patrimonial no Distrito Federal hoje – diagnóstico e perspectivas.** | | | | | | | | |
| A legislação | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| O orçamento cultural | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ações desenvolvidas | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Contribuições sociomuseológicas | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |

## *Referenciais teóricos e metodológicos*

A estratégia analítica e metodológica adotada para responder ao problema central de pesquisa, bem como contemplar os objetivos de investigação partiu da perspectiva da análise do discurso (Foucault, 2008 e 2010 e Gill, 2002). Por tratar-se de metodologia qualitativa, de caráter não-experimental, o desenho de investigação trabalhou com alcance descritivo na primeira parte do trabalho, uma vez que já existe um conjunto robusto de pesquisas acadêmicas sobre a temática, capazes de subsidiar a discussão. De outra maneira, a segunda parte da tese possui alcance descritivo e exploratório, visto que o campo de investigação sobre educação museal e patrimonial no Distrito Federal ainda é incipiente e a presente investigação pretende compor o conjunto de pesquisas que ainda realizar-se-ão sobre a temática.

Como marco teórico orientador, acionou-se a contribuição da reflexão pós-estruturalista (Foucault 2008, 2010 e Fairclought, 2008). Partiu-se do entendimento de que para compreender determinado objeto, além de entender este *per se*, é fundamental atentar-se aos sistemas de conhecimento que o produziram, ou seja, é necessário complementar a análise fenomenológica – das percepções imediatas dos sujeitos – e/ou sincrônica – do elemento em sua posição estrutural – com uma análise diacrônica, que compreende o objeto estudado em sua temporalidade, sobrepujando supostas estruturas fixas e universais.

Ante esse cenário, a linguagem e o discurso foram apreendidos como objetos de suma relevância para a compreensão dos fenômenos sociais e, portanto, não deveriam ser analisados como elementos isolados ou ancorados em sistemas que lhes orientariam, mas sim em suas trajetórias temporais, como elementos que são resultado e traduzem as relações de poder, transformando a realidade.

A consolidação da teoria do discurso de Michel Foucault é trazida em *Arqueologia do saber* (2008), bem como em *A ordem do discurso* (2010). No primeiro trabalho mencionado, Foucault buscou constituir um método de investigação que tem como objetivo compreender a ordem interna que constitui determinado saber. O autor entende que toda forma de saber possui uma positividade que não está condicionada ao estatuto de cientificidade e que não pode ser julgada por uma referência que não seja o próprio saber (Foucault, 2008). Nesse sentido, Foucault buscou centrar-se no discurso pronunciado e existente como materialidade, defendendo que, por meio do discurso, é possível produzir conhecimento histórico, uma vez que passou a elevar tudo o que foi/é dito ao estatuto de conhecimento. Assim sendo, o autor propõe a análise dos discursos a partir de documentos, que passam a ser vistos como monumentos e, por isso, a ideia de arqueologia do saber.

> "Em outras palavras, a descrição arqueológica dos discursos se desdobra na dimensão de uma história geral; ela procura descobrir todo o domínio das instituições, dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um *status* de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas." (Foucault, 2008, pp. 185-186)

Dessarte, tal entendimento apresenta-se na estratégia de construção da tese: ao analisar o fenômeno da política pública cultural voltada para educação museal e patrimonial, buscou-se identificar este ao longo do tempo, observando o que foi comunicado e registrado discursivamente na memória social sobre educação em museus, bem como as respectivas ações desenvolvidas. A divisão da tese em duas partes procurou, ao mesmo tempo, dar conta da temporalidade que antecede noções como política pública, política cultural, educação museal, educação patrimonial, no intuito de desvelar as formações discursivas que posteriormente fomentaram e embasaram essas noções e respectivas ações, primeiro no contexto nacional e, na segunda parte da tese, circunscrita ao campo do objeto, as políticas públicas de educação museal e patrimonial no Distrito Federal.

Definiu-se como *corpus* investigativo o material discursivo disponível sobre as possíveis ações relacionadas à educação em museus: produção bibliográfica, relatórios de gestão de museus, legislação aprovada, relatórios de atividades (de seminários, eventos), bem como depoimentos de atores envolvidos com a temática da educação museal e patrimonial no Distrito Federal no presente momento. Partiu-se do entendimento de que o

discurso, nas suas mais diversas formas, por ser um fenômeno social, é consubstanciação de disputas de poder e serve como índice dos acontecimentos e transformações.

Foucault (2008) entende que o ser humano é um ser discursivo, criado ele mesmo pela linguagem e os sujeitos e objetos não são tidos como que constituídos *a priori*, são, em verdade, constituídos discursivamente sobre o que é dito sobre eles. Consequentemente, o que foi dito instaura uma realidade discursiva e a arqueologia do saber se institui como o método para desvendar como o homem constituiu sua própria existência.

Para construir sua arqueologia, Foucault (2008) trouxe alguns conceitos importantes que baseiam seu método, entre eles estão: discurso, enunciado, formação discursiva, saber e poder. O discurso é entendido como:

> "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência". (Foucault, 2008, p. 133)

Ou seja, é tido como uma prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em pleno funcionamento. Foucault (2008) entende o discurso como uma forma que possui suporte histórico e institucional, suporte este que permite ou proíbe sua realização, ou seja, quando determinado sujeito ocupa um lugar institucional faz uso de enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses da trama momentânea.

Esses enunciados são definidos como uma função de existência que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e as faz parecer a conteúdos concretos no espaço e no tempo. Só existem enquanto possibilidade de repetibilidade, diferentemente de uma simples frase proferida que não poderá ser repetida, que no caso é uma enunciação, ou seja, o enunciado depende de uma estrutura de poder para materializar-se e repetir-se. (Foucault, 2008)

Posto isto, nossa proposta de dimensionar a formulação de um discurso específico, qual seja, a política pública de educação museal e patrimonial, parte do pressuposto de que os discursos se apresentam como elementos representativos de modos de agir e de criar representações sobre o mundo, bem como são criadores de identidades.

Nesse trabalho, delimita-se o Estado como um núcleo que encarna os discursos proferidos no âmbito da disputa do campo da política pública cultural voltada para a educação museal e patrimonial, validando determinadas representações e transformando as

mesmas num discurso oficial, criando assim, uma gramática particular, que é acolhida pelo Estado e construída pelos sujeitos que circulam neste campo.

É importante ressaltar que aqui não se concebe o discurso apenas como algo que traduz as lutas e os sistemas de dominação, é algo mais abrangente, é aquilo pelo e com o qual se luta, é o próprio poder. (Foucault, 2010)

A compreensão de enunciados e séries discursivas de Foucault também se faz vantajosa pela consideração do caráter descontinuo e rarefeito dos mesmos. Os enunciados são considerados como entes dispersos, apesar de existirem diante de certa regularidade, e o autor mostra que seus encadeamentos são heterogêneos, ou seja, não há uma arquitetura conceitual homogênea, os conceitos surgem inclusive de formas opostas/contraditórias ao mesmo tempo em que os temas podem surgir de forma simultânea em dois campos discursivos distintos (Foucault, 2008). Tal construto se demonstrou proveitoso para que se desse atenção a quais enunciados e séries discursivas foram constituídas ante os discursos sobre as políticas públicas de educação museal e patrimonial, corroborando para uma reflexão sobre qual a conjuntura relacional que estas séries e enunciados estabeleceram entre si, quem foram/são seus sujeitos, assim como quem esteve autorizado a proferir tais enunciados e quais as fontes de sua enunciação.

Posto que as políticas públicas têm o Estado como eixo central, vale destacar que os enunciados oficiais do Estado não são mero produto mecânico da imposição de uma perspectiva de um ente abstrato e autônomo, mas representam o deslocamento de relações entre complexos de formas discursivas de grupos e segmentos socialmente organizados.

Então, é diante de toda esta dispersão e descontinuidade, que se conforma o conceito de formação discursiva, com o intuito de buscar as regularidades que existem por trás da dispersão dos elementos, regularidades essas que são consideradas um processo de formação discursiva:

> “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade".” (Foucault, 2008, p. 48)

Assim, a categoria formação discursiva favoreceu as reflexões sobre as condições de existência e surgimento das ações e política pública direcionadas à educação museal e patrimonial no Brasil e no Distrito Federal, bem como às condições de institucionalização de seu discurso, através da compreensão de que forma se estabelecem as regularidades e dissonâncias deste discurso, ou seja, como a concepção de política de educação museal e patrimonial se produziu, em quais instâncias, como adquiriu uma positividade, institucionalizou-se e tornou-se política pública.

Dada a relevância da formação dos discursos, é importante compreender que apesar do fato de que certas categorias operacionalizadas nesta investigação terem ocorrência e surgimento recentes e que muitas delas foram acionadas como ferramentas explicativas, a delimitação objetiva que aqui será estabelecida operará a partir da concepção de tipo ideal/puro weberianos (Weber, 1991). O sociólogo alemão asseverou que metodologicamente a construção dessas categorias, por meio de apreensões interpretativas do sentido, "que podem ser observadas na realidade pelo menos com alguma aproximação" (Weber, 1991, p. 8), auxiliam na compreensão e explicação dos fenômenos sociais.

Isto posto, o primeiro tipo que se intenciona delimitar é o de políticas públicas. Souza (2006) informa que, como área do conhecimento, as políticas públicas têm origens na Europa e Estados Unidos de formas distintas. No primeiro território é resultado do desdobramento dos estudos sobre o Estado, especificamente no que diz respeito a suas instituições e governos. Por sua vez, o campo estadunidense deu enfoque às ações do governo em contextos democráticos estáveis, considerando que estas ações seriam passíveis de serem formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores de maneira autônoma. Em ambos os casos buscou-se compreender a razão de os governos optarem por determinadas ações em detrimento de outras. A autora argumenta que a compreensão da necessidade de políticas públicas emergiu no cenário da Guerra Fria, com o amadurecimento do Estado de bem-estar social, o processo de universalização de acesso a direitos e a valorização da tecnocracia.

Por sua vez, Mastrodi & Ifanger (2019) ao discutirem que a promoção de direitos seria efeito secundário das políticas públicas, e não seu objetivo central, argumentam que as políticas públicas, especialmente nos Estados Unidos, surgiram como ações que, no contexto do *New Deal*, funcionaram "como projetos ou programas que visassem ao restabelecimento de alguma situação que sofreu perdas por causa de alguma grave crise. Restabelecidas as

condições originais, superada a crise, encerra-se a atividade governamental prevista para atuar naquela conjuntura" (Mastrodi & Ifanger, 2019, p. 11). Assim, no entendimento dos autores, as políticas públicas servem para materializar os objetivos do Estado, insculpidos em seu *corpus* legal interno ou nos tratados e convenções dos quais é signatário, portanto, não teriam como objetivo central promover direitos sociais.

Ao longo do século XX, diversos enquadramentos teóricos foram produzidos para analisar as políticas públicas: enfoque na ação dos governos (Laswell), compreensão do limite da racionalidade dos atores (Simon), ênfase nas relações de poder e fases dos processos decisórios (Lindblom), análise sistêmica de *inputs* e *outputs* (Easton), modelos de formulação e tipologias em função da finalidade (Lowi). O amadurecimento das ações governamentais, bem como do próprio campo acadêmico, acabou por produzir conceituação tal como a proposta por Souza (2006) que concebeu as políticas públicas:

> "como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real." (Souza C. , 2006, p. 26)

Dessa feita, compreende-se que as políticas públicas são um fenômeno próprio dos séculos XX e XXI, representam ações de governos republicanos, que conceberam modelos tecnocráticos de execução orçamentária, visando atingir fins estabelecidos na arquitetura de um Estado democrático de direto. Portanto, talvez fosse inviável tratar desta noção ao longo do século XIX – e é o que foi proposto para o primeiro capítulo.

Contudo, ante o modelo analítico proposto, que de maneira diacrônica visa compreender o funcionamento das políticas de educação museal e patrimonial é importante delimitar certas características base, tal como elucubrou Weber ao propor a formulação de tipos ideais. Pensar essa política pública numa arqueologia do saber nos permite ir ao passado e olhar para determinadas ações, não com uma lente meramente anacrônica, mas enquadrar variáveis que possam identificar certos padrões de ocorrência e contrastá-los ao longo do tempo histórico.

Nesse sentido, optou-se por delimitar a noção de política pública circunscrita à cultura, como predicado qualificador. Assim, para estudar políticas públicas culturais é importante compreender o que essa locução de palavras enseja para que sua possível

polissemia não nos leve a caminhos muito diversos. Lia Calabre (2009), especialista do tema no Brasil, compreende que esse objeto e campo do conhecimento está definido pelo:

> "conjunto de ações elaboradas e implementadas de maneira articulada pelos poderes públicos, pelas instituições civis, pelas entidades privadas, pelos grupos comunitários dentro do campo do desenvolvimento do simbólico, visando a satisfazer as necessidades culturais do conjunto da população". (Calabre, 2009, p. 12)

Observa-se que a definição apresentada por Calabre (2009) trouxe três elementos: os atores envolvidos com a política (agentes promotores e seu público), a concepção do que é cultural e, por fim, as atividades/necessidades que consubstanciam a política pública cultural. Em primeiro lugar, entre os atores das políticas públicas culturais não estão somente os agentes do poder público, como também outras esferas e setores da sociedade, todos operando numa mesma seara: suas demandas culturais.

Para fins de delimitação desta investigação, tem-se como ponto central de agência o poder público oficial, sem deixar de lado os atores que orbitam esse poder, operando em conjunto ou não, demandando políticas e/ou sendo seu público-alvo.

Isso nos leva a refletir sobre o segundo componente: o que é definido ou contido dentro da rubrica cultural e como é possível definir as demandas culturais visto a amplitude de elementos simbólicos que o conceito antropológico de cultura[2] pode albergar.

Quando discutiu quais dimensões poderiam abarcar as políticas culturais, Isaura Botelho (2001) nos trouxe a ideia de dimensão sociológica da cultura: a produção especializada de bens simbólicos/expressões artísticas inseridos dentro de um circuito organizacional que promove uma cadeia de produção, circulação e consumo desses bens: "é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão" (Botelho, 2001, p. 74). Ou seja, uma perspectiva que não acolhe todos os elementos simbólicos produzidos por uma dada sociedade, mas manifestações artísticas produzidas e consumidas dentro de uma determinada cadeia.

Apesar dessa definição objetiva, envolvendo expressões artísticas, no primeiro momento de nossa análise não é possível atender exclusivamente a essa especificação, visto

[2] A compreensão caracterizada como antropológica do termo cultura teve sua primeira formulação teórica elaborada pelo antropólogo inglês Edward Tylor, publicada em 1871, na obra *Primitive Culture* e abrangeria "todo complexo que compreende, simultaneamente, o saber, as crenças, as artes, as leis, os costumes ou toda outra faculdade ou hábito adquirido pelo ser humano enquanto membro de uma sociedade" (conforme citado em Mattelart, 2005, p. 17), ou seja, todo e qualquer processo social humano (Laraia, 2007).

que o entendimento sobre o que é cultural não tem significado unívoco na história. Concebe-se, num olhar anacrônico, que as políticas voltadas para museus adentraram a dimensão do cultural, visto que, atualmente, o que é museal está associado ao que é cultural no sentido sociológico de Botelho (2001), porém não se pode excluir os outros elementos não artísticos que foram contidos na política pública museal, especialmente ciência e educação. Notou-se que essa articulação foi estabelecida durante o século XIX e XX e tem relevância em nossa análise.

Por fim, o último item é a ação concreta que atende a necessidade cultural, o produto da política pública: quais propostas, projetos, objetivos e finalidades foram definidos, quais ações/atividades foram realizadas e quais os resultados produzidos pela política cultural estabelecida. No caso específico dessa investigação: o que diz respeito às políticas públicas culturais relacionadas aos museus, precisamente às ações de educação museal e patrimonial.

Apesar de não mencionados pela categorização de Calabre, durante a investigação, foi observado que existem outros componentes discursivos que embasam as políticas públicas e as ações adotadas. Esses podem ser teóricos, ideológicos, ou apenas discursos em formação, contudo são extremamente relevantes pois refletem o espírito de cada momento histórico e, de fato, orientam a maneira como as políticas culturais são executadas. Assim, buscar-se-á compreender quais recursos discursivos embasaram as soluções adotadas para a atenção de determinadas políticas culturais voltadas para o objeto aqui estudado.

Por último, resta delimitar as locuções educação museal e educação patrimonial. Ao longo da investigação foi percebido que o campo de investigação e atuação museológica tem apreço pela formulação de conceitos de maneira coletiva, envolvendo diversos atores (pares na academia, no campo profissional, nas comunidades): o que é museu, o que é museologia, o que é museu integral, o que é ecomuseu, o que é museologia social, o que é sociomuseologia. Muitas dessas definições, em seu processo evolutivo, incorporaram os anseios dos atores sociais quanto a um devir. O mesmo ocorreu com a educação museal e patrimonial.

É importante compreender a concepção atual de educação museal e patrimonial, visto que ela é índice das preocupações do campo museológico na contemporaneidade e observa-se que a forma como essas categorias foram conceituadas estão em consonância com a museologia social e o pensamento sociomuseológico. Contudo, como fenômeno, é

fundamental compreender o objeto em análise não como um "desejo que seja", mas sim "como é/foi".

Dessa feita, entende-se educação museal como as ações e atividades educativas relacionadas à dimensão e função educativa das instituições museais. Em sua dissertação de mestrado, Marcele Pereira (2010) indicou determinado entendimento para o uso destas categorias, que, ao logo do tempo apresentaram polissemia, por vezes utilizadas como sinônimos. Inspirada por reflexões elaboradas por Mário Chagas e George Stocking Jr, a autora propôs que a dimensão educativa (ou educacional) seria característica inerente aos museus, estes, *per se* seriam espaços que promovem a aprendizagem e a educação. Nesse sentido, aponta que a dimensão educacional/educativa pode ser: contemplativa, cívica, democrática, escolar e socioeducativa. Cada uma dessas subdimensões foi acionada ao longo da história dos museus, tendo em vista a conjuntura macrossocial em que estiveram inseridos.

A primeira subdimensão educativa representa a dimensão de contemplação do belo, da novidade, do diferente, a princípio direcionada a indivíduos que supostamente compreenderiam a linguagem e os simbolismos expostos e estaria relacionada ao colecionismo. A subdimensão cívica estaria associada ao contexto de formação dos Estados nação e promoveria valores de civilidade entre os cidadãos, dentre eles o patriotismo. Por sua vez, a subdimensão democrática seria aquela que emergiu quando da percepção de que o espaço museal deveria ser um local de acesso público, à serviço da população. Já subdimensão escolar consolidou-se com a instrumentalização do modelo escolarizado pelos museus, buscando atender os interesses de professores e complementar informações relacionadas ao currículo escolar. Pereira M. R. (2010) argumentou que esta subdimensão tem ligação com o período em que as ideias relacionadas ao escolanovismo foram incorporadas pelos espaços museais, contudo percebe-se que esse fenômeno, ainda antes, esteve ligado ao método intuitivo ou lição de coisas. Por último, a autora propôs a subdimensão socioeducativa que representa o momento em que os museus passaram a apreender que a relação da instituição com suas comunidades era fundamental para seu funcionamento assumindo, assim, seu papel social. Essa dimensão educativa estaria vinculada à nova museologia.

Após tratar da dimensão educativa e suas subdivisões, Pereira M. R. (2010) ainda refletiu sobre a função educativa. Para ela, esta categoria diz respeito à efetivação da

dimensão educativa, ou seja, a construção social elaborada a partir dessas dimensões que se consubstancia em práticas educativas promovidas pelos museus. Como argumentou a autora: "Essa dimensão passa a tomar contornos que vão além de uma aura educacional permanente quando o museu passa a requerer para si uma estrutura funcional que possibilite o exercício educativo de forma organizada com objetivos definidos". (Pereira M. R., 2010, p. 19). Isto posto, a caracterização feita pela autora apresenta-se como extremamente profícua para compreender quais dimensões educativas compuseram os cenários analisados, bem como se alguma função educativa se consolidou a partir de tais dimensões. Ou seja, quais elementos discursivos da dimensão educativa foram concretizados em práticas da função educativa das instituições museais.

Quanto à educação patrimonial, será delimitada como processos educativos que tem como foco e/ou dinamizam bens culturais, oficialmente patrimonializados pelo Estado ou não. No contexto histórico, observa-se que é uma prática que por muito tempo teve caráter colonialista e instrutivista, em um sentindo de alfabetização cultural, bem como teve interface com a educação museal, visto que museus mormente são espaços de tutela de patrimônios culturais (Tolentino, 2016b). Conforme argumentou Tolentino (2018), "as políticas de patrimônio no Brasil capitaneadas pelo Iphan foram (e em muitos casos ainda seguem) marcadas por práticas eurocentradas e colonialistas, refletindo-se, inclusive, nas ações educativas voltadas para o patrimônio cultural" (2018, p. 42).

Contudo, em sua trajetória sócio-histórica, essa forma educativa também se deu em contextos mais amplos e, em virtude do acumulado de discussões no campo patrimonial – especialmente a partir da década de 1980, no Centro Nacional de Referências Culturais e na Fundação Nacional Pró-Memória, bem como, na década de 2000 na Gerência de Educação Patrimonial e Projetos, posteriormente Coordenação de Educação Patrimonial – edificou práticas e concepções mais abrangentes e inclusivas:

> "a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade, e não uma educação instrutivista, homogeneizadora e bancária (na acepção freiriana), a serviço da manutenção de um determinado status quo e de sistemas de dominação vigentes." (Tolentino, 2016b, p. 38)

Assim, por mais que em uma acepção sociomuseológica busca-se que seja efetivada uma educação patrimonial numa perspectiva construtivista e decolonial, para fins analíticos de constituição da política pública, deve-se compreender como concretamente esse processo

educativo se deu ao longo do tempo, mesmo que se afaste de uma educação patrimonial decolonial que:

> "reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada. A Educação Patrimonial decolonial, enfim, admite que o colonialismo se perpetuou, como bem demonstra Boaventura Sousa Santos, sobre a colonialidade do saber-poder, o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados. E o que Catherine Walsh (2009) defende, ao tratar da interculturalidade, afirmando que esta visa romper com a história hegemônica que coloca, de um lado, uma cultura dominante e, a reboque, outras culturas subordinadas. Essa estratégia reforça a existência de identidades tradicionalmente excluídas, inibindo um "com-viver" de respeito e legitimidade entre os diferentes grupos sociais." (Tolentino, 2018, p. 56)

Ademais, vale ressaltar que ambas as categorias – educação museal e patrimonial – operam em zonas de interseção de maneira concreta. Isso se deve ao fato de que, uma vez que em nosso entendimento educação patrimonial remete à mobilização de bens culturais em processos educativos, muitas das vezes o foco da educação patrimonial pode ocorrer em contextos museais, ou seja, relacionados à dimensão e função educativa dos museus, bem como propostas educativas de instituições museológicas podem dinamizar diversos bens culturais em suas estratégias pedagógicas. Dessa feita, a locução educação museal e patrimonial está presente de maneira constante neste trabalho, buscando-se apresentar os distanciamentos e proximidades entre as duas formas educativas, percebendo-se que, apesar de não serem sinônimos, operam em proximidade.

Estabelecidas tais categorias analíticas, tem-se um *corpus* conceitual capaz de orientar esta análise e apresentar um breve histórico das políticas públicas culturais voltadas para museus, especificamente no que diz respeito às ações voltadas para educação museal e patrimonial no Brasil.

### *Fontes e técnicas de investigação*

Por se ter elegido metodologia qualitativa, de caráter não experimental, com alcance tanto descritivo quanto exploratório foi delimitado que a investigação utilizaria técnicas qualitativas de coleta de dados. O seguinte conjunto de fontes primárias foi utilizado:

**Fontes primárias:**

1. Legislação federal e distrital;
2. Periódicos disponíveis na hemeroteca digital brasileira;
3. Diário oficial do Distrito Federal;
4. Documentação da SEEDF e SECEC;
   a) Processo SEI nº 0460-000053/2014 (abriga processos digitalizados de 2013 a 2017)
   b) Relatório de Gestão - Dispre – 2017;
   c) Relatório de Gestão - GEAPLA – 2019;
   d) Portfólio Mediato 2024;
   e) Prestação Final de Execução - Prestação de Informação FAC - Processo SEI nº 00150-00006630/2021-06;
   f) Prestação Final de Execução - Prestação de Informação FAC - Processo SEI nº 00150-00007565/2022-17;
   g) Relatórios de Atividades Parceria SEEDF/BRB - Processo SEI nº 00080-00131627/2020-75;
   h) Relatórios de Atividades Parceria SEEDF/IPHAN - Processo SEI nº 00080-00005694/2018-11;
   i) Relatórios de Atividades Projetos Territórios Culturais (2020) - Processo SEI nº 00150-00002739/2020-85;
   j) Relatórios de Atividades Projetos Territórios Culturais (2021, 2022, 2023 e 2024-1) - Processo SEI nº 00080-00157765/2021-65;
   k) Relatórios de Atividades Projetos Territórios Culturais (2024-2) - Processo SEI nº 00150-00001820/2024-71;
   l) Relatório de Atividades Projetos Territórios Culturais - MPI - Processo SEI nº 00150-00005225/2021-62;
   m) Relatório de Atividades Projetos Territórios Culturais - MNR - Processo SEI nº 00150-00005223/2021-73;
   n) Relatório de Atividades Projetos Territórios Culturais - Cine Brasília/CC3P- Processo SEI nº 00150-00000786/2022-56;
   o) Relatório de Atividades Projetos Territórios Culturais - Catetinho- Processo SEI nº 00150-00005222/2021-29;
   p) Processos SEI relacionados ao Projeto Territórios Culturais: nº 00080-00090179/2018-28, nº 00080-00096663/2018-61, nº 00080-00147621/2019-86, nº 00080-00180560/2020-01, nº 00080-00081957/2020-11.
5. Entrevista semi-estruturada com atores de relevância:

Os documentos presentes no Sistema Eletrônico de Informações, plataforma digital onde ocorre a tramitação de processos do serviço público Distrital, não são de acesso aberto. No que diz respeito aos documentos da SECEC, estes foram disponibilizados via Lei de Acesso à Informação pela Ouvidoria desta secretaria. Já a documentação da SEEDF, obtive autorização da minha chefia imediata para conduzir a pesquisa, uma vez que tenho acesso a ela como servidora da pasta.

Para a coleta de informações junto a interlocutores, foi elaborado uma série de instrumentos, disponíveis na seção Apêndice. Inicialmente foram confeccionados dois formulários a serem aplicados junto a gestores públicos e representantes de instituições que trabalhassem com educação museal ou patrimonial via Fundo de Apoio à Cultura - FAC. Posteriormente, a necessidade de entrevistar alguns atores relevantes para a política apresentou-se e foram elaborados roteiros personalizados.

Diante do fato de que a maioria dos colaboradores solicitou a não publicação da transcrição da entrevista, bem como houve ocasiões em que os entrevistados negaram a possibilidade de gravação, decidiu-se por não realizar citações diretas do que foi relatado. Foram entrevistados os seguintes atores:

a. Alessandra Bittencourt - servidora da carreira de Analista em Assuntos Culturais da SECEC-DF, especialidade Pedagogia. Acompanha desde 2019 a política de educação patrimonial. É diretora do Museu de Arte de Brasília. Formulário A (Apêndice), em 12/09/2024;
b. Cecília Carvalho, coordenadora do Fundo de Apoio à Cultura, e Suzana Librelotto, servidora da Diretoria de Implementação de Modalidades de Fomento Cultural, da Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural - entrevista conjunta. Formulário A (Apêndice), em 13/08/2024;
c. Ilane Paravidine - professora da SEEDF, foi assessora do Subsecretário de Patrimonio Cultural (2002-2007), educadora no Projeto Territórios Culturais. Roteiro de entrevista individualizado (Apêndice), em 17/12/2024;
d. Isabella Formiga – Coordenadora do MAB Educativo, Projeto FAC - Edital nº 06/2023 FAC Brasília Multicultural II. Formulário B (Apêndice), em 31/07/2024;
e. José Delvinei dos Santos – professor da SEEDF, ex-Subsecretário de Patrimônio Cultural (2011-2015). Roteiro de entrevista individualizado (Apêndice), em 9/12/2024;
f. Cristiano Ramos, Juana Miranda, Sofia Scartezini – ONG Associação Amigos da Vida, Projeto Educativo do MPI, Edital nº 06/2023 FAC Brasília Multicultural II. Formulário B (Apêndice), em 11/09/2024;
g. Wagner Santana – professor da SEEDF, foi membro do Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Pública para o Ensino da Educação Patrimonial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, compôs a equipe da GEAPLA quando da sua criação. Roteiro de entrevista individualizado (Apêndice), em 10/12/2024.

As fontes secundárias utilizadas são material bibliográfico diverso – estudos acadêmicos, livros e outras investigações realizadas sobre a temática – citados no texto e na seção Referências.

***Estrutura da tese***

Dessarte, pode-se apresentar os capítulos e como estes foram produzidos. O primeiro capítulo, *Políticas culturais no Brasil: museus, educação e patrimônio*, trata de como se deu o desenvolvimento da educação museal no território brasileiro, a partir da criação de suas primeiras instituições museais. Abrange o século XIX até a década de 1960 do século XX, respondendo aos itens a, b, c, d, e, f, compreendendo a função e dimensão educativas em museus de ciências naturais, história e arte do Brasil Imperial e Republicano, identificando as primeiras ações, perspectivas teóricas adotadas, quais necessidades culturais ela visava atender e como se deu a consolidação dessas ações nas principais instituições museais brasileiras.

A investigação para a elaboração do primeiro capítulo se deu por meio de estudo de bibliografia produzida sobre a história dos primeiros museus nacionais (Museu Nacional, Museu Paulista e Museu Emílio Goeldi) e das atividades de pesquisa e educação que foram desenvolvidas nessas instituições; consulta à legislação de criação e ordenamento dessas instituições; bem como investigação junto à Hemeroteca Digital Brasileira e outros sites que disponibilizassem periódicos nacionais de maneira digital referente aos séculos XIX e XX.

Essa pesquisa documental teve por intuito encontrar informações sobre as ações desenvolvidas nas instituições, desde a divulgação de suas atividades ou descrição do que foi efetuado em possíveis relatórios. Os periódicos consultados foram: *Jornal do Commercio*, *Revista Archivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*, *Jornal do Pará*, *Boletim do Museu Paraense de Historia Natural e Ethnographia*, *Revista do Museu Paulista/Revista do Museu do Ypiranga*. Os termos inseridos nos sistemas de busca foram: aluno, animação, curso, didática, didático, discípulo, educação, ensino, estudante, instrução, instrução popular, instruir, instrutiva, pedagógica, pedagógico, povo, público, pupilo, visitante – buscando atender possíveis variações ortográficas compatíveis com o período analisado, alumno ao invés de aluno, por exemplo. O que surgiu como relevante para atender aos pontos de "a" a "f" foi incorporado na análise apresentada no capítulo 1.

O referido capítulo também trata do processo de especialização das ações de educação museal, com o desenvolvimento da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, a popularização e ressignificação dos museus escolares, a inserção dos museus brasileiros num sistema internacional de museus em que a realização

do Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (1958) representa evento de destaque.

O Capítulo 2 apresenta duas temáticas que se fazem muito presentes quando se lida com educação museal: a educação patrimonial e a arte-educação. Contudo, antes de iniciar a exposição dessa temática, nos apropriamos da na noção de interlúdio das composições musicais, para localizar as contribuições pedagógicas do pensamento de Paulo Freire e como elas foram acomodadas pelo campo museal e patrimonial. Em seguida, procurou-se demonstrar como a educação patrimonial e a arte-educação foram relevantes para o desenvolvimento da educação museal a partir da segunda metade do século XX e como se deu seu desenvolvimento teórico e pedagógico, perspectivas que mantém atualidade e ainda são utilizadas em programas de educação museal e patrimonial no presente. A elaboração do capítulo foi feita por meio de análise de material bibliográfico: estudos acadêmicos, publicações oficiais e legislação correlata.

O Capítulo 3 trata da consolidação da política de educação museal como política de Estado, passando pela origem do Instituto Brasileiro de Museus até a formulação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) em 2017. Para compreender esse momento, procurou-se apresentar as transformações teóricas e práticas no campo da museologia que impactaram a museologia brasileira que antecederam a criação do Ibram em 2009, desde a Mesa-Redonda de Santiago, passando pelo surgimento do Movimento da Nova Museologia (MINON) à Declaração de Caracas, as ideias de ecomuseus, museus integrais e a consolidação da museologia social e sociomuseologia. Sobre a consolidação da política cultural no Brasil e o surgimento da política de educação museal, foi feita pesquisa bibliográfica, análise de legislação correlata e documentação produzida - Política Nacional de Museus (2003), Estatuto dos Museus (2009), Plano Nacional de Cultura (2010), Plano Setorial de Museus e Caderno da Política Nacional de Educação Museal.

A Parte 2 da tese centrou-se em entender o desenvolvimento da política de educação museal e patrimonial no Distrito Federal. Aqui, buscou-se compreender se a formação *sui generis* da nova capital federal brasileira teve impactos na formação da política cultural. Nesse sentido, o capítulo 4 trata da formação da burocracia de Estado distrital, apresentando, primeiramente, considerações sobre o processo de interiorização da capital brasileira, a defesa de sua patrimonialização, a musealização da cidade, e formação da burocracia de Estado local. Em seguida, apresenta a formação da política cultural e das secretarias de

Estado que tratam do tema educação e cultura e as primeiras iniciativas voltadas para educação museal e patrimonial, algumas destas em diálogo com a museologia social e a sociomuseologia, a exemplo do projeto *Refazendo a trama* do Museu Vivo da Memória Candanga. Para confecção do conteúdo do capítulo foi feita análise da produção bibliografia relacionada a este tema, bem como da legislação que regulamentou a estrutura de Estado, desde a construção da cidade até os dias de hoje.

O capítulo 5 teve como objetivo apresentar como opera a política de educação museal e patrimonial nos dias de hoje. Para isso foi analisada a legislação da política voltada para a educação museal e patrimonial, bem como o contexto de sua formulação, o orçamento que financia essa política pública e as ações voltadas para a temática nos últimos 20 anos.

Contou, para fins de levantamento de informação, com o uso de dois grupos de fontes primárias: a) documental: legislação vigente sobre educação museal e patrimonial; Plano Plurianual do Distrito Federal; termos de cooperação e parceria entre secretarias de Estado e outros órgãos; relatórios de atividades de entes e agentes culturais contemplados pelo Fundo de Apoio a Cultura do Distrito Federal, relatórios de atividades da GEAPLA; b) entrevistas com servidores das secretarias de Estado que lidam com a temática investigada, bem como representantes de instituições que desenvolvam ações de ação museal e patrimonial junto a instituições públicas do Distrito Federal.

Além da análise das entrevistas com servidores e representantes das empresas, optou-se por realizar apreciação de material documental, desde a legislação que baliza o funcionamento da política pública, aos relatórios de atividades dos projetos que foram contemplados com financiamento do Governo do Distrito Federal e relatórios de gestão da Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação.

A última parte do capítulo teve por objetivo apresentar como a sociomuseologia pode contribuir para o desenvolvimento da política pública no Distrito Federal, ante uma visão inclusiva, que se atenta para a diversidade cultural, a pluralidade e participação social. Centrou-se em compreender como os instrumentos de gestão pública podem ser aprimorados para desenhar uma política pública mais inclusiva, com presença e atuação da sociedade civil.

# Parte 1 – Políticas Públicas de Educação em Museus no Brasil: ciência, educação, arte, cultura e patrimônio

Cultura e educação são expressões que estabeleceram proximidade na modernidade. O processo civilizatório engendrado com a formação dos Estados nação, tendo como exemplo o ocorrido na Revolução Francesa – de veio iluminista – tratou a cultura[3], as belas-artes, os saberes filosóficos e científicos, a literatura, enfim, a erudição – como conhecimento hierarquicamente superior que deveria ser assimilada pelo povo, esse tido como uma massa em condição de ignorância. Assim, a educação era vista como mecanismo que tinha como função levar a cultura à população, garantir que o conhecimento ilustrado formasse o cidadão da nação que se instaurava.

Portanto, instituições classificadas hoje como culturais participaram dessa trajetória conjunta desde seu início. Hobsbawm (2019) mostrou-nos que a Revolução Francesa impactou a educação técnica e científica francesa com a criação da Escola Politécnica (1795), da Escola Normal Superior (1794) e do Museu Nacional de História Natural (1794). Aqui o museu apareceu como espaço dedicado às ciências naturais.

Por sua vez, Françoise Choay (2006) igualmente apontou que nesta conjuntura foram criados os primeiros museus de arte, espaços destinados à aprendizagem de belas-artes: pintura, escultura, desenho, gravuras, também influenciados pelo ideário iluminista:

> "O desenvolvimento dessas instituições, inspiradas nos modelos dos museus de imagens e da coleção de arte, inscreve-se no grande projeto filosófico e político do Iluminismo: vontade dominante de "democratizar" o saber, de torná-lo acessível a todos pela substituição das descrições e imagens das compilações de antiguidades por objetos reais – vontade menos geral e definida, de democratizar a experiência estética." (Choay, 2006, p. 89)

De acordo com Brito (2023b), este momento inaugurou o entendimento de que os bens culturais deveriam ser de acesso público, geridos pelo Estado que, através da receita dos impostos, financiaria as atividades e recursos necessários para a manutenção da política

[3] Em *O processo civilizador* Norbert Elias (2011) trouxe consagrada discussão sobre a sociogênese dos conceitos de cultura e civilização no contexto de consolidação dos Estados nação europeus. Na Alemanha, o termo *kultur* abarcou os grandes feitos científicos, do espírito e das artes, ligados à *intelligentsia* da classe média, buscando afastar-se dos modos da sociedade de corte alemã, muito associado à cultura da corte francesa e considerados supérfluos, fúteis. *Kultur* igualmente afastou-se de *folklor*, este relacionado aos conhecimentos e práticas dos camponeses, tidos como supersticiosos e de menor valor. O autor argumentou que a identificação da *intelligentsia* com a noção de *kultur* colaborou com a formação de uma autoimagem nacional alemã. De outra maneira, entre franceses e ingleses, o termo que ficou associado à nação era civilização. Para ambos, a civilização representava não só as maneiras, comportamentos e atitudes de uma sociedade de corte, mas também suas grandes realizações intelectuais, artísticas, religiosas, políticas, econômicas e sociais, que teriam trazido grande contributo para o continente europeu e o Ocidente de modo geral.

cultural. O argumento do autor é que, mais do que a ideia de democratização do acesso aos bens, estes teriam como função fundamental formar a nação e seus cidadãos:

> "Nessa fase, a justificativa dos Estados nacionais para patrocinar a cultura e seus espaços de exibição (teatros, museus e bibliotecas) tinha muito mais a ver com a afirmação de uma ideia de identidade, ancorada em formas e patrimônio artísticos-materiais que remetiam a uma ideia de tradição e de existência comum anterior, com suas glórias, conquistas e pretensas superioridades estéticas, contribuindo, assim, para a formação dos nacionalismos." (Brito, 2023b, p. 8)

Choay (2006) argumentou que os museus foram instituições que uniram a função formativa no que diz respeito à erudição – levando a ilustração à população – ao caráter cidadão, ensinando a história da nação, ou seja, aliando as dimensões educacionais contemplativa e cívica:

> "Os patrimônios móveis seriam transferidos "de seu depósito provisório ao definitivo, aberto ao público, consagrado então com o nome recente de museum, ou de museu. Este tem por função servir à instrução da nação. Reunindo obras de arte, além de, em consonância com o espírito enciclopedista, objetos das artes aplicadas e máquinas, os museus ensinarão civismo, história, assim como as competências artísticas e técnicas." (Choay, 2006, p. 101)

A compreensão deste contexto histórico é importante visto que ele teve adaptações no processo de construção de uma política cultural e museal na história brasileira. Na conjuntura europeia, de revoluções burguesas e instituição dos Estados-nações, a ideia era a de que essas instituições exercessem dimensão educativa ampla: investigação científica, aprendizagem de belas-artes, formação cívica. No cenário brasileiro, envolto de colonialidade[4], tal dimensão educativa sofreu adaptações.

Observou-se que a cultura[5] – abarcando ciência, história, belas-artes – deveria ser ensinada para que a nação adquirisse seu *status* de sociedade civilizada e, posteriormente, moderna. Este é o fenômeno que será descrito na seção a seguir.

[4] Para Aníbal Quijano (2000) o fenômeno da colonialidade teve sua origem no continente americano durante o processo de colonização. Um de seus elementos constitutivos foi/é a classificação étnica/racial da população mundial, que estruturou as hierarquias no sistema-mundo. Este processo acabou por ditar os padrões de controle exercidos por aqueles que se colocavam como superiores/civilizados (populações brancas europeias) sobre os ditos inferiores/primitivos/atrasados (populações não brancas que são, portanto, racializadas) consolidando a autoridade colonial. Outros componentes também foram incorporados nessa estrutura classificatória de dominação: o gênero, as formas de conhecimento, o trabalho, todos esses componentes que operaram (e ainda operam) nos planos político, econômico, epistemológico, simbólico e subjetivo. Para o autor, esse aparato de dominação foi fundamental para a formação e consolidação do capitalismo mundial.

[5] Aqui utiliza-se cultura de maneira anacrônica. Neste momento histórico o termo não era aplicado para tratar das políticas que atualmente são designadas como políticas culturais. Ainda, destaca-se que o termo também não era utilizado nas análises do que foi posteriormente denominado pensamento social brasileiro. As

## Capítulo 1 – Políticas culturais no Brasil: museus, educação e patrimônio

Inspirados pelo Museu do Louvre, o século XIX foi marcado pela expansão dos museus no mundo. Ante esse contexto, Gob & Drouguet (2019) categorizaram três campos de atuação museal que foram mais recorrentes no período: (1) museus de arte – agregavam pinturas, esculturas, antiguidades; (2) museus de ciências naturais – com coleções de rochas, fósseis, itens de taxidermia, herbários, ilustrações científicas, igualmente incluíam jardins botânicos, hortos e zoológicos; por fim, (3) museus de história – galerias que expunham quadros representando fatos históricos e retratos de personalidades.

Em sua origem, as primeiras instituições museais brasileiras operaram dentro da segunda categoria – museus de ciências naturais – e foram reflexo do momento vivido pela então colônia portuguesa e, em seguida, na condição de país recém independente.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa às terras brasileiras, iniciou-se um período de reformas estruturais na colônia com vistas a adequar o território ao que era considerado necessidade para a vida da corte. Dentre as medidas tomadas, ainda no ano da mudança, estiveram a abertura do Arquivo Cartográfico Central, da Imprensa Régia e publicação da Gazeta do Rio de Janeiro. Houve ainda a criação de instituições de ensino como a Academia Médico Cirúrgica da Bahia, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro e a Academia Militar (Fausto, 2015).

Nos anos que sucederam, sobretudo com a elevação do Brasil à condição de reino integrante do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, após o Congresso de Viena (1815), tais medidas, especialmente no âmbito cultural, científico e educacional, tomaram novo fôlego. Em 1816, o país recebeu a Missão Artística Francesa[6], liderada por Joachim Lebreton e composta por artistas como o arquiteto Grandjean de Montigny, os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay, bem como por diversos profissionais dedicados a ofícios

interpretações culturalistas de nossa sociedade tem a obra *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, como marco inaugural e, até aquele momento, as demais interpretações sobre o Brasil acionavam determinismos biológicos e geográficos como eixos explicativos da nação e de seu povo, bem como de seu suposto atraso. Essas ideologias deterministas estiveram amplamente presentes nos museus de ciências/história natural brasileiros.

[6] De acordo com Schwarcz (2008), o termo foi cunhado por Afonso d'Escragnolle Taunay, bisneto do pintor francês, que publicou o estudo "A Missão Artística de 1816" na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1912. A autora argumentou que, ao contrário do que foi posto por Taunay bisneto, o grupo não chegou ao Brasil a convite do então rei Dom João VI, mas aportou no Brasil evadido de um cenário francês instável – entre a derrocada napoleônica e a volta dos Bourbons ao poder. Como tratado adiante, posteriormente, Afonso Taunay assumiu a direção do Museu Paulista, uma das primeiras instituições museais brasileiras.

práticos e artísticos (engenheiros, escultores, serralheiros, ferreiros, gravadores de metal, peleteiros, carpinteiros e seus respectivos ajudantes, aprendizes e familiares) (Nunes, 2016). Essa também foi a conjuntura de recepção de diversos cientistas como o naturalista francês Auguste Saint-Hilaire e os alemães Carl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptiste Spix, botânico e zoólogo respectivamente, que desembarcaram no Brasil em 1817 acompanhando a arquiduquesa Maria Leopoldina da Áustria – em função de seu casamento com o príncipe herdeiro Dom Pedro – e compuseram a denominada Missão Artística Austro-alemã. (Fischer, 2022)

De um lado, a Missão Francesa teve como impacto a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), posteriormente reestruturada como Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), para enfim estabelecer-se como Academia Imperial de Belas Artes (1822-1889)[7]. Durante o Império, a instituição serviu para atender o programa cultural nacionalista de Dom Pedro II, acomodando os interesses do Estado relacionados à representação imagética da nação, bem como na formação de mão-de-obra qualificada para o acanhado desenvolvimento tecnológico do período.

De outro, a Missão Artística Austro-alemã ilustra a conjuntura das ciências naturais da época: sua saga enciclopedista visava coletar e catalogar o máximo de amostras naturais possíveis. Saindo do Rio de Janeiro, a missão seguiu viagem pelas regiões onde hoje localizam-se os estados de Minas Gerais, Goiás, Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão e Pará, percorrendo mais de 10 mil quilômetros. De acordo com Lisboa (1995), em 1820 os pesquisadores retornaram à Europa com "5 espécies de mamíferos, 350 de pássaros, 130 de anfíbios, 116 de peixes, 2.700 de insetos, 80 de aracnídeos, 80 de crustáceos e 6.500 espécies de plantas, compondo um herbário de 20.000 exemplares" (Lisboa, 1995, p. 91), muitas delas vivas. Ainda, levaram consigo quatro crianças indígenas: três da etnia Miranha e uma da etnia Comá-tapuia. Apenas uma menina Miranha e o garoto Comá-tapuia sobreviveram à travessia do Atlântico tendo, contudo, falecido meses depois em solo europeu[8].

Foi neste cenário que surgiram os museus brasileiros. O primeiro, o Museu Real, posteriormente nomeado Museal Nacional (MN), foi criado por decreto em 6 de julho de

[7] No contexto republicano assumiu o nome de Escola Nacional de Belas Artes (1889-1931) e, após 1931, foi incorporada à estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[8] A história das duas crianças que chegaram ao solo europeu foi ficcionada pela escritora brasileira Micheliny Verunschk na obra *O som do rugido da onça* (2021), vencedora do prêmio Jabuti na categoria Romance Literário, em 2022.

1818, ocupando o prédio que hoje abriga o Arquivo Nacional na cidade do Rio de Janeiro. Os outros dois foram criados apenas na segunda metade do século XIX: o Museu Paraense em 1866 e o Museu Paulista em 1895.

Na próxima seção tratar-se-á sobre como o processo de institucionalização desses três museus representou a política pública cultural museal da época, buscando evidenciar a qual dimensão educativa esteve relacionada, quais eram os atores envolvidos, o público-alvo designado, o que foi circunscrito numa noção de campo cultural, as políticas desenvolvidas, quais necessidades culturais estavam em questão, quais ações foram concretizadas e se houve alguma ação voltada para educação patrimonial e museal, efetivando-se a função educativa.

## *Educação nos primeiros museus brasileiros: ciências naturais, história e instrução pública*

### *Museu Nacional*

Em *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil* (1870-1930), Lilia Schwarcz (1993) apresentou um panorama sobre como atuavam as mais importantes instituições científicas do final do Império e início da República brasileira: os museus, os institutos históricos e geográficos, bem como as faculdades de direito e medicina. A autora mostrou como o tema da nação e o destino do cidadão brasileiro foram tratados nessas instituições: numa perspectiva racialista, tidos como problemáticas a serem solucionadas pela ciência da época, acionando uma miscelânea de teorias que abarcavam desde o positivismo, a determinismos biológicos e geográficos, evolucionismos e o darwinismo social.

No que tange aos primeiros museus em território brasileiro[9], observou-se que estes tiveram desenvolvimento e atuação mais expressivos nas últimas décadas do Império e

[9] A escolha do Museu Nacional, do Museu Paulista e do Museu Paraense Emílio Goeldi como casos que ilustram o cenário da educação museal durante o Brasil Império e início da República não ignora que outros contextos museais, em outras regiões do Brasil, igualmente desenvolveram dimensões educativas próprias no período. A publicação *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (Britto, Cunha, & Cerávolo, 2020), por exemplo, adensou o conhecimento sobre museus localizados em diversas cidades nordestinas. No que tange a educação museal, destacam-se os estudos de Vasconcelos (2020), Santana (2020), Cerávolo (2020) e Queiroz (2020). O primeiro estudo trata do Gabinete – e posteriormente museu – de História Natural do Ceará em Fortaleza e apresenta a concepção do período imperial de que um museu seria instrumento de instrução pública. O segundo igualmente deu enfoque em um Gabinete de História Natural, no caso aquele situado no Ginásio Pernambucano. Essa instituição constituiu importante coleção didática dedicada ao ensino de História Natural, em consonância com a perspectiva educativa vigente à época, qual seja, a lição

começo da República, período em que também se iniciou um aceno a ações educativas nessas instituições. O primeiro, o Museu Real[10], é reflexo da conjuntura científica de sua época. A chegada da família real portuguesa em terras brasileiras acentuou o fluxo de naturalistas e outros tipos de investigadores no território. Com isso, a criação e organização de instituições científicas era fundamental para dinamizar a coleta, aquisição e troca de objetos (Sá, Sá, & Lima, 2018). Assim, em seu decreto de criação, o Museu Real foi incumbido de:

> "propagar os conhecimentos e estudos das sciencias naturaes no Reino do Brazil, que encerra em si milhares de objectos dignos de observação e exame, e que podem ser empregados em beneficio do commercio, da industria e das artes, que muito desejo favorecer, como grandes mananciaes de riqueza: Hei por bem que nesta Côrte se estabeleça um Museu Real, para onde passem, quanto antes, os instrumentos, machinas e gabinetes que já existem dispersos por outros lagares; ficando tudo a cargo das pessoas que eu para o futuro nomear." (Brasil, 1818)

Foi inicialmente abastecido com coleção doada pelo rei Dom João VI, composta de objetos de mineralogia[11], animais empalhados, artefatos indígenas[12], numismática, algumas gravuras e peças de arte, bem como adotou critérios de coleta, conservação e remessa de itens. Isso se deu com a tradução do francês para o português – e consequente publicação – do documento *Instrucção para os viajantes e empregados nas colonias sôbre a maneira de colher, conservar, e remetter os objectos de historia natural*[13]. Esse manual foi originalmente publicado em 1818, com orientações elaboradas pelo governo francês, direcionado aos colaboradores do Museu de História Natural de Paris. (Lopes M. M., 1996)

Nota-se então, que a dimensão científica do Museu Real estava ligada à racionalidade colonialista vigente, que intencionava estudar e compreender os

de coisas. O terceiro (Cerávolo, 2020) tratou do Museu do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e igualmente demonstrou como a criação da instituição estava alinhada aos anseios de se levar o progresso e o conhecimento científico ao povo. Por fim, o artigo de Queiroz (2020) tratou das práticas colecionistas de Henriqueta Martins Catharino e como seu Museu de Arte Antiga, instituição que compunha o Instituto Feminino da Bahia conformou determinada perspectiva educacional para mulheres: a partir de tardes de leitura, crochê e costura, promovidas nessa instituição, consolidou uma escola de formação profissional para público exclusivamente feminino, com cursos de culinária, corte e costura, artesanato e contabilidade.

[10] O museu adotou as seguintes nomenclaturas: Museu Real (1818-1822), Museu Imperial e Nacional (1822-1889) e Museu Nacional (1889 em diante).

[11] A coleção Werner é considerada a primeira coleção do Museu Nacional. Composta por exemplares de diversas localidades, foi classificada pelo mineralogista alemão Abraham Gottlob Werner e obtida pela família real junto à Escola de Minas de Freiber. (Juliace & Palmieri, 2022)

[12] Muitos eram itens do acervo da antiga Casa de História Natural ou Casa dos Pássaros – espaço que abrigava itens de mineralogia, objetos indígenas e animais empalhados a serem enviados a Portugal.

[13] A edição brasileira contou com cinquenta e seis páginas introdutórias tratando de peculiaridades relacionadas ao Brasil e instruções anteriormente elaboradas pela Academia Real das Ciências de Lisboa, para a recepção de objetos em Portugal. (Museu Real, 1819)

comportamentos e serventias de animais, plantas e minerais presentes em território brasileiro, buscando compor uma rede internacional de instituições científicas que atuavam sob a mesma lógica: atender o fluxo exploratório colônia-metrópole e, no caso específico do Brasil, aproximar o Império ultramarino ao concerto das nações civilizadas.

Em suas primeiras décadas, o Museu Nacional foi consolidando-se como instituição científica: constituiu seu acervo, seja por meio de trocas ou por meio de expedições organizadas junto a sociedades e outras instituições científicas de relevância – tal qual o Instituto Histórico e Geográfico. Igualmente, compôs seu corpo técnico contratando cientistas nacionais e estrangeiros. (Sá, Sá, & Lima, 2018)

O Regulamento, nº 123 de 3 de fevereiro de 1842, estabeleceu as áreas de atuação: 1) anatomia comparada e zoologia; 2) botânica, agricultura e artes mecânicas; 3) mineralogia, geologia e ciências físicas e 4) numismática e artes liberais, arqueologia, usos e costumes das nações modernas. Da mesma forma, definiu as atribuições dos diretores das seções, que dentre as atividades de classificação, catalogação, preparo dos objetos para possíveis trocas, dispôs que estes profissionais deveriam "dar um curso annual das sciencias relativas ás suas secções, á vista dos respectivos productos, segundo as Instrucções do Governo". (Art. 8º, §5º). (Brasil, 1842)

A noção atual de educação museal ou patrimonial não figurava nas instituições museais deste período. A função educativa resumia-se a atividades de ensino formal como, por exemplo, o uso do Laboratório de Química (criado em 1824) por alunos do Colégio Pedro II e das escolas superiores de engenharia e medicina. Ademais, há registro da realização de algumas conferências e aulas pontuais tratando de temas incluindo antropologia, física, botânica e zoologia, como uma Lição de Medicina Legal conduzida pelo Doutor Francisco Ferreira de Abreu em laboratório do museu no ano de 1850 (Sá & Domingues, 1996).

As visitações eram outra maneira de ofertar conhecimento à população: ao público geral, a princípio, em dias de domingo e, posteriormente, outros dias da semana inclusos; por sua vez, a consulta de objetos por investigadores podia ser feita em dias úteis, orientada por profissionais do museu. Em 1863, a instituição abriu biblioteca própria, que também colaboraria com a função educativa.

Este período inicial foi marcado por um menor fluxo de atividades, isso se deveu, em grande medida, ao baixo orçamento destinado à instituição, que impactou em poucas

contratações e nos baixos salários de seus funcionários, contudo, apesar dos percalços, firmou-se como instituição científica de extrema importância no país (Schwarcz, 1993).

A partir da gestão do botânico e arqueólogo Ladislau Netto (1870-1893)[14], o Museu Nacional ampliou suas atividades científicas e, aos poucos, aquelas dedicadas à educação. No ano de 1874, ao buscar viabilizar recursos para reativação do Laboratório de Química junto à Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, recebeu notificação do órgão governamental com questionamentos sobre o não cumprimento do que estava estabelecido em seu primeiro regulamento (1842), especificamente no que diz respeito aos cursos que deveriam ser oferecidos pelos diretores de seções. Com isso, no ano seguinte, iniciou-se o Programa de Cursos Públicos do Museu Nacional, que ocorreu entre 6 de julho e 7 de outubro de 1875. Nesse ano, foram oferecidas 4 palestras sobre botânica, 4 sobre zoologia, 2 versando sobre arqueologia e etnografia e 1 sobre mineralogia. Alguns de seus resumos foram publicados no Jornal do Commercio[15].

Em 1876, um novo regimento foi aprovado (Brasil, 1876) e, em seu artigo 1º, definiu como atribuição do Museu Nacional estudar "Historia Natural, particularmente da do Brazil", bem como ensinar "sciencias physicas e naturaes, sobretudo em suas applicações á agricultura, industria e artes" (Lacerda, 1905, p. 38). Estabeleceu que os cursos deveriam ocorrer semanalmente no período noturno em salão na sede do museu, entre 1º de março e 31 de outubro de cada ano, sendo seus temas divulgados anteriormente no Diário Oficial.

O mesmo regimento (Brasil, 1876) criou, em seu artigo 19, a *Revista Archivos do Museu Nacional*[16], periódico dedicado à divulgação de trabalhos relacionados às pesquisas desenvolvidas na instituição, catálogos das exposições, notícias relacionadas às áreas científicas do museu. A publicação deu ênfase às ciências naturais: zoologia, botânica, geologia, antropologia física especialmente estudos de craniometria. (Schwarcz, 1993)

Foi na gestão de Netto que o primeiro curso de antropologia foi ministrado (1877). Focado em anatomia humana, *Anthropologia das raças indígenas no Brasil,* foi conduzido pelo professor João Batista de Lacerda[17], que anos mais tarde assumiu a posição de diretor

[14] Assumiu interinamente em 1870, substituindo o ex-diretor Freire Alemão, e definitivamente em 1874.

[15] Importante veículo de imprensa do período imperial.

[16] O estudo de Schwarcz (1993) registrou que entre 1876 e 1926 foram publicados 59 artigos sobre zoologia, 25 sobre botânica, 19 sobre geologia, 18 sobre antropologia e 12 de arqueologia.

[17] O médico João Batista de Lacerda foi um dos defensores da tese do embranquecimento racial no Brasil. Esta teoria, baseada em racismo científico, entendia que um dos grandes problemas da nação seria sua composição racial. Pior do que abrigar uma população pertencente a raças supostamente inferiores – negros e indígenas –

do MN. O curso debruçou-se sobre exemplares de cérebros de indígenas botocudos "onze espécies dessa tribo". A disciplina evidencia a perspectiva científica adotada no período pela instituição – de caráter poligenista e evolucionista –, que buscava encontrar nas sociedades indígenas, vistas como signo da selvageria, exemplos dos ditos estágios atrasados / a infância da civilização. Ainda, mostra a pedagogia aplicada pelo museu, qual seja, a importância dada à demonstração no processo de ensino, exibindo-se exemplares reais do que seria estudado.

Sobre as conferências, o próprio Lacerda deixou seu relato no documento *Fastos do Museu Nacional do Rio de Janeiro: recordações históricas e scientificas fundadas em documentos authenticos e informações veridicas* (1905):

> "As conferencias realizados á noite, attrahiam ao salão do Museu uma sociedade distincta e escolhida, sendo raro que alli faltasse com a sua presença e animação o imperador D. Pedro II.
> Professores, deputados, senadores, altos funccionarios públicos, damas da alta sociedade, lá iam nos dias marcados ouvir, sobre differentes ramos das sciencias naturaes, uma lição succulenta e proveitosa, illustrada com desenhos e estampas muraes, e com amostras dos objectos, aos quaes tinha de referir-se o prelector.
> Assumptos de zoologia, de botanica, de geologia, de biologia, de agricultura, de anthropologia eram tratados sob uma fôrma synthetica, de sorte a dar o prelector aos seus ouvintes uma resenha de factos e conclusões facil de reter e de assimilar.
> Dessas conferencias tiravam-se extractos paro serem publicados nos jornaes diários e tambem em algumas revistas litterarias e scientificas." (Lacerda, 1905, p. 45)

O final do século XIX foi marcado pela adesão aos ideais do método intuitivo no Brasil. Saviani (2005) argumentou que esta tendência pedagógica é considerada o ponto mais avançado das pedagogias tradicionais[18]. Surgida ante as transformações engendradas pela Revolução Industrial – políticas, sociais, ideológicas, econômicas, artísticas – impactou na viabilização de produção de materiais didáticos inovadores a serem adotados pelos sistemas de ensino que instalavam-se nos Estados-nações em formação: novo mobiliário escolar,

era esta ser composta por indivíduos miscigenados. A solução para tal obstáculo à civilização estaria em miscigenar-se, cada vez mais, com a raça supostamente superior – brancos e caucasianos. Lacerda defendeu esta tese em 1910 ao participar do *Congresso Universal das Raças* em Londres, exibindo, como recurso retórico, a obra *Redenção de Cam*, do pintor espanhol Modesto Brocos, que esteve vinculado à Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro (Lotierzo & Schwarcz, 2013).

[18] Saviani (2005) propôs que o conjunto de tendências pedagógicas pode ser classificado entre aquelas que a) privilegiam a teoria e o processo de ensino ante a prática e o processo de aprendizagem, dando centralidade à figura do professor e; b) tendências que dão centralidade às práticas aplicadas e à forma como o estudante aprende, ante teorias e métodos de ensino. No Brasil, as teorias tradicionais estiveram mormente vinculadas ao ensino tradicional religioso, conduzido pelos jesuítas entre 1549 e 1759. Após esse período, em função das reformas pombalinas (de cunho iluminista), almejou-se um ensino laicizado. Antes do método intuitivo, foram aplicados sistemas de aulas régias, bem como o método do ensino mútuo, como modelos elegidos para serem adotados nos sistemas públicos de educação, sistemas esses que, durante o século XIX, estavam tomando corpo nos Estados nacionais que se formavam.

quadro negro, diagramas e gravuras representando elementos dos reinos vegetal e animal, mapas, representações do globo terrestre, caixas para ensino de formas geométricas e cores, enfim, um conjunto de "coisas" que estimulariam a percepção do sensível entre os alunos.

O método intuitivo, que também ficou conhecido como ensino pelo aspecto, ensino intuitivo ou lição de coisas[19], partia da premissa de que a compreensão de conteúdos dar-se-ia por meio da observação. Dessa feita, o museu, especialmente o de história natural, configuraria como espaço de excelência para promover a instrução da população por meio do ensino pelo aspecto. Suas palestras públicas com o uso de exemplos reais, as exposições montadas – com o referenciamento e catalogação feitos de maneira correta –, a visitação pública semanal, a publicação de artigos em jornais de circulação local e/ou nacional eram todas ações tidas como efetivas ante o ideário pedagógico do final do século XIX. Esse modelo de operacionalizar a função educativa do museu ocorreu de maneira semelhante no Museu Paulista e no Museu Paraense, consolidando-se especialmente nas primeiras décadas do século XX.

Observa-se que a visão de João Batista de Lacerda, o primeiro gestor do período republicano (1895-1915), estava conectada ao método intuitivo, mediando a função dos objetos das coleções no processo de ensino dos professores do Museu Nacional:

> "1ª – Reformar o actual regulamento, de modo a tornarem-se Obrigatórias, como outr'ora o foram, as conferencias publicas feitas pelos professores e assistentes.
> Julgo esta providencia de immenso valor e nos últimos relatórios, dirigidos ao Ministério do Interior, fiz sentir bem a sua importância. Os museus não são unicamente destinados a exhibir collecções, mais ou menos bem coordenadas e classificadas: elles visam também instruir o publico com o auxilio dessas collecções; e a maneira de tornar effectiva essa instrucção, baseada no conhecimento practico das objectos, é dal-a mediante conferencias publicas. Com essas conferencias ganha a reputação do Museu, esclarece-se a intelligencia do vulgo sobre muitas cousas que elle ignora, e cresce o cabedal scientifico dos professores, obrigados a estudarem e a prepararem-se nas matérias em que tenham de fazer as suas conferencias." (Lacerda, 1905, p. 139)

Nesse sentido, nota-se que a importância dada à constituição de acervo (troca e aquisição de artefatos), sua devida classificação e catalogação e, por fim, sua exposição impactaria não só a pesquisa científica, a formação dos investigadores, a valorização da nação como território que tem muito a oferecer como civilização, como também, teria

[19] Vale registrar que a obra *Primeiras lições de Coisas* (1861), de Norman Alisson Calkins – texto que ficou muito popular entre os adeptos do método intuitivo –, foi traduzida por Rui Barbosa em 1881 e publicada no Brasil em 1886.

utilidade instrutiva, para educar o povo quanto ao conhecimento científico e as riquezas de sua terra.

***Figura 1 - Museu Nacional no Campo de Santana (1862).***

Fonte: (Castro y Ordoñez, 1862)

***Figura 2 - Museu Nacional na Quinta da Boa Vista (entre 1911 e 1922)***

Fonte: (Museu Nacional, entre 1911 e 1922)

Apesar de a noção de patrimônio não ser termo próprio do período, também é possível refletir sobre a lente da educação patrimonial. Se considerarmos quais os bens

simbólicos que representariam a nação, neste caso, o patrimônio nacional, para os museus de história natural esse estaria representado pelas relíquias da natureza: a diversidade de espécies de animais, plantas, minerais e os artefatos das populações indígenas. O povo deveria ser educado quanto a sua origem e sobre as riquezas que davam sustento à nação, aliando as dimensões educacionais contemplativas e cívicas na perspectiva das ciências naturais.

Conforme já tido, essa lógica, de maneira própria, permeava as outras duas instituições museais de relevância do período, o Museu Paulista (MP) e o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), com certas adaptações e diferenças devido aos contextos em que estão inseridos. Se o Museu Nacional teve o Estado como o principal agente produtor de política pública cultural museal, no caso das províncias de São Paulo e Grão-Pará, observar-se-á que as elites locais tinham demandas e interesses específicos que acabaram por influenciar a forma como seus museus constituíram-se, bem como o conteúdo de instrução que seria apresentado por essas instituições.

*Museu Paulista*

A investigação de Pausini (2020) nos mostrou que para compreender a formação do Museu Paulista (MP) é fundamental anteceder alguns anos e observar o funcionamento das duas instituições cujos acervos foram incorporados pelo MP quando de sua fundação, quais sejam, o Museu Provincial e o Museu Sertório.

O primeiro foi inaugurado em julho de 1877 e estava vinculado à Sociedade Auxiliadora do Progresso da Província de São Paulo, organização privada formada por cidadãos abastados e influentes que consideravam importante a existência de um museu científico na capital da província. Apesar de ter sido criado por demanda e agência de um grupo da sociedade civil, foi o Estado quem disponibilizou espaço físico – uma sala na sede do Governo da Província, no Pateo do Collegio – e conduziu a aquisição dos itens de seu acervo.

Essa instituição teve vida breve e encerrou suas atividades em 1880, tendo suas coleções transferidas para a segunda instituição que antecedeu o Museu Paulista, o Museu Sertório. Este era um gabinete privado, formado pela coleção particular do coronel Joaquim

Sertório[20], instalado em sua residência. Funcionou entre as décadas de 1870 e 1880, recebendo viajantes interessados em conhecer as curiosidades ali expostas: itens de taxidermia, sambaquis, artefatos indígenas, material mineral e em madeira diverso, itens pessoais de personalidades relevantes, como uma camisa usada pelo ditador paraguaio Solano Lopes.

Com a expansão de sua coleção, Sertório contratou, em 1883, o botânico Albert Löefgren para organizá-la. Após este trabalho, o acervo foi transferido para um prédio no Largo da Assembleia e ficou aberto à visitação pública. Em 1890, o coronel vendeu sua coleção para o Conselheiro Francisco de Paula Mayrink, que acabou por doá-la para o governo da província que, depois de diversas articulações, formou, em 1891, o Museu do Estado, ocupando uma casa no Pateo do Collegio, sendo gerida pela Comissão Geográfica e Geológica. (Meneses, 1994)

Em 1893, o governo estadual decidiu desvincular o Museu da Comissão e afiliá-lo ao Monumento do Ipiranga. Esta edificação, que começou a ser construída em 1885, foi inaugurada em 15 de novembro de 1890 no local onde ocorreu a declaração da independência brasileira, em 7 de setembro de 1822, sendo assim planejada como um monumento ao civismo nacionalista, bem como símbolo da importância paulista na história nacional. Conforme argumentou Pausini (2020), até mesmo a nova nomenclatura assumida, em 1893, Museu Paulista, marcou o interesse da província em evidenciar sua relevância no contexto nacional:

> “sob a denominação enfática de "Museu Paulista" e não mais o genérico nome "Museu do Estado", o que poderia ser replicado por outros congêneres nos demais entes da Federação, ou ainda, "Museu de História Natural" ou "Museu de São Paulo", era necessário enfatizar o caráter paulista e a sua pretensa supremacia, sustentada pela fluência econômica oriunda do café.” (Pausini, 2020, p. 61)

Assim, o MP foi inaugurado em 26 de julho de 1894 e teve seu primeiro regulamento estabelecido pelo decreto do mesmo dia, nº 249. O documento caracteriza o espaço como:

> “um musêu SulAmericano, destinado ao estudo do reino animal, de sua historia zoologica e da historia natural e cultural do homem. Serve o Musêu de meio de

[20] Foi membro da Guarda Nacional e, posteriormente, adentrou o campo político, onde atuou entre 1869 e 1882. Além disso, teve sociedade na casa de comissões de café *Valencio Leomil & Cia* com Francisco de Assis Peixoto Gomide, abastado político do período.

> instrucção publica e tambem de instrumento scientifico para o estudo da natureza do Brazil e do Estado de S. Paulo, em particular." (Brasil, 1894)

E seu artigo 3º estabeleceu que:

> "Além das collecções de sciencias naturaes: zoologia, botanica, mineralogia, etc, haverá no Musêu uma secção destinada á Historia Nacional e especialmente dedicada a colleccionar e archivar documentos relativos ao periodo de nossa independencia politica.
> § 1.º - Nas galerias e logares apropriados do edificio serão collocadas as estatuas, bustos ou retratos a oleo de cidadãos brazileiros que, em qual quer ramo de actividade, tenham prestado incontestaveis serviços á Pátria e mereçam do Estado a consagração de suas obras ou feitos e a perpetuação de sua memoria." (Brasil, 1894)

Logo, apesar de iniciar suas atividades com uma robusta e valorosa coleção de história natural, o primeiro regulamento já estabeleceu que a instituição igualmente tinha vocação para expor e enaltecer a história nacional e local, por meio documentos e artefatos relacionados a figuras e fatos históricos significativos, como a independência do país.

Este documento (Brasil, 1894) também tratou das atividades ligadas à educação no museu: as visitações – que poderiam ser livres em dias a serem estabelecidos, entre o meio-dia e quatro da tarde (artigo 32) e as visitas de investigadores e estudantes da rede pública de ensino (artigo 33); as atividades de ensino – conferências científicas gratuitas conduzidas pelo diretor ou outro profissional qualificado para demonstrar o acervo (artigo 37)[21]; e a revista científica – espaço dedicado a publicação das investigações conduzidas pela instituição e outras relacionadas a história natural (artigo 39). Isto posto, nota-se que o Museu Paulista, desde seu princípio, sistematizou suas atividades ante a noção de instrução pública vigente à época, qual seja, o método intuitivo. Ademais, no que diz respeito ao ensino de ciências naturais vinculou-se à perspectiva que considerava importante distinguir o que estava relacionado ao público leigo e o público especializado:

> "a produção e a difusão do conhecimento passavam pelo mesmo eixo sem, todavia, minimizar as especificidades. Assim, rompendo o padrão estéril de tudo ostentar, a exposição pública passava a se distinguir das coleções de estudo, dos fundos documentais. Doutra parte, a exposição não é mera exibição de peças, mas demonstração explícita, espacial e visualmente, de uma ordem, de uma rede de relações definidas e de uma racionalidade, expressas, por exemplo, nas hierarquias, classificatórias ou nas linhas evolutivas." (Meneses, 1994, p. 575)

[21] Entre o material analisado não foi encontrado registro da ocorrência de conferências, aulas ou palestras durante a gestão de Von Ihering.

Tão logo da inauguração, quem assumiu a direção da instituição foi o zoólogo alemão Hermann Von Ihering, que já havia trabalhado no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Segundo Schwarcz (1993), a gestão de Von Ihering (1894-1915) buscou demarcar a vocação científica do museu, espelhando-se e estabelecendo trocas com instituições congêneres da Europa e Estados Unidos. Tinha como objetivo estudar história natural da América do Sul, especialmente a brasileira e, de maneira enciclopédica, ambicionava reunir e classificar exemplares de todo o conhecimento humano.

Tendo isso em vista, a Revista do Museu do Ypiranga[22] acabou publicando mais artigos de cientistas internacionais que brasileiros, sendo 70% deles dedicados à zoologia. Aqui a antropologia foi inserida como um ramo dos estudos de zoologia, bem como da botânica – estudar o dito homem primitivo não diferenciar-se-ia dos estudos de fauna e flora. (Schwarcz, 1993)

Von Ihering igualmente considerava que a educação compunha uma das funções da instituição museal, que deveria ter coleções próprias paro o estudo de investigadores e outras destinadas à exposição e ensino público. Em artigo publicado na primeira edição da Revista do museu defendeu que:

> "Para que um Museu possa ser respeitavel e util, deve ser occupado seguido de actividade de aggressiva, seja em educação seja em investigação ou em ambas. (...) Os serviços effectivos que um Museu poderá prestar como meio de educação e de progresso da sciencia dependem da organização de uma collecção de estudo, cuja administração ha de ser feita em princípios differentes daquelles que são determinantes para as collecções expostas." (Von Ihering, 1895, p. 10)

O estudo de Stepanenko (2016) mostrou que, durante as décadas de 1900 e 1910, a estrutura do Museu Paulista foi amplamente utilizada em consonância com a perspectiva educacional vigente. Há registros de os laboratórios serem ocupados por cientistas nacionais e internacionais, vinculados a instituições como Instituto Butantã, Escola Agrícola de Luís Queiroz de Piracicaba, Faculdade de Medicina de São Paulo, Museu do Pará, Museu Britânico, Imperial Museu de Viena.

Ainda, este período foi marcado pela popularização dos museus escolares que, em consonância com a perspectiva pedagógica do método intuitivo, buscavam constituir coleções próprias para demonstração de espécimes nas instituições educacionais. Assim,

[22]Schwarcz (1993) contabilizou que entre 1895-1929 foram publicados 180 artigos de zoologia, 25 de antropologia, 12 de botânica, 11 biografias, 10 de arqueologia, 9 de geologia.

através de solicitações diretas ao MP, ou mesmo intermediadas pela Secretaria do Interior, os grupos escolares demandavam peças à instituição para compor suas coleções e conduzir o ensino de ciências em conformidade com a maneira considerada mais avançada possível – a lição de coisas. Stepanenko (2016) registrou que o MP elaborou alguns *kits* que foram distribuídos entre escolas de várias cidades da província, normalmente composto de peças excedentes: repetições ou que não apresentavam relevância para o acervo especializado.

Outra concepção educativa presente nas ações promovidas pelo Museu Paulista relaciona-se com o entendimento da função da edificação. Vimos que no documento de sua criação, o MP apresentou vocação originária não só ligada às ciências naturais, como também ao estudo e divulgação de conhecimento histórico, englobando uma dimensão educativa contemplativa e cívica. O Monumento do Ipiranga, também conhecido como Palácio Bezzi[23], foi erigido justamente com o intuito de valorizar o local onde a nação conquistou sua independência. Dessa feita, o simples ato de visitar o monumento *per se* seria um processo de aprendizagem. A edificação de arquitetura suntuosa serviria para registrar e educar a sociedade sobre a magnitude paulista na história nacional. Desde sua fundação, o edifício abriga a obra *Independência ou Morte,* encomendada ao pintor Pedro Américo[24], em 1886, durante a construção do Monumento do Ipiranga. A tela com 4,15 m× 7,6 m de dimensão, está localizada no salão principal do museu e é uma das imagens mais reproduzidas e consagradas sobre este evento histórico, marcando a idealização da independência nacional, enfatizando heroicidade no ato de Dom Pedro I, auxiliando, assim, na construção do imaginário nacional quanto ao evento.

Os jardins externos ao monumento também compunham a didática cívica: eram usados em datas comemorativas – tal e qual a própria efeméride da independência – como também para lazer e visitação de público escolar e geral.

A gestão seguinte à de Von Ihering, que teve à frente Afonso Taunay (1917-1946), ficou marcada pela relevância dada a aspectos relacionados à história nacional, sobretudo no que diz respeito ao mérito paulista na composição desta narrativa, incorporando os bandeirantes. Nesse sentido, Menezes (1994) assevera:

[23] Devido ao nome do arquiteto idealizador de seu projeto, o italiano Tommaso Gaudenzio Bezzi. Em São Paulo também projetou a Praça da República e o Velódromo.

[24] Foi proeminente aluno da Academia Imperial de Belas Artes, sendo patrocinado por Dom Pedro II em período de estudos na *École des Beaux-Arts* de Paris.

> "(...) Taunay, nos anos 20, introduz nesse imaginário da independência a ideologia paulista (o projeto hegemônico de São Paulo na República Velha estava, então, sendo contestado). O bandeirante, associado à proeza da extensão do território e predecessor do tropeiro, do fazendeiro de café e do capitão de indústria, tem suas iconografia e ideologia gestadas no Museu Paulista." (Meneses, 1994, pp. 576-577)

Dessa feita, percebe-se que a primeira gestão do Museu Paulista foi especialmente marcada por um cientificismo com ênfase nas ciências naturais e o que se aproximaria de uma educação museal e patrimonial também teve esses elementos como foco. As atividades de instrução pública focarem-se especialmente na consolidação de exposições do acervo e recepção de público escolar e geral, isso incluía a apreciação do Monumento do Ipiranga e sua significância no contexto nacional. Ademais, a instituição também atendeu à demanda de envio de artefatos para os grupos escolares públicos, que se instalavam por toda a província e que buscavam compor seus museus escolares, aplicando o método intuitivo. Nota-se que neste momento o Museu Paulista atendeu, em sua dimensão educacional, as subdimensões contemplativa, cívica e escolar.

***Figura 3 - Museu Paulista, Monumento do Ypiranga (entre 1905 e 1910)***

Fonte: (Gaensly, entre 1905 e 1910)

*Museu Paraense Emílio Goeldi*

Da mesma maneira que o Museu Paulista, o Museu Paraense Emílio Goeldi tem sua origem em demanda da sociedade civil. Durante o século XIX, a região amazônica foi importante polo no circuito internacional de expedições e investigações de naturalistas.

Posto isto, em 6 de outubro de 1866, foi fundada, por intelectuais locais, a Associação Filomática do Pará, que logo deu origem ao museu. O grupo tinha interesse em criar um museu de história natural que também servisse como academia, uma vez que a cidade de Belém não possuía escolas de ensino superior (Schwarcz, 1993). Encontrou-se um artigo na página de capa do *Jornal do Pará* (25/04/1867) de autoria do então administrador da província do Pará, Pedro Leão Velloso, que mostrou compartilhar dos anseios do grupo, tanto no que diz respeito à instrução, quanto ao que tange o potencial da região como espaço de coleta e classificação de itens:

> "Um Muzeu Publico é o primeiro monumento de um povo civilisado; a capital do Pará merece um estabelecimento dessa ordem, não só para servir de centro á instrucção superior, mas também para reunir em seu seio amostras e exemplares de tantos e tão variados objectos preciosos, actualmente desseminados por todo o valle do Amazonas, quer pertencentes á historia natural, quer ás raças extinctas ou ainda subsistentes dos povos indígenas." (Velloso, 1867, p. 1)

Apesar dos anseios iniciais, em 1871, o governo da província assumiu a gestão da instituição, que até o final do império foi desmantelada e, enfim, extinta pela Assembleia Legislativa em 1888.

O início do período republicano foi marcado pelo fortalecimento econômico da região norte do Brasil, que vivenciou a chamada *Belle Époque* Amazônica. A expansão da extração de látex – matéria-prima que estava em alta no mercado internacional no período, devido à sua utilização para produção da borracha presente em pneus e outras peças utilizadas no crescente e lucrativo mercado automobilístico – angariou recursos para que as elites locais modernizassem as principais cidades da região. Com Belém não foi diferente, o intuito era transformá-la na Paris do Sol. Assim, uma reforma urbana foi conduzida com a implantação de sistema de esgoto, iluminação pública, aterramento de córregos, pântanos, alargamento de ruas, abertura de avenidas, calçamento de vias, construção de palacetes, *boulevards*, praças equipadas com lagos e chafarizes, bem como de teatros e mercados públicos.

É nesse cenário de pujança que o Museu Paraense foi reinaugurado (1891) e marcou mais uma etapa do processo civilizatório que a elite local buscava conduzir a região. Seu primeiro diretor, cujo nome posteriormente batizou a instituição, Emílio Goeldi, assumiu o museu em 1893, tão logo o governador da província descobriu que o cientista fora demitido

do Museu Nacional[25] e decidiu contratá-lo. Foi Goeldi quem modulou o caráter científico da instituição, organizando as diferentes seções de atuação, buscando reproduzir o que era feito na Europa e Estados Unidos.

O primeiro regulamento do museu definiu seus objetivos como "o estudo, o desenvolvimento e a vulgarisação da História Natural e Ethnologia do Estado do Pará e da Amazonia em particular e do Brazil, da America do Sul e do continente amerino em geral" (Sodré, 1894/96, p. 22). A forma de alcançar esses objetivos seria por meio da constituição de "collecções scientificamente coordenadas e classificadas; 2º por conferencias publicas expontaneamente feitas pelo pesoal scientifico do Museu; 3º por publicações." (Sodré, 1894/96, p. 22). O Museu Paraense organizou suas coleções em zoologia, botânica, etnologia, arqueologia, geologia, mineralogia, contou com biblioteca própria voltada para ciências naturais e antropologia, bem como jardins zoológico e botânico anexos à instituição. Ainda, definiu horário de visitação pública nos dias de domingo e quinta-feira das oito da manhã ao meio-dia.

Percebe-se que o modelo científico e de instrução adotados eram muito semelhantes aos já conduzidos nos outros dois grandes museus brasileiros aqui tratados (Museu Nacional e Museu Paulista): catalogação, classificação e tratamento do acervo e respectivas coleções; possível oferta de instrução pública por meio de conferências; divulgação científica através de revista própria e visitação pública. O regulamento deu importância à realização das conferências, considerando "um dos melhores meios de pôr o Museu em contacto com o publico e patentear a sua vitalidade" (Sodré, 1894/96, p. 25).

Apesar da ambição em desvendar a origem do homem americano e a essência de sua especificidade, a revista científica publicada pela instituição – *Boletim do Museu Paraense de Historia Natural e Ethnographia* – focou sobretudo em temas ligados à botânica, zoologia e geologia, deixando de lado artigos de arqueologia e antropologia. Como demonstrou Schwarcz (1993), a grande maioria dos artigos era de pesquisadores estrangeiros e ensaios do próprio diretor[26].

[25] Tanto Emilio Goeldi, quanto Hermann Von Ihering desvincularem-se do Museu Nacional devido a legislação que exigia dedicação exclusiva de seus pesquisadores, fato que engessava sua atuação em outros empreendimentos científicos como expedições. (Schwarcz, 1993)

[26] Entre 1894 e 1949 foram publicados 61 artigos versando sobre zoologia, 45 sobre botânica, 13 sobre geologia e 7 sobre antropologia. Não houve ocorrências de artigos de arqueologia. (Schwarcz, 1993)

Os relatórios de atividades elaborados anualmente por Emílio Goeldi – e publicados no Boletim – foram fonte profícua para compreender a percepção institucional no que diz respeito à dimensão educativa do museu, qual seja, educar o povo quanto aos bens naturais do país, especificamente da região amazônica, ou seja, tal como o Museu Nacional, alia dimensão contemplativa e cívica para tratar de ciências naturais. Ao tratar dos planos de edificação de anexos do museu, um Jardim Zoológico e Horto Botânico, ponderou:

> "Queremos crear uma attrahente escola de intuição das obras da natureza amazonica para o publico e pretendemos facilitar o acesso, abrindo os ditos annexos, logo que for possível, diariamente. Repetimos sempre e sempre que não é nosso o intuito querer emitar os grandes jardins e hortos de além-mar, para onde o orbe inteiro tem que mandar a sua contribuição em producções notaveis do reino animal e vegetal. Não almejamos nem o elephante da India, nem a girafa do continente negro. Queremos o que é nosso, o amazonico, o paraense e não será preciso que eu (que não nasci n'esta terra e que hoje me vejo aqui por nenhum outro motivo senão o amor e a sciencia e a vontade de crear aqui na Amazonia um solido reducto para ella) tenha de mostrar ao povo paraense, que a natureza, que nos cerca, tem material de sobra, para encher condignamente tanto um Jardim Zoologico como um Horto Botanico." (Goeldi, 1896, p. 220)

A pesquisa de Florez, Sanjad, & Okada (2018) demonstrou que os museus de história natural foram espaços singulares para a aplicação do ensino pelo aspecto/lição de coisas. O contato direto com plantas, animas vivos (tais quais os expostos no jardim botânico e zoológico), bem como os demais artefatos (ordenados cientificamente num determinado espaço expositivo) criaria ambiente supostamente favorável para a observação e consequente apreensão do conhecimento apresentado.

> "A exposição como ferramenta para a instrução pública se fortaleceu quando a educação das populações urbanas se tornou assunto central nos museus do século XIX. Foi com e através da exibição e do arranjo dos objetos segundo leis sistemáticas e taxonômicas, reflexo das práticas científicas de classificação da natureza, que se pretendeu "civilizar" o público leigo." (Florez, Sanjad, & Okada, 2018, p. 13)

O discurso do diretor do Departamento de Instrução, José Veríssimo[27], em ocasião da inauguração do MPEG em 1891, da mesma forma mostra adesão explícita à perspectiva pedagógica do método intuitivo:

> "Como elemento da instrucção popular, um Museu é uma eloquente, instructiva e interessante, para falar a linguagem pedagogica, lição de coisas. Para que realmente o seja, não se dispensa tambem o arranjo systematico das collecções, a classificação

[27] Escritor e educador, foi um dos idealizadores da Academia Brasileira de Letras ocupando a cadeira de número 18. Também lecionou cursos no *Pedagogium*, museu de educação inaugurado em 1890 no Rio de Janeiro.

> rigorosa dos objectos dando aos visitantes ao mesmo tempo uma noção exacta, clara e precisa de cada coisa exposta e da classe a que pertence, o seu nome, a sua utilidade, a sua origem ou qualquer outro elemento necessario ao seu conhecimento." (Veríssimo, 1894/96)

Se comparado aos dois outros grandes museus nacionais, esse era o grande diferencial educacional do MPEG. Florez, Sanjad e Okada (2018) mostraram que o espaço do horto botânico, e posteriormente do zoológico, eram vistos como elementares para o processo de instrução pública. O ordenamento dado aos exemplares presentes em canteiros, jaulas, gaiolas; seu devido referenciamento – etiquetas duráveis com inscrições de nome vulgar e científico, bem como outro tipo de informação científica adicional – transformaria o espaço museal numa enciclopédia tridimensional, que atrairia o interesse da população leiga[28], conduzindo à sua instrução e, portanto, civilidade.

> "Se, para o público, a musealização da natureza amazônica causava deleite e espanto, para os cientistas do museu a ordem da natureza, uma vez revelada pela ciência, gerava uma elevação moral através do exercício da observação e comparação, facilitando assim a aprendizagem da história natural pelo público leigo." (Florez, Sanjad, & Okada, 2018, p. 24)

Sobre as conferências, apesar dos anseios de Goeldi para a sua execução (o diretor apresentou seu lamento quanto da não realização nos primeiros relatórios), o evento inaugural somente ocorreu em dezembro de 1896, conduzido por ele mesmo. O tema escolhido foi *O estado actual dos conhecimentos sobre os indios do Brasil, especialmente sobre os indios da foz do Amazonas no passado e no presente* (Goeldi, 1898, p. 397). Após este, ainda foi identificado, durante sua gestão, o mesmo tipo de evento promovido junto à Sociedade Zeladora, no ano de 1897. Num primeiro encontro duas sessões: *Lenda amazonica do cauré* e *Plantas parasíticas e plantas epiphyticas*, conduzidas por Goeldi e Jacques Huber[29]. Ainda, houve um segundo encontro com as conferências: *O notavel peixe amazonico Lepidosiren paradoxa* – que contou com a exibição da espécie viva – e *Sobre os nossos actuaes conhecimentos acerca das especies de seringueiras na Amazonia,* ambas

[28] O entendimento de que a população era leiga dizia respeito ao conhecimento científico, visto que muito do que estava exposto eram espécies presentes no cotidiano e nos quintais dos moradores de Belém. Os cientistas do MPEG, por vezes, relataram que aprenderam com a população vizinha sobre as propriedades e usos das plantas coletadas para compor o horto. De fato, a população apresentava grande curiosidade em relação aos nomes científicos dados às espécies que conheciam por outras nomenclaturas. (Florez, Sanjad, & Okada, 2018)

[29] Especialista em botânica, de nacionalidade suíça que assumiu a posição de Diretor do Museu Paraense após a saída de Goeldi, entre 1907 e 1914.

conduzidas por Goeldi e Huber respectivamente. O diretor deixou sua impressão das atividades em um de seus relatórios.

> "Com o desvanecimento o podemos dizer: a frequencia d'estas conferencias é superior a nossa espectativa. Conseguimos despertar o interesse para a nossa causa e converter em calor o gelo do indifferentismo, que nos difficultou no principio a obra civilisadora." (Goeldi, 1900, p. 44)

Assim, o Museu Paraense Emilio Goeldi consolidou-se, durante a primeira república, como relevante centro científico brasileiro: funcionou como um tipo de entreposto de trocas de espécimes, serviu de abrigo para viajantes em expedições na Amazônia, atendeu solicitações diversas de pesquisadores nacionais e internacionais, bem como constituiu importante acervo vivo em seu Horto Botânico e Jardim Zoológico.

***Figura 4 - Visitantes em fotografia tirada no horto botânico do Museu Paraense (1902)***

Fonte: MPEG, Arquivo Guilherme de La Penha, Coleção Fotográfica, Negativo PEG307. Belém, Brasil, conforme citado em Florez, Sanjad, & Okada (2018, p. 43).

***

Esse período de apogeu dos museus de ciências naturais é seguido pelo seu ocaso. As razões são multifacetadas e identificam-se esferas que se entrelaçam: científica, política, econômica e ideológica.

No que diz respeito à ciência, um primeiro ponto a ser trazido é que nas primeiras décadas do século XX, as instituições de ensino superior tomaram o espaço hegemônico no campo científico, fazendo com que setores dos museus de ciências fossem vinculados às universidades ou centros de pesquisa do Estado ao longo da primeira metade do século XX: o MPEG foi incorporado ao Instituto de Pesquisa da Amazônia – também em função do contexto econômico mais amplo, quando do declínio da demanda extrativista por látex, que reduziu a capacidade de investimento do Estado na infraestrutura regional. Já o Museu Paulista teve sua coleção desmembrada – a seção de biologia foi integrada à Universidade de São Paulo (USP) e a seção de zoologia, antes de compor o Museu de Zoologia da USP, foi administrada pelo Departamento de Zoologia da Secretaria de Agricultura do Estado – esse momento também foi marcado por uma reformulação da instituição, privilegiando sua vocação de museu histórico, fato que será tratado a seguir.

Ainda, iniciou-se um declínio na adesão às perspectivas teóricas que deram base epistêmica aos museus de ciências naturais, sobretudo no que diz respeito às ideias vinculadas a determinismos biológicos e sociais. Esses modelos explicativos passavam por revisões e mesmo rejeições, para no Pós-Segunda Guerra Mundial serem amplamente repudiados.

Outro elemento concernente à questão científica – e igualmente tem relação com as outras esferas – foi o tipo de investigação que passou ser privilegiado. Os museus de ciências naturais estariam distanciados do conhecimento aplicado, com pesquisas amplas e exploratórias, sem retorno observável a curto prazo. O fim da Primeira República foi marcado por processo de industrialização, disseminação de um novo sentido de modernização, sendo assim, a ciência seria espaço que deveria contribuir para dinamizar o processo produtivo e alavancar o país para a modernidade. Compreender a origem da humanidade, catalogar espécies, resolver o "problema racial" já não seriam questões prementes, importante era o desenvolvimento de novas tecnologias práticas, preferencialmente aplicáveis à indústria.

Certamente, o fator político fim do Império e Proclamação da República teve impactos estruturais nas esferas econômica e ideológica. Este processo retirou de cena o

principal mecenas das instituições de cultura e ciência, o imperador Dom Pedro II, sobretudo no que diz respeito àquelas diretamente vinculadas à corte, como o Museu Nacional. A emergência da República fez o Estado destinar seu pressuposto a instituições que dialogassem mais com seus interesses, dentre eles, a construção de uma nova ideia nacionalidade para o cidadão republicano. Com isso, o sentido de civilização agora almejado passou a conceber um passado para a República recém-inaugurada (Carvalho, 1990), erigir seus símbolos e educar o povo sobre sua cidadania – associada a esses signos, num sentido formal e não substantivo, ou seja, como destinatário de direitos. A inauguração do Museu Histórico Nacional é exemplificativa desse contexto.

No que diz respeito a São Paulo, as disputas e arranjos das elites locais – agrária e cafeeira já estabelecida e a burguesa e industrial em ascensão – com o governo federal impactaram no destino de investimentos à arte e cultura, bem como na terceira esfera que elencada, qual seja, a ideológica, relacionada aos novos sentidos de modernidade e civilização que emergiram.

Em relação ao Museu Paulista, este teve que ressignificar-se. Com a saída de Von Ihering e a articulação para a entrada de Afonso de Taunay em 1917[30], o MP resgatou a vocação histórica registrada no primeiro regulamento. Às vésperas do centenário da independência – em 7 de setembro de 1922 – o novo diretor direcionou seus esforços para reconfiguração do espaço interno do Palácio Bezzi, bem como do tipo de acervo e coleções que passaria abrigar, musealizando, assim, sua própria concepção histórica dentro da edificação. Taunay buscou enaltecer a relação entre a história da província de São Paulo com processo civilizatório nacional (Meneses, 1994). Para isso, passou a albergar artefatos e documentos que registrassem o passado imperial, sobretudo aqueles relacionados a figuras de destaque no período como, por exemplo, a coleção doada pela neta do Marquês de Valença[31]. Conforme nos mostra Bittencourt (2018), esse tipo de documentação configuraria como lastro comprovativo para a "escrita da história" produzida por Taunay, garantindo sua reputação científica.

[30] A família de Taunay possuía estreita relação com a sociedade de corte, bem como com a elite cafeeira do Vale do Paraíba fluminense. Com a morte de seu pai e fim do império, Taunay transferiu-se para São Paulo, onde através de alianças com a elite cafeeira local ascendeu ao papel de diretor do museu.

[31] Estêvão Ribeiro de Resende, deputado constituinte em 1823, senador durante do período imperial e primeiro juiz de fora da província de São Paulo.

Ainda, Taunay realizou processo curatorial ao renovar a decoração interna do Palácio do Ipiranga. De acordo com Mattos (1999), o diretor usou a iconografia artística para reificar sua narrativa histórica. Ele logrou enredar nos cômodos do museu – *hall* de entrada, escadaria, salas – grandes fatos da história nacional com o passado paulista. Tendo a célebre tela de Victor Meirelles, *Independência ou Morte*, como elo principal da trama, e com auxílio de artistas plásticos vinculados a instituições tradicionais como a Pinacoteca e a Academia de Belas Artes, Afonso Taunay buscou desvelar gradativamente o elo do passado colonial paulista – de expansão e ocupação do território por meio dos bandeiras – com o surgimento da nação em seu solo, no evento da declaração de independência. Pretendeu, assim, demonstrar como foi basilar o papel unificador desempenhado por São Paulo na composição do território da nação.

A constituição desse tipo de narrativa ia ao encontro dos interesses das elites locais que, num cenário de afirmação de seu poderio econômico e político, também buscavam conformar sua relevância simbólica no contexto nacional, entrelaçando o passado paulista, a constituição de uma raça única, mescla de bandeirantes e indígenas, que ante os ditos fatos historicamente comprovados – nos documentos arquivados no museu –, teriam vocação ímpar para conduzir a pátria em seu processo civilizatório[32]. Dessa maneira, percebe-se que a nova narrativa do Museu Paulista cumpriria uma dimensão educativa cívica, não apenas aos escolares que regularmente visitavam a instituição, mas ao público em geral:

> "A direção do Museu, se adequadamente sustentada na "busca da verdade", poderia complementar projetos educativos, voltados para um público mais amplo do que o escolar, e colaborar na formação de uma visão do passado que dialogasse com expectativas e projetos de futuro." (Bittencourt, 2018, p. 83)

Desse modo, observa-se que Taunay logrou aliar os interesses das elites locais – destacar sua importância na conjuntura nacional – com a narrativa de nação que o governo republicano, estabelecido no Rio de Janeiro, se empenhava em forjar. Buscou, através de uma expografia baseada em obras de arte – telas representando cenas[33] e personalidades

[32] A elite cafeeira também buscava evidenciar a origem de sua família com o bandeirantismo e grupos indígenas, sendo, portanto, herdeira desta vocação.

[33] Vale chamar a atenção do leitor sobre uma semiótica de ocupação do vazio, presente no discurso imagético da dominação colonial: as imagens dos Jesuítas em cenário de vasta natureza, o mesmo ocorre em relação aos bandeirantes. Percebe-se, assim, a busca por representar um suposto vazio geográfico e civilizacional. O mesmo ocorre em relação à ocupação do Distrito Federal no Espaço Lucio Costa, por exemplo. São poucas as imagens com pessoas presentes – mesmo que houvesse diversos registros fotográficos com pessoas no período

históricas, bustos, representações cartográficas da cidade de São Paulo – instruir o povo sobre sua origem, enaltecendo no paulista sua distinção como cidadão que possui prerrogativas naturais para concretizar o projeto de civilização da nação.

Sobre os elementos relacionados à formação de uma política pública cultural voltada para museus, identificou-se que, no contexto que abarcou o período Imperial e Primeira República, o principal agente desta política foi o Estado. Mesmo que as elites locais igualmente ansiassem e tenham agido para a institucionalização de museus, foi o Estado, seja português, seja brasileiro, na esfera federal ou estadual, que acabou por deter em si o poder para a institucionalização dos espaços museais: destinou recursos, contratou funcionários, adquiriu e geriu coleções. Como público-alvo identificou-se uma noção metafórica ou genérica de povo. A política foi desenvolvida sem definirem-se quais grupos seriam contemplados especificamente – a exceção de outros cientistas. Não houve uma ação intencional visando compreender quem visitava ou poderia tornar-se público do museu e, assim ser foco das parcas ações educativas desenvolvidas por essas instituições.

No que tange ao que estaria circunscrito na rubrica cultura, tem-se primeiramente o conhecimento científico, especificamente das ciências naturais. A partir disto, também observou que as espécies naturais estudadas pela ciência – minerais, fauna e flora – compunham em certa medida o que hoje entende-se como patrimônio. Dessa feita, emergiram duas necessidades culturais: instruir a nação e com isso civilizá-la. Tanto com fins de levar o conhecimento científico à população considerada leiga, como instruí-la sobre a relevância e importância de suas riquezas naturais.

Num segundo momento, observa-se que o que estaria inscrito na rubrica cultura seriam o conhecimento histórico e as belas-artes. A política conduzida por Taunay no Museu Paulista é representativa deste entendimento, que igualmente evidencia a necessidade cultural do período: relacionar a história do estado de São Paulo com a narrativa de história nacional que estava sendo erigida pelo governo republicano e, consequentemente, igualmente educar os paulistas e os brasileiros sobre esta relação.

Isto posto, percebe-se que as dimensões educativas dominantes no período foram a contemplativa, a cívica e o início da escolar. A primeira foi identificada no contexto de apreciação dos artefatos por especialistas – cientistas, estudantes universitários e mesmo

da construção da Nova Capital. A expografia coloca nas edificações o papel de ocupação do território. Essa percepção é importante e será retomada no Capítulo 4.

escolares – bem como de demais visitantes que, mesmo num olhar curioso, estariam iniciados nos códigos necessários para exercer a observação e circulação no museu. O acesso ao museu não era de fato para todos, os primeiros regulamentos, analisados nessa pesquisa sempre dispuseram dias limitados, assim como regras de vestimenta para adentrar o espaço. A dimensão educacional cívica igualmente pode ser vista com as coleções de história natural, que expunham a riqueza da nação, contudo, esta dimensão alcança seu sentido de maneira mais evidente no caso da ressignificação da vocação do Museu Paulista, que intencionalmente passou a tratar de temas relacionados à história da nação e buscou educar o povo quanto a isso. O uso de material de belas-artes – quadros, telas, murais, esculturas – do mesmo modo que o material cartográfico e a própria arquitetura do Monumento do Ipiranga, acionavam a dimensão contemplativa.

A dimensão escolar iniciou-se nesse período de maneira incipiente. Manifesta-se em função da demanda das instituições escolares, seja pela oportunidade de visitação, seja no desejo de adquirir artefatos para compor os museus escolares. Essas práticas estão relacionadas com a perspectiva educacional da época, isto é, o método intuitivo ou de lição de coisas, que valorizava sobremaneira o contato com objetos no processo de ensino. A próxima seção apresenta ressignificada no primeiro setor educativo constituído num museu brasileiro, qual seja, a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Enfatiza-se que a estruturação de horto botânico e jardim zoológico no Museu Paraense também estiveram ligadas à dimensão educativa escolar.

Quanto às políticas desenvolvidas, de fato, não houve políticas centrais, seguindo o modelo contemporâneo de gestão, com programas e respectivas ações. O que se pode identificar foram práticas que já compunham o *modus operandi* da maioria dos museus, mas que estão relacionadas à política cultural museal, bem como à execução de uma função educativa. Dentre elas estão: montagem dos museus, aquisição de espaços, contratação de funcionários, promoção de expedições, montagem de exposições, troca de informações numa rede internacional de instituições e cientistas, publicação de revista científica, visitação, envio de material para escolas, catalogação, classificação, identificação do acervo com letreiros e etiquetas para, com isso, educar.

Ao observar as ações, percebe-se que elas compõem a dimensão educacional dos museus, mas não necessariamente contribuem para a função educativa, ou seja, a concretização de atividades, intencionalmente planejadas, que buscam constituir

objetivamente a educação dentro dos museus. Isso ocorreu quando a dimensão educativa escolar passou predominar as instituições museais. A seguir, apresentar-se-á como a função educativa se estabeleceu no Brasil.

### *A institucionalização da educação museal – a função educativa dos museus*

Como observado na seção anterior, os museus de ciências tiveram de reconfigurar-se ante às novas necessidades culturais que se manifestaram a partir da Primeira República, quando a ideia de modernização esteve vinculada à ampliação dos conhecimentos técnico científicos. Por sua vez, as transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram entre os anos 20 e 30 do século XX trouxeram novos sentidos de civilização e modernidade à conjuntura nacional, que impactaram o funcionamento dos museus. Todo o processo que levou à instauração da Era Vargas, com disputas e alianças políticas inter-regionais, também acionou um conjunto de ideias, não necessariamente homogêneas ou mesmo coesas entre si, mas que caracterizaram o período.

Dissipado nos discursos, e não necessariamente na prática que se efetivou no governo de Getúlio Vargas, os diversos movimentos que conduziram o tenente gaúcho ao poder almejavam afastar-se das oligarquias rurais e do tipo de sociedade que ela representaria. Para superar o poderio dessas elites fragmentadas regionalmente, argumentavam ser necessário construir uma nação unificada, com o poder do Estado centralizado. Um governo forte conduziria o Brasil à modernidade, através da industrialização e reformas na burocracia de Estado.

Dentre as ações que interessam a esta investigação, está a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo decreto nº 19.402, em 14 novembro de 1930. O primeiro a assumir a pasta foi Francisco Campos[34] (1930-1934) seguido por Gustavo Capanema (1934-1945). A gestão Capanema é um marco no histórico das políticas culturais e foi a primeira vez que esta rubrica ganhou espaço nas pastas ministeriais no governo federal no Brasil. (Calabre, 2009).

[34] Jurista e político brasileiro, posteriormente nomeado Ministro da Justiça de Vargas, foi responsável pela elaboração da Constituição de 1937, extremamente autoritária. Ainda, participou da conspiração que levou à deposição de João Goulart e colaborou na elaboração dos primeiros atos institucionais da ditadura militar iniciada em 1964 (AI-1 e AI-2).

Vale observar que seguiu ocorrendo uma associação entre educação, ciência e cultura, as três rubricas reunidas na mesma pasta ministerial. O artigo do 5º do decreto relacionou as instituições que estariam sobre a guarda do ministério, sendo essas as:

> "que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saude Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar." (Brasil, 1930)

Em outras palavras, abrigou instituições que cuidavam da formação técnica e artística, pesquisa científica e atendimento à saúde, sob a mesma pasta – todas baseadas na capital federal. O Decreto nº 19.850 de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, nos mostra a preocupação governamental e, portanto, o problema a ser solucionado, uma vez que este conselho destinar-se-ia a "collaborar com o Ministro nos altos propositos de elevar o nivel da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação." (Brasil, 1931)

Conforme atentou Calabre (2009), a preocupação apresentada seria o baixo nível cultural do povo e a solução posta seria a oferta de educação e acesso a instituições de arte e cultura. De fato, no início do século XX, a maior parte da população estava alijada no que diz respeito ao acesso à educação formal. Em 1929, 69,9% da população com 15 anos de idade ou mais era analfabeta e apenas 9% dos jovens (pessoas entre 5 e 19 anos) frequentava a escola primária ou média[35]. (Fausto, 2015)

Ante esse cenário, Francisco Campos promoveu reformas no ensino secundário, estabelecendo currículo seriado, com um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar, de dois anos, voltado para a preparação das elites ao ingresso no nível superior. Aqui já se apresentava a disputa ideológica quanto a perspectiva educacional a ser adotada. De um lado, estava uma perspectiva humanista tradicional, representada por intelectuais ligados à igreja católica. A igreja defendia ensino privado, com separação de gênero e com a presença de ensino religioso – de caráter facultativo apenas nas instituições de ensino públicas. Do outro lado, encontrava-se um grupo que se formou a partir da década

[35] Ao final da Era Vargas as mudanças não foram drásticas, apesar de consideráveis: o analfabetismo caiu de 69,9% para 56,2% e a porcentagem de jovens frequentando a educação primária ou média subiu de 9% para 21%. (Fausto, 2015)

de 1920, que Demerval Saviani (2005) categorizou como humanista renovador. Este grupo ganhou destaque nacional com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Este documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e Roquette Pinto – diretor do Museu Nacional entre 1927 e 1935, ocasião em que surgiu o primeiro serviço educativo do país – marcou o que ficou conhecido como Movimento Escola Nova ou escolanovismo[36]. O manifesto ostentava proposições que se opunham à perspectiva tradicional representada pelos católicos: a educação no Brasil deveria ser pública, laica, gratuita, com currículo padronizado, para que todos os cidadãos pudessem ter acesso às mesmas oportunidades e qualidade de ensino em qualquer que fosse a região do país.

No contexto museológico (Castro F. S., 2019 e 2020) (Pereira M. R., 2010 e 2019), é frequente a associação do escolanovismo – corrente focada nos processos de aprendizagem dos estudantes – como a corrente pedagógica que deu origem à função educativa museal. De fato, o setor educativo do Museu Nacional, com Edgard Roquette Pinto à sua frente, desenhou-se contagiado pelo escolanovismo, sobretudo porque teve um de seus principais articuladores diretamente ligado ao movimento. Contudo, nas próximas páginas, além de tratar um pouco sobre a instauração do primeiro Setor Educativo do país, também será discutida em que medida suas práticas diferenciam-se das ações adotadas anteriormente sob a perspectiva do método intuitivo – corrente teórica categorizada como tradicional, que dava mais relevância aos processos de ensino e na figura do professor – e como as intelecções do movimento escola nova foram incorporadas pelos museus.

### *Surgimento do setor educativo e a escolarização dos museus no Brasil*

Como já tratado anteriormente, o método educacional intuitivo, ou de lição das coisas, teve importante espaço entre os museus de ciências. Essa concepção de ensino

[36] A Escola Nova, foi um movimento de renovação do ensino que se desenvolveu a partir do final do século XIX. Teve origem na Europa e Estados Unidos, tendo Adolphe Ferrière e John Dewey como seus principais pensadores e adentrou o pensamento social brasileiro por intermédio de Rui Barbosa, a partir de 1882. Também denominada Escola Ativa ou Escola Progressiva, é vertente que passou a dar ênfase aos processos de aprendizagem dos estudantes. Tanto Ferrière quanto Dewey centraram-se no desenvolvimento de crianças, observando os interesses e necessidades do público infantil, desenvolvendo suas capacidades e pensamento crítico. No Brasil, essa vertente foi impulsionada pela publicação do referido Manifesto - elaborado no contexto da IV Conferência Nacional de Educação, fruto das disputados entre defensores do ensino leigo e do ensino confessional (Romanelli, 1989). Hilsdorf (2005) registrou que o escolanovismo tinha anseios de remodelar o cidadão brasileiro através da educação, ou seja, por meio do conhecimento científico racionalizaria o cidadão para o trabalho, para a saúde e para valores morais modernos.

valorizava a utilização de recursos que exemplificassem os conteúdos apresentados pelos professores. Dessa maneira, as coleções de ciências naturais e seus diversos animais empalhados, fósseis e rochas seriam material ímpar para ilustrar os conteúdos lecionados nas aulas de ciências. Esse modelo é classificado como tradicional, pois ainda estava focado na figura do professor como detentor do conhecimento que seria assimilado pelo estudante (Saviani, 2005). Mesmo que seu enfoque não fosse a memorização pela repetição, ainda assim considerava que aprender era memorizar, portanto, a exposição dos alunos a esse material seria etapa fundamental para a retenção das informações lecionadas. Foi ante essa concepção que se disseminou a prática dos museus escolares. Esse modelo de museu, ou seja, espaços dentro do ambiente escolar que reproduzem práticas museais com fins educacionais, diferem-se de museus pedagógicos.

No início da Primeira República um museu pedagógico de caráter nacional já havia sido criado, o *Pedagogium* (1890). Essa instituição, também influenciada pela corrente teórica do método intuitivo, serviu como espaço de formação de educadores, assim como de exposição das novas tecnologias educacionais que poderiam ser aplicadas nas salas de aula. Tal como uma vitrine, apresentava os mais novos materiais didáticos a serem utilizados: quadros, globos, mapas, dioramas. Ainda, contou com revista científica denominada Revista Pedagógica. O museu teve vida breve, sendo transferido para o governo do Distrito Federal em 1906, quando transformou-se em instituição de formação superior e em 1919 foi extinto. (Alves, 2019)

O que busca-se ilustrar com o exemplo do *Pedagogium* é o foco que foi direcionado ao professor e aos instrumentos a serem utilizados por ele ao ensinar. Na perspectiva pedagógica tradicional do método intuitivo esses seriam os principais eixos do processo de ensino, que garantiriam uma aprendizagem efetiva. Na seção anterior observou-se que foi frequente a solicitação de material para que os grupos escolares pudessem reproduzir, dentro de seus muros, as práticas classificatórias aplicadas nos grandes museus. Ainda, com o novo ordenamento do sistema de ensino, bem como com as políticas que promoveram sua ampliação, a procura por visitas aos museus intensificou-se no início do século XX. Com isso, o Museu Nacional decidiu criar seção específica para lidar com o público escolar e suas respectivas demandas.

### *A 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*

Conforme vimos anteriormente, nas primeiras décadas do século XX, o Museu Nacional iniciou um atendimento sistemático ao público geral e visitantes escolares, ampliou os dias de visitação – quase diariamente com exceção das segundas-feiras – e iniciou o desenvolvimento de atividades e materiais para o público leigo, ou seja, o não especializado (Pereira M. R., 2010).

Em 1927, com a saída de Arthur Neiva do cargo de direção do Museu Nacional (1923-1927) assumiu o então vice-diretor Edgard Roquette-Pinto (1927-1935). A visão – ou imaginação, nos apropriando da ferramenta analítica proposta por Mário Chagas (2003)[37] – educacional/pedagógica de Roquette-Pinto é elemento importante para a compreensão das atividades que foram desenvolvidas na 5ª Seção em seus primeiros anos de funcionamento e mesmo depois da saída de Edgard da direção do MN.

Este intelectual realizou sua formação superior na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e atuou em diversas áreas do conhecimento como antropologia, etnologia, educação, medicina, radiodifusão e cinema. Logo após sua formatura, em 1906, dedicou-se a estudar sambaquis[38] da costa do Rio Grande do Sul. Neste mesmo ano, passou a lecionar como professor assistente de antropologia no Museu Nacional. Em 1912, compôs a equipe da Comissão Rondon[39] no norte do Brasil, quando teve contato com etnias indígenas isoladas, dentre elas os nambiquara. Esta expedição resultou na publicação do livro *Rondônia – Antropologia etnográfica* (1917). Ademais, também lecionou história natural na Escola Normal do Distrito Federal (1916), instituição dedicada à formação de professores.

Em 1922, por ocasião da Exposição Internacional em comemoração ao Centenário da Independência, foi realizada a primeira transmissão radiofônica em território nacional.

[37] Por imaginação museal Chagas compreende a "capacidade singular e efetiva de determinados sujeitos articularem no espaço (tridimensional) a narrativa poética das coisas. Essa capacidade imaginativa não implica a eliminação da dimensão política dos museus, mas, ao contrário, pode servir para iluminá-la". (Chagas M. d., 2003, p. 64). Menciona-se esta categoria analítica propondo a ideia de imaginação educacional/pedagógica, já que foi identificada na trajetória de Edgard Roquette-Pinto capacidade imaginativa *sui generis* para conceber a educação.

[38] Também denominados concheiros são depósitos de matéria orgânica construídos pelo ser humano e que, com ação do tempo, foram fossilizados. No Brasil, possuem direta ligação com agrupamentos indígenas ancestrais, foram utilizados como santuários ou mesmo local para construção de moradias.

[39] Comissão Rondon é o nome dado à expedição do exército brasileiro comandada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que ocorreu entre os anos de 1907 e 1915. Com o intuito de explorar e ocupar, na região norte do país, área ainda pouco conhecida pelo Estado brasileiro, a Comissão identificou e delimitou fronteiras, instalou linhas e postos de telégrafo e, por conta disso, entrou em contato com diversos povos indígenas isolados, recolhendo e produzindo rico material etnográfico.

Entusiasmado com as novas tecnologias que adentravam o país, Roquette-Pinto buscou maneiras de convencer o governo a adquirir os equipamentos necessários para a criação da primeira emissora de rádio do Brasil (Roquette-Pinto, 2002-2003). Em 1923, logrou apoio financeiro da Academia Brasileira de Ciências e, em abril deste mesmo ano, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, em 1936, Roquette-Pinto doou a estrutura da Rádio Sociedade para o Ministério da Educação: "a doação se fez sob o compromisso da manutenção de uma programação voltada aos objetivos de 'elevar o espírito das massas', promover a educação e propagar a 'alta cultura' " (Calabre, 2009, p. 38).

O frenesi com a nova tecnologia relaciona-se com a imaginação educacional do intelectual, que considerava o sistema radiofônico uma ferramenta excepcional para promover a educação da população brasileira, possibilitando que, a partir a instauração de uma rede, conteúdos educativos pudessem chegar às mais diversas localidades. Igualmente, viu no cinema instrumento proveitoso para o ensino de ciências, elemento que, inclusive, havia incorporado nas ações educativas do Museu Nacional, que desde 1910 já contava com filmoteca própria[40].

Assim, percebe-se que nos anos que antecederam a criação da 5ª Seção, Edgard Roquette-Pinto esteve envolvido em atividades que contribuíram para sua sensibilização sobre a temática da educação e que, naturalmente, levaram seu engajamento com o Movimento Escola Nova, sendo um dos pioneiros signatários do Manifesto lançado em 1932, bem como em sua atuação junto ao governo, seja nas políticas relacionadas à radiodifusão, seja no que diz respeito à produção de material educativo cinematográfico[41].

[40] Neste material havia gravações dos indígenas nambiquara que foram contatados durante a Missão Rondon. Estas filmagens foram exibidas no contexto das ações educativas do Museu Nacional na década de 1910 (Roquette-Pinto, 2002-2003).

[41] A reforma educacional promovida em 1928 designou o uso de cinema educativo nas escolas primárias. Em 1933, foi estabelecido o Convênio Cinematográfico Educativo que tinha entre seus objetivos a instituição de cinejornais e exibição de espetáculos infantis educativos quinzenais. O uso do cinema como ferramenta educativa foi amplamente defendido pelos intelectuais no Movimento Escola Nova. No ano de 1936, Edgard Roquette-Pinto compôs a comissão que instaurou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) e tornou-se seu dirigente até 1947, quando se aposentou. Paralelamente, também trabalhou até este mesmo ano no Serviço Nacional de Radiodifusão Escolar (Calabre, 2009). É instigante notar que a visão positiva de Roquette-Pinto quanto às novas tecnologias possuiu certa semelhança com o argumento apresentado por Walter Benjamin (1987) no contexto da Escola de Frankfurt. Ambos enxergavam no cinema um relevante instrumento para atingir as massas. No caso do pensador alemão, apesar dos problemas perpetrados pelo sistema de reprodutividade técnica, se nas mãos do proletariado seria importante para agitação política e conscientização das explorações enfrentadas pelas classes subalternizadas. Assim, o cinema cumpriria a tarefa sua histórica de ampliar as percepções de mundo de seus expectadores. Já para o cientista brasileiro, seria uma forma de levar educação para o povo.

Ademais, é imprescindível destacar a publicação, em 1916, do livro *História Natural dos Pequeninos*, onde apresentou suas percepções quanto ao ensino de ciências naturais no espaço museal e sua relação com as instituições escolares.

> "Tenho, por curiosidade, assistido ao desandar de algumas escolas pelas galerias do Museu. Que tristeza! Todo mundo vai andando, vai olhando, vai passando. Quem quiser aprender num museu, deve primeiro preparar-se para a visita. Aquilo é apenas o Atlas, o texto deve ir com o estudante [...] as crianças só lucrarão se forem acompanhadas de mestre, papel e lápis." (Roquette-Pinto, 1916 conforme citado em Pereira M. R., 2010, p. 131)

Isto posto, observa-se o funcionamento da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural durante a gestão de Edgard Roquette-Pinto. O estudo de Pereira M. R. (2010) apresentou que, a partir de 1926, as atividades educativas já executadas pelo Museu Nacional foram departamentalizadas na 5º Seção. Passou a ser tarefa do novo setor dedicar-se a tudo aquilo que fosse relacionado à educação popular. Por exemplo, era sua incumbência cuidar da coleção com fins didáticos, tal como propunha a perspectiva do método intuitivo, deveria ser diferente das coleções especializadas, que eram de uso exclusivo dos pesquisadores e iniciados.

A Seção também ganhou espaço próprio, a chamada sala de projeções ou sala de cursos. Tais denominações já anteveem as ações que ali ocorreram. Pereira M. R. (2010) identificou que os registros dos relatórios de atividades do Museu Nacional, no que diz respeito às ações educativas, deram mais ênfase à exibição dos vídeos que às visitas. Apesar de notar que o rito de visitação ao MN por escolares começava por observação das exposições e coleções para então, ao final, adentrarem a sala de projeções para assistirem a filmes e exibição de diapositivos, a parte de encerramento foi a que teve mais ênfase e recorrência de descrição nos relatórios, muito provavelmente pelo caráter de novidade destas tecnologias, que eram muito procuradas pelos grupos escolares.

Outro elemento importante relacionado à criação da 5ª SAE foi o que Lopes (1991) nomeou de escolarização dos museus. Não que o Museu Nacional tenha concebido e forjado intencionalmente tal relação, vimos nas seções anteriores que parte considerável das práticas educativas estiveram voltadas para atender as escolas. Contudo, para essa autora, a SAE consagrou esta relação entre museu e escola, qual seja, que o museu existe para atender e complementar as necessidades educacionais das instituições escolares. Num primeiro momento, seguia a lógica das ações já vigentes, influenciada pela pedagogia da lição de

coisas. Posteriormente, as concepções da Escola Nova adentraram o espaço museal e reforçaram tal vocação, o que igualmente colaborou para a ressignificação que tais instituições tiveram que conduzir ao logo da primeira metade do século XX. Como assevera a autora:

> "Embora as ideias escolanovistas tenham significado um avanço para o rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros, inserindo-os nos esforços internacionais por modernizações, essas concepções impregnaram desde então nossos museus de seu papel de complemento ao ensino escolar." (Lopes M. M., 1991, p. 3)

Nesse sentido, o incentivo e apoio para a formação de museus escolares era mais que natural, mas sofreu um giro teórico. Se num primeiro momento este tipo de museu representou a teoria da lição de coisas, mais tarde foi apropriado como ferramenta de aprendizagem da Escola Nova. Assim, a 5ª Seção, durante a gestão de Edgard Roquette-Pinto, promoveu amplamente a criação de museus escolares, elaborando guias com orientações para a formação de coleções, explicando como coletar, tratar, classificar e desenhar os itens das coleções. Segundo Pereira M. R. (2010), para Roquette-Pinto o museu era espaço de experimentação dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar, aprendizagem na prática[42], ou seja, instituição de apoio para o sistema educacional formal.

Essa compreensão pode ser exemplificadora da transição da aprendizagem pela exemplificação – perspectiva do método intuitivo – para uma aprendizagem que se daria por meio da prática – teoria pedagógica renovadora/escola nova. Assim, o uso de recursos visuais auxiliaria neste processo de aprender pela prática: "desenho, pintura, modelagem, projeção fixa e cinematográfica, mapas, murais" (Pereira M. R., 2010, p. 134). As novas tecnologias, filmes e diapositivos, também reforçariam esta aprendizagem.

A 5ª Seção dedicou-se, portanto, ao elaborar materiais inovadores para complementar o conhecimento escolar, assim como incrementar as aulas dos professores dentro das escolas. Pereira M. R. (2010) relatou que houve preparação de gravuras, material de microscopia (lâminas, sobre fauna e flora de água doce dos arredores do MN), quadros sobre a fauna nacional[43], bem como diapositivos produzidos sob demanda dos professores – estes eram comercializados.

[42] Remete à expressão *learning by doing*, proposta pelo educador estadunidense John Dewey, um dos principais teóricos da Escola Nova.

[43] Costa & Gouvea (2020) informam que no artigo *The National Museum of Brazil* (1922), de Bertha Lutz, a educadora relata que o Museu passou a confeccionar esse tipo de material uma vez que antes, o material correlato provinha da França, apresentando animais que os estudantes nunca veriam no Brasil, o que demonstra

Algumas destas ações tiveram o próprio Roquette-Pinto como protagonista, por exemplo, a elaboração de pôsteres didáticos de História Natural, neste caso especificamente um de antropologia apresentando a ordem dos primatas. Também confeccionou um guia das coleções de antropologia. Este manual trazia explicações com os fundamentos da ciência antropológica e relacionava seu conteúdo aos itens da coleção do MN, que serviriam de ilustração da explicação. O guia antropológico inspirou a elaboração de outros dois: um de arqueologia e outro de geologia brasileira.

***Figura 5 - Sala de preparação do Serviço de Assistência ao Ensino da História Natural (1929)***

Fonte: Relatório anual da 5ª seção de 1929, conforme citado em (Museu Nacional, 2024)

Em 1936, Edgard aposentou-se e seu filho, Paulo Roquette-Pinto, assumiu a 5ª seção interinamente. De acordo com Costa & Gouvea (2020), a partir desta data até os anos 1940 as atividades da seção entraram em declínio, contudo a gestão de Paulo seguiu a incumbência de incentivar os museus escolares, exemplo disso são as publicações *História Natural: assistência ao ensino* (1938) e *Organização e preparação de museus escolares* em (1942).

uma preocupação para que o objeto da aprendizagem represente o contexto de vida dos estudantes. Este artigo foi publicado em ocasião de sua participação na 70ª Reunião Anual da Associação Americana de Museus, em Buffalo-Nova Iorque.

Em 1940, a 5ª seção tornou-se Seção de Extensão Cultural, a partir de então responsável não só pelo atendimento ao público escolar, mas ao público geral, bem como pelas publicações. De 1943 a 1946, quem esteve à frente da Seção foi o educador Paschoal Lemme, importante pensador vinculado ao movimento escolanovista.

Isto posto, percebe-se que as atividades designadas à 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural e, desta maneira, departamentalizadas na função educativa, eram aquelas que confluíam ações já desenvolvidas no espaço do Museu Nacional, seja porque tradicionalmente eram vistas como atividades consideradas próprias da dimensão educativa de um museu, seja porque eram demandas da comunidade frequentadora. Ademais, quanto às perspectivas pedagógicas que aparentemente orientavam a visão educacional da instituição se, inicialmente, o método intuitivo orientou as ações voltadas para a formação dos museus escolares, assim como elaboração de guias e catálogos didáticos, posteriormente, a comunidade intelectual não vinculada à igreja católica aderiu às ideias da Escola Nova e suas perspectivas e preocupações adentraram as portas dos museus.

Não foi identificado, a princípio, um giro teórico necessariamente prático, mas sim discursivo em que o cerne da reflexão retirou o foco do professor e seu processo de ensino para enfatizar os processos de aprendizagem dos estudantes e os museus escolares foram importantes para este giro. A investigação de Alves (2019) registrou que entre 1932 e 1937 o número de estabelecimentos educacionais com museus escolares no Brasil duplicou: foi de 539 para 1102 (ver tabela 15, em Anexos). Contudo, como mostrou a autora, apesar do aumento dos museus escolares, essa elevação do valor absoluto não acompanhou a expansão da rede de ensino, ou seja, parte considerável das escolas não possuía museu escolar como parte de seu aparelhamento. A autora atribuiu esta expansão à significação imputada aos museus escolares pelos adeptos da Escola Nova. Se no resto do mundo este modelo de apoio escolar caiu em desuso, no Brasil, tal como identificou Alves (2019), este movimento foi inverso. O museu escolar passou a ser instrumento relevante para a aprendizagem pela prática e foi discursivamente defendido pelos adeptos do escolanovismo.

> "Para a implementação da proposta escolanovista, museus e gabinetes foram novamente mobilizados e revitalizados, mas com um novo papel: atender às exigências da aprendizagem pela experiência, pela observação e pela investigação. Os museus escolares passaram a ser entendidos como recursos auxiliares a serem disponibilizados pela escola para favorecer a aprendizagem do aluno, uma espécie de laboratório que se prestaria a despertar a curiosidade e a atividade espontânea da criança para os fenômenos naturais." (Alves, 2019, p. 109)

A adesão a esta intelecção se deu num momento em que o Museu Nacional estava inserido no que Lopes & Murriello (2005) identificaram como um movimento de museus, termo que, segundo as autoras, Laurence Vail Coleman, diretor da *American Association of Museums*, usou para caracterizar uma rede que foi se construindo a partir do final do século XIX e seguiu durante primeira metade do século XX. Esta rede estabeleceu significativas trocas de informações e:

> "considerou a expansão sem precedentes dos museus de todos os tipos, por todos os continentes, como um verdadeiro movimento social, marcado pelo estabelecimento de amplas redes de intercâmbios, que puseram em contato, de diferentes modos e em diferentes circunstâncias, os museus de todo o mundo". (Lopes & Murriello, 2005, p. 17)

No caso brasileiro, essa troca deu-se sobremaneira com instituições norte-americanas. Portanto, é imprescindível mencionar as viagens de investigação realizadas nos Estados Unidos por pesquisadores brasileiros, dentre eles Bertha Lutz e José Valladares.

Bertha Maria Júlia Lutz ficou muito conhecida do Brasil por sua atuação junto ao movimento feminista nacional, defensora do sufrágio feminino, foi a segunda mulher a ocupar o cargo de deputada na câmara federal brasileira, no ano de 1936. Filha do zoólogo suíço Adolpho Lutz, seguiu o caminho do pai na carreira científica e formou-se em ciências naturais em Sorbonne, especializada em anfíbios anuros. Como verificou Lopes (2006), o abrangente e admirável espectro de atuação[44] desta pesquisadora, por vezes, fez com que

[44] É realmente admirável o histórico de atuação profissional e social de Bertha Lutz. Como cientista, após a formação em Sorbonne, dedicou-se ao estudo de répteis e anfíbios de diversas regiões do Brasil. Igualmente realizou estudos no campo do direito e formou-se na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (1933). Recebeu bolsa de estudos do Museu Britânico em 1952, bem como representou o país em eventos internacionais como o Congresso de Herpetologia realizado em San Diego (EUA), em 1958, e foi presidente de honra da assembleia da Associação Latino-Americana de Herpetologia (1962). Ainda, compôs o Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas do Brasil (1939-1951) e o Conselho Florestal Federal (1956). Como educadora e feminista, desde o final da década de 1910, esteve engajada na luta pela igualdade de gênero, quando fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1919). No ano seguinte foi nomeada inspetora do ensino secundário e advogava para que o ensino oferecido para homens e mulheres fosse o mesmo, nesse sentido, como delegada do Museu Nacional no Congresso de Educação, articulou a admissão de meninas no externato do Colégio Pedro II (CPII) – mulheres só poderiam cursar o ensino superior se tivessem feito ensino secundário, modalidade oferecida pelo CPII. No ano de 1922, organizou o I Congresso Feminista do Brasil e representou as mulheres brasileiras na Assembleia Geral da Liga das Mulheres Eleitoras (EUA), ocasião em que foi eleita vice-presidente da Sociedade Pan-Americana das Mulheres. No mesmo ano, colaborou na fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que presidiu até 1942. Ademais, em 1924, ajudou a fundar a Associação Brasileira de Educação. Como parlamentar, direcionou sua atuação à legislação trabalhista, buscando garantir igualdade salarial entre homens e mulheres, direito à licença-maternidade e abolição do trabalho infantil. No contexto internacional, compôs a delegação brasileira na Conferência de São Francisco (1945) e ajudou a redigir a Carta das Nações Unidas, articulando para que fosse incluído no texto a igualdade entre homens e mulheres.

suas contribuições como educadora museal ficassem um tanto quanto ofuscadas, contudo ela mesma gostava de evidenciar esta área em sua carreira, tal como registrou em seu currículo funcional.

Em 1919, Bertha foi aprovada em concurso público para a vaga de secretária no Museu Nacional – a segunda mulher a ser servidora pública no país – e assim iniciou seu vínculo com a instituição. Entre as décadas de 1920 e 1930, realizou três viagens de investigação aos Estados Unidos representando o Museu Nacional e, especificamente, a de 1932, financiada por bolsa de estudos concedida pela *Carnegie Corporation* e da *Carnegie Endowment for International Peace* a convite da *American Association of Museums* e da *Pan American Union*, foi voltada para o tema de educação em museus.

Bertha Lutz passou dois meses e meio no exterior e visitou 58 museus em 20 cidades estadunidenses. O relatório apresentado para o então diretor do Museu Nacional, Edgard Roquette-Pinto, em 1933, expôs suas reflexões sobre as atividades acompanhadas. As pesquisas de Lopes (2006), Pereira M. R. (2010) e de Costa & Gouvea (2020) nos mostram que Lutz identificou nos programas educativos dos museus que visitou um importante canal de vínculo entre o saber produzido no museu e a comunidade de forma mais ampla, sendo esse, portanto, um movimento evolutivo que as instituições museais deveriam seguir. Ou seja, o futuro dos museus estava em focar na educação popular, na educação/divulgação.

Vale enfatizar a posição de Bertha quanto aos museus escolares. Para ela, a maioria das escolas não estava preparada para cuidar de acervos museais, sobretudo relacionados a ciências naturais, situação que havia presenciado em escolas no interior de Minas Gerais em visitas que realizou durante a década de 1920. Após contato com as instituições americanas teve sua posição confirmada, já que nos Estados Unidos este tipo de atividade museal caía no ostracismo (Lopes M. M., 2006).

Para refletir sobre este movimento de renovação dos museus numa ótica de democratização do conhecimento, Lutz relacionou as mais diversas ações que eram desenvolvidas nas instituições americanas e que promoviam o contato do museu com a comunidade geral, gerando popularização do acesso ao saber. Entre estas estavam atividades focadas no público infantil (especialmente para crianças pequenas, como museu infantil e tardes para crianças), projetos de educação visual, sistemas de identificação das obras, elaboração de textos explicativos, ampliação do horário de funcionamento (incluindo

atividades noturnas), atividades extramuros, reflexão sobre a arquitetura e localização das edificações dos museus e até mesmo os então inovadores estudos de público, que buscavam compreender o perfil dos visitantes e capturar questões subjetivas da visitação. Para Bertha Lutz, essa perspectiva inovadora era importante para a manutenção das instituições museais.

Por sua vez, a viagem de investigação realizada por José Antônio do Prado Valladares parte de um contexto museal fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo – estados que até os dias de hoje concentram as mais importantes temáticas nacionais. Valladares foi diretor do antigo Museu do Estado da Bahia – hoje Museu de Arte da Bahia (MAB) –, cargo que ocupou de 1939 até seu falecimento em 1959. Entre setembro de 1943 e outubro de 1944, com bolsa da Fundação Rockefeller e apoio do governo do estado da Bahia, realizou viagem que, além dos Estados Unidos, incluiu visitas a museus do México, Peru e ainda às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

O resultado da investigação de José Valladares está na publicação *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos* (1946). As reflexões de Valladares têm percepções em comum com as de Lutz, visto que ambos mencionam a grande preocupação das instituições museais americanas em popularizar o acesso ao saber. Conforme mostrou Cerávolo (2012), o museólogo baiano ficou bastante impressionado com a linha de atuação destas instituições, que trabalhavam focadas em servir seu público: desde as atividades preparatórias a serviços internos, tudo era realizado pensando na comunidade. Assim, Valladares classificou que essas instituições eram grandes centros de aprendizagem e divulgação cultural, modelos, portanto, a serem seguidos.

Incluímos as considerações de Valladares porque, mesmo não estando vinculado ao Museu Nacional e sua SAE, além de ser pesquisador que representa o intercâmbio de ideias que ocorria no mencionado sistema internacional de museus, seu pensamento compõe um processo de transição que estava ocorrendo no campo museal, pensando a função do museu e seu papel educativo. O *Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus* (1958), ocorrido no Rio de Janeiro – evento que será tratado na próxima seção – representa sobremaneira as reflexões desse período.

A preocupação de Lopes (1991) com o que denominou como escolarização dos museus, provavelmente, teve um segundo efeito: formas de atendimento para o público geral. Evidentemente nota-se que no caso da 5ª Seção a função educativa dedicou grande parte dos seus esforços para atender as escolas – tanto as necessidades dos professores,

quanto o que consideravam ser importante para o processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, também pode-se perceber que alguns educadores envolvidos com as atividades da função educativa refletiam sobre como atender o público de maneira geral. Bertha Lutz e José Valladares trataram da importância da democratização do museu, de seus espaços e seus conteúdos, bem como outros educadores que trouxeram visões com pontos em comum a partir do final da década de 1930[45].

Francisco Venâncio Filho escreveu, em 1939, artigo intitulado *A função educadora dos museus*, onde, a partir de uma reflexão sobre os museus na cidade de Petrópolis, advogou pela boa recepção do público geral, já que os museus deveriam ser espaços de convivência e aprendizagem. Por sua vez, Edgard Süssekind de Mendonça, em 1942, para aceder à vaga de chefe da Seção de Extensão Cultural no Museu Nacional, redigiu monografia denominada *A extensão cultural nos museus*, sendo publicada em 1946. Mendonça inovou ao dar ênfase em atividades extraescolares: entendia sim que o museu deveria ter laços com as escolas, já que este era o principal contato com o público externo, contudo, deveria se apropriar deste contato e expandir sua atuação para além do atendimento às demandas escolares (Pereira M. R., 2010).

O fim da Segunda Guerra Mundial, em setembro de 1945, e o restabelecimento de uma república democrática no Brasil, após deposição de Getúlio Vargas em outubro do mesmo ano, ofereceram um cenário mais propício para o livre pensamento e o surgimento de instituições multilaterais que pudessem operar em rede. A partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em outubro 1945, uma série de agências temáticas foram designadas para compor este organismo internacional, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1946. A UNESCO estabeleceu-se com a missão de contribuir para assegurar a paz e o bem-estar da humanidade através das esferas da educação, ciência e cultura. A princípio, fomentou a cooperação internacional no campo das artes e ao estudo da maneira de reconhecer as diversas identidades culturais do mundo (Lanari Bo, 2003). Entre as consequências desastrosas do pós-Guerra, estava lidar com os patrimônios destruídos, saqueados e traficados durante o conflito mundial, inclusos os museus, suas edificações e coleções.

[45] A perspectiva democratizante de Valladares também diz respeito às temáticas abordadas pela instituição. Conforme destacou Cunha (2020), José Valladares defendia que os museus abordassem a cultura popular e afro-brasileira em seus acervos e coleções, temáticas que, sobretudo nessa conjuntura histórica e científica, ainda eram tratados de maneira policialesca e depreciativa.

Paralelamente, foi criado, no mesmo ano, o Conselho Internacional de Museus (ICOM), associação independente da UNESCO, mas que sempre atuou em colaboração com esta. O Conselho igualmente criou comitês temáticos, dentre eles o Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA), em 1946.

O Brasil esteve inserido nesta conjuntura de cooperação internacional e participou ativamente tanto na criação da ONU, quanto da UNESCO e, logo da criação do ICOM, também teve intelectuais que se integraram os trabalhos do Comitê.

Ambas as organizações culturais, desde sua criação, conduziram atividades como conferências, seminários, bem como financiaram pesquisas e bolsas de estudo relacionadas às temáticas que naquele contexto histórico eram consideradas relevantes. Assim, o tema educação em museus fez-se pauta tanto na UNESCO, quanto no ICOM.

A UNESCO promoveu o primeiro *Seminário Internacional sobre a função educativa nos museus* em 1952 no Museu do Brooklyn, em Nova Iorque. O segundo seminário ocorreu na cidade de Atenas em 1954. O Brasil recebeu um terceiro evento, denominado de Regional, em 1958. É dele que trata a próxima seção.

### *O Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (1958)*

O principal registro do Seminário Regional[46] ocorrido no Rio de Janeiro em 1958 é um minucioso relatório (67 páginas) redigido por Georges Henri Rivière que, por ocasião dos 60 anos do evento, ganhou tradução para português no Brasil – até então estava disponível em francês, inglês e espanhol no website da UNESCO. Ainda, fonte amplamente citada é o texto produzido por Hernán Crespo Toral, publicado no livro *Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo*, organizado pelo comitê brasileiro do ICOM, em 1995. Ambos são documentos importantes, uma vez que foram elaborados por dois participantes do Seminário, o primeiro como diretor do *Musée des Arts et Traditions*

[46] Registra-se a observação feita por Chagas (2019) quanto ao uso da terminologia Internacional, quando o evento ocorreu em países da América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Grécia). Por sua vez, quando o evento foi realizado em país sul-americano acolheu a denominação de Regional, mesmo que tivesse recebido representantes de países que não pertencessem apenas ao cone sul, como os Estados Unidos, Países Baixos e França. Para Chagas (2019), esta diferenciação dos usos denota atitude colonialista. De fato, a gramática política adotada pela ONU no período utilizou-se de novos binômios para contrastar os espaços como desenvolvido/subdesenvolvido, universal/local dessa feita, internacional/regional acabou por integrar mais um desses novos pares dicotômicos classificatórios do sul global, superandos os datados civilização/barbárie, moderno/primitivo.

*Populaires* de Paris e diretor do Conselho Internacional de Museus, o segundo como benificiário da UNESCO em Quito-Equador.

O relatório de Rivière registrou que o Seminário ocorreu entre os dias 7 e 30 de setembro de 1958 e teve como base a cidade do Rio de Janeiro – em seus últimos anos como capital nacional. Contudo, o grupo participante também visitou instituições museais em São Paulo e Minas Gerais. A princípio, foram enviados convites para países da América Latina e Caribe, bem como para outros países fora do cone sul[47], contudo efetivamente participaram representantes de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Estados Unidos, França, México, Paraguai, Países Baixos e Venezuela.

A equipe dirigente foi composta por delegados da UNESCO e representantes de instituições brasileiras: Heloísa Alberto Torres – presidente do Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus (Onicom) e diretora do Museu Nacional, Vera Sauer (Ibecc), Niomar Moniz Sodré (MAM-RJ). Ainda, puderam participar como observadores 16 representantes de diversas instituições nacionais, quase todos localizadas no Rio de Janeiro (Museu do Índio, Museu Nacional de Belas Artes, Museu Histórico Nacional, Museu de Arte Moderna, Museu Nacional, Museu Imperial, Museu da Cidade, Museu do Banco do Brasil e Diretoria do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional), com exceção do Museu do Paraná, de Curitiba[48].

O estudo do relatório de Georges Rivière mostrou-nos elementos de grande relevância sobre as atividades desenvolvidas no quase um mês de trabalhos da comitiva no Brasil e serve como indicador das preocupações e ações desenvolvidas nos museus em meados do século XX. Uma primeira questão que salta aos olhos é que, apesar de o tema central ser a função educativa, e um terço do relatório tratar desse tema, problemas e questões mais amplas enfrentadas pelas instituições museais e pela própria museologia foram abordados: definição de museu, museologia, museografia, os tipos de museus e sua departamentalização, a formação de profissionais dos museus, a arquitetura das edificações, expografia, direitos dos trabalhadores museais, particularidades culturais, naturais e de

[47] Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, bem como para Estados Unidos, França, Países Baixos e Reino Unido.

[48] Interessante notar a não presença dos museus de arte paulistas, fundados durante as décadas de 1940 e que tiveram grande relevância para a disseminação da arte moderna e contemporânea no circuito nacional e interacional. Este ponto será tratado na seção de Arte-Educação.

condições tecnológicas de cada país, a realização de pesquisas de público, enfim, quase um amplo congresso na área da museologia.

Rivière registrou que os primeiros dias, entre 8 e 10 de setembro de 1958, foram dedicados à conferência de abertura e apresentação dos relatórios dos países participantes, que foram adaptados a uma padronização proposta pela organização do evento. Ali foram expostas as experiências de cada país, relatando as atividades desenvolvidas em museus das grandes capitais, como também em museus dos demais territórios dos países, oferecendo um panorama amplo. Num segundo momento, de 11 a 17 de setembro de 1958, o grupo focou no tema museus de arte, com sessões expositivas de Rivière e outros convidados, assim como realizou visitas a instituições na cidade do Rio de Janeiro: Museu Nacional, Museu Histórico Nacional, Museu Nacional de Belas Artes, Museu do Índio e Casa Ruy Barbosa. Nos dias 18 e 19 de setembro de 1958, discutiu questões técnicas: arquitetura, equipamentos, equipe e administração das instituições, conservação de material. Já dos dias 20 a 22 de setembro de 1958 o grupo teve a oportunidade de visitar instituições na cidade de São Paulo: Museu de Arte de São Paulo (MASP), Museu de Arte Moderna (MAM-SP), Museu Paulista, Instituto Butantã e o prédio da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP)[49]. Ainda realizou, entre os dias 26 e 28 de setembro de 1958, excursão à Minas Geral visitando o Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, e o Museu do Ouro, em Sabará.

Somente os dias 23, 24 e 25 de setembro de 1958 foram dedicados à arguição de elementos relacionados à função educativa dos museus em si, assim os representantes de cada país tiveram que expor sobre as atividades realizadas em suas instituições (nas salas e fora delas), o uso ou elaboração de publicações, filmes, rádio e televisão e, por último, a função do museólogo, do educador e do serviço educativo.

Ao analisar o documento produzido por Rivière, identificou-se e foram classificados três grupos temáticos que trataram da função educativa por escopos distintos: o primeiro relacionado à organização burocrática, o segundo tratou das atividades didáticas desenvolvidas e o último sobre produção de recursos didáticos. As atividades dos recursos foram assim separadas, pois notou-se que o relatório deu especial atenção à confecção e uso destes produtos, sobretudo no que diz respeito ao uso das novas tecnologias (rádio, televisão, cinema, impressos em cores) como sendo uma tarefa à parte das atividades práticas. O que

[49] A FAAP, fundada em 1947, teve edifício construído durante a década de 1950, recebeu entre 1957 e 1958 o acervo do MASP. Em 1961, abriu, com acervo próprio o Museu de Arte Brasileira. É símbolo dos anseios modernizantes da elite cafeeira paulista.

foi descrito por Rivière serve para pensar como atuavam, bem como desejavam atuar, os museus sul-americanos naquele momento histórico.

Os estudos da Teoria Geral da Administração (Chiavenato, 1987) trazem alguns elementos como fundamentais para estruturar uma organização. O museu, como instituição moderna, não escapa destes modelos burocráticos. O conjunto de teorias administrativas propõe que as instituições elaborem planejamentos estratégicos onde definam elementos como objetivos, missão, visão, valores. O modelo de Plano Museológico proposto pelo Estado brasileiro atualmente também se utilizou desses recursos (Brasil, 2013) (Ibram, 2016). O que se gostaria de enfatizar aqui é que, ao propor uma definição do que é um museu, o que faz a museologia, o que representa a museografia, o grupo participante do seminário trouxe elementos de planejamento estratégico para guiar o funcionamento da instituição e, no caso do que se é estudado, como deveria operar a função educativa.

Nesse sentido, é interessante observar a definição de museu apresentada:

> "é um estabelecimento permanente administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, realçar por diversos meios e, essencialmente, expor, para o deleite e a educação do público, um conjunto de elementos de valor cultural: coleções de interesse artístico, histórico, científico e técnico, jardins botânicos e zoológicos, aquários etc. São assemelhadas aos museus as organizações de biblioteca e arquivos que mantêm salas de exposições permanentes." (Rivière, 2019, p. 178)

Aqui tem-se que uma das funções e, portanto, objetivo é educar o público por meio dos elementos que possuem valor cultural sob sua proteção. A partir do caso brasileiro, observou-se que no processo histórico de desenvolvimento dos museus a função educativa foi departamentalizada. Por sua vez, a esse setor também foi definido objetivo específico, qual seja, preparar e pôr em prática os programas de educação: atividades dentro e fora do museu, atividades de extensão por meio de materiais impressos, cinema, rádio, televisão, etc". (Rivière, 2019, p. 181)

O processo de departamentalização é uma forma de especialização das atividades e, por conta disso, igualmente requer trabalho qualificado para o desempenho da função. O documento denominou o profissional responsável pela função educativa de educador do museu, um trabalhador com experiência[50] na condução das visitas guiadas e outras atividades correlatas, que deveria trabalhar conjuntamente com o curador para o desenvolvimento das

[50] Para além da formação como educador museal, o relatório do seminário chamou atenção para o fato de que vários países do cone sul não possuíam formação especializada em museologia, sendo importante que o ICOM auxiliasse nos processos de instituição de cursos superiores, programas de capacitação e atividades afim.

atividades educacionais. Caso o porte do museu não pudesse acomodar um setor educacional exclusivo, seus funcionários especializados deveriam revezar-se para desempenhar esta atividade e contribuir, de maneira ampla, com tal função.

Percebe-se então o que se ansiava: setor educativo independente, tal como demais setores (direção, departamentos temáticos, laboratórios, oficinas, setor de registro, documentação, manutenção) e profissionais qualificados dedicados exclusivamente ao desempenho desta função, de modo colaborativo e com trocas com a curadoria. O documento também reconheceu possibilidades para atuar em cenários que reputamos mais próximos da realidade brasileira: o rodízio de desempenho da função educativa pelos profissionais de outros setores.

O segundo grupo de informações identificado está relacionado a quais seriam, especificamente, as atividades da função educativa. A primeira questão posta neste nicho é que as exposições em si seriam uma ação educativa e, por conta disso, as instituições museais deveriam dar especial atenção aos métodos elegidos para exibir seus artefatos, preocupando-se com a compreensão e a assimilação do público durante a visitação. Para isso, as legendas e textos deveriam ser bem-posicionados, ter linguagem acessível, mas sem perder profundidade de informação. O documento também atenta para o fato de que certos segmentos deveriam ter atendimento especializado (monitor treinado) e material próprio, como o destinado para público analfabeto/semianalfabeto, cego ou com baixa visão (material complementar sonoro ou em braile, por exemplo).

É relevante observar a preocupação com o atendimento de público que necessita de atenção especial, uma vez que é sinal de que havia um movimento em que os museus, a partir da função educativa, estavam olhando para fora de seus edifícios e preocupando-se com as necessidades de seu público (potencial ou real). Como já abordado, acredita-se que a emergência da função educativa, além de escolarizar o museu, foi um primeiro momento de estender seu olhar das coleções e dos pesquisadores para a sociedade de maneira mais ampla.

Seguindo, além das exposições, as visitas guiadas foram citadas como a principal atividade desempenhada pelo educador de museu. O foco dessa modalidade seriam as visitas de escolares que, neste caso, poderiam ser conduzidas também pelo professor. Assim, o museu deveria organizar um momento anterior para preparação dos professores que realizariam a visita. O documento também apresenta indicações sobre formato (explanação

geral, uso de filme introdutório, visitação e tempo livre), tamanho dos grupos (até 30 pessoas) e de tempo (até 45 minutos). Para grupos não escolares, atentou-se para o fato de que divulgar dias e horários reservados para a formação de grupos espontâneos era ação promissora. Tal como nos dias de hoje o acesso a transporte para levar os grupos foi relacionado como um grande impeditivo das visitas, sobretudo para grupos escolares.

Um ponto que considerado relevante foi a preocupação apresentada com formas de se manter atenção dos visitantes e como se daria a interação entre educador e grupo – em que momento permitir que fossem feitas perguntas ou outras interações, por exemplo. Há sugestão do uso de jogos educativos como *quizzes*, prova de anomalias (jogo em que se identificam erros ou incongruências científicas/históricas), uso de réplicas como possibilidade de se tocar em alguns objetos, ou seja, elementos que tornem a visitação atrativa mas, como observou Rivière, sem perder controle, promovendo-se "um ambiente de participação e de liberdade dirigida, igualmente distante tanto da imposição quanto da anarquia, dando lugar à reflexão, à crítica, e à escolha" (Rivière, 2019, p. 216). Esse registro mostra que havia uma preocupação também com a assimilação de conteúdos, mas não de forma passiva, em que o espaço museal pudesse promover uma autonomia controlada.

As atividades didáticas tratadas no relatório não se encerraram nas visitas guiadas. Aqui foi identificado o interesse das instituições em terem laços com a comunidade de modo geral e que, a partir desses vínculos, pudesse promover outras ações como atividades externas: excursões (viagens a sítios históricos, jardins, monumentos, museus exteriores, parques, sítios arqueológicos, reservas naturais, zoológicos), ou mesmo a criação de associações de amigos do museu, possibilitando que este fosse utilizado para clubes diversos (leitura, dança, teatro) e pudesse assim ampliar seu público, atraindo uma maior gama e segmentos da sociedade.

Sobre a produção de recursos didáticos, se a princípio essa atividade tinha como ponto focal as escolas (com empréstimos e doação de peças), observa-se aqui também uma preocupação em ampliar o escopo de atendimento dos museus. O uso e elaboração de recursos didáticos mencionou quatro mídias: publicações em papel, filmes, rádio e televisão. As publicações, além das de caráter expressivamente pedagógico (guias das exposições, folhetos didáticos), também poderiam servir para divulgar as atividades pedagógicas oferecidas pela instituição – recursos disponíveis na instituição, programas e atividades desenvolvidas. Tudo deveria ser confeccionado em boa qualidade, de maneira que fosse

atrativo. Os filmes são mencionados como material importante para as visitas guiadas, como material pedagógico em si, mas também poderiam ser produzidos para divulgar as possibilidades educativas da instituição.

O rádio foi apresentado como veículo de comunicação mais plural, uma vez que à época tinha maior difusão que a televisão. Um exemplo europeu que foi apresentado como bastante profícuo foi a associação de um programa radiofônico com material impresso com réplicas de obras presentes no museu: o ouvinte escutaria o programa e manusearia o material na própria casa. Este caso teve grande adesão nos Países Baixos: registrou-se que cerca de 96 mil famílias adquiriram o material e acompanhavam o programa de rádio do museu. Assim, a produção de programas de rádio seria ferramenta importante para que o museu alcançasse um público distante e muito mais diversificado. Ainda, poderia ter aplicação escolar, sendo transmitido nas rádios escolares.

Por fim, a televisão, tal como o rádio, poderia veicular programas mostrando as atividades do museu bem como suas ações de pesquisa, expedições. Os canais de TV escolar seriam espaço ímpar para a transmissão desses programas.

Isto posto, percebe-se que os três grupos temáticos relacionados à função educativa – organização burocrática, atividades educativas e produção de recursos didáticos – cada um à sua medida, vislumbravam o estabelecimento de vínculo do museu com seu público de maneira ampliada e não somente o público escolar. Novamente, é evidente que estava dada a escolarização da instituição, mas as propostas e experiências apresentadas no seminário são um sinal de que este olhar queria expandir-se do espaço da escola para a sociedade de modo geral. A escola, entendida como espaço democrático, que atende os mais diversos públicos, é um ponto focal importante para entrar em contato com a sociedade de modo geral. Isso vai ao encontro do que foi apresentado no relato de Hernán Crespo Toral (1995), participante do seminário representante da Unesco no Equador:

> "Quando se reivindica ser indispensável que o museu esteja relacionado com a escola, e que esta relação seja harmoniosa e coerente, coloca-se à disposição da escola a capacidade do museu de objetivar muitos dos conceitos abstratos que se impõem ao ensino. Quando o mesmo museu produz seus serviços didáticos, ou atua através de seus departamentos educativos, é motor essencial para transmissão das necessidades da sociedade." (Toral, 1995, p. 10)

Outro elemento que não foi esquecido durante o seminário foi o tema dos museus escolares e pedagógicos, instituições populares no início do século XX. O relatório do

seminário apresentou uma visão não muito positiva quanto ao primeiro. Seria melhor que certos objetos estivessem num museu especializado do que malcuidados num museu escolar. Um problema recorrente relatado sobre este modelo de museu foi a dificuldade de continuidade: "o museu escolar abandonado oferece um triste espetáculo, cemitério de objetos etnográficos ou arqueológicos insubstituíveis" (Rivière, 2019, p. 235). Apesar de útil, não seria indispensável, conforme relatou Rivière, melhor seria que os estudantes frequentassem os 'verdadeiros museus'.

Quanto aos museus pedagógicos, eram vistos como instituições que ofereciam a possibilidade de cooperação entre museus e o processo de ensino, viabilizando a formação das equipes e do serviço educativo, bem como auxiliariam na formulação dos aspectos didáticos das exposições e atividades a serem desenvolvidas.

Em resumo, percebe-se que o conteúdo dos relatórios do seminário, seja o detalhado de Rivière, seja a memória sucinta de Toral, já sinalizavam um movimento que aglutinaria as inquietações do campo 14 anos depois na Mesa de Santiago do Chile, em 1972 – um dos eventos chave na renovação do campo museológico que impactou a nova museologia, a museologia social e a sociomuseologia[51]. Neste evento foi proposto o conceito de museu integral, que defendia que o museu deveria ser instituição que estaria preocupada em lidar com os problemas vivenciados pelas comunidades onde estivessem inseridos e não mais apenas com seus artefatos, coleções e edifícios. Portanto, o museu integral estaria "a serviço da sociedade, da qual é parte integrante (...) engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais". (Junior, Trampe, & Santos, 2012, p. 145)

Aqui argumenta-se que o ato de focar no atendimento do público escolar acabou desencadeando um contato mais vigoroso com um público mais amplo, o que acabou promovendo reflexões dentro dos museus sobre sua relação com seu público. Esse pode ter sido um primeiro passo antes de se pensar a relação com as comunidades, ou como asseverou Toral: "Ao considerá-lo como um espaço adequado para a educação formal, lhe conferiu a capacidade de inserção dentro da comunidade, com uma função ativa, a função de transformação do desenvolvimento." (Toral, 1995, p. 10)

Vale destacar, que entre as décadas de 1940 e 1960 o Brasil teve algumas experiências importantes no sentido de transgredir o papel tradicional dos museus com o

[51] Os processos de renovação no campo museal serão tratados no Capítulo 3.

Museu de Imagens do Inconsciente (1952)[52], conduzido por Nise Silveira, e o Museu do Índio (1953) com Darcy Ribeiro[53] à sua frente. No primeiro caso, a educação em arte foi usada como atividade terapêutica para atender um público muito específico: pessoas institucionalizadas para tratamento de saúde mental. No segundo, novas narrativas foram apresentadas com o intuito de romper com percepções preconceituosas sobre as sociedades indígenas, ou seja, a dimensão educativa em si foi reposicionada como forma de educar a população (Chagas, Primo, Assunção, & Storino, 2018).

Mesmo com essas experiências que não necessariamente focavam num público escolar, nota-se que entre as décadas de 1950 e 1960 uma série de reflexões sobre o papel dos museus geraram um acumulado que acabou sendo consubstanciado em um documento marco para a nova museologia e da museologia social: a Carta de Santiago, elaborada após os debates da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972. Assim, acredita-se que as reflexões sobre dimensão e função educativas também podem ter colaborado na ampliação da função dos museus com a elaboração do Museu Integral, uma vez que o contato com o público escolar expandiu o público museal, não mais restrito a cientistas e diletantes, sendo oportunidade para trazer para dentro de seus muros questões vivenciadas não só pelos estudantes, mas pela comunidade escolar de modo geral. Notou-se que parte das questões que estiveram presentes no Seminário Regional da Unesco de 1958, mantiveram-se nos momentos históricos seguintes.

***

Aquilo que foi desenvolvido na 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, bem como o que foi apresentado no Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus de 1958 deram um panorama sobre as políticas e ações de educação museal no período. Percebe-se que, nessa primeira metade do século XX, a função educativa já estava estabelecida e os mais diversos museus dispunham

[52] Nise Silveira foi importante psiquiatra brasileira. À frente de seu tempo, recusava os protocolos de tratamento do período como eletrochoque, lobotomia e coma insulínico. A partir de 1946, no Centro Psiquiátrico Nacional no Rio de Janeiro, propôs terapia ocupacional aos pacientes, com atividades de pintura e modelagem. O fruto dos trabalhos de seus pacientes é o acervo que está exposto no Museu de Imagens do Inconsciente no Rio de Janeiro.

[53] A iniciativa de Darcy Ribeiro é considerada inovadora para o período pois transgrediu a lógica dos museus etnológicos até então estabelecidos, que tratavam as culturas indígenas ou autóctones de outras localidades com exotismo e como fragmentos de um passado na dita escala evolutiva para a civilização. A proposta do antropólogo brasileiro era lutar contra os preconceitos ante as populações indígenas apresentando a riqueza de sua cultura e vida cotidiana.

ou buscavam organizar departamento e pessoal especializado para lidar com as ações educativas.

Os atores – museus públicos e privados – passaram a compor redes internacionais trocando informações, promovendo viagens de estudos e intercâmbios e sobretudo, a vincular-se a organismos transnacionais como a UNESCO e o ICOM. Apesar desta movimentação, a educação museal ainda não se tornou política de Estado, com um programa nacional e ocorria mediante iniciativa de cada instituição museal, buscando atender as demandas de seu público, principalmente o escolar, cumprindo dimensão educativa e escolar, segundo as categorias propostas por Pereira M. R. (2010). Nesse sentido, as ações desenvolvidas desenharam-se, mormente, como complemento dos conteúdos curriculares. Seja na perspectiva do método intuitivo – ensino por meio da exemplificação – seja na perspectiva escolanovista – aprendizagem pela prática – parte considerável das atividades educativas visaram complementar o que era desenvolvido no ensino formal. Ainda assim, já havia reflexões sobre maneiras de, através dos programas educativos, trazer para o espaço museal um público mais amplo. Esse contato com o público escolar, além de gerar uma tradição de educação museal escolarizada, também possibilitou que as instituições museais passassem a olhar para sua comunidade de maneira ampliada, não mais focando apenas em cientistas, diletantes e estudantes, mas num público abrangente que possui demandas e necessidades plurais, preocupação própria, no tempo presente, da museologia social e da sociomuseologia.

Por sua vez, o conteúdo cultural passou a abarcar, além das ciências naturais, o conhecimento histórico e as belas-artes. Esses dois últimos elementos, vinculados às subdimensões cívica e contemplativas, propostos por Pereira M. R. (2010), tiveram desenvolvimento, dentro e fora dos museus, atrelado às perspectivas de ensino de artes e arte-educação, bem como educação patrimonial. Dessa feita, escolheu-se tratar deles de maneira separada, análise que pode ser apreciada no próximo capítulo.

## Capítulo 2 – Interseções com a educação museal: educação patrimonial e arte-educação

Observou-se- até aqui que o surgimento da educação museal esteve inserido em instituições museais tradicionais dedicadas às ciências da natureza – botânica, zoologia, geologia – e que seu viés educativo era, portanto, estreitamente atrelado ao ensino de ciências. Contudo, conforme já apresentado, além das instituições dedicadas às ciências naturais, havia aquelas dedicadas à história e às belas-artes. Esses dois nichos estiveram ligados a campos didático-pedagógicas específicos: a educação patrimonial e ao ensino de artes e arte-educação. Mesmo o museu não sendo espaço exclusivo para o desenvolvimento dessas formas educativas, compreende-se que suas trajetórias constitutivas possuem ligação intensa com os programas educativos de museus.

Ademais, entre os elementos discursivos acionados ao se tratar de educação de maneira geral, bem como qualificada como museal e/ou patrimonial especificamente, um autor é evocado com imensa e justificada frequência: Paulo Freire, sobre quem tratar-se-á logo no início deste capítulo.

Dessa feita, tem-se que o entendimento desses elementos auxiliará a refletir sobre o objeto estudado, isto é, as políticas públicas de educação museal e patrimonial no Distrito Federal.

### *Prelúdio e/ou interlúdio freiriano*

Paulo Reglus Neves Freire, ou Paulo Freire, pernambucano nascido em 19 de setembro de 1921, patrono da educação brasileira, é referência incontornável na história e na prática educativa brasileira e mundial. Contudo, eu tentei desviar do autor.

Não foi por rejeição a suas ideias, já que é uma leitura que me acompanha desde os primeiros meses da graduação, quando, curiosa, devorei *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2020). Igualmente, Freire me acalentou em momentos difíceis da prática docente e, com isso, retornava em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2021) para reencontrar meu eixo orientador e reforçar as razões de eu estar ocupando o chão da sala de aula. O que ficou conhecido como "método Paulo Freire" – uma concepção de ensino cuja perspectiva de educação popular, voltada para educação de jovens e adultos – sempre me pareceu extremamente relevante e que poderia ser transposta, com suas devidas adaptações, a vários contextos de ensino-aprendizagem. A perspectiva metodológica que propunha que para

alfabetizar pessoas alijadas do ensino formal fosse aplicado escuta ativa, acolhimento dos saberes e contextos de vida dos educandos, bem como que temas e questões que lhes fossem caros pudessem ser pautados no processo de ensino-aprendizagem parecia ser aplicável a diversos contextos educacionais, contudo, ainda assim, a associação direta de Paulo Freire à museologia sempre me provocou inquietação.

Ao transitar para este campo acadêmico, me causou bastante surpresa a enunciação (Foucault, 2008) recorrente nas bibliografias e disciplinas (Varine-Bohan, 1979, 1995, 1996; Moutinho & Primo, 2020; Alves & Reis, 2013; dentre tantos) sobre a relação – a ausência mais presente – de Paulo Freire com a renovação teórica no campo museal a partir da Mesa-Redonda de Santiago, em 1972[54]. Como se o educador pernambucano tivesse, de maneira intencional, reorientado o *corpus* teórico e as práticas museológicas a partir da década de 1970.

Novamente, retomando minha formação original em ciências sociais, durante as disciplinas introdutórias – e mesmo no conteúdo curricular de sociologia do ensino médio – autores como August Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx são apresentados como os pais fundadores, a origem dessa disciplina no pensamento científico da modernidade. Durante toda a graduação eu tomei e reproduzi isso como um dado axiomático – e confesso que ainda o faço em minhas aulas na educação básica por mero didatismo.

Contudo, durante o mestrado, ao ler a obra *Southern Theory: the global dinamic of knowledge in social sciences* da socióloga Raewyn Connell (2007), pude compreender parte da complexidade existente nas formações disciplinares. A autora australiana apresentou os caminhos da construção do conhecimento científico no campo sociológico, desde sua fundação até os teóricos considerados contemporâneos. Nesse sentido, examinou a história da sociologia como um produto coletivo, fruto de preocupações partilhadas em um campo científico contaminado pelo viés do olhar da metrópole acerca do restante do mundo e da tentativa de se universalizar essa experiência interpretativa. Assim, apresentou que a origem histórica da sociologia se consolidou como um discurso público, que foi concebido no início do século XX, tendo atuação decisiva de intelectuais da sociologia estadunidense, como Talcott Parsons e Wright Mills.

A repetibilidade da menção a Paulo Freire como cânone museológico, operando com um enunciado discursivo, me fez desconfiar de tal axioma e, com isso, ser cuidadosa

[54] Tal processo de renovação e o evento da Mesa-Redonda de Santiago são tratados no Capítulo 3.

quanto a reprodução de tal asserção, bem como fez com que propositalmente desviasse do estabelecimento de nexos diretos do pensamento do autor com a museologia. Percebo que essa inquietação não é uma experiência particular, o admirável e instigante trabalho investigativo conduzido por Chaves (2024) em sua tese de doutoramento, *"El olvido está lleno de memoria": fragmentos, soterramentos e ausências da mítica Mesa-redonda de Santiago do Chile, 1972*, em certa medida, parte de semelhante apreensão e trouxe à luz informações de suma importância sobre esse evento quase dogmático para o campo museológico e um pouco ofuscadas, sobretudo no contexto brasileiro, devido à presença-ausente de Paulo Freire na referida mesa.

Ainda assim, mesmo que Paulo Freire não estivesse de corpo presente no evento canônico, é inegável que sua comparência nas reflexões e prática de diversos pensadores do campo museal e o cuidado estabelecido, portanto, foi perceber os matizes desta presença. No que abarca o subcampo desta investigação, a educação museal, é referência operacionalizada por pensadoras de suma importância para a museologia brasileira: Waldisa Rússio e Maria Célia Teixeira Santos.

Rússio, além de ser intelectual chave no contexto acadêmico museológico, construindo arcabouço conceitual cuja categoria fato museal é destaque, também foi fundamental para formação de profissionais da museologia por meio do primeiro curso de pós-graduação na área, a partir de 1977, na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Parte central de suas reflexões estava justamente no papel social e profissional que os museólogos desempenhavam. Apropriando-se de Freire, define este grupo como trabalhadores sociais, ou seja, indivíduos que ao desenvolver seu ofício estão conscientes de sua função social, tendo a transformação como horizonte. (Bruno, 2010)

> "Waldisa, que até acreditava que o museólogo era um vocacionado, defendia que esse sujeito deveria ser um trabalhador social. Essa noção, tomada de Paulo Freire e, segundo ela, também de Florestan Fernandes, exprime um exercício profissional consciente, que trabalha para a mudança." (Gouveia, 2020, p. 13)

A museóloga paulista foi responsável pela formação de muitos profissionais de museus num contexto de renovação disciplinar, em que ela mesma esteve engajada, quando se questionava o museu como um espaço estritamente tecnicista de aplicação de métodos de conservação e restauro, voltado para seus acervos. Sua visão sobre a museologia e sobre seu respectivo objeto de estudo, o fato museal, evidenciam sua perspectiva:

> "A Museologia é a ciência do Museu e das suas relações com a sociedade; é, também, a ciência que estuda a relação entre o Homem e o Objeto, ou o Artefato, tendo o Museu como cenário desse relacionamento. Ciência em construção, a Museologia vai se libertando da mera observação e descrição de fenômenos, para considerar o fato museológico, desde a sistematização do objeto exposto dentro de uma semântica que o torna inteligível em si e dentro de um contexto, passando pela relação 'Homem-Objeto' e chegando à mais profunda reflexão sobre o relacionamento 'Museu-Homem-Sociedade'." (Guarnieri, 2010, p. 78)

Segundo Bruno (2010), tal entendimento foi elaborado à luz das ideias freirianas no que tange educação e alfabetização já que, neste ponto, Paulo Freire dava imenso destaque à leitura do mundo, ao entendimento dos contextos sociais e, a partir de tal premissa, para Rússio a museologia como campo científico, ao ampliar seu escopo de atuação dos objetos para a sociedade, contribuiria na leitura da realidade social e tomada de consciência.

Esse pensamento vai ao encontro das proposições da professora Maria Célia Santos, que desde os anos 1970 tem Freire como referência para sua prática museológica, sobretudo na educação, antes mesmo das proposições da Mesa-Redonda de Santiago terem adentrado o pensamento museológico brasileiro. Em 1974, quando inicia sua trajetória docente no curso de museologia da Universidade Federal da Bahia, assumindo as unidades curriculares Técnica de Museu III e Estágio III. A primeira unidade, por mobilização da professora, toma o nome de *Ação Educativa dos Museus* e foi neste espaço que Santos desenvolveu projetos educativos que tiveram livros como *Extensão ou Comunicação (1969)*, bem como *Educação e Mudança (1979)*, como obras inspiradoras. Segundo a autora, foi por meio dessas duas publicações que ela pode se "fortalecer para vencer o tecnicismo, para transformar as ações até então desenvolvidas nos setores educativos dos museus." (Santos M. C., 2022, p. 42)

Por sua, vez, observou-se que no campo da educação patrimonial, as contribuições de Paulo Freire, fruto de seu projeto de educação popular, foram relevantes para a proposta educativa do Projeto Interação, na década de 1980.

De outra maneira, Freire foi importante para aqueles que atuaram com arte-educação, seja no contexto das Escolinhas de Arte que surgiram a partir da década de 1950, sendo um dos fundadores da experiência recifense (1953), como também no final do século, no espaço da Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde Ana Mae Barbosa desenvolveu a proposta triangular de arte-educação, bem como foi debatida a noção de mediação cultural (Vilela, 2022).

Isto posto, mesmo que Freire não tenha sido ou se proposto museólogo – assim como Karl Marx não se propôs cientista social, ou teórico literário, ou geógrafo – contudo,

é inegável que, tal como o pensador alemão, dada a relevância de seu modelo teórico e prático – no caso do pensador pernambucano, voltado para a educação – teve suas contribuições apropriadas pelos mais diversos campos do conhecimento: museologia, patrimônio, artes, dentre outros.

Segue a composição.

***Educação Patrimonial***

Para a compreensão da educação patrimonial enquanto formação discursiva que abrange processos educativos que dinamizam bens culturais – consagrados pelo Estado ou não – enquanto foco de sua ação educativa, é essencial apresentar o contexto de surgimento da estrutura de Estado que abrigou a política de preservação e proteção dos patrimônios no Brasil a partir do século XX, qual seja, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan)[55].

É vasta a literatura que trata sobre as origens e atuação desta instituição e, em parte, me dediquei a isso na investigação de mestrado (Fuenzalida, 2018). Para esta pesquisa, cabe situar o contexto histórico, o que foi identificado como patrimônio a ser protegido, os marcos ideológicos que orientaram sua atuação ao longo das décadas e assim, entender como foi sua lida com a temática da educação patrimonial.

A ciência histórica mostra que a forma como se confronta ou se descreve o passado, em considerável medida, diz muito sobre as questões que são importantes para o presente (Certeau, 1982). Nesse sentido, a produção sobre a história institucional do Iphan, por vezes, procurou identificar se houve momentos em que o órgão governamental intentou acolher, ou mesmo, entender como se relacionou com temas tais como diversidade cultural, diferença, discriminação racial, culturas populares, gênero, dentre outros relacionados à disputa político-cultural que ganhou força na segunda metade do século XX e que seguem tendo relevância hodiernamente.

Com isso, é recorrente o resgate da primeira versão do projeto de criação da instituição, elaborada pelo poeta modernista Mário de Andrade, então diretor do

[55] Ao longo do tempo a instituição tomou as seguintes nomenclaturas: Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937-1946); Dphan – Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1946-1970); Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1970-1979 e 1994 aos dias atuais); Sphan – Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1979-1990) e IBPC – Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (1990-1994). Isso indica as diversas acomodações da instituição na estrutura burocrática de Estado.

Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo[56]. Esta foi uma versão que, segundo alguns autores, representaria a visão de um moderno antropólogo culturalista, com uma concepção ampliada e não hierarquizada de cultura (Fonseca, 1997) (Gonçalves J. R., 1996). De fato, o anteprojeto elaborado por Mário em 1936 detalhou como escopo da preservação as mais diversas formas de manifestações culturais de nossa sociedade "*arte arqueológica, ameríndia, popular, histórica, erudita nacional e estrangeira, artes aplicadas nacionais e estrangeiras*" (Andrade, 1980) e determinava que estes deveriam ser preservados em museus próprios, respectivos a cada livro de tombo: Arqueológico e etnográfico, Histórico, Belas-artes e de Artes aplicadas. Ou seja, quatro novos museus para acolher os patrimônios que seriam consagrados pelo Estado como nacionais.

O anteprojeto de Mário de Andrade, diferentemente da Lei nº 511 de 1936 (texto que acabou sendo levado ao parlamento para votação), esmiuçou cada um dos elementos, demonstrando o que poderia ser preservado. Por exemplo, no que diz respeito a arte arqueológica e ameríndia:

> "a) Objetos - Fetiches; instrumentos de caça, de pesca, de agricultura; objetos de uso doméstico; veículos, indumentárias, etc, etc.
> b) Monumentos - Jazidas funerárias; agenciamento de pedras; sambaquís, litógrifos de qualquer espécie de gravação, etc.
> c) Paisagens - Determinados lugares da natureza, cuja expansão florística, hidrográfica ou qualquer outra, foi determinada definitivamente pela indústria humana dos Brazis, como cidades lacustres, canais, aldeiamentos, caminhos, grutas trabalhadas, etc.
> d) Folclore Ameríndio - Vocabulários, cantos, lendas, magias, medicina, culinária ameríndias. Etc."

e na arte popular:

> "a) Objetos - Fetiches, cerâmica em geral, indumentárias, etc.
> b) Monumentos - Arquitetura popular, cruzeiros, capelas e cruzes mortuárias de beira-estrada, jardins, etc.
> c) Paisagens - Determinados lugares agenciados de forma definitiva pela indústria popular, como vilejos lacustres vivos da Amazônia, tal môrro do Rio de Janeiro, tal agrupamento de mucambos no Recife, etc.
> d) Folclore - Musica popular, contos, histórias, lendas, superstições, medicina, receitas culinárias, proverbios, ditos, dansas dramáticas etc." (Andrade, 1980)

[56] Além da produção como poeta e escritor junto ao movimento modernista brasileiro, o paulistano Mário de Andrade também foi reconhecido por sua notável investigação sobre culturas populares, especialmente no campo musical, bem como por sua atuação como gestor cultural no Departamento de Cultura de São Paulo e na 4ª Região do Sphan, unidade administrativa que abrigava os estados de São Paulo, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Vimos que a legislação que foi aprovada suprimiu as proposições que, tais como as listadas acima, davam ao anteprojeto um caráter mais abrangente e, com isso, centrou-se na preservação das formas ditas materiais de patrimônio, sobretudo a herança arquitetônica colonial, posteriormente referida como "pedra e cal".

O Sphan começou a operar em 1936, ainda em caráter experimental. Em janeiro de 1937, Getúlio Vargas assinou a Lei nº 378 que colocou o serviço como parte integrante do Ministério da Educação e Saúde. O Decreto-lei nº 25[57] , de novembro de 1937, definiu o que se caracterizaria como patrimônio nacional: "o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interêsse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico" (Brasil, 1937, Art. 1º), bem como estabeleceu os critérios de preservação através de instrumento denominado tombamento. Essa ferramenta jurídica garantiu a não descaracterização, a restauração e a proteção dos mais diversos patrimônios físicos – edificações, artefatos arqueológicos, obras de arte, mobiliário, vestimentas – prescrevendo, entre outras, medidas que:

> "Art. 17. As coisas tombadas não poderão, em caso nenhum ser destruidas, demolidas ou mutiladas, nem, sem prévia autorização especial do Serviço do Patrimônio Histórico e Artistico Nacional, ser reparadas, pintadas ou restauradas, sob pena de multa de cincoenta por cento do dano causado." (Brasil, 1937)

Durante seus anos iniciais, ou denominada fase heroica (1937-1967), sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o discurso da preservação e proteção esteve ligado à formação de uma identidade nacional coesa. Assim, a consagração de monumentos, edificações, obras de arte como patrimônio nacional deu forma ao que representaria o valor histórico e estético da nação. Os bens tombados seriam signo da civilidade da nação brasileira e, conforme analisou Veloso (1992), o passado foi homogeneizado, constituindo a unidade cultural da nação, assim o povo seria ensinado de forma cívica sobre sua história e brasilidade. A concepção ideológica de Franco de Andrade forjava uma unidade civilizacional ao preservar e proteger certos bens culturais (como os da herança colonial[58]),

[57] Decretos-leis foram instrumentos legais de caráter autoritário criados por Vargas para que, como chefe do poder executivo, pudesse inserir legislações no sistema jurídico brasileiro à revelia de apreciação do poder legislativo, concentrando, assim, funções legislativas no poder executivo, desequilibrando a arquitetura institucional do sistema de pesos e contrapesos proposto para democracias liberais modernas.

[58] Segundo Gonçalves (1996), entre 1937 e 1979 a maior parte do patrimônio tombado era representante do barroco e, em 1982, 70% deste estava localizado no estado de Minas Gerais, onde encontra-se igrejas e arte sacra relacionada a essa corrente estética.

na mesma medida em que deixou de proteger outros (como os elementos suprimidos no anteprojeto de Mario de Andrade). Assim, constituiu-se o que Gonçalves (1996) denominou como retórica da perda. Para salvar alguns dos signos materiais da cultura e identidade da nação da ação do tempo, outros foram anulados e/ou ignorados. A defesa do patrimônio representaria a salvação da nação, que assim teria um passado e, portanto, futuro, como o restante do mundo moderno e civilizado.

A perspectiva salvacionista de Rodrigo Melo Franco de Andrade vai ao encontro dos interesses do Estado Novo de Vargas que, ao estabelecer o governo ditatorial, procurou de maneira ainda mais contundente anular qualquer dissidência e forjar a ideia de estabilidade na unidade. Assim, a cultura seria ferramenta útil para reforçar tal discurso.

No campo museal isto se deu com a criação de instituições como o Museu Nacional de Belas Artes (1937), o Museu Imperial (1940), o Museu das Missões (1940) e o Museu da Inconfidência (1944). Seone (2016) apresentou como cada uma dessas instituições, juntamente com a reestruturação da formação profissional conduzida por Gustavo Barroso no Museu Histórico Nacional (MHN), cada uma a seu modo, operou de maneira a colaborar com a construção de uma história nacional coesa, resgatando um passado glorioso que daria sentido de continuidade ao progresso que o Estado Novo conduziria a nação, relacionando a própria figura de Vargas com os próceres que estavam sendo consagrados nestes espaços. Assim, apesar de não termos ações formalmente denominadas de educação patrimonial, é fato que parte dos museus de história e arte (sacra/colonial) colaboraram para esta educação de dimensão cívica intermediada pelos patrimônios consagrados.

Com a aposentadoria de Rodrigo Melo Franco de Andrade, em 1967, a direção do agora DPHAN passou para o arquiteto Renato Soeiro. O contexto da ditadura militar instaurada em 1964 impactou no Departamento e suas ações.

É importante observar que a base da estrutura da política cultural brasileira foi desenhada durante o regime ditatorial. A política conduzida pelos militares censurou e perseguiu movimentos artísticos populares/contestadores ao mesmo tempo em que procurou promover a produção cultural, sob controle centralizador e a égide de ideais nacionalistas e de integração. Dessa feita, criou um aparato federal de instituições e conselhos, bem como elaborou uma Política Nacional de Cultura. Conforme destacou Pellegrini (2014):

> "Sempre à sombra da censura, que só foi extinta em 1979, com o fim do AI-5,5 criaram-se diversos órgãos de estímulo e ao mesmo tempo de controle, tais como o Concine (Conselho Nacional de Cinema), em 1976, e a Funarte (Fundação Nacional de Arte),

> em 1975, reformulando-se outros, como a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes), que fora fundada em 1969. Articulam-se, portanto, nesses documentos, metas muito claras de consolidação da indústria cultural no Brasil, que já existia de forma incipiente, com muito de artesanal e voluntário, desde décadas anteriores (lembre-se, por exemplo, da "era do rádio"), e cuja importância política, institucional e econômica, nesse momento, é estratégica para o projeto modernizador do regime." (Pellegrini, 2014, p. 157)

No Iphan, a gestão Soeiro (1967-1979) ficou marcada pelo desenvolvimentismo e tecnicismo presentes no discurso da gestão autoritária do Estado e, assim, buscou equacionar a contradição existente entre preservação de centros históricos e suas edificações ao crescimento das cidades e o processo de especulação imobiliária. Dessa maneira, emergiu uma retórica que passou a valorizar os patrimônios históricos como vetores de desenvolvimento econômico através do turismo. Exemplo disso é o Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH) implementado em 1973 pelo Ministério do Planejamento[59], pasta com muito mais recursos que a da educação e cultura.

O recém instaurado regime ditatorial, tal como o do período Vargas, buscou aniquilar dissidências ideológicas de maneira brutal e o tema da educação – sobretudo se adjetivada pelo termo popular – foi classificado como subversivo, passível de perseguição e violência, o que ocorreu, por exemplo, com Paulo Freire e seu projeto de alfabetização de adultos, bem como com as Pastorais da Terra – organização criada em 1975, vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que agiu em favor da população empobrecida do campo no que diz respeito ao seu acesso à terra.

A perspectiva educacional que adentrou o Estado autoritário foi a tecnicista, denominada por Demerval Saviani (2005) de pedagógica produtivista. Inspirada na teoria do capital humano, preconizando racionalidade e produtividade, visava a formação de indivíduos que contribuíssem para o progresso econômico do país. O ensino, assim, foi tratado como um bem de produção: a ideia era capacitar a massa trabalhadora do país para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, focando em aquisição de aptidões técnicas e instrumentais.

Esse período histórico foi árduo para atores ligados às correntes educacionais progressivas e muitos deles – nas universidades, na rede de educação básica ou mesmo na

[59] O período da ditadura militar foi marcado pela realização de grandes obras e expansão empresarial do setor da construção civil, atividade que, por conta do regime de exceção, não passou por *accountability*. Diversos são os relatos de corrupção nestas empreitadas como, por exemplo, a construção das Usina Elétrica de Itaipú. O estudo de Pedro Henrique Pedreira Campos, *Estranhas catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988*, relata esse e outros casos.

estrutura de Estado – sofreram com ameaças, censura, perseguição, perda de cargos, violência física e assassinato. Para Demarchi (2020a) (2020b), isso teve impacto nas políticas de patrimônio e ações relacionadas a uma educação patrimonial não tiveram espaço para se desenvolverem, o que só teria ocorrido no início da década de 1980, durante o processo de abertura política, a partir do Projeto Interação.

Conforme analisa João Lorandi Demarchi (2020a) (2020b), este projeto educativo, desenvolvido entre 1981 e 1986, foi considerado como marco simbólico para a política de educação patrimonial que se instituiu no Estado brasileiro, a partir de 2006, sob tutela do Iphan. Consistia em projetos encaminhados por agentes sociais para a Secretaria da Cultura (SEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O eixo comum era que esses projetos fomentariam ações que interligassem as escolas a seus contextos culturais. A ideia era promover alternativas educacionais relacionando a escola às referências culturais de sua comunidade.

A concepção do projeto teve como atores profissionais ligados a diversas instituições culturais do Estado: Fundação Nacional Pró-Memória (antigo Centro Nacional de Referências Culturais-CNRC), Fundação Nacional de Artes (Funarte), Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen) e o Instituto Nacional do Livro (INL).

A noção de referência cultural, acionada pelo Projeto Interação, é entendimento chave para compreender as transformações da concepção de patrimônio cultural no Brasil e teve a atuação de Aloísio Magalhães no Centro Nacional de Referências Culturais como agente e espaço originário, respectivamente. O CNRC surgiu em 1975 a partir de convênio firmado entre a Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal e a Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério da Indústria e Comércio, posteriormente agregando outras instituições[60]. As atividades do centro, focadas em pensar o design e o produto nacional – alinhados com a perspectiva tecnicista e desenvolvimentista do Estado, bem como buscando aliar o popular ao nacional – acabaram por produzir uma perspectiva inovadora ao tratar de bens culturais (Anastassakis, 2007). Estes deveriam ser concebidos a partir dos indivíduos com os quais se relacionavam, ou seja, são bens culturais aqueles os

[60] Secretaria de Planejamento da Presidência da República, Ministério do Interior, MEC, Ministério das Relações Exteriores (MRE), Caixa Econômica Federal, Fundação Universidade de Brasília, Banco do Brasil e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

quais o povo identifica como seu referencial e tem sentido no seu cotidiano (Magalhães, 1985).

Aloísio Magalhães levou esta nova concepção para o Sphan, quando o CNRC se transformou em Fundação Nacional Pró-Memória e passou a funcionar como braço operacional da Secretaria do Patrimônio, depois que foi feita a fusão de CNRC, PCH e Iphan. Esta renovação sobre o entendimento de bens culturais, numa acepção relacional com os contextos em que estavam inseridos, seria uma das marcas da gestão Magalhães. Conforme ponderou José Reginaldo Gonçalves (1996):

> "Aloísio substitui o "patrimônio histórico e artístico" de Rodrigo, pela noção de "bens culturais" (Magalhães (1979/1984: 40-44). Quando usa a noção de "cultura brasileira" ele enfatiza mais o presente do que o passado. Ele destaca a noção de bens culturais tal como a sua, existe no contexto da vida cotidiana da população." (Gonçalves J. R., 1996, p. 52)

Portanto, bens culturais não possuiriam valor intrínseco – excepcional, artístico, histórico – como asseverava a noção de patrimônio do início do século XX, mas valor atribuído socialmente, sobretudo pelos sujeitos com os quais se relacionam.

Isto posto, percebe-se que o Projeto Interação operou a partir da concepção de referência cultural elaborada por Aloísio Magalhães junto ao CNRC, uma vez que propôs que o vínculo das escolas com suas comunidades, numa perspectiva relacional, só teria sucesso caso atuasse a partir do que fizesse sentido para a comunidade escolar.

A posteriori, Demarchi (2020b) concebeu que a proposta do Projeto Interação corroborou para a emergência do que o autor denominou como patrimônio-gerador[61]. Demarchi deliminou cinco princípios do modelo freiriano que auxiliaram no processo de educação patrimonial desenvolvida no Interação, numa perspectiva que coloca o patrimônio cultural como elemento gerador:

> "1) o diálogo radical, não sendo um *slogan*, trata-se do entendimento de que a comunicação humaniza os seres humanos e é fundamental na construção do conhecimento; 2) pessoas envolvidas nos processos educativos devem ser sujeitos ativos e produtoras de conhecimentos, em contraposição aos objetos que são tomados como mediadores das relações educativas; 3) o que é tido como "nacional" é uma seleção da classe dominante que favorece a ela mesma, portanto, é preciso considerar as relações de classe que estão imbricadas nessa identidade; 4) a educação é política, não é neutra, ela tem uma direcionalidade, implica em um projeto de sociedade, de modo que ela está a favor ou contra algo e alguém, e na perspectiva freiriana ela deve ser

[61] Inspirado nas palavras geradoras, componente fundamental do processo de alfabetização promovido por Paulo Freire em Angico-RN, em 1963.

> instrumento de transformação social; 5) o conhecimento não é algo pronto e acabado, está em movimento e depende da criação e ação dos sujeitos". (Demarchi, 2020b, p. 123)

Demarchi (2020a e 2020b) também argumentou que este projeto foi resgatado, durante os anos 2000, pela equipe da Coordenação de Educação Patrimonial - CEDUC, criada em 2004, na expectativa de encontrar uma origem mais plural do que aquela que propôs o termo nos anos 1980: a vinculada ao Museu Imperial de Petrópolis.

A concepção de atuação das políticas públicas culturais viabilizada pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal 1988 – marco definitivo do retorno à democracia – apresentou uma visão expandida do que é cultura, determinando que o Estado deveria proteger "as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (Brasil, 1988. Art. 215. § 1º), bem como a de patrimônio, sendo este constituído de "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (Brasil, 1988. Art. 216). Essa visão abrangente não estava contemplada na proposta do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, cuja primeira edição é de 1996, contudo, fruto de projeto que foi apresentado em 1983 no *1º Seminário sobre o Uso Educativos de Museus e Monumentos*.

Nesse primeiro momento de utilização do termo educação patrimonial no Brasil, tradução da expressão em inglês *heritage education*, este vinculou-se à valorização de elementos relacionados aos fatos representantes de uma história hegemônica, ou seja, os grandes feitos, a história dos "vencedores", usualmente narrativas endossadas pelo Estado. À vista disso, ainda operava junto à concepção de patrimônio cultural da fase heroica do Iphan, que privilegiou os bens culturais relacionados ao passado colonial, bem como considerava que os patrimônios possuíam valor intrínseco. Isto posto, compreende-se a lógica de aplicação da educação patrimonial: os bens culturais possuem valores inerentes, que nem todos os cidadãos têm acesso ou compreensão sobre. Diante deste fato, a população deveria ser educada quanto a esse valor, o "conhecer para preservar" tão defendido por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Assim, conforme a compreensão do guia de 1996 a educação patrimonial seria:

> "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. Neste processo dinâmico de sociabilização em que se aprende a fazer parte de um grupo social, o indivíduo constrói a própria identidade." (Grunberg, Monteiro, Horta, & Custódio, 2006, p. 4)

Demarchi (2020a) (2020b) apresenta que esta ótica estava dissociada com o caminho evolutivo que a preservação dos bens culturais vinha traçando desde o processo de abertura política. Se o CNRC já trabalhava com uma perspectiva relacional desde o final dos anos 1970 e abrigou esse entendimento no Sphan durante a gestão de Aloísio Magalhães, causa estranhamento o resgate da visão de Franco de Andrade quando da elaboração de um guia básico de educação patrimonial no final dos anos 1990.[62]

De fato, a reestruturação que o Iphan passou durante os dois primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva proporcionou segmentação que favoreceu a especialização das atividades. A criação de uma gerência específica para a educação patrimonial, a realização de concurso público que recebeu uma nova geração de servidores foi terreno fértil para que novas reflexões adentrassem a burocracia estatal. A nova gerência buscou promover o debate de diretrizes teóricas e conceituais e consolidar documentos e propostas junto aos diversos segmentos da sociedade civil. Dessa feita, em 2005 realizou o 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (I ENEP), em São Cristóvão-SE.

Outro projeto importante que foi instituído a partir das discussões com a sociedade civil foi o das Casas do Patrimônio. Em 2008, foi realizada, em Pirenópolis-GO, a *Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio* que gerou diretrizes gerais que foram consolidadas em documento no ano seguinte durante no *1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio*, em Nova Olinda-CE. Este evento produziu a *Carta de Nova Olinda* que, além de definir premissas básicas, objetivos, estratégia, como seria formada a rede das Casas Do Patrimônio bem como seus aspectos estruturais, estabeleceu como objetivo dessa instituição ser:

> "espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural" (Iphan, 2009, p. 4)

[62] Em uma equipe composta por profissionais que lidavam com a nova museologia, como no caso de Maria de Lourdes Parreira Horta, que esteve presente na *Conferência de Caracas* (1992) e auxiliou na elaboração da respectiva Declaração. (Araújo & Bruno, 1995)

Até 2024, foram criadas 17 casas do patrimônio[63] em 11 das 27 unidades da federação. São espaços importantes para a troca com as comunidades, contato com escolas e articulação de formação na área do patrimônio.

Um elemento interessante na Carta de Nova Olinda é que entre os aspectos estruturais relacionados como prementes para consolidação da política pública indicou a necessidade de elaboração de um Programa Nacional de Educação Patrimonial, fato que, até a elaboração desta tese, nunca ocorreu.

Hoje, no âmbito federal, a educação patrimonial está relacionada a dois programas governamentais: o *Programa Nacional de Extensão Universitária* (Proext) e o *Mais Educação* (Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017). Ambos estão abrigados pelo Ministério da Educação, contudo atuam com temas amplos. O Proext foi criado em 2003 e desde 2009 possui vínculo com o Iphan. Nessa circunstância, foram fomentados projetos dos mais diversos, relacionados a patrimônios culturais inseridos nos contextos das universidades que abrigavam os projetos, fossem eles ligados a patrimônios imateriais, arquitetônicos, arqueológicos, naturais.

No caso do *Mais Educação*, operou com ações que visassem a implantação da Educação Integral, através da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, aplicou-se a metodologia dos *Inventários Participativos*. Estes são uma versão simplificada do Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC, metodologia elaborada pelo antropólogo Antônio Augusto Arantes no início dos anos 2000, que operou com a perspectiva de referências culturais cunhada por Aloísio Magalhães, e que, dentro de um determinado território visa identificar os mais diversos bens culturais, sejam materiais ou imateriais, ante uma concepção relacional entre comunidade, bens e território. Essa metodologia foi muito importante na instrução de processos de registro de patrimônios culturais imateriais (PCI), bem como para a política de proteção dos PCI. (Fonseca, 2000)

Assim sendo, as escolas que desejassem participar do Programa Mais Educação aplicando a metodologia dos Inventários Participativos, receberiam material e ajuda de custo para sua execução[64]. Essa metodologia se mostrou muito eficiente uma vez que estimula a

[63] Alagoas (Maceió, Marechal Deodoro, Penedo e Piranhas), Bahia (Salvador), Goiás (Goiânia, Cidade de Goiás e Pirenópolis), Minas Gerais (Ouro Preto), Pará (Belém), Paraíba - (João Pessoa), Piauí (São Raimundo Nonato), Rio de Janeiro (Cabo Frio e Rio de Janeiro), São Paulo (Iguape), Santa Catarina (Laguna), Sergipe (São Cristóvão).

[64] Além das três publicações Educação Patrimonial no Programa Mais Educação (*Fascículo 1*, *Manual de Aplicação* e *Fichas do Inventário*) receberiam 5 máquinas fotográficas com a função filmagem; 5 gravadores

comunidade a identificar e valorizar suas referências culturais. Em 2016, o Iphan publicou o livro *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*, que unificou parte do conteúdo presente nas três publicações usadas no Programa Mais Educação no intuito de que este fosse utilizado pelas escolas, sem necessariamente terem sido contempladas pelo programa. No Distrito Federal, um resultado muito interessante da utilização deste material está consubstanciado no livro *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo* (Dantas, Perpétuo, Januzzi, da Costa, & org., 2020). Ceilândia é uma região administrativa do Distrito Federal localizada cerca de 35 quilômetros do centro administrativo federal, o Plano Piloto de Brasília. O projeto foi desenvolvido junto a 6 escolas de educação básica da rede pública de ensino (Centro de Ensino Fundamental 16, CEF 27, Centro de Ensino Médio 03, Escola Classe 66, Centro Educacional Incra 09), agrupando estudantes de diversas faixas etárias. Estes identificaram os mais diversos elementos culturais que possuem sentidos e significados comunitários. O livro, através de uma narrativa ficcional, apresenta esses elementos de forma didática e acessível e compõe a série *Patrimônio para Jovens*[65]. O projeto foi conduzido em parceria da Superintendência do Distrito Federal do Iphan e a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação (GEAPLA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tratar-se-á deste e de outros projetos no capítulo 5, dedicado à política de educação museal e patrimonial no Distrito Federal.

Isto posto, o que se identificou no que diz respeito ao histórico da educação patrimonial é que esta esteve relacionada com a educação museal, sobretudo no que diz respeito à dimensão educacional cívica. As atividades do Museu Imperial, representadas pelo guia publicado em 1998, são sinalizadores deste fenômeno. Por outro lado, a renovação semântica por qual os patrimônios culturais passaram a partir das proposições de Aloísio Magalhães e a associação da terminologia bens culturais à noção de referências culturais colaborou na expansão da educação patrimonial para além do patrimônio já consagrado, usualmente protegido pelo tombo e pelas instituições museais. Se bem cultural é aquele reconhecido e valorizado por uma dada comunidade, este pode estar presente em práticas e

de áudio digital (MP3); HD externo; tripé de câmera; as fichas para o inventário impressas e reunidas em fichários, seguindo modelo utilizado pelos técnicos do Iphan/MinC em seus inventários; cartucho colorido de impressora ou apoio para serviço de impressão; R$ 1.000,00 (mil reais) como apoio para as saídas de campo; R$ 700,00 (setecentos reais) para produzir exposições, encontros, rodas de memória, mostras de filmes, e outros, a partir dos resultados do inventário. (Iphan, 2013a)

[65] O primeiro livro da série chama-se *Athos, colorindo Brasília* (2018). No presente momento, está sendo realizada a produção de livro sobre a região administrativa de Planaltina.

locais não institucionais, assim a metodologia dos Inventários Participativos consolidou-se como prática muito profícua para conduzir a identificação e valorização desses patrimônios não consagrados. Essa renovação está presente na definição de educação patrimonial apresentada pela da Portaria nº 137 de 2016:

> "Os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão socio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação." (Iphan, 2016, Art. 2º)

Assim, percebe-se que obtiveram destaque como atores no âmbito da educação patrimonial, tanto o Estado, representado sobretudo por Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Iphan, bem como intelectuais engajados com a temática do patrimônio e da cultura popular: do anteprojeto de Mário de Andrade, à gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, da renovação proposta por Aloísio Magalhães e à institucionalização da educação patrimonial no Iphan com a Nova República e a recepção de novos técnicos com visão renovada sobre patrimônios culturais, os agentes que circularam dentro da estrutura de Estado tiveram importância na oxigenação das práticas ali conduzidas. Nesse sentido, nota-se que a intelectualidade, como ator envolvido com a política pública, constituiu embasamento teórico para as políticas adotadas, desde uma educação patrimonial mais instrutivista, representada pelo modelo do Museu Imperial, para ações construtivistas e dialógicas, vinculadas à noção de Referência Cultural e aos Inventários Participativos já na Nova República.

Por último, vimos que, tal como a educação museal, a educação patrimonial estabeleceu vínculo estreito com o sistema de ensino formal. Apesar de a referida portaria definir que este tipo de educação abarca processos educativos formais e não formais, observa-se que a estrutura de ação para a educação patrimonial tem o elemento escola como parte importante, ou seja, é o principal público atingido. Obviamente outras experiências fora do espaço escolar foram conduzidas, como as Casas do Patrimônio, contudo, a rede formal de ensino ainda se mostra parceira importante na condução de projetos e ações, bem como pode ser um espaço estratégico para a condução de uma política de educação museal e patrimonial que dialoguem com a sociomuseologia.

***Tabela 2 - Marcos da política pública de educação patrimonial na Nova República***

| Ano | Eventos |
|---|---|
| **2004** | Decreto nº 5.040/2004 - Criou a Gerência de Educação Patrimonial do Iphan |
| **2005** | 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (I ENEP), São Cristóvão-SE |
| **2008** | Oficina de Capacitação em EP e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, |
| **2009** | Decreto nº 6.844/2009 - Instituiu a Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC |
| | I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, Nova Olinda-CE |
| | I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural, Ouro Preto-MG |
| **2011** | 2° Encontro Nacional de Educação Patrimonial (II ENEP), Ouro Preto-MG |
| **2012** | Série Educação Patrimonial - Programa Mais Educação |
| **2016** | Educação Patrimonial: Inventários Participativos |
| | Portaria nº 137 - Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio |

*Fonte: Elaboração da autora a partir de dados disponíveis no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - http://portal.iphan.gov.br/*

### *Ensino de artes e arte-educação*

Muitas das vezes, quando se pensa em educação museal, as atividades vinculadas ao ensino de artes e arte-educação são as que prontamente aparecem no imaginário. Salas ou ateliês com mesas amplas e diversos suportes de expressão em artes plásticas disponíveis: papéis de tamanhos, cores e gramaturas variados, tintas, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura e qualquer outro recurso que possibilite ao público criar de maneira espontânea ou orientada. Muitos museus e centros culturais têm em sua programação recorrente a oferta de oficinas nas mais diversas expressões: desenho, pintura, cerâmica, escultura e demais modelagens. Mesmo em exposições temporárias, é recorrente a reserva de espaço com esse tipo de configuração e oferta de cursos ou oficinas relacionadas à exposição em vigência. Dessa feita, é imprescindível pensar como o ensino de artes e a arte-educação relacionaram-se com a educação museal ao longo do tempo e, em que medida, estas vertentes estão presentes no objeto de estudo, ou seja, políticas públicas de educação museal e patrimonial no Distrito Federal.

Para tanto, é necessário diferenciar as duas categorias. Aqui tratar-se-á o ensino de artes como o processo de ensino-aprendizagem das mais diferentes formas de expressão artística: artes plásticas, música, artes cênicas, literatura, dança, cinema. Por sua vez, no que diz respeito à arte-educação é operacionalizado o entendimento concebido por Ana Mae Barbosa (1989) aos cursos oferecidos pela Universidade de São Paulo na década de 1980, contexto em que o termo se disseminou. Para a autora, a formação em arte-educação nesta

instituição operava com a perspectiva de que esta representaria um processo de intermediação entre o público e a arte e seria, portanto, um tipo de epistemologia da arte. Asseverou que:

> "A idéia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra idéia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte." (Barbosa, 1989, p. 176)

Assim, percebe-se que o ensino de arte tem como objetivo principal a formação de artistas, mesmo que qualifique indivíduos que não tenham essa intenção. De outra maneira, a arte-educação busca desenvolver habilidades de leitura artística que possam promover o desenvolvimento humano e aprimorar sua percepção do mundo que o cerca, logo, seria aptidão a ser adquirida tanto pela população em geral quanto pela classe artística. Uma teria a intenção em desenvolver e aprimorar habilidades da atividade artística, a outra, foca na leitura do mundo sob o prisma artístico. Assim, compreende-se que ambas são importantes para a formação integral dos indivíduos, algo almejado pela educação museal atualmente. Isto posto, apresentar-se-á um breve histórico de como essas duas perspectivas se desenvolveram no Brasil, como elas se relacionaram com as instituições museais, bem como a educação museal.

***

Conforme já relatado no primeiro capítulo, o ensino formal de artes em território brasileiro remete à chegada, em 1816, no contexto da presença da família real portuguesa em terras brasileiras, da Missão Francesa – grupo de artistas e profissionais de ofícios práticos. Esse grupo esteve vinculado à criação, por Dom João VI, da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), que durante o Império estabeleceu-se como Academia Imperial de Belas Artes (1822-1889) e no período republicano como Escola Nacional de Belas Artes (1889-1931) para, a partir do governo Vargas ser incorporada à estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A instituição pública destinou-se à formação de artistas nas áreas de pintura, escultura, desenho, arquitetura e gravação. Durante o período imperial, seguiu linha estética influenciada pelo neoclassicismo e romantismo, rejeitando o barroco nacional. A partir da década de 1930, começou a incorporar elementos modernistas,

tendo como foco, portanto, a formação de uma classe artística e de profissionais em certas áreas tecnológicas. (Barbosa, 2016)

De outra maneira, em São Paulo, originou-se o Liceu de Artes e Ofícios (1882). Surgiu a partir da Sociedade Propagadora de Instrução Popular (1873), instituição concebida e financiada pela elite cafeeira que buscava qualificar profissionalmente as classes trabalhadoras para desempenharem atividades especializadas no campo e na cidade: plantio, colheita, comércio, artesanato, operação de maquinário. A criação da instituição veio da necessidade que a elite local identificou em capacitar a massa populacional – que tinha pouco acesso à educação formal – para atuar nas atividades econômicas às quais essa elite se dedicava: num primeiro momento à agroindústria cafeeira e, posteriormente, à indústria que se estabeleceu na área urbana.

Logo, observa-se que em cada polo, Rio de Janeiro e São Paulo, este ensino esteve vinculado às necessidades reconhecidas pela elite local. De um lado, o Império que não dispensava as belas-artes e certos ofícios especializados como marca de sua civilidade, de outro, uma elite agrária que, tão logo em transição para industrializar-se, necessitava de recursos humanos com certa qualificação para otimizar sua produção. No primeiro caso, a formação artística foi promovida e financiada pelo Estado, no segundo, pelos interesses e recursos do setor privado.

Com a transição para o governo republicano, ocasião em que se buscava estabelecer parâmetros educativos nacionais, o ensino artístico foi incorporado nas escolas primárias como atividade integrativa, não como disciplina autônoma: era ferramenta que auxiliaria os estudantes a fixarem os conteúdos das demais disciplinas, sobretudo àquelas relacionadas às ciências naturais. Nas escolas mais abastadas foram inseridas técnicas de desenho geométrico e decorativo com a reprodução de vitrais, faixas, ampliação de figuras. O intuito era estimular a criatividade, formando indivíduos inventivos que poderiam desenvolver inovações para indústria que se formava.

Assim, foi identificado que no início da república o ensino de artes estava circunscrito principalmente a auxiliar a educação escolar ou à formação artística clássica, seja na Escola Nacional de Belas Artes ou no Liceu de Artes e Ofícios.

Em meados do século XX, os museus de arte paulistas – especificamente os modernos e contemporâneos – passaram a oferecer formação para artistas, bem como atividades destinadas ao público infantil. Para compreender tal configuração, vale anteceder

algumas décadas e apresentar o cenário social, político e econômico que favoreceu tal conformação.

O estudo de Pausini (2020) apontou que a elite cafeeira paulista teve profundo envolvimento com as instituições de arte em São Paulo, sobretudo com intuito de evidenciar sua relevância e ser prestigiada no cenário nacional. O salão social de Veridiana da Silva Prado, por exemplo, foi espaço fundamental para o impulsionamento da carreira de muitos pintores, cientistas e intelectuais, como nos casos de indivíduos já mencionados neste estudo: Albert Löfgren, Hermann von Ihering e Affonso Taunay – o primeiro ajudou a fundar o Museu Paulista e os dois últimos foram os primeiros diretores da instituição.

Entre os frequentadores do salão da filha do Barão de Iguape, também estava o político José de Freitas Valle, que se tornou um dos herdeiros da tradição dos salões sociais quando, no início do século XX, passou a receber em sua Villa Kyrial nomes que se destacaram na arte moderna brasileira: Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Victor Brecheret, Mário de Andrade, Lasar Segall, Villa-Lobos, dentre outros. Freitas Valle exerceu grande influência na Pinacoteca, espaço que recebeu o Liceu de Artes e Ofícios a partir de 1905, bem como nas indicações do Pensionato Artístico, programa que oferecia bolsas de estudo no exterior para artistas, criado em 1912. Dentre os agraciados estavam Tarsila e Brecheret.

Paulo Prado, neto de Veridiana, igualmente manteve a tradição do salão de arte da avó e recebeu diversos artistas em sua residência. Ainda, foi mecenas da Semana de Arte Moderna de 1922, assim como esteve entre os fundadores da Sociedade Pró-Arte Moderna (SPAM), junto de Anita Malfatti, Lasar Segall, Camargo Guarnieri, Tarsila do Amaral e Sérgio Milliet.

Outro salão importante foi o de Olívia Guedes Penteado, filha do Barão de Pirapitingui. A herdeira de fortuna do café entrou em contato com o modernismo no período em que viveu em Paris e trouxe as primeiras obras de Pablo Picasso e Marie Laurencin para o Brasil. Estabeleceu intensa troca com os artistas modernistas brasileiros, financiou diversas viagens, como a de um grupo de modernistas para cidades históricas no interior de Minas Gerais, em 1924 – que posteriormente, com a fundação do Sphan, levou ao tombamento das obras do barroco brasileiro –, bem como às regiões norte e nordeste do Brasil, cujos relatos podem ser encontrados na obra *Turista Aprendiz* de Mário de Andrade. Na década de 1920, mandou construir, na área externa de sua residência, nos Campos Elíseos, um pavilhão para

receber as obras modernistas dos artistas que frequentavam sua casa. O teto foi decorado por Lasar Segall.

Assim, nota-se que estar inserido na rede de relacionamentos oferecida pelos salões de arte da elite agrária era importante para a carreira dos artistas paulistas no início do século XX, visto que favorecia acesso a financiamento, bolsas de estudo, possíveis compradores, cargos públicos (no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, ou posteriormente no Ministério da Educação e Cultura), além de prestígio social – este também almejado pela elite agrária ao relacionar-se com os modernistas, visto que estava marcada por estigma de representar o atraso da República Velha.

Pausini (2020) mostrou que o modelo de tutela da elite agrária sob os artistas através dos salões se desfez com a crise econômica causada pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque em 1929. Dessa feita, a partir de então, muitos dos artistas circularam em diversos espaços: criaram clubes autônomos (como foi a SPAM, o Clube de Artistas Modernos - CAM, o Salão de Maio, a Família Artística Paulista e o Grupo Santa Helena), ocuparam postos na estrutura de Estado durante o governo Getúlio Vargas e uma parcela ligou-se ao movimento comunista.

A partir da década de 1940, sobretudo no pós-Segunda Guerra, um novo modelo de mediação foi gestado com a abertura de museus e instituições de arte, que ligou de uma nova maneira os artistas modernos à elite paulista, agora agrária e industrial, representada por figuras como Yolanda Penteado (sobrinha de Olívia), Francisco Antônio Paulo Matarazzo Sobrinho (conhecido como Ciccillo Matarazzo), Assis Chateaubriand e a família Álvares Penteado. Nessa equação, podem ser adicionados os interesses estadunidenses na região, representados pelo mecenato de Nelson Rockefeller[66].

[66] O magnata do petróleo estadunidense, neto do fundador da *Standard Oil* e filho de uma das fundadoras do *Museum of Modern Art* - MoMA, foi governador do estado de Nova Iorque entre 1959 e 1973 e vice-presidente dos Estados Unidos entre 1974 e 1977, durante a gestão de Gerald Ford. No período aqui retratado, era diretor do MoMA e durante as décadas de 1940 e 1950 teve atuação em órgãos do governo estadunidense que tinham interesses estratégicos na América Latina como a Coordenação de Assuntos Interamericanos, Secretário de Estado Adjunto para Assuntos da República Americana e a Corporação Internacional de Economia Básica. Posto isto, os interesses de Rockefeller podem ser compreendidos não apenas pela ótica de um abastado colecionador de arte moderna e não ocidental, mas como parte de *soft power* na região, buscando alinhamento ideológico e cultural brasileiro no contexto da Guerra Fria. Os investimentos da família Rockefeller também foram destinados a instituições de ensino superior, como a Universidade de São Paulo e a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, assim como a outros museus como os Museus de Arte Moderna da Bahia e do Rio de Janeiro.

Nesse período, foram criados o Museu de Arte de São Paulo - MASP (1947) e seu Instituto de Arte Contemporânea - IAC (1947); a Fundação Álvares Penteado - FAAP (1947), que a partir de 1961 passou abrigar o Museu de Arte Brasileira - MAB; o Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM-SP (1948); a Bienal Internacional de Arte de São Paulo (1951) – evento ligado ao MAM-SP; e o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC-USP (1963).

Pausini (2020) demonstrou que a elite industrial em ascensão, tal como a elite agrária na virada do século, viu na arte elemento importante para marcar sua relevância e garantir prestígio social. Além disso, o estudo de Lobão (2014) apresentou que estes museus não foram criados sob a égide museus tradicionais europeus. Estavam influenciados por uma perspectiva renovadora que tinha o *Modern Museum of Art* de Nova Iorque (MoMA) como modelo. Essa nova concepção entendia que o museu de arte não deveria ser espaço obsoleto e passadista, depositório de artefatos antigos, mas instituição que pulsa e vive a arte. Para isso, além de rever a configuração das exposições (sem seguir cronologia ou alocar obras em paredes cobertas de veludo), deveria promover formação de artistas, seminários, relacionar-se com os mais diversos vetores de expressão artística com o intuito de, enfim, formar seu público – especializado ou leigo.

Assim, em 1948, originou-se o MASP. Este museu foi fruto da parceria estabelecida entre o magnata das comunicações Assis Chateaubriand[67] e o jornalista e *marchand* italiano Pietro Maria Bardi[68]. Desde os anos 1930, Chateaubriand tinha interesse em abrir museu próprio e já vinha constituindo coleção privada, sobretudo com exemplares mais tradicionais. Contudo, ao aliar-se a Pietro Bardi, este o sensibilizou para que outras tendências estéticas compusessem o acervo do museu, bem como este não fosse mera reprodução de outros museus de arte tradicionais, mas que incorporasse a nova estética e proposta dos museus de arte moderna.

O estudo de Lobão (2014) trouxe relevante interpretação que, ao considerar três pilares de funcionamento do MASP, acabou por revelar a importância dada à educação neste

[67] Dono do Diários Associados, maior conglomerado de mídia do Brasil na primeira metade do século XX. Em seu auge agrupou centena de jornais impressos, revistas de circulação nacional, ainda, foi proprietário da primeira rede de televisão brasileira, a TV Tupi.

[68] Considero importante registrar que a chegada de Pietro Bardi ao Brasil, junto de sua esposa Lina Bo, está relacionada ao fim da Segunda Guerra Mundial e suas ligações com o fascismo italiano. Como jornalista, Bardi deu apoio formal ao regime e diversas vezes escreveu artigos defendendo a ideologia fascista. A migração de Bardi não foi fato isolado: com o fim da guerra muitas pessoas vinculadas aos regimes nazifascistas migraram para a América do Sul.

museu. Esses três pilares seriam: 1) Exposições didáticas e vitrine das formas; 2) Acervo e exposições temporárias e 3) os cursos ofertados que se formalizaram no Instituto de Arte Contemporânea - IAC. Os três pontos identificados por Lobão mostram o intuito declarado de Bardi, diretor do MASP entre 1947 e 1990, de colaborar na formação de uma mentalidade que compreendesse as artes. Museus não seriam apenas instituições de contemplação, mas deveriam oferecer mecanismos para que seu público pudesse compreendê-la e interpretá-la. Essa intenção poderia ser visualizada na forma como Pietro Bardi planejou as exposições didáticas para a primeira sede do museu (primeiro pilar), que ocupou dois andares do edifício dos Diários Associados. Foram dispostas pranchas de vidro e painéis que explicavam, através de imagens e pouco conteúdo textual, a história da arte. A transparência do material permitia ao observador direcionar seu olhar tanto para elementos à sua frente, quanto através do vidro, favorecendo, assim, que conexões pudessem ser estabelecidas fora da ordem cronológica, uma interpretação da arte fora dos compartimentos estabelecidos.

O segundo pilar identificado por Lobão (2014), aquele referente às exposições temporárias e composição das coleções, teve atuação conjunta do *marchand* e do magnata das comunicações. Enquanto Bardi cuidou para que as aquisições comtemplassem amplo período e correntes estéticas da arte ocidental, selecionando artistas e obras de grande relevância, Chateaubriand se encarregou da parte financeira, com campanhas de arrecadação de dinheiro em suas mídias – jornal sobretudo – bem como fez com que a chegada das obras no país fosse importante evento social, com a presença de políticos, artistas e da classe abastada, tudo noticiado em seus veículos de comunicação. Esse movimento atraía grande atenção ao MASP, despertando interesse do público em visitá-lo, conhecer seu acervo, bem como valorização internacional do museu e de sua coleção.

Por fim, o pilar dos cursos apresentou a proposta inovadora do ensino de artes concebida por Bardi e seu braço direito Flávio Motta. Segundo Lobão (2014), ambos entendiam que o museu não deveria ser somente um espaço de exposição de arte, mas de discussão das artes e, para isso era preciso formar uma mentalidade que pudesse compreender a arte. O projeto teve como inspiração a escola alemã Bauhaus, bem como as ideias de John Dewey e a perspectiva educacional renovadora que se disseminava em museus nos Estados Unidos. É interessante, portanto, observar aqui um alinhamento das duas categorias que trabalhadas nesta seção, visto que a proposta do IAC aliava ensino de artes e arte-educação. Conforme assevera Lobão:

> "Mesmo admirando as ações internacionais, Bardi entende que é preciso criar algo novo, pensar e adaptar boas ideias às particularidades de seu museu. Em seus textos, ele demonstra sua preocupação com a formação das pessoas que frequentam o museu, com destaque para as crianças. Mantinha uma visão de formação dos futuros cidadãos e dos artistas propriamente ditos. Uma nova opção para jovens artistas, de uma nova geração que não queriam mais a formação tradicional acadêmica.
> 'Visitei demoradamente o Instituto de Desenho Prático de Brooklin. Pretendo, entretanto, adotar moldes diferentes dos norte-americanos, visando em nossa escola a maior liberdade e o maior respeito pela individualidade. Nossa principal intenção é desenvolver a personalidade nas crianças e a originalidade no artista. Será tarefa que merecerá especial cuidado dos professores a descoberta das melhores possibilidades de cada aluno, a fim de que sejam eles orientados por um sistema racional quando, então, serão transmitidos todos os conhecimentos técnicos e as informações necessárias à formação de todos.' " (Lobão, 2014, p. 56)

Houve cursos pontuais, contudo a formação profissional ofereceu módulo básico com história da arte e desenho e, posteriormente, os alunos poderiam escolher matérias específicas como cinema, moda ou escultura. Os professores não eram apenas teóricos, mas artistas com carreiras estabelecidas (Alexandre Wollner, Poty Lazzaroto, Regina Katz, Roberto Sambonet, Gastone Novelle, Waldemar da Costa, August Zamoysk) e dispunham de estrutura única, uma vez que as obras originais de artistas relevantes estavam apenas a alguns passos de distância. O instituto também deu especial atenção a matérias ligadas ao desenho industrial, com interesse em colaborar com a estética da indústria que se estabelecia no país, possibilitando oferecer produtos úteis e bonitos. Ainda, manteve, entre 1948 e 1953 o *Club Infantil de Arte* sob comando de Suzanna Rodrigues. (Schwarcz, 2017)

Em seus primeiros anos, o MASP esteve instalado no Edifício Guilherme Guinle, na rua 7 de abril, no centro de São Paulo onde, em 1948, foi inaugurada outra instituição relevante deste contexto histórico, o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM-SP. Fundado e financiado pelo casal Yolanda Penteado e Ciccilo Matarazzo, representação da união entre a tradicional elite agrária paulista e a elite industrial de migrantes que se constituiu no país a partir do início do século XX, o museu fazia frente ao MASP. Ciccilo e Chateaubriand ostentavam desafeto público, com cartas publicadas em jornais de ampla circulação. Se por um lado essa proximidade física gerava incomodo para Chateaubriand, para os artistas e demais frequentadores era uma circunstância positiva, já que era recorrente o trânsito entre os dois estabelecimentos.

O MAM-SP representava a formalização do antigo anseio, como também das práticas anteriormente promovidas nas Associações de Artistas da década de 1920, dos artistas modernistas brasileiros em ter instituição que expusesse este estilo estético no Brasil.

Tal como o MASP, também foi inspirado no MoMA, contudo obteve apoio direto de seu diretor Nelson Rockfeller, intermediado por Sérgio Milliet. Desde os primeiros anos, deu ênfase a suas exposições e proposta educativa, por meio de cursos e palestras e, igualmente, buscava formar um público sensibilizado para a arte moderna. O foco aqui não seria apresentar um apanhado de todos os períodos históricos da arte, mas divulgar novas tendências estéticas e artistas contemporâneos nacionais e do exterior.

Bemvenuti (2004) destaca que as ações de ensino de arte iniciaram-se em 1949, quando ofertou cursos de *Introdução Histórica à Filosofia* e *Iniciação à Estética*. Ainda, manteve, entre 1952 e 1959, uma Escola de Artesanato dirigida por Nelson Nóbrega, pintor desenhista e gravador. Ali foram oferecidos cursos de cerâmica, gravura, desenho, história da arte e formou diversos artistas que, posteriormente, alçaram reconhecimento nacional.

Em 1951, o MAM-SP passou a promover a Bienal Internacional de Arte de São Paulo, evento que, ao longo do tempo, consagrou-se como o mais importante no campo das artes no hemisfério sul, garantindo prestígio nacional e internacional para Matarazzo e Penteado. Em sua segunda edição, em 1953, o museu ofereceu um curso de formação de monitores inspirado no MoMA, que apresentava painel educativo elaborado por Sergio Milliet contemplando as principais influências e correntes estéticas.

O sucesso da Bienal Internacional, bem como as discordâncias entre Ciccilo, diretores e conselheiros artísticos levou ao encerramento do MAM-SP e repasse de sua coleção para a Universidade de São Paulo que criou seu Museu de Arte Contemporânea – MAC-USP.

A última instituição que resta mencionar no cenário paulista é a Fundação Armando Alvares Penteado - FAAP. Esta foi criada pela viúva de Armando, Annie Alwis Penteado, que seguiu a vontade do marido, deixada em testamento, de criar instituição de formação artística. Armando Álvares Penteado, primo de Yolanda, era filho do cafeicultor e industrial conde Antônio Álvares Penteado. Interessado em belas-artes, cursou arquitetura na Escola Politécnica e manteve ateliê pessoal, onde se dedicou à pintura, desenho e escultura. No testamento elaborado ainda em 1938, deixou imensa fortuna destinada à execução de prédio que abrigasse uma instituição com escola de belas-artes e arquitetura e uma pinacoteca com quadros originais. Assim, em 1947, tão logo do falecimento de Armando, a instituição foi criada e as obras do suntuoso edifício sede no bairro de Higienópolis tiveram início, sendo concluídas em 1949.

De caráter um pouco mais tradicional, as atividades de ensino da FAAP começaram em 1953, quando ofertou curso de formação de professores de desenho. Em 1957, devido ao acordo estabelecido junto ao MASP, que buscava mais espaço para comportar seu acervo, recepcionou o IAC e seus cursos, fato que possibilitou uma renovação da perspectiva pedagógica da instituição. Devido aos desentendimentos entre Pietro Bardi e Annie Alwis, em 1958, o acervo do MASP retornou para a antiga sede do prédio dos Diários Associados, contudo o IAC seguiu na FAAP dando origem, em 1967, à Faculdade de Arte Plásticas e Comunicações. Ainda, em 1961, a fundação passou a abrigar o Museu de Arte Brasileira - MAB, cujo acervo teve como foco artistas nacionais e estrangeiros radicados no Brasil.

O cenário paulista foi importante pois, após a abertura de MASP e MAM-SP, diversas instituições dedicadas à arte moderna e contemporânea foram inauguradas em outros estados[69] e, nas décadas seguintes, foram espaços relevantes para a educação museal focada em arte-educação.

Uma frente da arte-educação relacionada aos museus de arte moderna e contemporânea foi o que ficou conhecido como Movimento Escolinhas de Arte – MEA, cuja primeira e principal experiência foi a da Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Criada em 1948, na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa dos artistas Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margareth Spencer teve como ideário as propostas do poeta e crítico literário inglês Hebert Read. Este, ante sua experiência como curador no *Victoria & Albert Museum* (1922–1939), bem como no pós-Guerras, propôs que o ensino de artes era fundamental para uma educação humanista e com foco na paz.

A Escolinha, dedicada ao público infantil, ofereceu cursos de pintura, desenho, dança, teatro e poesia. Ali, operavam as ideias de liberdade criadora, também influência de Read, bem como a noção de livre-expressão, ligada ao movimento escola nova[70]. Percebe-se aqui que a experiência da EAB não focava essencialmente numa formação artística, mas na compreensão de que a educação através da arte era elemento crucial para o

[69] Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM-RJ (1948), Museu de Arte Moderna de Florianópolis – MAMF (1949), Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM-BA (1960), Museus Castro Maya (1962), Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC-USP (1963), Museu Lasar Segall (1967), Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC-PR (1970), Museu de Arte de Brasília – MAB (1985), Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul – MAC-RS (1992), Museu de Arte Contemporânea de Niterói – MAC-Niterói (1996).

[70] Em 1929, Nereu Sampaio propôs método de observação e livre expressão que foi incorporado em Reforma da instrução pública do Distrito Federal. Essa reforma foi coordenada por Fernando Azevedo e programa de arte e desenho elaborado por Edgard Sussekind.

desenvolvimento humano como ser social, ou seja, seria através de uma educação da estética, dos valores e da liberdade de expressão que se poderia dar ao aluno uma formação verdadeira quanto ao seu dever, sua personalidade e de sua relação com o outro, com o mundo (Barbosa, 2016). Vale destacar que Augusto Rodrigues manteve parceria com a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), por intermédio de Helena Antipoff e Nise Silveira, figuras de grande importância no desenvolvimento de perspectivas humanistas no tratamento de pessoas com deficiência e transtornos mentais. Barbosa (2016) registrou que a experiência das escolinhas de arte foi replicada em 134 cidades no Brasil[71].

Quanto às experiências nos espaços museais, tem-se como exemplo as atividades desenvolvidas pelo MAM-RJ, que sob a coordenação de Ivan Serpa, ofereceu oficinas de arte para os filhos de associados e promoveu, em 1952, sua 1ª Exposição de Arte Infantil.

Por sua vez, o MAM-BA, que foi projetado e concebido pela arquiteta Lina Bo Bardi, desde sua criação, teve a oferta de cursos, palestras, debates, bem como o funcionamento de espaço denominado de Escola da Criança, com jogos, atividades de pintura, escultura, improvisação teatral e escola de música.

O Museu de Arte Moderna de Florianópolis (MAMF) criou sua própria Escolinha de Arte, que estava sob a direção de João Evangelista de Andrade Filho e igualmente organizou, em 1960, Exposição com 133 trabalhos de crianças entre 3 e 14 anos.

Como já mencionado, durante a ditadura militar (1964-1985), ideias e experiências educacionais de caráter participativo, emancipatórias e populares foram perseguidas e reprimidas com violência. A perspectiva tecnicista, relacionada à teoria do capital humano, permeou as reformas educacionais estabelecidas, fruto dos acordos MEC-Usaid entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid), que adequou a educação brasileira aos padrões impostos pelos Estados Unidos. Duas reformas importantes fruto desses acordos são a Reforma Universitária, concretizada na Lei nº 5.540/1968, e a reforma do ensino através da Lei nº 5.692/1971, que instituiu uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de artes no 1º e 2º grau de ensino, sendo denominada Educação Artística. Essa normativa diferenciou os

[71] Dentre elas, a Escolinha de Arte do Recife. Fundada em 1953, por teve Noemi Varella como uma de suas fundadoras, com intermédio de Augusto Rodrigues, que então atuava na extensão do projeto da EAB para outros estados. Paulo Freire e sua esposa Elza Freire atuaram junto a Escolinha de Arte do Recife com formação de professores. Nesse contexto, a jovem Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire e atuou estagiária na Escolinha. Posteriormente, assumiu a função de professora. (Vilela, 2022)

cursos de licenciatura[72] em formação curta e plena. A licenciatura curta, com carga horária diminuta, tornou-se requisito para a docência no 1º grau e a plena, requisito para a docência no 2º grau.

Como muitos docentes não possuíam a formação requerida, a reforma de 1971 teve como efeito um aumento na busca por licenciaturas, especialmente as de curta duração. Nessa circunstância, o *Curso Intensivo de Arte na Educação* (CIAE) ofertado pela Escolinha de Arte do Brasil (RJ), coordenado desde 1961 por Noemia Varella, uma das criadoras da Escolinha de Arte de Recife, teve grande procura e formou muitos docentes.

Apesar da institucionalização e profissionalização do ensino de artes, tanto o modelo de ensino adotado na educação escolar como a formação dos cursos de licenciatura curta foram amplamente criticados, uma vez que a qualificação e prática docente polivalentes, que aglutinavam artes plásticas, artes cênicas e formação musical inviabilizavam qualquer possibilidade de aprofundamento. Com o processo de abertura política, a partir de 1979, foram criadas muitas associações de arte-educadores que, além de debaterem melhorias nas suas condições de trabalho – seja no espaço escolar, seja em instituições culturais – também colaboraram na formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, que segue em vigor), adicionando o componente curricular arte, não mais educação artística, como obrigatório.

Esse associativismo dos arte-educadores também esteve relacionado a uma expansão de setores educativos que passaram a trabalhar com arte-educação em museus de arte nas décadas de 1980 e 1990. Nesse período, a concepção de educação permanente, que durante os anos 1960 e 1970 esteve mais vinculada a uma noção de educação continuada para adultos que não finalizaram seu processo de ensino formal na idade estabelecida, passou a operar ante uma perspectiva de educação contínua nos processos de vida. Assim, os museus emergem como agências educativo-culturais que poderiam promover educação permanente complementando o ensino formal.

Lopes (1991) mostrou que, em 1985, o Programa Nacional de Museus, órgão criado para coordenar as ações desenvolvidas pelos museus a partir do governo federal, utilizou o conceito de educação permanente a partir das concepções ensejadas pela UNESCO, que

[72] No Brasil, existe diferenciação nos termos que designam licenciatura com foco científico e de formação de professores. Assim, a palavra licenciatura, diferente do que ocorre em Portugal, é utilizada para cursos que formam docentes. Por sua vez, o termo bacharelado é utilizado para os demais cursos.

considerava a educação como um processo que se perdura ao longo da vida (Arouca, 1996). Assim os museus passaram a ser vistos:

> " 'agências educativo-culturais' em uma 'linha de educação permanente', que visava possibilitar tanto o 'atendimento educativo alternativo, de natureza não-convencional', como o 'desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal', de caráter experimental, procurando adequar em maior e melhor grau a educação à realidade socioeconômico cultural da clientela. Esse programa defende uma modificação do papel da escola na sociedade, situando-a não como única, mas como uma das agências educacionais." (Lopes M. M., 1991, p. 4)

Ou seja, mesmo com uma visão de educação ampliada, pensando uma formação total dos indivíduos, ainda reservava à educação nos museus um espaço de complemento ao ensino escolar.

Ainda assim, observa-se que nas décadas de 1980 e 1990, dentro da concepção de arte-educação, houve um tensionamento ante a lógica de complementariedade, ou seja, sobre o papel complementar do ensino escolar oferecido pelos museus. Com isso, a noção de mediação, que se afastava da noção de guiagem/monitoria, é fundamental para compreender este fenômeno.

Ana Mae Barbosa (2008) explicou que o termo visita guiada pressupõe uma perspectiva educativa impositiva, tal como a educação bancária criticada por Paulo Freire, ou seja, trata o público como um simples receptáculo de informação e os monitores, os guias e as exposições figurariam como o polo detentor do conhecimento. Nesse sentido, a compreensão de mediação vai ao encontro da perspectiva freiriana em que:

> "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibiç ões; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido." (Freire, 2021, p. 47)

Ainda, deve-se destacar o caráter disciplinador deste modelo, inserido num cenário de vigilância em que não se pode tocar nos objetos[73], a circulação deve ser feita em filas

[73] Obviamente que diversos objetos não devem ser tocados para que se mantenham preservados e possam ser apreciados pelo maior público possível ao longo do tempo, contudo, essa indicação não deve ser posta como norma universal e é importante que mesmo réplicas estejam disponíveis para a exploração do toque, sobretudo por pessoas com baixa visão ou cegas, para que usufruam das coleções de maneira distinta à das pessoas que

únicas (visitação jacaré) e o silêncio deve ser mantido, ou seja, um ambiente extremamente desvantajoso para uma aprendizagem dialógica e construtivista. O termo mediação, por sua vez, depreende a reconciliação entre duas partes e, no contexto museal, esse processo está relacionado à interação entre as coleções e o público do museu. O mediador surge, portanto, como figura que facilita esta relação. Darras (2009) propôs que a mediação cultural formal pode ser classificada em dois grupos: a diretiva, que impõe sistemas de interpretação, únicos ou mais variados sobre o objeto cultural, contudo sempre partindo da lógica de transmissão de conteúdo para o público e a construtivista que trabalha com processos interativos, problematizadores e práticos relacionados aos objetos culturais, ou seja, promove diálogo entre os dois polos da mediação: públicos e coleções.

Assim, identificou-se que algumas perspectivas de mediação construtivista foram desenhadas e aplicadas nos anos 1980 e 1990 em museus de arte brasileiros e a Proposta Triangular, apresentada por Ana Mae Barbosa, é experiência de grande importância, visto que gerou muitos impactos no campo e é muito representativa das ações que foram conduzidas no período. Esta proposta é resultado de investigação da então diretora do MAC-USP, professora Ana Mae Barbosa (1987-1993) e começou a ser difundida em 1989, em ocasião da realização do *III Simpósio Internacional de Ensino de Arte e sua História*. Segundo Barbosa (1995), sua proposta de aprendizagem de artes é produto de uma dupla triangulação de elementos. A primeira triangulação é epistemológica e compreende a criação (fazer artístico), a contextualização (história da arte) e, por fim a leitura da obra. Esta sequência de aprendizagem vinha sendo aplicada pela professora desde 1987 em atividades junto a escolares que visitavam o MAC-USP. Para produzir a metodologia, Barbosa (1995) inspirou-se nas *Escuelas al aire libre* mexicanas, nos *Critical studies* ingleses, e na *Discipline-based art education* estadunidense, sendo essa, portanto, a segunda triangulação das influências.

Barbosa operou com uma concepção de alfabetização visual: era necessário aparamentar as crianças para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa. A autora

enxergam. Caso interessante para ilustrar imposições arbitrárias sobre o contato direto com artefatos museológicos é o do fragmento – de 411 quilos – do meteorito de Santa Rosa de Viterbo, exposto no *Museo Nacional de Colombia*, a partir de 1823. Desde que foi encontrado, em 1810, o artefato foi manipulado e, no museu em que está acondicionado, foi posicionado de tal forma que também pudesse ser acessado pelo toque. Essa condição modificou-se em 2023, quando foi declarado Patrimonio Geológico Nacional, após 200 anos de contato físico com os visitantes. Reflexões interessantes sobre o impacto desta proibição estão no episódio *El tesoro que cayó del cielo* do *podcast Radio Ambulante*. https://radioambulante.org/audio/el-tesoro-que-cayo-del-cielo acesso em 14/10/2024.

considera que a compreensão das artes visuais é ponto de partida para o entendimento das demais imagens, artísticas ou não. É interessante perceber que a proposta de Barbosa, quando se utiliza da categoria alfabetização, não parte de uma noção instrutivista, mas sim construtivista. A arte-educação, através da triangulação, oferece instrumentos para uma leitura autônoma da realidade. A ideia não é ensinar técnicas artísticas, apresentar obras de arte com fins de exemplificar conteúdo curricular, ou mesmo somente estimular a criatividade. As etapas elaboradas visam instrumentalizar os jovens para que estes possam desenvolver leituras autônomas e, assim, estabelecerem relação dialógica com as obras de arte e o mundo visual de modo geral. Assim, o papel de professores, monitores, guias deve ser estabelecer uma mediação construtivista entre o público e as obras apresentadas, aproximando-se, portanto, da proposição freiriana de leitura do mundo como elemento de suma importância no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação de Bemvenuti (2004) apresentou algumas dessas experiências, como o projeto *A criança vê Segall*, conduzida no Museu Lasar Segall em São Paulo, em 1992, que, a partir da metodologia *Image Watching* de Robert Willian Ott, conduziu exercícios de leitura das obras passando pelas etapas de descrição, análise, interpretação, embasamento e revelação. Já a proposta de *Curadorias educativas*, de Luiz Guilherme Vergara, que foi Diretor da Divisão de Arte-Educação do MAC-Niterói, Coordenador do Centro Cultural Banco do Brasil e do Centro de Arte Hélio Oiticica, buscava aproximar a arte e torná-la acessível a públicos diversificados, uma vez que ela seria vetor para a formação das consciências individuais. Assim, propõem que as atividades relacionadas às obras de arte no museu devem promover três tempos de vivências experienciais: o estranhamento / admiração, a percepção e a imaginação.

Diante do exposto, percebe-se que tanto o ensino de artes, quanto as metodologias arte-educação foram muito importantes para que perspectivas teóricas mais plurais de ensino adentrassem os espaços museais. Os atores eram os mais diversos possíveis: sociedade civil na forma de elites locais, intelectuais, artistas, professores e profissionais organizados, bem como o Estado, com ações em museus públicos ou em órgãos do poder executivo. As ações estiveram tanto ligadas à formação tradicional em artes, com cursos sobre técnicas específicas à formação total de artistas. Houve inovações quanto a esse ensino de artes quando os museus passaram a ligar-se à estética moderna, concebendo sua compreensão como uma ferramenta para a formação do ser, ou seja, o entendimento da arte era importante

para a constituição das mentalidades dos indivíduos. Adicionalmente, as propostas de arte-educação, sobretudo ligadas ao público infantil, propuseram uma perspectiva mediadora construtivista para as atividades de educação museal. Não trabalharam apenas com a ideia de que o museu complementaria o conteúdo escolar, mas que as atividades de arte-educação seriam importantes para o desenvolvimento de outras sensibilidades nos indivíduos, colaborando com uma formação integral de seu público. Assim, o objeto do que seria uma política de educação museal em artes não seria o saber artístico em si, mas as habilidades e aptidões que essas atividades podem despertar. No contexto da Nova República, observar-se-á que alguns desses elementos se fizeram presentes nas ações desenvolvidas em museus.

## Capítulo 3 – A institucionalização da educação museal como política de Estado – do Ibram ao PNEM

A Política Nacional de Educação Museal, ou seja, voltada para ações e atividades educativas relacionadas à dimensão e função educativa das instituições museais, regulamentada pelas Portarias nº 422 de 30/11/2017 e nº 605 de 10/8/2021, a primeira elaborada na história do país, carrega em si um acumulado de processos que a antecedem. Se de um lado, não é resultado direto da trajetória histórica que foi tratada no capítulo 1, passando pelas origens dos museus nacionais, a criação da primeira seção educativa, em certa medida, foi permeada por discussões posteriores, que se deram nos campos político, educacional e museal.

Como produto de seu tempo, a política alberga alguns dos enunciados discursivos presentes no acumulado de reflexões que se deram a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI no campo museológico, sobretudo a partir da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, bem como da estrutura de Estado que se estabeleceu com a redemocratização, a partir de 1985. Assim, antes de apresentar a formulação desta política, que está em processo de revisão no de 2024, pretende-se explicitar estes antecedentes que colaboraram na sua madurez.

### *Antecedentes no campo museológico*

Até meados do século XX, a visão em relação às atividades dos museus era essencialmente técnica, orientada para as coleções, métodos e tecnologias de restauro e conservação. Nesse momento histórico, o museu era visto como uma instituição que articulava três elementos: o edifício, a coleção e o público.

> "Museology was a technique to work in museums which included various skills applied to the selection, conservation and restoration of museum objects that made up their collections. The Museum was a rather lavish building where collections of objects were kept, whose purpose was to be displayed in different rooms, corridors, stairwells and gardens. Objects were possessed of some form of symbolic or actual value, almost always signifying rarity, beauty or authenticity." (Moutinho & Primo, 2018, p. 24)

Quando as teorias museológicas começaram a renovar-se e refletir sobre um papel mais abrangente para os museus, retiraram o foco da tecnicidade e passaram a articular: o

território, o patrimônio[74] e a comunidade. Essa transformação é fruto de experiências diversas que buscaram dar novos enfoques para lidar com a memória, o objeto da musealização, bem como pensar outras maneiras de lidar com o público dos museus e suas necessidades. Assim, transitar brevemente sobre perspectivas teóricas e práticas da museologia auxiliará a compreender alguns elementos discursivos que fomentaram o processo de elaboração da Política Nacional de Educação Museal.

A investigação de Britto (2019), ao tentar compreender as funções ou lugares do social atribuídas aos/pelos museus ao longo do tempo, elencou algumas das correntes teóricas que orientaram o que ele denominou de diversas museologias. A partir da categorização proposta por Peter Van Mensch, Britto destacou quatro abordagem metodológicas que orientam o pensamento museológico contemporâneo:

> "a) Museologia como estudo da finalidade e organização de museus – Conjunto de estudos que compreende a Museologia relacionada aos objetivos e instrumentalização dos museus, conhecidos como estudos de museus. Trata-se do foco na instituição;
> b) Museologia como o estudo da implementação e integração de um conjunto de atividades visando à preservação e uso da herança cultural e natural – Conjunto de estudos que compreende a Museologia relacionada aos processos de comunicação e preservação na instituição museu, com destaque para sua origem e seu funcionamento. Trata-se do foco no acervo e no seu funcionamento;
> c) Museologia como estudo dos objetos museológicos e da musealidade – Conjunto de estudos que compreende a Museologia relacionada à interpretação dos objetos e à sistematização dos processos de emissão de informação. Trata-se do foco na musealidade a partir dos atravessamentos entre a cultura material e os usos da informação científica/cultural;
> d) Museologia como estudo da relação específica do homem com a realidade – Conjunto de estudos que compreende a Museologia como a relação instituída entre processos museológicos e os impactos dessa interação. Trata-se do foco nos comportamentos sociais em contextos culturais específicos." (Britto, 2019, p. 75)

A primeira abordagem, associada ao positivismo, foi fundamental para a autonomização do campo museológico, através da especialização da pesquisa e instrumentalização do objeto como relíquia. Contudo, seu lugar do social era permeado por uma visão evolucionista/etapista de história, com predisposição para reverência do passado, valorizando episódios de cunho militar e construção de narrativas heroicas. O museu, nessa

[74] Cabe lembrar que no último quarto do século XX a própria noção de patrimônio também passava por um processo de renovação e ampliação, seu foco deixava de ser apenas objetos e edifícios e passou a ser discutida a necessidade de englobar outros elementos que estavam difusos na sociedade como celebrações, modos de fazer, saberes tradicionais que, posteriormente, foram designados patrimônios culturais imateriais. Ademais, na atualidade, uma visão mais holística de proteção aos patrimônios pode ser vista com a categoria de paisagem cultural, que engloba os bens ditos materiais, os imateriais e o território.

circunstância, seria o espaço por excelência para cultuar as antigas gerações e, por consequência, moldar a moral das sociedades. Aqui identifica-se que a dimensão educativa estaria associada à dimensão cívica. (Pereira M. R., 2010)

A segunda abordagem apresentada está ligada ao funcionalismo ou racional-utilitarismo, desenvolvido na Inglaterra e Estados Unidos. Essa perspectiva dedicou-se em definir funções para os museus – preservação, conservação, classificação, investigação, comunicação, etc –, usadas como meio para atingir determinados objetivos (a função social): educação da sociedade, pesquisa científica. Segundo Britto (2019), essa corrente teórica está ligada ao estabelecimento da museologia no Brasil e no desenho dos primeiros cursos de formação de profissionais de museus. Aqui também identifica-se a dimensão educativa cívica. (Pereira M. R., 2010)

Por sua vez, a terceira abordagem remete à fenomenologia. Seu vínculo é com as teorias desenvolvidas no leste europeu, que passou a compreender o museu e o conhecimento museológico como um fenômeno dinâmico em constante transformação. A partir deste momento, Britto (2019) identificou uma mudança de paradigma ante o surgimento do movimento da nova museologia e quando passaram a ser discutidas questões como a função social dos museus e modelos como os do museu integral.

A última abordagem está ligada a uma perspectiva pós-estruturalista e decolonial, quando se constituiu o paradigma da museologia social e a corrente sociomuseológica. Aqui, a função social do museu passou a ser a de pensar a diferença, as transformações sociais e o direito à memória, superando a antiga relação objeto/edifício/público em favor de temas/problemas geradores, territorialidade/desterritorialização[75] e protagonistas sociais/grupos de interesse.

Percebe-se, portanto, que houve um processo não-linear de deslocamento de visões pragmáticas e instrumentais para, por fim, surgirem tendências que focam na relação entre seres humanos e suas realidades. O primeiro grupo de tendências não foi superado, contudo, tanto discursivamente quanto no campo prático, Britto (2019) entende que a museologia foi cada vez mais desenvolvendo uma nova relação com a sociedade.

[75] Na atualidade já se fala em redes de território sobrepujando a noção de território. Bem como, trata-se de temas ao invés de coleções. O acervo do museu pode ser composto por temas de importância para a comunidade que frequenta a instituição.

A última abordagem marca o que Britto designou como paradigma de teorias indisciplinadas, de experiências museológicas dissidentes, baseadas em práticas e experiências pelo direito à diferença e à memória, de protagonismo de comunidades e movimentos sociais. Em suma, essa nova corrente museológica passou a advogar que os museus deveriam atuar a favor da redução dos preconceitos, contra as desigualdades sociais, a favor da dignidade social.

O desenrolar das perspectivas teóricas apresentadas por Britto (2019) pode ser identificado nas articulações que se deram internacionalmente que levaram à publicação de documentos fulcrais para a museologia atual, sobretudo para a museologia social e a sociomuseologia, quais sejam: a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972) ICOM-UNESCO, a Declaração de Québec 1984 MINOM-ICOM e a Declaração de Caracas 1992 ICOM-UNESCO[76].

Esse histórico de documentos demonstra os caminhos tomados nesse processo de renovação da museologia e, a Mesa-Redonda de Santiago (1972) é, de maneira recorrente, apresentada como momento germinal, que catalisou as vozes e questionamentos daquele período histórico e que se estabeleceu como marco de um processo que segue em andamento. O evento, promovido pelo ICOM, produziu este documento representativo da época, momento em que se passou a questionar os museus até então vistos como sendo espaços palacianos, torres de marfim, isolados dos problemas vividos na sociedade. Advogou-se que as instituições museais deveriam assumir compromisso com a sociedade em que estão inseridas e, cada vez mais, tratar dos problemas vividos por ela.

> "Os membros da Mesa-Redonda sobre o papel do museu na América Latina de hoje, analisando os relatos dos moderadores sobre os problemas do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento científico e tecnológico e da educação ao longo da vida, conscientizaram-se da importância desses problemas para o futuro da sociedade latino-americana. Assim, concordaram que a solução desses problemas depende do entendimento, por parte da comunidade, dos aspectos técnicos, sociais, econômicos e políticos envolvidos. A conscientização da situação atual e das possíveis soluções alternativas foi considerada um passo essencial para obter a integração prevista. Nesse contexto, os membros da Mesa-Redonda acreditam que o museu pode e deve

[76] Obviamente compreende-se que outros documentos – como a Declaração de Lisboa (1994) ICTOP-ICOM, a *Declaración de la Habana* (2014) MINOM-ICOM, a Declaração de Moura (2014) MINOM-ICOM e Recomendação sobre a proteção e a promoção dos museus e coleções, de sua diversidade e de sua função na sociedade (2015) UNESCO – igualmente deram bases para as museologias indisciplinadas, caso da sociomuseologia, contudo, foram escolhidas essas três primeiras declarações visto o impacto que tiveram no Brasil no contexto de criação do Instituto Brasileiro de Museus.

> desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade. Santiago, 30 de maio de 1972." (Junior, Trampe, & Santos, 2012, p. 145)

A visão adotada foi a de um modelo integral[77] de museu, visto que este é considerado como uma instituição:

> "... a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na acção, situando suas actividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais;" (Junior, Trampe, & Santos, 2012, p. 145)

Já na década de 1980, ante as experiências que foram realizadas, organizou-se o I Atelier Internacional – Ecomuseus/Nova Museologia, na cidade de Quebec (Canadá), em 1984, quando museólogos de 15 países diferentes elaboraram a Declaração De Quebec e inauguraram o Movimento da Nova Museologia (MINON). Aqui foi resgatada a Declaração de Santigo e registrado, de maneira mais incisiva, que o foco principal para a museologia deveria ser o desenvolvimento das populações, uma museologia que mirasse para o futuro, com projetos para pessoas, com formas diretas de ação. Essas formas, obviamente, já vinham sendo desenvolvidas em museus comunitários, ecomuseus, museus integrais, escolares, de bairro.

> "A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico. Para atingir este objetivo e integrar as populações na sua ação, a museologia utiliza-se cada vez mais da interdisciplinariedade, de métodos contemporâneos de comunicação comuns ao conjunto da ação cultural e igualmente dos meios de gestão moderna que integram os seus usuários. Ao mesmo tempo que preserva os frutos materiais das civilizações passadas, e que protege aqueles que testemunham as aspirações e a tecnologia atual, a nova museologia – ecomuseologia, museologia comunitária e todas as outras formas de museologia ativa – interessa-se em primeiro lugar pelo desenvolvimento das populações, refletindo os princípios motores da sua evolução ao mesmo tempo que as associa aos projetos de futuro." (Ateliê Internacional Ecomuseus/Nova Museologia, 1984, p. 1)

Bruno Brulon (2014) asseverou que as origens do MINON estão no grupo nomeado *Muséologie nouvelle et expérimentation sociale* – MNES, cuja fundação ocorreu em 1982,

[77] O termo museu integral é atribuído ao pesquisador argentino Mario Teruggi, presente na Mesa de Santiago de 1972. (Ibram, 2018, p. 89)

por ocasião da assembleia Associação Geral dos Conservadores Franceses. Durante este evento houve discórdia entre os profissionais ditos tradicionais e outros mais progressistas. Desde 1971, o ecomuseu, proposta inovadora que buscava colocar a comunidade como parte atuante nos processos museológicos[78], vinha sendo desenvolvido na França e tinha Georges Henri Rivière e Hugues de Varine[79] como intelectuais que davam embasamento ao novo modelo museal. Dessa feita, Brulon (2014) argumentou que as ideias de Riviére e Varine estavam amplamente disseminadas em território francês e deram base teórica para o MNES. Sem adentrar nos pilares míticos identificados por Brulon quanto à criação dos ecomuseus, é inegável que este modelo foi paradigmático num processo de renovação da museologia e fundamental para o surgimento do MINON. Conforme argumenta Moutinho (1995), a importância da Declaração de Quebec e da criação do MINON está no "fato de ter confrontado a comunidade museal com uma realidade museológica profundamente alterada desde 1972, por práticas que revelavam uma museologia ativa, aberta ao diálogo e dotada agora de uma forte estrutura internacional autônoma." (Moutinho M. C., 1995, p. 28)

Por sua vez, a Declaração de Caracas foi elaborada durante o Seminário *A Missão do Museu na América Latina hoje: novos desafios*, iniciativa da Oficina Regional de Cultura para a América Latina e o Caribe (ORCALC) e do Comitê Venezuelano do ICOM, com apoio do Conselho Nacional de Cultura (CONAC) e da Fundação Museu de Belas Artes da Venezuela, 20 anos após a Mesa de Santiago. Suas reflexões centraram-se nos problemas enfrentados pelos museus da América Latina, em temas que perpassaram a comunicação (considerada inadequada e de difícil entendimento); patrimônio (que muitas das vezes não eram representativos das culturas das comunidades em que estavam inseridos); lideranças (sugerindo a integração da comunidade na gestão dos museus); gestão (ante a necessidade de renovação com a implementação de técnicas modernas, visando maior eficiência) e recursos humanos (recomendando atualização da formação dos profissionais de museus).

Além destes elementos, Maria de Lourdes Horta (1995), representante brasileira no evento, identificou como inovação na Declaração a substituição da noção de museu integral por museu integrado, não como termo formulado, mas num entendimento de integração do museu com suas comunidades, o que pode ser visto nos eixos centrais anteriormente

[78] A experiência do ecomuseu *Creusot Montceau-les-Mines* é paradigmática: foi o primeiro a receber esse título e serviu de base para projetos seguintes.

[79] Varine participou da Mesa-Redonda de Santiago em 1972 e, a partir da década de 1980, no campo museal lusófono, foi um dos responsáveis por enfatizar o valor da teoria freiriana para a museologia.

mencionados. Para ela, o museu passou a ser concebido como meio de comunicação ante o trinômio território-patrimônio-sociedade, que permitiria a interação dialógica entre as diversas forças sociais. Tal dialogia só seria efetiva se integrada às comunidades.

Esses documentos mostram que uma inquietude por uma nova museologia se manteve constante. Chagas, Primo, Assunção, & Storino (2018, p. 83), por exemplo, atentaram para o fato de que essa nova museologia recebeu diversas denominações: "museologia popular, museologia ativa, ecomuseologia, museologia comunitária, museologia popular, museologia de ruptura, museologia crítica, museologia dialógica e outras". Para os autores essa dissipação de terminologias foi fundamental para que a museologia social e a sociomuseologia se estabelecessem. No Brasil o termo assente é museologia social que:

> "(...) desloca seu foco do objeto para o homem, considerando-o como sujeito produtor de suas referências culturais, e engajada nos problemas sociais, de uma forma integral, das comunidades a que serve o museu. Para a museologia social, nas funções básicas de um museu, como preservar, pesquisar e comunicar, que devem ser executadas de forma participativa, os sujeitos sociais são a preocupação primeira, bem como os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais enfrentados pelas comunidades, com vistas à luta e à busca por seu desenvolvimento sociocultural." (Tolentino, 2016a, pp. 31-32)

Mesmo que em dado momento tenham buscado diferenciar a museologia social da sociomuseologia apresentando a primeira como prática museológica e a segunda como elaboração teórica – fato repudiado e classificado como colonialista por Chagas, Primo, Assunção, & Storino (2018) – igualmente percebe-se que ela não se limitou a isso, uma vez que foi a partir das experiências práticas que propôs que pôde trazer para dentro da academia diversas reflexões teóricas importantes para uma renovação no campo museológico e isso está presente nas proposições e na ação prática de museólogas como Waldisa Rússio e Maria Célia Santos, por exemplo.

Rússio, além de ser sido fundamental para a profissionalização da disciplina, uma vez que ajudou a criar e atuou no primeiro programa de pós-graduação da área, especialização criada na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1977, em parceria inicial com o Museu de Arte de São Paulo, também esteve envolvida no processo de regulamentação da profissão de museólogo na década de 1980 (Gouveia, 2020), sendo pujante teórica. Conforme ressaltou Gouveia (2020):

> "Na percepção de diferentes autoras e autores, foi Waldisa Rússio quem iniciou no Brasil o esforço de teorização da museologia e, ao longo da década de 1980, foi a única

> a fazê-lo, mesmo considerando a participação de outras brasileiras no Icofom. Importa observar que, no cerne de sua definição teórica, que se ocupa de circunscrever um objeto geral para a museologia, está também uma forte dimensão da atuação prática. Isso contraria uma falsa dicotomia entre teoria e empiria, comum a diversas áreas e também à museologia. Mesmo pensando a museologia como um conhecimento que extrapola os museus, Waldisa destacou a necessidade de diálogo da teoria com a realidade concreta dessas instituições. Além disso, ainda que buscasse uma síntese explicativa para estruturar esse conhecimento, Waldisa achou espaço para destacar o poder e a capacidade de ação dos sujeitos." (Gouveia, 2020, p. 16)

Por sua vez, e especificamente no que diz respeito ao campo da educação museal, a atuação dialógica e dialética, que igualmente combinou teoria e prática, promovida por Maria Célia Santos é de suma importância para o desenvolvimento da museologia social no Brasil. A autora, produziu seu modelo partindo de uma análise das orientações teóricas sobre como os museus e o ensino operavam e encontra nas ações pedagógicas chave única para transformar os museus e a museologia:

> "Assim como a preservação não vinha sendo realizada com o objetivo de transformar a realidade, a partir das reflexões dos dados do passado, a educação, em geral, também era conduzida para o conformismo, para a condução de currículos impostos de cima para baixo, com conteúdos dissociados dos contextos nos quais as escolas estavam inseridas, praticando-se a 'erudição' em aulas expositivas, nas quais o professor depositava seu conhecimento, valorizando muito mais a memória do que a inteligência. A burocratização, cada vez mais praticada e imposta aos educadores, fazia com que os mesmos ficassem distantes da escolha dos conteúdos que deveriam ser ministrados, da avaliação da prática pedagógica por eles exercida e da análise do papel que a escola exercia na sociedade. Assim, as práticas pedagógicas inadequadas das escolas eram repetidas nas denominadas ações educativas dos museus." (Santos M. C., 2022, p. 46)

Durante as décadas de 1970 e 1980, como professora da disciplina *Ação Educativa dos Museus* na Universidade Federal da Bahia, tendo Paulo Freire como principal referência, Maria Célia Santos desenvolveu ações educativas integrando museus vinculados à universidade a escolas da rede pública de ensino da cidade de Salvador-Bahia. O livro *Museu, escola e comunidade: uma integração necessária* (Santos M. C., 1987) é um rico registro das ações desenvolvidas no período e demonstra a importância do diálogo das instituições escolares e o que elas almejam ao entrarem em contato com os museus. Mesmo em casos em que a escola deseja pautar suas visitas a conteúdos curriculares, como na experiência junto ao Colégio Estadual Manoel Devoto, é possível promover um ensino dialógico, que contextualiza as obras e os conteúdos. Conforme relatou Santos:

> "Pretendíamos, também, demonstrar que as peças reunidas nos museus são importantíssimas como referencial, não só para compreendermos o processo social, em

> determinados períodos, como também para conhecermos e refletirmos sobre o momento que estamos vivenciando." (Santos M. C., 1987, pp. 47-48)

Esse projeto, que envolveu uma série de etapas, incluiu a observação reflexiva sobre o acervo de peças de Frei Agostinho da Piedade[80], atividades práticas voltadas à confecção de peças de cerâmica em barro, visita a uma fábrica de cerâmica e realização de exposição com as peças fabricadas pelos estudantes. Aqui, nota-se a preocupação de Santos em explorar não só o espaço expositivo, mas diversas áreas do museu, bem como evidenciar a relação da instituição com outras próprias da vida naquele território. A questão territorial também foi retomada em outro projeto, especificamente o desenvolvido em 1983 junto ao Colégio Estadual Azevedo Fernandes. Nesta ocasião, os estudantes apresentaram o interesse em aprofundar seu conhecimento sobre o bairro do Pelourinho, no centro histórico de Salvador – inicialmente a proposta era que o projeto se desenvolvesse no Museu de Arqueologia. A partir dessa demanda, o plano de trabalho foi construído igualmente em múltiplas etapas com visitas ao território em questão e ao centro histórico expandido, bem como ao Arquivo Municipal, onde os estudantes puderam ter acesso a acervo documental.

Percebe-se nesses e outros projetos desenvolvidos por Santos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional sua constante preocupação de integrar museu e escola aos meios aos quais estão inseridos, promovendo uma educação integral, ou seja, reflexões e ações que vão ao encontro da museologia social.

Por outro lado, a sociomuseologia demarcou – no contexto português e com amplo intercâmbio com a museologia social brasileira – seu papel como corrente teórica/escola de pensamento, posicionando-se como uma área acadêmica interdisciplinar, que articula a museologia com outras áreas das ciências humanas como sociologia, história, filosofia, mas também geografia, estudos do desenvolvimento, direitos humanos, tecnologia e educação. Propôs que seu objeto não se reduz apenas ao escopo de atuação da museologia social e seus museus já insurgentes e transformadores, mas também deve dedicar-se aos museus que permanecem "tradicionais", às ditas museologias colonizadoras e colonizadas, uma vez que estes últimos, sobretudo, devem além de ser objeto de estudo e reflexão, foco de intervenção.

Em suma, o que é percebido é que, independentemente de ser nova museologia, museologia social ou sociomuseologia, essas e outras correntes renovadoras, que se ligaram às perspectivas teóricas da fenomenologia, pós-estruturalismo e teorias decoloniais

[80] Ceramista e santeiro, nascido em Portugal em 1580, viveu em Salvador de 1620 a 1661, quando faleceu.

compuseram o quadro discursivo e prático de formulação de políticas públicas em museus, especificamente o da educação museal no contexto da Nova República. Os profissionais que estiveram engajados com a formulação e aplicação dessas políticas fazem referência a estes movimentos, documentos e correntes teóricas, evidenciando, portanto, a importância de compreensão deste giro teórico na formulação de políticas públicas museais no Brasil.

### *A rubrica cultura na Nova República*

A transição do período do regime ditatorial militar para a Nova República foi ponto fundamental para a autonomia que esta pasta alcançou em 1985, com a criação do Ministério da Cultura - MinC, por meio do Decreto nº 91.144/1985. Em seu estudo, Calabre (2009) apresentou que este longo processo teve como marco relevante a reforma administrativa por qual passou o Ministério da Educação e Cultura - MEC no decorrer da década de 1970. Durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho (1969-1974), foram tomadas uma série de medidas que promoveram especialização da rubrica cultural ante o interesse de controle a centralização que o governo autoritário visava conduzir neste setor. Em julho de 1970, o Decreto 66.967/1970 criou o Departamento de Assuntos Culturais - DAC e deu autonomia à Diretoria do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, que passou a ser denominado Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional - Iphan. Ainda, em 1973, o ministro solicitou a elaboração de diretrizes para uma Política Nacional de Cultura, bem como implementou o Plano de Ação Cultura (PAC), que teve como objetivo financiar eventos culturais, promovendo um calendário ativo.

Vale destacar que este movimento efetivo do Estado autoritário em promover a atividade cultural ocorreu em contexto em que setores da sociedade civil que desenvolviam atividades congêneres eram amplamente perseguidos, como a União Nacional dos Estudantes - UNE e seus Centros Populares de Cultura - CPC, que foram proibidos em 1964.

Durante a gestão do ministro Ney Braga (1974-1978) foi elaborada a primeira Política Nacional de Cultura (1976) que, salvo algumas adaptações, foi a base da política federal até os anos 1990. No campo museal, houve uma tentativa de se estabelecer um Sistema Museológico Brasileiro que, neste momento, apenas ficou no papel.

A partir de 1979, ano em que se iniciou o processo de transição política "lenta, gradual e segura" foi criada a Secretaria de Assuntos Culturais - SEAC, com Eduardo Portela como ministro, que passou a gerir diversas instituições, dentre elas o Iphan, o Instituto

Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais - IJNPS, a Empresa Brasileira de Filmes - EMBRAFILME, a Fundação Casa Rui Barbosa - FCRB e a Fundação Nacional das Artes - FUNARTE. Esta secretaria teve como atribuições: "planejar, coordenar e supervisionar a execução da política cultural e realizar as atividades relativas à cultura em âmbito nacional, prestando cooperação técnica e financeira às instituições públicas e privadas, de modo a estimular as iniciativas culturais". (Calabre, 2009, p. 93)

Em 1981, foi criada a Secretaria de Cultura com duas subsecretarias, uma voltada para o patrimônio histórico e artístico e outra de assuntos culturais, tendo sob sua gestão a Funarte e a Fundação Pró-Memória – esta última responsável por diversas instituições museais: Museu Nacional de Belas Artes, Museu Imperial, Museu da República, Museu Histórico Nacional e Museu Villa-Lobos.

O cenário de reabertura política, com a anistia de presos políticos, o retorno do pluripartidarismo (1979) e a organização das primeiras eleições (1982) foi bastante propício para ações da sociedade civil organizada. No campo cultural o surgimento do Fórum Nacional de Secretários de Cultura em certa medida é índice dessa mobilização política e denota que a especialização da política cultural ocorria nos demais entes federativos (estados e municípios) e tal organização, que promoveu seis reuniões entre 1983 e 1985, demandou um maior aporte financeiro para cultura nos orçamentos, bem como a criação de um fundo federal para desenvolvimento da cultura e ministério próprio, independente da educação[81].

O primeiro presidente da nova era democrática, José Sarney – que assumiu ante a morte de Tancredo Neves, ambos eleitos indiretamente em colégio eleitoral como vice-presidente e presidente respectivamente –, criou o Ministério da Cultura, em 1985. A nova pasta foi composta por Conselho Nacional de Cultura, Conselho Nacional do Direito Autoral, Conselho Nacional de Cinema, Secretaria da Cultura, EMBRAFILME, Funarte, Fundação Pró-Memória – onde foi instituído um Sistema Nacional de Museus[82] –, Fundação Casa Rui Barbosa e Fundação Joaquim Nabuco. Mesmo com a criação do novo ministério, a dotação orçamentária para a política cultural era baixa e a Lei nº 7.505/1986 instituiu

[81] Vale destacar que, conforme argumentou Fraga (2004), tal fórum foi de suma importância para a discussão sobre políticas culturais dentro dos entes federativos o que, em certa medida, impactou os sistemas estaduais de museus que foram formados nesta mesma década.

[82] De acordo com Fraga (2004), a proposta de tal sistema foi apresentada no IX Congresso Nacional de Museus, realizado em São Paulo, em agosto de 1986. Seria objetivo do Sistema definir "uma política museológica participativa, em que cada estado da federação estaria representado nesse sistema, para estudo de suas prioridades e linhas de ação". (Fraga, 2004, p. 119)

modelo de financiamento que marca até o hoje a política nacional, operando numa lógica de renúncia fiscal para que empresas financiem projetos e ações culturais[83].

A promulgação da Constituição Federal de 1988 – conhecida como Constituição Cidadã, devido à ampla participação da população no seu processo de elaboração, bem como pela incorporação de uma relevante gama de direitos aos brasileiros – incluiu os direitos culturais nos artigos 215 e 216 e ofereceu arcabouço jurídico para a implementação da política pública cultural na Nova República. Ainda, conforme destaca Calabre (2009), garantiu autonomia para que os municípios também gerissem e elaborassem políticas culturais próprias.

A estrutura autônoma que foi desenhada a partir da gestão de José Sarney sofreu interrupção durante o breve período de governo do primeiro presidente eleito diretamente após a ditadura militar, Fernando Collor de Mello. O novo presidente, que defendia o discurso neoliberal de diminuição do Estado, por meio das Leis as nº 8.028 e nº 8.029 de 12 de abril de 1990 transformou o Ministério da Cultura em secretaria e extinguiu uma série instituições da administração pública, várias ligadas à área cultural[84]. Em substituição criou o Instituto Brasileiro da Arte e Cultura - IBAC e o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural - IBPC como instituições que agregariam parte das fundações extintas. Ainda, em 1991, o governo Collor de Melo instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Cultura, por meio da Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991 [85], legislação que substituiu a Lei Sarney e procurou aprimorar o instrumento ante os problemas identificados anteriormente. Com o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, a condição de secretaria da pasta da cultura foi revertida. Seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco, recriou o MinC em 1992, bem como extinguiu o IBAC e o IBPC, restituindo a Funarte e o Iphan.

[83] No caso desta lei de 1986, também conhecida como Lei Sarney, estabeleceu um programa de benefícios fiscais no imposto de renda para empresas que financiassem ações de caráter cultural. Funcionava da seguinte maneira: determinada empresa deveria inscrever-se no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas de Natureza Cultural (CPC) e assim tornava-se apta a captar, com empresas terceiras, recursos para projetos culturais. As empresas que oferecessem tais recursos poderiam abater o valor no imposto de renda. Este modelo sofreu diversas críticas, dentre elas, o fato de ter criado um grupo privilegiado de empresas cadastradas que acabavam cobrando de terceiros a possibilidade de execução de projetos, ademais, foi sinalizada a falta de transparência na execução de recursos.

[84] Dentre elas a Funarte, a Fundação Nacional de Artes Cênicas - Fundacen, a Fundação do Cinema Brasileiro - FCB, a Fundação Nacional Pró-Memória, Fundação Nacional Pró-Leitura e a Embrafilme.

[85] Popularmente conhecida como Lei Rouanet, é o principal modelo de captação de recursos para projetos culturais no Brasil até os dias de hoje.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apesar de manter o Ministério da Cultura, seguiu a lógica neoliberal das leis de incentivo ante a escassez de recursos públicos destinados à cultura. Assim, buscou aprimorar, por exemplo, a Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual. Calabre (2009) contabilizou que um terço da legislação efetivada no período Cardoso (25 das 80 normas) tratou do tema lei de incentivo. A área do patrimônio e museus recebeu a possibilidade de abatimento integral do imposto de renda em relação ao valor investido.

Por sua vez, a gestão do Partido dos Trabalhadores no poder executivo federal, iniciada com Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e finalizada com Dilma Roussef em 2016, após golpe parlamentar, trouxe um novo modelo de manejo da pasta cultural que manteve a lógica das leis de incentivo por meio de renúncia fiscal, mas inovou proporcionando mecanismos de descentralização orçamentária, dando autonomia para as diversas comunidades gerirem seus projetos culturais, através do Programa Cultura Viva – composto pelos Pontos de Cultura, Agentes da Cultura Viva, Cultura Digital, Escola Viva e Griôs-Mestres do Saberes. Por meio de editais públicos, projetos em todo território nacional foram selecionados e receberam aportes no montante de 150 mil reais cada para um período de dois anos e meio. Esse modelo favoreceu que propostas que não se encaixariam na Lei Rouanet pudessem ser contempladas[86].

O Decreto nº 4.805, de 12 de agosto de 2003, reformulou a estrutura do Ministério da Cultura, instituindo a Secretaria de Articulação Institucional, a Secretaria de Políticas Culturais, a Secretaria de Fomento e Incentivo à Cultura, a Secretaria de Programas e Projetos Culturais, a Secretaria do Audiovisual e a Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural.

A gestão petista incentivou a participação popular na formulação de políticas públicas por meio de conferências temáticas. As três Conferência Nacionais de Cultura que ocorreram neste período (2005, 2010 e 2013) foram importantes para agruparem diretrizes para a elaboração e revisão de instrumentos de gestão como o novo Plano Nacional de

[86] Uma das críticas que ainda segue em relação ao modelo de leis de incentivo é que elas acabam por contemplar projetos que tenham atratividade mercadológica – as empresas preferem ter sua marca vinculada a espetáculos, shows, eventos, filmes, por exemplo, que tenham apelo comercial. Ademais, as iniciativas que logram captar recursos concentram sua distribuição no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, desfavorecendo os demais mercados culturais.

Cultura, o Sistema Federal de Cultura e o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC.

É neste cenário que a autonomização da política museal ocorreu e com isso, houve a formulação de uma Política Nacional de Educação Museal, elemento que analisado na seção seguinte.

***Tabela 3 - Marcos da política cultural brasileira (a partir da década de 1970)***

| Ano | Eventos |
|---|---|
| **1970** | Decreto nº 66.967/1970 - Criou o Departamento de Assuntos Culturais - DAC |
| **1985** | Decreto nº 91.144/1985 - Criou o Ministério da Cultura - MinC |
| **1986** | Lei nº 7.505/1986 (Lei Sarney) - Primeira Lei de incentivo/renúncia fiscal para a área cultural |
| **1988** | Constituição Federal de 1988 - Institui os direitos culturais nos artigos 215 e 216 |
| **1991** | Lei nº 8.313/1991 (Lei Rouanet) - Lei de incentivo vigente |
| **2003** | Decreto nº 4.805/2003 - Reformulou a estrutura do Ministério da Cultura |
| **2004** | Portaria MinC 156/2004 - Criou o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA |
| **2005** | 1ª Conferência Nacional de Cultura<br>Decreto nº 5.520/2005 - Instituiu o Sistema Federal de Cultura – SFC<br>Emenda Constitucional nº 48 - Determinou a realização de Plano Plurianual para o Plano Nacional de Cultura |
| **2010** | 2ª Conferência Nacional de Cultura<br>Lei nº 12.343/2010 Instituiu o Plano Nacional de Cultura - PNC e o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC |
| **2013** | 3ª Conferência Nacional de Cultura |
| **2014** | Lei nº 13.018/2014 - Instituiu a Política Nacional de Cultura Viva - PNCV |
| **2016** | Instrução Normativa MinC nº 8/2016 - Dispôs sobre procedimentos relativos à Lei nº 13.018 |
| **2024** | 4ª Conferência Nacional de Cultura |

*Fonte: Elaboração da autora a partir de dados disponíveis no site do Ministério da Cultura - https://www.gov.br/cultura/pt-br*

### *Políticas de Estado para Educação Museal*

A chegada de Luís Inácio Lula da Silva à presidência do país foi um importante marco para a especialização da política de museus. Logo no primeiro ano de mandato, foi criado o Departamento de Museus – DEMU, dentro da estrutura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como setor responsável por essa área temática.

A política federal e nacional de museus implementada a partir de 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, é fruto de um lado, de um governo

preocupado com a inserção social no processo de elaboração das políticas públicas e de outro, da própria trajetória acompanhada até aqui.

O novo governo acolheu processos de participação popular na elaboração das políticas públicas que vinham se desenhando desde a redemocratização, com a formação de conselhos temáticos nas mais diversas áreas: saúde, educação, assistência social. Na cultura não foi diferente. A pasta foi assumida por Gilberto Gil, que colocou como objetivo e desafio construir um Plano Nacional de Cultura e rearticular o Sistema Nacional de Cultura.

Dentro do Plano Nacional de Cultura foi elaborado o Plano Nacional Setorial de Museus, que levou à criação, em 2009, do Instituto Brasileiro de Museus, agora autarquia independente, desvinculando-se do Iphan. Este desmembramento é importante, pois denota que há uma mudança da visão quanto ao papel dos museus, que passam a ser vistos mais que somente espaço de guarda do patrimônio ou de investigação científica. (Pereira M. R., 2018)

No campo museológico, o cenário de redemocratização iniciado na década de 1980 favoreceu o processo de criação de sistemas estaduais e nacional de museus, a regulamentação da profissão de museólogo em 1985, bem como a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Museologia. Como assinalaram Fraga (2004) e Monteiro (2016), tal contexto, amplamente favorável ao associativismo foi campo fecundo para a instituição de sistemas estaduais de museus, muitos deles inspirados no Sistema Estadual de Museus de São Paulo, criado em 1983, durante a gestão do governador Franco Montoro e seu secretário da Cultura, Jorge Cunha Lima.

Entre esses sistemas especificamente o Sistema Estadual de Museus do Rio Grande do Sul teve intensa articulação durante os anos 1990 e início dos anos 2000 o que impactou a política conformada nos anos 2000. Durante a realização do 8º Fórum Estadual de Museus do RS, em 2002, foi aprovada a *Carta de Rio Grande*, documento que posteriormente serviu de base para a elaboração da Política Nacional de Museus (Monteiro, 2016). A investigação de Monteiro (2016), por exemplo, assinalou a diversidade de atores e o tom que orientou a discussão sobre a política museal a ser estabelecida:

> "A construção democrática, participativa e rizomática que se deu na construção da Política Nacional de Museus, iniciada em 2003, envolveu os gestores públicos, a participação de diversos atores sociais da área museológica do Brasil e de outros países e a sociedade. Profissionais de museus, professores, técnicos, museólogos, historiadores, antropólogos, biólogos, arquitetos, organizações sociais, entidades de classe e muitos outros profissionais e a sociedade ansiavam por uma política pública que valorizasse os museus, seus acervos, as pesquisas realizadas nessas instituições,

> mas, acima de tudo, que o Estado visse os museus como agentes de transformação no desenvolvimento social e econômico." (Monteiro, 2016, p. 85)

A articulação previamente estabelecida entre os atores sociais do campo museológico, bem com a inserção de parte desses atores no novo Instituto criado, deixou como legado para o Ibram a marca do diálogo com a sociedade civil na formulação de suas políticas e programas e a edificação de um novo Sistema Nacional de Museus, ramificado em sistemas estaduais e municipais que foram fundamentais para promover diálogo e troca entre as instituições.

No âmbito da educação museal não foi diferente. Entre os anos de 2010 e 2017, foi formulada a Política Nacional de Educação Museal - PNEM, por meio de processo participativo de educadores e redes de educadores de museus de todas as partes do país. Esse período foi marcado pela incorporação das ideias renovadoras da museologia – nova museologia, museologia social e sociomuseologia – na gestão estatal, tendo o professor Mario Chagas como ator representativo deste processo de oxigenação da política museológica.

Para compreender o processo que se consumou com a aprovação da PNEM, escolheu-se perpassar por documentos importantes que a antecederam, quais sejam a Política Nacional de Museus (2003), o Estatuto dos Museus (2009), o Plano Nacional de Cultura (2010) e o Plano Setorial de Museus (2010) que mostram o amadurecimento das proposições e reflexões da sociedade civil e agentes do Estado que estiveram envolvidos na produção de tais instrumentos. Esses documentos apontam um processo democrático e participativo, que visou efetivar relevante transformação da política museal, incorporando preceitos da museologia social que também estão em consonância com a teoria sociomuseológica.

O primeiro documento, a Política Nacional de Museus (MinC, 2003), elaborado nos primeiros meses do governo petista e lançado em 16 de maio de 2003, apresentou objetivos, princípios e eixos programáticos para orientação da política pública de museus. O documento indicou a preocupação da gestão federal vigente em acolher a diversidade cultural da nação brasileira, noção presente em todo seu conteúdo. No que tange a educação museal, entre os princípios propôs o "desenvolvimento de processos educacionais para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro frente aos procedimentos políticos de homogeneização decorrentes da globalização" (MinC, 2003, p. 9). Também incorporou novos modelos museais ao promover o "estímulo e apoio à participação de

museus comunitários, ecomuseus, museus locais, museus escolares e outros na Política Nacional de Museus e nas ações de preservação e gerenciamento do patrimônio cultural." (MinC, 2003, p. 9)

No eixo que tratou da *Democratização e acesso aos bens culturais*, propôs que houvesse cooperação técnica e troca de experiências entre as instituições no que diz respeito às atividades que desempenham – curadorias participativas, exposições, visitas orientadas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de serviços educativos – ou seja, exemplos de atividades da função educativa de museus. O eixo *Formação e Capacitação de Recursos Humanos* tratou da inclusão do uso de museus no currículo da educação básica, bem como da capacitação para o trabalho com educação museal e patrimonial como campos de atuação e não como meras metodologias. Nota-se que a Política Nacional, como documento orientador, não se aprofundou sobre as ações e tem proposições incipientes no que diz respeito à educação museal, contudo, também incorporou uma perspectiva plural e democrática da gestão museal.

Em 2003, também foi realizada a 1ª Semana de Museus e a 1ª edição do *Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal*, edital que visou estimular e dar visibilidade a boas práticas educacionais em museus, promovidos por instituições privadas sem fins lucrativos. O prêmio já está em sua 9ª edição.

O 1º Fórum Nacional de Museus (2004), realizado em Salvador, com a presença de 400 representantes do campo museal e cujo tema foi *A imaginação museal: os caminhos da democracia*, estabeleceu novas diretrizes para o PNM, bem como para o Sistema Brasileiro de Museus, instituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004

A realização da 1ª Conferência Nacional de Cultura (2005) foi de suma importância para o setor cultural visto que as deliberações ali tomadas foram encaminhadas para o poder legislativo nacional, cujo projeto de legislação concretizou-se na Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que instituiu o Plano Nacional de Cultura - PNC e o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC, indicando a implementação de um modelo participativo de elaboração da política pública. Vale destacar que desde 2005 o PNC contava com determinação constitucional para que constasse no Plano Plurianual, instrumento orçamentário do governo federal.

Por sua vez, o Estatuto dos Museus (Brasil, 2009a), promulgado em 2009, trouxe regulamentação importante visto que determinou que os museus desenvolvessem atividades

educativas e incluiu, entre os programas obrigatórios dos Planos Museológicos o Programa Educativo e Cultural (PEC):

> "Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.
> (...)
> Art. 46. O Plano Museológico do museu definirá sua missão básica e sua função específica na sociedade e poderá contemplar os seguintes itens, dentre outros:
> (...)
> IV – detalhamento dos Programas:
> (...)
> e) Educativo e Cultural;" (Brasil, 2009a)

Estas disposições foram extremamente relevantes, pois encorajaram os museus a refletirem sobre seus programas educativos. Os impactos disso podem ser vistos nos resultados da *Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros* (PEM-Brasil) que mostrou que entre os museus que possuem Plano Museológico elaborado ou em elaboração (70% dos que participaram da pesquisa), 95,7% dos respondentes relataram que este documento aborda o tema da Educação Museal. (Ibram, 2023)

No Plano Nacional de Cultura (Brasil, 2010), lançado em 2010 e com vigência até 2024, a única menção relacionada à educação museal está na seção *Estratégias e Ações* do Capítulo II, *Da diversidade reconhecer e valorizar a diversidade proteger e promover as artes e expressões culturais*. O ponto 2.5.5 reforçou a relação escolarizante com os museus ao propor o estímulo e "consolidar a apropriação, pelas redes públicas de ensino, do potencial pedagógico dos acervos dos museus brasileiros, contribuindo para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas" (Brasil, 2010). Apesar do singelo aporte na área da educação museal, outras contribuições sobre políticas de museus foram feitas e são fruto do que foi articulado durante o 2º e 3º Fórum Nacional de Museus (ocorridos em 2006 e 2008), que contaram com a presença de 1100 e 1500 profissionais e estudiosos da área museal, respectivamente.

O Plano Setorial de Museus (MinC/Ibram, 2010) é o documento mais detalhado entre os analisados. É fruto da articulação do campo museal no ano de 2010 ante a realização da 2ª Conferência Nacional de Cultura. Como evento preparatório, foi organizada, em fevereiro de 2010, a Pré-Conferência de Museus e Memórias com representantes de 26 unidades da federação, que iniciaria a elaboração do plano setorial. Em julho do mesmo ano, durante o 4º Fórum Nacional de Museus, os trabalhos seguiram a partir dos debates

promovidos após a Pré-Conferência em plenárias estatuais[87]. Assim, o 4º FNM consolidou documento que foi submetido a consulta pública em novembro do mesmo ano, levando à aprovação de instrumento que esmiuçou – por meio de eixos estruturantes e setoriais – diretrizes, estratégicas, ações e metas quantitativas e temporais.

O documento elencou dezenas de ações relacionadas à educação museal nas diversas diretrizes e eixos. Elas envolvem desde proposições amplas como "Desenvolver ações educativas voltadas à comunidade geral" (MinC/Ibram, 2010, p. 48) referente à Estratégia 5: *Promover a inclusão Social*, dentro da Diretriz 5 - *Promover a democratização da instituição museológica, dos sistemas e das redes museais por meio da participação comunitária e de ações extramuros visando à interação com os diversos grupos sociais: étnicos, tradicionais, populares e outros*, do Eixo I: *Produção simbólica e diversidade cultural*; bem como proposições específicas ao determinar que se invista na "sensibilização dos cidadãos como agentes de preservação de museus em diversos níveis e instâncias da comunidade, de modo que as ações internas e externas da instituição alcancem uma maior excelência" (MinC/Ibram, 2010, p. 53), ação estabelecida na Estratégia 01: *Implantar cursos e atividades de caráter permanente nos museus voltados para a formação de cidadãos como agentes da preservação do patrimônio material e imaterial, instituído e por instituir*, inserida na Diretriz 1: *Fomentar ações educativas, a partir do conceito de patrimônio integral, voltadas para a promoção da cidadania e ação social*, dentro do Eixo II: *Cultura, cidade e cidadania*.

Apesar do nível de detalhamento do documento, não foram encontrados documentos que permitissem dizer se as ações foram executadas, se suas respectivas metas foram avaliadas e qual a efetividade de suas proposições. De modo geral, o que o PSM dispôs serve de modelo concreto para que as mais diversas instituições museais possam definir suas próprias diretrizes, estratégias e ações em seus Planos Museológicos e respectivos Programas Educativos e Culturais.

O ano de 2010 foi marco para a elaboração de política própria para a educação museal. Após a realização, entre os dias 28 de junho e 1º de julho, do Iº Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus, no Rio de Janeiro, foi elaborada a *Carta de*

[87] Destaco que entre as propostas encaminhadas ao Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus, responsável por recepcionar as propostas das plenárias estaduais, não foram identificadas sugestões de Goiás e Distrito Federal. (MinC/Ibram, 2010, p. 26)

*Petrópolis*, documento que apresentou proposições e diretrizes da comunidade de educadores museais para a elaboração de um Plano Nacional de Educação Museal. Nesse momento, defendeu-se a institucionalização do setor educativo na estrutura dos museus e a necessidade de sua integração com os demais setores das instituições museais:

> "Garantir a presença do setor/área/coordenação/departamento educacional na estrutura organizacional do museu, dotando-o de infra-estrutura necessária para sua implementação e para o desenvolvimento de seus projetos; Garantir no orçamento da instituição um percentual necessário à estrutura e ao funcionamento do setor/área/coordenação/departamento; Estimular a elaboração do Projeto Político-Pedagógico para orientar o planejamento, a execução e a avaliação das ações educacionais oferecidas pelo museu; Inventariar as ações educativas e sistematizar sua documentação e memória." (Ibram, 2010)

O Caderno da PNEM (Ibram, 2018) apresentou, de maneira detalhada, o processo das reuniões e debates para a formulação da política pública. Em 2011, entrou no ar o Blog da PNEM, ferramenta virtual que ficou aberta para participação até abril de 2013. Foi organizada ante 9 eixos temáticos definidos no Encontro de Educadores, que tornando-se grupos de trabalho virtuais, perpassando os seguintes temas: perspectivas conceituais; gestão; profissionais de educação museal; formação, capacitação e qualificação; redes e parcerias; estudos e pesquisas; acessibilidade; sustentabilidade; e museus e comunidade.

Foram promovidos dois Encontros Nacionais da Política Nacional de Educação Museal, em 2014 e 2017, onde foram definidas os princípios e diretrizes que levaram à publicação da Portaria nº 422 em 2017. Os 5 princípios definidos, agora atualizados pela Portaria Ibram nº 605, de 10 de agosto de 2021 são:

> "I – a educação museal compreendida como função dos museus, reconhecida nas leis e explicitada nos documentos norteadores, juntamente com a preservação, comunicação e pesquisa;
> II – a educação museal compreendida como um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade;
> III – a garantia de que cada instituição possua setor de educação museal, composto por uma equipe qualificada e multidisciplinar, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu, prevendo dotação orçamentária e participação nas esferas decisórias do museu;
> IV – a construção e atualização sistemática, por cada museu, de Programa Educativo e Cultural, entendido como uma Política Educacional, em consonância ao Plano Museológico, levando em consideração as características institucionais e dos seus diferentes públicos, explicitando os conceitos e referenciais teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento das ações educativas; e

> V – a garantia, a partir do conceito de patrimônio integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania, e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores." (Ibram, 2021)

Nota-se que a PNEM enfatiza a importância da elaboração dos Programas Educativos Culturais, previstos no Estatuto dos Museus, bem como preocupa-se com o desenvolvimento dos setores educativos dos museus, alçando independência, com orçamento e pessoal próprio, garantindo qualificação e salários adequados a essas equipes. As diretrizes estão divididas em três eixos: Gestão; Profissionais, Formação e Pesquisa; e Museus e Sociedade. Este último eixo dá enfoque no tipo de educação museal a ser envolvida estabelecendo como diretriz:

> "a) estimular a colaboração entre órgãos públicos e privados de educação, promovendo a difusão da educação museal, em consonância com a PNEM, visando à formação integral;
> b) incentivar e apoiar a criação e o fortalecimento de redes de profissionais da educação museal, visando à articulação, ao crescimento e à difusão da profissão e do campo da educação museal;
> c) promover a acessibilidade plena ao museu, incentivando a formação inicial e continuada dos educadores museais para o desenvolvimento de programas, projetos e ações educativas acessíveis;
> d) estimular, promover e apoiar a sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural nos programas, projetos e ações educativas, respeitando as características, as necessidades e os interesses das populações locais, garantindo a preservação da diversidade e do patrimônio cultural e natural, a difusão da memória sociocultural e o fortalecimento da economia solidária;
> e) promover programas, projetos e ações educativas em colaboração com as comunidades, visando à sustentabilidade e incentivando a reflexão e a construção coletivas do pensamento crítico; e
> f) estimular e ampliar a troca de experiências entre museu e sociedade, incentivando o uso de novas tecnologias, novas mídias e da cultura digital." (Ibram, 2021)

Isto posto, percebe-se que muitos dos enunciados que compuseram a formação discursiva museológico nos cinquenta anos que antecederam a elaboração da PNEM estão difusas nas proposições do documento: relação com as comunidades, construção coletiva de ações e atividades, respeito à diversidade cultural, preocupação com a sustentabilidade, acessibilidade – temas caros à nova museologia, museologia social e sociomuseologia. Ademais, há diversos indícios de que o processo de construção da política museal, bem como da Política Nacional de Educação Museal também foi efetivado orientado por valores democráticos e de pluralismo, se utilizando dos mais diversos mecanismos de participação da sociedade civil.

A adesão ao embasamento teórico da nova museologia, museologia social e sociomuseologia pode ser identificado em verbetes apresentados no glossário do *Caderno da PNEM*, como educação museal, educação não-formal, formação integral e mediação.

No primeiro verbete mencionado, educação museal, foi argumentado que essa modalidade de educação coloca em perspectiva os conhecimentos relacionados ao patrimônio, à memória e à ciência usando-os para promover "uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la" (Ibram, 2018, p. 74). Dessa maneira, é processo dialógico, onde visitante e educador refletem e debatem sobre o que é exposto e comunicado nas exposições ou qualquer que seja a abordagem educativa no museu, para que ambos possam produzir novas reflexões e conhecimentos. Observa-se, então, a noção de mediação construtivista consolidada, com influências freirianas, compreendendo que os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no espaço museal se dão numa interação reflexiva, independente do que está presente no polo que não o público, coleções de arte, de ciências, patrimônio histórico, manifestações de culturas populares ou qualquer outra forma de saber.

O Caderno (Ibram, 2018) também marcou posição sobre educação não-formal, e, por mais polissêmico que seja o conceito, o que se argumentou é que o museu não seria espaço dedicado à educação formal, extensão do conhecimento escolar. Nele deveriam ser desenvolvidas atividades educativas nas mais diversas modalidades, para além do que determinam e delimitam os currículos.

Ante toda a trajetória que analisada, compreende-se que não é profícuo rejeitar tudo aquilo que é relacionado à escola e aos conteúdos curriculares. Ao longo do tempo, a escola foi uma das principais parceiras e público das instituições museais. É a partir das visitas escolares que muitas pessoas visitam museus pela primeira vez, foi através deste contato que as realidades mais díspares foram percebidas e acomodadas no espaço museal, assim, considera-se vantajosa que uma relação de paraescolarização ocorra entre museus e escolas. Gob & Drouguet (2019) trouxeram essa e mais duas categorias analíticas, elaboradas por Michel Allard e Suzanne Bourcher, para descrever como os museus poderiam posicionar sua relação com as escolas. Assim, a escolarização – fenômeno já criticado por Lopes (1991) – ocorreria quando os museus elaboram seus programas educativos, bem como os objetivos de suas animações pedagógicas, em função dos currículos escolares. A desescolarização, por sua vez, remete a uma recusa deliberada por parte dos museus em desenvolverem seus

programas educativos voltados para os grupos escolares, seu foco passa a ser, portanto, toda a gama possível de visitantes. A paraescolarização, finalmente, seria um meio termo, quando as instituições museais reconhecem a importância da clientela escolar e elaboram programas voltados para esse público, contudo, os resultados não têm como objetivo complementar o aprendizado curricular e buscam ir além. Com isso, o museu não seria instituição refém das demandas das instituições escolares, como também não ficaria totalmente alheio ao que está posto nos currículos.

Dada esta compreensão, o conceito de formação integral pode colaborar com a paraescolarização, visto que remete ao entendimento de um desenvolvimento pleno das mais diversas capacidades humanas, considerando o museu como espaço para o aprimoramento dessas habilidades em seus visitantes: seja sensibilidade poética, estética, motora, comunicativa, ou mesmo o permitir-se fruir. São esses elementos que muitas vezes são esquecidos de currículos escolares e deixados de lado nas atribulações cotidianas. O museu pode e deve ser espaço para os afetos e para a sensibilidade.

Por fim, o conceito de mediação reforça a concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem no espaço museal, uma vez que entende que "a mediação em museus é a prática educativa que privilegia a troca de saberes, a construção dos significados por meio das percepções subjetivas e da experimentação, que levam à construção de conhecimento" (Ibram, 2017b), opondo-se, portanto às perspectivas educacionais tradicionais e instrutivistas que dominaram os campos educacionais e museais durante boa parte do século XX e, novamente, incorporando preceitos freirianos.

A Política Nacional de Educação Museal completou 7 anos em 2024 e, no final de 2023 foi publicado o relatório final da primeira pesquisa nacional da área, fruto de parceria do Ibram com o Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC)[88]. A *Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: um panorama a partir da Política Nacional de Educação Museal - PEM-Brasil* apresentou dados muito importantes para que a PNEM possa ser reestruturada e, após a realização do I Encontro Nacional de Educação Museal (EMUSE), em 2023, a comunidade de educadores museais propôs a criação de uma Comissão Nacional de Revisão da PNEM. Atualmente 3 grupos de trabalho (Análise, Diagnóstico e Mobilização Social) estão debruçados sobre os dados da pesquisa preocupados

[88] Observatório composto por investigadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

em propor soluções para as lacunas não alcançadas pela PNEM, ante os dados apresentados pela pesquisa.

O que foi possível perceber é que, com a abertura à democracia, a sociedade civil organizada – neste caso, a comunidade museal, composta de artistas, pesquisadores, trabalhadores de museus, educadores, entre outros – passou a demandar políticas do Estado, bem como passou compor espaços na esfera pública. Nesse sentido, durante a gestão petista a esfera cultural conseguiu levar suas demandas através das novas esferas de participação popular catalisadas, no caso as Conferências Nacionais de Cultura e encontros temáticos do campo museal. A perspectiva adotada nesse período não trabalha mais com a ideia de povo difuso/metafórico, que carece de cultura que seria ofertada pelo Estado. Ante a noção de direito à diversidade e direitos culturais a execução da política cultural buscou descentralizar-se. O que falta para as comunidades é orçamento e subsídios para a manutenção de suas atividades culturais. A cultura, agora num sentido antropológico, é elemento vivo, presente no cotidiano, cheio de matizes e diferenças que precisa de impulsionamento público para sua salvaguarda. Assim, a política de educação museal consolidou-se em consonância com esses ideais de valorização da diversidade, buscando promover o envolvimento das comunidades no desenvolvimento das ações educativas, tendo como foco o que tem sentido e significado para estes grupos. Ainda, passou a operar com a percepção de que os museus são espaços que podem oferecer uma formação integral aos indivíduos, desenvolvendo percepções e habilidades que vão muito além do que está disposto em currículos escolares. Esse renovado entendimento está ligado ao desdobramento das reflexões na teoria e prática museológicas relacionadas à nova museologia, à museologia social e à sociomuseologia, mas também teve impacto do avanço das teorias educacionais num sentindo construtivista, das considerações oferecidas pelo campo da arte-educação, bem como pela expansão do entendimento do que são patrimônios culturais.

***

Ao longo dessa trajetória de mais de um século, desde o estabelecimento do primeiro museu no Brasil, percebeu-se que a dimensão educativa dos museus esteve sempre presente numa relação direta com a ideia de civilidade. Em seus primórdios esteve atrelada aos museus de ciência, equipamentos culturais que demarcavam a civilidade do reino instalado no Brasil. Com a independência serviram de índice de civilidade para a nação recém-criada. Com a república, a dimensão educativa dos museus acabou por colaborar com

a construção das narrativas de nação, igualmente marcando o processo civilizatório aqui instaurado. Na primeira metade do século XX, com os museus de arte e a popularização das estéticas modernistas, o novo índice de distinção almejado era ser moderno. Assim, a dimensão educativa instruiria a nação sobre este signo. Em todo esse período observou-se que o foco/objeto das ações educativas foi uma ideia difusa de povo. Um povo que carecia de civilidade, conhecimento científico, cultura, modernidade e que, portanto, deveria ser educado. Quem se colocou como agente dessa instrução foi o poder público e as elites que se engajaram com a temática cultural e museal. Tal entendimento, ao mesmo tempo em que colaborou para que a função educativa nos museus se estabelesse de maneira escolarizante, ou seja, como complemento dos conteúdos curriculares, também oportunizou que os museus passassem a ter contato com contextos sociais diversos.

O avanço de reflexões em diversos campos acadêmicos e políticos – artes, educação, patrimônio, museologia – colaboraram para que um novo entendimento sobre a educação em museus pudesse consolidar-se no início do século XXI. O questionamento do papel dos museus – promovido pela nova museologia, pela museologia social e pela sociomuseologia –, a expansão da noção de patrimônio, a percepção dialógica dos processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das democracias – que passaram a ter como pressuposto a participação social na elaboração e condução das políticas públicas – são todos elementos que permeiam a atual política de educação museal no Brasil. O entendimento deste cenário foi fundamental para que se possa, a partir das próximas páginas, adentrar na compreensão da política pública de educação museal e patrimonial no Distrito Federal, visto que assim poder-se-á identificar como as trajetórias e fatos do cenário nacional tiveram influência ou passaram alheios ao que foi desenvolvido no governo distrital.

***Tabela 4 - Marcos da política pública de educação museal na Nova República***

| Ano | Eventos |
|---|---|
| **2002** | Carta de Rio Grande |
| **2003** | Política Nacional de Museus |
| | Criação do DEMU - Iphan |
| | 1ª Semana de Museus |
| | 1º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2004** | 1º Fórum Nacional de Museus |
| | Decreto nº 5.264/2004 - Instituiu o Sistema Brasileiro de Museus |
| **2005** | 1ª Conferência Nacional de Cultura |

| | |
|---|---|
| | Emenda Constitucional nº 48 - Determinou a realização de Plano Plurianual para o Plano Nacional de Cultura |
| **2006** | Criação do Cadastro de Museus |
| | 2º Fórum Nacional de Museus |
| **2007** | 1ª Primavera de Museus |
| **2008** | 3º Fórum Nacional de Museus |
| **2009** | Lei nº 11.904/2009 - Instituiu o Estatuto dos Museus |
| | Lei nº 11.906/2009 - Criou o Ibram. |
| | 2º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2010** | Pré-conferência de Museus e Memórias |
| | 4º Fórum Nacional de Museus |
| | 2ª Conferência Nacional de Cultura |
| | Lei nº 12.343/2010 Instituiu o Plano Nacional de Cultura - PNC e o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC |
| | Plano Setorial de Museus (2010-2020) |
| | Iº Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus |
| | Carta de Petrópolis |
| | Início da elaboração do PNEM |
| | 3º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2011** | Museu em Números |
| | 4º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2012** | 5º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2014** | I Encontro Nacional do PNEM |
| | Carta de Belém |
| | Lei nº 13.018/2014 - Instituiu a Política Nacional de Cultura Viva - PNCV |
| **2015** | 6º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2016** | Instrução Normativa MinC nº 8/2016 - Dispôs sobre procedimentos relativos à Lei nº 13.018 |
| **2017** | II Encontro Nacional do PNEM |
| | Portaria MinC/Ibram nº 422/2017 - Dispõe sobre a PNEM |
| **2019** | 7º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| **2021** | Portaria MinC/Ibram nº 605/2021 - Dispõe sobre o PNEM |
| | 8º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |
| | Ampliação do PNC para 12 anos |
| **2022** | Ampliação do PNC para 14 anos |
| **2023** | I Encontro Nacional de Educação Museal |
| | Pesquisa Nacional de Educação Museal - PEM-Brasil |
| | 9º Prêmio Darcy Ribeiro de Educação Museal |

*Fonte: Elaboração da autora a partir de dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Museus - https://www.gov.br/museus/pt-br.*

# Parte 2 – A nova capital e suas políticas públicas de educação museal e patrimonial

## Capítulo 4 – Brasília: burocracia de Estado, patrimonialização e musealização

> *De fato, Brasília não é somente a cidade mais moderna do século 20 mas, fundamentalmente, é um museu da modernidade, numa época em que a mera passagem do tempo, o atual, não é moderna e que o moderno deve ser preservado.* (Gorelik, 2003, p. 2)

Ao lidar com o tema história de Brasília[89], muitas narrativas emergem e foram categorizadas por estudiosos. Portela e Rocha Jr (2020), por exemplo, ao tratar do ensino de história do Distrito Federal na educação básica, consideram que existam narrativas hegemônicas e não-hegemônicas. As primeiras, poderiam ser agrupadas em três aspectos: 1) a construção da cidade como produto da vontade popular que foi capturada e transformou-se em interesse estatal; 2) decisão autônoma do presidente Juscelino Kubitschek, como fato isolado do contexto sócio-histórico do período; e 3) fruto do sentido de civilização e colonização como maneira de superar o suposto vazio e atraso que representava o sertão inóspito. As narrativas não-hegemônicas seriam, portanto, aquelas que não estão inclusas nesses três aspectos. A intenção dos autores, por meio dessa classificação, foi garantir que o ensino curricular de história do Distrito Federal oportunizasse o resgate de outras narrativas dessa história. Ou seja, tendo em vista a história oficial já conhecida, possibilitar que, por meio de fontes documentais, os estudantes tomassem conhecimento de narrativas que foram deixadas de lado, normalmente aquelas fora do planejamento oficial – não somente as afastadas da área planejada no plano piloto de Brasília, mas igualmente aquelas relacionadas a situações dentro deste território que não foram cogitadas (ou mesmo ignoradas) pelas mentes ordenadoras dos burocratas, arquitetos, engenheiros e urbanistas – ou seja, não consagradas pela historiografia oficial e que igualmente compõem a história da nova capital.

[89] Brasília é o nome da capital do Brasil e está inserida no Distrito Federal, uma das 27 unidades da federação (ver mapa em Anexos). Essa unidade possui caráter especial, uma vez que abriga a sede do governo federal e possui atribuições concomitantes de estado e município, não podendo ser dividida em unidades autônomas. Assim, possui de maneira simultânea, atribuições legais de estado e município. De maneira gerencial, o Distrito Federal é dividido em 35 regiões administrativas (RA). A RA-I é o Plano Piloto, a cidade planejada por Lucio Costa para abrigar a nova capital. Essa nomenclatura evidencia o processo de transformação semântica do termo. Em 1956, quando da realização do concurso de projetos para a nova capital, a expressão *plano piloto de Brasília* referia-se ao projeto arquitetônico submetido pelos participantes do pleito. Com o passar do tempo, o termo deixou de ser substantivo comum para se tornar substantivo próprio. É muito comum entre os moradores do Distrito Federal usar a redução Plano, para referir-se à RA-I. Exemplo: moro em Sobradinho e trabalho no *Plano*.

Ademais, considera-se que é uma oportunidade de os estudantes compreenderem que suas biografias individuais e familiares também tomam parte do processo sócio-histórico de conformação do atual Distrito Federal e são atravessadas pela história nacional e deste território, numa perspectiva que alia elementos macro e microssociais.

Gomes (2008), de outra maneira, ao buscar compreender a construção da capitalidade, ou seja, a qualidade de capital da cidade edificada no Planalto Central do Brasil, categorizou a bibliografia produzida sobre Brasília em dois momentos: aquela elaborada durante a construção, de cunho essencialmente teleológico, e a produção a partir da década de 1970, que engendrou leituras críticas com instrumental analítico de diversas áreas disciplinares: história, sociologia, antropologia, geografia, arquitetura, economia.

A autora mostrou que, enquanto o primeiro grupo de obras estabeleceu uma unidade narrativa entre eventos históricos extremamente espaçados no tempo, buscando evidenciar o destino – quase uma profecia autorrealizável – de construção da nova capital no coração da nação, o segundo grupo de análises intentou dar conta dos mais diversos eventos do plano macrossocial (conjuntura econômica, política, ideológica) evidenciando como esses impactaram no processo de interiorização da capital e, mais que isso, tiveram efeitos posteriores à construção de Brasília. O primeiro grupo de análises justificou e legitimou a construção durante seu curso, o segundo intentou identificar as linhas argumentativas, os interesses em torno da construção e seus efeitos.

Obviamente, que não é possível oferecer ao leitor uma história definitiva de Brasília. A imensa bibliografia produzida sobre o tema (Ferreira J. F., 2020) mostra quão multifacetados são os eventos que possibilitaram a edificação da cidade modernista no meio do cerrado[90], bem como os rumos que esta cidade tomou no curso de seus 64 anos, completos em 2024. Em verdade, o resultado dessa investigação colaborará como fragmento dessa história, desvelando o fio das políticas públicas direcionadas para educação museal e patrimonial nesse território.

[90] Cerrado é o bioma predominante na região onde está localizada a cidade de Brasília, próprio do Planalto Central brasileiro. É uma savana com rica biodiversidade e vegetação rasteira e baixa, mas com raízes profundas, impactada por um clima que oscila entre período seco e chuvoso. Nessa região estão as nascentes de oito das doze grandes regiões hidrográficas brasileiras: Amazônica, Atlântico Leste, Atlântico, Nordeste Ocidental, Paraguai, Paraná, Parnaíba, São Francisco, Tocantins-Araguaia e representa 43% da produção hídrica do Brasil fora. É uma região fundamental para o abastecimento de água em todo o país. Tem sido alvo de desmatamento para atender a agroindústria, seja para o plantio de *commodities* como a soja, seja destinada ao pasto de bovinos. (CODEPLAN, 2020)

Ainda assim, é imprescindível apresentar ao leitor ibérico – e ao brasileiro, que por alguma razão tenha deixado esse momento histórico passar desapercebido – os elementos identificados como hegemônicos por Portela e Rocha Jr (2020) e como parte deles colaboraram para a consolidação da narrativa teleológica oficial identificada por Gomes (2008), assim como algumas das análises críticas sobre o estabelecimento da nova capital. É uma tentativa de apresentar um panorama e compreender se a forma peculiar de criação dessa cidade teve impactos nas políticas aqui estudadas.

Isto posto, não se tem por intenção, de maneira alguma, criar uma narrativa unilinear onde os fatos apresentados tenham uma suposta relação em cadeia de causa e efeito. O intento é informar o leitor sobre alguns fatos, bem como sobre as ideias que os embasaram, no que diz respeito à defendida necessidade de ocupação do interior do país e da transferência da capital para algum ponto nesse interior. Com isso, de maneira sintética, buscou-se apresentar os elementos históricos que foram e ainda são acionados quando se é tratado sobre o tema da história do Distrito Federal. Isso também auxilia a perceber o que é deixado de fora. É seguida certa linearidade na apresentação dos eventos, contudo, novamente, reforça-se que, na maioria das vezes, estes não possuem relação de causa e efeito direto, mesmo que as narrativas teleológicas tenham estabelecido tal vínculo narrativo. Este cenário é relevante para compreender como a burocracia de Estado se estabeleceu e como as políticas de educação e cultura puderam se formar.

Como estratégia para cumprir essa delicada empreitada, decidiu-se por utilizar a temática do patrimônio e musealização como fio condutor. Entende-se que esses dois processos são estratégicos para, ao mesmo tempo, promover a compreensão da teia de fatores que levaram à construção de Brasília e desfilar como as políticas de educação museal e patrimonial foram consolidadas e como atuam até o presente.

Num primeiro momento, para que se apresentem os antecedentes e a construção da capital, foi utilizada e, obviamente, problematizada, a expografia do primeiro museu inaugurado – junto da própria cidade –: o Museu Histórico de Brasília, ou Museu da Cidade. Ainda, fez-se uma reflexão sobre o fato de museus de relevância nacional não terem sido inaugurados nas primeiras décadas da nova capital[91].

[91] Segundo dados do Catálogo dos Museus Brasileiros, inserido na plataforma digital do Cadastro Nacional de Museus (https://cadastro.museus.gov.br/), após a inauguração de Brasília e até o ano de 1985 (abertura do Museu de Arte de Brasília) foram criadas as seguintes instituições museais públicas: Herbário da Universidade de Brasília (1963), Museu de Valores do Banco Central do Brasil (1966), Museu do Tribunal de Contas da União Ministro Guido Mondin (1970), Museu de Geociências da Universidade de Brasília (1972), Museu

Em seguida, tratou-se do surgimento da burocracia estatal básica que deu suporte para que as pastas temáticas de educação e cultura segmentassem-se e desenvolvessem suas respectivas ações. Ainda, apresentaram-se fatos relacionados ao processo de patrimonialização de Brasília, o surgimento do Museu de Arte de Brasília (MAB), o Museu Vivo da Memória Candanga e o vínculo que estes eventos tiveram com as primeiras ações de educação museal e patrimonial do Distrito Federal.

Com esse conjunto de informações, considera-se possível retratar um panorama temático sobre o contexto de criação da nova capital brasileira e suas respectivas instituições de educação e cultura.

**Sobre o histórico do processo de interiorização da capital brasileira**

Em setembro de 1956 foi lançado o edital do Concurso Nacional do Plano Piloto de Brasília que recebeu 26 propostas/planos de projeto arquitetônico para construção de cidade que abrigaria a nova capital do Brasil. Em 16 março de 1957, a proposta de número 22, enviada por Lucio Costa, foi oficialmente anunciada como vencedora. A cidade planejada por Costa, em plano cartesiano, foi meticulosamente setorizada (aquilo que posteriormente foi descrito e categorizado como escalas[92]): setor cultural, centro de diversões, setor de bancos e escritórios, setor comercial, setor esportivo, setor residencial. Em vários desses setores já foram pensados os locais onde se estabeleceriam equipamentos como a sede dos poderes da nação, edifícios para os ministérios, escolas, bibliotecas, teatro, shopping, parque, universidade e museu (Costa L. , 2018). Os edifícios monumentais tiveram

Criminal da Polícia Federal (1973), Museu Histórico e Artístico de Planaltina (1974), Museu de Anatomia Humana da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília (1977), Museu Ministro Sepúlveda Pertence e Seção de Memória Institucional - Supremo Tribunal Federal (1978), Museu dos Correios (1980), Caixa Cultural Brasília (1980), Museu da Imprensa (1982), Museu da Fundação Nacional de Saúde (1984). Em 1985, as únicas instituições mencionadas como pertencentes à Fundação Cultural do DF são o Museu da Cidade e o Museu de Arte de Brasília (Correio Braziliense, 1985, p. 17).

[92] A noção de divisão escalar foi apresentada por Lucio Costa em 1987 no documento *Brasília Revisitada*, no contexto do processo de reconhecimento patrimonial do Conjunto Urbanístico de Brasília. Nessa ocasião, o urbanista apresentou os elementos constituintes do planejamento da cidade que seriam foco de preservação estatal, as escalas monumental, residencial, gregária e bucólica. A primeira representa o valor de monumentalidade dos edifícios públicos da cidade, sobretudo os distribuídos no eixo monumental. A segunda diz respeito ao ordenamento definido para a vida nas superquadras e as características de convívio ali estabelecidas (altura dos edifícios, pilotis livres para circulação, área verde de vinte metros circundando a quadra). A terceira se refere à convergência dos eixos que demarcam a organização da cidade, o ponto central do espaço de convívio, onde localizar-se-iam os principais comércios, espaços de trabalho e centro culturais. Por fim, a escala bucólica é constituída do espaço verde presente em toda cidade: jardins, parques, bosques que entremeiam as áreas construídas. (Iphan, 2007)

seus projetos elaborados de antemão por Oscar Niemeyer: Congresso Nacional, Palácio do Planalto, Supremo Tribunal Federal, Palácio da Alvorada, Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores e Catedral. Outros, conforme ocorria a construção da cidade, foram sendo demandados aos arquitetos e engenheiros da Companhia da Nova Capital (Novacap) e, em casos especiais, ao próprio Niemeyer.

A ideia de transferência da capital do litoral para o centro do país não era nova, mas passou a ganhar força como projeto político com a transição do governo imperial para o governo republicano, inserida no ideário de formação de uma civilização nacional. Aqui se faz relevante frisar como uma gramática política eivada de colonialidade foi acionada para pensar os problemas nacionais e oferecer possíveis soluções. Binômios como barbárie/civilização, primitivo/moderno, atraso/progresso, subdesenvolvido/desenvolvido foram utilizados como qualificadores de problema e solução entre os séculos XIX e XX. Isto posto, Couto (2013) evidenciou que um conjunto de reflexões estava sendo gestado desde a década de 1870 e passou a ser acionado a partir da Proclamação da República como maneira de efetivar o projeto de um novo Brasil. Como já discutido na primeira parte deste trabalho, no âmbito das ideias científicas, evolucionismo social, positivismo e determinismos biológicos e geográficos eram modelos teóricos que foram acomodados – mesmo que de maneira contraditória – nas interpretações sobre a sociedade brasileira e seu destino civilizacional. A noção de evolução e progresso era muito cara para a elite política que assumiu o governo do país com o golpe republicano – sobretudo militares positivistas – e queria distanciar-se da imagem decadente da sociedade rural e escravocrata. Nesse sentido, seria importante a construção de uma nova capital para a nova nação que se erigia, visto que as cidades eram um relevante índice de evolução civilizatória. Uma capital desordenada era sinônimo de incivilidade e a cidade do Rio de Janeiro, na virada do século XIX para o XX, não era, na visão das elites, um exemplo de urbanidade[93]. Assim, a primeira constituição da República, por sugestão do deputado Lauro Müller, em seu artigo 3º, dispôs o seguinte texto:

[93] Esse período foi marcado por um grande crescimento populacional, fruto das políticas que incentivaram a migração de europeus para o Brasil – em grande medida baseadas na tese do embranquecimento racial –, bem como o êxodo rural de ex-escravizados para a cidade em busca de trabalho. Moradias precárias e sem estrutura sanitária básica, como cortiços, multiplicaram-se no centro, bem como novos bairros foram formados. A reforma empreendida pelo prefeito Pereira Passos entre 1902 e 1906, inspirada nas reformas urbanas efetuadas na cidade de Paris pelo barão de Haussmann, foi uma tentativa de tornar a cidade mais moderna e cosmopolita. Tal política teve como marca ter sido extremamente agressiva com as populações empobrecidas, visto que demoliu casas e removeu famílias para longe, com vistas a ampliar avenidas, instalar sistemas de água e esgoto apenas na área "higienizada" que não seria usufruída pelos mais pobres.

"Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital federal." (Brasil, 1891).

No século XX, a ideia de construção da nova capital federal foi ressignificada, aderindo à semântica da modernização. Assim, associou-se ao movimento modernista brasileiro que, no campo da arquitetura, ganhou especial prestígio junto ao Estado, sobretudo a partir da era Vargas (1930-1945). O governo de Getúlio Vargas foi marcado por políticas posteriormente classificadas como desenvolvimentistas[94], que visavam diversificar a economia nacional, buscando superar a característica de economia essencialmente agroexportadora para desenvolver uma indústria que atendesse às necessidades internas da nação. Para isso, investiu em infraestrutura e na formação de um parque industrial de base (extração de minério, petróleo, atividade siderúrgica). Na percepção de Vargas era o Estado o ente que detinha o poder de conduzir a nação ao progresso e ao desenvolvimento, assim as reflexões do grupo modernista iam ao encontro das intenções do projeto de desenvolvimento nacional ambicionado pelo presidente.

Influenciados pelas elaborações do arquiteto francês Le Corbusier – *Os cinco pontos da Nova Arquitetura*[95] (1926), por exemplo – e pelas discussões dos Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna (CIAM)[96], a partir de 1929, os modernistas brasileiros recepcionaram a visão modernista de que a arquitetura poderia moldar a sociedade. Essa concepção era extremamente adequada aos anseios governamentais de conduzir o Brasil para um futuro de modernidade, progresso e desenvolvimento (Perpétuo, 2015).

Nesse seguimento, vale destacar que, durante as primeiras décadas do século XX, o grupo de Lucio Costa – composto por Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão, Ernani Vasconcelos, Jorge Moreira e o jovem Oscar Niemeyer – esteve envolvido com uma série

[94] Diz respeito ao conjunto de proposições políticas e econômicas que compreendem que o processo de industrialização conduzido pelo Estado seria medida essencial para a superação do subdesenvolvimento na América Latina. Essa visão ganhou força a partir do final da década de 1940 com a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

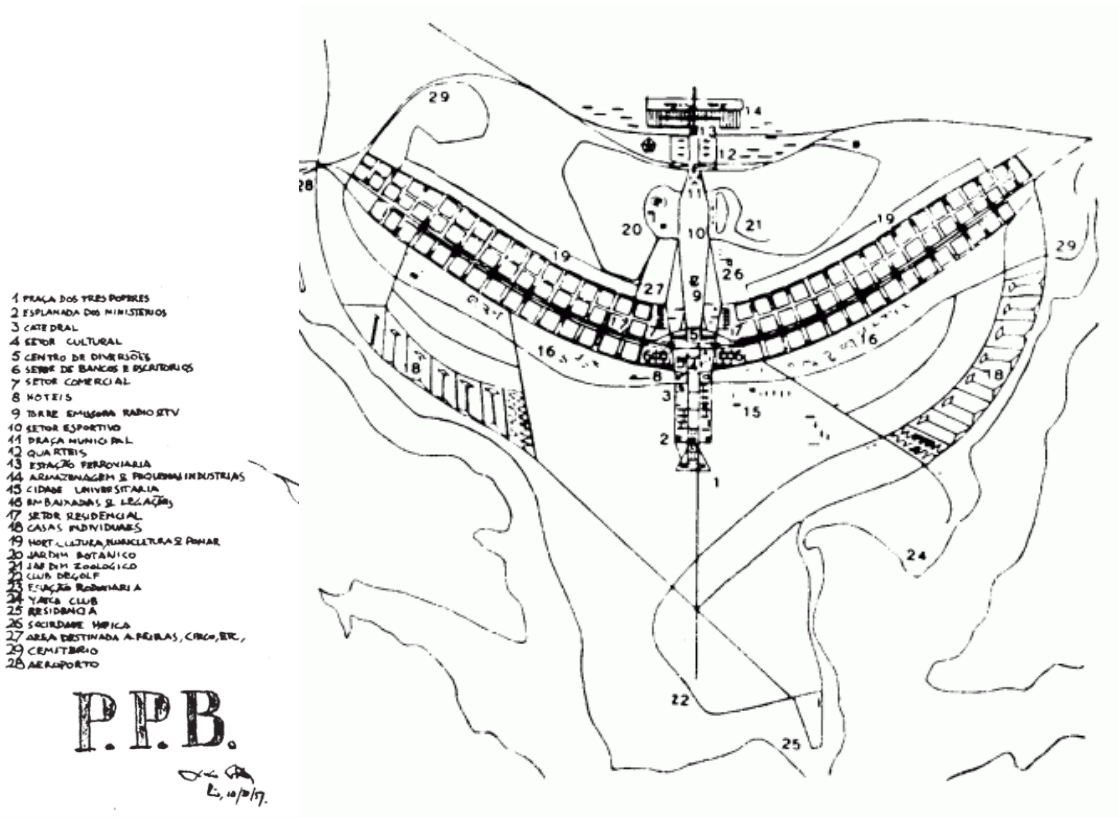
[95] "Volume construído elevado em pilotis, planta livre com estrutura independente, fachada livre, janelas dispostas na horizontal, (*fenêtre en longueur*) e o terraço-jardim" (Segawa, 2002, p. 86).

[96] O IV CIAM, realizado na Grécia em 1936, cujo tema foi a cidade funcional, produziu documento de extrema relevância para a arquitetura modernista. A *Carta de Atenas*, redigida por Le Corbusier, defendia que as cidades deveriam ser concebidas de maneira funcional, como um organismo integrado, visando atender às necessidades humanas, setorizando os espaços e com menor adensamento populacional.

de projetos de obras de interesse público: edifício do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro/Palácio Capanema (1937) – cujo projeto foi demandado por Vargas e contou com sugestões do mentor francês em pessoa; Conjunto Arquitetônico da Pampulha em Belo Horizonte (1940); Cidade Universitária da Universidade do Brasil (1949); Conjunto Habitacional da Gávea (1952) e do Conjunto Habitacional Prefeito Mendes de Moraes (1952); Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1952); Teatro Armando Gonzaga (1954).

Isto posto, nota-se que a vitória do projeto de Costa representava a possibilidade desejada de construir metafórica e concretamente um novo modelo de nação, com intermédio dos pressupostos da arquitetura modernista. A nova cidade, capital de um novo país em construção, por meio da disposição ordenada de seus setores e infraestrutura básica, moldaria um novo tipo de cidadão. Assim, o sucesso de Brasília representava o sucesso da nação.

***Figura 6 - Croqui Plano Piloto de Brasília de Lucio Costa***




Fonte: (Costa L. , 2018, pp. 43-44)

O que se observa no projeto submetido ao concurso por Lucio Costa é que não havia previsão expressa de nenhum museu. Apenas indica que o setor cultural, próximo à Universidade (que acabou sendo construída em outra região) e ao Teatro Nacional, seria a localização onde um museu deveria ser edificado:

> "Os das Relações Exteriores e Justiça ocupando os cantos inferiores, contíguos ao edifício do Congresso e com enquadramento condigno, os ministérios militares constituindo uma praça autônoma, e os demais ordenados em sequência – todos com área privativa de estacionamento –, sendo o último da Educação, a fim de ficar vizinho do setor cultural, tratado à maneira de parque **para melhor ambientação dos museus**, da biblioteca, do planetário, das academias, dos institutos, etc., setor este também contíguo à ampla área destinada à Cidade Universitária com o respectivo Hospital de Clínicas, e onde também se prevê a instalação do Observatório." (Costa L. , 2018, p. 32) Destaque nosso.

A ausência desse equipamento cultural elementar, sobretudo em uma cidade que representaria o nascimento de um novo Brasil – moderno, cujo destino era o progresso – foi questionada. Um museu de artes, especificamente de arte moderna, seria adequado ao contexto que exaltava o futuro. Não que o grupo modernista brasileiro rejeitasse todos os elementos do passado nacional, mas buscava renovar instituições que representassem a inadequação desse passado, sobretudo o que não fosse genuinamente nacional, e isso também valia para os museus. A solução dada, portanto, foi que se construísse um museu-monumento / escultura habitável / escultura arquitetônica (Gonçalves S. N., 2010) que salvaguardasse a história da construção da nova capital. Em 1958, Oscar Niemeyer elaborou projeto simples, que foi edificado a partir de agosto de 1959 e inaugurado junto de Brasília em 21 de abril de 1960.

> "O Museu de Brasília, em construção na Praça dos Três Poderes, se destina a preservar os trabalhos referentes à construção da nova capital – ou, melhor, tudo que se refira ao empreendimento da transferência do Governo Federal para o centro do país.
> O programa exigia, portanto, um local apropriado para exibição desse material, dentro, naturalmente, das conveniências arquitetônicas de um monumento – condição inseparável daquele tipo de construção.
> A solução adotada compreende um grande salão com 170m², contido entre duas vigas de 35 metros de comprimento (desenho 1), apoiadas em duas colunas-parede de concreto armado, entre as quais se situa a escada de acesso (2). No interior, onde uma abertura no teto garante a iluminação adequada à exposição, serão apresentados painéis, fotos, desenhos, maquetes, manuscritos – abrangendo desde o concurso para o Plano Piloto, à construção de estradas, edifícios, aos problemas materiais e econômicos que vão surgindo durante a construção da Nova capital.
> A forma plástica desse monumento, exprimindo por seu arrojo as possibilidades do concreto armado, atende, também, às características procuradas de sobriedade e beleza." (Niemeyer conforme citado em Gonçalves, 2010, p. 312)

O espaço, portanto, funcionaria como espécie de arquivo e, nesse contexto já se observam dois tipos de narrativas coexistentes relacionadas à história de Brasília que poderiam ser preservadas no local. A primeira compreende que a cidade, por ter sido erigida no meio do "nada", não possuía passado e sua história iniciaria com a construção. Assim, o

museu serviria de abrigo para a documentação produzida nesse período. De outro, a ideia de que a história da cidade é a história das tentativas de interiorização da capital brasileira, ou seja, a história do intento de se levar o poder central para o interior do Brasil. Essas duas percepções foram – e ainda são – amplamente reverberadas e estão expostas atualmente como acervo do Museu Histórico de Brasília, ou Museu da Cidade.

Contudo, a princípio não foi assim. Ao analisar diferentes projetos arquitetônicos de museus, edificados ou não, que ocupariam a cidade de Brasília, Guimarães (2022) mostrou que durante o *Congresso Internacional de Críticos de Arte*, realizado em 9 dias do mês de setembro de 1959, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília e que teve como tema *A cidade moderna, síntese das artes*, houve visitas às obras do Museu da Cidade que muito provavelmente impactaram na sua destinação e representação expográfica. Nessa ocasião, o crítico Werner Haftmann manifestou descontentamento com o vazio do espaço e sua destinação como arquivo. Sugeriu que, caso não fosse possível ocupar com acervo de relevância, que preenchessem as paredes com textos poéticos, isto é, palavras que enaltecessem a nação e seu povo. Guimarães (2022) asseverou que possivelmente essas considerações foram acatadas por Niemeyer e o museu inaugurado findou por expor em seu interior, em paredes de mármore branco, 16 textos numerados referentes a diversos momentos históricos que explicitam o desejo pela interiorização da capital. Assim, deixou de ser mero espaço de arquivo documental, para tornar-se monumento que consubstancia determinada narrativa sobre a história da cidade.

O edifício inaugurado é um monolito de concreto revestido em mármore branco. Em sua fachada externa está exposta a seguinte frase de Juscelino Kubitschek, junto a escultura do rosto do ex-presidente:

> “Deste Planalto Central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada, com fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino.”

***Figura 7 - Museu Histórico de Brasília ou Museu da Cidade***

*Foto de Breno Fortes (1960)*

Na parte interna do museu, gravados nas paredes de mármore branco, estão expostos 16 fragmentos textuais[97] que perpassam o tempo, tendo como marco inaugural o século XVIII, especificamente a sugestão do Marques de Pombal, em 1761, para que se transferisse a capital do reino para o interior da colônia, indo até o ano de 1960, com falas do então presidente Kubitschek e de Oscar Niemeyer.

Os excertos I, II, III e IV referem-se a eventos anteriores à Proclamação da República, remetendo à construção da narrativa teleológica, como se uma vontade imanente de interiorização da capital sempre tivesse existido e, portanto, se realizaria. O trecho II, por exemplo, faz referência ao evento da Inconfidência Mineira (1789), quando membros da elite colonial da capitania de Minas Gerais rebelaram-se contra a coroa portuguesa e quiseram transformar a capitania em um Estado independente. Mesmo esse fato não sendo claramente uma proposta de interiorização da capital de um país que estava ainda algumas décadas de tornar-se independente (1822), e de estabelecer fronteirais muito maiores que a da região de Minas Gerais, tal fato é acionado para demonstrar a antiguidade do desejo de interiorização da capital. O item III faz menção às indicações, em 1821, de José Bonifácio de Andrada e Silva – importante político brasileiro, envolvido no processo de independência – para a criação de uma cidade no centro do país. A ele também é atribuída a sugestão do nome Brasília, em 1823. O trecho IV, por sua vez, trouxe o discurso de defesa da

[97] Os excertos estão transcritos na seção de Anexos.

interiorização promovida pelo historiador Adolfo Varnhagem, após viagem feita ao centro-oeste brasileiro. Em 1878, ele publicou o livro *A questão da capital: marítima ou no interior?* onde apresentou que a transferência da capital para o interior do território era importante por questões de segurança e fomentaria o desenvolvimento e integração das províncias brasileiras, elemento esse que permeou parte do ideário do grupo republicano já mencionado.

O item V deu ênfase em apresentar a legalidade da construção da nova capital na região central com a previsão constitucional para a realização de tal feito, elemento presente na primeira constituição republicana, conforme já mencionado, bem como na manutenção do mesmo dispositivo no texto constitucional de 1934 e na reinserção na carta magna de 1946, pós ditadura Vargas.

A determinação legal possibilitou que, durante a Primeira República, um grupo de estudos fosse formado para escolher o local de instalação da nova cidade administrativa. Com isso foi constituída, em maio de 1892, a Comissão de Exploração do Planalto Central, conhecida como Missão Cruls devido à liderança do cientista belga Luís Cruls. Em 1894, após duas viagens realizadas a esta região, entregou relatório final indicando qual perímetro seria apropriado para a construção da nova capital.

Durante o governo do presidente Gaspar Dutra (1946-1951), igualmente foi instalada uma nova comissão de estudos – Comissão de Estudos para a Localização da Nova capital – liderada pelo general Djalma Polli Coelho.

Do excerto VI ao XVI concentraram-se dizeres que enfocam a saga de Juscelino pela construção de Brasília. Desde a fala no famigerado comício da cidade de Jataí (texto VI), em que o então candidato à presidência da república teria sido questionado por populares no sentido de cumprir o que estava disposto no texto constitucional no que diz respeito à transferência da capital, até atos normativos (trechos VIII, IX e XI). Ainda, conta com falas inspiradoras, próximas da sugestão poética de Haftmann, proferidas por Kubitschek e Niemeyer (XII a XVI).

Assim, observa-se que as alvas paredes do Museu da Cidade narram uma história de maneira extremamente espaçada num período (século XVIII a XX) e concentrada em outro (1955-1960), favorecendo, num primeiro momento, a narrativa teleológica identificada por Gomes (2008) e, em seguida, enaltecendo o poder de agência do presidente Juscelino Kubitschek, como identificado no item 2 da proposição analítica de Portela e Rocha Jr

(2020). As paredes deixaram de fora questões como a discussão da integração do território e a formação do Estado nacional brasileiro; o projeto civilizatório das elites intelectuais e políticas na transição do império para a república; o projeto de modernidade que marcou o Estado a partir da década de 1920; as disputas entre grupos políticos que defenderam a permanência da capital na cidade do Rio de Janeiro e os interesses do estado de Goiás na transladação da capital para região em seu território, dentre tantos outros pontos[98]. Ainda, não deixaram espaço para a história que passaria a se constituir depois do dia 21 de abril de 1960, como se a história de Brasília tivesse fim com sua inauguração e a zona temporal da cidade fosse apenas o futuro.

Nesse sentido, é interessante compreender a discussão sobre a não existência de nenhum outro museu, além do Museu Histórico de Brasília, em 26 anos de existência da capital modernista, trazida por Valerie Fraser (2012).[99]

Uma primeira questão, contribuição Fraser (2012) ao debate, é a não adequação de certas tipologias de instituições museais à cidade modernista. Um museu de ciências/história natural, por exemplo, não seria apropriado para o momento histórico de construção de Brasília. Essa tipologia de instituição museal, como já vimos na primeira parte deste trabalho, foi popular no século XIX, num cenário de colecionismo e de teorias científicas positivistas e evolucionistas.

Por sua vez, os museus focados em história da nação alçaram prestígio com a Proclamação da República, bem como tiveram bastante importância durante o Estado Novo – que fundou o Museu Histórico Nacional e o Museu de Tiradentes, por exemplo. Já os museus de arte ganharam espaço e relevância no pós-Segunda Guerra e pós Estado Novo, com a inauguração de uma série de instituições voltadas à arte moderna. Foi nestas circunstâncias que Brasília estava sendo construída. A arquitetura dos edifícios que receberiam este nicho museal é da mesma corrente estética da nova capital. O modernismo brasileiro, como já observado, não buscava rejeitar o passado, mas diferenciar-se das tradicionais instituições museais. A fundação do MAM-RJ e do MASP é signo dessa ressignificação dos museus e da arte moderna como símbolo de um novo Brasil.

[98] Os trabalhos de Oliveira (2005) e Vidal (2009) são de suma importância pois discutem uma ampla gama de fatores relacionados à transferência da capital federal.

[99] Apesar de o Catálogo dos Museus Brasileiros nos mostrar que houve outras instituições museais inauguradas na cidade entre e1960 e 1986, conforme já mencionado na nota 91, provavelmente a discussão abordada pela autora deu enfoque a instituições sob a administração do governo distrital.

Outro elemento trazido por Fraser (2012) é que, durante a construção e fundação de Brasília, o Brasil já possuía excelentes coleções de artes plásticas em centros culturais já estabelecidos. A tentativa de transferência desse material para a nova capital, além de custosa financeiramente, não teria muita popularidade.

Outra possibilidade seria a construção de um museu de arqueologia e antropologia, contudo, essa temática não foi utilizada no contexto interno brasileiro como elemento relevante para o discurso de nacionalidade que estava sendo apurado no período[100]. Para a autora, museus subentendem uma exaltação e/ou saudade do passado e a nova capital teria como função romper com determinado passado nacional: "uma negação das tradicionais formas urbanas superlotadas, orgânicas e desorganizadas do Brasil e da condição de subdesenvolvimento, tão evidente nas favelas das cidades grandes" (Fraser, 2012, p. 10). A nova cidade e sua arrojada arquitetura moldaria um novo tipo de cidadão para esse novo Brasil.

Ainda, sobre as instituições museais de arte moderna, Fraser destacou mais dois argumentos relevantes em relação a sua não adequação ao projeto da cidade modernista. Ao refletir sobre o lugar das obras de arte nessa corrente estética, a autora argumentou que o ato de depositar obras de arte moderna dentro de instituições museais implicaria na transformação da arte do presente em arte do passado. Em verdade, o espaço defendido pelos modernistas para a arte moderna era o espaço de uso coletivo, aberto, por isso a integração de esculturas, pinturas, murais, vitrais em obras públicas, ou seja, atos de democratização do acesso às artes à população em geral. Essa conduta tornou-se tradição, por exemplo, na incorporação das obras de muralistas no México e grandes monumentos no mundo soviético. A despeito de tal entendimento, isso não se deu precisamente dessa maneira no planejamento de Brasília que, apesar de ter integrado algumas obras artísticas na frente de alguns dos principais palácios de Estado[101], não apresentou o mesmo volume de obras como nos casos de México e União Soviética.

[100] Diferente do que ocorreu no México que, durante a década de 1960, construiu o Museu Nacional de Arqueologia e Antropologia onde buscou evidenciar a riqueza que o passado pré-colombiano possuía, tanto na estética de suas construções, quanto em seus artefatos, notabilizando, assim, sua consonância com a modernidade. Para Fraser (2012), o Brasil não pôde utilizar de mesma estratégia retórica uma vez que nossas civilizações indígenas antepassadas não deixaram o mesmo tipo de vestígios.

[101] As obras *Meteoro, Monumento à Cultura* e *Os Guerreiros*, esculturas do artista Bruno Giorgi, estão dispostas em frente ao Palácio do Itamaraty, na Universidade de Brasília e na Praça dos Três Poderes, respectivamente. Ainda na Praça, em frente ao Supremo Tribunal Federal, está a escultura *A Justiça* de Alfredo Ceschiatti. Esse artista, também tem obra exposta, em frente ao Palácio da Alvorada: a escultura *As Iaras*.

> "A cidade modernista poderia oferecer uma oportunidade para um retorno a uma forma de expressão artística totalmente integrada e mais democrática. Na América Latina, assim como na Rússia pós-Revolucionária, esta linha de pensamento levou à promoção de formas públicas de expressão artística, das quais o exemplo mais famoso foi o movimento muralista mexicano, onde a arte era introduzida primeiramente nas paredes internas dos prédios públicos e depois nas fachadas na rua." (Fraser, 2012, p. 13)

As reflexões de Fraser (2012), bem como de Gorelik (2003) caminham no sentido de compreender que em Brasília, as obras de arte expostas ao público eram a própria cidade modernista e suas inovadoras edificações, a arquitetura como síntese das artes, tal como debatido no Congresso Internacional de Críticos de Arte de 1959. A cidade seria "um enorme parque de esculturas (...) um ambiente completo onde a arquitetura assume tanto as qualidades visuais da pintura abstrata quanto as qualidades volumétricas da escultura geográfica, para produzir uma versão moderna do ambiente artístico (...) um tipo de museu monumental" (Fraser, 2012, p. 15), que adquiriria mais uma função, a de espaço a ser fruído e admirado[102].

Nesse contexto, atenta-se para o entendimento de que a cidade adquiriu duas dimensões museais educacionais (Pereira M. R., 2010), uma contemplativa, ou seja, de fruição estética, exemplificada por Fraser e Gorelik, e outra de dimensão cívica e histórica. Como vimos, o projeto de construção da nova capital no interior do Brasil, ao longo do tempo histórico acionou diversidade de questões relevantes para cada época. Se no início da república a ideia de construção da cidade estava ligada à edificação de uma nação civilizada, no século XX acionou o discurso da modernidade e da edificação do futuro da nação. Assim, tem-se que a cidade se tornou, portanto, artefato do signo civilizacional do país. Ela foi produzida por nós mesmos (brasileiros): arquitetos nossos, modernismo nosso, foram nossos construtores que trabalharam arduamente para erigir a capital modernista. Aí residiria a magnitude da nossa civilização e parte do argumento de Fraser vai ao encontro dessa reflexão. Para ela, Brasília teria sido projetada sem museus no mesmo sentido de que:

> "As cidades de Roma e Atenas eram consideradas, elas mesmas, como trabalhos de arte, locais em que se julgava, correta ou incorretamente, que a construção de museus era desnecessária. Assim, também Brasília representava a cultura da nação: de acordo com

Ainda, em colaboração de Dante Croce, produziu um conjunto de quatro estátuas nomeadas *Evangelistas* (Mateus, Marcos, Lucas e João) que estão dispostas junto à Catedral de Brasília.

[102] Cabe destacar que esta dimensão educativa se faz presente em propostas como o roteiro de Turismo Cívico, da Secretaria de Turismo do Distrito Federal.

> as idéias de Le Corbusier, a arquitetura era pura e auto-suficiente; a cidade, por si só, codificando todo o sentido de que necessitava. (Fraser, 2012, pp. 18,19)

Por sua vez, Gorelik (2003) discutiu que a monumentalidade dos edifícios e o registro que foi feito sobre sua construção procuravam apresentar as edificações como artefatos históricos da modernidade arquitetônica:

> "A primeira sensação de museu que Brasília transmite surge da notável autoconsciência que as construções da cidade revelam acerca da epopéia que cada edifício importante de Brasília nasceu consciente de sua história e continuou relatando-a, como se pode ver nos acessos de muitos edifícios (a maior parte, de Niemeyer), nos quais se expõem os esboços originais, como orgulhosas narrações de si mesmos, os rastros materiais e literários da epopéia da qual essas construções foram atores e encamações ao mesmo tempo. Não somente os edifícios, o próprio plano da cidade, com sua também autoconsciente capacidade simbólica, que teve a virtude de conseguir, através da pura radicalidade estética associada à mitologia política, uma identificação cidadã que as cidades somente obtêm através de uma longuíssima sedimentação histórico-cultural." (Gorelik, 2003, p. 4)

Isto posto, sabe-se que elementos que são identificados como artefatos históricos são alvo de proteção. Nessa medida, o processo de patrimonialização da nova capital acabou por operar, em nosso entendimento, como uma forma de musealização em larga escala, desse museu a céu aberto que se tornou Brasília.

O trabalho de Perpétuo (2015) apresentou os atores e desdobramentos do processo de patrimonialização de Brasília, desde o período da construção da cidade, abarcando o tombamento de seus primeiros bens culturais, ainda antes da inauguração – Catetinho, em 1959, por exemplo – até o reconhecimento internacional concedido a Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade, pela UNESCO, em 1987.

O que se pode perceber desse movimento é que uma retórica da perda (Gonçalves, 1996), tal qual aquela operada por Rodrigo Melo Franco de Andrade na fase heroica do Iphan, foi acionada para salvaguardar a cidade de Brasília. Só que neste momento, ao invés de proteger a nação por intermédio da proteção de seu passado, o que estava sendo resgatado da destruição era seu destino, seu futuro, tão cuidadosamente planejado por políticos, burocratas, arquitetos e engenheiros. Preservar Brasília seria a garantia que esse destino moderno poderia se realizar.

Alguns movimentos foram feitos nesse sentido. Fato que já compõe a narrativa da preservação da capital é o bilhete enviado pelo presidente Juscelino Kubistchek ao presidente do Iphan, Rodrigo Melo Franco de Andrade, dois meses após à inauguração da cidade:

> "Rodrigo
> A única defesa para Brasília está na preservação de seu plano-piloto. Pensei que o tombamento do mesmo podia constituir elemento seguro, superior a lei que está no Congresso e sobre cuja aprovação tenho dúvidas.
> Peço-lhe a fineza de estudar esta possibilidade ainda que forçando um pouco a interpretação do Patrimônio. Considero indispensável uma barreira às arremetidas que já se anunciam vigorosas.
> Grato pela atenção.
> Abraços,
>
> Juscelino Kubitschek.
> Brasília, 15-6-1960"
> (conforme citado em Perpétuo, 2015, p. 133)

A lei mencionada por Juscelino é a Santiago Dantas (Lei nº 3.751/1960) que dispôs em seu artigo nº 38 que "Qualquer alteração no plano-piloto, a que obedece a urbanização de Brasília, depende de autorização em lei federal" (Brasil, 1960). Não obstante a movimentação em torno da Lei Santiago Dantas (que tinha como escopo principal tratar sobre a organização administrativa do novo Distrito Federal), ou as tratativas entre Juscelino e Rodrigo, o tombamento da cidade se deu somente em 1987, em nível Distrital (premissa para o reconhecimento como Patrimônio Mundial junto à UNESCO) por intermédio do Decreto nº 10.829/1987 e, na esfera federal, em 1992, através da Portaria nº 314/1992.

As articulações em torno da patrimonialização da cidade foram de suma importância para a criação de sua burocracia cultural. Nas próximas páginas tratar-se-á dos impasses para a organização administrativa do âmbito do poder executivo e seus efeitos na formação de uma estrutura de política pública cultural.

## A burocracia do Distrito Federal

Conforme atentado pela narrativa apresentada, em parte, a existência de Brasília é consubstanciação das ações e vontade de uma burocracia de Estado. Obviamente esta característica não lhe é única, a própria ocupação do atual território brasileiro é produto de instruções do governo português e, mesmo que muitas cidades tenham surgido em neste território de maneira orgânica – efeito de migrações, por terem se tornado entrepostos importantes, estarem em rotas comerciais ou em polos de exploração econômica – outras nasceram do deliberado interesse estatal em ocupar determinada localidade, seja por questão estratégica, econômica ou política.

Ainda assim, é interessante observar que Brasília surgiu em contexto em que as burocracias de Estado da modernidade já haviam passado por processo de amadurecimento

e aprimoramento. O próprio Estado brasileiro já possuía delineamento jurídico que apurava a repartição (executivo, legislativo e judiciário) e distribuição (federal, estadual e municipal) dos poderes da nação e suas respectivas atribuições. Na primeira metade do século XX, sobretudo a partir do Estado Novo, observa-se essa burocracia especializar-se com a segmentação de ministérios em temas mais específicos (Agricultura; Trabalho, Comércio e Indústria; Educação e Saúde Pública; Viação e Obras Públicas), criação do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP (1938), definição de carreiras e contratação de funcionários por meio de concursos públicos, efetivando muitas das características de um modelo burocrático weberiano. A construção da nova capital é capítulo próprio da burocratização do Estado brasileiro e consolidou espacialmente a organização dessa burocracia.

O projeto da Praça dos Três Poderes, por exemplo, é alegoria do planejamento arquitetônico buscando transparecer o funcionamento da república: o triângulo equilátero que distribui de maneira balanceada os poderes executivo, legislativo e judiciário, deixando a praça como espaço central a ser ocupado pelo povo em possíveis atos de manifestação e reivindicações – espaço físico dos dignatários e de quem emana seu poder (Costa L. , 2018) (Schlee, 2009).

Ou ainda, o aspecto evocado pelos edifícios das pastas ministeriais, distribuídos em fileiras, como ficheiros numa gaveta de arquivo de aço – mobiliário tradicional de escritórios.

Tanto o arquiteto que imaginou a cidade, quanto o presidente e demais políticos envolvidos no processo centraram-se mais no seu planejamento como capital da nação e deixaram um pouco de lado como seria o funcionamento da gestão local. O próprio plano piloto de Brasília de Costa previu apenas a região de funcionamento para a sede do poder executivo local, em espaço ora denominado setor administrativo municipal, ora praça da municipalidade/municipal: “Na Praça Municipal, instalaram-se a Prefeitura, a Polícia Central, o Corpo de Bombeiros e a Assistência Pública. A penitenciária e o hospício, conquanto afastados do centro urbanizado, fazem igualmente parte deste setor” (Costa L. , 2018, p. 36). Não há menção a edifícios que recebessem a sede dos poderes judiciário e legislativo locais, bem como de secretarias temáticas. A sede do poder executivo, o Palácio do Buriti, só foi inaugurada em 1969.

Nesse sentido, é interessante observar a conformação *sui generis* do funcionamento burocrático da nova capital enquanto cidade que agregou características de estado e município. A primeira instituição que cuidou da gestão do território foi uma empresa pública, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap). Essa instituição foi criada pela Lei nº 2.874 de 19 de setembro de 1956 e seu artigo 3º determinou que suas atribuições seriam:

> "1. Planejamento e execução do serviço de localização, urbanização e construção da futura Capital, diretamente ou através de órgão da administração federal, estadual e municipal, ou de emprêsas idôneas com as quais contratar;
> 2. Aquisição, permuta, alienação, locação e arrendamento de imóveis na área do novo Distrito Federal ou em qualquer parte do território nacional, pertinentes aos fins previstos nesta lei;
> 3. Execução, mediante concessão de obras e serviços da competência federal, estadual e municipal, relacionados com a nova Capital;
> 4. Prática de todos os mais atos concernentes aos objetivos sociais, previstos nos estatutos ou autorizados pelo Conselho de Administração." (Brasil, 1956)

Ainda, na alínea b do Artigo 2º está disposto que é responsabilidade da "Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil, mediante contratos ou concessões, a execução de obras e serviços de interêsse do novo Distrito Federal, não compreendidos nas atribuições específicas da empresa (Brasil, 1956)", ou seja, além de cuidar da execução da obra de construção, bem como da transferência do aparato burocrático do Rio de Janeiro para Brasília, a Novacap também ofereceria os serviços públicos necessários para o funcionamento da cidade-canteiro de obras durante sua construção[103]. Segundo Pereira J. N. (1969), essa função gerencial do território – com a oferta de serviços públicos básicos, por exemplo – ganhou maiores dimensões entre as atribuições da Companhia em virtude da quantidade de pessoas que se instalaram nas vilas operárias durante a construção:

> "(...) tendo em vista a constituição, nas proximidades dos canteiros de obra, de núcleos de apreciável densidade demográfica (Cidade Livre, Acampamentos das firmas empreiteiras etc.), a Novacap viu-se na contingência de organizar e explorar alguns

[103] A NOVACAP era a instituição financiadora da polícia local durante a construção, por exemplo. Denominada GEB – Guarda Especial de Brasília, esta força policial, vinculada ao estado de Goiás, era responsável por realizar vigilância das obras e terras públicas da nova capital. Esteve envolvida em episódios de extrema violência, ceifando a vida de vários trabalhadores. Em 1959, a GEB protagonizou evento que ficou conhecido como o Massacre de Pacheco Fernandes, após rebelião de trabalhadores ocorrida no acampamento da construtora Pacheco Fernandes Dantas, onde hoje está localizada a Vila Planalto. No carnaval de 1959, houve revolta dos operários por conta da precária condição sanitária da alimentação e dos alojamentos, que levou a dezenas de mortos e feridos. Os dados são imprecisos visto que o caso foi abafado quando da ocorrência. Investigadores buscaram resgatar relatos dos trabalhadores (candangos) em relação ao ocorrido. Isso pode ser visto na obra *O Capital da Esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília,* de Gustavo Lins Ribeiro (2008) e no filme *Conterrâneos Velhos de Guerra,* de Vladimir de Carvalho.

> serviços públicos essenciais, como policiamento, abastecimento de água e energia elétrica, suprimento de gêneros alimentícios, telefones etc." (Pereira J. N., 1969)

E, por conseguinte, a Novacap tomou grandes dimensões "transformou-se, enfim, numa imensa organização, com milhares de funcionários e com ingerência em tôdas as atividades da nova Capital (Pereira J. N., 1969, p. 82)". Aliado a isso, ainda havia o fato de que a empresa contava com amplo acesso a recursos financeiros provindo diretamente do Tesouro Nacional.

Com a inauguração da cidade, entra em vigência a já mencionada Lei Santiago Dantas (Lei nº 3.751/60), instrumento que tratou de como deveria operar a organização administrativa do novo Distrito Federal, a partir de 21 de abril de 1960. Aqui, conforme relatou Pereira J. N. (1969), iniciaram-se os conflitos entre a prefeitura instaurada como poder executivo e a Novacap. A empresa posicionou-se contra instalação da prefeitura, pois "considerava prematura a institucionalização da vida político-administrativa do Distrito Federal. Entendia que vinha desempenhando, de forma plenamente satisfatória, tôdas as funções de Govêrno local, não vendo, pois, razão para se montar um aparelhamento complexo e dispendioso com idêntica finalidade." (Pereira J. N., 1969, p. 82)

Ao Distrito Federal, como unidade federativa especial, foram designados – no papel – três poderes próprios: o executivo, tendo o poder máximo exercido pelo prefeito; o legislativo, que seria formado a partir da eleição de uma Câmara composta por vinte vereadores eleitos em ocasião na próxima eleição para o Congresso Nacional, contudo essa só foi efetivamente instalada em 1991, após redemocratização[104]; e o judiciário, que foi definido por lei própria, nº 3.754 de 14 de abril de 1960, designando seis juízes para o território. A lei orgânica estabeleceu que até que a Câmara fosse instalada, o Congresso Nacional ficaria responsável por elaboração de suas leis com sanção presidencial.

[104] Pereira J. N. (1969) afirmou que havia certo temor em relação à instalação da Câmara Distrital, visto a má reputação que sua antecedente, no Rio de Janeiro, possuía: "decorrente do cortejo de escândalos e desatinos por ela praticados, ainda estava bem vivo na memória de todos, de sorte que os esforços empreendidos pelos políticos não encontraram ressonância no seio da população, que de certo modo sempre apoiou a atitude dos altos dirigentes da República, ao impedirem, pela omissão, o Funcionamento do citado órgão" (Pereira J. N., 1969, p. 74). Mesmo ante esse relato é importante problematizar tal fonte. O texto de Pereira J. N. foi publicado em 1969, auge dos anos de chumbo da ditadura militar instaurada no Brasil em 1964, na Revista do Serviço Público, ou seja, um meio estatal de comunicação. Seu autor teve cargo relevante na administração pública: Secretário de Administração e de Finanças da Prefeitura do Distrito Federal, bem como era servidor concursado, no cargo de Técnico de Administração do DASP. Ante tal posição, provavelmente não teceria críticas ao regime então vigente – como, por exemplo, tratar da falta de instituições representativas da vontade popular no ordenamento burocrático distrital – e mesmo se o intentasse sofreria retaliações, a começar por censura.

Este cenário mostra o delicado funcionamento dos poderes dentro do Distrito Federal. A função legislativa foi exercida pelo Congresso Nacional até 1992, o poder judiciário por algum tempo foi diminuto, e o exercício do poder executivo estava em disputa com uma empresa estatal. Pereira J. N. (1969) argumenta que, mesmo com a transferência de 51% do capital da Novacap para a prefeitura, o comando desta não estava na alçada do prefeito, já que a direção da Companhia ainda era prerrogativa presidencial, isso num contexto em que a prefeitura não dispunha de orçamento próprio e a Novacap, como já apontado, tinha acesso a recursos do Tesouro Nacional. Com isso, o "Presidente da Novacap se sentia suficientemente forte para seguir sua própria orientação, mesmo que esta colidisse com a traçada pelo Prefeito, seu superior hierárquico" (Pereira J. N., 1969, p. 82).

Em 1961, a Prefeitura do Distrito Federal, por meio do Decreto nº 43 de 28 de março de 1961, realizou reforma que dispunha em sua estrutura básica o Gabinete do Prefeito, Secretarias Gerais (Administração e de Saúde), Superintendências Temáticas (Agricultura, Assistência e Serviço Social, Economia, Fazenda, Educação e Cultura e Segurança e Interior); um Departamento de Rodagem (DER), Sociedades (Transportes Coletivos de Brasília, de Abastecimento e de Habitações Econômicas) e Fundações (Hospitalar, Educacional, Cultural, do Serviço Social e Zoobotânica) e a Novacap. Pereira J. N. (1969) avaliou que tal estrutura não era eficiente tendo em vista o número elevado de órgãos subordinados à Prefeitura, que dificultava a gestão; a imprecisão na definição das competências de cada setor; a criação de órgãos com finalidades semelhantes aos da Novacap, fato que gerou conflito de incumbências e, sobretudo, a própria manutenção da Novacap, que reteve a mesma estrutura organizacional e funções urbanizadora e de executora de serviços públicos, encargo que deveria caber, após inauguração, apenas à Prefeitura do Distrito Federal. Na visão do autor, a criação de apenas duas Secretarias Gerais dentro da prefeitura sinalizava a continuidade da predominância de ação da Novacap após a inauguração, para além do seguimento na execução das obras.

Ante essa estruturação, foi efetuada reforma administrativa durante a gestão do prefeito Almirante Plínio Cantanhede[105] – filiado à Arena[106] –, nos primeiros meses do da ditadura militar, consubstanciada na Lei nº 4.545 de 10 de dezembro de 1964. Nela, a Administração Central contaria com nove secretarias de Estado (Governo, Administração, Finanças, Educação e Cultura, Saúde, Serviços Sociais, Agricultura e Produção, Viação e Obras) responsáveis pelo planejamento das políticas públicas e autarquias, empresas e fundações, encarregadas de executar as políticas, sob supervisão e controle das secretarias. Segundo Pereira J. N. (1969), essa legislação deu solução ao litígio entre prefeitura e Novacap uma vez que transformou o cargo de presidente da Novacap em superintendente e determinou que o Secretario de Viação e Obras assumiria os dois postos cumulativamente, ou seja, exerceria comando da empresa e da secretaria de Estado, sempre reportando-se à prefeitura. Ainda, o prefeito passou a escolher e nomear os membros dos conselhos de administração e fiscal da Companhia e transformou alguns de seus órgãos internos em sociedades de economia mista ou serviços autônomos, operando na órbita da prefeitura, sujeitos à Secretaria de Serviços Públicos, deixando para a Novacap suas atribuições iniciais de construir e urbanizar.

Isto posto, percebe-se que a burocracia estatal do Distrito Federal se desenvolveu em arena conflituosa, de disputas entre a Novacap e a Prefeitura Distrital, num território ainda em construção, que passou a ser sede do regime autoritário instaurado na madrugada do dia 1º de abril de 1964. Ou seja, um terreno pouco fértil para o desenvolvimento de uma gestão pública democrática e com participação social, especialmente no campo da educação e da cultura[107]. De fato, durante as duas primeiras décadas da infante Brasília as ações e políticas voltadas para o objeto estudado foram escassas.

[105] Até a gestão de Cantanhede, seis políticos diferentes ocuparam o cargo de prefeito, sendo o primeiro, o presidente da NOVACAP durante a construção de Brasília, Israel Pinheiro. Entre 1960 e 1990 todos os chefes do poder executivo do Distrito Federal – prefeitos (1960-1969) e governadores (1969-atualidade) – foram nomeados pelo Presidente da República. O primeiro governador eleito popularmente foi Joaquim Roriz, em 1990, pós redemocratização, cujo mandato iniciou-se em 1 de janeiro de 1991 e foi até 1 de janeiro de 1995.

[106] No segundo ano da ditadura militar, por meio do Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965, e do Ato Complementar nº 4, de 20 de novembro de 1965 foi abolido o pluripartidarismo e determinado que se estabelecesse sistema bipartidário. Assim, os 13 partidos políticos legais existentes foram extintos e passaram a operar a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), representante do regime de exceção vigente e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sigla que abrigou os opositores que decidirem fazer frente ao regime de maneira institucional.

[107] Vale registrar o ocorrido durante o IV Salão de Arte Moderna de Brasília, em 1967, quando a obra *Guevara Vivo ou Morto* de Claudio Tozzi foi vandalizada por agentes do Departamento de Ordem e Política Social – DOPS, que, ademais, demandaram que outras duas obras fossem retiradas do evento. Guimarães M. O. (2022)

A década de 1960 foi marcada pela criação da Fundação Educacional (Decreto nº 47.832-A de 4 de março de 1960) e da Fundação Cultural (escritura pública lavrada em 27 de janeiro de 1961) e, com a referida reforma de 1964 (Lei nº 4.545/64), foram abrigadas na Secretaria de Educação e Cultura, sendo as fundações unidades executoras e a Secretaria unidade gestora e fiscalizadora (Arquivo Público do Distrito Federal, 2019). Em 1965, foi atribuída à Fundação Cultural, por meio do Decreto nº 422, artigo 11º a competência de "zelar pelo património histórico e artístico do Distrito Federal" (Distrito Federal, 1965), que até aprovação do referido decreto era composto apenas pelo Catetinho, tombado pelo SPHAN em 21 de junho de 1959. Dois anos depois, em primeiro de junho de 1967 foi tombada a Catedral Metropolitana de Brasília.

Mesmo com tais tombamentos, foi somente a partir do final da década de 1970 que ações mais estruturadas ligadas à educação museal e patrimonial foram identificadas. Isso se deu num contexto permeado por uma série de fatores relevantes: o aprimoramento da pasta cultural distrital durante as décadas de 1970 e 1980; a instauração na capital nacional de iniciativas relevantes no campo cultural e patrimonial – Centro Nacional de Referências Culturais na Universidade de Brasília (1975-1979) e Projeto Interação (1981-1986); a formação do Grupo de Trabalho para a Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Brasília - GT Brasília (1981-1988); a conjuntura favorável da abertura política da ditadura militar, iniciada em 1979, que com a nova Carta Magna (1988), garantiu autonomia política e orçamentária ao Distrito Federal; e, finalmente, a criação do Museu de Arte de Brasília (1985) e do Museu Vivo da Memória Candanga (1991), formando uma espécie de caldo de cultura profícuo para que pesquisadores, técnicos, educadores e burocratas ligados à área patrimonial e museal pudessem desenvolver as mais diversas atividades educativas.

É essa conjuntura que será abordada na próxima seção.

## Política Cultural do Distrito Federal: patrimônio, educação e museus

Notadamente, a gestão do diplomata Wladimir Murtinho (1974-1978) frente à Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal foi fundamental para a constituição de uma estrutura estatal voltada para estas áreas de maneira conjunta. Tal como relatou o embaixador Jorge de Carvalho e Silva, Murtinho assumiu a posição com bastante entusiasmo

explica que este momento inaugurou a censura prévia de exposições de arte no Brasil, visto a decisão dos organizadores de fecharem toda a exposição.

"é a primeira vez que vejo um Embaixador passar a secretário com sorriso nos lábios" (Jornal do Brasil, 1974, em 6/4/1974, p.10, conforme citado em Ferreira L. d., 2015, p.63).

O ex-embaixador brasileiro, responsável pela transferência do Ministério das Relações Exteriores para a nova capital, teve a temática cultural como eixo elementar em sua atuação profissional. Quando gestor da referida secretaria, compôs a equipe que criou o Centro Nacional de Referencial Culturais (1975-1979) – ao lado de Aloísio Magalhães e Severo Gomes –, enquanto servidor do Ministério das Relações Exteriores, colaborou com Oscar Niemeyer no processo de elaboração do projeto do Palácio do Itamaraty e advogou pela abertura do edifício para a visitação da população. Ademais, foi presidente da Fundação Alexandre de Gusmão[108] (1981-1985). Maria de Souza Duarte defende que:

> "Depois dos planos de Anísio Teixeira para o sistema de ensino, e de Ferreira Gullar para a Fundação Cultural, só na gestão de Wladimir Murtinho na SEC/GDF fez-se um esforço sistematizado para definir as diretrizes que nortearam a política de ação cultural da Secretaria, política que seria concretizada através da FEDF e da FCDF." (Duarte M. d., 2011, p. 116)

No mesmo ano de sua nomeação, Murtinho compôs um Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas relacionadas à implantação de infraestrutura cultural do Distrito Federal, instituído pelo Decreto nº 2.709/74. Entre as realizações de Murtinho no campo cultural, durante sua gestão, esteve a consolidação do Festival de Cinema de Brasília – um dos mais importantes do cenário brasileiro –; da Escola de Música de Brasília e de seu Curso Internacional de Verão; a ampliação do uso do Teatro Nacional, reativando a Sala Martins Pena e pela criação da Sala Alberto Nepomuceno – espaços que possibilitaram o funcionamento da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional, bem como foram fundamentais para as artes cênicas e dança da cidade. (Ferreira L. d., 2015)

No que diz respeito ao campo do patrimônio, durante sua gestão foi criada a Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico (Decreto nº 2.893, de 13 de maio de 1975), órgão subordinado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura. A divisão possuía duas seções: uma de Projetos e Construções e outra dedicada aos Tombamentos e o

[108] Segundo o site oficial da instituição, esta tem como função: "realizar e promover atividades culturais e pedagógicas no campo das relações internacionais; realizar e promover estudos e pesquisas sobre problemas atinentes às relações internacionais e sobre a história diplomática do Brasil; divulgar a política externa brasileira em seus aspectos gerais; e contribuir para a formação no Brasil de uma opinião pública sensível aos problemas da convivência internacional." Em: https://www.gov.br/pt-br/orgaos/fundacao-alexandre-de-gusmao (acesso em 22/10/2024).

Regimento da Secretaria de Educação e Cultura atribuiu a esses órgãos as seguintes competências:

> "Art. 14 - A Divisão de Património Histórico e Artístico, órgão diretivo, diretamente subordinada ao Departamento de Cultura, compete:
> I - coordenar e controlar a execução das competências especificas e genéricas da Seção de Tombamento e da Seção de Projetos e Construções;
> II - elaborar e propor o programa anual de trabalho das seções que lhe são subordinadas;
> **III - promover atividades de museologia;**
> IV - promover atividades de pesquisas relativas ao Brasil;
> V - manter intercâmbio com entidades culturais congêneres no pais e no exterior.
>
> Art. 15 - A Seção de Tombamento, órgão executivo, diretamente subordinada ã Divisão de Património Histórico e Artístico, compete:'
> **I - difundir recursos históricos e artísticos do Distrito Federal;**
> II - catalogar o acervo do património histórico e artístico, público e de coleções particulares, do Distrito Federal;
> III - tombar documentos, edifícios e acervos de valor histórico e artístico do Distrito Federal;
> IV - conservar monumentos e obras de arte de valor histórico e artístico do Distrito Federal;
> **V - elaborar o roteiro histórico e artístico do Distrito Federal;**
> VI - fiscalizar a utilização dos bens de valor histórico e artístico do Distrito Federal;
> **VII - divulgar o acervo de bens históricos e artísticos do Distrito Federal.**
>
> Art. 16 - A Seção de Projetos e Construções, órgão executivo, diretamente subordinada ã Divisão de Património Histôrico e Artístico, compete:
> I - elaborar o plano de edificações para fins culturais e seus projetos de construção;
> II - elaborar projetos de restauração de edificações para fins culturais;
> **III - elaborar estudos e pesquisas destinados ao aprimoramento das edificações para fins culturais;**
> IV - fiscalizar obras, serviços e o funcionamento de equipamentos e de instalações para fins culturais;
> V - elaborar planos para edificações e reaparelhamento de construções para fins culturais;
> VI - racionalizar o uso de instalações e de edificações para fins culturais;
> VII - acompanhar a execução física e financeira dos programas para a construção, instalação e conservação de prédios para fins culturais." (Distrito Federal, 1975, p. 9) Destaque nosso.

Verifica-se que essa primeira legislação base não tratou especificamente de termos como educação patrimonial ou museal, mas já apresentava, nas competências da Divisão e suas respectivas Seções, possibilidades de ações nesse sentido, como as acima em destaque. De toda maneira, até 1975, o governo do Distrito Federal só contava com o Museu Monumento na Praça dos Três Poderes e dois bens culturais tombados pelo SPHAN como patrimônio oficial. Assim, a Divisão de Patrimônio teria que investigar, inventariar, catalogar e tombar o patrimônio distrital antes de promover ações de divulgação e educação.

Ainda, há de se recordar que a própria cidade edificada já era vista como um grande espaço museal e que a sua existência *per se* educaria a população quanto à grandeza da nação.

No campo das artes plásticas, a atuação de Murtinho também foi importante para que, posteriormente, fosse inaugurado o Museu de Arte de Brasília - MAB, instituição que abrigou as primeiras ações de educação museal na cidade. Ao estruturar fisicamente o espaço da Fundação Cultural[109] (entre 1975 e 1977), construindo o Teatro Galpão e ampliando as galerias, garantiu que fossem realizadas exposições com artistas de relevância local e nacional. Em 1975, o diplomata-secretário celebrou convênio com a Fundação Bienal de São Paulo para que fosse criada uma sala no evento de arte paulistano que recebesse o nome da capital nacional. Na Sala Brasília, foram expostas cerca de trezentas obras de artistas nacionais e internacionais e dessas, trinta e cinco foram doadas ao Governo do Distrito Federal, que posteriormente compuseram o acervo do MAB. Ainda, em seu último ano de gestão, inaugurou o Salão de Artes Plásticas das Cidades Satélites, evento que, de 1978 a 1984, contou com 7 edições e foi importante para a consagração de artistas baseados no Distrito Federal, cuja estética por vezes era rejeitada por ser considerada popular/naiff. Quase 40 obras provenientes desses salões pertencem ao MAB atualmente. (Guimarães M. O., 2022)

O Museu de Arte de Brasília somente foi inaugurado em 1985, em imóvel originalmente projetado por arquitetos da Novacap para funcionar como anexo do Brasília Palace Hotel. A nova instituição teve como foco a arte moderna e contemporânea. A concepção da instituição foi bastante criticada pela comunidade artística do Distrito Federal. As acusações centraram-se no argumento de que esta foi criada de "cima para baixo", imposta pelo governo distrital, sem envolvimento da comunidade interessada (Caetano, 1985). No contexto de redemocratização, bem como de renovação na museologia, a participação da sociedade civil em instituições museais, especialmente públicas passou a ser um valor caro.

O MAB foi concebido por alguns artistas como a gravurista Lêda Watson que, em 1985, também foi nomeada como primeira coordenadora do Programa de Museus do GDF e João Evangelista, professor da Universidade de Brasília que se tornou o primeiro diretor da instituição. Às vésperas da inauguração da nova instituição museal distrital, Evangelista foi questionado, em reportagem no jornal Correio Braziliense, sobre como se daria a relação

[109] Então nomeado Centro de Criatividade da 508 Sul, hoje Espaço Cultural Renato Russo.

da instituição com os estudantes. O diretor contestou que o MAB ofereceria exposições didáticas e que atenderia as escolas por meio de convênios. A mesma reportagem anunciou três cursos a serem ofertados pelo museu: o primeiro denominado *MAB – arte e política*, que seria lecionado pela professora Marilena Chauí, o segundo *Teatro de Artaud*, ministrado por Teixeira Coelho e, por último, um curso de *Tecelagem Popular do Centro-Oeste*. (Caetano, 1985)

Guimarães M. O. (2022) identificou programação formativa pujante no MAB, especialmente nos primeiros anos que seguiram seu debute. Foram realizadas atividades para os mais diversos públicos: cursos, oficinas, palestras e simpósios – voltados para o público especializado; visitas guiadas e palestras – para o público em geral; bem como projetos específicos – para a comunidade escolar:

**Cursos e palestras**

- Administração de museu e técnicas de arquivo e documentação - Curso ministrado por Papaiz Alvarenga Prazeres, Cordelia R. Cavalcante e Antonio Miranda, do Departamento de Biblioteconomia da UnB. 26 a 28 de agosto de 1985.
- Manoel Viana, A Escola Portuguesa de Belas Artes e o expressionismo português - Palestra, 3 de outubro de 1985.
- Arte Contemporânea, seus contextos e seus métodos - Curso de extensão ministrado por Lêda Watson, Grace Maria Freitas, João Evangelista Andrade Filho, Rogério Costa Rodrigues, Zuleica N. da Silva, Orlando Luiz, Charles Mayer e Flávio Caroli. 10 de setembro a 12 de dezembro de 1985.
- Amélia Toledo, Vanguarda Brasileira - Palestra sobre a arte da vanguarda no Brasil, slides e visita ao cerrado para estudo de estruturas, 9 e 10 de outubro de 1985.
- Antonio William Rajer, Restauração e Conservação de Acervos - Palestra com o professor, chefe do laboratório de restauração do *Texas Conservation Center*, sobre técnicas de conservação e restauração de madeira, papel e outros suportes. 12 de setembro de 1985
- Flavio Caroli, Arte Contemporânea - Palestra em convênio com a Universidade de Bolonha sobre as tendências da arte contemporânea italiana. Evento preparativo para a exposição de Jovens Pintores Italianos, 22 de outubro de 1985.
- Levantamento, A Morte na Cultura Brasileira - Levantamento de mais de setecentas peças artísticas de diferentes formatos com o tema da morte, incluído artistas como Gomide, Laskosheck, Portinari, Flávio de Carvalho, Mary Vieira, Brecheret e Cildo Meirelles.
- Projeto Arte Brasileira: Modulo I - Introdução Painéis mostrando reproduções coloridas de cada período das artes plásticas no Brasil. 24 de junho a 31 de julho de 1986.
- Projeto Arte Brasileira: Módulo II – Academismo - Painéis contendo reproduções e textos analíticos de obras sobre a pintura brasileira. 10 de setembro a 15 de outubro de 1986.

- I Ciclo de Estudos Estéticos de Brasília - Curso sobre estética com dezesseis encontros e participação de sessenta e cinco alunos, ministrado por Scarlett Z. Marton, Renato Janine Ribeiro, João Evangelista de Andrade Filho, Celestino Pires, Edgar Graeff, Odette Ernest Dias, José Carlos Bruni, Rogério Costa Rodrigues, Reynaldo Jardim, Tetê Catalão, Nilson Brissac Peixoto, Eduardo Subirats e Teixeira Coelho. 5 de agosto a 13 de novembro de 1986.
- Alfonso Soto Soria, Planejamento e desenho de Exposição de Artesanato - Curso sobre museografia e desenho museográfico para exposições permanentes, esporádicas e itinerantes. 5 a 9 de setembro de 1986.
- Projeto Arte Brasileira: Modulo III – Modernismo - Curso. 13 de janeiro a 5 de fevereiro de 1987.
- Projeto Arte Brasileira: Módulo IV – Anos 30-40 - Curso. 23 de julho a 23 de agosto de 1987.
- Projeto Arte Brasileira: Modulo V – Abstracionismo Geométrico I - Curso. 29 de setembro a 29 de outubro de 1987.
- A pintura de Antônio Amaro - Debate. 27 de abril de 1988.
- Paulo Sayeg, Desenho, aguada e aquarela - Curso ministrado pelo artista, organizado por Betty Bettiol. 22 a 25 de junho de 1988.
- Sônia Paiva, A forma de cada um - Curso ministrado pela artista. Agosto de 1988.
- Flávio P. Castro Rebello, Serigrafia - Curso ministrado pelo artista. Agosto de 1988
- Ralph Gehre, Introdução a pintura pelo desenho - Curso ministrado pelo artista. Agosto de 1988.
- Casimiro Gomes de Oliveira Junior, Recriando o papel - Curso. Outubro de 1988.
- José Roberto Furquim, Oficina de conservação - Curso. Novembro de 1988.
- Poty: A ilustração no texto literário - Mesa redonda com onze participantes, no contexto da exposição Poty ilustrador. 10 de novembro de 1988.
- Almir Mavigner, Cartaz: idéia e visualização - Curso sobre design gráfico direcionado para exposições de arte, ministrado pelo professor de pintura na Escola de Belas Artes de Hamburgo. 29 de agosto a 1 de setembro de 1989.
- Reinaldo Guedes Machado, Leituras da obra de arte - Curso sobre a percepção e análise dos elementos artísticos ao longo da história, considerando a psicanálise e a iconologia. 7 a 17 de maio de 1990.
- Marcus Lontra, Dos românticos aos novos selvagens - Palestra. Março de 1990
- Estudo Multidisciplinar da Idade Média - Mostra de réplicas de obras de arte medieval do Museu do Louvre e considerações sobre História da Arte e História Social e Política. Maio de 1990.
- Antonio William Rajer, Restauração da Estátua da Liberdade - Palestra com o professor, chefe do laboratório de restauração do *Texas Conservation Center*. 25 de julho de 1991.
- Minnie Sardinha, O que pintar - Oficina para crianças residentes na Vila Planalto. 20 de agosto a 20 de dezembro de 1992.
- Elder Rocha Filho e Sonia Paiva, Percurso - Oficinas semanais de pintura com aplicação de técnicas experimentais em monotipia, têmperas, aquarela e colagem. 1 de março a 30 de junho e 8 de setembro a 22 de dezembro de 1992.
- Gisela Magalhães, Montagem de exposição - Oficina. 29 de junho a 8 de julho de 1992.

- Radha Abramo, Arte no Metrô - Palestra e apresentação do vídeo. 19 de novembro de 1992.
- André Lafetá, Pintura sobre seda - Oficina experimental, 7 a 10 de dezembro de 1992.
- Susan Bello, Pintura Espontânea - Oficina, 25 de fevereiro a 6 de março de 1994.
- Elder Rocha Filho e Sonia Paiva, Percurso - Oficina. 7 de julho a 17 de julho e 13 de dezembro a 20 de dezembro de 1994.
- Cláudio Queiroz, Le Corbusier - Palestra. 13 de abril de 1995.
- Manoel Martins, Preservação de bens culturais - Palestra. 1995.
- Darlan Rosa, Esculturas em papel - Oficina com o artista. 5 de março de 2005.
- Claudio Fontes, Oficina - Oficina com o artista. 2 de julho de 2005.
- Criação coletiva - Oficina gratuita com utilização de materiais de aproveitamento, aos sábados. 5 de março a 6 de novembro de 2005.
- Vera Pugliese, Diálogos com o acervo do MAB I - Curso sobre as correntes artísticas do século vinte que contribuíram para formação do Modernismo brasileiro, em diálogo com o acervo de arte do MAB. Teatro Nacional Claudio Santoro, Galeria Athos Bulcão. 18 de agosto a 29 de setembro de 2007.
- Vera Pugliese, Diálogos com o acervo do MAB II - Curso sobre as correntes artísticas do século vinte que contribuíram para formação do Modernismo brasileiro, em diálogo com o acervo de arte do MAB Museu Nacional. Fevereiro a março de 2008.

**Eventos**

- 1º Simpósio Brasiliense de Arte e Educação - Debate entre Lúcia Valentim, Ana Mae Tavares Barbosa, Aarão Santana, Terezinha Rosa Cruz e Hélène de Barros. 16 a 19 de setembro de 1985.
- Artes Plásticas na América Latina - Simpósio parte da programação do Festival Latino - Americano de Arte e Cultura. Palestra e projeção de slides sobre o acervo do MAB e oficina de *slow-scan*. 14 a 18 de setembro de 1987.

**Projetos educativos**

- Projeto Museu Escola - Visitas guiadas e oficinas criativas para cerca de três mil alunos do primeiro grau de ensino das redes pública e particular do Distrito Federal. Após conhecer o edifício e o acervo, as crianças ocupavam os jardins com atividades de desenho e pintura. Os trabalhos resultaram na exposição O outro lado do olho da criança, montada na Rodoviária de Brasília. 7 de março a 2 de dezembro de 1985.
- O outro lado do olho da criança - Fotografias de quarenta obras mais significativas do acervo do MAB, acompanhadas com cento e vinte e nove versões realizadas por estudantes das redes oficial e particular de ensino durante visitas guiadas no MAB. 11 a 20 de outubro de 1985.
- Projeto Museu Escola - I Colônia de Férias. Visitas guiadas e oficinas criativas para cerca de dois mil alunos do primeiro grau da rede pública do Distrito Federal. Após conhecer o edifício e o acervo, as crianças ocupavam os jardins com atividades de desenho e pintura. 28 de janeiro a 9 de fevereiro de 1986.
- Projeto Museu Escola - Visitas guiadas e oficinas criativas de desenho, pintura, cerâmica e expressão corporal com crianças residentes na Vila Planalto, duas vezes por semana. 13 de março a 18 de novembro de 1987.
- Colonins visitam o MAB - Visita e recreação com seiscentos e cinquenta alunos da rede de ensino pública do Distrito Federal. 9 de agosto de 1988.

- Criança: A arte de fazer arte - Visitas guiadas e oficinas criativas. Outubro de 1988.
- Maria Cristina, Criar - Oficina com crianças residentes na Vila Planalto. 1995.
- Ações educativas em museus - Oficina promovida pelo Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal, em comemoração à Semana dos Museus. 16 a 22 de maio de 2005.

(Sistematização elaborada a partir de informações listadas no trabalho de Guimarães M. O., 2022, p. 293-298)

Assim, observa-se que o Museu de Arte de Brasília, sobretudo durante seus primeiros anos de operação funcionou não só como instituição meramente expositiva, mas ofereceu formação à comunidade geral e especializada e procurou, através de seu programa educativo, representado pelo Projeto Museu Escola, atender à comunidade vizinha ao museu: a Vila Planalto, um dos antigos acampamentos formados durante a construção de Brasília. Ademais das atividades voltadas para o público escolar, a instituição também ofereceu cursos pontuais ao público geral e especializado com dois enfoques: história da arte e área técnica da museologia – conservação, restauro, museografia, expografia, preservação de bens culturais, técnicas de arquivo e documentação, administração museal. Durante a década de 1990, o tema da formação em museologia estava em pauta. Conforme tratado no Capítulo 3, foi nesse período que a profissão foi regulamentada e um curso de pós-graduação foi aberto em São Paulo[110].

A partir da década de 1990, as atividades foram esmorecendo. O MAB foi fechado em junho de 2007, por sentença de interdição, sendo reinaugurado apenas em 2021. Quando de sua saída, o último diretor do museu, Bené Fonteles, registrou em carta as *Principais Necessidades do MAB*, dentre elas:

> "1. Quadro funcional do MAB mais bem definido com: cargo de curador; diretor administrativo; assistente de curadoria e museólogo (...). Obs: atualmente temos apenas o cargo de Gerente da Gerência e mais dois irrisórios DF's; (...) 9. Que tenhamos um site exclusivo do museu; **10. Que tenhamos como prioridade máxima, um projeto para o educativo do museu para interagir com a comunidade (principalmente as escolas) e este educativo funcionando plenamente por ocasião da reforma**; 11. Que

[110] Vale destacar que em 1988 a Secretaria de Cultura ofereceu, por meio de seu Programa de Museus, coordenado por Lêda Watson, curso próprio denominado Curso de Treinamento na Área de Museus, com 4 módulos de 40 horas cada: Módulo I - Conceituação Geral de Museus – professora Célia Corsino (MinC); Módulo II - Museografia – professor Aécio de Oliveira (Fundação Joaquim Nabuco); Módulo III - Documentação e Pesquisa – professor Oswaldo Gouveia (Conselho Federal de Museologia); e Módulo IV - Comunicação de Museus – novamente com o professor Aécio de Oliveira (Fundação Joaquim Nabuco) (Correio Braziliense, 1988a). Um último módulo foi incluído neste mesmo ano, nomeado Museu, Escola e Comunidade, contudo não foi encontrado registro de quem o lecionou. (Correio Braziliense, 1988b)

> editemos um catálogo geral de obras do museu através da Lei de Incentivo à Cultura; 12. Que o museu tenha autonomia com um orçamento anual para suprir necessidades das atividades culturais, tais como montagens de mostras, plotagens, serviços de molduraria e contratação de serviços e afins; 13. Que o museu não entre no edital de exposições da secretaria e que tenha autonomia para sua programação como qualquer outro museu importante do país." (Fonteles, 2008 conforme citado em Guimarães M. O., 2022, p. 183). Destaque nosso.

Nota-se que mesmo mais de duas décadas após a inauguração da instituição, o MAB acabou não contando com um setor educativo estruturado. Essa é uma questão até o presente momento, quando o museu é atendido apenas por edital do Fundo de Apoio a Cultura, elemento que será tratado no próximo capítulo.

***Figura 8 - Museu de Arte de Brasília (2021)***

Foto: Joel Rodrigues / Agência Brasília

Retomando a gestão Murtinho, naquele período o secretário compôs o Centro Nacional de Referências Culturais como representante da Secretaria de Cultura do GDF. Conforme já tratado no Capítulo 2, o CNRC foi instituição fundamental para a renovação e ampliação do entendimento sobre o que é patrimônio cultural e formas de sua preservação, bem como em projetos como o Interação (1981-1986), que é identificado como referência para a educação patrimonial brasileira. O centro liderado por Aloísio Magalhães também impactou a formação de outro projeto: o Grupo de Trabalho para a Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Brasília.

Conhecido como GT Brasília, operou de 1981 a 1988 e produziu material documental com análises de extrema relevância que acabou por subsidiar o tombamento de uma série de bens culturais do Distrito Federal, bem como a inscrição do Conjunto Urbanístico de Brasília como Patrimônio da Humanidade junto à UNESCO.

A este grupo de trabalho é atribuída uma percepção inovadora ao tratar do patrimônio e bens culturais do Distrito Federal, herança/amadurecimento que se deram a partir do que foi gestado no CNRC:

> "Em primeiro lugar, o GT Brasília buscou questionar os referenciais historiográficos sobre Brasília desde a inauguração. Assim, para além das perspectivas mais divulgadas que, comumente, anotavam com grande heroísmo figuras destacadas como Juscelino Kubitschek, Lucio Costa e Oscar Niemeyer, voltaram seus olhares para a diversidade de culturas que formava a sociedade da jovem capital: tratava-se da imensa massa de trabalhadores anônimos, advindos de diversos grupos e lugares de todo o Brasil. Chamados de candangos, o legado material desses operários era facilmente vislumbrado nos remanescentes de acampamentos que, por sua precariedade, foram vistos – e com toda razão – como os elementos de maior fragilidade. Por outro lado, buscaram também compreender o processo de ocupação do território anterior à construção de Brasília, o que permitiu considerar como objetos de atenção os remanescentes de fazendas antigas, com algumas sedes em bom estado de preservação à época bem como agrupamentos urbanos antigos, como Brazlândia e Planaltina." (Reis, Ribeiro, & Perpétuo, 2016, p. 12)

Ramos (2005), destacou que os estudos do grupo tiveram impacto numa reestruturação da burocracia distrital voltada para a cultura e patrimônio. Se em 1975 fora criada uma Divisão de Patrimônio, em 1983 foi instituído um Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico (Decreto nº 7.451/1983). A partir de 1986, a Lei nº 7.456 separou cultura e educação em secretarias distintas. Ademais, até 1990, foram tombadas a nível distrital diversas edificações não representativas da estética modernista consagrada, fora do plano piloto de Brasília, cuja investigação foi subsidiada pelo que foi produzido pelo GT Brasília: Museu Histórico e Artístico de Planaltina (Decreto nº 6.939 de 19/08/1982), Igreja de São Sebastião (Decreto nº 6.940 de 19/08/1982) e a Pedra Fundamental (Decreto nº 7.010 de 07/09/1982), em Planaltina; o HJKO – ex-Hospital Juscelino Kubitscheck de Oliveira, atual Museu Vivo da Memória Candanga, na Candangolândia (Decreto nº 9.036 de 13/11/1985); a Vila Planalto (Decreto nº 11.079/1988) e o Relógio da Praça Central de Taguatinga (Decreto n º 11.823 de 18/09/1989) (Ramos, 2005, p. 205).

Para a inscrição do Conjunto Urbanístico de Brasília como Patrimônio da Humanidade junto à Unesco (1987) foi demandado que se realizasse uma reestruturação da proteção local. Além do tombamento na esfera distrital (Decreto nº 10.829 de 14/10/1987),

era necessário que aquele ente federativo apresentasse garantias objetivas de proteção ao bem cultural. O Decreto n° 11.176/1988 é consubstanciação dessa sinalização, uma vez que criou o Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal DePHA-DF com atribuições de proteção mais significativas.

> "O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 20, inciso II, da Lei n° 3.751, de 13 de abril de 1960, considerando que Brasília representa um dos principais marcos do movimento de arquitetura moderna;
>
> Considerando o compromisso assumido pelo Governo do Distrito Federal, junto à UNESCO, de assegurar a preservação do seu patrimônio cultural, condição indispensável para a inscrição de Brasília na lista de bens do Patrimônio da Humanidade;
>
> Considerando que a estrutura do atual órgão de preservação do Governo do Distrito Federal é inadequada para o cumprimento de suas atribuições;
>
> DECRETA:
> (...)
> Art. 4° — Ao Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal — DePHA/DF, unidade orgânica de direção superior, diretamente subordinado à Secretaria da Cultura do Distrito Federal, compete:
> I — identificar, classificar, inventariar, registrar, preservar, restaurar, recuperar, resgatar, manter, agenciar, revitalizar, tombar**, divulgar** e fiscalizar os bens considerados de valor histórico, arquitetônico, urbanístico, etnográfico, paisagístico, paleográfico, bibliográfico, arqueológico e/ou artístico existentes no Distrito Federal, em função do interesse público, obedecida a legislação específica;
> II — desenvolver estudos, pesquisas e projetos com vistas à preservação do patrimônio e memória cultural do Distrito Federal;
> III — formular parâmetros com vista à definição de uma política de preservação e proteção do patrimônio cultural do Distrito Federal;
> IV — planejar, coordenar e operar programas de ação necessárias à preservação e revitalização do patrimônio cultural do Distrito Federal, **em articulação com outros organismos e com as comunidades locais**;
> V — implantar, coordenar e operar sistema de informatização de dados específicos, documentação histórica e outras referências documentais relacionadas ao patrimônio cultural;
> VI — viabilizar programas de cooperação técnica, em articulação com as demais instituições, visando a proteção do patrimônio cultural do Distrito Federal;
> VII — cooperar com o planejamento e a implementação de políticas setoriais de governo, especialmente nas áreas de planejamento e desenho urbano, educação, meio ambiente, habitação e saneamento;
> VIII — promover ou copatrocinar eventos editoriais, técnico-científicos, bem como culturais, concernentes às suas atividades básicas;
> IX - promover o treinamento e desenvolvimento, em articulação com outros órgãos e instituições, de recursos humanos no interesse da pesquisa, preservação e **difusão do patrimônio cultural**;
> X — promover a fiscalização e controle da saída temporária do Distrito Federal, de bens tombados;

> XI — promover o embargo de obras ou intervenções físicas executadas sem a prévia anuência deste Departamento, em bens tombados ou considerados integrantes do patrimônio cultural do Distrito Federal, na forma da legislação especifica." (Distrito Federal, 1988). Destaque nosso.

Alguns elementos chamam a atenção na redação do novo regramento. Em primeiro lugar, a evidente especialização e complexificação das atividades desenvolvidas pelo agora Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal DePHA-DF. Foram criadas três gerências, cada uma com núcleos responsáveis por atividades específicas: Gerência de Pesquisa, Documentação e Tombamento (Núcleo de Pesquisa; Núcleo de Documentação do Patrimônio Cultural, Núcleo de Análise e Tombamento); Gerência de Projetos, Restauro e Conservação (Núcleo de Projetos de Preservação; Núcleo de Restauro; Núcleo de Conservação e Fiscalização); e Gerência de Revitalização e Divulgação (Núcleo de Revitalização; Núcleo de Programas Especiais; Núcleo de Divulgação e Publicações). Contudo, a despeito de tal incremento, sequer menciona ações educativas ou algo parecido. O mais próximo da noção de educação são as ideias de difusão e divulgação do patrimônio.

Outro ponto de relevância diz respeito à participação das comunidades envolvidas com os bens culturais nas mais diversas etapas dos processos de preservação: planejamento, coordenação, efetiva proteção, bem como atendimento às necessidades da população que ocupava as regiões que outrora foram acampamentos pioneiros. Esse tipo de entendimento na legislação pode ser fruto da perspectiva de trabalho do GT Brasília, que em sua trajetória considerou desenvolver sua investigação tomando os detentores dos bens culturais como interlocutores, fosse a população de modo geral, como no caso da pesquisa de imagem sobre Brasília[111], seja com as lideranças comunitárias, sobretudo aquelas residentes em áreas de antigos acampamentos, como na Vila Planalto. Tal preocupação aparece no texto da lei, especialmente nas atribuições do Núcleo de Programas Especiais:

> "Art. 15 — Ao Núcleo de Programas Especiais, unidades orgânica executiva, diretamente subordinada à Gerência de Revitalização e Divulgação, compete:
> I — renovar, revitalizar e proteger os núcleos pioneiros do Distrito Federal conservando seu caráter histórico, através de procedimentos técnicos e da **participação comunitária**;
> II — viabilizar projetos de preservação que incluam programas de geração de emprego e renda, visando a revitalização socioeconômica da área;

[111] Os resultados desta investigação estão no artigo *Pesquisa de imagem do plano piloto de Brasília, junto à população do DF*, de autoria de Briane Panitz Bicca e Maria Elaine Kohlsdorf, publicado no livro *GT Brasília: memórias da preservação do patrimônio cultural do Distrito Federal* (Reis, Ribeiro, & Perpétuo, 2016).

> III - **estimular a participação da comunidade nos programas de preservação e valorização dos núcleos históricos;**
> IV — criar estratégias **para incrementar uma estrutura habitacional nos acampamentos** pioneiros do período da construção da Capital, dotando-os de melhores condições de uso e estimulando a permanência da população residente na área;
> V — executar outras atividades que lhe forem cometidas." (Distrito Federal, 1988). Destaque nosso.

Isto posto, tem-se que o GT Brasília ademais de ter colaborado com a ampliação do entendimento do que seria patrimônio do Distrito Federal, sobrepujando a estética modernista, também impactou na estrutura estatal de gestão dos bens culturais patrimonializados. O tombamento do Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira não só é exemplar sobre esse processo de reconfiguração, como também foi importante para o desenvolvimento da educação museal e patrimonial no DF. Nele está a confluência da ação da sociedade civil, uma vez que foi a

> "primeira solicitação de tombamento de Brasília, por uma comunidade local: trata-se não da solicitação de tombamento de um dos brancos palácios de mármore na parte mais nobre e representativa da cidade, mas do velho hospital de madeira, praticamente arruinado, no velho acampamento JKO. Após impedir sua demolição, a comunidade do acampamento solicita o tombamento à jurisdição federal, e, paralelamente aos estudos de aprovação por parte daquela, exerce forte pressão reivindicadora, direta ou indiretamente, via imprensa local e nacional, movimentando a opinião pública." (Vianna, 2016, p. 141)

Assim como representou uma maneira distinta de lidar com a patrimonialização, que está relacionada à noção de preservação dinâmica, entendimento apurado no GT Brasília que contempla "a preservação dos espaços na perspectiva da permanência de atributos essenciais e da transformação a partir de critérios artísticos e históricos, referenciados pela população" (Reis, Ribeiro, & Perpétuo, 2016, p. 11). Nesse sentido, o processo de patrimonialização do HJKO, por meio da instauração do Museu Vivo da Memória Candanga equacionou preservação e transformação ante as necessidades e demandas da comunidade que habitava o território deste museu.

Tão logo ocorrido o tombamento, em 1985, as edificações começaram a ser restauradas e o próprio Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do DF - DePHA, foi transferido para o local. A estrutura inicial foi projetada por Silvio Cavalcante, então diretor do DePHA, para ser tanto um espaço de memória quanto de vivência comunitária, tornado a edificação, que se encontrava em estado de degradação, mais uma vez utilizável. Conforme argumentou Ricardo:

> "a intenção de revitalização do HJKO pretendia, mais especificamente, a preservação do sítio histórico com a criação de um local de encontro "com a riqueza cultural advinda da diversidade característica do processo de formação de Brasília" (idem, Ibidem), integrando-o à dinâmica urbana e sociocultural do Distrito Federal, e legitimando-o como local de pesquisa, preservação e difusão da história, da memória e da cultura candanga." (Ricardo, 2017, p. 49)

Ao investigar os processos educativos que se desenvolveram no Museu Vivo da Memória Candanga - MVMC, bem como elaborar proposta pedagógica para o Museu da Educação do Distrito Federal - MUDE, Luciana de Maya Ricardo (2017) defendeu que houve influência tanto do GT Brasília, quanto de perspectivas museológicas inovadoras – a nova museologia, a museologia social e a sociomuseologia – como ideários que subsidiaram os projetos e práticas desenvolvidas no MVMC ao longo das décadas de 1990 e 2000, especialmente no que diz respeito ao trabalho conjunto com as comunidades, buscando contemplar as necessidades dos habitantes do território em que o museu está inserido.

Nesse sentido, antes mesmo de sua inauguração, em abril de 1990, iniciaram-se as *Oficinas do Saber Fazer*, que tinham por objetivo salvaguardar os saberes dos candangos que vieram para construir a cidade e se estabeleceram no Distrito Federal. A primeira oficina (1988), inicialmente denominada *Oficina de Algodão* e posteriormente *Oficina da Fibra*, estava ligada à articulação da Associação de Artesãos do Núcleo Bandeirante e era formada por ex-moradoras e moradores do HJKO que desempenhavam o ofício de tecelões. Logo em seguida, começaram as *Oficinas do Barro*, com apoio da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Conforme descreveu Ricardo:

> "As Oficinas do Saber Fazer do Museu Vivo da Memória Candanga são espaços físicos onde aconteciam os trabalhos de pesquisa, educação e produção do museu, e para que essas atividades acontecessem dividiu-se o grupo de pessoas integrantes em: a) pesquisadores; b) grupos de produção; c) aprendizes; d) orientadores; e, e) o público em geral/alunos. Cada Oficina – do Barro, da Fibra, da Madeira, da Memória, dos Materiais Alternativos, do Cerrado, do Som e a Ludoteca - Casa de Brinquedos –, usufruía de um espaço físico que variava de 60m2 a 120m2 aproximadamente. (Ricardo, 2017, p. 54)

No processo de consolidação das oficinas foi fundamental estabelecer parcerias com outras instituições governamentais. Desta feita, foi firmado convênio entre a Secretaria de Cultura, Esporte e Comunicação Social[112]; a Fundação Educacional do Distrito Federal e

[112] A Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989, que reformou a Administração Pública do DF, transformou a Secretaria de Cultura em Secretaria de Cultura e Esporte (SCE) e definiu como assuntos compreendidos em sua área de competência: processo e memória cultural da população; patrimônio artístico, histórico e documental; tradição; folclore; esporte amador e lazer. A Lei também estabeleceu o Conselho de Cultura como órgão colegiado da SCE e extinguiu o II – Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural (Distrito Federal, 1989).

a Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia - SEMATEC. A parceria consistia na cessão de servidores dos dois últimos órgãos para atuarem na pasta cultural desenvolvendo as ações necessárias para a execução das oficinas. Assim, foi elaborado um Plano de Trabalho denominado *Refazendo a Trama - Educação, Cultura e Meio Ambiente*, que envolvia, o DePHA[113], no âmbito cultural, o Departamento de Pedagogia da FEDF e o Instituto de Ecologia e Meio Ambiente do órgão ambiental e foi composto de três subprojetos: um de formação de professores dinamizadores na FEDF, um de formação de guardas mirins e o terceiro de denominado *Viva o Museu!*.

O Refazendo a Trama tinha como objetivo:

> - "atender a comunidade **escolar** dentro do projeto de interação museu-escola, visando a Educação para o Patrimônio Cultural e Educação Ambiental;
> - valorizar o Museu como um bem comunitário e um instrumento de estímulo à observação, à formação do espírito crítico e ao gosto pela pesquisa;
> - oferecer **às Escolas** técnicas alternativas para enriquecimento do trabalho didático;
> - aprimorar linguagens e técnicas diversas através da troca dos saberes tradicionais e da criação de tecnologias **alternativas**, visando uma prática de preservação cultural e ambiental;
> - propiciar o conhecimento de práticas profissionais que sobrevivam de forma **autônoma**, interajam com o meio ambiente de maneira racional e consciente, e cuja utilização afirme o saber popular;
> - possibilitar aos **profissionais de educação** oportunidade de discussão sobre a relação educação/cultura/meio ambiente, tema indispensável à compreensão do mundo atual" (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 6 conforme citado em Ricardo, 2017, p. 58)

No caso dos professores provenientes da FEDF, estes tinham como atribuições realizar atendimento aos estudantes da rede pública de ensino que visitassem o museu – dentro do subprograma Viva o Museu!; oferecer cursos de formação continuada aos demais professores da Fundação Educacional – atendendo ao subprograma formação de dinamizadores; e realizar treinamento no curso de formação de Guardas Mirins – projeto dentro da Oficina do Cerrado, que tinha a intenção de formar jovens agentes ambientais, abrangendo educação ambiental numa perspectiva integrativa do ser humano com sua cultura (Ricardo, 2017). Essa configuração, de disponibilização de professores, se dá de

[113] Nesse período O DePHA foi estruturado da seguinte maneira pelo Decreto n° 12.590 de 10 de agosto de 1990: a - Divisão de Inventario, Documentação e Tombamento; b - Divisão de Projetos de Restauração e Conservação; e c - Divisão de Revitalização e Divulgação. (Distrito Federal, 1990)

maneira semelhante ainda na atualidade em projetos como o Territórios Culturais e o Parque Educador, que serão tratados no capítulo seguinte.

O subprojeto Viva o Museu! foi experiência ímpar que equacionou elementos de educação museal, patrimonial e ambiental pela primeira vez no Distrito Federal e apesar de diversas reconfigurações manteve-se em atividade até os anos 2010. Ricardo (2017) identificou os objetivos iniciais prescritos para o subprojeto:

> - "Despertar nos alunos o senso de observação, o espírito crítico e o gosto pela pesquisa;
> - Sensibilizar a comunidade através da criança e do adolescente para a adoção de uma postura racional, solidária e ética em relação ao meio ambiente;
> - 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;
> - Desenvolver atividades voltadas à proteção ambiental com vistas ao ecodesenvolvimento;
> - 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;
> - Iniciar um trabalho sistêmico de educação patrimonial e ambiental na rede oficial de ensino do DF." (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 14, conforme citado em Ricardo, 2017, p. 62)

Entre os objetivos iniciais do Viva o Museu! destacamos o interesse em observar as preocupações que estavam em sintonia com o acumulado de reflexões no campo da educação em museus: educação dialógica e construtivista, superando a mera contemplação de acervos; perspectiva relacional com o território ocupado, dinamizando possibilidades de proteção ambiental; e, especialmente atuação conjunta com a comunidade vizinha à instituição, ou seja, os moradores do Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Metropolitana e Guará.

Ricardo (2017) também descreveu o planejamento proposto para as visitas:

> "Quanto às visitas em si, deveriam durar quatro horas aproximadamente, cumprindo sete etapas, sendo elas: a) sensibilização — atividade inicial para recepção dos alunos; b) visita à exposição permanente — "através de um dinâmico jogo de perguntas e respostas" para a reflexão sobre a construção da cidade; c) projeção de vídeos (15min.) — programado para exibir filmes sobre o meio ambiente natural e a história de Brasília, projetava filmes da época da construção da cidade, chamando a atenção do aluno para diversos aspectos, como meio ambiente natural, processos construtivos, tipo de mídia utilizada (filme em preto e branco), sempre contrapondo o presente e o passado; d) atividade na Oficina da Memória — local específico para receber as escolas após a visita, munido dos materiais pedagógicos produzidos especificamente para o museu,

> além de atividades como criação de textos orais e escritos, encenações, atividades plásticas, entre muitas outras; e) atividades na Oficina do Cerrado — oportunidade de um contato mais próximo com informações e atividades sobre o meio ambiente, o bioma cerrado e seus recursos hídricos; f) visita às Oficinas do Saber Fazer — oportunidade de observação das diversas técnicas desenvolvidas nas outras oficinas do saber fazer; e g) recreação — visa à revitalização de brincadeiras ao ar livre, como pular corda, cabra-cega, pique, roda e suas cantigas tradicionais." (Ricardo, 2017, pp. 63-64)

Percebe-se através de tal planejamento, mais que uma visita de caráter instrutivista, a intenção de conduzir uma imersão dos estudantes na proposta museológica da instituição. O estudo de Ricardo (2017) trouxe interessante depoimento de Marília Panitz Silveira, então gerente de revitalização do DePHA sobre o ideário que fundamentou o educativo do Museu Vivo da Memória Candanga:

> "era necessária a implantação de uma proposta educativa embasada na cultura local e com profissionais da educação dispostos a construir este projeto com o DePHA e o museu, o que reforçava outra resolução da Mesa Redonda de Santiago, onde ficou posto que era "necessário abrir o museu às disciplinas que não estão incluídas no seu âmbito de competência tradicional, a fim de conscientizá-lo do desenvolvimento antropológico, socioeconômico e tecnológico" (Ricardo, 2017, p. 56)

Especialmente durante a década de 1990, o Museu Vivo da Memória Candanga logrou desempenhar atuação efetiva junto à comunidade que o circundava. Além das Oficinas de Saberes, tornou-se espaço referencial para o lazer durante os sábados, recebendo piqueniques e festas. Abriu aos domingos em ocasião de celebração de festas juninas, dia de São Cosme e Damião e durante o Natal. Também há registro de que houve projeto de exposição itinerante denominada o *Museu Vai à Rua*, visitando escolas, bibliotecas e outras instituições como maneira de convidar a população a visitar o MVMC.

A partir dos anos 2000, muitos dos projetos foram descontinuados e atualmente não ocorrem de maneira integrada. São ofertados cursos pontuais de crochê, bordado, corte e costura, pintura, cerâmica, serigrafia e dança do ventre, estes não compõem um projeto pedagógico unificado e são ofertados por oficineiros por meio de parcerias. O programa educativo funciona via edital do Fundo de Apoio à Cultura e até 2020 contava com uma professora do Projeto Territórios Culturais contudo, com a publicação da mais recente portaria do projeto, esta instituição deixou de ser contemplada com professor exclusivo.

***Figura 9 - Museu Vivo da Memória Candanga (2023)***

Fonte: Agência Brasília

***

O programa educativo desenvolvido no Museu Vivo da Memória Candanga durante a década de 1990 pode ser visto como um exemplo de política pública museal eficiente, em consonância com as práticas sociomuseológicas, que buscou tornar o museu um espaço pujante, de ricas trocas e experiências, a serviço dos interesses sociais. Aqui percebe-se a importância que os programas educativos possuem para a dinamização e manutenção do público museal, o que a experiência ocorrida no Museu de Arte de Brasília, a partir de 1985 e durante a década de 1990, igualmente corrobora. A carta-despedida que apresentava as necessidades identificadas pelo último diretor do MAB, antes de seu fechamento em 2007, além de ressaltar a importância de um programa de educativo para o pleno funcionamento do museu, também mostra que durante os anos 2000 as instituições museais distritais tiveram pouca atenção do poder público local, ante o fechamento e/ou descontinuidade de ações desenvolvidas nessas instituições.

Durante a década de 1990, houve diversas ações no intuito de consolidar uma política pública voltada para os museus e patrimônio cultural, em parte pelo efeito que a patrimonialização do Conjunto Urbanístico de Brasília junto à Unesco causou. Entre elas está a tentativa de se estabelecer um Sistema de Museus do Distrito Federal (SM/DF) por

meio do Decreto nº 12.396, de 31 de maio de 1990. Em reportagem no jornal Correio Braziliense, a então coordenadora do Programa de Museus, Célia Corsino, afirmou que "A integração dos museus tornará viável a luta por um orçamento único, o que pode representar melhores condições de sobrevivência para todos" (Correio Braziliense, 1990, p. 16). Ainda, demonstrou a intenção de capilarizar o acesso às instituições museais do sistema por meio das Casas de Cultura presentes nas cidades-satélites, como forma de instigar o interesse da população pelos museus. Nesta mesma edição do jornal, tratou da implantação de Projeto denominado Museu-Escola, espécie de roteiro das instituições museais brasilienses a ser disponibilizado às instituições de ensino para que estas visitassem mais os museus. (Soares & Britto, 2024)

Assim, atenta-se que a consolidação de uma política pública museal e patrimonial está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de programas educacionais. São eles que dão vida aos espaços de cultura e patrimônio, consolidando público cativo, que pode renovar-se geracionalmente, seja por meio do contato museu-escolas – sendo este um vínculo estratégico dos museus com suas respectivas comunidades –, seja com ações voltadas a público especializado ou visitantes de modo geral.

Se a princípio a dimensão educacional museal e patrimonial na cidade modernista estava ligada à existência da cidade em si, isto é, a simples existência da arquitetura moderna educaria a população, vimos que a partir da década de 1980, num contexto de abertura à democracia, as ações empregadas, especialmente no Museu de Arte de Brasília e no Museu Vivo da Memória Candanga, buscaram estabelecer vínculos com suas comunidades diretas (temática e territorial) desenvolvendo diversas atividades que tornaram essas instituições espaços culturais de referência na cidade. Apesar dos grandes feitos das equipes que trabalharam nessas instituições, bem como daqueles que passaram pelo Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal, não houve continuidade e vontade política do governo distrital, o que impactou na supressão de diversas iniciativas.

Este cenário oferece ferramentas para compreender as contiguidades e intermitências, o que há de inovador e o que foi resgatado – ou mesmo inspirado – em práticas que se desenvolveram antes dos anos 2000. É sobre o que trata o capítulo a seguir.

***Tabela 5 - Marcos da política cultural e educacional do Distrito Federal (1956-1999)***

| Ano | Evento |
|---|---|
| **1956 - 1957** | Concurso Plano Piloto de Brasília |
| **1956** | Companhia Urbanizadora da Nova Capital - Lei nº 2.874/56 |
| **1957** | Início Construção de Brasília |
| | Novacap - Departamento de Educação e Saúde (organograma) Portaria nº 36 5/4/57 |
| **1959** | Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - Decreto nº 47.472 22/12/59 |
| | Tombamento Catetinho – SPHAN 21/07/1959 (Processo nº 594-T-59) |
| **1960** | Lei Santiago Dantas - Lei nº 3.752, de 14 de abril de 1960 |
| | Inauguração de Brasília e do Museu Histórico da Cidade |
| | Lei nº 3771/60 - Organização Administrativa do DF |
| | Decreto nº 47.832-1 4//3/1960 - Fundação Educacional de Brasília. Revogado pelo Decreto nº 48297 de 17/6/1960 |
| **1961** | Fundação Cultural do Distrito Federal - 27/02/1961 - DODF 8/2/1961 |
| | Decreto nº 43/61 - Reorganiza a estrutura administrativa. Superintendência Geral de Educação e Cultura - Fundação Educacional e Fundação Cultural sob seu guarda-chuva |
| **1964** | Lei 4545/64 - Descentralização administrativa da Prefeitura e da Novacap - Regiões Administrativas. Coloca as fundações dentro da Secretaria de Educação e Cultura |
| **1965** | Decreto nº 422 - Atribuição da FC: zelar pelo patrimônio histórico |
| **1966** | Decreto nº 520 31/8/66 - Estatuto da FCDF |
| **1967** | Catedral Metropolitana de Brasília – SPHAN 01/06/1967 |
| **1975** | Divisão do PHA - Decreto nº 2.893, de 13 de maio de 1975. A Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico é subordinada ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura. |
| **1975-1979** | Centro Nacional de Referências Culturais |
| **1976** | Sala Brasília na XIII Bienal de Arte de São Paulo |
| **1978-84** | Salão de Artes Plásticas das Cidades Satélites |
| **1980-1985** | Projeto Interação |
| **1981-1988** | GT Brasília |
| **1982** | Tombamento Igreja Nossa Senhora de Fátima – Decreto nº 6.717 de 28/04/1982e Portaria nº 55/2017-MinC |
| | Tombamento Museu da Cidade (Praça dos Três Poderes) – Decreto nº 6.718 de 28/04/1982 e Portaria nº 55/2017-MinC |
| | Tombamento Museu Histórico e Artístico de Planaltina – Decreto nº 6.939 de 19/08/1982 |
| | Tombamento Igreja São Sebastião (Planaltina) – Decreto nº 6.940 de 19/08/1982 |
| **1983** | Decreto nº 7.451, de 23 de março de 1983. O Departamento de Cultura é transformado em Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico – DePHA, da Secretaria de Educação e Cultura. |
| **1985** | Inauguração do MAB - ações educativas até 1995 |
| | Tombamento Museu Vivo da Memória Candanga (antigo Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira) – Decreto nº 9.036 de 13/11/1985 e Portaria nº 58/2015-MinC |
| **1986** | Decreto nº 9.798, de 13 de outubro de 1986. O Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico passa a figurar como Coordenadoria do Programa Cultural da Secretaria de Cultura. |

| | |
|---|---|
| **1987** | Conjunto Urbanístico de Brasília – Decreto nº 10.829 de 14/10/1987 e Patrimônio Mundial Unesco |
| **1988** | Decreto nº 11.176, de 29 de julho de 1988. Cria o Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal – DePHA/DF, da Secretaria de Estado de Cultura. |
| | Tombamento Vila Planalto – Decreto nº 11.079/1988 |
| | Constituição Federal - Autonomia administrativa |
| **1989** | Tombamento Relógio da Praça Central de Taguatinga – Decreto n º 11.823 de 18/09/1989 |
| **1990** | Inauguração Museu Vivo da Memória Candanga |
| **1991** | Lei nº 158 como Fundo de Apoio à Arte e à Cultura - FAAC, |
| **1992** | Tombamento Conjunto Urbanístico de Brasília – Portaria nº 314/1992-IPHAN e Portaria nº 166/2016-Iphan |
| | Inauguração Espaço Lucio Costa |
| **1999** | Lei 2294/99 extingue a Secretaria de Educação e Cultura |
| | Decreto nº 20.264/1999 - Secretaria de Cultura. O DePHA permanece como Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal |
| | Lei Complementar nº 267, muda o nome para Fundo de Apoio à Cultura-FAC |

*Fonte: Elaboração da autora para esta investigação.*

## Capítulo 5 – A educação museal e patrimonial no Distrito Federal hoje: diagnóstico e perspectivas sociomuseológicas

> *Desse modo, passamos a compreender a urgência no sentido de entender a gestão museológica como um processo educativo, de ação, reflexão e de crescimento humano, incorporada ao cotidiano dos museus, envolvendo todos os responsáveis por atingir a sua missão. Assim como as demais ações museológicas, entendemos o planejamento museológico como um ato de encontro, de partilha, de relação e também de poder. Como espaço de vida, e de conflitos, que implica opções e decisões. Danilo Gandim, desde o início dos anos 80, já nos apontava que "O ato de planejar é um ato educativo, é uma tarefa vital, união entre vida e técnica". (Gandim,1983, p.17).*
>
> Conforme citado em Santos M. C., 2022, p. 53.

Uma das premissas do campo sociomuseológico é a interdisciplinariedade. Neste espaço, a museologia combina os conhecimentos das mais diversas áreas: história, antropologia, pedagogia, artes, literatura e, nesta investigação, a gestão de políticas públicas.

Outro elemento fundante da sociomuseologia é seu engajamento com pautas sociais emergentes, visando um fazer museológico participativo, que atenda aos interesses da sociedade. Se uma das acusações a este campo refere-se ao fato de a museologia social e a sociomuseologia serem politizadas/ideologizadas, o campo sociomuseológico contexta que, tendo em vista o histórico colonialista das instituições de memória e patrimônio, nunca houve imparcialidade no que diz respeito à preservação cultural, assim sendo, resta saber a qual posição o pensar e o fazer museológico certos grupos buscam alinhar-se. A sociomuseologia, conforme indicam Chagas, Primo, Assunção & Storino, delimita que:

> "está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares, dos povos indígenas e quilombolas, dos movimentos sociais, incluindo aí, o movimento LGBT, o MST e outros." (Chagas, Primo, Assunção, & Storino, 2018)

Assim sendo, ao adentrar o campo das políticas públicas, a sociomuseologia pode contribuir para que as ferramentas institucionais aplicadas pelo poder público para a gestão

e execução de políticas públicas voltadas para o campo cultural, especificamente o museal e o patrimonial, sejam instrumentos efetivamente democratizantes, que possam contornar o histórico de gestão cultural que favoreceu uma perspectiva preservacionista elitista e colonialista, dando espaço para a promoção da diversidade cultural e atenção à pluralidade dos públicos.

A epígrafe que abre este capítulo é uma instigante provocação apresentada pela professora Maria Célia Santos sobre a gestão museológica como um processo educativo reflexivo e participativo. Dessa feita, toma-se tal provocação de maneira ampliada, voltada para a gestão das políticas públicas culturais de modo geral. A análise do funcionamento da política voltada para a educação museal e patrimonial no Distrito Federal apresenta-se como oportunidade ímpar de aprendizagem. Esmiuçar seu funcionamento é fundamental para que se possa compreender como pode objetivamente ser aprimorada e, no caso desta investigação, perceber como a sociomuseologia pode ajudar a desenhar uma política pública de educação e memória comprometida com a inclusão social, a superação de desigualdades e preconceitos, e a participação da sociedade.

A seguir será apresentado como a política pública de educação museal e patrimonial estabeleceu-se no Distrito Federal, a iniciar por sua legislação, seguindo por análise do orçamento cultural, as ações de educação museal e patrimonial executadas e, por fim, possíveis contribuições da sociomuseologia.

***

O Estado brasileiro, desde a consolidação da Nova República – com o fim da ditadura civil militar – procurou definir parâmetros, normas, procedimentos para consolidar a execução de políticas públicas. No contexto da redemocratização, o desenho desse aparato burocrático seria fundamental para que as políticas públicas pudessem dialogar com o modelo de democracia que estava se estabelecendo.

Antes de se adentrar no modelo de execução de políticas públicas adotado no Brasil, vale discutir a definição dessa categoria. Joana Alencar (2021) apresentou elementos conceituais basilares para a compreensão do catálogo de políticas públicas elaborado pelo Instituto Política Econômica Aplicada (IPEA)[114]. Neste documento, a autora compreende

[114] O Instituto é uma fundação pública atualmente vinculada ao Ministério Planejamento e Orçamento. É responsável pelo desenvolvimento de investigações que servem de subsídio para a elaboração e reestruturação de políticas públicas no Brasil, bem como programas de desenvolvimento.

política pública como uma proposta, que é elaborada pelo Estado, para enfrentar os problemas públicos existentes numa dada sociedade, ou seja, as necessidades da população, bem como promover o desenvolvimento da nação.

Desta feita, a elaboração de políticas públicas é instrumento fundamental para a consolidação de um regime democrático. O processo de sua elaboração e análise pode envolver os três poderes: recorrentemente tendo o poder executivo como espaço de elaboração, passando por aprovação do poder legislativo, e, em algumas situações, anuência do poder judiciário.

Apesar de o Estado ser o depositário da iniciativa e execução das políticas públicas, outros atores sociais acabam por demandar envolvimento e participação em seu ciclo nas mais diversas fases, portanto, essas articulações não podem ser ignoradas.

A Constituição Federal de 1988 resgatou o papel do Estado como planejador e executor das políticas públicas com a inserção do modelo de Planos Plurianuais (PPA). O primeiro PPA foi efetivado apenas em 1998, durante o segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse Plano é um instrumento de planejamento orçamentário das políticas públicas nacionais para um período de quatro anos, iniciando-se no segundo ano de determinado mandato e terminando no primeiro ano do mandato subsequente. Está previsto no artigo 165 da Constituição Federal de 1988 e sua iniciativa é de prerrogativa do poder executivo, que encaminha o plano para o Congresso Nacional, sendo examinado primeiramente pela Câmara dos Deputados e, em seguida, pelo Senado Federal. Esse modelo, desenhado e pensado para a esfera federal, posteriormente foi replicado nas outras esferas políticas (governos estaduais e municipais) e, por conta disso, é importante para nossa pesquisa.

No campo das políticas públicas três categorias são de suma importância: planos, programas e ações. Os planos operam num campo macroestrutural, na esfera do planejamento governamental e contém os programas e respectivas ações. Podem ser organizados por temas, como, por exemplo, o Plano Setorial de Museus, analisado no capítulo 3. É nesse âmbito que a política é manejada e as prioridades são definidas, escolhendo-se os programas e ações que terão maior destaque. Por conseguinte, os programas representam o elemento gerencial da política visto que estabelecem o público-alvo, o aporte financeiro necessário, os objetivos a serem alcançados, os prazos, os indicadores de monitoramento e avaliação de resultados. Para sua efetivação são

determinadas suas ações, elementos que compõem a dimensão operacional. As ações representam a definição explícita e clara do que será executado para alcançar os objetivos estabelecidos nos programas e respectivos planos, ou seja, o que será produzido, como os recursos serão alocados, o que deve ser feito, qual o público diretamente beneficiado pelo investimento público, bem como aferem se os objetivos foram efetivados.

Apesar de esse modelo ser próprio da Nova República, instaurada a partir de 1988, e focado na esfera federal, entende-se que ele pode oferecer parâmetros para a compreensão das políticas públicas ao longo do tempo e dentro de outros entes federativos. Nesse sentido, tomou-se por inspiração a Teoria do Programa e Modelo Lógico (Krause, 2020) (Vitória, Morais, Emmendoerfer, & Cunha, 2020) como modelo vantajoso para analisar as políticas aplicadas pela pelo Governo do Distrito Federal no que diz respeito à educação museal e patrimonial. Essa metodologia visa compreender uma política pública através dos sentidos atribuídos a ela quando de sua elaboração por meio da análise de um conjunto documental (projetos, normativas, legislações, processos, relatórios) que possam fornecer subsídios para o entendimento do funcionamento de determinado programa.

Ademais, mesmo que o modelo do PPA seja próprio do serviço público, as categorias dos programas e ações foram padronizadas para compreender a gestão dos projetos voltados para educação museal e patrimonial geridos por instituições privadas em espaços públicos do Distrito Federal por meio dos editais do Fundo de Apoio à Cultura, principal política de Estado no campo cultural do GDF.

Tendo essa metodologia como modelo inspirador, foi proposto indicar qual a atual configuração da política pública de educação museal e patrimonial, identificando possíveis planos, programas/projetos e ações. O formulário de inquérito voltado para gestores/servidores das secretarias de Estado (Apêndice – Formulário A e B), procurou descrever os programas/projetos, seu tempo de funcionamento, em que governo estava vigente, seus objetivos, relação com outros programas e ou políticas, suas metas, ações, atividades, insumos, legislação basilar, resultados obtidos e a obter, a existência de parcerias, metodologias de avaliação e acompanhamento adotadas, indicadores produzidos e dificuldades enfrentadas.

No que diz respeito às empresas que executaram projetos de educação museal ou patrimonial por meio de mecanismos de financiamento público, o formulário de inquérito buscou traçar um perfil da instituição, reconhecendo a área de atuação, tempo de existência,

onde está localizada e onde opera, perfil do entrevistado (dados sociodemográficos e trajetória profissional), bem como perceber quais os projetos que foram desenvolvidos, quais práticas educativas estão presentes nos projetos, se elabora materiais e recursos educativos, se e como oferecem acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, se e como trabalham com temáticas de inclusão/diversidade de gênero e racial, como são compostas as equipes e seu regime de contratação, qual a linha teórica orienta os projetos e aplicação das ações, média de pessoas atendidas por projeto, se atendem público não escolar, se estabelecem parcerias com atores sociais, como se deu o financiamento do projeto, montante total gasto e dificuldades enfrentadas.

**A legislação**

Antes de analisar como o programa temático do PPA do Governo do Distrito Federal, Capital Cultural, abriga os projetos voltados para educação museal e patrimonial, é importante conhecer qual o arcabouço jurídico que dá sustento para o desenvolvimento desses projetos no Distrito Federal.

Primeiramente, é importante destacar que o período que abarca a gestão dos governadores Agnelo Queiroz (2011-2015), do Partido dos Trabalhadores, e Rodrigo Rollemberg (2015-2018), do Partido Socialista Brasileiro, políticos alinhados à esquerda do espectro político, cujos mandatos no governo distrital coincidiram com a gestão de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, na presidência do Brasil (2011-2015 e 2015-2016) apresentou-se como positivo para o desenvolvimento de políticas culturais no Distrito Federal. Em 2017, por exemplo, foi aprovada a Lei Orgânica da Cultura – Lei Complementar nº 934 – que criou um Sistema de Arte e Cultura distrital, com instâncias de participação e controle como os Conselhos Regionais de Cultura, Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural, Conferência de Cultura e sistemas setoriais, sendo um de museus e outro de patrimônio. Essa legislação também delimitou como instrumento de gestão a elaboração do Plano de Cultura do Distrito Federal[115].

[115] O ponto 8 deste plano, que tratou do tema *Patrimônio Cultural Material e Infraestrutura Cultural*, fez uma única menção à educação patrimonial: "8.1.3 Implementar programa para a educação patrimonial, de forma a desestimular atos lesivos aos bens culturais materiais tombados" (Distrito Federal, 2017a). Não foram identificadas informações sobre educação museal, nem na Lei Orgânica da Cultura, nem em seu Plano de Cultura.

Quanto à legislação voltada especificamente para o objeto em análise, é relevante observar que não existe uma política de educação museal distrital, contudo existe um conjunto de normativas que balizam a política de educação patrimonial: a Lei n° 4.920/2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, como estratégia de Educação Patrimonial; a Lei n° 5.080/2013, que incluiu no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do DF, o *Dia do Patrimônio Cultural* (17 de agosto[116]) e instituiu as *Jornadas do Patrimônio Cultural da Humanidade*; a Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, que instituiu a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e por último, a mais recente, a Lei Complementar nº 1.041, de 12 de agosto de 2024, que aprovou o Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília – PPCUB.

Esse fato é curioso visto que mostra que o arcabouço legal opera de maneira inversa ao do plano federal onde existe uma *Política Nacional de Educação Museal*, instituída pela Portaria Ibram nº 422/2017, revogada e revisada pela Portaria nº 605/2021, e a Portaria Iphan nº 137/2016, que estabeleceu as diretrizes – e não uma política – de Educação Patrimonial no Iphan e Casas do Patrimônio, ambas já apresentadas na parte 1 desta tese.

Isto posto, observa-se que projetos e ações voltados para a educação museal cumprem-se dentro da política patrimonial. Isso deve-se à centralidade que a temática patrimonial tem na história da cidade. Ao buscar os termos 'educação museal', 'educação em museus' e 'educação patrimonial' junto ao Diário Oficial do Distrito Federal – documento que publiciza os atos do poder público e que disponibiliza edições desde o ano de 1967 – foram encontradas apenas 9 menções ao primeiro termo, 1 para o segundo e 353 para o terceiro.

O termo educação museal apareceu pela primeira vez em 2020, quando da celebração de Acordo de Cooperação Técnica entre a SECEC-DF e o curso de Museologia da Universidade de Brasília cujo objetivo era:

> "contribuir para o adensamento da Educação Museal no Distrito Federal ao proporcionar elementos e vivencias que permitam o desenvolvimento de pesquisas sobre o estudo de público e não-público no Distrito Federal. Os estudantes do curso de Museologia e de Pedagogia da UnB atuarão na elaboração e aplicação de propostas de programas educativos
> em contextos culturais nos diferentes equipamentos museais administrados pelo Governo do Distrito Federal, contribuindo para a reflexão sobre processos técnicos e

[116] Em alusão à data de aniversário do primeiro presidente do Iphan, Rodrigo Melo Franco de Andrade.

> científicos que possibilitem a construção de patrimônios que se constituam como herança e identidade." (Diário Oficial do Distrito Federal nº 57, quarta-feira, 25 de março de 2020, página 38)

E novamente, no ano de 2023, em portarias que definiram as especialidades e atribuições de cargos na Secretaria de Cultura, no caso para o cargo de Analista de Atividades Culturais especialidade Arqueologia, cujas atividades foram definidas como:

> "Realizar estudos e pesquisas relacionadas ao acervo e equipamentos culturais da SECEC-DF; estudar o patrimônio arqueológico, histórico e cultural; participar da elaboração, implementação e avaliação de políticas e programas públicos; organizar informações sociais, culturais e políticas; elaborar documentos técnico-científicos; assessorar nas **atividades de educação museal, patrimonial, mediação e educativas no geral;** e executar outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica e outras atividades de interesse da Especialidade." (SEPLAD/SECEC-DF, 2023b)

As especialidades de Arte Educador, Museologia e Pedagogia não receberam atribuições em que os termos educação museal ou patrimonial aparecessem.

Por sua vez, o termo educação em museus apareceu em ocasião de publicação de edital de concurso público para o provimento de vagas junto à SECEC-DF, em 24 de janeiro de 2014, relacionado ao conteúdo programático da especialidade Museologia, como um dos pontos a ser estudado pelos candidatos: "6. Educação em museus. 6.1 Elaboração, desenvolvimento e avaliação de ações educativas e culturais"[117]. Esses resultados ilustram a insipiência do tema educação museal na esfera pública do Distrito Federal.

De outra maneira, o volume de ocorrências do termo educação patrimonial explicita a centralidade que essa locução possuiu em contraste com a temática museal. A primeira aparição é de 1995, quando da criação da Divisão de Educação Ambiental e Cultura, por meio da Resolução nº 5175 de 3 de agosto de 1995, dentro da Fundação Educacional do Distrito Federal. Entre suas competências estava: "VII. desenvolver programas de educação patrimonial e de difusão da memória do Distrito Federal em parceria com as instituições públicas competentes nessa área;" [118]. As demais ocorrências foram importantes para identificar alguns caminhos tomados pela política pública e, conforme a pertinência, foram tratadas neste trabalho.

[117] Diário Oficial do Distrito nº19, sexta-feira, 24 de janeiro de 2014, página 66.

[118] Diário Oficial do Distrito Federal, nº 156, segunda-feira, 14 de agosto de 1995, página 18.

Retornando à legislação distrital que estabeleceu a política de educação patrimonial, existem três leis e uma portaria. A primeira a ser aprovada foi a Lei n° 4.920/2012 que dispõe sobre o acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, como estratégia de Educação Patrimonial. É uma legislação suscinta que tem como objetivo assegurar "aos estudantes da rede pública de ensino o acesso ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental" (Distrito Federal, 2012). O texto destaca que "o sítio urbano de Brasília – Patrimônio da Humanidade" é um dos locais a serem visitados, bem como "locais de valor histórico nas cidades do Distrito Federal, a lugares demonstrativos das formas de expressão, das celebrações e dos saberes da população, a áreas de preservação e a outros sítios de valor cultural, histórico ou paisagístico" e valorizará os "mestres e das mestras dos saberes e fazeres das culturas populares" (Distrito Federal, 2012), englobando patrimônio material e imaterial, portanto.

Essa primeira legislação apresenta uma das facetas da educação patrimonial distrital: seu vínculo com a preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília - CUB, tombado em nível distrital pela Decreto nº 10.829/1987, reconhecido pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade, em dezembro de 1987, e tombado na esfera federal por meio da Portaria nº 314/1992-Iphan - complementado pelas Portarias nº 166/2016-Iphan e nº 421/2018-Iphan. Nas diversas ocasiões em que o tema da preservação do CUB esteve em debate, a educação patrimonial foi evocada como medida que deve compor o plano de preservação, a exemplo do ocorrido em reuniões do Conselho de Gestão da Área de Preservação de Brasília - CONPRESB[119].

O mesmo ocorreu quando se iniciaram os trabalhos para a elaboração do Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília – PPCUB. Em outubro de 2012, foi apresentada a primeira proposta deste plano, elaborada por empresa denominada *RS Projetos Ltda - RSP Arquitetura e Consultoria*, sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente - SEDUMA. O processo sofreu diversas críticas, a iniciar pelo fato de o documento ter sido elaborado por empresa privada, pela limitada participação da sociedade civil, o foco que deu ao reordenamento territorial – muito provavelmente em função de interesses do mercado imobiliário –, bem como a falta de instrumentos de preservação essenciais como a educação patrimonial (Peres & Bessa, 2016).

[119] Instituído pela Lei nº 3.127, de 16 de janeiro 2003. Atas das reuniões nº 2, 28 e 33, publicadas no DODF.

O PPCUB foi aprovado mais de uma década depois em 12 de agosto de 2024 (Lei complementar nº 1.041), é a lei mais recente que trata da educação patrimonial e será analisada mais adiante.

Isto posto, num primeiro momento, identificou-se uma das características do arcabouço legal do GDF voltado para a educação patrimonial: ele coloca a pasta da educação e o público escolar como eixos centrais, especialmente os estudantes vinculados à rede pública de ensino, mesmo que se mencione, no artigo 3º, a possibilidade de "integração das áreas de educação, cultura, turismo, transporte e meio ambiente com vistas à realização dos objetivos desta Lei".

Entre as ações previstas, a legislação elenca:

> "I – preparação de material didático com subsídios para a realização das atividades externas;
> II – formação dos profissionais da educação para acompanhamento das visitas, com vistas ao aproveitamento das oportunidades de educação que elas ensejam;
> III – oferecimento de transporte e organização da logística necessária à realização das atividades." (Distrito Federal, 2012)

Ainda, antevê a possibilidade de celebrar convênios e parcerias com outras instituições. No que tange à SEEDF, esta tem convênio celebrado junto ao Iphan e parcerias estabelecidas com a SECEC-DF, cujo principal projeto é o *Projeto Territórios Culturais* e parceria com o Instituto Banco Regional de Brasília (BRB), ambos serão tratados nas próximas seções.

A segunda legislação aprovada foi a Lei n° 5.080/2013, que incluiu no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do DF, *o Dia do Patrimônio Cultural* (17 de agosto) e instituiu as *Jornadas do Patrimônio Cultural da Humanidade*. Essa lei possui público-alvo mais abrangente, uma vez que o Dia do Patrimônio é incluído no calendário oficial do governo distrital e não somente no calendário escolar. Da mesma maneira, as Jornadas do Patrimônio são um conjunto de eventos que visam atender público-alvo mais amplo. Entre seus propósitos estão:

> "I – disseminar para todos os cidadãos o conhecimento sobre o patrimônio material e imaterial do Distrito Federal, estabelecendo sua relação com o patrimônio brasileiro e com o patrimônio mundial;
> II – promover atividades, cursos, seminários e debates em todas as escolas e universidades do Distrito Federal sobre o patrimônio material e imaterial do Distrito Federal e sobre a condição de Brasília como patrimônio mundial;

> III – promover o turismo cívico mediante o estímulo à visitação a espaços e edificações que compõem o patrimônio histórico, artístico, cultural, natural, paisagístico e arqueológico do Distrito Federal;
> IV – promover e estimular a apresentação e a divulgação dos saberes, celebrações, formas de expressão e lugares que constituem o patrimônio imaterial do Distrito Federal;
> V – valorizar e disseminar as experiências existentes na área educacional e nos diversos âmbitos profissionais relacionados ao patrimônio material e imaterial do Distrito Federal;
> VI – estimular novas experiências e a capacitação de educadores e profissionais nas diversas áreas de saber relacionadas ao patrimônio material e imaterial do Distrito Federal;
> VII – promover a educação patrimonial." (Distrito Federal, 2013a)

As Jornadas do Patrimônio ocorrem desde 2014 e ultimamente são executadas conjuntamente por três instituições: a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação - GEAPLA da SEEDF, a Subsecretaria de Patrimônio Cultural - SUPAC da SECEC-DF e a Superitendência Regional do Iphan no Distrito Federal. As considerações sobre esse projeto serão tratadas nas próximas seções.

A partir de depoimento de José Delvinei dos Santos (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024), que foi Subsecretario de Patrimônio Cultural durante a gestão do governador Agnelo Queiroz, bem como fez parte da equipe da GEAPLA quando da sua criação, pôde-se compreender parte do processo de criação dessas duas primeiras leis. O ex-subsecretario relatou que logo que assumiu o cargo, a SUPAC foi convocada pela Promotoria de Justiça de Defesa do Meio Ambiente e do Patrimônio Cultural - Prodema, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, a fim de elucidar que ações vinha desenvolvendo no sentido de garantir a preservação do patrimonio cultural do Distrito Federal em suas mais diversas formas. Após solicitação de esclarecimentos, a SUPAC articulou-se de maneira a ampliar suas ações de proteção e preservação. Dentre estas, esteve a procura do poder legislativo para que este elaborasse legislação focada na educação patrimonial, que resultou nas leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013.

O terceiro instrumento jurídico regendo a política de educação patrimonial é a Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, que instituiu tal política na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esta portaria foi elaborada a partir das atividades do *Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Pública para o Ensino da Educação Patrimonial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, instituído pela Ordem de Serviço nº 01, de 11 de março de 2016 (Diário Oficial do Distrito Federal, segunda-feira, 14 de março de 2016, nº 49, página 45), composto por Antônio Carlos do Patrocínio, Wagner de Faria Santana,

José Delvinei Luiz dos Santos, William Batista Vieira, Frank Nely Peres Alves e Adriana Tosta Mendes, conforme Ordem de Serviço nº 03, de 14 de 11 de março de 2016 (Diário Oficial do Distrito Federal, terça-feira, 15 de março de 2016, nº 50, página 13). José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) relatou que a articulação para a elaboração da portaria surgiu como forma de criar parâmetros para a aplicação do que estava disposto nas leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013 dentro da Secretaria de Estado de Educação, ou seja, não é normativa válida para outras secretarias de Estado e órgãos correlatos. Esse fato já delineia a política com foco no público escolar, deixando descobertos o restante da população do Distrito Federal e Entorno. O documento definiu educação patrimonial como:

> "dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória.
> Parágrafo Único. A Educação Patrimonial engloba práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias capazes de promover a ética global e a cidadania sociocultural." (SEEDF, 2016)

E estabeleceu como seus objetivos:

> "I - desenvolvimento de uma compreensão integrada do Patrimônio Cultural material e imaterial, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos legais, políticos, geográficos, históricos, arqueológicos, artísticos, sociais, ambientais, espirituais, científicos, éticos, estéticos, econômicos e outros;
> II - fortalecer uma consciência crítica para a Preservação do Patrimônio Cultural;
> III - incentivar a participação comunitária, ativa, permanente e responsável, nos processos pedagógicos e na Preservação do Patrimônio Cultural, entendendo essa questão como um valor inseparável do exercício da cidadania;
> IV - estimular à cooperação entre as diversas regiões administrativas do Distrito Federal e deste com a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), com vistas à construção de uma cultura de Preservação, fundamentada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia e justiça social;
> V - incentivar a cooperação entre escola e comunidade, com vistas à construção de uma sociedade fundada em princípios democráticos e participativos;
> VI - reconhecer, valorizar e fortalecer o respeito às populações tradicionais, e às comunidades locais e de solidariedade internacional, como fundamentos para o futuro da humanidade;
> VII - assegurar a democratização do acesso às informações sobre o Patrimônio Cultural;
> VIII - fortalecer a integração entre a ciência e as tecnologias, os saberes e fazeres populares, em prol da Preservação Cultural;
> IX - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro sustentável da humanidade;
> X - inserir essa temática nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares de forma multi, inter e transdisciplinar." (Distrito Federal, 2013a)

Tanto a definição apresentada, como os objetivos estabelecidos dialogam com a concepção atual de patrimônio cultural, relacionado à ideia de referência cultural, trata da importância dos vínculos comunitários e dos sentidos e significados socialmente partilhados, não compreendendo o patrimônio como elemento que possui valor inerente. Isso tem impacto na perspectiva de educação patrimonial repelindo que a política seja conjugada a uma concepção de educação patrimonial instrutivista, de alfabetização cultural. José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) informou que durante a elaboração da Portaria nº 265/2016 a equipe do Grupo de Trabalho debruçou-se na produção técnica sobre educação patrimonial produzida pelo Iphan, bem como contou com apoio de seus servidores, dentre eles Andrey Schlee, Sandra Bernardes, Sônia Rampim, fato que reforça a consonância do texto da Portaria e a perspectiva construtivista e relacional adotada pelo órgão federal ao tratar de educação patrimonial.

A referida portaria também definiu as instâncias, dentro da secretaria, responsáveis pela condução da política, envolvendo subsecretarias de Estado, coordenações regionais de ensino, a escola de aperfeiçoamento e unidades de ensino, ou seja, buscou integrar todo o aparato burocrático da Secretaria de Educação à política:

> "I - à Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino (COETE), unidade gestora de Educação Patrimonial, cabe:
> II - à Subsecretaria de Educação Básica, por meio de suas Coordenações de Políticas Educacionais, caberá promover a presença da temática Educação Patrimonial em programas, projetos e ações de forma transversal e interdisciplinar, tal como apresentado no Currículo da Educação Básica da SEEDF para todas as etapas e modalidades de ensino;
> III - as demais Subsecretarias da SEEDF deverão oferecer o suporte e o apoio necessários, no que couber, ao desenvolvimento de programas, de projetos e de ações pedagógicas de Educação Patrimonial;
> IV - o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) deverá propor e executar a política de formação continuada em Educação Patrimonial;
> V - as Unidades Regionais de Educação Básica deverão incentivar, acompanhar, assessorar, articular e avaliar a execução dos programas, projetos e ações pedagógicas de Educação Patrimonial nas Unidades Escolares a elas vinculadas, em articulação com a unidade gestora pela Educação Patrimonial na SEEDF;
> VI - as Unidades Escolares deverão desenvolver e executar programas, projetos e ações pedagógicas de Educação Patrimonial, observados os princípios de rede, descritos nos respectivos Projetos Político Pedagógicos, bem como atuar como polos difusores e de apoio a outras Unidades Escolares, conforme orientação das instâncias superiores;
> § 1º - Em atendimento à Lei nº 5.080/2013, as Unidades Escolares devem prever em seus planejamentos anuais, o dia 17 de Agosto como dia do Patrimônio Cultural, bem como o período de 07 a 11/12, para a realização das Jornadas do Patrimônio envolvendo toda a comunidade escolar.

> § 2º - Essas atribuições devem ser exercidas com a participação de pais, mães, responsáveis e demais membros da comunidade no processo pedagógico, desde o diagnóstico socioambiental participativo até a avaliação final das ações desenvolvidas." (Distrito Federal, 2013a)

Isso levou à criação, em 2017, de uma gerência específica para tratar da temática patrimonial, combinada a outras áreas: a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, de Língua Estrangeira e Arte-Educação – GEAPLA. Tratar-se-á de suas atribuições e atividades nas próximas seções.

Por fim, a legislação mais recente aprovada é o Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília – PPCUB, Lei complementar nº 1.041. O texto do Plano oferece condições extremamente promissoras para a consolidação de uma efetiva política de educação patrimonial, visto que a incluiu entre seus objetivos, a delimita como instrumento de proteção e valorização, bem como instituiu programa próprio, ainda não institucionalizado:

> "Art. 8º São objetivos do PPCUB:
> VI – **promover a educação patrimonial, para disseminar conhecimento relativo à valorização do patrimônio cultural do CUB**;
> (...)
> Art. 127. São **instrumentos** para a identificação, proteção e valorização do patrimônio cultural material e imaterial do CUB:
> (...)
> **VIII – educação patrimonial;**
> **IX – jornadas do patrimônio;**
> (...)
> Art. 36. A valorização do patrimônio material e imaterial, bem como de obras de arte e referências culturais dos diferentes segmentos sociais que constituem a diversidade da população do Distrito Federal, é realizada por **meio dos seguintes programas** de:
> I – valorização das áreas de interesse cultural;
> II – acervo urbano de obras de arte;
> **III – educação patrimonial.**
> Parágrafo único. Os programas I e II devem ser **regulamentados** pelos órgãos distritais competentes pelas políticas públicas de cultura e turismo em conjunto com as administrações regionais e o **programa III, pelos órgãos distritais competentes pela cultura, turismo e educação, todos a serem aprovados por ato próprio do Poder Executivo.**
> (...)
> Art. 40. O Programa de Educação Patrimonial deve seguir um **Plano de Educação Patrimonial**, visando promover, de forma continuada, transversal e interdisciplinar, a divulgação e a promoção dos valores associados ao patrimônio cultural do CUB, bem como as outras referências culturais, de relevante importância para a história, memórias e identidade do DF, por meio de ações formativas e informativas ao próprio poder público e à população em geral.

> § 1º A implementação do Plano e Programa citados no caput deve **envolver os órgãos responsáveis pela política cultural, pela política de educação, pela política de turismo do DF, demais órgãos afetos e sociedade civil.**
> § 2º A educação patrimonial deve ser objeto de **atividades transversais na rede de educação básica do Distrito Federal, com abordagem multidisciplinar.**
> § 3º A formação continuada dos servidores públicos para a implementação do disposto neste artigo deve ser realizada pelos órgãos competentes.
> § 4º O intercâmbio com organismos nacionais e internacionais deve ser incentivado com o objetivo de aprimorar a qualificação técnica das pessoas que atuam com educação patrimonial.
> (...)
> § 8º A educação patrimonial, conforme prevista no Programa de Educação Patrimonial do art. 36, visa, de forma continuada, transversal e interdisciplinar, a divulgação e a promoção dos valores associados ao patrimônio cultural do CUB.
> § 9º As jornadas do patrimônio, submetidas a lei específica, constituem-se em um conjunto de ações e atividades realizadas **pelo poder público em parceria com órgãos e instituições locais e federais, escolas, movimentos culturais, setor privado e demais entidades e movimentos sociais de defesa do patrimônio,** com o intuito **de disseminar para toda a população o conhecimento, a vivência e a valorização do patrimônio cultural, material, imaterial, arqueológico, museológico, artístico, paisagístico e natural do Distrito Federal.**
> (...)
> Art. 128. Serão implementados, na área de abrangência do PPCUB, os seguintes instrumentos e ações complementares de proteção do patrimônio material e imaterial:
> III – ações continuadas de educação patrimonial, em consonância com o Plano de Educação Patrimonial previsto no art. 40;
> Parágrafo único. O poder público pode firmar convênios e parcerias com instituições acadêmicas, organizações não governamentais e entidades culturais para a execução de programas de preservação e educação patrimonial.” (Distrito Federal, 2024b) Destaque nosso.

É notável a intenção deste instrumento jurídico em envolver uma diversidade de atores, desde os mais diversos órgãos do poder público quanto a sociedade civil. Também se destaca a inclusão das Jornadas do Patrimônio como instrumento de valorização do patrimônio cultural do Distrito Federal.

Com a criação de um programa específico existe a possibilidade deste ser incluído de maneira autônoma nos próximos Planos Plurianuais, com projetos e ações orçamentárias exclusivas. Apesar desta oportunidade o mais provável é que o PPCUB seja acomodado no Programa temático Capital Cultural e suas ações sejam integradas às já existentes.

As duas secretarias de Estado mormente responsáveis pela execução da política de educação museal e patrimonial são a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa – SECEC-DF e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Na atualidade, o órgão dentro da SECEC-DF que lida diretamente com a política de educação museal e patrimonial é a Subsecretaria do Patrimonio Cultural[120] e foi observado que nos diversos períodos históricos sempre foi alguma subpasta ligada ao patrimônio que lidou com essa política. Por sua vez, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em sua estrutura organizacional conta com uma gerência específica que lida com a temática da educação patrimonial, a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, de Língua Estrangeira e Arte-Educação – GEAPLA. Em 2024, a gerência estava inserida na Diretoria de Educação em Tempo Integral – DEINT, da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – SUBIN. Existe desde 2017, criada durante a gestão do governador Rodrigo Rollemberg, por meio do Decreto nº 38.631 de 20 de novembro de 2017. Na ocasião, estava inserida na Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, Coordenação de Políticas Educacionais Transversais – COETE e lhe foi atribuída as seguintes competências:

> "Art. 55. À Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação - GEAPLA, unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino, compete:
> I - orientar e acompanhar, em âmbito central, as ações técnico-pedagógicas relativas à implantação e à implementação de políticas, diretrizes específicas, programas e projetos de Educação Ambiental, de Educação Patrimonial, das Escolas Parque, da Escola da Natureza, e dos Centros Interescolares de Línguas na Rede Pública de Ensino;
> II - orientar e acompanhar, em âmbito central, as ações técnico-pedagógicas concernentes aos programas e aos projetos de fomento à Educação Ambiental e à Educação Patrimonial, à Escola da Natureza, às Escolas Parque e aos Centros Interescolares de Língua na Rede Pública de Ensino;
> III - coordenar e acompanhar a elaboração, a implantação, a implementação e a avaliação do currículo referente às Escolas Parque, aos Centros Interescolares de Línguas e à Escola da Natureza;
> IV - orientar e acompanhar ações pedagógicas e culturais relacionadas às parcerias intersetoriais com missões diplomáticas, associações e outras instituições educacionais de fomento ao ensino de língua estrangeira;
> V - orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas referentes à Educação Patrimonial na Rede Pública de Ensino;
> VI - promover, em âmbito central, a socialização de experiências referentes às práticas pedagógicas relativas à sua área de atuação;
> VII - orientar e acompanhar, em sua dimensão pedagógica, a execução de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares destinados a atender às demandas em sua área de atuação; e
> VIII - executar outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação." (Distrito Federal, 2017c)

[120] A atual estrutura da SECEC foi instituída pelo Decreto nº 37.082, de 25 de janeiro de 2016. (Distrito Federal, 2016)

Atualmente a GEAPLA está dentro da estrutura da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral e sua Diretoria e Educação Integral. José Delvinei dos Santos (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) relatou que a intenção inicial era que fosse criada uma gerência exclusiva para executar a política, após a publicação da Portaria nº 265, contudo, a decisão da Secretaria foi agrupar outras áreas temáticas, evitando expansão da estrutura institucional[121].

A partir da compreensão da legislação que baliza a efetivação da política, pode-se adentrar um segundo elemento essencial para que esta funcione: os recursos financeiros.

## O orçamento cultural

A Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, definiu de onde se originariam os necessários para sustentá-la:

> "Art. 8º São Fontes de Recursos e Financiamento para os projetos de Educação Patrimonial:
> a. Recursos do Fundo Nacional de Educação (FNDE) / Ministério da Educação: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); Programa de Ações Articuladas (PAR), Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), Fundo de Apoio à Cultura (FAC), emendas parlamentares e outros;
> b. Parcerias com outros órgãos públicos e privados." (Distrito Federal, 2013a)

Parte das fontes mencionadas fazem referência a programas da política pública do governo federal, porém outras, como o PDAF e FAC, estão presentes no PPA do Distrito Federal. Esta investigação identificou que quando as ações de educação patrimonial e museal recebem algum tipo de recurso direto – já que em sua maioria são atividades executadas por meio da infraestrutura administrativa das secretarias de Estado pelos próprios servidores – os valores provêm de ações orçamentárias do PPA distrital e, eventualmente, de emendas parlamentares de deputados distritais que têm interesse pela temática do patrimônio cultural, ou através de parcerias.

Assim, inicia-se a análise do orçamento pelo Plano Plurianual do Distrito Federal. Desde já é curioso observar que, se de um lado a legislação distrital voltada para educação patrimonial rege, majoritariamente, ações da Secretaria de Educação, no PPA, as ações

[121] Em documentação cedida por Wagner Santana, foi possível identificar que essa temática já esteve presente no Núcleo de Projetos Especiais, da Gerência de Diversidade, Programas e Projetos Especiais, da Coordenadoria de Educação em Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica.

voltadas para a área patrimonial estão em programa que, predominantemente, está inserido na Secretaria de Cultura. Conforme já apresentado, os Planos Plurianuais são elaborados para terem vigência de quatro anos e se iniciam no segundo ano do governo recém-eleito e finalizam no primeiro ano do governo subsequente.

Desta feita, foram analisados os relatórios dos Planos Plurianuais referentes aos quadriênios 2016-2019 e 2020-2023, bem como a redação dos planos elaborados para os quadriênios, 2016-2019, 2020-2023 e 2024-2017 – este último em execução. Tal escolha se deu tendo em vista que representam planos – dois executados e um elaborado – após a vigência da legislação anteriormente promulgada.

O documento do plano apresenta o texto da lei publicada na primeira parte e na segunda, três anexos que esmiuçam o PPA. O Anexo I apresenta contextualização do DF, as dimensões econômica, territorial e de política fiscal. O segundo demonstra a estruturação, a base estratégica e os programas temáticos do PPA, já o último detalha os programas e respectivas ações orçamentárias. É este último anexo que apresentou uma maior densidade de informações que pôde auxiliar esta análise.

Nos três planos o programa que abriga a temática patrimonial (e museal) é o Programa Temático *Capital Cultural*, inserido no Eixo Temático de *Desenvolvimento Territorial*, junto ao Planejamento Estratégico do DF.

Entre os analisados, o Plano Plurianual 2016-2019 (Lei nº 5.602/2015) e seu programa temático *Capital Cultural* foi o que apresentou maior densidade no que diz respeito à política cultural, especialmente no que tange a política do patrimônio cultural, mencionando em texto de contextualização a necessidade de "inserção da cultura e das artes nos processos educativos". O programa está divido em cinco objetivos específicos denominados: 001-Cultura para todos, 002-Patrimônio e Infraestrutura Cultural, 003-Desenvolvimento para as artes, 004-Divercidades, 005-Modernização da gestão cultural.

O Projeto Cultura Educa está presente nos três PPA's analisados e tem ação orçamentária[122] própria: "2810 – Apoio ao projeto Cultura Educa". No Anexo II do PPA 2016-2019 está a descrição detalhada, definido como projeto que:

> "tem por objetivo desenvolver a cultura nos processos educacionais e educação para a cultura e a arte - com ações que vão além da realização de shows e atividades culturais nas escolas. O conceito-chave é integrar as escolas em processos culturais, com cursos

[122] É onde está classificada a despesa que será gasta. Dela resultam produtos (bens ou serviços) que contribuem para atender aos objetivos dos programas.

> e oficinas continuadas dando suporte à política de educação integral da SEE." (Distrito Federal, 2015, p. 287)

Ainda, previu a criação de instâncias responsáveis pela implantação das ações nas secretarias: uma Coordenação de Assuntos Culturais na Secretaria de Educação e uma Coordenação de Assuntos Educacionais na Secretaria de Cultura, visando, portanto, atenção à educação dentro da pasta cultural e atenção à cultura na pasta educacional. Listou como projetos a serem desenvolvidos:

> "•Além dos Muros para promover ações e oficinas culturais dentro e fora das escolas, de modo a aproximar e alinhar processos culturais e artísticos aos processos formais de educação;
> •Classe Arte pretende desenvolver nas escolas do DF políticas para a distribuição e formação de apreciadores da arte;
> •Artistas do Futuro para incentivar a criação de cursos de formação e capacitação nas áreas artística e cultural, seja em escolas técnicas, em faculdades e universidades, bem como ampliar o sistema de bolsas de residência artística para as diversas linguagens e criar prêmios e bolsas de estudo para formação artística em várias regiões do DF;
> •Jovem Mediador pretende capacitar alunos atendidos pelo programa Jovem Aprendiz para que possam mediar o atendimento e orientação de público nos espaços culturais; Criar ação de incentivo e integração de circuitos entre escolas formais e as manifestações da cultura popular." (Distrito Federal, 2015, pp. 287-288)

Na atualidade a ação orçamentária do Programa Cultura Educa fornece o serviço de transporte de estudantes para o Projeto Territórios Culturais, por meio de licitação pública. Nos PPA's 2020-2023 e 2024-2027 não foram detalhados seus objetivos e ações necessárias. Apesar do descrito, não foi encontrada nenhuma meta no objetivo 001, bem como indicador, que possa aferir a aplicação de ações voltadas para educação patrimonial.

O segundo objetivo do programa Capital Cultural no PPA 2016-2019, Patrimônio e Infraestrutura Cultural, também tratou de educação patrimonial. No segmento caracterização dispôs como objetivo o fortalecimento do:

> "(...) patrimônio cultural do DF por meio da reformulação da Política de Patrimônio e a implementação de um programa de gestão integrada do patrimônio cultural do DF, consolidando-o como um sistema de participação social na gestão da política pública para museus e para os espaços e equipamento culturais.
> **A proposta é a de preservação, manutenção, restauração de acervos do DF e desenvolvimento de políticas voltadas à educação patrimonial.** Essa proposta abrangerá a elaboração de um inventário e plano de salvaguarda de bens patrimoniais culturais do DF, os materiais tombados e **buscará adesão dos Museus do DF**." (Distrito Federal, 2015, p. 290). Destaque nosso.

Aqui nota-se que busca aliar as práticas preservacionistas já consagradas na política federal a ações de educação patrimonial sem, contudo, especificar como se dariam essas ações.

Outro elemento de destaque neste objetivo é a intenção de se criar, a nível distrital, um Instituto de Patrimônio Cultural, como órgão do poder executivo responsável pela preservação de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade.

Da mesma maneira que no objetivo anterior, o objetivo 002 não apresentou meta ou indicador que pudessem aferir a aplicação dos objetivos descritos na parte de contextualização, contudo, previu ações próprias: uma orçamentária (3348 - Reformulação da Política de Patrimônio) e outras não orçamentárias (Elaborar portarias de regulamentação de tombamento e registro e plano de ação para educação patrimonial no DF; e Criação do Instituto de Patrimônio Artístico e Cultural). Todavia, não se identificou a elaboração de um plano para educação patrimonial, assim como o referido instituto nunca saiu do papel.

Acredita-se que um programa cultural tão detalhado, com a quantidade de objetivos e desejos de transformação no campo cultural é reflexo dos interesses políticos do governo vigente. O então governador do Distrito Federal era o ex-deputado federal Rodrigo Rollemberg (2014-2018), na ocasião filiado ao Partido Socialista Brasileiro, legenda de orientação ideológica à esquerda, aliado do governo petista que esteve sob comando do poder executivo nacional até o ano de 2016, quando Dilma Roussef foi deposta em golpe parlamentar. Observa-se no texto do PPA elaborado pela gestão Rollemberg, no que tange a temática cultural, a incorporação de programas do governo federal, como o Programa Cultura Viva, mencionado no objetivo 004-Diversidades, que tinha como objetivo:

> "Potencializar as iniciativas culturais de grupos e comunidades historicamente desassistidas pelo Estado, principalmente na forma de premiações e no apoio aos projetos de espaços culturais denominados Pontos de Cultura e suas unidades de articulação e mobilização, dentro de uma política transversal de valorização e promoção da cidadania, do protagonismo e da diversidade cultural no DF." (Distrito Federal, 2015, p. 293)

Foi nesse período que vimos parte relevante da legislação cultural voltada para a educação patrimonial e museal ser aprovada, bem como a criação de gerência temática que abrigou a educação patrimonial na Secretaria de Educação.

Contudo, apesar do planejamento que visou dar relevância para área cultural nas políticas públicas, a análise da execução orçamentária mostra que este campo recebeu menos

recursos do que o previsto. Do total previsto[123] no PPA 2016-2019 para programa Capital Cultural (R$ 148.157.017,00) apenas 53% foram liquidados (R$ 78.969.008,50). Isso representou 0,29% do montante total liquidado. Ainda, elenca-se aqui a distribuição desses valores em ações orçamentárias de interesse da pesquisa e outras escolhidas para fins de comparação.

[123] Valor previsto no texto do PPA; Dotação inicial: valor fixado pela Lei Orçamentária Anual; Empenho: valor reservado por meio de nota de empenho para a realização da despesa; Despesa autorizada: valor de gasto autorizado pela Secretaria de Estado; Liquidado: valor efetivamente pago; EMP/PPA: porcentagem do valor empenhado sobre o montante total previsto no PPA; LIQ/PPA: porcentagem do valor liquidado sobre o montante total previsto no PPA.

*Tabela 6 - Execução de ações orçamentárias relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2016-2019*

| | *Ações* | *Previsto no PPA* | *Dotação Inicial* | *Despesa Autorizada* | *Empenhado* | *Liquidado* | *EMP/ PPA* | *LIQ/ PPA* | *% em relação ao total liquidado* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ações Orçamentárias* | **Total do Programa Capital Cultural** | **R$148.157.017** | **R$151.660.340** | **R$183.506.048** | **R$95.580.552,86** | **R$78.969.008,50** | **65%** | **53%** | **100%** |
| | **2810 - Apoio ao projeto Cultura Educa** | **R$2.005.000** | **R$520.000** | **R$230.338** | **R$230.338** | **R$230.338** | **11,49%** | **11,49%** | **0,29%** |
| | 3348 - Preservação do patrimônio cultural | R$10.000 | R$0 | R$0 | R$0 | R$0 | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | **3718 - Implementação das políticas do patrimônio e infraestrutura cultural** | **R$5.000** | **R$4.822.813** | **R$3.447.553** | **R$1.158.395,88** | **R$1.046.155,85** | **23167,92%** | **20923,12%** | **1,32%** |
| | 3304 - Implementação do projeto movimenta cultura | R$1.350.000 | R$148.780 | R$50.000 | R$42.595,04 | R$42.595,04 | 3,16% | 3,16% | 0,05% |
| | 9075 - Transferência de recursos para projetos culturais | R$23.310.000 | R$17.100.000 | R$57.670.220 | R$39.233.031,03 | R$31.919.634,28 | 168,31% | 136,94% | 40,42% |
| | 9112 - Apoio financeiro ao Memorial JK | R$2.000.000 | R$3.862.000 | R$3.662.000 | R$3.616.000 | R$3.616.000 | 180,80% | 180,80% | 4,58% |
| | 3693 - Realização do projeto Cultura Viva DF | R$150.000 | R$350.000 | R$0 | R$0 | R$0 | 0,00% | 0,00% | 0,00% |

*Fonte: Elaboração da autora a partir dos Relatórios de Avaliação do PPA 2016-2019. (https://www.economia.df.gov.br/lei-inicial-do-ppa-2016-2019 )*

A ação orçamentária *Apoio ao Programa Cultura Educa* teve R$2.005.000,00 previstos no texto do PPA aprovado, contudo apenas R$230.338,00 foram liquidados, representando 11,49% do valor previsto. Já para a ação de Implementação das políticas do patrimônio e infraestrutura cultural foram previstos apenas R$5.000 (talvez por erro de digitação) e foi liquidado o valor de R$1.046.155,85. O somatório liquidado nessas duas ações é menos da metade do que foi gasto, por exemplo, na manutenção do Memorial JK – monumento mausoléu projetado por Oscar Niemeyer que abriga os restos mortais do ex-presidente Juscelino Kubitschek e é administrado por organização da sociedade civil gerida pela família de Juscelino. A ação orçamentária do Cultura Viva, por sua vez, não teve nenhum valor liquidado.

O PPA 2020-2023 (Lei nº 6.490/2020) também apresentou o programa temático Capital Cultural como componente próprio da área cultural, "responsável por formular e executar a política cultural do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2020, p. 325), almejando "ser a Unidade da Federação referência em relação ao uso do espaço e de equipamentos públicos" (Distrito Federal, 2020, p. 325). Nessa ocasião, o programa apresentou apenas dois objetivos: 0104-Cultura para todos, que visava "garantir e promover o acesso à fruição e à produção cultural, aos bens culturais, à memória e ao patrimônio cultural e histórico" (Distrito Federal, 2020, p. 325) e 0156-Objetivo Regional-Cultura, que teve como intuito "Realizar, de forma complementar, atividades e projetos culturais nas cidades do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2020, p. 328). O Programa Cultura Educa está inserido no objetivo 0104 como programa que visa "promover política de formação, qualificação e profissionalização em arte e cultura no Distrito Federal" (Distrito Federal, 2020, p. 326). O texto de contextualização desse objetivo descreve que entre as iniciativas do programa:

> "está a realização de atividades socioeducativas com crianças e adolescentes da rede pública de ensino para visitação a espaços culturais e ações como a Escola vai ao Cinema, o Festivalzinho (dentro do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro) e os Concertos Didáticos, com vistas ao desenvolvimento de conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio cultural local". (Distrito Federal, 2020, p. 326)

Vale destacar que as experiências *Escola vai ao Cinema*, *Festivalzinho* e *Concertos Didáticos*[124], foram realizadas junto ao Projeto Territórios Culturais, parceria entre a SECEC-DF e a SEEDF.

O objetivo 10104 também mencionou a área patrimonial quando argumentou que:

> "(...) busca-se a viabilização, diretamente e por meio de apoio a projetos culturais, da manutenção, conservação, restauro, promoção, valorização da memória e demais ações voltadas ao tombamento e ao registro do patrimônio material e imaterial, histórico e artístico-cultural, enfatizando-se a proposta de reforma do Teatro Nacional Cláudio Santoro.
> A gestão da política cultural inclui ainda o apoio financeiro ao Memorial JK, a manutenção da Rádio Cultura e da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro, a implantação de bibliotecas, a transferência de recursos para projetos culturais e a realização de atividades culturais, dentre as quais se incluem o tradicional Aniversário de Brasília e o apoio ao Carnaval de Brasília." (Distrito Federal, 2020, p. 326)

Assim como no PPA 2016-2019, as metas e indicadores não auxiliaram a precisar se as ações voltadas para educação patrimonial foram eficazes – atingiram o objetivo estabelecido, ou foram eficientes – realizadas com qualidade.

Quanto às ações orçamentárias para o programa Capital Cultural no PPA 2020-2023, observou-se que este teve valores executados superiores aos do PPA 2016-2019, desde a dotação inicial até o valor liquidado, superando em R$87.261.511,00 e R$ 73.082.339,50, respectivamente. A ação voltada para o Cultura Educa teve o valor de R$ 109.782,91 a mais liquidados em relação ao PPA anterior representando 0,22% da despesa total liquidada.

[124] O Cine Brasília é cinema público que foi planejado junto à cidade em edificação modernista, atualmente tombada pelo Iphan. Este equipamento cultural é a casa do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, uma premiação de grande relevância no circuito cinematográfico nacional e também abriga esses três projetos. Desde 2016, acolhe a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro, em virtude de o teatro estar fechado para reformas.

***Tabela 7 - Execução de ações orçamentárias relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2020-2023***

| | *Ações* | *Previsto No PPA* | *Dotação Inicial* | *Despesa Autorizada* | *Empenhado* | *Liquidado* | *EMP /PPA* | *LIQ/ PPA* | *% em relação ao total liquidado* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Ações Orçamentárias* | **Total do Programa Capital Cultural** | **R$107.177.391** | **R$238.921.851** | **R$320.960.626** | **R$227.586.569** | **R$152.051.348** | **212,35%** | **141,87%** | **100%** |
| | **2810 - Apoio ao Projeto Cultura Educa** | **R$350.000** | **R$350.000** | **R$350.000** | **R$349.110,89** | **R$340.120,91** | **99,75%** | **97,18%** | **0,22%** |
| | 2962 - Promoção do patrimônio cultural | R$4.510.000 | R$2.601.486 | R$1.584.209 | R$421.775,45 | R$263.064,24 | 9,35% | 5,83% | 0,17% |
| | 3304 - Apoio às ações de promoção e difusão cultural | R$55.000 | R$40.000 | R$9.784 | R$0 | R$0 | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | 9075 - Transferência de recursos para projetos culturais | R$53.772.992 | R$102.112.492 | R$189.277.026 | R$131.255.594,70 | R$105.465.823,55 | 244,09% | 196,13% | 69,36% |
| | 9112 - Apoio Financeiro Ao Memorial JK | R$2.000.000 | R$5.217.000 | R$5.217.000 | R$5.206.418,99 | R$5.206.418,99 | 260,32% | 260,32% | 3,42% |

*Fonte: Elaboração da autora a partir dos Relatórios de Avaliação do PPA 2020-2023. (https://www.economia.df.gov.br/plano-plurianual-2020-2023/ )*

No que tange o Plano Plurianual vigente, que contempla os anos de 2024 a 2027, o programa 6219 Capital Cultural listou entre suas atividades essenciais "primar pela defesa intransigente do Patrimônio Cultural do Distrito Federal em suas manifestações materiais e imateriais" (Distrito Federal, 2023, p. 407). Tal como no PPA anterior, manteve os objetivos O337 - Objetivo Regional – Cultura e O338 - Cultura Para Todos. Ambos apresentam indicadores incipientes para a verificação de efetivação das ações conduzidas, especialmente no que diz respeito à educação patrimonial. Centram-se na contabilização de público nos espaços culturais e eventos como o carnaval, aniversário da cidade e festividades de final de ano. Dentre as ações orçamentárias de interesse para esta investigação mantiveram-se: 2810 - Apoio ao Projeto Cultura Educa; 2962 - Promoção do patrimônio cultural; e 9075 - Transferência de recursos para projetos culturais.

O texto de contextualização deu destaque ao Projeto Cultura Educa, reforçando sua função de "promover a política de formação, qualificação e profissionalização em arte e cultura no Distrito Federal. Esse programa realiza atividades socioeducativas com crianças e adolescentes da rede pública de ensino para visitação a espaços culturais" (Distrito Federal, 2023, pp. 408-409), bem como relacionou as Jornadas do Patrimônio e o Projeto Territórios Culturais como atividades dedicadas à educação patrimonial:

> "Ressalta- se, ainda, a importância para a memória e garantia ao patrimônio cultural do DF as atividades desenvolvidas em educação patrimonial, especialmente, as 'Jornadas do Patrimônio' e os 'Territórios Culturais', que abrangem um conjunto de atividades que têm como meta a construção e o fortalecimento da educação patrimonial e do patrimônio cultural no Distrito Federal." (Distrito Federal, 2023, p. 409)

Tendo em vista que o Plano Plurianual 2024-2027 ainda está em execução, e no momento de escrita desta tese não concluiu seu primeiro ano, pode-se apenas verificar a previsão orçamentária para cada ação, apresentadas na tabela a seguir:

***Tabela 8 - Dotações orçamentárias previstas relacionadas ao patrimônio cultural - Programa Capital Cultural - PPA Distrito Federal 2024-2027***

| | | ***Dotação Prevista no PPA 2024-2027*** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***Ações Programa Capital Cultural - 6219*** | ***2024*** | ***2025*** | ***2026*** | ***2027*** | ***% em relação ao total previsto*** |
| ***Ações Orçamentárias*** | **Total do Programa Capital Cultural** | **R$160.378.564** | **R$220.047.234** | **-** | **-** | **100%** |
| | **2810 - Apoio ao Projeto Cultura Educa** | **R$500.000** | **R$500.000** | - | - | 0,26% |
| | 2962 - Promoção do patrimônio cultural (Planaltina) | R$30.000 | R$5.000 | - | - | 0,01% |
| | 2962 - Promoção do patrimônio cultural (Distrito Federal) | R$2.000.000 | R$5.024.235 | - | - | 1,85% |
| | 9075 - Transferência de recursos para projetos culturais | R$29.930.346,00 | R$116.008.363,17 | - | - | 38,36% |
| | 9112 - Apoio Financeiro Ao Memorial JK | R$500.000 | R$500.000 | - | - | 0,26% |

*Fonte: Elaboração da autora a partir de análise do Anexo II do PPA 2024-2027. (https://economia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/12/Lei-PPA-Atualizada.pdf)*

Ao se comparar com o PPA anterior, o vigente apresentou previsão orçamentária com relevante aumento para o programa Cultura Educa: de R$350.000 para R$1.000.000, contudo ainda representando valor pequeno quando comparado ao montante total do Programa Capital Cultural: 0,26%.

Quando se analisa tanto a execução orçamentária, quanto a previsão de dotação dos três PPA's, observa-se que o principal montante é destinado à ação orçamentária 9075 - Transferência de recursos para projetos culturais, que engloba os projetos financiados pelo Fundo de Apoio à Cultura - FAC. O texto do PPA vigente evidência que o FAC:

> " é o maior instrumento de fomento cultural e de aplicação de políticas públicas culturais do Distrito Federal.
> No próximo quadriênio, o FAC será o grande motor do financiamento de políticas públicas culturais no Distrito Federal. O FAC busca inovar sem se esquecer das políticas culturais que vêm funcionando com sucesso." (Distrito Federal, 2023, p. 409)

Hoje o FAC é a principal ferramenta de financiamento das políticas culturais do Governo do Distrito Federal. No PPA 2016-2019, seu valor liquidado totalizou 40,42% dos recursos do Programa Capital Cultural e no PPA 2020-2023 essa porcentagem aumentou, representando 69,36%, cujo valor absoluto é superior em R$73.546.189,27 em relação ao PPA anterior. A destinação no PPA 2024-2027 corresponde a 38.36% do montante total previsto.

O fundo foi criado na década de 1990, ante o cenário de regulamentação de legislações federais de financiamento cultural, tal como a Lei Rouanet (Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991), tratada na primeira parte deste trabalho. Então denominado Fundo de Apoio à Arte e à Cultura-FAAC, foi instituído pela Lei nº 158 de 29 de julho de 1991 e seria composto por uma fonte variada de recursos:

> "I - dotações orçamentárias:
> II – percentual de 33% sobre as receitas arrecadadas pela Fundação Cultural do Distrito Federal nos espaços por ela administrados;
> III – contribuições e subvenções de instituições financeiras oficiais;
> IV – VETADO
> V – os provenientes de convênios com organismos internacionais;
> VI – percentual de 1% (um por cento) sobre o valor dos recursos do FUNDEFE;
> VII – recursos de loterias;
> VIII – recursos das multas a que se referem os artigos 6º e 12 desta Lei;
> IX – doações e contribuições em moeda nacional ou estrangeira de pessoas físicas e/ou jurídicas, domiciliadas no País ou no exterior.
> X – valores recebidos a título de juros e demais operações financeiras, decorrentes da aplicação de recursos do próprio Fundo;
> XI – outras fontes." (Distrito Federal, 1991)

E seriam destinados a atender atividades de:

> "I – incentivo a projetos no campo das artes e da cultura;
> II – preservação das condições de uso e criação de espaços culturais;
> III – editoração de livros, discos, partituras e revistas de natureza artística, científica, técnica e cultural;
> IV – criação e enriquecimento do acervo das bibliotecas públicas e escolares;
> V – bolsas de estudos nas áreas referidas no artigo 4º, que se identifiquem como proposta de caráter experimental ou de pesquisa;
> V – capacitação de recursos humanos nas áreas cultural e artística; (Inciso Alterado(a) pelo(a) Lei 1129 de 10/07/1996)
> VI – auxílios, totais ou parciais, à aquisição de instrumento e outros materiais necessários à prática artística;
> VI - auxílios, totais ou parciais, à aquisição de equipamentos, instrumentos e matérias primas necessários à prática das atividades artísticas; (Inciso Alterado(a) pelo(a) Lei 1129 de 10/07/1996)
> VII – aquisição e manutenção de equipamentos destinados aos espaços culturais;
> VIII – produção e montagem de filmes e vídeos de natureza artística, científica, técnica e cultural, destinados ao registro documental passíveis de serem usados em programação didáticas;
> **IX – preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico**." (Distrito Federal, 1991) Destaque nosso.

Mesmo com somente o último item mencionando a preservação do patrimônio, não havia previsão de financiamento de atividades relacionadas a educação museal ou patrimonial no texto. Essa lei também criou um mecanismo de incentivo fiscal próprio que consistia no abatimento no valor a ser pago mensalmente em diversos tributos vigentes no período, não superando em 20% o valor do imposto devido.

O fundo só foi posto em funcionamento em 1999, quando houve a aprovação da Lei Complementar nº 267, mas somente em 2008, com a aprovação de emenda na Lei Orgânica do Distrito Federal, passou a contar com recurso volumoso. A emenda estabeleceu que 0,3% da receita corrente líquida do Governo do Distrito Federal estaria vinculada ao FAC. Segundo Leandro (2022), a mudança teve efeitos a partir de 2009 e teve crescimento exponencial nos três anos que seguiram, com valores executados partindo de R$3.175.848,25 em 2008, para R$9.383.314,87 em 2009 e R$27.007.761,69 em 2010. O último PPA (2020-2023) liquidou um total de R$105.465.823,55, representando uma média de R$26.366.455,9 por ano.

O acesso aos recursos do FAC é feito por meio de editais públicos. Hernandes (2020) define editais como:

> "um instrumento jurídico de publicização das regras do certame que estabelece o que será selecionado (objeto), prazos, regras para a participação, etapas, critérios de

> julgamento, como serão emitidos os resultados e as formas de recurso das decisões, a contratação e a prestação de contas. O texto do documento está lastreado em normativos (leis, decretos, portarias, instruções normativas, regulamentos etc.) onde, previamente, foi definida toda a estrutura de acesso ao recurso público. Também são nos normativos que estão definidas as diretrizes da política pública." (Hernandes, 2020, p. 40)

Anualmente o Fundo de Apoio à Cultura publica diversos editais. Nos últimos 10 anos não houve um padrão de publicação. Em 2014, foram publicados 11 editais diferentes, enquanto em 2019 apenas um edital foi lançado. Esses editais atendem a áreas temáticas e suas respectivas linguagens, que também sofrem alterações ano a ano. Em 2023, por exemplo, o Edital de Chamamento Público nº 4/2023 FAC Brasília Multicultural I – 2023 elencou as seguintes áreas culturais:

> "I - Artesanato; II - Arte Inclusiva; III - Artes plásticas e visuais; IV - Arte Urbana; V - Audiovisual; VI - Circo e/ou Manifestações circenses; VII - Cultura digital, jogos eletrônicos e arte-tecnologia; VIII - Cultura popular e manifestações tradicionais e originárias; IX - Dança; X - Design e moda; XI - Diversidade e cultura LGBTI+; XII - Fotografia; XIII - Gastronomia; XIV - Livro, leitura, escrita, literatura e contação de histórias; XV - Manifestações culturais gospel e sacrorreligiosas; XVI - Música; XVII - Ópera, orquestras e musicais; XVIII - Patrimônio histórico e artistico material e imaterial; XIX - Pesquisa e documentação; XX - Produção/Gestão Cultural; XXI - Rádio e TVs educativas e culturais (sem caráter comercial); e XXII – Teatro." (SECEC-DF, 2023)

No que diz respeito ao objeto estudado, ao menos desde 2013 as temáticas da educação museal e patrimonial já estavam presentes de alguma maneira. José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) destacou que durante sua gestão na Subsecretaria de Patrimônio – ante a cobrança do Ministério Público sobre como estava sendo conduzida a política de preservação e proteção de bens culturais, bem como equipe de servidores diminuta – articulou a inclusão da rubrica Patrimônio nos editais como forma de dar suporte às atividades desenvolvidas pela subsecretaria.

Como pode ser observado na tabela 13, entre 2013 e 2015, por exemplo, foram publicados 6 editais, com 7 linhas relacionadas à temática museal e patrimonial. Apenas 2 eram destinados à educação museal especificamente e 1 à educação patrimonial. De 2015 até o ano de 2021, foi lançado edital específico para educação patrimonial dentro da área temática patrimônio, após essa data, essa temática adentrou a linguagem projetos livres, dando discricionaridade para o concorrente escolher entre diversas ações – "Ações de capacitação/formação (oficinas ou ações para formação de plateia), Eventos, Difusão,

Educação Patrimonial, Pesquisa e Inventários, entre outros" (SECEC-DF, 2023, p. Anexo I) – o escopo de projeto que iria submeter.

Quando uma linguagem apresenta diversas possibilidades de escopo para atuação do projeto, é difícil rastrear a que especificamente ela se dedicou, uma vez que a divulgação de resultados dos projetos contemplados nos editais apenas apresenta informações como número do projeto, nome do proponente, nome do projeto, valor final aprovado e resultado final da etapa de habilitação, como pode ser observado na tabela a seguir:

***Tabela 9 - Resultado final da etapa de habilitação dos projetos classificados no processo seletivo do Edital nº 04/2022 - FAC Brasília Multicultural I***

| Nº do projeto | Nome do proponente | Nome do projeto | Valor final aprovado | Resultado final da etapa de habilitação |
|---|---|---|---|---|
| 123469 | AAMA | Plataforma da Diversidade (Carnaval de Todas as Cores) | R$ 220.000,00 | Habilitado |
| 506868 | Academia de Letras de Taguatinga - ATL DF (1)(3) | Canal Beco das Letras | R$ 99.921,57 | Habilitado |
| 612179 | Adriana Fernandes Souza | Arte em Fibra 2 - Mulheres do assentamento Pequeno Willian: o trabalho artesanal com fibras do cerrado | R$ 100.000,00 | Habilitado |
| 969287 | Alan Carlos Mesquita dos Santos | Cabeças e Cabaças - o poder da visão interior | R$ 60.000,00 | Habilitado |
| 505886 | Alan Correia Lima | A música como remédio | R$ 99.970,00 | Habilitado |
| 359862 | Alan Jhone Moreira | 8º Festival Nacional de Breaking "Quando as Ruas Chamam" | R$ 200.000,00 | Habilitado |
| 290549 | Alana Teixeira Ferrigno | Terra Vermelha | R$ 100.000,00 | Habilitado |

*Fonte: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 38, sexta-feira, 24 de fevereiro de 2023, página 65. Com adaptações.*
*(https://dodf.df.gov.br/dodf/jornal/visualizar-pdf?pasta=2023|02_Fevereiro|DODF%20038%2024-02-2023|&arquivo=DODF%20038%2024-02-2023%20INTEGRA.pdf)*

Quando foi solicitada informação à Secretaria de Cultura e Economia Criativa sobre quantos projetos foram contemplados, desde 2019, e trataram da temática de educação museal e patrimonial a resposta obtida da Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural – SUFIC foi que tal segmentação não era realizada e que não haveria possibilidade de se realizar tal contabilização em virtude da escassez de servidores disponíveis para atender às demandas. Conforme previsto no art. 14, do Decreto nº 34.276/2013, que regulamentou a Lei n°4.990/2012, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do §3º do art. 37 e no §2º do art. 216, todos da Constituição Federal de 1988, "Art. 14 Não serão atendidos pedidos de acesso à informação: I - genéricos; II - desproporcionais ou desarrazoados; ou III - que exijam produção de informação, trabalhos adicionais de análise, interpretação, consolidação ou tratamento de dados e informações" (Distrito Federal, 2013b).[125]

Apesar da impossibilidade de contabilizar de fato quais dos projetos contemplados trataram efetivamente de educação museal e patrimonial, o surgimento, a partir de 2021 de edital com linha específica voltada para Projetos Educativos em instituições museais nos indica que é bem provável que educação museal ou patrimonial não fossem as áreas recorrentemente escolhidas.

Em entrevista, a coordenadora do FAC (S. Librelotto, comunicação pessoal, 13 de agosto de 2024) relatou que a linha Projeto Educativo surgiu como demanda dos dirigentes dos museus da SECEC-DF ante a ausência de Programas Educativos próprios. Aqui vale destacar que as instituições museais geridas pelo governo do Distrito Federal não possuem autonomia orçamentária e mesmo a aquisição de bens de uso recorrente como material de limpeza ou de escritório é feita por meio de licitação geral que atende todas as instâncias da secretaria em que estiver inserida, neste caso, a cultural.

A primeira experiência do FAC educativo – FAC Brasília Multicultural, Categoria: Cultura em todos os espaços, 2021 – contemplou o Museu Nacional da República e destinou o montante de R$500.000,00 para sua realização. Essa e outras duas experiências serão analisadas na seção a seguir.

[125] Nas tratativas com a Ouvidoria da Secretaria de Cultura e Economia Criativa, que recebe as solicitações via Lei de Acesso à Informação foram feitas mediações de maneira a viabilizar a realização desta investigação sem gerar mais atribuições à diminuta equipe da SECEC.

Isto posto, e tendo esse contexto legal e orçamentário apresentado, cabe adentrar os programas, projetos e ações desenvolvidas pelas secretarias de Estado distritais envolvidas com as temáticas de nosso objeto de estudo: Educação e Cultura.

**Ações desenvolvidas**

*Ações décadas de 2000 e 2010*

Esta investigação identificou algumas atividades ao longo dos anos desenvolvidas tanto pela SECEC-DF, quanto pela SEEDF, por vezes em parceria com o Iphan e Ibram (ou o antigo Departamento de Museus - DEMU, no Iphan). Dito isso, será feita uma breve memória a partir da informação documental encontrada com fins de perceber permanências ou descontinuidades nas ações de educação museal e patrimonial realizadas por essas duas secretarias. Em seguida, será exposto que é atualmente desenvolvido por SEEDF, SECEC-DF e Iphan na atualidade.

Na década de 2000, algumas ações foram conduzidas pelo então DePHA. Em depoimento, a educadora Ilane Paravidine – ex-assessora do então diretor do departamento, Jarbas Silva Marques – relatou que buscou auxílio do Departamento de Museus do Iphan no sentido de se obter qualificação para a atuação junto às instituições museais da então Secretaria de Cultura (I Paravidine, comunicação pessoal, 17 de dezembro de 2024). Entre 3 e 5 de julho de 2002, por exemplo, foi realizado o *Encontro de Educação Patrimonial do DF*, ocasião em que seria lançada a base para uma política de educação patrimonial no DF, bem como a coletânea *Patrimônio nas Ruas*, documento que consolidava pesquisas que foram realizadas, no âmbito do DePHA, sobre o patrimônio cultural das cidades do DF (Correio Braziliense, 2002, p. 5). Ilane explicou que essas investigações tinham forte influência do GT Brasília no que tange a identificação dos patrimônios culturais além do Conjunto Urbanístico de Brasília. No ano seguinte, em 2003, o DePHA trouxe a historiadora Maria de Lourdes Horta, uma das autoras do primeiro guia de educação patrimonial do Brasil, para ministrar curso com essa temática. Segundo Ilane, esse curso tinha o objetivo de qualificar o corpo profissional da Secretaria de Cultura, bem como professores da rede pública de ensino.

Em 2005, entre os dias 16 e 18 de novembro, foi realizado o *Fórum de Museus do Distrito Federal*, uma parceria entre o DePHA e o DEMU, com vistas à implantação de um

Sistema Distrital de Museus[126]. A museóloga Simone Flores esteve presente no evento e compartilhou com os presentes a experiência do Sistema Estadual de Museus do Rio Grande do Sul como, por exemplo, a importância de se constituir um sistema de troca de informações e investimento na capacitação e profissionalização dos trabalhadores de museus (Maciel, 2005).

A articulação entre DePHA e DEMU fez com que Ilane Paravidine participasse como representante do Distrito Federal no *2º Fórum Nacional de Museus*, realizado em Ouro Preto - Minas Gerais, entre 22 e 26 de agosto de 2006 (Maciel, 2006, p. 5). Esse evento foi importante no contexto nacional pois discutiu a elaboração de Diretrizes para a Política Nacional de Museus.

Observou-se, portanto, que neste momento a Secretaria de Cultura buscava qualificar seus profissionais para a temática da educação patrimonial e museal, bem como estabelecer articulação e inserir-se nas redes de debate do âmbito nacional, por intermédio do Departamento de Museus, do Iphan.

Quanto à Secretaria de Educação, por meio da análise documental[127] e entrevistas, foi identificado que as ações desta pasta se tornaram mais substanciais a partir da gestão Agnelo, que se iniciou em 2011. A documentação revela que em 2012 já havia um GT de Educação Patrimonial que procurava estabelecer o desenho de uma possível política. Uma memória de reunião realizada em 15/2/2012 teve como pontos debatidos a presença da educação patrimonial nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares e tratou da necessidade de se identificar o que estava sendo feito sobre a temática nas escolas. Propuseram a realização de fóruns nas regionais de ensino, que levariam à promoção de um seminário e uma feira sobre o tema. A ideia seria irradiar o que ocorre nas escolas para outros espaços: "educação patrimonial tem início na história dos alunos, no encalço de sua identidade, estabelecendo e fortalecendo vínculos com o patrimônio circundante". (SEEDF, Memória Reunião Educação Patrimonial - 15/02/2012, 2012, p. 3)

Outro documento relevante é o projeto *Patrimônio para todos: minha escola, minha história*, em versão preliminar, elaborado pelas Coordenações de Educação em Diversidade

[126] Tal sistema havia sido instituído em 1990 pelo Decreto 12.396, de 31 de maio de 1990 e foi restabelecido pelo Decreto 33.957, de 23 de outubro de 2012.

[127] O professor Wagner Santana, que trabalhou com a temática educação ambiental e patrimonial nesta Secretaria de Educação, entre 2011 e 2020, gentilmente disponibilizou material de seu acervo pessoal referente a esse período para consulta. A documentação presente em 4 pastas é relativa a temática diversa, contemplando educação ambiental, musical e patrimonial.

e a de Educação em Direitos Humanos. De um lado, o documento evidenciou a preocupação dos gestores em tratar a educação patrimonial como oportunidade de conhecimento e partilha da diversidade cultural da comunidade escolar, bem como de seu meio ambiente, sendo possibilidade de se promover engajamento e participação, contudo, por outro, ao dispor uma seção inteira sobre o problema da violência no espaço escolar, expôs uma ideia que eventualmente emerge quando se trata de educação patrimonial nos ambientes escolares: que é uma política que auxilia a evitar depredações dos bens materiais e dos edifícios escolares. Em certa medida, esse tipo de pensamento parte do princípio de que tais condutas são reflexos da violência presente no espaço escolar, com isso, ações de educação patrimonial atuariam na perspectiva que, ao apropriar-se de seu patrimônio, conhecendo e valorizando-o, as depredações cessariam. Esse enunciado discursivo eventualmente reaparece nos espaços de debate de educação patrimonial.

> "É nessa perspectiva que se pretentede trabalhar, na valorização dessa educação em suas formas de mediação, em sua possibilidade de interpretação dos bens culturais, para que essa ação se torne um instrumento de promoção da convivência escolar e da cidadania. A consequência disso deverá ser a valorização do patrimônio , a redução da violência e o empoderamento da comunidade escolar.
> Assim, a Educação Patrimonial deve primar por aspectos sociais que incluam as pessoas no processo educacional de tal forma que a diversidade humana seja vista como fator de agregação e considerada em todos os seus aspectos, principalmente no que se refere às populações e setores sociais menos faavorecidos e visibiliados na sociedade, como é o caso dos negros, indígenas, homossexuais, mulheres e pessoas que vivem no campo. Para isso, o trabalho da Educação Patrimonial será desenvolvido tanto no que diz respeito à valorização do patrimônio material quanto ao do imaterial." (SEEDF, *Patrimônio para todos: minha escola, minha história – versão preliminar, sd., p. 6)*

Tal como na SECEC-DF, a equipe que tratava da educação patrimonial na SEEDF também procurou promover capacitação de seus servidores na temática. Foi possível identificar algumas ações executadas, ou somente planejadas, a partir de 2012. Os documentos analisados demonstraram a intenção de se ofertar um curso de pós-graduação *strictu-senso* junto à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, a Universidade de Brasília e o Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF denominado *Especialização em Educação Patrimonial e Eco-História do DF.*

Em entrevista concedida a esta investigação, tanto José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024), quanto Wagner Santana (comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2024) declararam a importância da interrelação do meio ambiente com a cultura para conduzir as práticas de educação ambiental e patrimonial. O curso de especialização

desafortunadamente nunca foi realizado, contudo foi oferecido um curso de formação de 90 horas nos anos de 2013, 2014 e 2015 com três módulos: 1º Módulo: Processos de ocupação e povoamento do Planalto Central; 2º Módulo: Ecossistema, biodiversidade e paisagem cultural; e 3º Módulo: Patrimônio cultural: conceitos, áreas de atuação[128].

> "Objetivo geral: fomentar a discussão temática em educação patrimonial na rede pública de ensino do DF e Instituições afins, estimulando a sustentabilidade, a diversidade, a cidadania e as aprendizagens, considerando como tal a identidade e preservação dos patrimônios material e imaterial na perspectiva cultural com base na gestão democrática." (SEEDF. *Projeto: Formação em Educação Patrimonial*. Folha avulsa, sd.)

A segunda edição do curso, que durou todo o ano letivo de 2014, contou com aulas de renomados professores, profissionais de destaque provenientes de diversas instituições: Arquivo Público, Ibram, Iphan, UnB e da própria SEEDF. Perpassou as pré-existências do Distrito Federal (tratando de sua arqueologia, o passado colonial), questões ambientais (como recursos hídricos, ecologia e preservação do bioma cerrado), bem como tratou a questão museal e patrimonial (com aulas sobre conceitos básicos sobre o que é patrimônio, museologia, educação patrimonial e museologia social). Foi uma proposta inovadora e plural que certamente reverberou na forma de pensar a modulação de outras formações oferecidas posteriormente. Não conseguimos identificar quantos inscritos ou número de participantes.

Conforme já tratado na seção referente à legislação, após a aprovação das leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013 a SEEDF obteve respaldo jurídico para implantação de sua política. Com a eleição de Rodrigo Rollemberg, José Delvinei deixou sua posição de Subsecretario do Patrimônio Cultural e retornou à Secretaria de Educação para trabalhar com educação ambiental e patrimonial, fato relevante devido o conhecimento e rede de contatos que o ex-subsecretário adquiriu, conforme relatou Wagner Santana (comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2024). Ainda, esses dois servidores afirmaram que a primeira-dama, Márcia Rollemberg, se apresentou como aliada estratégica, visto seu interesse pela temática, sua experiência junto ao Iphan, no Centro Regional de Formação em Gestão do Patrimônio – Centro Lucio Costa, bem como na Secretária de Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura.

Efetivamente, a partir de 2015 a temática da educação patrimonial passou a ter maior robustez. Em 2016, a equipe elaborou um Projeto Básico para implantação do *Centro*

[128] Cronograma de curso na seção Documentos em Anexos.

*de Educação e Cultura Parque Escola Três Meninas*, na região administrativa de Samambaia. Wagner Santana relatou que este projeto, inspirado nas Escolas Parque[129], visava aliar elementos de educação patrimonial e ambiental em um único espaço.

Conforme já tratado na seção sobre a legislação, em março de 2016 foi instituído o Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Pública para o Ensino da Educação Patrimonial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que redigiu a Portaria nº 265, que instituiu tal política na SEEDF. José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) e Wagner Santana (comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2024) relataram que além do apoio dos servidores do Iphan, também se inspiraram nas discussões relativas à elaboração da Portaria nº 108, de 26 de abril de 2016, que trata da política de educação ambiental formal na SEEDF.

Com a publicação da Portaria nº 265, a equipe definiu estratégias para a divulgação da política de educação patrimonial: organizou o *I Seminário Educação Patrimonial - Lugares, Memórias e Identidades*[130], que teve a participação de gestores, supervisores e coordenadores de unidades escolares, em 30 de maio de 2017; produziu vídeo institucional, publicado no Canal-E[131], com a participação do Secretário de Educação e de Márcia Rollemberg; e articulou a formalização do primeiro projeto interinstitucional no âmbito da política: o Projeto Territórios Culturais, que será tratado a seguir.

Em 2017, já com a criação da Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação também foi oferecida formação voltada para a aplicação da metodologia de Inventários Participativos, em parceria com o Iphan, junto às regionais de ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Paranoá, Planaltina. Plano Piloto, Samambaia, São Sebastião e Santa Maria. (SEEDF, Relatório de Gestão da Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino- DISPRE, 2017)

A eleição do governador Ibaneis Rocha marcou a saída de José Delvinei e Wagner Santana da equipe da GEAPLA, indo atuar junto ao Parque Nacional de Brasília como

[129] Originalmente são escolas que compuseram o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, elaborado por Anísio Teixeira. Estes espaços contribuiriam no processo de formação integral dos estudantes, promovendo atividades artísticas e de recreação, como música, teatro, dança, pintura, artesanato (Souza E. d., 2015). Atualmente, operam dentro da política de educação em tempo integral, atendendo os estudantes em contraturno com o mesmo tipo de atividades idealizadas por Teixeira.

[130] Contou com a participação de parceiras do Iphan como Sandra Bernardes e Sônia Rampim, bem como da primeira-dama Márcia Rollemberg.

[131] Educação Patrimonial como Política de Estado. Disponível em: https://youtu.be/0rqdv-UTRIQ?si=HPB64jVQ6uvNggrL

educadores ambientais. Contudo, no último ano junto à gerência ambos elaboraram um projeto de instituição escolar voltado para a educação a educação ambiental e patrimonial. O Centro de Educação Ambiental, Patrimonial e Identidade, operaria como espaço de formação de estudantes, educadores e comunidade em geral. Teria como objetivos:

> " - Apoiar a implementação do Eixo "Educação para a Sustentabilidade", conforme previsto no Currículo da Educação Básica da SEEDF;
> - Incentivar a inserção da Educação Patrimonial, no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares da rede pública de ensino do DF;
> - Disseminar práticas pedagógicas e conhecimentos em Educação Patrimonial e Ambiental para a comunidade em geral;
> - Proporcionar o desenvolvimento de ações, projetos e programas de Educação Patrimonial e Ambiental que contribuam com a construção da cidadania ´por meio de uma educação integral e inclusiva que respeite e valorize a diversidade, a cultura, o patrimônio histórico e natural do DF, contribuindo, assim, para uma sociedade sustentável;
> - Promover a cooperação técnico-pedagógica mútua entre os parceiros;
> - Promover, em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a formação continuada dos docentes da rede pública de ensino do DF;
> - Ampliar os atendimentos aos estudantes da rede pública de ensino do DF, no Centro de Educação Ambiental, Patrimonial e Identidade – CEAPI, oferecendo condições mínimas de atendimento e segurança aos discentes e docentes;
> - Educação Integral, a fim de que as atividades de Educação Patrimonial e Ambiental aconteçam regularmente nesses espaços." (SEEDF, Projeto Centro de Educação Ambiental, Patrimonial e Identidade – Plano de Gestão, 2018, p 2-3).

Isto posto, percebe-se que o estabelecimento de normas jurídicas (Leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013, bem como Portaria nº 265) foi decisivo para efetivação de uma política de educação patrimonial na Secretaria de Educação. A equipe que trabalhou com a temática pode efetivar ações, estabelecer parcerias, oferecer formação aos professores, bem como conceber projetos e efetivar projetos. Dentre este está o Projeto Territórios Culturais, tratado a seguir.

*Projeto Territórios Culturais*

Desde a década de 1990, identificou-se a cessão de professores da Secretaria de Estado de Educação para atuar junto a equipamentos da Secretaria de Cultura, a exemplo do projeto denominado *Refazendo a Trama - Educação, Cultura e Meio Ambiente* desenvolvido no Museu Vivo da Memória Candanga durante as décadas de 1990 e 2000. A disponibilização de servidores da educação para a pasta cultural foi prática recorrente ao longo das décadas, sobretudo ante a escassez de servidores na Secretaria de Cultura. O último

concurso público para contratação de servidores da carreira cultural, por exemplo, foi em 2013 e, antes disso, em 1999[132]. Assim, termos de cooperação e portarias foram maneiras de regulamentar a atuação dos profissionais da educação quando fora de sua pasta originária.

Registros de dois termos de cooperação técnica dos anos 2000 dão indícios dessa relação. O primeiro é o extrato do Termo nº 02/2006-SEDF Processo: 082.006.201/1992:

> "Partes: SEDF X SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. - Assinatura: 22 de fevereiro de 2006. - Vigência: 03 (três) anos, a partir de sua publicação. - Objeto: regular as relações entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal, para fins de cooperação mútua, com vistas a: desenvolver projetos que propiciem a integração das questões de patrimônio cultural às atividades extra-curriculares das escolas; promover a integração Museu-Escola; valorizar o patrimônio cultural com ênfase na relação Museu-Escola, enquanto espaços destinados à observação, pesquisa e valorização dos saberes e fazeres populares; reconstruir, registrar e difundir as diversas manifestações culturais do Distrito Federal; aprimorar e difundir técnicas tradicionais de produção de bens culturais, visando ao desenvolvimento de tecnologias para consolidar práticas culturais." (Distrito Federal, 2006, p. 48)

Ainda, junto ao material disponibilizado pelo professor Wagner Santana foi encontrado o Termo de Cooperação nº 6/2009, processo 080-006580/2008 – mencionado por Alessandra Bittencourt em entrevista (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024) – que dispunha sobre o intercâmbio de atividades educativo-culturais nos museus, Teatro Nacional, Bibliotecas, Rádio, Memorial JK, Espaço Cultural 508 sul, Cine Brasília, Gran Circo Lar, bem como cessão de professores para atuarem no DePHA, no Departamento de Bibliotecas, no Departamento de Difusão Cultural, no Espaço Cultural 508 Sul e nos seguintes museus: Memorial dos Povos Indígenas, Museu Vivo da Memória Candanga, Museu de Arte de Brasília e Centro Cultural dos Três Poderes.

Nos anos 2000, alguns professores desenvolviam atividades pedagógicas em equipamentos culturais da Secretaria de Cultura, respaldados por termos de cooperação como os aqui apresentados. Em 2013, foi publicada a Portaria Conjunta nº 11, de 15 de julho de 2013 que é antecessora direta do Projeto Territórios Culturais. Apesar de não usar termos como educação museal ou patrimonial – apenas educação para o patrimônio cultural, no projeto Viva o Museu –, indicou cinco projetos em cinco espaços culturais distintos para

[132] Tendo o mês de novembro de 2024 como referência e para fins comparativos, havia 111 servidores efetivos atuando na carreira de Atividades Culturais, 79 como músicos da Orquestra Sinfônica, 87 na carreira de Atividades de Defesa do Consumidor e 23244 na carreira de Professor da Educação Básica. Dados consultados no Portal da Transparência: https://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/cargo-efetivo.

receberem os professores que seriam lotados via processo seletivo, conforme apresenta a figura a seguir:

***Figura 10 - Imagem de tabela com projetos a serem contemplados***

| PROJETO | OBJETIVOS | METODOLOGIA | LOCAL | PÚBLICO-ALVO |
|---|---|---|---|---|
| **Projeto Integração Museu-Escola: Visitando a Praça – Conhecendo Brasília** | Desenvolver atividades de cunho pedagógico junto aos estudantes para favorecer o resgate histórico sobre as origens de Brasília e apreciação, análise e contextualização de seu conjunto artístico, arquitetônico e urbanístico. | Palestra sobre o processo de interiorização da capital do Brasil; Explanação sobre a organização política brasileira e a Praça dos Três Poderes; Visitação ao Espaço Lúcio Costa, Panteão da Pátria Tancredo Neves e Museu Histórico de Brasília. | **Centro Cultural 3 Poderes** | Estudantes de Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano, Ensino Médio, e Ensino Superior. |
| **Visitando o Museu do Catetinho** | Oportunizar o aprendizado sobre as questões de patrimônio cultural, memória e sociedade do Distrito Federal, promovendo atividades educativas voltadas à preservação e valorização do Museu do Catetinho. | Visitação orientada com momentos de conversa sobre história, patrimônio e preservação; Produção de registros sobre a visita realizada pelos estudantes; Criação de material educativo, a ser realizado pelo professor acompanhante. | **Museu do Catetinho** | Estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. |
| **Conhecendo o Acervo de Arte do Governo do Distrito Federal** | Oportunizar o contato dos estudantes com o patrimônio artístico móvel e os Museus de Arte do DF dando conhecimento sobre o trabalho museográfico. | Realização de 72 encontros presenciais, matutinos e vespertinos (atendimento de uma turma por encontro); Produção de folder educativo e material audiovisual sobre o patrimônio artístico do GDF. | **Museu Nacional do Conjunto Cultural da República** | Estudantes de Ensino Fundamental do 4º ano. |
| **Viva o Museu** | Desenvolver o hábito e o prazer em visitar museus despertando o senso de observação, o espírito crítico e a pesquisa, por meio da educação para o Patrimônio Cultural e Educação Ambiental. | Formação de mediadores; Preparação de material pedagógico; Visita da escola ao Museu (sensibilização, visita à exposição permanente, visita à Casa do Mestre Popular, visita às Oficinas do Saber Fazer e Atividade Pedagógica). | **Museu Vivo da Memória Candanga** | Estudantes de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. |
| **Escola vai ao Cinema** | Possibilitar contato dos estudantes com a linguagem e técnicas de produção audiovisual democratizando o acesso às produções audiovisuais nacionais para formar pensamento crítico por meio da imagem cinematográfica como recurso pedagógico. | Agendamento e preparação da visita ao Cinema; Exibição do Filme; Desenvolvimento de ações e trabalhos diversos, que ocorrerão após à sessão cinematográfica. | **Cine Brasília** | Estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. |

*Fonte: Processo SEI nº 0460-000053/2014, documento 9775997, processo físico nº 0460-000269/2013. Folha 5.*

Os Territórios Culturais se originaram dentro desse contexto. Em entrevistas concedidas para esta investigação, tanto Ilane Paravidine (comunicação pessoal, 17 de dezembro de 2024), quanto José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) esclareceram que o projeto foi elaborado para normatizar as atividades que professores da rede pública de ensino vinham desempenhando em equipamentos culturais da SECEC-DF, bem como aprimorar as estratégias educacionais que seriam desenvolvidas em cada espaço. Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024) complementou que no contexto de aprovação da Portaria nº 265 essas práticas puderam estabelecer-se como atividades

pedagógicas, dando respaldo para a atuação desses profissionais sem a perda de direitos que a carreira docente concede, tal como aposentadoria em regime especial e gratificação de desempenho de atividade pedagógica.

A portaria que criou o projeto é a Portaria Conjunta n° 17, de 19 de outubro de 2017 e definiu seus objetivos:

> "I - Promover visitas mediadas e ações pedagógicas, na perspectiva da Educação Integral, para que os estudantes da Rede Pública possam superar a visão fragmentada da realidade e construir redes de saberes por intermédio da construção e reconstrução do conhecimento do patrimônio material e imaterial artístico e cultural do Distrito Federal;
> II - Oportunizar à comunidade do Distrito Federal a participação em atividades orientadas que proporcionem condições para o diálogo com as áreas das linguagens artístico culturais e com os diferentes atores envolvidos com a Política de Educação Patrimonial;" (SEEDF/SECULT, 2017)

O instrumento legal ainda estabeleceu que a Secretaria de Cultura seria responsável por:

> "II - Disponibilizar as instalações do Museu Nacional da República, Cine Brasília, Centro Cultural Três Poderes, Memorial dos Povos Indígenas, Catetinho, Museu Vivo da Memória Candanga, denominados Territórios Culturais, e outras instalações culturais, administradas pela SECULT, de interesse comum da SEEDF, em dias e horários previamente estabelecidos, com vistas à prática de atividades artístico-educacionais, como também à realização de eventos, especialmente para a consecução das atividades do Plano de Trabalho aprovado, prioritariamente para as unidades escolares de tempo integral e demais instituições de ensino vinculadas à estrutura orgânica da SEEDF;" (SEEDF/SECULT, 2017)

A partir desta, foi designada a formação de um Comitê Gestor (Portaria Conjunta nº 03/2018) e a elaboração de edital público de seleção de professores da carreira magistério público do DF para prestarem exercício nos Territórios Culturais da Secretaria de Estado de Cultura. O Edital nº 58, de 1º de novembro de 2018, selecionou 6 professores[133] para atuarem no Cine Brasília, Centro Cultural Três Poderes (composto por: Panteão da Pátria, Espaço Lucio Costa e o Museu Histórico de Brasília), Memorial dos Povos Indígenas, Museu do Catetinho, Museu Nacional da República e Museu Vivo da Memória Candanga.

Os profissionais selecionados para trabalhar nos Territórios Culturais por meio deste primeiro edital passaram por curso de formação junto dos servidores selecionados para

[133] Dentre eles, a autora, que atuou no Centro Cultural dos Três Poderes durante o ano de 2019.

trabalhar no Programa Parque Educador[134], também gerido pela GEAPLA na Secretaria de Estado de Educação. O curso, de 120 horas, denominado *Educação Ambiental e Patrimonial - Relações culturais na prática pedagógica*, foi certificado pela EAPE e, tal como os cursos oferecidos entre 2013 e 2015, perpassava diversas temáticas, aliando educação ambiental e patrimonial, concebendo a interrelação das formas de preservação e igualmente contou com docentes de destaque em suas áreas temáticas. Ainda, oportunizou a visitação a diversos patrimônios no Distrito Federal. O cronograma da formação está na seção Documentos, em Anexos.

Junto do Plano de Trabalho, o edital público de seleção é ferramenta que regulamenta a atuação dos professores dentro de cada território cultural. Os equipamentos culturais participantes do projeto possuem caraterísticas únicas, com temáticas díspares e cada professor tem como missão compreender o contexto cultural em que está inserido para conduzir seu trabalho pedagógico junto aos grupos escolares. Enquanto o primeiro edital de seleção (nº 58 de 1º de novembro de 2018) não especificou as atividades em cada território, o edital seguinte (nº 8 de 23 de abril de 2021), designou as atribuições de acordo com cada espaço cultural. Alessandra Bittencourt, servidora da SECEC-DF e educadora que acompanha o projeto desde 2018, relatou (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024) que o edital recebeu sugestões dos gerentes dos espaços, que inseriram elementos que consideravam relevantes para o perfil profissional a ser selecionado.

> "2.2 Para as 6 (seis) vagas, serão selecionados:
> 2.2.1 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Catetinho: o profissional selecionado deverá desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares que abordem as narrativas históricas do Catetinho e dos pioneiros, quilombolas e candangos que o construíram. É fundamental que seja dinâmico para estabelecer diálogos com estudantes de qualquer nível de escolaridade, bem como conduzir pela edificação e arredores promovendo diálogos sobre as noções de memória, pertencimento e preservação do patrimônio. Deverá, preferencialmente, ter conhecimentos sobre patrimônio material, imaterial e natural; a história da transferência da capital; período histórico de Juscelino Kubitschek - desenvolvimento econômico e social; e noções sobre o cerrado brasileiro, berço das águas, fauna e flora local.
> 2.2.2 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Museu Vivo da Memória Candanga: o profissional selecionado deverá desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares que abordem a narrativa histórica da construção de Brasília, da Cidade Livre, do antigo

[134] O programa dispõe de professores da SEEDF para que recebam grupos escolares em seis parques ecológicos do Distrito Federal: Unidade de Conservação Estação Ecológica Águas Emendadas/Parque Ecológico Sucupira (Planaltina); Parque Ecológico Águas Claras; Parque Três Meninas (Samambaia); Parque Ecológico Saburo Onoyama (Taguatinga); Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo; e Parque Ecológico Dom Bosco/CPS.

> Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira, dos pioneiros e candangos relacionando com o Museu Vivo da Memória Candanga. É fundamental que o professor seja dinâmico para estabelecer diálogos com estudantes de qualquer nível de escolaridade, promovendo diálogos sobre as noções de memória, pertencimento e preservação do patrimônio. Deverá, preferencialmente, ter conhecimentos sobre patrimônio material e imaterial, a história da transferência da Capital, período histórico de Juscelino Kubitschek - desenvolvimento econômico e social local, atualidades, aliando conteúdos curriculares com a memória da criação de Brasília e do Distrito Federal.
> 2.2.3 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Memorial dos Povos Indígenas: o profissional selecionado deve ter conhecimentos sobre a história dos povos indígenas relacionando os fatos do passado com o presente; conhecer a história do Memorial dos Povos Indígenas e do seu acervo sendo capaz de desenvolver ações pedagógicas interdisciplinares relacionadas com as exposições vigentes; desenvolver pesquisas sobre o tema a fim de integrar os estudantes nas reflexões sobre as culturas indígenas desmistificando visões preconcebidas e ressignificando as narrativas, expressões e práticas existentes nas comunidades; saber trabalhar em equipe.
> 2.2.4 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Museu Nacional da República: o profissional selecionado deverá desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares em diálogo com o acervo do Museu (acervo este composto por obras de artes visuais em suas diversas linguagens), com sua edificação tombada através de Portaria Federal nº 55 de 2017 e inscrito *ex officio* no Livro de Tombo do Distrito Federal, conforme a Lei nº 47/1989), bem como a sua localização (Complexo Cultural da República, Plano Piloto) e contextualização histórica e geográfica.
> 2.2.5 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Centro Cultural Três Poderes: o profissional selecionado deverá desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares que abordem o acervo do Centro Cultural Três Poderes como um todo ou especificamente, a saber: o processo de interiorização da capital; o Plano Piloto de Brasília e suas questões urbanas, geográficas relacionando-as com o perímetro do Distrito Federal. É fundamental que seja dinâmico para estabelecer diálogos com estudantes de qualquer nível de escolaridade, aliando conteúdos curriculares com a educação patrimonial.
> 2.2.6 - 1 (um) Professor da Educação Básica para a realização das atividades de Educação Patrimonial no Território Cultural Cine Brasília: o profissional selecionado deverá desenvolver praticas pedagógicas interdisciplinares que relacionem cinema e educação, incluindo a preparação de materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula de modo a aprofundar os conteúdos do projeto; estar disposto a acolher indicações de leitura, filmes e debates sobre o tema e ser capaz de organizar a logística de atendimento aos estudantes e professores. Deverá, preferencialmente, ter conhecimentos sobre cinema brasileiro, cinema brasiliense e cinema infanto-juvenil, além de ser capaz de desenvolver reflexões críticas a esse respeito.” (SEEDF/SECEC, 2021, pp. 72-73)

Delimitar os saberes, ações e conteúdos a serem desenvolvidos nos territórios pode tanto ser forma de se estabelecer uma política pública voltada para a diversidade ou então prática excludente. O perfil traçado e a delimitação dos conteúdos no Edital nº 8 de 2021, apesar de já propiciar uma ampliação das tradicionais narrativas do Distrito Federal quando, por exemplo, apresenta a necessidade de se conhecer a contribuição de quilombolas na

construção da nova capital, ainda apresenta algumas lacunas, como a falta de elementos que promovam a problematização das narrativas estabelecidas sobre a história do Distrito Federal que estão inscritas nos espaços museais participantes do projeto, tal como Centro Cultural dos Três Poderes e o Museu do Catetinho. Da mesma maneira, o edital poderia descrever no perfil de atuação junto ao Memorial dos Povos Indígenas os processos de colonialidade que perpassam a história dos povos indígenas no Brasil e América Latina. Ademais, os territórios que têm como temática central a fruição de belas-artes, como o Museu Nacional da República e o Cine Brasília, não evocam a possibilidade de se refletir a simbologia desses espaços. A incorporação de tais elementos nos editais, por exemplo, é oportunidade de aprimorar a política pública cultural e, no caso proposto por este estudo, oferecer contribuições sociomuseológicas.

Entre as metas dos Territórios Culturais estava a realização de 160 atendimentos semestrais de grupos de cerca de 45 estudantes, preferencialmente da rede pública de ensino, contabilizando até 7200 alunos atendidos por espaço em cada semestre. Essa meta seria efetivada caso os espaços tivessem agendamento diário, nos dois turnos, nos três dias de atendimento disponíveis. O acesso a transporte é um dos obstáculos para o acesso das escolas ao projeto e aos equipamentos culturais e, portanto, o alcance dessa meta. Conforme relatou Alessandra Bittencourt (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024), o próprio processo de contratação de empresa de transporte é dificultoso devido às características do projeto, uma vez que não possui trajetos previsíveis, já que atende a demanda e interesse de cada unidade escolar. Por exemplo, em um mesmo dia pode haver agendamentos de escolas que distam até 50 quilômetros uma da outra com destino a equipamentos culturais que não se localizam na mesma região administrativa. A seguir são apresentados os dados de atendimentos do projeto desde 2019, quando os professores selecionados no Edital nº 58 foram lotados nos Territórios Culturais.

Os casos em que o espaço recebeu zero atendimentos são de equipamentos culturais que ficaram sem professor por razões diversas: dificuldade de movimentação de professor aprovado em cadastro reserva no caso de saída do projeto de professor anteriormente lotado, licença de tratamento de saúde, bem como diminuição do número de professores oficialmente disponibilizados pela SEEDF.

***Tabela 10 - Atendimentos do Projeto Territórios Culturais (2019-2024)***[135]

| | ***Anos*** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Espaços Culturais*** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** | **2023** | **2024** | **Total** |
| *Centro Cultural 3 Poderes* | 3.922 | 0 | 0 | 1.195 | 0 | 2.019 | **7.136** |
| *Cine Brasília* | 12.855 | 2.320 | 819 | 4.932 | 3.982 | 0 | **24.908** |
| *Memorial dos Povos Indígenas* | 1.328 | 1.705 | 0 | 2.990 | 4.884 | 3309 | **14.216** |
| *Museu do Catetinho* | 1.958 | 2.085 | 1.238 | 3.903 | 3.501 | 1.535 | **14.220** |
| *Museu Nacional da República* | 3.000 | 0 | 616 | 6.181 | 6.852 | 3.087 | **19.736** |
| *Museu Vivo da Memória Candanga* | 2.698 | 175 | 0 | 1.179 | 0 | 0 | **4.052** |
| ***Total*** | **25.761** | **6.285** | **2.673** | **20.380** | **19.219** | **9.950** | **84.268** |

*Fonte: Elaboração da autora a partir dos Relatórios de Atividades dos professores.*

O projeto foi renovado em 2019 pela Portaria Conjunta nº 05, de 29 de agosto 2019 e seu respectivo Plano de Trabalho e realizou novo processo seletivo por meio do Edital nº 08, de 23 de abril de 2021. Ainda, em 2019, os gestores do projeto tinham a intenção de sua ampliação nos anos seguintes, aumentando o número de territórios atendidos incluindo o Centro de Dança - CD, a Biblioteca Nacional de Brasília - BNB, o Centro Cultural de Planaltina - CCP, o Centro Cultural de Samambaia - CCS e o Espaço Cultural Renato Russo - ECRR, conforme pode ser visto na imagem a seguir:

[135] Espaços com valor igual a 0 ficaram sem professor no período.

***Figura 11 - Imagem de tabela da proposta de ampliação do Projeto Territórios Culturais.***

**PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO PROJETO TERRITÓRIOS CULTURAIS COM BASE NA PORTARIA CONJUNTA Nº 5/2019**

| FUNCIONAMENTO DOS TERRITÓRIOS CULTURAIS EM 2019 | | | AMPLIAÇÃO DOS TERRITÓRIOS CULTURAIS PARA 2020 | | | AMPLIAÇÃO DOS TERRITÓRIOS CULTURAIS PARA 2021 | | | AMPLIAÇÃO DOS TERRITÓRIOS CULTURAIS PARA 2022 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Espaços culturais | Quant. | Esp. | Espaços culturais | Quant. | Esp. | Espaços culturais | Quant. | Esp. | Espaços culturais | Quant. | Esp. |
| MUN | 01 | Educação patrimonial | MUN | 02 | Educação patrimonial | MUN | 02 | Educação patrimonial | MUN | 02 | Educação patrimonial |
| CC3P | 01 | | CC3P | 02 | | CC3P | 02 | | CC3P | 02 | |
| MPI | 01 | | MPI | 02 | | MPI | 02 | | MPI | 02 | |
| MCAT | 01 | | MCAT | 02 | | MCAT | 02 | | MCAT | 02 | |
| CINE | 01 | | CINE | 02 | | CINE | 02 | | CINE | 02 | |
| MVMV | 01 | | MVMV | 02 | | MVMV | 02 | | MVMV | 02 | |
| | | | | 02 | Artes visuais | | 02 | Artes visuais | | 02 | Artes visuais |
| | | | CD | 02 | Dança | CD | 02 | Dança | CD | 02 | Dança |
| | | | | 01 | Música | | 01 | Música | | 01 | Música |
| | | | BNB | 02 | Artes visuais | BNB | 02 | Artes visuais | BNB | 02 | Artes visuais |
| | | | | 01 | Teatro | | 01 | Teatro | | 01 | Teatro |
| | | | | | | ECRR | 02 | Artes visuais | ECRR | 02 | Artes visuais |
| | | | | | | | 01 | Teatro | | 01 | Teatro |
| | | | | | | Casa do Cantador | 02 | Música | Casa do Cantador | 02 | Música |
| | | | | | | | 01 | Dança | | 01 | Dança |
| | | | | | | | | | CCP | 02 | Teatro |
| | | | | | | | | | | 01 | Artes visuais |
| | | | | | | | | | CCS | 02 | Teatro |
| | | | | | | | | | | 01 | Dança |
| TOTAL DE PROFESSORES | 06 | | 20 | | | 26 | | | 32 | | |
| O quantitativo de professores amplia-se gradativamente e os mesmos permanecem vinculados até o final de 2025. | | | | | | | | | | | |

*Fonte: Documentação Interna GEAPLA.*

Apesar das intenções da equipe gestora, a Portaria Conjunta nº 18, de 16 de agosto de 2024, que renovou a parceria, reduziu não só o número de Territórios Culturais, como o número de professores de 6 para 4, em seu artigo 5º. Esse fato se deve à resistência da atual Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEEDF em retirar professores de sala de aula para atuar em outras áreas.

Alessandra Bittencourt (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024) avalia que o projeto possui diferencial quanto a outras propostas de educação museal e patrimonial, visto que é conduzido por educadores que conhecem a realidade escolar e que possuem habilidades para estabelecer mediação personalizada, fazendo com que a experiência não se reduza ao momento da visita, uma vez que conta com preparação prévia, por meio de diálogo com as unidades escolares que procuram o projeto. A servidora também ressaltou que a formação dos professores igualmente é um diferencial, já que muitos possuem pós-graduação, são pesquisadores, publicam e produzem material na área, agregando essas habilidades em sua prática.

No que diz respeito às dificuldades e desafios enfrentados pelo projeto, Alessandra Bittencourt (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024) destacou a redução de territórios atendidos e a dificuldade de acesso ao transporte, que deve ser ofertado pela SECEC-DF por meio de recursos do projeto Cultura Educa – que possui previsão de ação orçamentária no

PPA e financiou a realização de pregão público para contratação de servido de transporte (processo: 00150-00001390/2024-98).

Ademais, a servidora ponderou que o fato de não existir uma legislação própria que regulamente a política de educação museal e patrimonial na SECEC-DF restringe as possibilidades de atuação, impactando inclusive na inexistência de um setor específico que lide com essas modalidades educativas nos museus e demais espaços culturais dentro da SECEC-DF. Por conta disso, e aliado ao fato de que a secretaria possui equipe diminuta, o acompanhamento de um projeto com essas caraterísticas torna-se atribulado.

*Jornadas do Patrimônio*

As Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade, consoante ao que já foi abordado neste trabalho, foram instituídas pela ei nº 5.080/2013. Conforme apresentaram Costa, Freitas, Suess, & Souza (2020)[136], sua origem está relacionada à celebração do aniversário de 25 anos da consagração do Conjunto Urbanístico de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade junto à UNESCO, em 2012, quando foi instituído via decreto o *Ano de Valorização de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade* e seu nome foi inspirado nas Jornadas Européias do Patrimônio. Os autores argumentam que este ano foi fundamental para a elaboração do projeto de lei que culminou na publicação da Lei nº 5.080/2013. Por conta disso, conforme relatou José Delvinei (comunicação pessoal, 9 de dezembro de 2024), a legislação previu a realização das jornadas a partir da efeméride de inscrição do CUB como patrimônio junto à UNESCO, de 7 a 11 de dezembro, anualmente.

Tal instrumento jurídico definiu como objetivos das Jornadas:

> "I – disseminar para todos os cidadãos o conhecimento sobre o patrimônio material e imaterial do Distrito Federal, estabelecendo sua relação com o patrimônio brasileiro e com o patrimônio mundial;
> II – promover atividades, cursos, seminários e debates em todas as escolas e universidades do Distrito Federal sobre o patrimônio material e imaterial do Distrito Federal e sobre a condição de Brasília como patrimônio mundial;
> III – promover o turismo cívico mediante o estímulo à visitação a espaços e edificações que compõem o patrimônio histórico, artístico, cultural, natural, paisagístico e arqueológico do Distrito Federal;
> IV – promover e estimular a apresentação e a divulgação dos saberes, celebrações, formas de expressão e lugares que constituem o patrimônio imaterial do Distrito Federal;

[136] Os quatro autores do artigo foram servidores da GEAPLA, sendo o primeiro autor gerente entre os anos de 2018 e 2020.

> V – valorizar e disseminar as experiências existentes na área educacional e nos diversos âmbitos profissionais relacionados ao patrimônio material e imaterial do Distrito Federal;
> VI – estimular novas experiências e a capacitação de educadores e profissionais nas diversas áreas de saber relacionadas ao patrimônio material e imaterial do Distrito Federal;
> VII – promover a educação patrimonial." (Distrito Federal, 2013a)

Com isso, em 2013, após a sanção do referido regramento, foi realizado o primeiro evento[137] com participação do Iphan, SEEDF, SECEC-DF, Arquivo Público do Distrito Federal, Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília, inaugurando seu caráter interinstitucional.

Na atualidade, as jornadas são espaço de debate e formação e promovidas, mormente, pela SEEDF, Iphan e SECEC em parceria. Iniciam-se com oficinas formativas, junto a profissionais da rede pública de ensino nas denominadas *Etapas Regionais das Jornadas do Patrimônio* e são finalizadas com evento de culminância, no formato de seminário, com mesas de debate e apresentações culturais. Cabe destacar as transformações da nomenclatura definida no decreto e as apropriações dos atores que executam a política pública, indicando uma perspectiva de celebração do patrimônio além do Conjunto Urbanístico de Brasília:

> "o objetivando ampliar e democratizar o alcance da Lei, o planejamento e a execução têm abarcado, cada vez mais, o Patrimônio Cultural e Ambiental do Distrito Federal e seu entorno. Tal enquadramento justifica, dessa maneira, a utilização de uma nomenclatura alinhada a esse propósito - "Jornadas do Património DF", "Jornadas do Patrimônio Distrital" e "Jornadas do Patrimônio Regionais". (Costa, Freitas, Suess, & Souza, 2020, p. 151)

Desde 2019, também se estabeleceu a prática de se escolher uma temática geradora que orienta as ações das jornadas. A tabela 11, a seguir, apresenta informações sobre a temática definida, o período de realização dos eventos, os organizadores, o formato, as localidades que receberam oficinais regionais e o número de inscritos. As informações sobre as mesas que foram realizadas nos eventos de culminância estão na seção anexos.

[137] Não foi encontrado registro de programação das edições do evento entre 2013 e 2018. As demais programações estão na seção Anexos.

***Tabela 11 - Jornadas do Patrimônio 2019-2024***

| *Ano* | *Tema* | *Data* | *Organizadores* | *Formato* | *Oficinas Regionais* | *Inscritos* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *2019* | História da Pré-Brasília | 20/08 a 14/09 | GEAPLA, Iphan, SECEC-DF | Presencial | Gama, Plano Piloto, Sobradinho e Taguatinga | Sem dados de inscrição. 73 participantes no evento final |
| *2020* | Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial na nova normalidade | 17/08 a 26/11 | GEAPLA, EAPE, Iphan-DF, SECEC-DF | Online | Não houve | Sem informações sobre inscrições, apenas o registro de 15 mil visualizações das lives à época e a presença média de 83 pessoas em casa sessão. |
| *2021* | Caminhos participativos | 17/08 a 2/09 | GEAPLA, EAPE, Iphan-DF, SECEC-DF | Online | Não houve | 201 |
| *2022* | Territórios afetivos: histórias, representações e contradições nas cidades do Distrito Federal | 11/08 a 31/08 | GEAPLA, Iphan-DF, SECEC-DF, Ibram, UnB | Presencial e Online | Brazlândia, Guará e Ceilândia | Sem informações |
| *2023* | Memórias sensíveis: compreender, reconstruir e ressignificar | 21/08 a 28/10 | GEAPLA, Iphan-DF, SECEC-DF, UnB, Biblioteca Nacional de Brasília, Associação Cultural Namastê | Presencial e Online | Paranoá, Sobradinho e Núcleo Bandeirante | 127 |
| *2024* | Cerrado: raízes, pegadas e percursos | 27/08 a 29/11 | GEAPLA, Iphan-DF, SECEC-DF, Biblioteca Nacional de Brasília, OSC - Casa de Cultura Telar | Presencial | Taguatinga, São Sebastião e Núcleo Bandeirante | 140 |

*Fonte: Elaboração da autora a partir de dados de relatórios de gestão e documentação interna da GEAPLA.*

Observou-se que no que diz respeito às temáticas elegidas, bem como aos temas e profissionais convidados para as mesas de debate, a equipe organizadora buscou colocar em pauta questões transversais, em consonância com problemáticas atuais, bem como representar os mais diversos tipos de patrimônio existentes no Distrito Federal e seu entorno[138].

No que diz respeito às Etapas Regionais, são realizadas em parceria com a Superintendência do Iphan no Distrito Federal, quando são conduzidas oficinas de Mapas Afetivos, metodologia pedagógica que é desdobramento dos Inventários Participativos, proposta educacional da Gerência de Educação Patrimonial do Iphan. O objetivo é que a metologia seja apropriada e replicada por professores da rede pública de ensino, de maneira que possam adaptá-la aos mais diversos planejamentos.

Apesar de ser um evento já consagrado no calendário cultural e pedagógico da cidade, ainda conta com baixa participação da comunidade. O número de inscritos é reduzido e acaba sendo circunscrito a indivíduos interessados na temática como investigadores, agentes culturais, estudantes universitários e professores.

Outra adversidade que o evento enfrenta é o acesso a recursos financeiros. Nos últimos dois anos contou com apoio do Deputado Distrital Gabriel Magno, via emenda parlamentar, executada por organizações da sociedade civil.

A Lei nº 7.468, de 28 de fevereiro de 2024, de autoria do referido deputado estabeleceu fontes de despesa para financiar o evento:

> "I – dotações orçamentárias incluídas nas leis orçamentárias anuais ou em seus créditos adicionais;
> II – emendas parlamentares federais e distritais às leis de que trata o inciso I.
> § 2º As entidades privadas parceiras do poder público podem financiar as atividades que integram as Jornadas, com recursos próprios, provenientes do resultado da venda de produtos e serviços de caráter cultural, doações e legados, ou subvenções e auxílios de entidades de qualquer natureza, inclusive de organismos internacionais." (Distrito Federal, 2024a)

Tal legislação possibilita que as instituições executoras da política possam se articular para demandar que uma ação orçamentária própria possa ser incluída no PPA,

[138] A microrregião do Entorno do Distrito Federal é formada por municípios do estado de Goiás, a saber: Águas Lindas de Goiás, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás.

solicitar aplicação de recursos dentro de suas pastas, bem como demandar auxílio de representantes legislativos além do nível distrital.

*Publicações*

Em função da parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação, por meio de sua Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação e o Iphan, via sua Superintendência Regional, e oficializada por meio do Termo de Cooperação nº 01/2020, assinado em 6 de fevereiro de 2020, diversas atividades foram desenvolvidas, especialmente a publicação e reedição de livros.

Dentro da coleção *Patrimônio Para Jovens*, cuja primeira obra *é Athos colorindo Brasília*[139], e antes mesmo da formalização da parceria, foi concebido e produzido o livro *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo*. Tal publicação é experiencia singular de aplicação dos Inventários Participativos[140], metodologia construída pela CEDUC-Iphan, que visa, de maneira coletiva e colaborativa, identificar as referências culturais de uma determinada comunidade. A equipe do Iphan tinha o entendimento de que:

> "a produção de uma obra sobre a cidade deveria extrapolar os limites da burocracia pública e deveria abranger a diversidade histórica e social de Ceilândia. Definiu-se que estudantes das escolas públicas seriam os participantes do livro, por motivos que se mostraram, ao longo do processo, extremamente pertinentes: se a Coleção tem como público a comunidade escolar, deveria ser esta a pensá-lo, a concebê-lo e a construí-lo." (Januzzi & Dantas, 2020, p. 115)

Para a produção do livro, o Iphan-DF, com intermediação da GEAPLA, convidou diversas escolas da região administrativa de Ceilândia. Esta cidade foi escolhida devido ao fato de não possuir nenhum patrimônio cultural tombado ou registrado pelo Iphan, assim como ser a maior Coordenação Regional de Ensino - CRE[141] do Distrito Federal. Foram realizados convites a diversas escolas e 4 voluntariam-se para participar do projeto, bem como uma organização da sociedade civil, quais sejam: Centro de Ensino Fundamental 27,

[139] Athos Bulcão foi artista plástico brasileiro vinculado ao movimento modernista. Atuou junto dos arquitetos Oscar Niemeyer e João Filgueiras Lima e cerca de uma centena de suas obras, especialmente painéis de azulejos, estão em edifícios públicos e privados da cidade de Brasília.

[140] Versão simplificada e didática do Inventário Nacional de Referências Culturais do Iphan, ferramenta utilizada para instruir processos de registro e tombamentos de bens culturais.

[141] A Secretaria de Estado de Educação organiza as unidades de ensino das 35 Regiões Administrativas em 14 Coordenações Regionais de Ensino, em função do número de escolas em cada uma e sua localização geográfica. São estas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Escola Classe 66, Centro de Ensino Médio 03, Centro Educacional Incra 09 e Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente. (Januzzi & Dantas, 2020)

Conforme relataram Januzzi e Dantas (2020), foram realizados 10 encontros diferentes durante a execução do projeto:

> "três reuniões de alinhamento, nos dias 18 e 25 de junho, na sede do Jovem de Expressão, e 1º de agosto, na Regional de Ensino de Ceilândia; três encontros de formação de professores, nos dias 08, 09 e 12 de agosto, turnos matutino e vespertino, na Regional de Ensino de Ceilândia; e três reuniões de alinhamento e acompanhamento das atividades, também na Regional, nos dias 06 e 11 de novembro e 11 de dezembro. Além disso, o Jovem de Expressão ofereceu aos estudantes participantes, no dia 04 de setembro, uma oficina de fotografia." (Januzzi & Dantas, 2020, p. 119)

A obra *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo* foi lançada em novembro 2020 com uma tiragem de 5000 exemplares. Em março de 2021 foi oferecida uma oficina de aplicação pedagógica do livro na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia para 179 professores.

No presente momento, a terceira obra da coleção Patrimônio para Jovens está em fase de finalização. O processo para a criação do livro *Em busca da Planaltina Perdida* seguiu a mesma metodologia que o livro de Ceilândia. Planaltina é a região administrativa mais antiga do Distrito Federal, fundada no período imperial, em 1859, representando as pré-existências de Brasília.

Em função de parceria entre GEAPLA e o Instituto Banco Regional de Brasília também foi possível viabilizar a impressão de novas edições das seguintes obras e respectivos quantitativos*: Athos, colorindo Brasília* (8000) e *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo* (6000), *Arqueologia e os primeiros habitantes no Distrito Federal* (2200) e *Gabriel em Brasília* (2200).

Ademais, os atores envolvidos com a política de educação museal e patrimonial articularam a publicação junto à *Revista Com Censo*[142] de duas edições voltadas para a temática da Educação Patrimonial, quais sejam*: Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#20) – Brasília 60 anos: educação e patrimônio* v. 7 n. 1 (2020)[143]; e *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#22). Educação na Pandemia. Dossiê Temático: Jornadas do Patrimônio 2020.* v. 7 n. 3 (2020)[144].

[142] Periódico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

[143] Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/22.

[144] Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/24.

Por fim, publicaram vídeo junto à Revista de Humanidades Digitais denominado *Educação patrimonial em tempos de pandemia: desafios da obra "Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo.*[145]

Percebe-se que a atuação de maneira conjunta é extremamente vantajosa para os atores envolvidos, bem como para os beneficiários da política de educação museal e patrimonial. A parceria estabelecida entre SEEDF e Iphan gerou produtos de relevante impacto, especialmente o seguimento da coleção Patrimônio para Jovens, que em 2025 iniciará fase de aplicação da metodologia de Inventários Participativos na região administrativa de Brazlândia.

*Curso Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal*

Como vimos no início desta seção, a preocupação com a expansão da capacitação de profissionais da educação e comunidade em geral no que diz respeito à temática da educação museal e patrimonial sempre esteve presente. A partir da documentação analisada percebe-se que desde 2019 existe a preocupação de se ofertar formação para o corpo docente da Secretaria de Estado de Educação via Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE. Ante o contexto da pandemia de COVID-19, iniciada na virada de 2019 para 2020, a SEEDF em parceria com o Iphan implementou um curso de capacitação à distância denominado *Educação Patrimonial, Diversidade e Meio Ambiente no Distrito Federal*.

O curso foi idealizado para ser acessado de maneira assíncrona na plataforma *moodle* da EAPE em 9 módulos, totalizando 90h, contém material de leitura e outros conteúdos complementares e atividade avaliativa com questões objetivas ao final de cada módulo.

Foi lançado no dia 17 agosto de 2021, em virtude das comemorações do Dia do Patrimônio e tinha como público-alvo os profissionais de educação. Os conteúdos programáticos foram elaborados por profissionais da SEEDF e Iphan, bem como por atores parceiros de outras instituições: Ibram, SECEC-DF, Tribunal de Justiça da Paraíba, UnB. O material foi revisado e diagramado pela Superintendência do Iphan no Distrito Federal.

[145] Dantas, A. C., Januzzi, V., & Capelle Suess, R. (2020). Educação patrimonial em tempos de pandemia: desafios da obra "Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo". *H2D|Revista De Humanidades Digitais*, *2* (2). https://doi.org/10.21814/h2d.2966.

Os módulos temáticos e seus conteudistas são:

- Educação Patrimonial: currículo, conceito e temas (Rodrigo Capelle Suess e Vanessa Nascimento Freitas);
- Educação Patrimonial e Inventários Participativos (Sônia Rampim Florêncio, Márcia Cristina Pacito Fonseca Almeida e Paulo Moura Peters);
- Educação Patrimonial e Patrimônio Material no Distrito Federal (Beatriz de Oliveira Alcantara Gomes, Laura Ribeiro de Toledo Camargo, Maurício Guimarães Goulart e Beatriz Coroa do Couto);
- Educação Patrimonial e Patrimônio Imaterial no Distrito Federal (Ana Carolina Lessa Dantas, Vinicius Prado Januzzi e Alessandra Lucena Bittencourt);
- Educação Patrimonial e Diversidade (Ilka Lima Hostensky);
- Cerrado: eixo pedagógico e patrimônio no/do Distrito Federal (Hugo de Carvalho Sobrinho e Rosinaldo Barbosa da Silva);
- Educação Patrimonial e Arte (Maria Andreza Costa Barbosa);
- Educação Patrimonial e Educação Museal: Relações e Interconexões possíveis (Marielle Costa e Átila Tolentino);
- Educação Patrimonial e Turismo Cultural (Cláudia da Conceição Garcia).

Observa-se que, tal como nas formações que ocorreram em outros anos, houve preocupação em abarcar as mais diversas temáticas que dialogam com a educação patrimonial, oferecendo-se, portanto, qualificação plural para os professores da Secretaria de Estado de Educação.

A primeira formação, que ocorreu entre 24 de agosto e 10 de dezembro de 2021 contou com 258 inscritos e foram emitidos 258 certificados de conclusão do curso. Posteriormente, os módulos foram consolidados em uma publicação na página oficial do Iphan[146].

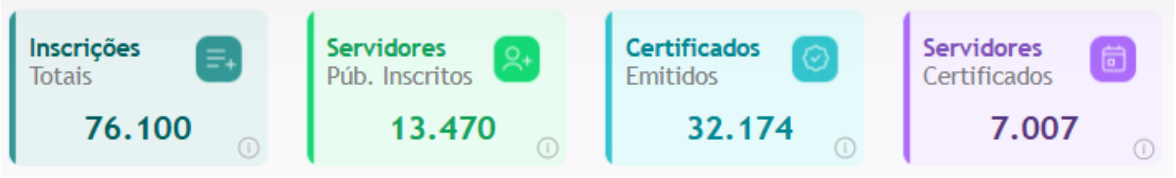
Em 2023, a Superintendência do Iphan no Distrito Federal articulou junto à Escola de Governo da Escola Nacional de Administração Pública a oferta pública deste curso com certificação automática. O material foi revisado e adaptado, com isso os módulos tornaram-se cursos de 10h e caso o usuário da plataforma conclua os 9 cursos temáticos completa uma Trilha de Aprendizagem[147] que garante a emissão de um certificado de 90h.

[146] Educação patrimonial, diversidade e meio ambiente no Distrito Federal / Organização, Vinicius Prado Januzzi... [et al.]. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF). – Brasília: IPHAN, 2022. 251 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/educacao_patrimonial_diversidade_e_meio_ambiente_df.pdf.

[147] Disponível em: https://www.escolavirtual.gov.br/programa/132.

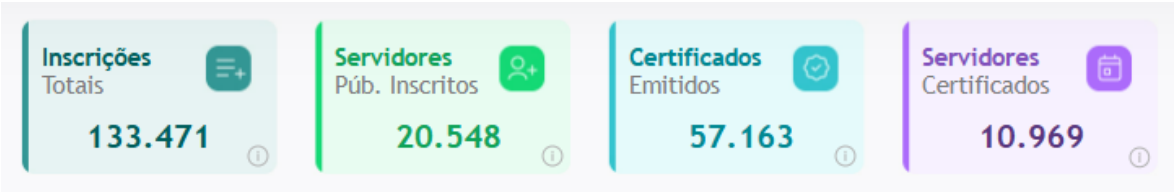
Os cursos seguiram disponíveis durante o ano de 2024 e segundo os indicadores da plataforma que os abriga, até 2024 foram emitidos 32.174 certificados, dado que mostra grande eficiência da política. De maneira ilustrativa, comparamos o quantitativo de emissões de certificados com os cursos ofertados pelo Instituto Brasileiro de Museus (figuras 3 e 4), que desde 2019 disponibilizou a trilha de aprendizagem *Saber Museu* – que abarca os cursos Acessibilidade em Museus, Conservação Preventiva para Acervos Museológicos, Documentação de Acervo Museológico, Inventário Participativo, Para Fazer uma Exposição e Plano Museológico: Planejamento estratégico para museus, totalizando uma certificação de 180h –, bem como os cursos Educação Museal 1: Referenciais Teóricos e Metodológico e Educação Museal 2: Histórico e Práticas, de 20 horas cada. Essa gama de cursos do Ibram emitiu, entre 2019 e 2024, 57163 certificados, quase 25 mil a mais que os cursos do Iphan em conjunto. Tendo em vista que os cursos do Ibram estão há mais tempo disponíveis, pode-se concluir que os curso do Iphan tiveram ampla adesão.

***Figura 12 - Total de certificados cursos Iphan (2023-2024)***




*Fonte: https://emnumeros.escolavirtual.gov.br/indicadores/*

***Figura 13 - Total de certificados cursos Ibram (2019-2024)***




*Fonte: https://emnumeros.escolavirtual.gov.br/indicadores/*

*Editais Fundo de Apoio à Cultura*

Consoante ao que foi abordado na seção que tratou do orçamento cultural, ao menos desde o ano de 2013 existe alguma linha de apoio nos editais do Fundo de Apoio à Cultura que trate de educação museal ou patrimonial, contudo, a partir de 2021, consolidou-se linha exclusiva para oferecer projetos educativos nos espaços culturais da SECEC-DF.

Uma primeira questão que merece ser discutida é a falta de programas educativos e culturais estruturados nos museus da SECEC. De fato, essas instituições operam com poucos servidores, nenhuma possui museólogo próprio, algumas tem no máximo dois servidores de carreira lotados[148] e, por vezes, quem acaba realizando o serviço de recepção e acolhimento são funcionários terceirizados que trabalham na vigilância patrimonial. Em casos de museus que possuem um calendário de recepção de exposições temporárias ao longo do ano – como o Museu de Arte de Brasília e o Museu Nacional da República –, o serviço educativo é oferecido pelas empresas que levam as exposições a essas instituições. Segundo alguns colaboradores entrevistados para essa pesquisa, nunca houve essa estrutura de setor educativo na secretaria.

Dessa feita, cabe destacar que a medida de se incluir a linha de apoio *Projetos Educativos*, apesar de interessante, é uma pequena sutura para um problema estrutural e de longa data nos espaços museais do Distrito Federal, bem como compõe um cenário em que o poder público privilegia a terceirização de serviços e as parcerias público-privadas, ao invés de realizar investimentos diretos nas estruturas públicas de Estado, oferecendo serviços que tenham retorno e efeitos duradouros.

Ainda assim, é importante analisar e compreender os efeitos do uso desses editais: identificar seus aspectos estruturantes, quais os *outputs* obtidos e entender o que há de pertinente para ser replicado na estruturação de uma política pública efetiva e perene.

Dito isso, analisaram-se as estruturas dos editais publicados entre 2013 e 2023, bem como buscou-se identificar projetos contemplados nos editais mais recentes nas rubricas que tratassem de educação museal e patrimonial, para apresentar estudos de caso da aplicação da política.

Algumas barreiras se apresentaram. A primeira já foi mencionada qual seja: a dificuldade de se identificar entre os projetos contemplados quais rementem às linhas de apoio relacionadas ao objeto de estudado, especialmente nos anos em que a linha de apoio incluía atividades educativas ou voltadas para educação patrimonial em uma gama de atividades ampla. Em função desta discricionariedade deixada para os concorrentes de

[148] Esse dado vai ao encontro do que foi identificado pela Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros - PEM Brasil, que apresentou que a maior parte das instituições museais nacionais são de pequeno porte (52,7%, 352) contando com equipes de 1 até 5 pessoas. (Ibram, 2023, p. 16)

alguns editais, é quase impossível saber se os projetos contemplados tratam de fato de educação museal ou patrimonial.

Ademais, a forma como os resultados são publicizados com tabela suscinta (voltar em tabela 9), ou mesmo na Planilha de Controle de Processos Contemplados[149], disponibilizada como medida de transparência da SECEC-DF, não há muita informação adicional: apenas título e o objeto do projeto não conseguem oferecer indicação apurada sobre parte das ações que serão realizadas, bem como a qual linha de edital contemplada. Para fins de *accountability*, bem como de pesquisa científica, seria importante aprimorar a forma de publicização das informações dos projetos contemplados com recursos, igualmente adensar os dados disponibilizados para que a sociedade possa tomar conhecimento do que foi efetivamente oferecido ao público.

Entre os 19 editais analisados, lançados entre 2013 e 2023, foram identificadas 37 linhas de apoio que trataram da temática museal ou patrimonial. Dentre essas linhas de apoio, 9 poderiam ser direcionadas para educação patrimonial e 17 para educação museal. Essas informações estão sintetizadas na tabela 12, a seguir.

[149] Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OHZFn_PMf5_GLG9kplPwMIbYXeQdLzLCvDcU6MY0hJs/edit?gid=0#gid=0

***Tabela 12 - Editais Fundo de Apoio à Cultura 2013-2023 – Linguagens que trataram de Patrimônio, museus, educação patrimonial e educação museal***

| | EDITAL | Educação patrimonial | Educação museal | Pautas sociomuseologia |
|---|---|---|---|---|
| | **2013 - Edital nº 05 – FAC Indicadores, Informações e Qualificação** | | | |
| **1** | *b) Arte e Responsabilidade Social: VI – Projeto Educativo para Museu da República* | - | x | *Aderência a Políticas Públicas* |
| **2** | *b) Arte e Responsabilidade Social: VII – Projeto Educativo para o Museu Histórico MVMC* | - | x | |
| | **2014 - Edital nº 06 -FAC Registro e Memória** | | | |
| **3** | *b) Patrimônio Histórico Material e Imaterial: I - Projetos de pesquisa musical* | - | - | |
| | **2014 - Edital nº 09 - FAC Informações e Qualificação** | | | |
| **4** | *c) Patrimônio Histórico Material e Imaterial: I - Pesquisa inventário de bem imaterial* | - | - | |
| | **2014 - Edital nº 10 - FAC Inovação e Transversalidades** | | | |
| **5** | *3.3 Patrimônio Histórico Material e Imaterial: I - Pesquisa inventário de bem imaterial* | - | - | |
| | **2014 - Edital nº 11 - FAC Registro e Memória** | | | |
| **6** | *b) Patrimônio Histórico Material e Imaterial: I - Projetos de pesquisa musical* | - | - | |
| | **2015 - Edital nº 01 - FAC** | | | |
| **7** | *10 – Patrimônio Histórico e Artístico Material e Imaterial: 10.3 Atividades de Educação Patrimonial* | x | - | *Acessibilidade* |
| | **2016 - Edital nº 03 - FAC Ocupação** | | | |
| **8** | *4.3. Centro Cultural 3 Poderes* | x | - | |
| **9** | *4.9. Museu Vivo da Memória Candanga* | - | - | |
| | **2016 – Edital nº 04 - FAC Áreas-Culturais** | | | |
| ***10*** | *10. Patrimônio Histórico e Artístico Material e Imaterial: 10.3 Atividades de Educação Patrimonial* | *x* | - | |
| | **2017 – Edital nº 03- FAC Áreas Culturais 1** | | | |
| **11** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.2 Educação Patrimonial* | x | - | |
| **12** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.3 Expografia e Acervo Museológicos* | - | x | *Acessibilidade* |
| | **2017 - Edital nº 05 - FAC Ocupação** | | | |
| **13** | *8. Museu Vivo da Memória Candanga* | - | - | |
| **14** | *9. Catetinho* | - | - | |

| | EDITAL | Educação patrimonial | Educação museal | Pautas sociomuseologia |
|---|---|---|---|---|
| | **2018 – Edital nº 17 - FAC Áreas Culturais** | | | |
| **15** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.2 - Educação Patrimonial* | x | - | |
| **16** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.4 - Museus e Acervos* | - | - | |
| | **2019 - Edital nº 05 - FAC Mais Cultura** | | | |
| **17** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.1 – Ações de Educação Patrimonial* | x | - | |
| **18** | *11. Patrimônio histórico e artístico material e imaterial: 11.4 - Salvaguarda de Museus e Acervos* | - | - | |
| | **2019 - Edital nº 02 - FAC Ocupação** | | | |
| **19** | *2. Museu Nacional da República* | - | x | *Acessibilidade* |
| **20** | *3. Centro Cultural Três Poderes* | - | x | |
| **21** | *8. Museu Vivo da Memória Candanga* | - | - | |
| **22** | *9. Catetinho* | | | |
| | **2021 - Edital nº 06 - FAC Categoria Cultura de Todo Tipo 1** | | | |
| **23** | *18. Patrimônio Histórico e Artístico, Material e Imaterial: 18.4 Educação Patrimonial* | x | - | *Acessibilidade cultural* |
| | **2021 - Edital nº 06 - FAC Brasília Multicultural I Cultura Em Todos Os Espaços** | | | |
| **24** | *1.1. Museu Nacional Projeto Educativo* | - | x | *Acessibilidade cultural* |
| | **2022 – Edital nº 04 - FAC Brasília Multicultural I** | | | |
| **25** | *1.16 Patrimônio - Projetos Livres (Ações de capacitação/formação (oficinas ou ações para formação de plateia), Eventos, Difusão, Educação Patrimonial, Pesquisa e Inventários, entre outros.)* | x | - | *Acessibilidade cultural* |
| | **2022 – Edital nº 18 - FAC Brasília Multicultural II – Cultura De Todo Jeito** | | | |
| **26** | *1.11. Projeto Educativo - Museu Nacional da República* | - | x | |
| **27** | *1.12. Projeto Educativo - Museu Vivo da Memória Candanga* | - | x | |
| **28** | *1.13. Projeto Educativo - Museu do Catetinho* | - | x | *Acessibilidade cultural* |
| **29** | *1.14. Projeto Educativo - Centro Cultural Três Poderes e Espaço Oscar Niemeyer* | - | x | |
| **30** | *1.15. Projeto Educativo - Memorial dos Povos Indígenas* | - | x | |
| **31** | *1.16. Projeto Educativo - Museu de Arte de Brasília* | - | x | |

| | EDITAL | Educação patrimonial | Educação museal | Pautas sociomuseologia |
|---|---|---|---|---|
| | **2023 – Edital nº 04 - FAC Brasília Multicultural I – Categoria Cultura De Todo Tipo** | | | |
| **32** | *1.16 Patrimônio - Projetos Livres (Ações de capacitação/formação (oficinas ou ações para formação de plateia), Eventos, Difusão, Educação Patrimonial, Pesquisa e Inventários, entre outros.)* | x | - | *Acessibilidade cultural* |
| | **2023 - Edital nº 06 - FAC Brasília Multicultural II – Categoria Cultura De Todo Jeito** | | | |
| **33** | *1.13. Projeto Educativo - Museu Nacional da República* | - | x | *Acessibilidade cultural* |
| **34** | *1.14. Projeto Educativo - Museu Vivo da Memória Candanga* | - | x | |
| **35** | *1.15. Projeto Educativo - Museu do Catetinho* | - | x | |
| **36** | *1.16. Projeto Educativo - Memorial dos Povos Indígenas* | - | x | |
| **37** | *1.17. Projeto Educativo - Museu de Arte de Brasília* | - | x | |
| | ***TOTAL*** | **9** | **17** | **20** |

*Fonte: Elaboração da autora a partir dos Editais do Fundo de Apoio à Cultura disponibilizados em http://www.fac.df.gov.br/*

Outro elemento que se buscou identificar foi a presença de alguma pauta da sociomuseologia entre as regras que ditavam esse instrumento de concorrência pública. Em alguns editais isso apareceu nas regras gerais, voltadas para todas as linhas, em outros, era requisito específico da linha de apoio em questão. Esta investigação identificou que entre as 37 linhas analisadas 20 possuíam algum elemento ligado a pautas defendidas pela sociomuseologia como elementos de importância para que os museus sejam espaços plurais.

O Edital nº 05 de 2013, *FAC Indicadores, Informações e Qualificação*, por exemplo, estipulou entre seus *Quesitos sociais e técnicos* – que representavam 25% da nota total – a *Aderência a Políticas Públicas*, especificamente a oferta de acessibilidade a pessoas com deficiência, que o projeto tratasse da pauta de preservação do meio ambiente, da promoção à saúde e qualidade de vida, dos direitos das pessoas LGBTQIA+, sobre igualdade racial e de gênero e ou sobre combate à pobreza.

Após esse edital, no que diz respeito à temática de museus e patrimônio, apenas foram incluídos requisitos relacionados a acessibilidade em linha de editais nos anos de 2015, 2018 e 2019. O Edital nº 01 de 2015 colocou acessibilidade apenas como recomendação, não como forma de pré-requisito:

> "11.1 Orienta-se que todos os proponentes apresentem formatos comunicacionais e prevejam estruturas físicas acessíveis para as pessoas com mobilidade reduzida ou com deficiência, em suas múltiplas especificidades, seja auditiva, visual, motora ou intelectual.
> 11.2 Recomenda-se que todos os proponentes busquem ao máximo adotar providências necessárias para oferecimento de instrumentos de acessibilidade comunicacional, tais como: LIBRAS, legendas em português, áudio descrição e BRAILLE, respeitando a linguagem de cada projeto e as necessidades do público."

A partir de 2021, surgiu nos editais o termo acessibilidade cultural, que contempla elementos de acessibilidade estrutural e comunicacional. A partir de 2022, esta forma de acessibilidade passou a ser requisito para todas as áreas/linguagens e respectivas tinhas de apoio. Conforme dispôs o Anexo I do Edital nº 04 - FAC Brasília Multicultural I-2023:

> "QUESITOS ESPECÍFICOS PARA TODAS AS ÁREAS
> Ações de acessibilidade cultural - considera para fins de avaliação, as ações apresentadas no projeto referentes à acessibilidade estrutural e/ou acessibilidade comunicacional:
> Considera-se acessibilidade estrutural: a acessibilidade estrutural que diz respeito aos aspectos arquitetônicos dos locais de realização do projeto. Garantir acessibilidade estrutural é garantir que os locais onde serão realizados os projetos não tenham barreiras físicas e ambientais que impeçam o acesso ou locomoção de pessoas com mobilidade

> reduzida. Exemplos: rampas, elevadores e banheiros adaptados, calçadas com piso tátil, etc.
> Considera-se acessibilidade comunicacional: a acessibilidade comunicacional que diz respeito à possibilidade de que todas as pessoas possam compreender o conteúdo dos projetos realizados. A acessibilidade comunicacional pode ser realizada por meio de: Ajuda técnica: interpretação em libras (para pessoas surdas, não usuárias da língua portuguesa), libras tátil (para surdos cegos), oralização e leitura labial (para surdos oralizados), guias intérpretes (para surdos cegos), guias de cego, braile (para cegos); e/ou Tecnologia assistiva: sistema de laço de indução (sistema de rádio frequência para o envio do som diretamente ao aparelho auditivo ou implante coclear), audiodescrição, legenda closed caption (para surdos usuários de língua portuguesa) e elevadores (para cadeirantes), estenotipia (transcrição do audio ao vivo, para surdos usuários de língua portuguesa).
> Pontuação máxima - 5 / Peso – 2 / Resultado – 10.” (SECEC-DF, 2023b, pp. 8-9)

Outro elemento relevante presente nos editais do ano de 2023 são os interditos estabelecidos na seção 4. Dos impedimentos:

> “4.4 É vedada a utilização dos recursos disponibilizados através deste edital em conteúdos políticos, concursos, publicidade, televendas, infomerciais, propaganda política obrigatória, conteúdo audiovisual veiculado em horário eleitoral gratuito, conteúdos jornalísticos, programas de auditório ancorados por apresentador, bem como em obras audiovisuais de natureza publicitária, institucional ou corporativa; obra promocional e obra pornográfica.
> 4.5 Também é vedada a utilização dos recursos disponibilizados através desse edital em produção de conteúdo:
> I - discriminatório contra a mulher;
> II - que incentive a violência contra a mulher;
> III - que exponha a mulher a constrangimento;
> IV - homofóbico;
> V - que represente qualquer tipo de discriminação; ou
> VI - que atentem contra a dignidade de idosos, afrodescendentes, homossexuais, mulheres e pessoas com deficiência, compreendendo atentado à dignidade das mulheres, músicas, danças ou coreografias que as desvalorizem, as exponham ao constrangimento ou incentivem a violência contra elas, ou que incitem qualquer outro tipo de violência, seja direta, indireta, física, verbal, psicológica ou simbólica, sendo aplicável no que couber o disposto na Lei nº 6.212, de 06 de agosto de 2018.” (SECEC-DF, 2023a, p. 81)

É fundamental que os editais, como instrumentos que regem a forma como a sociedade civil vai acessar os recursos públicos, estabeleçam regras e critérios que estejam de acordo com as diretrizes que orientam as políticas públicas. Os editais de 2023 do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal, ao estabelecerem critérios de inclusão de pessoas com deficiência, bem como definirem formas de transpor barreiras de acesso a bens culturais se apresentaram como alinhados a uma ideia de política pública plural e inclusiva. Igualmente, nota-se a relevância de rejeitar projetos que promovam discriminações diversas, conforme disposto item dos impedimentos.

Outro ponto digno de nota são os quesitos gerais de qualidade para avaliação dos projetos. Dentre os elementos avaliados está a contratação de pessoas com deficiência, a garantia da equidade de gênero nas equipes e a promoção de integração de grupos vulneráveis. Esses elementos pontuam no máximo, em conjunto, 25 pontos dos 45 destinados aos quesitos gerais de qualidade do projeto, conforme tabela a seguir, presente no referido edital (SECEC-DF, 2023a):

“

| QUESITOS GERAIS DE QUALIDADE DO PROJETO | | | |
|---|---|---|---|
| Descrição | Pontuação Máxima | Peso | Resultado |
| Qualidade do Projeto - Coerência do objeto, objetivos, justificativa e metas do projeto - A análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se o conteúdo do projeto apresenta, como um todo coerência, observando o objeto, a justificativa e as metas, sendo possível visualizar de forma clara os resultados que serão obtidos. | 5 | 2 | 10 |
| Relevância da ação proposta para o cenário cultural do Distrito Federal - A análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se a ação contribui para o enriquecimento e valorização da cultura do Distrito Federal. | 5 | 2 | 10 |
| Contratação e inclusão de PCD - Contratação e inclusão da força de trabalho de Pessoas com Deficiência para atuar na produção e execução do projeto. Ressalta-se que a mera presença de PCD na ficha técnica não garante a pontuação máxima. A pontuação é atribuída com base na análise do Mérito Cultural, tanto individual quanto comparativa, da relevância da participação de Pessoas com Deficiência para atuar na produção e execução do projeto. | 5 | 2 | 10 |
| Equidade de Gênero - A análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se há equidade de gênero em relação aos profissionais elencados no projeto. Ressalta-se que a divisão matemática igualitária para a participação dos gêneros no projeto não garante a pontuação máxima. A pontuação é atribuída com base na análise do Mérito Cultural, tanto individual quanto comparativa, da relevância da participação dos gêneros na atuação na produção e execução do projeto. | 5 | 1 | 5 |
| Sensibilização de novos públicos - A análise deverá considerar a capacidade de o projeto sensibilizar novos públicos e formar plateias. | 5 | 1 | 5 |
| Aspectos de integração comunitária na ação proposta pelo projeto - considera-se, para fins de avaliação e valoração, se o projeto apresenta aspectos de integração comunitária, em relação ao impacto social para a inclusão da Pessoa com Deficiência, de grupos vulneráveis e idosos. Ressalta-se que a simples proposição de ações de integração comunitária não garante a pontuação máxima. A pontuação é atribuída com base na análise do Mérito Cultural, tanto individual quanto comparativa, da relevância das ações de integração | 5 | 1 | 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| comunitária em relação ao impacto social para inclusão de pessoas com deficiência, idosos e outros grupos vulneráveis. | | | |
| Pontuação máxima para os quesitos de qualidade do projeto | 45 pontos | | |

(...)

| RESUMO DA PONTUAÇÃO | |
|---|---|
| Pontuação - Quesitos Gerais | 100 pontos |
| Pontuação - Quesitos Específicos (Anexo do Edital) | 20 pontos |
| Pontuação Total | 120 pontos |

”

(SECEC-DF, 2023a, pp. 83-84)

Isto posto, cabe analisar como se deu a execução dos projetos FAC que se dedicaram à temática da educação museal e patrimonial. Dois tipos de abordagens foram realizados para se obter informações em relação aos projetos contemplados. A primeira foi tentar estabelecer contato direto com as instituições executoras e a segunda foi obter, via Lei de Acesso à Informação, os relatórios de atividade dos projetos executados.

Inicialmente foi identificado junto à Planilha de Controle de Processos Contemplados no FAC os seguintes projetos:

***Tabela 13 - Projetos contemplados pelo FAC – Temática Educação museal e patrimonial (2017-2023)***

| Edital | Proponente | Nome do Projeto |
|---|---|---|
| **Edital nº 06/2021 - FAC Brasília Multicultural I** | Tuia Arte e Produção LTDA* | Programa Educativa do Museu Nacional |
| | Gilmar Dias de Oliveira | Família Brasília |
| | Raruti Comunicação E Design LTDA-ME | Museu Educativo 2.0 |
| **Edital nº 18/2022 - FAC Brasília Multicultural II - Cultura de Todo Jeito** | Francisco Simões de Oliveira Neto | Mamulengo Circuladô - Aula Espetáculo |
| | Leonardo Silveira Hernandes - ME | Projeto Educ@tivo - CC3P-EON |
| | Mediato Arte, Cultura e Educação LTDA** | MAB Educativo |
| | Tangará Desenvolvimento Social LTDA ME* | Museu Educativo 3.0 |
| **Edital nº 04/2023 - FAC Brasília Multicultural I** | Cássia Chaves Lemes | Brasília para todos: Acessibilidade e Valorização do Patrimônio Cultural |
| | Henrique de Melo Siqueira | Panteão Virtual: encontro com Anna Nery |
| **Edital nº 06/2023 - FAC Brasília Multicultural II** | Associação dos Amigos da Vida** | Projeto Educativo - Memorial dos Povos Indígenas |
| | Mediato Arte Cultura e Educação LTDA** | MAB Educativo |
| | Ana Luiza Noronha da Cunha | Quem faz a feira da torre? |

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da Planilha de Controle de Processos Contemplados no FAC da SUFIC. Em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OHZFn_PMf5_GLG9kplPwMIbYXeQdLzLCvDcU6MY0hJs/edit?gid=0#gid=0

Foi realizada procura dos contatos dos proponentes contemplados das mais diversas maneiras: redes sociais, páginas da internet e contato com as instituições que receberam os projetos. As instituições marcadas com "**" atenderam nosso contato e participaram da investigação por meio de entrevista semiestruturada, guiada pelo formulário B, no apêndice.

Da mesma maneira, foi solicitado à SECEC-DF – via Portal Participa-DF, por meio de Lei de Acesso à Informação – que disponibilizasse os relatórios de atividades parciais e finais dos projetos executados. Ante a possibilidade de se assoberbar a equipe que gere os processos em que estão esses relatórios – Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural –, a equipe da Ouvidoria da SECEC-DF intermediou para que parte da informação fosse disponibilizada sem gerar demandas inexequíveis. Assim, a SUFIC anonimizou os dados de dois processos, seguindo as orientações da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), referentes aos projetos executados junto ao Museu Nacional da República, marcados com "*" na tabela anterior.

É por meio desses três casos, quais sejam Museu de Arte de Brasília, Memorial dos Povos Indígenas e Museu Nacional da República, que essa investigação encerrará a análise da política de educação museal e patrimonial no Distrito Federal.

Museu de Arte de Brasília

Conforme ao já tratado no capítulo 4, o Museu de Arte de Brasília é equipamento cultural dedicado à arte moderna e contemporânea, inaugurado em 1985. A empresa que foi contemplada em edital por duas edições para atender a essa instituição é a Mediato Arte Cultura e Educação LTDA (Edital nº 18/2022 - FAC Brasília Multicultural II - Cultura de Todo Jeito e Edital nº 06/2023 II - FAC Brasília Multicultural).

Em entrevista, a coordenadora pedagógica Isabella Formiga (comunicação pessoal, 31 de julho de 2024) relatou que as atividades educativas são desenvolvidas tendo como base a concepção pedagógica da empresa, agregando a isso os requisitos do projeto, as especificidades deste espaço museal e o perfil do público frequentador. A Mediato é conhecida no circuito cultural de Brasília por suas metodologias de mediação cultural e recepção estética no campo dar artes cênicas, buscando levar esses conhecimentos para a mediação em outras linguagens artísticas.

Por meio do relato de Isabella, pode-se perceber que as atividades desenvolvidas se adequaram ao que foi solicitado nos editais a qual estiveram submetidos[150]: atende a grupos diversos, incluindo escolares (especialmente do 6º ano 9º ano do ensino fundamental), público espontâneo, bem como específicos, como a comunidade ligada às embaixadas e demais serviços diplomáticos – uma vez que o museu está nas cercanias do setor de embaixadas. Ademais, realizou ações voltadas para grupos de idosos e bebês de 18 meses a 3 anos.

Ainda, ofereceu grande diversidade de oficinas focadas em público não especializado em arte: aquarela, pintura, gravura, massa de modelar, *stencil*, mapas afetivos, jogos e brincadeiras populares. Periodicamente, realiza oficina com professores no intuito de engajar as escolas com o espaço cultural.

Uma vez que o edital também solicitou que fosse trabalhada a temática de educação patrimonial, além da aplicação da oficina de mapas afetivos – o que mostra a popularização da abordagem pedagógica do Iphan –, a Mediato desenvolveu jogo de tabuleiro sobre os monumentos do Distrito Federal. Ademais, também realiza mediações aos domingos sobre a história da região, da edificação do museu e de seu acervo.

Dentre as ações focadas na acessibilidade cultural estão a elaboração de material textual em braile, áudio descrição das obras, materiais educativos táteis, bem como mediação com grupos de pessoas com deficiência.

Ainda, buscou desenvolver ações inclusivas de cunho antidiscriminatório. Por exemplo, visto a diversidade do acervo do MAB, conduzem mediações temáticas tratando de artistas afrodescendentes, mulheres, pessoas da comunidade LGBTQIA+, promovendo reflexão sobre as desigualdades no campo artístico.

No que diz respeito aos teóricos que embasam as práticas aplicadas no planejamento pedagógico, a coordenadora do projeto educativo (I. Formiga, comunicação pessoal, 31 de julho de 2024) mencionou Ana Mae Barbosa (USP), Joana D'Arc Lima, Jorge Larrossa (Universidade de Barcelona) e Susana Gomes da Silva (Fundação Gulbenkian), todos intelectuais ligados à temática da mediação cultural no campo das artes e da Arte-Educação, percebemos assim a permanência do ideário produzido nos anos 1980 nas práticas atuais.

[150] Os objetos de cada edital aqui analisado estão transcritos na seção Anexos.

O trabalho realizado por Isabella Formiga e sua equipe é extremamente qualificado, contudo segue a mesma realidade identificada pela PEM-Brasil. Apesar de terem formação universitária, serem bilingues, seus contratos são precarizados e não se dão via carteira de trabalho, mas via contratação de pessoa jurídica (CNPJ ou cadastro de Microempreendedor Individual[151]). A PEM-Brasil registrou que 87,8% (981) dos participantes da pesquisa possuem ao menos graduação completa, e 64,7% (722) possui título de algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). (Ibram, 2023)

A coordenadora do projeto educativo avalia que a abertura dessa linha do FAC oportunizou a ampliação de vagas de trabalho para quem está nesse setor, garantindo certa estabilidade financeira por um ano, contudo entende que não é um tipo de emprego para alguém mais velho, que quer ter uma vida mais estável. A praxe no setor é de contratos diretos com as produtoras artísticas, de acordo com o calendário de exposições, durando entre 2 e 3 meses. Contudo, considera que os salários são baixos, não alcançando dois salários-mínimos.

Ela fez parte por um tempo da Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Federal - REMIC-DF e participou de discussões sobre a necessidade de se criar uma carreira de mediador cultural, equiparada à dos demais profissionais da educação. É um trabalho que exige formação e não é valorizado, seja na remuneração, seja na qualidade das contratações.

Outra possibilidade, seria a de os editais estabelecerem um tempo maior de ocupação dos espaços, entre 2 e 5 anos, para que haja continuidade das ações e estabilidade da equipe participante.

Quanto às métricas do projeto, como apenas o primeiro edital foi finalizado, a coordenadora relatou que foram realizadas 193 visitas mediadas para 3998 estudantes. Também foram atendidos 410 professores de 96 escolas de 20 regiões administrativas do Distrito Federal, sendo 90 escolas públicas e 5 privadas. Dessas, 1200 estudantes foram atendidos com transporte gratuito. Por sua vez, o público espontâneo contabilizou 3527 visitantes nas exposições temporárias e 748 pessoas participaram de oficinas diversas.

Observa-se que o trabalho realizado pela empresa Mediato no âmbito dos Editais do FAC contempla os requisitos estabelecidos, evidenciando que ao se elaborar instrumentos

[151] No Brasil tanto o sistema do MEI, quanto o recibo de pagamento de autônomo – RPA assemelham-se ao sistema de recibos verdes utilizado em Portugal.

de políticas públicas orientados para a diversidade cultural, a promoção de direitos e a inclusão de minorias é possível obter retornos positivos.

Memorial dos Povos Indígenas

O Memorial dos Povos Indígenas, inicialmente denominado Museu do Índio, apesar de ter sido concebido ainda nos anos 1980, após disputas quanto à destinação de sua edificação, que foi inaugurada em 1987, só efetivou-se como instituição museal indígena no final dos anos 1990, quando passou a ser administrado pelo GDF. Em 1995, recebeu a coleção Darcy/Berta/Galvão, composta por 382 peças etnográficas coletadas por Darcy Ribeiro, Berta Ribeiro e Eduardo Galvão ao longo de 40 anos e a coleção de fotografias de Maureen Bisilliat documentando etnias que habitam o Parque Indígena do Xingu. (Fraga C. A., 2006)

O projeto FAC (Edital nº 06/2023 FAC Brasília Multicultural II) que conduz atividades educativas neste museu desde abril de 2024 é executado pela organização da sociedade civil Associação dos Amigos da Vida, instituição que se originou ao oferecer atendimento social a pessoas que vivem com HIV, mas atualmente lida com diversas ações para a promoção de direitos humanos, como atendimento a vítimas de violência doméstica, promoção de direitos de pessoas LGBTQIA+ e ações antirracistas.

Apesar de não ser instituição voltada para a temática museológica, tem experiência em atividades culturais diversas. Em virtude da especificidade do espaço, que trata de arte e cultura indígena, conta com equipe de mediadores indígenas e antropóloga coordenando o projeto educativo.

O primeiro ponto conversado durante a entrevista conjunta com o diretor da organização, Cristiano Ramos, a gestora do projeto, Juana Miranda, e a coordenadora do projeto educativo, Sofia Scartezini, diz respeito às especificidades do contexto museológico e as realidades culturais dos povos indígenas (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024). Por exemplo, o termo que a equipe decidiu utilizar para tratar da mediação é visita guiada, uma vez que houve um entendimento no grupo que esse seria o léxico que contemplaria de maneira ampliada o contexto semântico da cultura do grupo de arte-educadores. A equipe é formada por 4 mediadores fixos e uma vaga que é ocupada em função da rotatividade/trânsito desses profissionais. Os mediadores indígenas são de diversas etnias: Guarani Mbya, Nan Karajá, Pataxó, Tupinambá e Xavante. A coordenadora do projeto

educativo, Sofia Scartezini (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024), destacou que alguns dos arte-educadores indígenas estão em processo de retomada de identidade, ou seja, em virtude de terem passado grande parte da vida em espaço urbano, mesmo sendo de famílias indígenas, não se consideravam indígenas.

Ainda sobre as especificidades de se executar projetos culturais junto a povos tradicionais, Sofia e Joana (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024) apresentaram alguns entraves que os modelos de contratação podem proporcionar. Os editais por vezes não abarcam as singularidades dos contextos culturais de povos tradicionais, como sua transitoriedade e falta de acesso aos requisitos burocráticos estabelecidos. Alguns indígenas não possuem inscrição de MEI e, no caso de Brasília, estão na cidade de maneira temporária, seja por serem estudantes da Universidade de Brasília, seja por sua articulação política junto ao governo federal, o que pode ser uma barreira para que trabalhem seguindo certas normas de edital. Uma vez que deve contratar mediadores indígenas, a instituição realiza conversas, tanto para orientar sobre a natureza dos editais público, quanto para adaptar o que é disposto às características desses mediadores.

Sobre a visita guiada realizada no âmbito do projeto, Sofia informou que mais que focar no acervo no museu, a mediação é feita no sentido de se trabalhar a temática indígena de maneira ampla, privilegiando questões atuais, com o objetivo de ajudar o visitante a superar estereótipos ainda presentes sobre as populações indígenas (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024).

Aqui é interessante observar que mesmo o MPI não sendo um museu de ciência e história natural, aos moldes das instituições estudadas no início desta investigação – Museu Nacional, Museu Paulista e Museu Paraense Emílio Goeldi –, por ser instituição que abriga coleção etnográfica, acaba por ter uma aura atribuída pelos próprios visitantes de espaço que abriga artefatos do passado, sendo os próprios indígenas lidos dessa maneira.

Foi relatado que devido à presença de mediadores indígenas é recorrente a expectativa, por parte de grupos de visitantes, que ocorra uma teatralização da cultura indígena, com reprodução de ritos, danças e canções. Uma das arte-educadoras indígenas deixou de usar seus adereços tradicionais, enquanto trabalhava, por conta das abordagens de visitantes solicitando fotos, ou tocando-a sem permissão. A mediadora passou a trabalhar com vestimentas mais simples para “não virar uma peça do museu” (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024).

Sofia Scartezini (comunicação pessoal, 11 de setembro de 2024) argumentou que a expografia da instituição é um ponto sensível, visto que o modelo de organização segue lógica eurocêntrica, ordenando as peças por tipologias como cestaria, plumaria, sem observar as características culturais das etnias. A equipe da organização Amigos da Vida relatou que o gerente da instituição, Davi Terena, igualmente identifica problemas na expografia, bem como na guarda, catalogação e manejo do acervo do museu, buscando estabelecer parcerias para solucionar esses problemas, já que a SECEC não possui equipe suficiente para sanar tal situação.

Isto posto, percebe-se que a equipe gestora do projeto educativo busca problematizar aquele espaço museal evidenciando a colonialidade presente nesse tipo de instituição, buscando promover a superação de estereótipos e preconceitos. Conforme relatou Sofia, a gestão do projeto é feita de maneira dialógica com os arte-educadores indígenas, bem como procurou basear as ações em perspectivas pedagógicas decoloniais.

Sobre as ações relacionadas à acessibilidade cultural, quando da realização das entrevistas, a equipe estava preparando vídeo sobre o edifício e a história da instituição – atendendo também os quesitos de educação patrimonial – com interpretação em Língua brasileira de sinais – Libras, bem como folder bilingue em braile. Ainda, observando as necessidades do público visitante, vai adquirir uma cadeira de rodas que fique disponível para pessoas com dificuldade de locomoção. Mesmo o equipamento não possuindo escadas, alguns visitantes solicitam essa estrutura durante a mediação. Por fim, em parceria com um dos arte-educadores, do povo Nan Karajá, foi disponibilizada uma série de peças tocáveis.

Na ocasião não foi possível precisar o quantitativo de visitantes e grupos atendidos pela mediação, contudo a organização informou que atende mormente público escolar. Quanto ao público espontâneo, este frequentemente realiza visita casada à instituição museal vizinha, o Memorial JK. Também foi informado que a instituição recebe muitos estrangeiros, dentre eles ativistas de direitos humanos e ambientalistas.

Entre os desafios apresentados, a equipe relata que no campo simbólico está a superação dos estereótipos que os visitantes carregam, bem como mediar a interculturalidade da gestão do projeto. Sofia ressaltou que uma vez que é uma equipe formada por pessoas indígenas e não indígenas é necessário trabalhar em cima das diferenças, não ignorando sua existência. No que diz respeito à questão estrutural, relatam que o museu carece de elementos básicos, por vezes os filtros ficaram desabastecidos de água, faltam copos e a sinalização é

precária. A equipe do espaço é formada pelo diretor, apenas uma servidora de carreira, que realiza suas atribuições administrativas, porém auxilia nas demais demandas que surgem, bem como professora do Projeto Territórios Culturais.

Percebe-se que, por mais que o edital voltado para o Memorial dos Povos Indígenas apresente de maneira breve que é necessário tratar de questões indígenas na atualidade, não há ancoragem sobre a maneira como isso vá ocorrer. Observou-se que a equipe gestora é preocupada com os efeitos da colonialidade em espaços museais de temática indígena, contudo existe a possibilidade de isso não ocorrer. Dessa feita, seria ideal que este tipo de edital fosse direcionado às organizações indígenas, ou seja, que elas gerissem o programa educativo do MPI. Na impossibilidade de tal direcionamento, o edital deveria prever que as ações fossem ao encontro de uma perspectiva educativa decolonial e construção dialógica da proposta educativa com os mediadores indígenas, que de fato deveriam ser os principais atores dessa tipologia museal.

Museu Nacional da República

O Museu Nacional da República é uma das instituições públicas mais novas de Brasília. Foi inaugurado em 2006, em edifício projetado por Oscar Niemeyer. Dedica-se especialmente à arte contemporânea e já está estabelecido como espaço de relevância no circuito de exposições no Brasil.

Foi a primeira instituição a receber a linha de Projetos Educativos nos editais do FAC, em 2021 (Edital nº 06/2021 - FAC Brasília Multicultural I). Em entrevista, a servidora da Subsecretaria de Patrimônio Cultural, Alessandra Bittencourt (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2024), relatou que a então diretora do museu, Sara Seilert articulou a inclusão desta linha junto à Subsecretaria de Fomento e Incentivo Cultural.

A empresa Tuia Arte e Produção LTDA teve projeto contemplado por essa primeira seleção. Na ocasião, em virtude do seguimento da pandemia de COVID-19, o edital FAC solicitava que as atividades propostas fossem híbridas, abrangendo ações pedagógicas presenciais e virtuais. Por sua vez, a empresa Tangará Desenvolvimento Social LTDA ME foi contemplada pelo segundo edital (Edital nº 18/2022 - FAC Brasília Multicultural II - Cultura de Todo Jeito).

Não foi possível entrevistar representantes das empresas contempladas nos editais, uma vez que nunca responderam as tentativas de contato, contudo, a SUFIC disponibilizou

os relatórios finais de execução dos projetos (processos SEI nº 00150-00006630/2021-06 e nº 00150-00007565/2022-17) e por meio deles pode-se identificar o que foi realizado.

O primeiro projeto executado realizou 140 visitas mediadas para público espontâneo, contabilizando 936 pessoas atendidas. O relatório apresentado descreve que esse público era diverso, proveniente de diversas regiões administrativas do Distrito Federal e cidades do Entorno. Ainda, atendeu amplo espectro geracional, de crianças a idosos, pessoas surdas, cegas, com baixa visão, bem como pessoas com deficiência física ou intelectual. No que tange o público escolar, foram atendidas 1749 pessoas, entre estudantes e professores, em 41 visitas. A equipe que realizou as mediações passou por formação continuada semanal, num total de 160 horas.

Entre os produtos entregues pelo projeto estão material educativo (2 mil unidades de folder informativo, distribuído entre os visitantes) e publicação digital com os conhecimentos produzidos no processo da mediação.

Ademais, o projeto ofereceu: 6 oficinas de mediação para o público em geral focada no uso de audiodescrição e libras; 6 rodas de conversa sobre acessibilidade no Museu Nacional da República com trabalhadores do museu; e produziu 40 vídeos curtos com tecnologias assistivas de acessibilidade para publicação nas redes sociais.

Por sua vez, o projeto executado no âmbito do Edital nº 18/2022 - FAC Brasília Multicultural II - Cultura de Todo Jeito, pela empresa Tangará Desenvolvimento Social LTDA, não teve como requisito a realização de atividades virtuais, contudo, a proposta apresentada pela empresa determinou uma série de metas que incluía o uso do ambiente virtual como meio e forma de atividades educativas.

Dessa feita, identificou-se o lançamento de plataforma web Museu Educativo. Tal veículo informacional foi construído com diversos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências, por exemplo: imagens com descrições alternativas, destaque de informação com diferentes cores e títulos, áreas maiores para os cliques, imagens em alto relevo, navegação lógica via teclado, atalhos para acesso a diferentes áreas da página, inclusão de conteúdo com mídia de áudio e vídeo com legendas. A plataforma também foi concebida para receber *Trilhas Virtuais*, espécie de mediação digital que operou de forma gamificada.

O projeto aliou a temática da educação patrimonial à produção do material educativo, dessa feita foi elaborada uma história em quadrinhos. Foram impressas 3 mil unidades, que foram distribuídas entre as escolas que foram atendidas no projeto.

O relatório de execução totalizou o atendimento de 9998 pessoas no âmbito do projeto, sendo 7762 pessoas de público espontâneo e heterogêneo, 2236 estudantes e 141 professores. O projeto ofereceu transporte gratuito para 45 visitas, dessas 4 foram com grupos de escolas rurais do DF e 2 com grupos de pessoas surdas (pré-requisito do edital).

Além das visitas mediadas o projeto promoveu capacitação das equipes sobre leitura de imagem e conteúdos relativos às obras e exposições recebidas, totalizando 40 horas. Ainda, realizou uma roda de conversa com professores com intuído de avaliar o programa e acolher sugestões, 28 professores participaram da atividade.

Em virtude de os relatórios analisados serem produzidos para fins de prestação de contas – contém planilha orçamentária aprovada, com discriminação de rubricas e respectivas notas fiscais –, não foi possível identificar elementos sensíveis na execução do projeto, bem como perspectivas teóricas que orientaram as ações educativas. Ainda assim, é possível perceber preocupação em atender o critério de acessibilidade cultural estabelecidos pelo edital, evidenciando que conforme haja delimitação de quais perspectivas o projeto deve atender, os executores se adequam ao que é proposto.

Identificou-se que devido os editais aliarem a noção de educação patrimonial à edificação museal e à história de Brasília, a perspectiva adotada nas ações foi tratar desses temas, não dando centralidade ao patrimônio cultural em sua maneira ampla.

***Tabela 14 - Marcos da política de educação museal e patrimonial do Distrito Federal (2012-2024)***

| Ano | Evento |
|---|---|
| **2012** | Lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012 - Dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental |
| | Decreto nº 33.957, de 23 de outubro de 2012 - Dispõe sobre o Sistema de Museus do Distrito Federal |
| **2013** | Lei nº 5.021, de 22 de janeiro de 2013, ficando popularmente conhecido como Lei de Incentivo à Cultura (LIC) |
| | Lei nº 5.080, de 11 de março de 2013 - Inclui, no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal, o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade |
| **2016** | Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016 - Política de Educação Patrimonial na SEEDF |
| **2017** | Portaria Conjunta nº 17, de 19 de outubro de 2017 - Estabelecer parceria entre a SECULT e a SEEDF, a fim de garantir a execução da Política de Educação Patrimonial da SEEDF |
| | Lei Complementar nº 934, de 7 de dezembro de 2017, que institui a Lei Orgânica da Cultura |
| **2018** | Decreto nº 38.933, de 15 de março de 2018 - Regulamenta o regime jurídico de fomento à cultura no Distrito Federal |
| **2019** | Portaria Conjunta nº 5, de 29 de agosto de 2019 - Institui o Programa Territórios Culturais |
| **2024** | PPCUB - Lei complementar nº 1.041, de 12 de agosto de 2024 |
| | Portaria Conjunta nº 18, de 16 de agosto de 2024 - Estabelecer parceria entre a SECEC e a SEEDF, a fim de instituir o Projeto Territórios Culturais |

*Fonte: Elaboração da autora para esta investigação.*

***

Observou-se que, no contexto distrital, a política de Estado voltada para educação museal e patrimonial efetivamente se consolidou a partir da década de 2010, ante as comemorações dos 25 anos da inscrição do Conjunto Urbanístico de Brasília na lista do Patrimônio Mundial da UNESCO. Foram aprovadas duas leis que serviram de alicerce para que a política se edificasse: as leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013.

Os principais atores envolvidos são servidores públicos de órgãos distritais e federal: SEEDF, SECEC, Arquivo Público, Iphan, Ibram, UnB, bem como políticos envolvidos com a pauta cultural: deputados distritais e até uma ex-primeira-dama. A política é direcionada para público definido, especialmente estudantes e profissionais da educação, mas não se restringindo a estes.

A noção de cultura dinamizada pela política cultural do período já é ampla. Com isso, as ações e atividades voltadas para educação museal e patrimonial não se centrou em bens patrimoniais consagrados – que no caso de Brasília é o relacionado à estética modernista. No momento dinamiza patrimônios material, imaterial e ambiental.

A trajetória discursiva, fruto dos debates e investigação consolidada nas décadas de 1980 e 1990, a exemplo do GT Brasília e projeto educativo do Museu Vivo da Memória Candanga, reverberou nos anos 2000. A política, especialmente patrimonial, foca suas ações tanto no patrimônio modernista quanto no das regiões administrativas, no dos pioneiros bem como naquele que já estava presente neste território, que foi lido e repercutido como inócuo, resgatando o que foi trazido para cá pelo enorme contingente populacional que aqui se estabeleceu, dinamizando o patrimônio que aqui se consolidou com o território e o cerrado como bioma.

Como recitou Wagner Santana, durante entrevista concedida a esta investigação (W. Santana, comunicação pessoal, 10 de dezembro de 2024): “por aqui passaram nossos pais, por aqui passamos nós, por aqui passarão os nossos filhos”. Ante o já traçado, que demarca por onde se passou, é importante refletir sobre o que se deseja para o futuro: quais são as perspectivas de lidar com a educação voltada para patrimônios e museus no Distrito Federal.

Algumas pistas já foram identificadas. Os atores desse campo, ante as possibilidades que se apresentaram, articularam-se para aprimorar a legislação e criar órgãos dedicados ao tema, organizaram cursos de formação, escreveram e publicaram materiais paradidáticos, criaram projetos para atender ao público escolar, adaptando a política às mais diversas adversidades da estrutura de Estado, que frequentemente é negligente com a política cultural.

Isto posto, serão apresentadas considerações sobre como a sociomuseologia pode contribuir para que esses caminhos futuros possam consolidar-se em sintonia com um determinado discurso de educação museal e patrimonial que veio apurando-se com o tempo no Distrito Federal: aquele que abarca a pluralidade cultural do território, que é inclusivo e que enfrenta as desigualdades estabelecidas.

## Contribuições sociomuseológicas

> *Um dos desafios da Sociomuseologia, assumindo-se como uma Escola de Pensamento decolonial, insurgente e conectada com as problemáticas humanas e patrimoniais da contemporaneidade, é o de construir e alimentar espaços de reflexão e de práticas reparadoras, que nos permita a continua leitura crítica do mundo em que vivemos e um posicionamento histórico-político consciente da colonialidade do poder, do saber e do ser que estrutura a matriz do sistema do poder global. A contemporaneidade exige à Sociomuseologia o reconhecimento que seu posicionamento na sociedade não é neutro, que a construção de narrativas e leitura do mundo através dos objetos herdados é um exercício política, é uma expressão de poder.*
>
> (Moutinho & Primo, 2021, p. 36)

Durante a elaboração desse trabalho buscou-se apresentar os dados e fatos, compreendendo a educação museal e patrimonial, como elas ocorreram e não num espaço do quero que seja. Já na introdução definiram-se tais conceitos de maneira instrumental, como forma de perceber como operaram as dinâmicas que conduziram as práticas de educação museal e patrimonial ao longo do tempo histórico.

Contudo, ante o que foi investigado, fica evidente que não há neutralidade nos espaços de memória e a análise das dimensões e funções educativas mostra que os processos educativos em instituições de cultura e memória podem servir para consolidar narrativas opressoras, bem como perpetrar desigualdades sociais e apagamentos.

Dessa feita, numa perspectiva sociomuseológica é preciso posicionar-se. A educação museal e patrimonial que se almeja é inclusiva, uma vez que abarca a diversidade de culturas e maneiras de ser e existir; é intercultural, pois busca operar ciente das diferenças e desigualdades existentes; é decolonial e procura compreender e mitigar os diversos efeitos da colonialidade; é antidiscriminatória e rechaça toda forma de exclusão e segregação – de gênero, raça, classe, origem, credo, orientação sexual, capacitismo –; e se orienta em perspectivas pedagógicas construtivistas e participativas, entendendo que os processos de aprendizagem são dialógicos e visam a promoção da criticidade, da autonomia, capacidade de leitura do mundo, propiciando a formação de sujeitos solidários e colaborativos.

Tal concepção pode parecer ampla e talvez utópica, contudo, é importante estabelecer a qual horizonte se almeja chegar. As proposições aqui estabelecidas foram feitas baseadas no que já se desenhou e o que foi identificado – nas entrevistas e documentação analisada – como de interesse por parte dos atores estabelecidos no campo da educação museal e patrimonial. Não serão feitas proposições que destoem da conjuntura material existente: uma política pública, para funcionar, deve operar dentro do factível e nesse sentido serão acomodadas algumas sugestões de cunho sociomuseológico.

Dividiram-se as sugestões duas áreas: legislação e ações já consolidadas. Em ambas o tema da participação social está presente, visto que é base para uma atuação efetivamente sociomuseológica.

## 1 - Legislação

A aprovação do Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília (Lei Complementar nº 41/2024) é oportunidade singular para que se construa uma política de educação patrimonial no âmbito distrital. Visto que a legislação definiu a educação patrimonial como instrumento de proteção dos patrimônios culturais do CUB, precisou a necessidade de se elaborar um Programa de Educação Patrimonial, definido por respectivo Plano, ou seja, é momento de os atores inseridos no campo da educação museal e patrimonial articularem-se para construírem tal proposição de maneira participativa, a exemplo do que as redes de museologia social fizeram no início durante a década de 2000 e 2010 e que levou à elaboração do Plano Setorial de Museus e da Política Nacional de Educação Museal.

Nesse sentido, políticas já estabelecidas, como as Jornadas do Patrimônio, poderiam ser espaços agregadores para que se inicie a discussão de diretrizes para a elaboração do Plano previsto no PPCUB e oportunidade de convidar a comunidade em geral para participar dessa elaboração de maneira democrática.

> "Art. 40. O Programa de Educação Patrimonial deve seguir um **Plano de Educação Patrimonial**, visando promover, de forma continuada, transversal e interdisciplinar, a divulgação e a promoção dos valores associados ao patrimônio cultural do CUB, bem como as outras referências culturais, de relevante importância para a história, memórias e identidade do DF, por meio de ações formativas e informativas ao próprio poder público e à população em geral.
> § 1º A implementação do Plano e Programa citados no caput deve **envolver os órgãos responsáveis pela política cultural, pela política de educação, pela política de turismo do DF, demais órgãos afetos e sociedade civil.**" (Distrito Federal, 2024b) Destaque nosso.

Seria relevante que os atores estabelecidos no poder público colaborassem apresentando para aqueles ainda não envolvidos com a temática, o estado da discussão museal e patrimonial, considerando que é fundamental

> "Trabalhar sob a perspectiva do patrimônio enquanto recurso para o questionamento, para a revisão de conceitos e opiniões, para a construção de conhecimentos, para o estímulo aos diferentes sentidos, para o desenvolvimento de habilidades, leva à abordagem de conceitos e entendimentos que auxiliem na percepção que se tem do próprio patrimônio e do espaço museu, e que ajudem a qualificar a relação que o indivíduo estabelece com os bens culturais, a instituição museológica e a própria sociedade. (Figurelli, 2020, pp. 321-322)

E, por conseguinte, ser compreendido que é importante conceber diretrizes, plano e política de educação patrimonial orientada para a pluralidade e a inclusão.

## 2 - Ações já consolidadas

Durante a investigação foram identificadas as seguintes ações já consolidadas: trabalho em rede, Projetos Territórios Culturais, Jornadas do Patrimônio, cursos de formação, publicações, editais FAC. A sociomuseologia pode contribuir no aprimoramento de cada uma dessas políticas de maneira singular.

Observou-se que no Distrito Federal, SECEC, SEEDF e Iphan firmaram nos últimos anos parceria efetiva. Mesmo que não haja um acordo de cooperação formalizando essa atuação conjunta das três instituições, percebe-se, a partir da iniciativa das Jornadas do Patrimônio, que o trabalho colaborativo que foi consolidado trouxe ganhos para todos os atores e, por conseguinte, para a política pública e a comunidade em geral. Contudo, essa forma de atuar poderia ser ampliada e incluir o Instituto Brasileiro de Museus, que abriga diversos atores engajados com a museologia social e que podem contribuir para a integração da política de educação museal de forma mais efetiva. Ademais, o Ibram possui larga experiência em coordenar redes e fóruns de discussão, promovendo a participação da sociedade em decisões. Esse elemento seria extremamente vantajoso para o aprimoramento da política numa perspectiva democrática e plural.

No que diz respeito ao Projeto Territórios Culturais, e que vai ao encontro do que pode ser realizado nos editais do FAC, é premente problematizar os espaços culturais que recebem esses dois projetos, ante a atual impossibilidade de rever expografias estabelecidas, por exemplo. A educação museal e patrimonial são maneira oportuna de promover reflexões nesse sentido. Como assevera Gabriela Figurelli:

> "De maneira complementar, se faz necessária a abordagem que compreende uma exposição museológica enquanto suporte para a construção de uma reflexão crítica, na qual o acervo do museu não é meramente contemplado, mas sim analisado e questionado. Nessa perspectiva, uma exposição é sempre uma leitura possível e não uma verdade absoluta. A 'visita ao passado' cede espaço para a 'visita ao presente' entendida não como 'determinação' e sim como 'possibilidade' que cada pessoa constrói e/ou modifica. Uma exposição que se alimenta das relações entre o ontem, o hoje e o amanhã, as quais servem de impulso para construções e transformações." (Figurelli, 2020, p. 322)

Dessarte, e tendo em vista que editais públicos regulamentam e impactam a atuação tanto de professores no Projetos Territórios Culturais, quanto a das empresas e organizações que concorrem ao Fundo de Apoio à Cultura, seria relevante aprimorar tais editais trazendo perspectivas sociomuseológicas. O Edital FAC já dispõe de uma série de elementos que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência e outros grupos subalternizados, bem como interdita a concorrência de projetos que tenham cunho discriminatório. Como ambas as ações operam em espaços museais, seria importante orientar que haja reflexões sobre a colonialidade e outras formas de hierarquização presentes nesses espaços, ou seja, pensar sobre e problematizar as narrativas de sociedade que tais instituições endossam/expõem. O que foi relatado sobre as ações efetivadas pela Mediato no Museu de Arte de Brasília, que propõe mediações temáticas para tratar de questões de gênero e raça na produção artística contemporânea, ou a proposição de pedagogias decoloniais, executava pela Associação Amigos da Vida no MPI, são exemplos de boas práticas em consonância com a sociomuseologia.

Concernente às Jornadas do Patrimônio, entende-se que a maneira com que ela opera, a partir de temas geradores que buscam abarcar a pluralidade da memória e patrimônio do Distrito Federal, bem como não hierarquizando saberes e trazendo palestrantes que não se restringem ao meio acadêmico, esses já são elementos relevantes e consoantes com a sociomuseologia. Ainda assim, o evento poderia promover mais participação social, sendo espaço de debate e proposição coletiva. Talvez essa medida pudesse favorecer um maior engajamento no evento e ainda promover práticas participativas.

No que diz respeito aos cursos de formação, esses devem ser sempre atualizados e abarcar, além do saber acadêmico, os conhecimentos populares das mestras e mestres do saber que habitam o Distrito Federal e seu entorno.

Finalmente, quanto às publicações, seria relevante – e também é desejo da equipe da GEAPLA, por exemplo – o desenvolvimento de materiais didáticos mais sucintos focados

na atuação dos professores no espaço escolar. É fundamental que essa produção ocorra em diálogo direto com a comunidade escolar, tal como a experiência da coleção Patrimônio Para Jovens. A comunidade docente, especialmente a que trabalha com anos iniciais, com frequência externalizou que tem dificuldade de trabalhar essa temática com os mais jovens. Dessa feita, a construção de material didático de forma colaborativa seria oportunidade para promover processos educativos dialógicos desde a sua concepção, operando com elementos fundamentais para a política de educação museal patrimonial, quais sejam: território, memória, identidade e pertencimento.

## Conclusão

Para compreender as políticas de educação museal e patrimonial ao longo do tempo, escolheu-se analisar o discurso sobre o tema que esteve presente tanto nos documentos que foram aos poucos consolidando essas políticas – normas, relatórios, projetos, editais – quanto o dos atores sociais que lidam ou estiveram envolvidos com o tema. É entendido que tais discursos dão forma e materialidade às práticas que foram executadas.

Assim, identificou-se que durante o período imperial e o início da primeira república, a função educativa dos museus se constitui ante as dimensões educativas vigentes no período, especialmente a cívica. A prevalência era de museus de história natural e ciências e havia o entendimento de que a existência desses espaços colaboraria para educar o povo quanto ao conhecimento científico e as riquezas da nação que se formava, em virtude de sua suposta falta de civilidade e ignorância, ou seja, representa os efeitos próprios da colonialidade em territórios que passaram por colonização. A perspectiva teórica que orientava as ações educativas era a teoria da lição de coisas, da aprendizagem pelo exemplo, tendo a figura do professor como elemento central. Também foi observado que, a partir da transição do escopo de atuação do Museu Paulista – de história natural, para história – este modificou seu discurso e sua dimensão educativa cívica passou a narrar as supostas características de civilidade que os paulistas possuiriam, demarcando sua relevância nas disputas nacionais.

A função educativa efetivou-se nos museus brasileiros durante o período republicano, iniciado pelo Museu Nacional. Nesse contexto, houve transição da perspectiva pedagógica da lição de coisas para o escolanovismo. A primeira metade do século XX foi marcada pela consolidação da função educativa dos museus nacionais, bem como a inserção do Brasil numa rede internacional de troca de experiências e vínculo a organismos internacionais que tratavam da temática: UNESCO e ICOM.

Apesar dos avanços, a educação museal não se tornou política de Estado e dependia dos esforços de cada instituição, que tinha como principal público o escolar. Assim, boa parte dessas atividades visava complementar os conteúdos curriculares, aplicando-se a ideia de aprendizagem pela prática da Escola Nova. Nesse sentido, concluiu-se que o atendimento das instituições educacionais, mais que escolarizar os museus, promoveu contato com um público mais amplo e plural que o anterior – que se resumia a intelectuais, especialistas e diletantes –, fazendo com que os museus acolhessem parte das necessidades da comunidade.

A educação museal esteve ao longo da história relacionada com a educação patrimonial, especialmente porque o patrimônio esteve atrelado à dimensão educacional cívica dos museus. O surgimento do Sphan como instituição dedicada a preservar bens culturais materiais revelou que a perspectiva preservacionista vigente tem influência nos processos de educação patrimonial.

A fase denominada heroica do Sphan, com Rodrigo de Melo Franco em sua liderança, operou, mormente, ante uma perspectiva de construção da identidade nacional por meio da reverência aos artefatos que atestavam o caráter civilizacional da nação, associando tal característica à modernização do país, isto é, o Brasil é moderno porque é uma civilização com signos de passado e o patrimônio educaria o povo, de maneira difusa, sobre essa modernidade e civilidade, sendo assim possível traçar caminhos do presente para o futuro.

Na década de 1970, a perspectiva preservacionista começou a se modificar, sobretudo por influência de Aloísio Magalhães (terceiro presidente do Iphan) e seu Centro Nacional de Referências Culturais, quando passou a operar com a ideia de referência cultural, isto é, o patrimônio cultural diz respeito àquilo com que a população se identifica e valoriza, não seria uma imposição de cima para baixo, mas o que tem relevância e significado simbólico para a comunidade. Essas duas formas de compreender o patrimônio impactaram a educação patrimonial a partir dos anos 1980. De um lado, o guia básico de educação patrimonial elaborado no Museu Imperial representou uma perspectiva educacional instrutivista que visava alfabetizar a população quanto o seu patrimônio. De outro, havia a perspectiva do Projeto Interação, proposta educacional que vinculava ações pedagógicas às referências culturais comunitárias. Essa segunda perspectiva orientou a concepção de educação patrimonial na Nova República, o desenho de sua política pública a nível federal e as proposições do CEDUC-Iphan. Diversas atividades foram concebidas destacando-se a metodologia de Inventários Participativos, forma de identificar as mais diversas referências culturais – englobando o patrimônio de maneira ampliada – em determinado território.

Por sua vez, o ensino de artes e arte-educação igualmente esteve associado à educação museal. Ainda no Império, as escolas de belas-artes formaram diversos artistas que, por meio de suas telas, colaboraram na instrução da nação quanto sua história, por meio da exaltação do processo civilizatório imposto pela colonização europeia, bem como reforçaram hierarquias raciais e sociais. Com o surgimento de instituições museais voltadas para as artes plásticas de estética moderna e contemporânea, a dimensão e função

educacional também passou por renovação. Perspectivas educacionais construtivistas permearam as propostas de arte-educação, sendo estas vistas como ferramenta vantajosa para que os indivíduos pudessem desenvolver outras sensibilidades e ter autonomia na leitura do mundo.

Vale destacar que tanto o processo de desenvolvimento da concepção contemporânea de educação patrimonial, quanto o da arte-educação, recepcionaram o ideário pedagógico de Paulo Freire. Enquanto a educação patrimonial se apropriou da compreensão de educação popular, a arte-educação se utilizou de perspectivas dialógicas e de promoção da autonomia. O mesmo ocorreu com a museologia, que passava por renovação teórica e prática.

A realização da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, é marco dessa renovação, uma vez que questionou o papel desempenhado pelas instituições museais e advogou pela existência de museus integrais. Assim, abriu caminho para que movimentos como a nova museologia, a museologia social e a sociomuseologia se consolidassem.

Tais museologias indisciplinadas, como denominou Britto (2019), colaboraram com a constituição de uma política pública museológica que tem como pressuposto a participação social na elaboração e condução dessas políticas, bem como no entendimento de que os museus são instituições que, mais que servir a seus acervos e edificações, devem estar voltados para os territórios em que estão inseridos e sua comunidade. Esse ideário impactou a elaboração da política pública museal no plano federal, especialmente na formulação da Política Nacional de Educação Museal.

Ante tal conjuntura, analisou-se a política no Distrito Federal. Observou-se que a formação singular desta cidade impactou no desenvolvimento de sua política museal e patrimonial. A princípio a dimensão educacional museal e patrimonial tinha como objeto a nova capital modernista, acionando uma perspectiva cívica em que a mera contemplação da arquitetura moderna educaria a população e formaria o cidadão do futuro.

Posteriormente, observou-se que a renovação no campo patrimonial impactou os processos de preservação no Distrito Federal. A atuação do GT Brasília, além de estar diretamente associada à consagração do Conjunto Urbanístico de Brasília como Patrimônio Mundial junto à UNESCO, teve como efeitos a proteção de bens culturais que não aqueles ligados ao patrimônio cultural modernista, como o ex-Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira, que levou à criação do Museu Vivo da Memória Candanga, em 1990. Essa

instituição teve sua prática museológica em consonância com a museologia social e se constituiu por meio de vínculos com suas comunidades diretas (temática e territorial) desenvolvendo diversas atividades que a tornou espaço cultural de referência na cidade.

Nos anos 2000, identificou-se que as ações das décadas de 1980 e 1990 foram descontinuadas e uma política voltada para a educação patrimonial começou a se institucionalizar na estrutura de Estado a partir da década de 2010, ante as comemorações dos 25 anos da inscrição do Conjunto Urbanístico de Brasília na lista do Patrimônio Mundial da UNESCO, o que levou à aprovação das leis n° 4.920/2012 e n° 5.080/2013 e posterior publicação da Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016, que instituiu a política de educação patrimonial na SEEDF. Respaldados por tal arcabouço jurídico, diversos atores estatais passaram a atuar conjuntamente para executar a política de educação patrimonial: SEEDF, SECEC, Arquivo Público, Iphan, Ibram, UnB. Observa-se que a política definiu seu público-alvo, não mais noção difusa de povo, mas a comunidade escolar: estudantes e profissionais da educação, contudo não se restringindo a estes. Cabe destacar que o contato com as escolas é extremamente vantajoso para o desenvolvimento de uma política de educação museal e patrimonial plural. As instituições de ensino em contextos democráticos são canais relevantes para que as instituições museais oxigenem-se e conheçam as demandas sociais.

Por fim, a partir da análise das ações executadas pela política de educação museal e patrimonial, desde 2012, identificou-se que muitos elementos da sociomuseologia já estão estabelecidos em certas ações (Jornadas do Patrimonio, cursos, oficinas, publicações) uma vez que a noção de cultura e bens culturais dinamizada pela política é plural, abrangendo bens culturais consagrados, desde o patrimônio modernista até saberes populares das comunidades que se estabeleceram no Distrito Federal, ou seja, dinamiza as diferentes formas patrimoniais: material, imaterial e ambiental. Ademais, a educação museal conduzida por educadores do Projeto Territórios Culturais, bem como de projetos contemplados pelo Fundo de Apoio à Cultura, tem apresentado tentativas de se problematizar os espaços sociais atendidos, evidenciando as relações de poder que os conformaram, a partir de uma postura decolonial, bem como tornar esses espaços inclusivos, atendendo às necessidades de grupos de pessoas com deficiência e com outras características diversas.

Ainda assim, vislumbra-se que há formas de aprimorar a política pública e seus instrumentos à luz da sociomuseologia. Dessa feita, sugeriu-se que os atores se articulem, envolvendo a sociedade civil para a elaboração das Diretrizes e Plano de Educação

Patrimonial, ante a implantação do PPCUB, construindo instrumento plural. Ainda seria importante adensar ao sistema de parcerias estabelecidos a participação do Ibram, dada a vasta experiência dessa instituição em promover participação popular e estar alinhada à teoria e prática da museologia social.

Outrossim, é importante reestruturar os instrumentos legais de gestão de ações, como editais de seleção, de maneira a indicar a reflexão sobre a colonialidade e outras formas de hierarquização presentes nesses espaços, ou seja, pensar sobre e problematizar as narrativas de sociedade que tais instituições ratificam e divulgam.

Defendeu-se a importância da participação social em eventos como as Jornadas do Patrimônio, ampliando o escopo dessa política para o estabelecimento de um fórum de trocas. Tal participação também seria profícua no que tange a elaboração de materiais didáticos, recorrentemente demandados pelos professores.

Isto posto, atenta-se que é vantajoso para a consolidação de uma política pública museal e patrimonial sua interseção com o desenvolvimento de programas educacionais. O contato com a escola dá vida aos espaços de cultura e patrimônio, auxiliando a formação e renovação de seu público. Ainda, é vínculo estratégico dos museus com suas respectivas comunidades, oportunidade de entrar em contato com as diversas demandas e problemas sociais.

Em resumo, esta investigação teve como principal contribuição fornecer um panorama do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação museal e patrimonial no Brasil e no Distrito Federal, bem como evidenciar como a sociomuseologia pode colaborar no desenho e na aplicação de políticas públicas culturais.

## Referências

Abreu, R., Chagas, M. d., & Dias, C. C. (2009). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Lamparina.

Alencar, J. (2021). Elementos conceituais para o catálogo de políticas públicas. *Nota Técnica nº 50*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea/Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia - Diest. doi: http://dx.doi.org/10.38116/ntdiest50

Alencar, V. P. (dezembro de 2019). Histórias da Mediação Cultural. *Rebento, nº 11*, pp. 196-221.

Alves, V. M. (Ago/Dez de 2019). Museus Escolares no Brasil (1930-1970): revitalização e crise. *Museologia & Interdisciplinaridade, 8(16)*, pp. 105–124. doi:https://doi.org/10.26512/museologia.v8i16.22094

Alves, V. M., & Reis, M. A. (2013). Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile,1972. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, vol. 6 nº 1*, pp. 113-134. Obtido de http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/253

Anastassakis, Z. (2007). *Dentro e fora da política oficial de preservação do patrimônio cultural no Brasil: Aloísio Magalhães e o Centro Nacional de Referência Cultural.* Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ.

Anastassakis, Z. (2012). Design como ciência social? As outras vertentes de Lina Bo Bardi e Aloisio Magalhães. Em I. M. Tamazo, & M. F. Filho, *Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos* (pp. 129-154). Brasília: Associação Brasileira de Antropologia.

Andrade, M. d. (1980). Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. Em *Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória.* Brasília: MEC/SPHAN/FNPM.

Anico, M. (Junho de 2005). A pós-modernização da cultura: patrimônio e museus na contemporaneidade. *Horizonte Antropológico, 11*.

Araújo, M. M., & Bruno, M. (1995). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos.* São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM.

Arouca, L. S. (Julho de 1996). O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). *Proposições, Vol 7 nº2 (20)*, pp. 65-78.

Arquivo Público do Distrito Federal. (2019). *Guia do Arquivo Público do Distrito Federal.* Brasília: Governo do Distrito Federal.

Ateliê Internacional Ecomuseus/Nova Museologia. (1984). *Declaração de Quebec.* Obtido de http://www.ibermuseos.org/pt/recursos/documentos/declaracao-de-quebec-

1984/#:~:text=Princ%C3%ADpios%20de%20base%20de%20uma,%2C%20os%20museus%20comunit%C3%A1rios%2C%20etc.

Ballestrin, L. (maio de 2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política, n.º 11*, pp. 89-117.

Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados, 3(7)*, pp. 170-182. doi:https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010

Barbosa, A. M. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação, 2*, pp. 59-64. doi:https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p59-64

Barbosa, A. M. (2008). Educação em Museus: termos que revelam preconceito. Em A. Aquino, *Diálogos entre arte e público – Caderno de textos* (pp. 28-32). Recife: Fundação de Cultura da Cidade de Recife. Obtido de https://issuu.com/anpisa/docs/dialogos_entre_arte_e_p_blico_vol01_2008

Barbosa, A. M. (mai/ago de 2015). Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. *Revista Digital do LAV, 8, n. 2*, pp. 143-159. doi:http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869

Barbosa, A. M. (2016). Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. *Revista Polyphonía, 27(2)*, pp. 19–39. doi:https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Bemvenuti, A. (2004). *Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos. Com análises de caso: museus de arte contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.* Dissertação de Mestrado – PPGAVI/UFRGS.

Benjamin, W. (1987). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Em W. Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política* (Vol. 1 Obras Escolhidas, pp. 165-196). São Paulo: Brasiliense.

Bittencourt, V. L. (2018). Affonso d´Escragnolle Taunay: a musealização de acervos e práticas historiográficas. Em C. H. Oliveira, *O Museu Paulista e a gestão Afonso Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX* (pp. 73-114). São Paulo: Universidade de São Paulo - Museu Paulista.

Botelho, I. (2001). Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, pp. 78-83. doi:https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011

Braghini, K., Silva, C. M., & Piñas, R. Q. (2023). Três museus brasileiros e o atendimento às escolas (1890-1934): Pedagogium, Museu do Ipiranga, Museu Nacional. *SciELO Preprints*, pp. 1-30. doi:https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6587

Brasil. (1818). *Decreto de 6 de Junho de 1818 – Crêa um Museu nesta Côrte, e manda que elle seja estabelecido em um prédio do Campo de Santa'Anna.* Rio de Janeiro. doi:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anterioresa1824/decreto-39323-6-junho-1818-569270-norma-pe.html

Brasil. (1842). *Regulamento nº 123 de 3 de fevereiro de 1842 - Dá ao Museu Nacional huma organisação accommodada á melhor classificação, e conservação dos objectos.* Rio de Janeiro. Obtido de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/regula/1824-1899/regulamento-123-3-fevereiro-1842-560833-publicacaooriginal-84039-pe.html

Brasil. (1876). *Decreto nº 6116 de 9 de fevereiro de 1876 - Reorganiza o Museu Nacional.* Rio de Janeiro. Obtido de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6116-9-fevereiro-1876-549080-publicacaooriginal-64413-pe.html

Brasil. (1894). *Decreto nº 249 de 26 de julho de 1894 - Aprova do Regulamento do Museu do Estado.* São Paulo. Obtido de https://www.al.sp.gov.br/norma/137373

Brasil. (1930). *Decreto nº 19402 de 14 de novembro de 1930 - Cria uma Secretária de Estado com a denonimação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica.* Rio de Janeiro.

Brasil. (1931). *Decreto nº 19850 de 11 de abril de 1931 - Crêa o Conselho Nacional de Educação.* Rio de Janeiro.

Brasil. (1937). *Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937 - Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.* Rio de Janeiro. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm

Brasil. (1956). *Lei nº 2874 de 19 de setembro de 1956 - Dispõe sôbre a mudança da Capital Federal e dá outras providências.* Rio de Janeiro. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l2874.htm

Brasil. (1960). *Lei nº 3751 de 13 de abril de 1960 - Dispõe sôbre a organização administrativa do Distrito Federal.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3751.htm

Brasil. (1970). *Decreto nº 66967 de 27 de Julho de 1970 - Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura.* Brasília. Obtido de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil. (1985). *Decreto nº 91144 de 15 de março de 1985 - Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d91144.htm

Brasil. (1986). *Lei nº 7505 de 2 de julho de 1986 - Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7505.htm

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília: Congresso Nacional. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1991). *Lei nº 8313 de 23 de dezembro de 1991 - Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm

Brasil. (2003). *Lei nº 4805 de 12 de agosto de 2003 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Cultura, e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4805.htm

Brasil. (2004a). *Decreto nº 5040 de 7 de abril de 2004 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan, e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5040.htm

Brasil. (2004b). *Decreto nº 5264 de 5 de novembro 2004 - Institui o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5264.htm

Brasil. (2005). *Decreto nº 5520 de 24 de agosto de 2005 - Institui o Sistema Federal de Cultura - SFC e dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Nacional de Política Cultural - CNPC do Ministério da Cultura, e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5520.htm

Brasil. (2009a). *Lei nº 11904 de 14 de janeiro de 2009 - Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.* Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm

Brasil. (2009b). *Lei nº 11906 de 20 de janeiro de 2009 - Cria o Instituto Brasileiro de Museus – Ibram.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11906.htm

Brasil. (2009c). *Decreto nº 6844 de 7 de maio de 2009 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan, e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6844.htm

Brasil. (2010). *Lei nº 12343 de 2 de dezembro de 2010 - Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm

Brasil. (2013). *Decreto nº 8124, de 17 de outubro de 2013 - Regulamenta dispositivos da Lei nº 11904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei nº 11906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus - Ibram.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8124.htm#art65

Brasil. (2014). *Lei nº 13018 de 22 de julho de 2014 - Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13018.htm

Brito, A. (2023a). Nota Técnica do Catálogo de políticas públicas: Área temática CULTURA. Rio de Janeiro / Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Brito, A. (2023b). Perspectivas e trajetória recente da área da cultura : nota temática do catálogo de políticas públicas. *Texto para Discussão (TD) 2856*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Britto, C. C. (2019). Capítulo 2 - "Uma Didática Da Invenção": Paradigmas do Pensamento Museológico. Em C. C. Britto, *"Nossa maçã é que come Eva": a poética de Manoel de Barros e os lugares epistêmicos das Museologias Indisciplinadas no Brasil.* (pp. 65-107). Lisboa: Tese de Doutorado em Museologia - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Britto, C. C., Cunha, M. N., & Cerávolo, S. M. (2020). *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil.* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Brulon, B. (2014). Os mitos do ecomuseu: entre a representação e a realidade dos museus. *MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 6*, pp. 28-45.

Brunner, J. J. (Octubre de 1985). La cultura como objeto de políticas. *Material de discusión - Programa Flacso nº 74*.

Bruno, M. C. (2010). *Waldisa R. C. Guarnieri: reflexos de uma trajetória profissional.* São Paulo: ICOM-Brasil. Obtido de https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2023/03/cat-WALDISA-volume-1-pags-simples.pdf

Caetano, M. d. (19 de março de 1985). Um museu para a arte de Brasília. *Jornal Correio Braziliense*, 21. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_03/67534

Calabre, L. (2009). *Políticas Culturais no Brasil : dos anos 1930 ao século XXI.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Camargo, A. R. (outubro de 2012). *Museu Real (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Memória da Administração Pública brasileira - Dicionário do Período Colonial: http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/216-museu-real

Camargo, A. R. (março de 2022). *Museu Nacional 1889-1930 (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Memória da Administração Pública brasileira - Dicionário da Primeira República: http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=1135

Carvalho, J. M. (1990). *A formação das almas: o imaginário da. República no Brasil* (16ª reimpressão ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Castro y Ordoñez, R. (1862). Campo de Sant'Anna: lado do museu. Rio de Janeiro, RJ: 1 foto, papel albuminado, p&b, 16,4 x 24,6 cm. Obtido de http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon21044/icon1018540.jpg

Castro, F. S. (2019). A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. *Revista Docência E Cibercultura, 3(2)*, pp. 90–114. doi:https://doi.org/10.12957/redoc.2019.40706

Castro, F. S. (2020). História das políticas públicas de educação museal no Brasil. *Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 52*, pp. 84-94.

Castro, R. d. (2021). As ideias de Herbert Read: uma educação pela paz. *Revista VIS: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Artes Visuais, 20(1)*, pp. 127-143. Obtido de https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/38979

Cerávolo, S. M. (2012). Uma análise sobre museus na década de 1940: o estudo de José Antonio do Prado Valladares. *História, Ciências, Saúde-manguinhos, 19(2)*, pp. 769–777. doi:https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000200027

Cerávolo, S. M. (2020). O Museu do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e a cultura do patrimônio da Bahia (1894-1927). Em C. C. Britto, M. N. Cunha, & S. M. Cerávolo, *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (pp. 140-158). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Certeau, M. d. (1982). *A Escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Chagas, M. d. (2003). *Imaginação Museal: Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro.* (T. d. Doutorado, Ed.) Rio de Janeiro: PPG Ciências Sociais UERJ.

Chagas, M. d. (2019). Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos. Em M. d. Chagas, & M. Macri, *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco* (pp. 10-34). Rio de Janeiro: Museu da República.

Chagas, M., Primo, J., Assunção, P., & Storino, C. (2018). A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos. *Cadernos de Sociomuseologia, vol 55, nº 11*, pp. 73-102. doi:https://doi.org/10.36572/csm.2018.vol.55.03

Chaves, J. C. (2024). *"El olvido está lleno de memoria": fragmentos, soterramentos e ausências da mítica Mesa-redonda de Santiago do Chile, 1972.* Lisboa: Doutoramento em Museologia - Universidade Lusófona.

Chiavenato, I. (1987). *Teoria geral da administração.* São Paulo: McGraw-Hill.

Choay, F. (2006). *A alegoria do patrimônio.* São Paulo: Editora UNESP.

CODEPLAN. (2020). *Estudos - Um Panorama das Águas no Distrito Federal.* Brasília: GDF.

Connell, R. (2007). Part 1. Northern Theory. Em R. Connell, *Southern Theory: the global dinamic of knowledge in social sciences* (pp. 1-68). Cambridge: Polity.

Correa, S. M. (Abril de 2016). O Programa de Cidades Históricas: por uma política integrada de preservação do patrimônio cultural urbano. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, 24*(1), pp. 15-58.

Correio Braziliense. (4 de maio de 1985). Saia de casa: veja o que a Fundação Cultural lhe oferece. *Jornal Correio Braziliense*, 17. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_03/69201

Correio Braziliense. (10 de abril de 1988a). Uma tentativa de melhorar os museus. *Jornal Correio Braziliense*, 8. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_03/111701

Correio Braziliense. (2 de outubro de 1988b). Museu. *Jornal Correio Braziliense*, 6. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_03/119053

Correio Braziliense. (12 de março de 1990). Decreto cria sistema para atrair público. *Jornal Correio Braziliense*, 16. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_04/2871

Correio Braziliense. (30 de junho de 2002). Encontro de Educação Patrimonial do DF. *Correio Braziliense*, 5. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/docreader/028274_05/14420

Costa, A. F., & Gouvea, G. (2020). Educação museal no Brasil pré-seminário de 1958: a atuação precursora do Museu Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional, v. 52*, pp. 28-48.

Costa, L. (2018). *Brasília, cidade que inventei - Relatório do Plano Piloto de Brasília* (4ª ed.). Brasília: Iphan. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/lucio_costa_miolo_2018_reimpressao_.pdf

Costa, L. F., Freitas, V. N., Suess, R. C., & Souza, R. S. (agosto de 2020). Jornadas do Patrimônio no DF: contexto, caminhos, percepções e proposições em Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural. *Cadernos RCC#22*, pp. 149-159.

Costa, M., & Tolentino, Á. B. (2022). Educação Museal: Relações e Interconexões possíveis. Em V. P. Januzzi, A. C. Dantas, V. N. Freitas, R. C. Suess, F. d. Silva, & I. B. Sousa, *Educação patrimonial, diversidade e meio ambiente no Distrito Federal* (pp. 202-224). Brasília: Iphan. Obtido de

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/educacao_patrimonial_diversidade_e_meio_ambiente_df.pdf

Couto, B. G. (2013). *Ideologia e utopia de Brasília : disputas em torno do projeto de Brasil moderno.* Dissertação de Mestrado em Sociologia - Universidade de Brasília. Obtido de http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/14964

Cunha, M. N. (2020). Sobre negros, cangaço e cobras-coral ou o Museu de Arte da Bahia (MAB), antes dele mesmo. Em C. C. Britto, M. N. Cunha, & S. M. Cerávolo, *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (pp. 248-267). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Dantas, A. L., Perpétuo, T. P., Januzzi, V., da Costa, L., & org. (2020). *Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo.* Brasília: Iphan.

Darras, B. (2009). As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre. Em A. Barbosa, & R. Coutinho, *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 23-52). São Paulo: UNESP.

Demarchi, J. L. (2020a). Contribuições do Projeto Interação para a abordagem educativa do patrimônio cultural. *CEM - Cultura, Espaço & Memória, nº 12* , pp. 47-62. doi:https://doi.org/10.21747/21821097/cem12a4

Demarchi, J. L. (2020b). *Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial.* São Paulo: Dissertação de Mestrado em Geografia - Universidade de São Paulo.

Distrito Federal. (1965). *Decreto nº 422 de 16 de junho de 1965 - Estabelece a estrutura e define a competência básica dos órgãos da Secretaria de Educação e Cultura.* Brasília: Prefeitura do Distrito Federal.

Distrito Federal. (1974). *Decreto nº 2.709 de 18 de setembro de 1974 - Cria Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas relacionadas com a implantação da infra-estrutura cultural do Distrito Federal.* Brasília: GDF. Obtido de http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/3908/Decreto_2709_18_09_1974.html

Distrito Federal. (16 de maio de 1975). Regimento da Secretaria de Educação e Cultura. *Diário Oficial do Distrito Federal, ANO VIII - N9*, 7-15. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/2ea168bf-65e8-3bf9-9723-aa687cde95be/DODF_0072_16051975.pdf

Distrito Federal. (1981). *Decreto nº 5819 de 24 de fevereiro de 1981 - Cria o Grupo de Trabalho para estudar, propor e adotar medidas que visem à preservação do Património Histórico e Cultural de Brasilia.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7800/Decreto_5819_24_02_1981.html

Distrito Federal. (1988). *Decreto nº 11.176, de 29 de julho de 1988 - Extingue Órgãos nas Secretarias de Educação e da Cultura e cria o Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal DePHA/DF, e dá outras providências.*

Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/16433/Decreto_11176_29_07_1988.html

Distrito Federal. (1989). *Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989 - Altera a estrutura da administração do Distrito Federal, extingue órgãos e dá outras providências.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18122/Lei_49_25_10_1989.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2049%2C%20DE%2025,Art.

Distrito Federal. (1990). *Decreto nº 12.590, de 10 de agosto de 1990 - Aprova o Regimento da Secretaria de Cultura e Esporte-SCE, define as funções correspondentes, e dá outras providências.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/19312/Decreto_12590_10_08_1990.html

Distrito Federal. (1991). *Lei nº 158 de 29 de julho de 1991 - Cria instrumentos de apoio e incentivo à arte e à cultura no Distrito Federal.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/20622/Lei_158_1991.html

Distrito Federal. (3 de março de 2006). EXTRATO DO TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 02/2006-SEDF. *Diário Oficial do Distrito Federal, Nº 44, Seção III*, 44-56. Obtido de https://dodf.df.gov.br/dodf/jornal/visualizar-pdf?pasta=2006|03_Mar%C3%A7o|DODF%20044%2003-03-2006|&arquivo=DODF%20044%2003-03-2006%20SECAO3.pdf

Distrito Federal. (2012). *Lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012 - Dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72228/Lei_4920_2012.html

Distrito Federal. (2013a). *Lei nº 5080, de 11 de março de 2013 - Inclui, no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal, o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade.* Brasília: GDF. doi:https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/73788/Lei_5080_11_03_2013.html

Distrito Federal. (2013b). *Decreto nº 34.276, de 11 de abril de 2013 - Regulamenta a Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do §3º do art. 37 e no §2º do art. 216, todos da CF de 1988.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74029/Decreto_34276_11_04_2013.html

Distrito Federal. (2015). *Lei nº 5602, de 30 de dezembro de 2015 - Plano Plurianual 2016-2019.* Brasília: GDF. Obtido de http://www.economia.df.gov.br/lei-inicial-do-ppa-2016-2019/

Distrito Federal. (2016). *Decreto nº 37.082, de 25 de janeiro de 2016 - Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências.* Brasília: GDF. Obtido de

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9054e5c9400d4d7a867dad04ec5b3913/Decreto_37082_25_01_2016.html

Distrito Federal. (2017a). *Lei complementar nº 934, de 7 de dezembro de 2017 - Institui a Lei Orgânica da Cultura dispondo sobre o Sistema de Arte e Cultura do Distrito Federal.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d1b9c61283954b5e927d535e07e631f0/Lei_Complementar_934_07_12_2017.html

Distrito Federal. (2017b). Plano de Cultura do Distrito Federal (Anexo Único). Em GDF, *Lei complementar nº 934, de 7 de dezembro de 2017 - Institui a Lei Orgânica da Cultura dispondo sobre o Sistema de Arte e Cultura do Distrito Federal.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d1b9c61283954b5e927d535e07e631f0/Lei_Complementar_934_07_12_2017.html

Distrito Federal. (2017c). *Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017 - Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/fc6d09d1351843caa0b0179cacd9d235/Decreto_38631_20_11_2017.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2038.631%2C%20DE%2020,que%20lhe%20confere%20o%20art.

Distrito Federal. (2018). *Decreto nº 38.933, de 15 de março de 2018 - Regulamenta o regime jurídico de fomento à cultura no Distrito Federal, instituído pela Lei Complementar nº 934, de 7 de dezembro de 2017, que institui a Lei Orgânica da Cultura.* Brasília: GDF.

Distrito Federal. (2020). *Lei nº 6490, de 29 de janeiro de 2020 - Plano Plurianual 2020-2023.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.economia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/01/Compilado-Lei-6490.2020-atualizada-pelo-Decreto-45376-de-29.12.2023-1.pdf

Distrito Federal. (2023). *Lei n° 7378 de 29 de dezembro de 2023 - Plano Plurianual 2024-2027.* Brasília: GDF. Obtido de https://economia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/12/Lei-PPA-Atualizada.pdf

Distrito Federal. (2024a). *Lei nº 7.468, de 28 de fevereiro de 2024 - Altera a Lei nº 5.080, de 11 de março de 2013, que "inclui, no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal, o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0225917128d442308b5d255d3853a356/Lei_7468_2024.html#art1

Distrito Federal. (2024b). *Lei Complementar nº 1.041, de 12 de agosto de 2024 - Aprova o Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília – PPCUB e dá outras providências.* Brasília: GDF.

Duarte, L. F. (2019). O Museu Nacional: ciência e educação numa história institucional brasileira. *Horizontes Antropológicos, 25(53)*, pp. 359–384. doi:https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000100013

Duarte, M. d. (2011). *A educação pela arte: o caso Brasília.* Brasília: Editora UnB.

Eco, H. (2019). *Como se faz uma tese* (27 ed.). (G. C. Souza, Trad.) São Paulo: Perspectiva.

Elias, N. (2011). *O processo civilizador. Volume 1: uma história dos costumes.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Fairclough, N. (2008). *Discurso e Mudança Social.* Brasília: Editora UnB.

Fausto, B. (2015). *História do Brasil* (14ª ed.). São Paulo: Edusp.

Ferreira, J. F. (2020). *Brasília 360 : repertório bibliográfico.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Obtido de https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/39859

Ferreira, L. d. (2015). *E a cultura? O Centro Nacional de Referência Cultural e a identidade do Brasil (1975-1979).* Niterói: Dissertação de Mestrado em História - Universidade Federal Fluminense.

Figurelli, G. R. (2020). Memória, identidade e criticidade na Educação Museal. Em J. Primo, & M. C. Moutinho, *Introdução à Sociomuseologia* (pp. 321-352). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Fiocruz. (2024a). *Museu do Estado (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1970): https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/wiki_dicionario/index.php/MUSEU_DO_ESTADO

Fiocruz. (2024b). *Museu Paraense de História Natural e Etnografia (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1970): https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/wiki_dicionario/index.php/MUSEU_PARAENSE_DE_HIST%C3%93RIA_NATURAL_E_ETNOGRAFIA

Fiocruz. (2024c). *Museu Real (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/wiki_dicionario/index.php/MUSEU_REAL: Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1970)

Fischer, T. &. (2022). Produção e recepção de um livro de viagem: Reise in Brasilien in den Jahren, 1817-1820, de Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Phillip von Martius. *ArtCultura*, pp. 23–42. doi:https://doi.org/10.14393/artc-v24-n44-2022-66575

Florez, L. S., Sanjad, N., & Okada, W. (2018). Construção do espaço museal: ciência, educação e sociabilidade na gênese do Parque Zoobotânico do Museu Goeldi

(1895-1914). *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material, 26, e15*, pp. 1-67. doi:https://doi.org/10.1590/1982-02672018v26e15

Fonseca, M. C. (1994). *Construções do passado: Concepções sobre a projeção do patrimônio histórico e artístico nacional (Brasil anos 70-80).* Brasília: Universidade de Brasília.

Fonseca, M. C. (1997). *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Fonseca, M. C. (2000). Referências Culturais: Base Para Novas Políticas de Patrimônio. Em Brasil, *Inventário Nacional de Referências Culturais - Manual de Aplicação.* Brasília: Iphan.

Fonseca, M. C. (2004). Patrimônio e performance: uma relação interessante. Em M. V. Garcia, R. Gusmão, & J. G. Teixeira, *Patrimônio Imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização.* Brasília: TRANSE UnB.

Fonseca, M. C. (2009). Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. Em R. ABREU, & M. CHAGAS, *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lamparina.

Foucault, M. (2008). *Arqueologia do saber* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2010). *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola.

Fraga, C. A. (2006). *Museus, pavilhões e memoriais: a arquitetura de Oscar Niemeyer para exposições.* Dissertação de Mestrado em Arquitetura - UFRGS.

Fraga, T. G. (2004). *Os subterrâneos emergem: a institucionalização da cultura e a temporada dos museus no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Dissertação de Mestrado em História - UFRGS. Obtido de https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11392

Fraser, V. (2012). Brasília: Uma Capital Nacional sem um Museu Nacional. *Periódico Permanente, v. 1, n. 1*. Obtido de http://www.forumpermanente.org/revista/edicao-0/textos/brasilia

Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido* (75ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia* (67ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Fuenzalida, M. P. (2018). *A trajetória do patrimônio cultural imaterial: política de proteção e formação de um discurso.* Brasília, DF: Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Obtido de http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/34165

Gabler, L. (agosto de 2015). *Museu Imperial (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Memória da Administração Pública brasileira - Dicionário do Período Imperial:

http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/295-museu-nacional

Gabler, L. (maio de 2018). *Pedagogium (verbete).* Obtido em janeiro de 2024, de Memória da Administração Pública brasileira - Dicionário da Primeira República: http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/604-pedagogium

Gaensly, G. (entre 1905 e 1910). S. Paulo: Monumento do Ypyranga. São Paulo, SP: 1 cartão-postal, colotipia, 8,8 x 13,7 cm. Obtido de http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1434263/icon1434263.html

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gill, R. (2002). 10. Análise de discurso. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático* (2ª ed., pp. 244-270). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gob, A., & Drouguet, N. (2019). *A museologia: história, evolução, questões atuais.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Goeldi, E. (1896). II Relatorio apresentado pelo director do Museu Paraense ao Sr. Dr. Lauro Sodré, governador do estado do Pará. *Boletim do Museu Paraense: de Histora Natural e Ethnographia (PA), 0003(1)*, pp. 217-238. Obtido de https://memoria.bn.br/pdf/424692/per424692_1896_00003.pdf

Goeldi, E. (1898). O estado actual dos conhecimentos sobre os indios do Brasil, especialmente sobre os indios da foz do Amazonas no passado e no presente. *Boletim do Museu Paraense: de Histora Natural e Ethnographia (PA), 0004(6)*, pp. 397-417. Obtido de https://memoria.bn.br/pdf/424692/per424692_1898_00004.pdf

Goeldi, E. (1900). Relatorio apresentado ao exm. sr. Dr. José Paes de Carvalho, governador do estado do Pará, pelo diretor do Museu Paraense. *Boletim do Museu Paraense de Historia Natural e Ethnographia, 0001(3)*, pp. 1-53. Obtido de https://memoria.bn.br/pdf/424692/per424692_1900_00001.pdf

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Gomes, A. L. (2008). *Brasília: de espaço a lugar, de sertão a capitali (1956 – 1960).* Brasília: Tese de Doutorado em História - Universidade de Brasília.

Gonçalves, J. R. (1996). *Retórica da Perda: discursos do patrimônio cultural no Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Gonçalves, S. N. (2010). *Museu projetados por Oscar Niemeyer de 1951 a 2006: o programa como coadjuvante.* Tese de doutorado em Arquitetura e Urbanismo - USP.

Gorelik, A. (2003). Brasília o museu da vanguarda 1950 e 1960. *Margens / Márgenes: Revista de Cultura, n. 4*, pp. 50-59. doi:http://dx.doi.org/10.17851/1677-244X.04.50-59

Gorelik, A. (2005). Nostalgia e plano, o Estado como vanguarda. Em A. Gorelik, *Das vanguardas a Brasília: Cultura urbana e arquitetura na América Latina* (pp. 15-56). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Gouveia, I. (2020). Waldisa Rússio: museologia e política nos anos 1980. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, 28, d2e5*, pp. 1-29. doi:https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28d2e58

Gruman, M. (2008). A UNESCO e as políticas culturais no Brasil. *Políticas Culturais em Revista, 2*, pp. 174-186.

Grunberg, E., Monteiro, A. Q., Horta, M. P., & Custódio, L. B. (2006). *Guia Básico da Educação Patrimonial.* Museu Imperial / DEPROM - Iphan - MinC. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf

Guarnieri, W. R. (2010). Museologia e museu. Em M. C. Bruno, *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional - Volume 1* (pp. 78-85). São Paulo: ICOM-Brasil.

Guimarães, M. L. (2000). História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. *História, Ciências, Saúde-manguinhos, 7(2)*, pp. 391-413. doi: https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000300008

Guimarães, M. O. (2022). *Museus possíveis: histórias do Museu de Arte de Brasília.* Tese de doutorado em Arquitetura e Urbanismo - UnB.

Hernandes, L. S. (2020). *Como nascem os editais : a interação dos campos do poder e do teatro na formulação dos instrumentos de fomento do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal no período de 2011 a 2018.* Brasília: Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional - UnB. Obtido de http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39144

Hilsdorf, M. L. (2005). *História da Educação Brasileira: leituras.* São Paulo: Pioneira Tomson Learning.

Hobsbawam, E. J. (2019). *A era das revoluções, 1789-1848.* (41 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Holston, J. (1993). *A Cidade Modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia/.* (M. Coelho, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.

Horta, M. d. (1995). 20 Anos depois de Santiago: A Declaração de Caracas - 1992. Em M. M. Araújo, & M. C. Bruno, *A memória do pensamento museológico contemporâneo* (pp. 32-35). São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM.

Ibram. (2010). *Carta de Petrópolis: subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus.

Obtido de http://boletim.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/Carta-de-Petropolis.pdf

Ibram. (2014). *Carta de Belém-PA - Princípios e Parâmetros para a criação e posterior implementação da Política Nacional de Educação Museal.* Belém: Ibram. Obtido de https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Carta-de-Belem.pdf

Ibram. (2016). *Subsídios para elaboração de Planos Museológicos.* Brasília: Ministério da Cultura.

Ibram. (2017a). *Portaria nº 422 de 30/11/2017 - Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf

Ibram. (2017b). Mediação - Verbete. Fonte: https://pnem.museus.gov.br/glossario/

Ibram. (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal.* Brasília: Instituto Brasileiro de Museus.

Ibram. (2021). *Portaria nº 605 de 10/8/2021 - Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências.* Brasília. Obtido de https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/legislacao-e-normas/portarias/portaria-ibram-no-605-de-10-de-agosto-de-2021

Ibram. (2023). *Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros.* Brasília. Obtido de https://obec.ufba.br/wp-content/uploads/2023/07/PEMBrasil_relato%CC%81rio-2023_final.pdf

ICOM. (1992). Declaração de Caracas - Documento resultado do Seminário A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios. *Cadernos De Sociomuseologia, 15(15)*, pp. 243-265. Obtido de https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/345

Iphan. (2007). *Plano Piloto 50 anos: cartilha de preservação.* Brasília: 15ª Superintendência Regional do Iphan.

Iphan. (2009). *Carta de Nova Olinda - Casas do Patrimônio.* Nova Olinda: Iphan. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta_de_nova_olinda.pdf

Iphan. (2013a). *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fascículo 1.* Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc.

Iphan. (2013b). *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fichas do Inventário.* Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc.

Iphan. (2013c). *Educação Patrimonial: Manual de aplicação Programa Mais Educação.* Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc.

Iphan. (2016). *Portaria nº 137 de 28 de abril de 2016 - Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio.* Brasília. Obtido de

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf

Januzzi, V. P., & Dantas, A. C. (2020). Quem faz o patrimônio? Considerações sobre os Inventários Participativos em Ceilândia - Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília 60 anos: educação e patrimônio (RCC#20), v. 7 n. 1*, pp. 113-120. Obtido de https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/752/494

Januzzi, V. P., Dantas, A. C., Freitas, V. N., Suess, R. C., Silva, F. d., & Sousa, I. B. (2022). *Educação patrimonial, diversidade e meio ambiente no Distrito Federal.* Brasília, DF: Iphan. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/educacao_patrimonial_diversidade_e_meio_ambiente_df.pdf

Jornal do Brasil. (6 de abril de 1974). Embaixador e secretário. *Jornal do Brasil*(359 (2)), 10.

Juliace, A. A., & Palmieri, L. J. (2022). Os contributos determinantes do Museu Nacional no processo de institucionalização das ciências no Brasil (1842-1892). *APEduC Revista/ APEduC Journal, 03(01)*, pp. 12-24.

Junior, J. d., Trampe, A., & Santos, P. A. (2012). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo: Revista Museum, 1973* (Vol. 2). Brasília: Ibram/MinC - Programa Ibermuseos.

Krause, C. H. (2020). Modelo lógico para análise de políticas públicas em perspectiva histórica. *Texto para Discussão (TD) 2572*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Lacerda, J. B. (1905). *Fastos do Museu Nacional do Rio de Janeiro: recordações históricas e scientificas fundadas em documentos authenticos e informações veridicas.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Lanari Bo, J. B. (2003). *Proteção do patrimônio na Unesco: ações e significados.* Brasília: UNESCO.

Laraia, R. d. (2007). *Cultura: um conceito antropológico.* Rio de Janeiro: Zahar.

Lauande Junior, F. d. (2008). *Brasília: a Praça dos Três Poderes. 2008.* . Brasília: Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo - Universidade de Brasília.

Le Goff, J. (1990). *História e memória.* Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Leandro, T. R. (2022). *Direitos culturais e as políticas públicas de regionalização do fomento à cultura no DF.* Brasília: Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional - UnB. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/44668

Lima, A. R. (2012). *Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: As Narrativas produzidas pelo IPHAN a partir da ação patrimonial.* Rio de Janeiro: Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural - Iphan.

Lisboa, K. M. (1995). Viagem pelo Brasil de Spix e Martius: quadros da natureza e esboços de uma civilização. *Revista Brasileira de História*, pp. 73-91.

Lobão, L. V.-B. (2014). *A missão artística do primeiro MASP : um estudo da concepção de Pietro Maria Bardi para os primeiros anos do MASP.* Campinas: Dissertação de Mestrado em História da Arte - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-Unicamp.

Lopes, M. M. (1991). A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade, nº 40*.

Lopes, M. M. (mar/jun de 1996). Mais Vale um Jegue que me Carregue, que um Camelo que me Derrube... lá no Ceará. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos, v.3, n.1*, pp. 50-64. Obtido de https://www.scielo.br/j/hcsm/a/vhL4hWfK4MmCrTghGfNx8CM/?format=pdf&lang=pt

Lopes, M. M. (2006). Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. *Revista Musas, Ano II, nº 2*, pp. 41-47.

Lopes, M., & Murriello, S. (2005). Ciências e educação em museus no final do século XIX. *História, Ciências, Saúde-manguinhos, 12*, pp. 13–30. doi:https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400002

Lotierzo, T. H., & Schwarcz, L. K. (16 de outubro de 2013). Raça, gênero e projeto branqueador : “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. *Artelogie - Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique latine*, p. 35. doi:https://doi.org/10.4000/artelogie.5242

Machado, D. R. (2010). *A “lição de coisas”: o Museu Paraense e o ensino da história natural (1889-1900).* Belém: Universidade Federal do Pará - Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas. Obtido de http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2668

Maciel, N. (16 de novembro de 2005). Uma rede para os Museus. *Correio Braziliense*, 1 - Caderno C. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/DocReader/028274_05/113595

Maciel, N. (26 de agosto de 2006). Proteção contra o descaso. *Correio Braziliense*, 5. Obtido de http://memoria.bn.gov.br/DocReader/028274_05/138069

Magalhães, A. (1985). *E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Maia, T. d. (2012). *Os cardeais da cultura nacional : o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)* (1 ed.). (L. Calabre, Ed.) São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural.

Mastrodi, J., & Ifanger, F. C. (2019). Sobre o conceito de políticas públicas. *Revista De Direito Brasileira, 24(9)*, pp. 03-16. doi:https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2019.v24i9.5702

Mattelart, A. (2005). *Diversidade cultural e mundialização.* São Paulo: Parábola.

Mattos, C. V. (1999). Da palavra à imagem: sobre o programa decorativo de Affonso Taunay para o Museu Paulista. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material, 6(1)*, pp. 123-145. doi:https://doi.org/10.1590/S0101-47141999000100006

Meneses, U. T. (1994). Museu Paulista . *Estudos Avançados, 8(22)*, pp. 573-578. Fonte: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9759

MinC. (2003). *Política Nacional de Museus.* Brasília: Ministério da Cultura. Obtido de https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf

MinC. (2004). *Portaria MinC nº 156 de 6 de julho de 2004 - Cria o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - CULTURA VIVA.* Brasília. Obtido de https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/atos-normativos-secult/2004/portaria-minc-no-156-de-6-de-julho-2004

MinC. (2016). *Instrução Normativa nº 8 de 11 de maio de 2016 - Altera a Instrução Normativa nº 1, de 7 de abril de 2015, para dispor sobre procedimentos relativos à Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014, que institui a Política Nacional de Cultura Viva - PNCV.* Brasília. Obtido de https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/atos-normativos-secult/2016/instrucao-normativa-minc-no-8-de-11-de-maio-de-2016

MinC/Ibram. (2010). *Plano Nacional Setorial de Museus - 2010/2020.* Brasília: Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. Obtido de https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/PSNM-Versao-Web.pdf

Monteiro, S. F. (2016). *Política Pública para Museus no Brasil: o lugar do Sistema Brasileiro de Museus na Política Nacional de Museus.* Lisboa: Tese de Doutorado em Museologia - Universidade Lusófona. Obtido de https://museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/simone_flores.pdf

Moutinho, M. C. (1995). A Declaração de Quebec de 1984. Em M. M. Araújo, & M. O. Bruno, *A memória do pensamento museológico contemporâneo* (pp. 26-20). São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM.

Moutinho, M. C., & Primo, J. (2018). Sociomuseology's theoretical frames of reference. Em A. Teodoro, *Beyond Mirrors: research pathways (CeiED 2013-2017)* (pp. 23-35). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.

Moutinho, M. C., & Primo, J. (2020). Referências teóricas da Sociomuseologia. Em M. C. Moutinho, & J. Primo, *Introdução à Sociomuseologia* (pp. 17-34). Lisboa: Edicões Universitárias Lusófonas.

Moutinho, M. C., & Primo, J. (2021). Sociomuseologia e Decolonialidade: contexto e desafios para uma releitura do mundo. Em M. Moutinho, & J. Primo, *Teoria e Prática da Sociomuseologia* (pp. 19-38). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Museu Nacional. (2 de julho de 2024). *Seção de Assistência ao Ensino*. Obtido de https://sae.museunacional.ufrj.br/a-sae/

Museu Nacional. (entre 1911 e 1922). Museu Nacional. Rio de Janeiro, RJ: 1 foto, gelatina, pb, 17,2 x 23,4cm. Obtido de http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon46390/icon46390_020.html

Museu Real. (1819). *Instrucção para os viajantes e empregados nas colonias sôbre a maneira de colher, conservar, e remetter os objectos de historia natural /arranjada pela Administração do R. Museu de Historia Natural de Paris.* Rio de Janeiro: Impessão Regia. Obtido de http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/22619

Nunes, L. d. (2016). A Missão Artística Francesa de 1816 e a diplomacia de Jean-Baptiste Maler. *Veredas aa História, 9 (2)*, pp. 111-128. doi:10.9771/rvh.v9i2.48026

OEA. (2016). *Pontos de memória: metodologia e práticas em museologia social* . Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos.

Oliveira, A. G. (2004). Diversidade cultural como categoria organizadora de políticas públicas. Em M. V. Garcia, R. Gusmão, & J. G. Teixeira, *Patrimônio Imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização.* Brasília: TRANSE UnB.

Oliveira, C. H. (2018). Retrato ficcional e implicações historiográficas: a figura de Gonçalves Ledo na decoração interna do Museu Paulista. Em C. H. Oliveira, *O Museu Paulista e a gestão Afonso Taunay: escrita da história e historiografia, séculos XIX e XX* (pp. 115-158). São Paulo: Universidade de São Paulo - Museu Paulista.

Oliveira, E. D. (2008). O legado artístico de Nicolas-Antoine Taunay e a polêmica "Missão Francesa". *Opsis, 8(11)*, pp. 363-367.

Oliveira, M. d. (2005). *Brasília: o mito na trajetória da nação.* Brasília: Paralelo 15.

Ortiz, R. (1986). *Cultura brasileira e identidade nacional* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Pausini, A. I. (2020). *Modernidade e provincianismo: MASP, MAM-SP e a Campanha Nacional De Museus Regionais no nordeste brasileiro.* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Tese de Doutorado em Museologia.

Pellegrini, T. (2014). Relíquias da casa velha: literatura e ditadura militar, 50 anos depois. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (43)*, pp. 151-178. Obtido de https://www.scielo.br/j/elbc/a/QkpSfH5Zn93LKVFPgSz6zGG/

Pereira, J. N. (1969). O nôvo Distrito Federal e sua organização político-administrativa. *Revista do Serviço Público, 102(1)*, pp. 72-85. doi:https://doi.org/10.21874/rsp.v0i1.2678

Pereira, M. R. (2010). *Educação museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional.* Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro.

Pereira, M. R. (2018). Pontos de Memória: experiência museal insurgente e decolonizadora. *Tese de Doutorado em Museologia*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração.

Pereira, M. R. (2019). Museus escolares: trajetória histórica e desafios à luz da museologia social. *Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 51*, pp. 96-118.

Peres, J. L., & Bessa, L. F. (junho de 2 de 2016). Brasília, capital-patrimônio: sinergia para o desenvolvimento. *GeoGraphos - Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, vol. 7, nº 87 (19)*, p. 17. doi:10.14198/GEOGRA2016.7.87(19)

Perpétuo, T. P. (2015). *Uma cidade construída em seu processo de patrimonialização : modos de narrar, ler e preservar Brasília.* Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural - Iphan. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Thiago%20Perp%C3%A9tuo.pdf

Pinto, J. R. (2012). O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. *Palíndromo – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - CEART/UDESC, nº 7*, pp. 81-108.

Portela, C. d., & Rocha Jr, D. A. (2020). Ensino de História em tempos de pandemia: produção autoral e co-criação no Curso “Outras Brasílias”, Universidade de Brasília. *H2D: Revista de Humanidades Digitais, v. 2, n. 2*. doi:https://doi.org/10.21814/h2d.2924.

Queiroz, M. S. (2020). O Museu de Arte Antiga do Instituto Feminino da Bahia e o colecionismo de Henriqueta Martins Catharino. Em C. C. Britto, M. N. Cunha, & S. M. Cerávolo, *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (pp. 268-285). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research, v 11, n. 2*, pp. 342-386.

Ramos, K. F. (2005). *A Preservação de Brasília: Reflexos da Formação do Conceito de Patrimônio Cultural.* Brasília: Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo - Universidade de Brasília. Obtido de http://www.rlbea.unb.br/jspui/bitstream/10482/2068/1/2005_Karina%20Felix%20Ramos.pdf

Reis, C. M. (2001). *Brasília : espaço, patrimônio e gestão urbana.* Universidade de Brasília: Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo.

Reis, C. M., Ribeiro, S. B., & Perpétuo, T. P. (2016). *GT Brasília : memórias da preservação do patrimônio cultural do Distrito Federal.* Brasília: Iphan.

Ribeiro, S. B. (2005). *Brasília, memória, cidadania e gestão do patrimonio cultural.* Brasília: Annablume.

Ricardo, L. d. (2017). *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.* Brasília: Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação - UnB. Obtido de http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/23673

Rivière, G. H. (2019). Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa - Informe. Em M. Chagas, & M. Macri, *A função educacional dos museus : 60 anos do Seminário Regional da Unesco* (pp. 163-302). Rio de Janeiro: Museu da República.

Romanelli, O. d. (1989). A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. Em O. d. Romanelli, *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (pp. 127-191). Petrópolis: Vozes.

Roquette-Pinto, V. R. (dezembro/fevereiro de 2002-2003). Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos. *REVISTA USP, n.56*, pp. 10-15.

Sá, D. M., Sá, M. R., & Lima, N. T. (2018). O Museu Nacional e seu papel na história das ciências e da saúde no Brasil. *Cadernos De Saúde Pública, 34(12): e00192818*. doi:https://doi.org/10.1590/0102-311X00192818

Sá, M. R., & Domingues, H. M. (1996). O Museu Nacional e o ensino de ciências naturais no Brasil no século XIX. *Revista SBHC, 15*, pp. 79-88. Obtido de https://museunacional.ufrj.br/semear/docs/Listagem_de_artigos_e_periodicos/artigo_SA-MAGALI.pdf

Santana, P. F. (2020). O ontem e o hoje do gabinete de história natural: um estudo de caso do Ginásio Pernambucano. Em C. C. Britto, M. N. Cunha, & S. M. Cerávolo, *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (pp. 120-138). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Santos, M. C. (1987). *Museu, escola e comunidade: uma integração necessária.* Salvador: Bureau Gráfica Editora.

Santos, M. C. (2008). Museu e Educação: conceitos e métodos. Em M. C. Santos, *Encontros Museológicos - reflexões sobre a museologia a educação e o museu* (pp. 125-146). Rio de Janeiro: MinC/Iphan/DEMU.

Santos, M. C. (2022). Paulo Freire, docência em museologia e os museus: um caminhar de descobertas, aprendizagem e amorosidade. *Cadernos de Sociomuseologia, 63(19)*, pp. 39-59. doi:https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.04

Santos, M. S. (2004). Museus brasileiros e política cultural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 19(55)*, pp. 53–72. doi:https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000200004

Santos, M. S. (2011). Os museus Brasileiros e a constituição do imaginário nacional. *Sociedade E Estado, 15(2)*, pp. 271–302. doi:https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200005

Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.* Campinas: Unicamp. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100

Schlee, A. R. (fevereiro de 2009). A praça do maquis. *MDC: Mínimo Denominador Comum*(n.1, 02). Obtido de https://mdc.arq.br/2009/02/04/a-praca-do-maquis/

Schwarcz, L. M. (1993). *Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil : 1870-1930* (14ª reimpressão ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Schwarcz, L. M. (2008). Espelho de projeções: os franceses no Brasil de D. João. *Revista USP, (79)*, pp. 54-69. doi:https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i79p54-69

Schwarcz, L. M. (2017). MASP, um museu múltiplo, diverso e plural. Em I. C. Safra, *MASP : Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand* (pp. 27-34). São Paulo: Instituto Cultural J. Safra.

SECEC-DF. (19 de abril de 2023a). Edital de Chamamento Público nº 04/2023 FAC Brasília Multicultural I - 2023. *Diário Oficial do Distrito Federal, nº 74*, 80-87. Obtido de https://dodf.df.gov.br/dodf/jornal/visualizar-pdf?pasta=2023|04_Abril|DODF%20074%2019-04-2023|&arquivo=DODF%20074%2019-04-2023%20INTEGRA.pdf

SECEC-DF. (2023b). *Anexo I - Edital FAC Brasília Multicultural I-2023 - Categoria Cultura De Todo Tipo.* Brasília: GDF. Obtido de http://www.fac.df.gov.br/wp-content/uploads/01.-ANEXO-I-DESCRI%C3%87%C3%83O-DA-CATEGORIA-CULTURA-DE-TODO-TIPO.pdf

SEEDF. (2012). *Memória Reunião Educação Patrimonial - 15/02/2012.* Acervo Pessoal Wagner Santana.

SEEDF. (2016). *Portaria nº 265, de 16 de agosto de 2016 - Institui a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria_265_16_08_2016.html

SEEDF. (2017). *Relatório de Gestão da Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino- DISPRE.* Brasília: GDF.

SEEDF. (sd.). *Patrimônio para todos: minha escola, minha história – versão preliminar.* Acervo pessoal Wagner Santana.

SEEDF. (sd.). *Projeto: Formação em Educação Patrimonial. Folha avulsa.* Acervo pessoal Wagner Santana.

SEEDF/SECEC. (27 de abril de 2021). Edital nº 08, de 23 de abril de 2021. *Diário Oficial do Distrito Federal, nº77*, pp. 72-76.

SEEDF/SECEC-DF. (2019). *Portaria Conjunta nº 5, de 29 de agosto de 2019 - Institui o Programa Territórios Culturais, a ser gerido de forma compartilhada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pela Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6d6c09c366d04c1b8f3747d86f302e5b/Portaria_Conjunta_5_29_08_2019.html#:~:text=%22Institui%20o%20Programa%20Territ%C3%B3rios%20Culturais,de%20Cultura%20e%20Economia%20Criativa.%22

SEEDF/SECEC-DF. (2024). *Portaria Conjunta nº 18, de 16 de agosto de 2024 - Estabelecer parceria entre a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa e a Secretaria de Estado de Educação, a fim de instituir o Projeto Territórios Culturais.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/618c3478f6a34bbeb070e40b1e0a9b1a/see_secec_poc_18_2024.html#art16

SEEDF/SECULT. (2017). *Portaria Conjunta nº 17, de 19 de outubro de 2017 - Estabelecer parceria entre a Secretaria de Estado de Cultura (SECULT) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a fim de garantir a execução da Política de Educação Patrimonial da.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b62dc092cd604ce98ee4667cfc45265c/Portaria_Conjunta_17_19_10_2017.html

Segawa, H. (2002). *Arquiteturas no Brasil 1900-1990.* São Paulo: EDUSP.

Seibel-Machado, M. I. (2009). *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida.* Tese de Doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra - Universidade Estadual de Campinas.

Seoane, R. V. (2016). *A reforma de 1944 do Curso de Museus - MHN e o perfil do conservador de museus na Era Vargas: os reflexos da política nacionalista e as transformações na área dos museus.* Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio - UNIRIO / MAST.

SEPLAD/SECEC-DF. (2023b). *Portaria Conjunta nº 57, de 22 de dezembro de 2023 - Altera os ANEXOS I e II da Portaria Conjunta SEAP/SECULT nº 01, de 17 de janeiro de 2014.* Brasília: GDF. Obtido de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dae09c2df36c44d0aa03eb8a2c71f867/Portaria_Conjunta_57_22_12_2023.html

Siviero, F. P. (jun de 2015). Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *Revista CPC, 19* , pp. 80-108. doi:https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i19p80-108

Soares, A. C., & Britto, C. C. (2024). Sistema de Museus do Distrito Federal: indícios de uma trajetória em (des) articulação. *Encontros Bibli: Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 29*, pp. 1–22. doi:https://doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e96754%20

Soares, E. O. (2017). A narrativa do Museu Histórico de Brasília: Brasília inscrita na pedra. *V!RUS, n. 15*. Obtido de http://www.nomads.usp.br/virus/virus15/?sec=4&item=7&lang=pt

Sodré, L. (1894/96). Regulamento do Museu Paraense - Decreto de 2 de julho de 1894. *Boletim do Museu Paraense de Historia Natural e Ethnographia, 1(1/4)*, pp. 22-27.

Souza, C. (jul/dez de 2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias, ano 8, nº 16*, pp. 20-45.

Souza, E. d. (2015). Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, v. 3 n. 2*, pp. 39-52. doi:https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13654

Stepanenko, I. (2016). *O Museu do Ipiranga e a Instrução pública no estado de São Paulo. Um estudo sobre o atendimento ao público (1895-1915).* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação.

Tolentino, Á. B. (2016a). Museologia social: apontamentos históricos e conceituais. *Cadernos de Sociomuseologia, 8*, pp. 21-44.

Tolentino, Á. B. (2016b). O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Em Á. B. Tolentino, & E. Oliveira, *Educação patrimonial : políticas, relações de poder e ações afirmativas* (pp. 38-48). João Pessoa, PB: Iphan/Superintendência no estado da Paraíba. Obtido de http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf

Tolentino, Á. B. (2016c). Património cultural e discursos museológicos: narrativas de memórias e identidades locais. *MIDAS [Online], 6*. doi:https://doi.org/10.4000/midas.1012

Tolentino, Á. B. (2018). Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés: Revista do GT ACERVOS: história, memória e patrimônio. Dossiê Releituras do passado no tempo presente: memória, patrimônio e educação, v. 1*, pp. 41-60. Obtido de https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf

Toral, H. C. (1995). Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus, Rio de Janeiro - 1958. Em M. M. Araújo, & M. C. Bruno, *Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo* (pp. 8-10). Comitê Brasileiro do ICOM.

UNESCO. (2015). *Recomendação da UNESCO sobre a proteção e promoção de museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade.* Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247152

Varine-Bohan, H. M. (1979). Entrevista com Hugues de Varine. Em C. G. Salvat, *Os Museus no Mundo* (pp. 8-21 e 70-81). Rio de Janeiro: Coleção Grandes Temas da Biblioteca Salvat.

Varine-Bohan, H. M. (1996). Respostas de Hugues de Varine-Bohan às perguntas de Mário Chagas. *Cadernos de Sociomuseologia, v. 5, n. 5*, pp. 5-21. Obtido de https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/248

Vasconcelos, E. H. (2020). Do Gabinete de História Natural ao Museu de História Natural do Ceará: o primeiro museu cearense (1867-1871). Em C. C. Britto, M. N. Cunha, & S. M. Cerávolo, *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil* (pp. 103-119). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. Obtido de http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39425

Velho, G. (Abril de 2006). Patrimônio, negociação e conflito. *Mana, 12*.

Velloso, P. L. (25 de abril de 1867). Museu Paraense. *Jornal do Pará*(96 (1)), Capa.

Veloso, M. M. (1992). *Tecido do tempo: A ideia de patrimônio cultural no Brasil: 1920-1970.* UnB: Tese de Doutorado.

Veríssimo, J. (1894/96). Discurso pronunciado por José Verissimo, director geral da instrucção publica, perante o governador do estado, capitão-tenente Bacellar Pinto Guedes, por occasião de se inaugurar o museu, restaurado em 13 de maio de 1891. *Boletim do Museu Paraense de Historia Natural e Ethnographia*, pp. 5-8.

Vianna, M. (2016). Conjuntos representativos da época da construção de Brasília. Em C. M. Reis, S. B. Ribeiro, & T. P. Perpétuo, *GT-Brasília: memórias da preservação do patrimônio cultural do Distrito Federal* (pp. 136-142). Brasília: Iphan.

Vidal, L. (2009). *De nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX).* Brasília: Editora UnB.

Vilela, T. (2022). Registros de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa na Escolinha de Arte do Recife. *Anais 31º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisadors em Artes Plásticas*, pp. 1-9. doi:https://doi.org/10.29327/31ENANPAP2022.513440

Vilhena, L. R. (1997). *Projeto e missão: O movimento folclórico brasileiro 1947-1964.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Vitória, J. R., Morais, M., Emmendoerfer, M. L., & Cunha, N. d. (2020). O Uso da Teoria do Programa para a Construção de um Modelo Lógico Aplicado aos Sistemas Municipais de Cultura no Brasil. *Teoria E Prática Em Administração, 11(1)*, pp. 17–31. doi:https://doi.org/10.22478/ufpb.2238-104X.2021v11n1.49879

Von Ihering, H. (1895). História do Monumento do Ypiranga e do Museu Paulista. *Revista do Museu do Ypiranga*.

Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (Vol. 1). Brasília: EdUnb.

Weber, M. (2006). *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais.* São Paulo: Ática.

# Apêndice

## Instrumentos de coleta de dados

### *A - Formulário para Gestores nas Secretarias de Estado*

| |
|---|
| **1. Nome do Programa/Projeto:** |
| **2. Tempo de funcionamento:** |
| **3. Governo Vigente:** |
| **4. Objetivos do programa:** |
| |
| **5. Compõe um Plano Maior? Qual?** |
| |
| **6. Tem alguma relação com a política pública federal/distrital? Qual?** |
| |
| **7. Metas** |
| |
| **8. Ações** |
| |
| **9. Atividades** |
| |
| **10. Insumos** |
| |

| |
|---|
| **11. Legislação que o baliza** |
| |
| **12. Resultados a obter** |
| |
| **13. Resultados obtidos** |
| |
| **14. Existem outros atores parceiros (escolas, movimentos sociais, comunidade, outras secretarias de Estado, organização da sociedade civil)** |
| |
| **15. Está vigente?** |
| |
| **16. Qual a metodologia de avaliação e acompanhamento adotada?** |
| |
| **17. Quais os indicadores produzidos?** |
| |
| **18. Quais as principais dificuldades enfrentadas?** |
| |

***B - Formulário para Instituições que trabalham com Educação Museal/Patrimonial***

| | | |
|---|---|---|
| **Nome da Instituição:** | | |
| **Nome da/do entrevistada/o:** | **Idade** | **Raça** |
| **Gênero:** | **Cis/Trans** | **Instrução** |
| **De onde é a instituição** | | |
| **Onde está localizada no DF?** | | |
| **Quando foi fundada?** | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1. Quais os projetos desenvolvem no momento no Distrito Federal?** | | | |
| | | | |
| **2. Quais das práticas educativas a seguir são desenvolvidas nesses projetos? Poderia citar outras não contempladas?** | | | |
| ( ) Visitas orientadas | ( ) Visita conferência | ( ) Exposições educativas | ( ) Material para professores |
| ( ) Visitas guiadas | ( ) Visita teatralizada ou musicada | ( ) Formação de Educadores | ( ) Material didático |
| ( ) Visitas monitoradas | ( ) Audioguias | ( ) Oficinas de férias | ( ) Folhas de atividades |
| ( ) Visitas dialógicas | ( ) Videoguias | ( ) Ateliês e oficinas artísticas | ( ) Kits pedagógicos |
| ( ) Visitas mediadas | ( ) Filme/vídeos (introdução ou complemento da visita) | ( ) Encontro com professores | ( ) Jogos |
| **3. Elabora materiais e recursos educativos? De quais tipos? Livros, guias, folhetos, vídeos, outros.** | | | |
| | | | |
| **4. As ações educativas focam em acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência? De que maneira?** | | | |
| | | | |
| **5. As ações educativas trabalham com temáticas de inclusão/diversidade de gênero e racial? De que maneira?** | | | |
| | | | |
| **6. Desenvolve projetos em outros estados?** | | | |
| | | | |
| **7. Quais projetos já finalizados?** | | | |
| | | | |

| |
|---|
| **8. Como são compostas as equipes? Quantas pessoas, qual a função de cada uma e o tipo de contratação (CLT, MEI, Autônomo)** |
| |
| **9. Seguem alguma linha teórica que dá base para os projetos e aplicação das ações? Pode explicar ou indicar alguém que possa explicar como se dá esse processo?** |
| |
| **10. Em média quantas pessoas atenderam em cada projeto? Pode oferecer esse dado segmentado por projeto?** |
| |
| **11. O foco das ações educativas são grupos escolares ou atendem outros grupos? Existiram/em projeto que não atendam a grupos escolares?** |
| |
| **12. Possuem dados sobre a média de idade dos grupos atendidos em cada projeto? Qual é?** |
| |
| **13. Existem atores parceiros? (escolas, movimentos sociais, comunidade, outras secretarias de estado, organização da sociedade civil)** |
| |
| **14. Como os projetos são financiados? Em média, qual o valor gasto por projeto?** |
| |
| **15. Quais as principais dificuldades enfrentadas?** |
| |
| **16. Gostaria de adicionar outra informação que considere relevante?** |
| |

## *C - Roteiros de entrevistas personalizadas*

**Entrevista Ilane Paravidine**

Ilane, primeiramente agradeço por conceder essa entrevista. Será muito valiosa para a investigação.

- Você poderia se apresentar? Falar nome, idade, onde nasceu, formação, desde quando está em Brasília?
- Pode me contar um pouco sobre como você foi trabalhar na secretaria de cultura. Em que ano isso ocorreu? Quanto tempo ficou na secec e com qual área foi atuar?
- Qual era o nome do setor em que você atuava? Com quem você trabalhava e o que desenvolviam?
- Como era o diálogo entre Secretaria de Educação e Cultura?
- Que projetos/atividades foram desenvolvidos na temática da educação museal/patrimonial nesse período?
- Como a Secec administrava os museus?
- Você acompanhou o início do projeto territórios culturais? Pode contar um pouco?
- Sabe de outras experiências de professores cedidos para Secec para atuarem com educação museal, patrimonial?
- Que tipo de ações/atividades eram desenvolvidas?
- Sabe se havia alguma orientação teórica/metodológica quanto ao que ia ser desenvolvido?
- Havia relação com as ações/instituições do governo federal? Minc, Iphan, Ibram?
- E em relação aos recursos para financiar as atividades, sabe dizer de onde elas vinham?
- Sobre o Programa Cultura Educa, como ele surgiu? Como foi a inserção dele no PPA?
- Como você atuou? Quais ações gostou de desenvolver?
- Quais gostaria de ter desenvolvido?
- Você entende que alguma dessas temáticas é mais privilegiada (a patrimonial ou a museal?)
- Quais os desafios que você entende que existem para a Educação Museal e patrimonial no Distrito Federal nos dias de hoje?
- Gostaria de falar algo mais?

Muito Obrigada!

**Entrevista José Delvinei Luiz dos Santos**

Delvinei, primeiramente agradeço por conceder essa entrevista. Será muito valiosa para a investigação.

- Gostaria que você se apresentasse: nome, idade, onde nasceu, há quanto tempo está em Brasília, formação, com o que trabalha, atua ao longo desses anos.
- Minha pesquisa é sobre a política de educação museal e patrimonial no Distrito Federal e como você trabalhou em diversos momentos junto à antiga Fundação Cultural, bem como foi Subsecretario de patrimônio na gestão do ex-governador Agnelo Queiroz, gostaria que me contasse um pouco como essa temática se desenvolveu na Secretaria de cultura e na Secretaria de educação. O que a secretaria desenvolvia, o que tinha como objetivos.
- E a questão do Instituto do Patrimônio, como se originou? Quais foram os impasses para sua implantação?
- Foi no governo Agnelo que a ex-deputada Arlete Sampaio encabeçou a aprovação da Lei nº 5.080/ 2013 Inclui, no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do Distrito Federal, o **Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade** e a Lei n° 4.920/2012 Dispõe sobre o **acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF** ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, como estratégia de Educação Patrimonial. Você sabe como isso se deu? Como você vê a política de educação patrimonial e museal no período?
- Com a eleição de Rollemberg as coisas mudaram muito? Como você vê a temática do patrimônio nessa gestão? E da educação museal e patrimonial?
- Foi nesse período que a GEAPLA foi criada, certo? Você poderia me dizer como essa gerência foi criada? Quem estava na equipe no início? Quais eram seus objetivos?
- O que foi pensado para se desenvolver a temática da educação patrimonial? A educação foi considerada?
- Sabe se havia alguma orientação teórica/metodológica quanto ao que ia ser desenvolvido?
- Havia relação com as ações/instituições do governo federal? Minc, Iphan, Ibram?
- Em relação aos recursos para o financiamento das atividades, de onde eles provinham?
- Como você atuou? Quais ações gostou de desenvolver?
- Quais gostaria de ter desenvolvido?
- Você entende que alguma dessas temáticas é mais privilegiada (a patrimonial ou a museal?)
- Quais os desafios que você entende que existem para a Educação Museal e patrimonial no Distrito Federal nos dias de hoje?
- Gostaria de falar algo mais? Muito Obrigada!

**Entrevista Wagner Santana**

Wagner, primeiramente agradeço por conceder essa entrevista. Será muito valiosa para a investigação

- Gostaria que você se apresentasse: nome, idade, onde nasceu, há quanto tempo está em Brasília, formação, com o que trabalha, atua ao longo desses anos.
- Minha pesquisa é sobre a política de educação museal e patrimonial no Distrito Federal e pelo que consta, você trabalhou desde antes da instituição da Portaria nº 265/2016, que instituiu a Política de Educação Patrimonial da SEDF. Poderia falar um pouco sobre esse processo? Como foi que se originou o grupo de trabalho que elaborou a Portaria? Ele já operava de maneira informal anteriormente?
- O que vocês tinham por objetivo? Havia alguma corrente teórica a qual seguiam? Autores que debatiam ou algo nesse sentido?
- É depois disso que a GEAPLA é criada? Qual a origem da gerência?
- Quais foram os primeiros projetos que a GEAPLA conduziu? Quem estava na equipe? Quais eram os objetivos?
- Sabe se havia alguma orientação teórica/metodológica quanto ao que ia ser desenvolvido?
- Como era a relação da GEAPLA com outros órgãos da SEDF, bem como com outras instituições distritais ou federais (Iphan, Ibram, SECEC-DF)?
- Em relação aos recursos para o financiamento das atividades, de onde eles provinham?
- Como você atuou? Quais ações gostou de desenvolver?
- Quais gostaria de ter desenvolvido?
- Você entende que alguma dessas temáticas é mais privilegiada (a patrimonial ou a museal?)
- Quais os desafios que você entende que existem para a educação museal e patrimonial no Distrito Federal nos dias de hoje?
- Gostaria de falar algo mais?

Muito Obrigada!

**Programação Jornadas do Patrimônio (2019 a 2024)**

**Jornadas do Patrimônio DF 2019 - Patrimônio Histórico da Pré-Brasília**

**13 de setembro**

Apresentação cultural

**Abertura.** Secretário da SEEDF, Subsecretário de Educação Básica, Secretário da SECEC, Subsecretário de Patrimonio Cultural. Superintendentee do Iphan.

**Mesa 1.** Identidade, Memória e Pertencimento. Lúcia Helena Galvão.

**Mesa 2.** Educação e patrimônio: diálogos possíveis. Ana Lúcia Abreu (UnB), Luciana de Maya Ricardo (MUDE), Luiz Guilherme (SEEDF), Manoel Jevan(SEEDF), Fernando Paulino (UnB), Karolline Pacheco (SEEDF/MVMC), Maria Paz Fuenzalida (SEEDF/CC3P), Ilane Paravidine (SEEDF/Cine Brasília), Pedro Ivo(SEEDF), Glória Young(SEEDF), Guilherme Scartezini (IBRADA).

**14 de setembro**

**Mesa 3.** Memória e esquecimento: pedra, barro e madeira. Manoel Neres (Quilombo Mesquita), Kamuu Dan Wapichana (Conselho Indígena do DF), Maria Bonita do Cerrado (Agente de Cultura), Leônio Matos (SEEDF), Wilso Vieira Júnior (ArQPDF), José Carlos Coutinho (UnB/Condepac), Adeir Alves (SEEDF).

**Mesa 4.** Como proteger o patrimônio cultural? Letícia Vianna (Condepac), Rúbia de Paula (UnB), Ione de Carvalho (Iphan), Ana Paula Gurgel (UnB), Tamatatíua Freire (Boi do Seu Teodoro), Mariah Boelsums (GEGOR).

Apresentação cultural

**Jornadas do Patrimônio DF 2020 - Patrimônio cultural e a educação patrimonial na nova normalidade**

Lives no youtube do canal da EAPE, em virtude da pandemia de COVID-19:

- A Escola como Patrimônio Cultural no DF

https://www.youtube.com/watch?v=4JiNzwo3Kyk&t

Pensando o turismo pedagógico em Brasília

https://www.youtube.com/watch?v=e2lHv8epbK0&t

- O Distrito Federal no contexto dos 60 anos de Brasília

https://www.youtube.com/watch?v=HKa7lRSqRdw

- Patrimônio Imaterial e Cultura Popular - Lançamento do Catálogo de Mamulengos do Distrito Federal

https://www.youtube.com/watch?v=x-RfZjTWs88&t

A Educação Patrimonial e Museal no Distrito Federal

https://www.youtube.com/watch?v=X7Rz_gFt4YI

- Gestão do Patrimônio Cultural do Distrito Federal

https://www.youtube.com/watch?v=x9j12aKhVCk&t

Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial na Nova Normalidade

https://www.youtube.com/watch?v=ps6-o3AvtQc

Memória e território: histórias das cidades

https://www.youtube.com/watch?v=WrHeNgOLepk

- Quem faz patrimônio cultural no Distrito Federal? Lançamento do livro "Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo"

https://www.youtube.com/watch?v=BDVxa3j35J0&t

- Patrimônio e Educação em Perspectivas

https://www.youtube.com/watch?v=v4YNzBKlpeU&t"

**Jornadas do Patrimônio DF 2021 - Caminhos Participativos na Educação Patrimonial**

**Abertura:** Arlete Sampaio - Deputada Distrital, Bartolomeu Rodrigues - Secretário de Cultura e Economia Criativa do DF, Inara Bezerra - Técnica da Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação (Mediadora), Hélvia Paranaguá - Secretária de Educação do DF, Olgamir Ferreira - Decana de Extensão da UnB, Saulo Diniz - Superintendente do Iphan no DF e Sônia Rampim - Coordenadora do Núcleo de Educação Patrimonial do Iphan (Palestrante).

**Mesa 1.** Lançamento da reimpressão do livro Gabriel em Brasília - A Cidade com Asas, escrito por Elisa Leonel: Elisa Leonel: Escritora e autora de Gabriel em Brasília (Palestrante), Renata Azambuja - Professora da SEEDF, artista, curadora e responsável pelo projeto Trilha dos Azulejos (Mediadora) e Sonia Soares - Gerente da Gerência de Políticas de Leitura da SEEDF (Palestrante)

**Mesa 2.** Educação para a cidadania - Escola, museu e cidade: Átila Tolentino - Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério da Economia, com atuação na Procuradoria Federal na Paraíba - Advocacia Geral da União (Palestrante), Eva Waisros Pereira - Professora Emérita da UnB e Coordenadora do Museu da Educação do DF

(Palestrante) e Vanessa Freitas - Professora da SEEDF e arte-educadora na GEAPLA (Mediadora)

**Mesa 3.** Museus como espaço educativo. Arlene von Sohsten - Coordenadora pedagógica do Museu Educativo/Instituto Bem Cultural (Palestrante), Morena Reis - Supervisora de acervo do Museu Nacional da República (Palestrante), Sara Seilert - Diretora do Museu Nacional da República /Analista de atividades culturais na especialidade Artes Plásticas (SECEC-DF-DF) (Mediadora) e Viviane Pinto - Coordenadora pedagógica do EDUCATIVA Museu Nacional/Tuia Arte Produção (Palestrante).

**Mesa 4.** Condepac - Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural. Letícia Vianna - Antropóloga e Membro do CONDEPAC (Mediadora), Ana Paula Paixão - Conselheira titular do COMPATRI - Ouro Preto/MG (Palestrante), José Cavalcanti - Arquiteto e Membro do CONDEPAC (Palestrante), Demétrio Carneiro - Subsecretário do Patrimônio Cultural da Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SECEC-DF) (Palestrante).

Mesa 5. Democracia e formas de participação. Daniel Pitangueira de Avelino - Carreira de Políticas Públicas e Gestão Governamental - em exercício no IPEA (Palestrante), Inara Bezerra Pereira Sousa - Professora da SEEDF e técnica em educação patrimonial da GEAPLA (Mediadora), Maria Luiza Pinho Pereira - Professora aposentada da Faculdade de Educação da UnB e representante do GTPA-Fórum EJA/DF no FDE (Palestrante).

**Jornadas do Patrimônio DF 2022 - Territórios afetivos: histórias, representações e contradições nas cidades do Distrito Federal**

**Mesa 1.** Territórios afetivos: outras Brasílias e suas contradições - Cristiane Portela – HIS/UnB (Apresentação) e Thiago Perpétuo – Iphan-DF (Mediação)

**Mesa 2.** Territórios afetivos: escolas do DF. Luiz Olivieri – UFG (apresentação) e Renata Azambuja – SEEDF (Mediação).

**Mesa 3.** Territórios afetivos: histórias negras no DF. Ana Flávia Magalhães Pinto – HIS/UnB (Apresentação) e Rosinaldo Barbosa da Silva – SEEDF (Mediação)

**Mesa 4.** Territórios afetivos: grafite e as representações das cidades do DF. Renata Almendra - Ibram (Apresentação), Nzinga (Apresentação) e Danilo Rebouças - SECEC-DF (Mediação)

**Jornadas do Patrimônio DF 2023 - Memórias sensíveis: compreender, reconstruir e ressignificar**

Mesa 1 - Brasília, cidade que inventamos – refazer percurso e reencantar o território - Adirley Queirós e Bruna Ferreira

Mesa 2 - Os territórios invisíveis – ver, ouvir, sentir o Distrito Federal - Marcelo Emanuel e Cristiane Portela

Mesa 3 - Ideias e ideais de cidade – construir Brasília ontem, hoje e amanhã - Christus Nóbrega e Maria Fernanda Derntl

O evento ainda contou com o *Tour Brasília Negra* e a exposição *Outras Brasílias: memórias sensíveis e contranarrativas*.

**Jornadas do Patrimônio DF 2024 - Cerrado: raízes, pegadas e percursos**

**Mesa de Abertura:** Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SECEC-DF - DF), Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Distrito Federal (Iphan-DF).

**Mesa 1:** Raízes do Cerrado – viver antes de Brasília, com Marcondes Tapuia e Robson Eleutério.

**Mesa 2:** Pegadas na terra vermelha – relações entre humanos e Cerrado, com Edvair Ribeiro e Luciana Meireles.

**Mesa 3:** Percursos (im)possíveis - Futuros do Cerrado e de suas gentes, com Nicolas Behr e Nurit Bensusan.

Encerramento: Espetáculo Tawá Tingá - Casa Moringa.

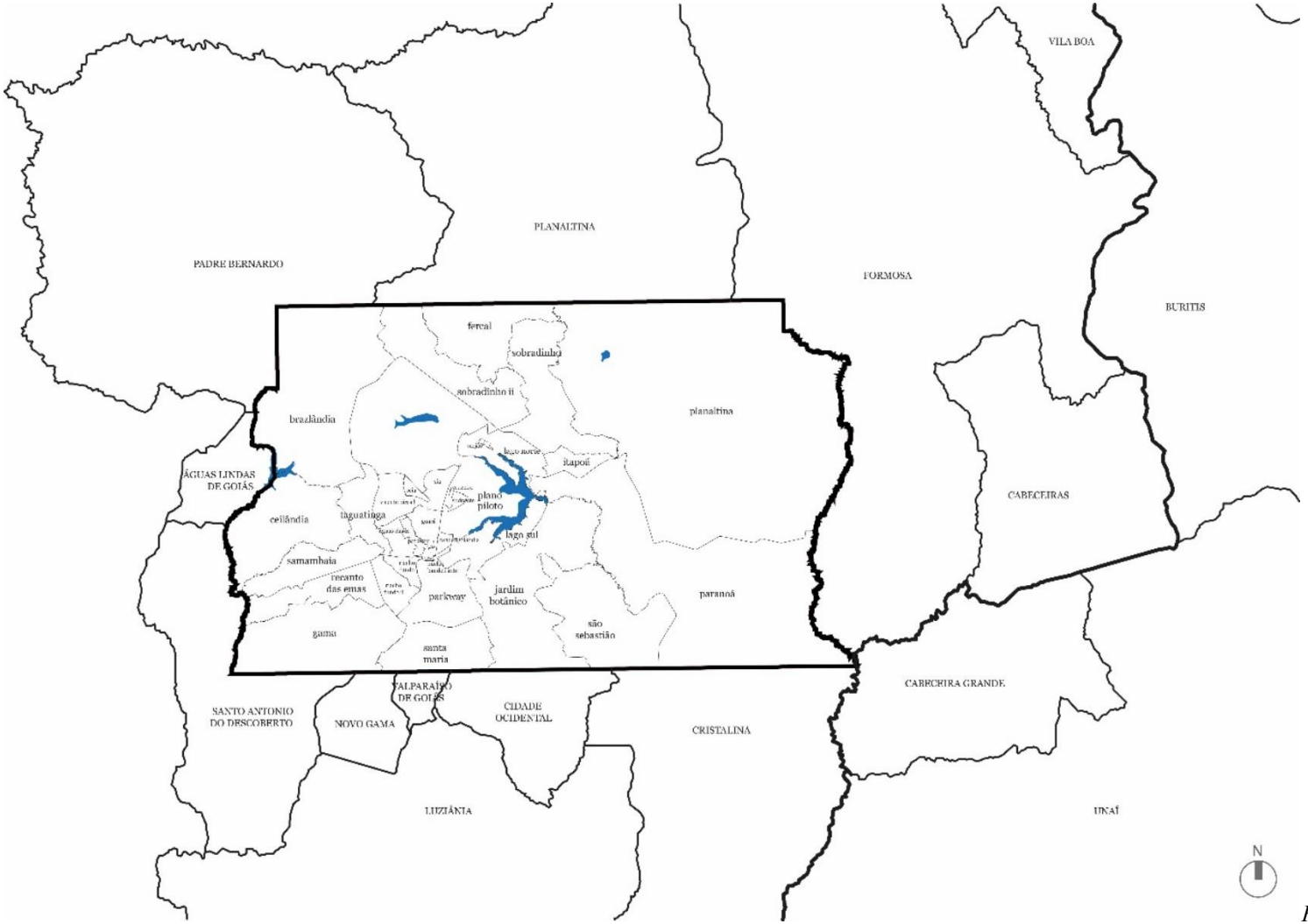
# Anexos

***Tabela 15 - Estabelecimentos escolares que possuíam museus nas regiões, unidades federadas e municípios das capitais (1932-1937)***

| Regiões | Unidades Federadas | Anos | | | | | | Municípios das Capitais | Anos | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1932 | 1933 | 1934 | 1935 | 1936 | 1937 | | 1936 | 1937 |
| Norte | *Acre* | ---- | ---- | --- | --- | --- | --- | *Rio Branco* | ---- | ---- |
| | *Amazonas* | 3 | 3 | 14 | 14 | 14 | 14 | *Manaus* | 14 | 14 |
| | *Pará* | ---- | ---- | 20 | 20 | 20 | 21 | *Belém* | 20 | 21 |
| | *Maranhão* | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | *São Luís* | 4 | 4 |
| | *Piauí* | ---- | ---- | ---- | ---- | 1 | --- | *Teresina* | 1 | --- |
| | ***Total*** | **5** | **7** | **39** | **38** | **39** | **39** | ***Total*** | **39** | **39** |
| Nordeste | *Ceará* | 5 | 6 | 9 | 11 | 13 | 14 | *Fortaleza* | 8 | 9 |
| | *Rio Grande do Norte* | ---- | 2 | 1 | 4 | --- | --- | *Natal* | --- | --- |
| | *Paraíba* | 6 | 2 | 3 | 3 | 7 | 10 | *João Pessoa* | 2 | 2 |
| | *Pernambuco* | 65 | 38 | 36 | 47 | 48 | 37 | *Recife* | 28 | 28 |
| | *Alagoas* | ---- | ---- | ---- | ---- | --- | --- | *Maceió* | --- | --- |
| | ***Total*** | **76** | **48** | **49** | **65** | **68** | **61** | ***Total*** | **38** | **34** |
| Este | *Sergipe* | 5 | 4 | 4 | 3 | 6 | 5 | *Aracaju* | 3 | 3 |
| | *Baia* | 27 | 34 | 28 | 32 | 36 | 41 | *Salvador* | 22 | 27 |
| | *Espírito Santo* | 8 | 10 | 20 | 28 | 20 | 11 | *Vitória* | 3 | 2 |
| | ***Total*** | **40** | **48** | **52** | **63** | **62** | **57** | ***Total*** | **28** | **32** |
| Sul | *Rio de Janeiro* | 35 | 47 | 47 | 34 | 48 | 53 | *Niterói* | 11 | 12 |
| | *Distrito Federal* | 130 | 181 | 210 | 204 | 188 | 166 | *Rio de Janeiro* | 188 | 166 |
| | *São Paulo* | 215 | 304 | 336 | 298 | 348 | 323 | *São Paulo* | 57 | 75 |
| | *Paraná* | 1 | 3 | 12 | 20 | 11 | 8 | *Curitiba* | 3 | 3 |
| | *Santa Catarina* | 1 | 26 | 28 | 28 | 28 | 46 | *Florianópolis* | 5 | 4 |
| | *Rio Grande do Sul* | 36 | 22 | 26 | 26 | 51 | 75 | *Porto Alegre* | 14 | 17 |
| | ***Total*** | **418** | **583** | **659** | **610** | **674** | **671** | ***Total*** | **281** | **277** |
| Centro | *Mato Grosso* | ---- | ---- | ---- | ---- | --- | 3 | *Cuiabá* | ---- | --- |
| | *Goiás* | ---- | ---- | ---- | ---- | --- | 2 | *Goiânia* | ---- | --- |
| | *Minas Gerais* | ---- | 238 | 276 | 258 | 238 | 269 | *Belo Horizonte* | 17 | 31 |
| | ***Total*** | **---** | **238** | **276** | **258** | **238** | **274** | ***Total*** | **17** | **31** |
| **Brasil** | ***Total*** | **539** | **924** | **1075** | **1034** | **1081** | **1102** | ***Total*** | **403** | **413** |

*Fonte: (Alves, Museus Escolares no Brasil (1930-1970): revitalização e crise, 2019, pp. 112-113)*

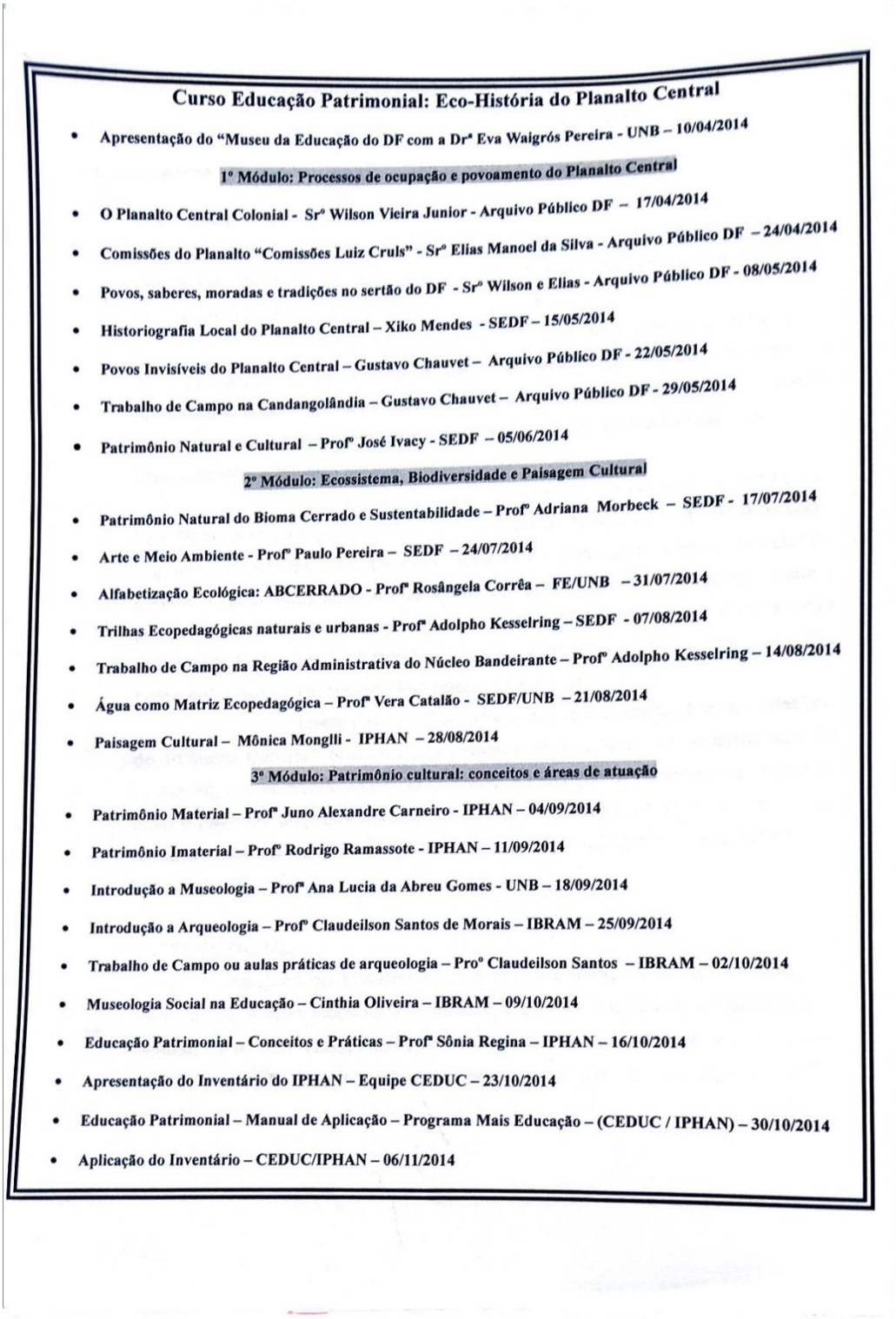
***Figura 14 - Mapa Distrito Federal e Entorno utilizado nas oficinas de Mapas Afetivos***




*Fonte: Acervo Iphan-DF*

## Documentos

## Cronograma Curso Educação Patrimonial: Eco-História do Planalto Central



**Curso Educação Patrimonial: Eco-História do Planalto Central**

- Apresentação do "Museu da Educação do DF com a Drª Eva Waigrós Pereira - UNB – 10/04/2014

**1º Módulo: Processos de ocupação e povoamento do Planalto Central**

- O Planalto Central Colonial - Srº Wilson Vieira Junior - Arquivo Público DF – 17/04/2014
- Comissões do Planalto "Comissões Luiz Cruls" - Srº Elias Manoel da Silva - Arquivo Público DF – 24/04/2014
- Povos, saberes, moradas e tradições no sertão do DF - Srº Wilson e Elias - Arquivo Público DF - 08/05/2014
- Historiografia Local do Planalto Central – Xiko Mendes - SEDF – 15/05/2014
- Povos Invisíveis do Planalto Central – Gustavo Chauvet – Arquivo Público DF - 22/05/2014
- Trabalho de Campo na Candangolândia – Gustavo Chauvet – Arquivo Público DF - 29/05/2014
- Patrimônio Natural e Cultural – Profº José Ivacy - SEDF – 05/06/2014

**2º Módulo: Ecossistema, Biodiversidade e Paisagem Cultural**

- Patrimônio Natural do Bioma Cerrado e Sustentabilidade – Profª Adriana Morbeck – SEDF - 17/07/2014
- Arte e Meio Ambiente - Profº Paulo Pereira – SEDF – 24/07/2014
- Alfabetização Ecológica: ABCERRADO - Profª Rosângela Corrêa – FE/UNB – 31/07/2014
- Trilhas Ecopedagógicas naturais e urbanas - Profª Adolpho Kesselring – SEDF - 07/08/2014
- Trabalho de Campo na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante – Profº Adolpho Kesselring – 14/08/2014
- Água como Matriz Ecopedagógica – Profª Vera Catalão - SEDF/UNB – 21/08/2014
- Paisagem Cultural – Mônica Mongili - IPHAN – 28/08/2014

**3º Módulo: Patrimônio cultural: conceitos e áreas de atuação**

- Patrimônio Material – Profª Juno Alexandre Carneiro - IPHAN – 04/09/2014
- Patrimônio Imaterial – Profº Rodrigo Ramassote - IPHAN – 11/09/2014
- Introdução a Museologia – Profª Ana Lucia da Abreu Gomes - UNB – 18/09/2014
- Introdução a Arqueologia – Profº Claudeilson Santos de Morais – IBRAM – 25/09/2014
- Trabalho de Campo ou aulas práticas de arqueologia – Proº Claudeilson Santos – IBRAM – 02/10/2014
- Museologia Social na Educação – Cinthia Oliveira – IBRAM – 09/10/2014
- Educação Patrimonial – Conceitos e Práticas – Profª Sônia Regina – IPHAN – 16/10/2014
- Apresentação do Inventário do IPHAN – Equipe CEDUC – 23/10/2014
- Educação Patrimonial – Manual de Aplicação – Programa Mais Educação – (CEDUC / IPHAN) – 30/10/2014
- Aplicação do Inventário – CEDUC/IPHAN – 06/11/2014

*Fonte: acervo pessoal Wagner Santana*

# Cronograma do Curso: Educação Ambiental e Patrimonial "Relações culturais na prática pedagógica" (SEEDF/SEMA/IBRAM/SECULT/EN) - 2019

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais
Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino
Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação

**Cronograma do Curso:**
**Educação Ambiental e Patrimonial - "Relações culturais na prática pedagógica" -**
**SEEDF/SEMA/IBRAM/SECULT/EN - 2019**

| Data | Horário | Conteúdo | Carga Horária | Local | Responsável |
|---|---|---|---|---|---|
| 06/02 | 8h30 -10h | Cerimônia da Abertura do Curso (SEEDF, SEMA, IBRAM, SECULT, IPHAN e EN) | 1h30 | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | IBRAM /SEEDF/ SEMA/ SECULT/ IPHAN e Escola da Natureza |
| | 10h Lanche Coletivo | | | | |
| | 10h30 - 12h | - Apresentação da proposta do Curso<br>- Apresentação do Projeto Territórios Culturais<br>- Apresentação do Projeto Parque Educador | 1h30 | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | SEEDF/ SECULT/ IBRAM |
| | 14h - 17h | - Visita à Escola da Natureza e apresentação do novo PPP/atendimento 2019<br>- Oficinas Ecopedagógicas<br>- Oficina de elaboração de portfólios | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | Equipe da Escola da Natureza |
| 07/02 | 9h -12h | Arqueologia no Distrito Federal | 3h | IPHAN (SEPS 713/913 D - Asa Sul) | Margareth Souza - IPHAN/DF |
| | 14h - 17h | Fazendas coloniais do DF e visita ao espaço | 3h | IPHAN (SEPS 713/913 D - Asa Sul) | Wilson Vieira Junior |
| 11/02 | 9h - 12h | Missão Cruls e a Implantação do DF | 3h | Museu Vivo da Memória Candanga - EPIA SUL, SJK, Lote D, Núcleo Bandeirante | Elias Teodoro - Arquivo público DF |
| | 14h - 17h | Panorama do Patrimônio Cultural no Brasil e no DF | 3h | Museu Vivo da Memória Candanga - EPIA SUL, SJK, Lote D, Núcleo Bandeirante | Thiago Perpétuo - IPHAN/DF |
| 12/02 | 8h30 - 11h30 | Visita guiada ao Cine Brasília | 3h | Cine Brasília (Asa Sul Entrequadra Sul 106/107) | Ilane Nogueira (SEEDF) |
| | 14h - 17h | Projeto Aquaripária e Água Matriz ecopedagógica | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade) | Vera Catalão, Maria do Socorro Ibanez e Carmen Corrêa (UNB e SEEDF) |
| 13/02 | 8h30 - 11h30 | Oficina de Etnografia I | 3h | Escola Parque 210 Sul (Sala de vídeo) | Sheila Campello e Luzirene Rego (SEEDF) |
| | 14h - 17h | Educação Patrimonial em Foco | 3h | Memorial dos Povos Indígenas (Zona Cívico-Administrativa, próximo ao Memorial JK) | Letícia Rodrigues Vianna (SECULT) |
| 14/02 | 8h30 - 11h30 | *Saída de ônibus da Escola da Natureza às 8h30 | 3h | Reserva Ecológica Águas Emendadas | IBRAM e SEMA |

1

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais
Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino
Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ESECAE – Reserva Ecológica Águas Emendadas (trilha interpretativa) | | | |
| | 14h -17h | Visita Guiada ao Centro Histórico de Planaltina- DF | 3h | Planaltina-DF e Parque Sucupira | IBRAM e SEEDF – Leonio Matos |
| 18/02 | 8h30 - 11h30 | *Saída de ônibus da Escola da Natureza às 8h30 Visita Guiada ao Catetinho (Km 0-BR 040/Gama -DF) e à fazenda do Gama | 3h | Trevo do Gama-DF | Artani Grangeiro e José Luis Costa |
| | 14h-17h | Visita e apresentação do Projeto Sustentável do CED Agrourbano Ipê | 3h | CED Agrourbano Ipê – Riacho Fundo (Caub I - Riacho Fundo II) | Leonardo Hatano (SEEDF) |
| 19/02 | Aula adiada para o dia 26 de fevereiro de 2019 | | | | |
| 20/02 | 8h30 - 11h30 | Elaboração do Plano de trabalho | 3h | Lotação do professor *Professores dos territórios culturais terão acesso ao arquivo na SUPAC/SEC com orientação da professora Ana Abreu - UNB | Acompanhamento das equipes IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |
| | 14h - 17h | Elaboração do Plano de trabalho | 3h | Lotação do professor *Professores dos territórios culturais terão acesso ao arquivo na SUPAC/SSEC com orientação da professora Ana Abreu- UNB | Acompanhamento das equipes IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |
| 21/02 | 8h30 - 11h30 | Elaboração do Plano de trabalho | 3h | Lotação do professor | Acompanhamento das equipes IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |
| | 14h - 17h | Elaboração do Plano de trabalho | 3h | Lotação do professor | Acompanhamento das equipes IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |
| 25/02 | 8h30 - 10h | Início das apresentações dos Planos de trabalho | 1h30 | Cine Brasília (Asa Sul Entrequadra Sul 106/107) | Equipes IBRAM, SEMA, SEEDF, SECULT |
| | 10h - 12h | Apresentação da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro | 3h | Cine Brasília (Asa Sul Entrequadra Sul 106/107) | IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |
| | 14h - 17h | Apresentação dos Planos de trabalho. Encerramento da | 3h | Cine Brasília (Asa Sul Entrequadra Sul 106/107) | IBRAM/SEEDF/SEMA/ SECULT e Escola da Natureza |

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais Transversais
Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino
Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | primeira etapa do curso e orientações gerais | | | |
| 26/02 | 8h30 - 11h30 | Oficina de Etnografia II | 3h | Escola Parque 210 Sul (Sala de vídeo) | Sheila Campello (SEEDF) Luzirene Rego (SEEDF) |
| | 14h30* - 17h *Só pode começar após as 14h30 | Apresentação filme "Ser tão velho Cerrado" | 3h | Escola Parque 210 Sul (Sala de vídeo) | José Delvinei (SEEDF) |
| 25/03* | 8h30 - 11h30 | Formação de público em áreas museais e ambientais | 3h | Sala Pompeu de Souza (SEC) | Danielle Pestana SUPAC/SEC |
| | 14h - 15h45 | Entendendo o DF: conceitos de cidade | 1h45 | | Cristina Costa Leite UnB |
| | 16h-17h | Conservação preventiva de acervos | 1h | | Mariah Boelsums SUPAC/SEC |
| 29/04* | 8h30 - 11h30 | Práticas Integrativas de Saúde – | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | Marcos Freire IBRAM/SEMA |
| | 14h - 17h | Práticas Integrativas de Saúde – Marcos Freire | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | |
| 27/05* | 8h30 - 11h30 | Mudanças climáticas | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | Irineu Tamaio (IBRAM e SEMA) |
| | 14h - 17h | Oficina de Etnografia III | 3h | Escola da Natureza (Parque da Cidade - próximo portão nº 5) | Sheila Campello e Luzirene Rego (SEEDF) |
| 24/06* | 8h30 - 11h30 | Visita Guiada Serrinha do Paranoá e ao Viveiro do Lago Norte | 3h | Serrinha do Paranoá | SEEDF/SEMA/ IBRAM |
| | 14h - 17h | Encerramento e avaliação do curso | 3h | Viveiro do Lago Norte | SEEDF/SEMA/IBRAM/SECULT |

*Últimas segundas-feiras de cada mês – Coordenação coletiva (Formação professores de todos os Projetos)

**Museu Histórico de Brasília**

**Textos na parte interna do Museu**

I - Ante o perigo externo e para preservar a integridade da Capitania na unidade do país, João Fernandes Vieira, nos meados do século XVIII, sugere a escolha de duas regiões "As mais longes do mar" para sede dos habitantes de Pernambuco. O Marquês de Pombal, por 1761, pensa em erguer no sertão uma cidade, não apenas Capital da Colônia, mas do Reino, a meio Caminho da África e das Índias, na rota das linhas vitais do seu Comércio. Quando, em 1807, a Família Real emigra para o Brasil, vários Conselhos haviam sido emitidos em favor de semelhante providência.

II - Os Autos da Devassa da Inconfidência Mineira 1789/1792 revelam que "A Capital se havia de mudar para São João Del Rei, por ser aquela vila mais bem situada e farta de mantimentos; e que nesta se havia de abrir estudos, como em Coimbra, em que também se aprendessem leis" - No depoimento do tenente-coronel Domingos de Abreu Vieira, José de Resende Costa Filho, Padre José da Silva de Oliveira Rolim, e outros, que afirmam ser "O malvado alferes" Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, a pessoa de quem teriam ouvido a assertiva.

III - Em notas de 1821, para instruções do Governo Provisório de São Paulo aos deputados às Cortes de Lisboa, José Bonifácio de Andrada e Silva preconiza "Criar uma cidade central no interior do Brasil, para assento da Regência que poderá ser em 15º de latitude, em sítio sadio, ameno, fértil, e junto a algum rio navegável" e "abrir desta caminhos de terra para as diversas províncias e portos de mar", cabendo-lhe a primazia, em 1823, de sugerir o nome Brasília que pela primeira vez ocorrera no ano anterior, em escrito anônimo.

IV - A Francisco Adolfo Varnhagen se deve, a meio século passado, a mais acurada campanha pela interiorização. "Qual é o local mais conveniente para fixar a sede do governo imperial?", pergunta numa de suas memórias. "Cremos haver deixado demonstrada a conveniência da exclusão de todos os portos do mar", responde, acrescentado razões de comunicação, transporte, produção, segurança, clima, assistência e ação civilizadoras - que militam para que fique "A distância igual dos cinco pontos, Rio, Bahia, Cidade de Oeiras, Cuiabá e Curitiba".

V - Em 1822, os deputados brasileiros às Cortes de Lisboa advogam a interiorização da Capital; a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, a possibilita; a

Constituição Federal de 1891 acolhe a idéia de transferência da Capital da República para o Planalto Central; a Constituição Federal de 1934 reitera o dispositivo sobre a mudança da Capital para um ponto central do Brasil; a Carta de 1o de novembro de 1937 a torna mera possibilidade, mas a Constituição Federal de 1946 consagra em definitivo a decisão - que aguardaria o executor.

VI - Em sua campanha eleitoral pela presidência da república, Juscelino Kubitschek de Oliveira mantém em cada localidade vivo diálogo com o povo, para ouvir-lhe aspirações e anseios. A 4 de abril de 1955, em Jataí, pequena cidade de Goiás, é inquirido por um popular se é seu propósito construir a nova capital no interior do país. "Cumprirei em toda a sua profundidade a Constituição e as leis. A Constituição consagra a transferência. É necessário que alguém ouse iniciar o empreendimento - e eu o farei", responde o candidato.
VII - A 18 de abril de 1956, o presidente Juscelino Kubitschek assina em Anápolis a mensagem ao Congresso Nacional em que propõe a criação da Companhia Urbanizadora da Nova capital Novacap - "Com a finalidade precípua de promover o planejamento e execução do serviço de localização, urbanização e construção da futura metrópole nacional". E a 19 de setembro do mesmo ano o Congresso Nacional decreta e o Presidente da República sanciona a lei no 2.874, que "dispõe sobre a mudança da capital federal e dá outras providências".

VIII - A 24 de setembro de 1956, o Presidente da República aprova, pelo decreto no 40.017, a constituição da sociedade por ações da Companhia Urbanizadora da Nova capital nomeando Israel Pinheiro da Silva presidente, Bernardo Saião Carvalho de Araújo, Ernesto Silva e Íris Meinberg diretores. Publicado o edital para o concurso nacional do plano piloto, o júri - integrado pelos arquitetos e urbanistas William Holford, André Sive, Stamo Papadaki, Oscar Niemeyer, Hildebrando Horta Barbosa e Paulo Antunes Ribeiro - declara...

IX - Vencedor o projeto do arquiteto Lúcio Costa, que antevê a cidade "A um tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional", "concebida não como simples organismo capaz de encher satisfatoriamente sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como URBS, mas como CIVITAS", nascida, "do gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da cruz".

X - Três de maio de 1957: "No dia do aniversário da descoberta e da primeira missa nas terras de Santa Cruz, muito nos agrada que tão fausta data seja recordada com a

celebração da primeira missa em Brasília. Pedindo a Deus que continue a derramar sobre a generosa nação brasileira os seus celestes favores, para que progrida e prospere à luz do Evangelho e dos ensinamentos da igreja, concedemos de coração a Vossa Excelência, às autoridades presentes, à sugestiva cerimônia e a todo o querido povo brasileiro a nossa especial benção apostólica". PIVS PP XII.

XI - A 1o de outubro de 1957, do presidente da República, à sanção da lei no 3.273, que fixa o dia 21 de abril de 1960 para a mudança da Capital: Este ato representa o passo mais viril, mais enérgico, que a nação dá após a sua independência política, para a sua plena afirmação, como povo que tomou, a seus ombros uma das mais extraordinárias tarefas que a história viu atribuir-se a uma coletividade: a de povoar e civilizar as terras que conquistou, vastas como um continente; a de integrar, na comunhão dos povos, um dos mais ricos territórios do mundo".

XII - "Brasília representa para todos os que nela colaboramos experiência tão cheia de lutas e ensinamentos que nunca poderá ser esquecida ... lembro com admiração o entusiasmo com que Juscelino Kubitschek conduziu os trabalhos durante três anos, lutando decididamente contra a oposição mais obstinada ... espero que Brasília seja uma cidade de homens felizes; homens que sintam a vida em toda a plenitude, em toda a fragilidade; homens que compreendam o valor das coisas simples e puras - um gesto, uma palavra de afeto e solidariedade". Oscar Niemeyer.

XIII - "Brasília só pode estar aí ... porque a fé em Deus e no Brasil nos sustentou a todos nós ... a vós todos, candangos, a que me orgulho de pertencer. Viestes alguns de Minas Gerais outros dos estados limítrofes, a maioria do Nordeste. Caminhastes de qualquer maneira até aqui ... porque ouvistes, de longe, a mensagem de Brasília; porque vos contaram que uma estrela nova iria acrescentar-se às outras vinte e uma da Bandeira da Pátria. Reconheço e proclamo, neste momento, que sois expressão da força propulsora do Brasil". Juscelino Kubitschek.

XIV - 1960 A.D.: "Viramos no dia de hoje uma página da história do Brasil. Prestigiado, desde o primeiro instante, pelas duas casas do Congresso Nacional e amparado pela opinião pública ... damos por cumprido o nosso dever mais ousado, o mais dramático dever". "Neste dia - 21 de abril - consagrado ao alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, ao centésimo trigésimo oitavo ano da independência e septuagésimo primeiro da

República, declaro, sob a proteção de Deus, inaugurada a cidade de Brasília, capital dos Estados Unidos do Brasil". - Juscelino Kubitschek.

XV - Porque cristalizou em sua sensibilidade e vocação de estadista essa aspiração do povo brasileiro; porque presidiu com ânimo inquebrantável a todos os atos de sua construção; porque acompanhou com espírito alerta e sem fadiga cada passo à frente; porque superou com vigor indomável todas as críticas iconoclastas; porque estimulou com audácia, energia e confiança todos os seus comandados - por tudo isso é erguido este memorial de Brasília, que consagra a sua maior obra - Meta das Metas...

XVI - ... A fim de que os brasileiros de hoje e os de amanhã recebam esta herança, e a honrem, e a aprimorem, e a engrandeçam, na perpetuação da cidade do homem dignificado pelo trabalho, pela fraternidade, pela paz. "Brasileiros! daqui, do centro da pátria, levo o meu pensamento a vossos lares e vos dirijo a minha saudação. Explicai a vossos filhos o que está sendo feito agora. É sobretudo para eles que se ergue esta cidade síntese, prenúncio de uma revolução fecunda em prosperidade. Eles é que nos hão de julgar amanhã".

## Objetos dos projetos FAC analisados

### Museu de Arte de Brasília

*Edital nº 18/2022*

1.16. Projeto Educativo - Museu de Arte de Brasília

1.16.1. Objeto

O Museu de Arte de Brasília (MAB) é um espaço museológico criado em 1985. O MAB esteve fechado para obras desde 2007, porém reabre as portas em 2021. Seu acervo abrange uma grande coleção voltada para as artes visuais brasileiras, do Modernismo até as manifestações mais contemporâneas. Com a reabertura, o campo de atuação e as coleções do museu passaram a abranger, também, o design e o desenho industrial modernos e contemporâneos. Além disso, o MAB tem sido a casa para eventos culturais, científicos e de cursos.

Os projetos devem prever:

1. 1 (um) programa educativo de caráter presencial, com o objetivo de estimular a sensibilização, a formação de público, a produção, a fruição e a difusão das obras artísticas, através de atividades pedagógicas que envolvam a mediação cultural das exposições temporárias que o Museu oferece, bem como do acervo do Museu, tendo em vista a riqueza artística dos bens que nele são salvaguardados, por meio de ações de mediação cultural e educação em museus.

2. O projeto deve ser pensado sobre quatro pilares essenciais: 1) Educação patrimonial, 2) Relação entre arte brasileira do século XX e contexto sócio-cultural, 3) Relação entre o museu, o país e o mundo e 4) Formação em práticas artísticas.

No que diz respeito à Educação patrimonial, o projeto terá de abordar ações que enfatizem o acervo e a arquitetura do Museu de Arte de Brasília (MAB). No pilar relativo à "Relação entre arte brasileira do século XX e contexto sócio-cultural", recomenda-se a proposição de ações capazes de criar pontes entre a arte exposta e a vida das pessoas. Em relação ao pilar "Relação entre o museu, o país e o mundo", elaborar ações que contextualizem o museu como agente receptivo e gerador de transformações. E, por fim, Formação em práticas artísticas, propor atividades práticas de introdução ou qualificação às linguagens artísticas.

1.16.2. Requisitos Específicos

O projeto deve prever a realização de um programa educativo no Museu de Arte de Brasília durante o período de 1 (um) ano, conforme descrito abaixo:

I. a proposta deve prever atividade de formação e atendimento ao público visitante por agendamento ou espontâneo durante o horário de funcionamento do Museu de Arte de Brasília, além de estratégias pedagógicas e acompanhamento da equipe de mediação;

II. a ação educativa deve compreender tópicos sobre educação patrimonial, acervo, arquitetura e história do Museu de Arte de Brasília. As ações devem enfatizar aspectos relacionados à difusão da história da arte brasileira por meio do acervo do museu e de suas exposições temporárias;

III. o plano de trabalho deve prever a contratação de ônibus para realização de, pelo menos, 30 (trinta) visitas ao Museu, para atender a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de escolas públicas e/ou particulares, priorizando os anos iniciais e finais onde se situa a maior demanda por agendamentos. O projeto também deve atender a grupos específicos (idosos, pessoas com deficiência, entre outros), com mediação adequada a esses públicos. Das 30 visitas previstas ao Museu, podem partir de uma mesma região administrativa no máximo 04 visitas;

IV. Deve estar previsto no plano de trabalho a contratação da equipe para realizar a gestão das visitações de grupos, divulgação, agendamentos e acompanhamento das mediações, definindo com a gerência do Museu o cronograma das visitações;

V. a equipe de coordenação pedagógica do projeto deverá ser composta por profissionais com formação e experiência em Artes Visuais ou áreas afins;

VI. é necessário apresentar o detalhamento da metodologia de mediação e das demais ações propostas, bem como o currículo da equipe de coordenação e supervisão do programa educativo;

VII. o projeto deve contemplar atendimento ao público espontâneo especialmente aos finais de semana, durante o horário de funcionamento do Museu;

VIII. o plano de trabalho deve prever oficinas ou outras atividades educativas complementares, e a produção de material educativo sobre o museu e seu acervo, que poderá ser impresso ou digital. Para as turmas/grupos visitantes que forem atendidas com transporte, o material educativo deverá ser impresso;

IX. deve estar prevista no plano de trabalho a contratação de, no mínimo 3 (três) mediadores, sendo 1 (um) bilíngue (inglês), para atuarem durante o horário de funcionamento do espaço, durante 5 dias da semana com escala nos finais de semana. Os profissionais serão responsáveis pelo atendimento ao público, por meio da realização de visitas mediadas e demais atividades formativas do programa educativo, tais como oficinas, rodas de leitura e outras atividades formativas. Sob a orientação da coordenação pedagógica, devem desenvolver conteúdos, materiais, dispositivos e estratégias de mediação;

X. Necessário que, no mínimo 1 (um) mediador tenha nível avançado de conversação em inglês e que todos os mediadores utilizem crachás de identificação e camisetas padronizadas com as devidas identificações, bem como com as aplicações das logomarcas, conforme definido no Manual de Marcas da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa;

XI. deve(m) ser prevista(s) atividade(s) especificamente voltada(s) para o público estrangeiro residente em Brasília, com ênfase no pessoal das embaixadas estrangeiras e suas famílias, com estratégias de captação de público especialmente voltadas para eles;

XII. podem ser previstos eventos lúdico-educativos para crianças, preferencialmente com acompanhamento de suas famílias, em finais de semana ou feriados;

XIII. podem ser previstos eventos para atração de públicos específicos, envolvendo alimentação, cinema e outras atividades, desde que o caráter formativo não seja abandonado;

XIV. É obrigatória a apresentação de carta de anuência do espaço para apresentação do projeto nesta linha de apoio; e

XV. Todas as atividades devem ser oferecidas gratuitamente à população.

1.16.3. Quesitos Específicos

Qualidade da metodologia ou projeto pedagógico - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se as metodologias da atividade e de desenvolvimento do projeto estão adequadas ao público que se pretende atingir e permitirão obter satisfatoriamente os resultados esperados com o projeto.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Originalidade/Singularidade do tema e/ou abordagem sobre estilo - considera-se para fins de avaliação e valoração, se a proposta apresentada possui aspectos de inovação, originalidade ou singularidade no processo de sua produção, execução e resultados, bem como se contribuirá para enriquecer o cenário artístico e cultural com elementos originais do ponto de vista estético, estilístico ou temático.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Alcance de público das ações propostas - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se os produtos do projeto apresentado possuem o alcance adequado, em especial no que concerne ao público proposto e à quantidade, bem como a relevância dos produtos para o mesmo.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

*Edital nº 06/2023*

**1.17. Projeto Educativo - Museu de Arte de Brasília**

Objeto

O Museu de Arte de Brasília (MAB) é um espaço museológico criado em 1985. O MAB esteve fechado para obras desde 2007, porém reabre as portas em 2021. Seu acervo abrange uma grande coleção voltada para as artes visuais brasileiras, do Modernismo até as manifestações mais contemporâneas. Com a reabertura, o campo de atuação e as coleções do museu passaram a abranger, também, o design e o desenho industrial modernos e contemporâneos. Além disso, o MAB tem sido a casa para eventos culturais, científicos e de cursos.

Os projetos devem prever:

01 (um) programa educativo de caráter presencial, com o objetivo de estimular a sensibilização, a formação de público, a produção, a fruição e a difusão das obras artísticas, através de atividades pedagógicas que envolvam a mediação cultural das exposições temporárias que o Museu oferece, bem como do acervo do Museu, tendo em vista a riqueza artística dos bens que nele são salvaguardados, por meio de ações de mediação cultural e educação em museus.

O projeto deve ser pensado sobre quatro pilares essenciais: 1) Educação patrimonial, 2) Relação entre arte brasileira do século XX e contexto sócio-cultural, 3) Relação entre o museu, o país e o mundo e 4) Formação em práticas artísticas.

No que diz respeito à Educação patrimonial, o projeto terá de abordar ações que enfatizem o acervo e a arquitetura do Museu de Arte de Brasília (MAB). No pilar relativo à "Relação entre arte brasileira do século XX e contexto sócio-cultural", recomenda-se a proposição de ações capazes de criar pontes entre a arte exposta e a vida das pessoas. Em relação ao pilar "Relação entre o museu, o país e o mundo", elaborar ações que contextualizem o museu como agente receptivo e gerador de transformações. E, por fim, Formação em práticas artísticas, propor atividades práticas de introdução ou qualificação às linguagens artísticas.

Requisitos Específicos

O projeto deve prever a realização de um programa educativo no Museu de Arte de Brasília durante o período de 1 (um) ano, conforme descrito abaixo:

A proposta deve prever atividade de formação e atendimento ao público visitante por agendamento ou espontâneo durante o horário de funcionamento do Museu de Arte de Brasília, além de estratégias pedagógicas e acompanhamento da equipe de mediação;

A ação educativa deve compreender tópicos sobre educação patrimonial, acervo, arquitetura e história do Museu de Arte de Brasília. As ações devem enfatizar aspectos relacionados à difusão da história da arte brasileira por meio do acervo do museu e de suas exposições temporárias;

O plano de trabalho deve prever a contratação de ônibus para realização de, pelo menos, 30 (trinta) visitas ao Museu, para atender a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de escolas públicas e/ou particulares, priorizando os anos iniciais e finais onde se situa a maior demanda por agendamentos. O projeto também deve atender a grupos específicos (idosos, pessoas com deficiência, entre outros), com mediação adequada a esses públicos. Das 30 visitas previstas ao Museu, podem partir de uma mesma região administrativa no máximo 04 visitas;

Deve estar previsto no plano de trabalho a contratação da equipe para realizar a gestão das visitações de grupos, divulgação, agendamentos e acompanhamento das mediações, definindo com a gerência do Museu o cronograma das visitações;

A equipe de coordenação pedagógica do projeto deverá ser composta por profissionais com formação e experiência em Artes Visuais ou áreas afins;

É necessário apresentar o detalhamento da metodologia de mediação e das demais ações propostas, bem como o currículo da equipe de coordenação e supervisão do programa educativo;

O projeto deve contemplar atendimento ao público espontâneo especialmente aos finais de semana, durante o horário de funcionamento do Museu;

O plano de trabalho deve prever oficinas ou outras atividades educativas complementares, e a produção de material educativo sobre o museu e seu acervo, que poderá ser impresso ou digital. Para as turmas/grupos visitantes que forem atendidas com transporte, o material educativo deverá ser impresso;

Deve estar prevista no plano de trabalho a contratação de, no mínimo 3 (três) mediadores, sendo 1 (um) bilíngue (inglês), para atuarem durante o horário de funcionamento do espaço, durante 5 dias da semana com escala nos finais de semana. Os profissionais serão responsáveis pelo atendimento ao público, por meio da realização de visitas mediadas e demais atividades formativas do programa educativo, tais como oficinas, rodas de leitura e outras atividades formativas. Sob a orientação da coordenação pedagógica, devem desenvolver conteúdos, materiais, dispositivos e estratégias de mediação;

Necessário que, no mínimo 1 (um) mediador tenha nível avançado de conversação em inglês e que todos os mediadores utilizem crachás de identificação e camisetas padronizadas com as devidas identificações, bem como com as aplicações das logomarcas, conforme definido no Manual de Marcas da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa;

Deve(m) ser prevista(s) atividade(s) especificamente voltada(s) para o público estrangeiro residente em Brasília, com ênfase no pessoal das embaixadas estrangeiras e suas famílias, com estratégias de captação de público especialmente voltadas para eles;

Podem ser previstos eventos lúdico-educativos para crianças, preferencialmente com acompanhamento de suas famílias, em finais de semana ou feriados;

Podem ser previstos eventos para atração de públicos específicos, envolvendo alimentação, cinema e outras atividades, desde que o caráter formativo não seja abandonado;

É obrigatória a apresentação de carta de anuência do espaço para apresentação do projeto nesta linha de apoio; e

Todas as atividades devem ser oferecidas gratuitamente à população.

Observar o disposto no item 2 deste anexo

Quesitos Específicos

 Qualidade da metodologia ou projeto pedagógico - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se as metodologias da atividade e de desenvolvimento do projeto estão adequadas ao público que se pretende atingir e permitirão obter satisfatoriamente os resultados esperados com o projeto.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

 Originalidade/Singularidade do tema e/ou abordagem sobre estilo - considera-se para fins de avaliação e valoração, se a proposta apresentada possui aspectos de inovação, originalidade ou singularidade no processo de sua produção, execução e resultados, bem como se contribuirá para enriquecer o cenário artístico e cultural com elementos originais do ponto de vista estético, estilístico ou temático.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

 Alcance de público das ações propostas - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se os produtos do projeto apresentado possuem o alcance adequado, em especial no que concerne ao público proposto e à quantidade, bem como a relevância dos produtos para o mesmo.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

**Memorial dos Povos Indígenas**

*Edital nº 06/2023*

O Memorial dos Povos Indígenas deve preocupar-se em informar ao público visitante sobre a cultura e história dos povos indígenas, agrupamentos indígenas e conscientizar sobre o indígena de ontem e o indígena de hoje.

Trata-se de um museu de referência na formação da opinião pública acerca das questões indígenas, fruto das vivências, sentidos e valores profundos e duráveis dessa população.

O Memorial dos Povos Indígenas deve alinhar-se de acordo com as diretrizes de sua fundação, priorizando a vocação de espaço cultural, social e de estudo acerca da realidade indígena.

Os projetos devem prever:

01 (um) programa educativo de caráter presencial, com o objetivo de estimular a sensibilização, a formação de público, a produção, a fruição e a difusão das obras artísticas, através de atividades pedagógicas que envolvam a mediação cultural das exposições temporárias que o Memorial dos Povos Indígenas oferece, bem como do acervo do Memorial dos Povos Indígenas, tendo em vista a riqueza artística dos bens que nele são salvaguardados, por meio de ações de mediação cultural e educação em museus.

O projeto deve ser pensado sobre três pilares essenciais: 1) Educação patrimonial, 2) Arte, Educação e Tecnologia Indígena e 3) Democratização do acesso ao Museu.

No que diz respeito à Educação patrimonial, o projeto terá de abordar ações que enfatizem o acervo e a arquitetura do Memorial dos Povos Indígenas. No pilar relativo à Arte, Educação e Tecnologia recomenda-se a elaboração de plano estruturado ao redor de eixos educacionais que abranjam toda a atuação do Memorial. E por fim, com relação à Democratização do

acesso ao Memorial dos Povos Indígenas a proposta deve explicitar a estratégia a ser aplicada para oportunizar e potencializar a aproximação e a fruição do público das diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal com o Memorial dos Povos Indígenas e também das suas ferramentas virtuais, com foco nas escolas públicas e nas ações de acessibilidade.

Requisitos específicos

O projeto deve prever a realização de um programa educativo no Memorial dos Povos Indígenas durante o período de 1 (um) ano, conforme descrito abaixo:

A proposta deve prever atividade de formação e atendimento ao público visitante por agendamento ou espontâneo durante o horário de funcionamento do Memorial dos Povos Indígenas, além de estratégias pedagógicas e acompanhamento da equipe de mediação;

A ação educativa deve compreender tópicos sobre educação patrimonial, acervo, arquitetura, história e tombamento do Memorial dos Povos Indígenas, como também, sobre a conscientização dos indígenas de hoje e de ontem;

O plano de trabalho deve prever a contratação de ônibus para realização de, pelo menos, 35 (trinta e cinco) visitas ao Museu, para atender a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas públicas e/ou particulares, priorizando os anos iniciais e finais onde se situa a maior demanda por agendamentos. O projeto também deve atender a grupos específicos (idosos, pessoas com deficiência, entre outros), com mediação adequada a esses públicos. Das 35 visitas previstas ao Museu, podem partir de uma mesma Região Administrativa no máximo 04 visitas;

Deve estar previsto no plano de trabalho a contratação da equipe para realizar a gestão das visitações de grupos, divulgação, agendamentos e acompanhamento das mediações, definindo com a gerência do Museu o cronograma das visitações;

A equipe de coordenação pedagógica do projeto deverá ser composta por profissionais com formação e experiência em história, antropologia ou áreas afins;

É necessário apresentar o detalhamento da metodologia de mediação e das demais ações propostas, bem como o currículo da equipe de coordenação e supervisão do programa educativo;

O projeto deve contemplar atendimento ao público espontâneo especialmente aos finais de semana, durante o horário de funcionamento do Museu;

O plano de trabalho deve prever oficinas ou outras atividades educativas complementares, e a produção de material educativo sobre o museu e seu acervo, que poderá ser impresso ou digital. Para as turmas/grupos visitantes que forem atendidas com transporte, o material educativo deverá ser impresso;

Deve estar prevista no plano de trabalho a contratação de, no mínimo 3 (três) mediadores (de preferência indígenas), sendo 1 (um) bilíngue (inglês), para atuarem durante o horário de funcionamento do espaço, durante 5 dias da semana com escala nos finais de semana. Os profissionais serão responsáveis pelo atendimento ao público, por meio da realização de visitas mediadas e demais atividades formativas do programa educativo, tais como oficinas,

rodas de leitura e outras atividades formativas. Sob a orientação da coordenação pedagógica, devem desenvolver conteúdos, materiais, dispositivos e estratégias de mediação;

Necessário que, no mínimo 1 (um) mediador tenha nível avançado de conversação em inglês e que todos os mediadores utilizem crachás de identificação e camisetas padronizadas com as devidas identificações, bem como com as aplicações das logomarcas, conforme definido no Manual de Marcas da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa;

É obrigatória a apresentação de carta de anuência do espaço para apresentação do projeto nesta linha de apoio; e

Todas as atividades devem ser oferecidas gratuitamente à população.

Observar o disposto no item 2 deste anexo " REQUISITOS ESPECÍFICOS PARA TODAS AS ÁREAS".

Quesitos específicos

Qualidade da metodologia ou projeto pedagógico - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se as metodologias da atividade e de desenvolvimento do projeto estão adequadas ao público que se pretende atingir e permitirão obter satisfatoriamente os resultados esperados com o projeto Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Originalidade/Singularidade do tema e/ou abordagem sobre estilo - considera-se para fins de avaliação e valoração, se a proposta apresentada possui aspectos de inovação, originalidade e singularidade no processo de sua produção, execução e resultados, bem como se contribuirá para enriquecer o cenário artístico e cultural com elementos originais do ponto de vista estético, estilístico ou temático.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Alcance de público das ações propostas - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se os produtos do projeto apresentado possuem o alcance adequado, em especial no que concerne ao público proposto e à quantidade, bem como a relevância dos produtos para o mesmo.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

**Museu Nacional da República**

*Edital nº 06/2021*

1.1.1. Projeto Educativo

1.1.1.1. Objeto

O Museu Nacional da República, integrante do Conjunto Cultural da República, é um espaço que insere Brasília no circuito internacional das artes e mostra o que há de melhor na arte brasileira. O Museu realiza entre 8 a 12 exposições de artes e cultura visual por ano, com o objetivo de contribuir para a pesquisa e a experimentação de diversas linguagens, fomento, difusão e facilitação ao seu acesso, por meios informativos e formativos. São realizadas exposições temporárias, com uma duração média de três meses cada, de artistas de relevância nacional e internacional, além de expor frequentemente obras de seu acervo. Dessa forma, contribui para a educação democrática por meio da cultura, ativando o turismo e possibilitando acesso gratuito à Arte. O Museu Nacional da República tem como um de seus princípios fundamentais o reconhecimento e efetivação de seu papel educativo, em conformidade com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e com a Lei Complementar distrital nº 934, de 7 de dezembro de 2017 (Lei Orgânica da Cultura).

Esta chamada destina-se à projetos que tenham como objeto a realização de programa educativo no Museu Nacional da República, com o objetivo de ampliar o acesso da população à fruição da arte, dos bens e serviços culturais; promover a sensibilização para a arte e para a cultura; fomentar a formação artístico-cultural, além de complementar a atividade escolar e ordinária.

A comissão julgadora selecionará 1 (um) projeto que deve prever:

1) 1 (um) programa educativo de caráter híbrido - que se consolide de forma presencial e também virtual, com o objetivo de estimular a sensibilização, a formação de público, a produção, a fruição e a difusão das obras artísticas, através de atividades pedagógicas que envolvam a mediação cultural das exposições temporárias que o Museu oferece, bem como do acervo do Museu, tendo em vista a riqueza artística dos bens que nele são salvaguardados, por meio de ações de mediação cultural e educação em museus.

2) O projeto deve ser pensado sobre três pilares essenciais: 1) Educação patrimonial, 2) Arte, Educação e Tecnologia e 3) Democratização do acesso ao Museu.

No que diz respeito à Educação patrimonial, o projeto terá de abordar ações que enfatizem o acervo e a arquitetura do Museu Nacional da República. No pilar relativo à Arte, Educação e Tecnologia recomenda-se a discriminação das ferramentas e de sua utilização no processo, visando ações como: gamificação, visitas virtuais, funcionalidades em 3D, realidades virtual e aumentada, áudio-guia, webinários, vídeos, podcasts, lives, entre outras. E por fim, com relação à Democratização do acesso ao Museu a proposta deve explicitar a estratégia a ser aplicada para oportunizar e potencializar a aproximação e a fruição do público das diversas

Regiões Administrativas do Distrito Federal com o Museu e também das suas ferramentas virtuais, com foco nas escolas públicas e nas ações de acessibilidade.

Nesse ínterim, o plano de trabalho e a programação sugeridas pelo projeto aprovado deverão passar pela revisão e aprovação pela equipe gestora do Museu Nacional da República, com a anuência do CAFAC, de acordo com as necessidades e demandas específicas do equipamento, sem ferir a essência do objeto apresentado pelo proponente.

1.1.1.2. Requisitos específicos

O projeto deve prever a realização de um programa educativo híbrido no Museu Nacional da República durante o período de 1 (um) ano. Assim:

I - a proposta deve prever atividade de formação, além de estratégias pedagógicas e acompanhamento da equipe de mediação;

II - a ação educativa deve compreender tópicos sobre educação patrimonial, acervo, arquitetura, história e tombamento do Museu Nacional da República, do Conjunto Cultural da República e do Plano Piloto;

III- as atividades devem ser realizadas gratuitamente para as escolas públicas e particulares, público espontâneo e demais grupos;

IV – o plano de trabalho deve prever a contratação de ônibus para realização das visitas para atender, pelo menos, 40 (quarenta) turmas das escolas públicas, ao longo do ano de vigência do projeto;

V – apresentar o plano de trabalho, que deve prever a produção de material educativo, que poderá ser impresso ou digital, além de oficinas ou outras atividades educativas complementares, tendo em vista o caráter híbrido do projeto. Para as turmas das escolas públicas que forem atendidas com transporte, o material educativo deverá ser impresso;

VI - É necessário apresentar o detalhamento da metodologia de mediação e das demais ações propostas, bem como o currículo da equipe de coordenação e supervisão pelo programa educativo;

VII – É obrigatório apresentação de carta de anuência do espaço para apresentação do projeto nesta área.

1.1.1.3. Quesitos específicos

Qualidade da metodologia ou projeto pedagógico - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se as metodologias da atividade e de desenvolvimento do projeto estão adequadas ao público que se pretende atingir e permitirão obter satisfatoriamente os resultados esperados com o projeto.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Originalidade/Singularidade do tema e/ou abordagem sobre estilo - considera-se para fins de avaliação e valoração, se a proposta apresentada possui aspectos de inovação, originalidade ou singularidade no processo de sua produção, execução e resultados, bem como se

contribuirá para enriquecer o cenário artístico e cultural com elementos originais do ponto de vista estético, estilístico ou temático.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

Alcance de público das ações propostas - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se os produtos do projeto apresentado possuem o alcance adequado, em especial no que concerne ao público proposto e à quantidade, bem como a relevância dos produtos para o mesmo.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado - 5

*Edital nº 18/2022*

1.11. Projeto Educativo - Museu Nacional da República

1.11.1. Objeto

O Museu Nacional da República, integrante do Conjunto Cultural da República, é um espaço que insere Brasília no circuito nacional e Internacional das artes. O Museu realiza exposições de artes e cultura visual com o objetivo de contribuir para a pesquisa e a experimentação de diversas linguagens, fomento, difusão e facilitação ao seu acesso, por meios informativos e formativos. São realizadas exposições temporárias, com uma duração média de três meses cada, de artistas de relevância nacional e internacional, além de expor frequentemente obras de seu acervo. Dessa forma, contribui para a educação democrática por meio da cultura, ativando o turismo e possibilitando acesso gratuito à Arte. O Museu Nacional da República tem como um de seus princípios fundamentais o reconhecimento e efetivação de seu papel educativo, em conformidade com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e com a Lei Complementar distrital nº 934, de 7 de dezembro de 2017 (Lei Orgânica da Cultura).

As propostas inscritas nesta linha de apoio devem prever a realização de programa educativo no Museu Nacional da República, com o objetivo de ampliar o acesso da população à fruição da arte, dos bens e serviços culturais; promover a sensibilização para a arte e para a cultura; fomentar a formação artístico-cultural, além de complementar a atividade escolar e ordinária.

O projeto deve prever:

1. 1 (um) programa educativo de caráter presencial, com o objetivo de estimular a sensibilização, a formação de público, a produção, a fruição e a difusão das obras artísticas, através de atividades pedagógicas de mediação cultural e atendimento ao público das exposições do acervo do Museu, bem como as exposições temporárias de curadorias externas.

2. O projeto deve ser pensado sobre três pilares essenciais: 1) Educação patrimonial, 2) Arte-educação 3) Democratização do acesso ao Museu.

No que diz respeito à Educação patrimonial e sua base, relacionada à identidade cidadã, memória e pertencimento, o projeto terá de abordar ações que fortaleçam o vínculo do cidadão ao acervo e à arquitetura do Museu Nacional da República. No pilar relativo à Arte-educação recomenda-se a discriminação das estratégias de abordagem das exposições de artes visuais em diálogo com as vivências dos visitantes. E por fim, com relação à Democratização do acesso ao Museu, a proposta deve explicitar a estratégia a ser aplicada para oportunizar e potencializar a aproximação e a fruição do público das diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal com o Museu, com foco nas escolas públicas e nas ações de acessibilidade.

1.11.2. Requisitos Específicos

O projeto deve prever a realização de um programa educativo no Museu Nacional da República durante o período de 1 (um) ano, conforme descrito abaixo:

I. a proposta deve prever atividade de formação e atendimento ao público visitante por agendamento ou espontâneo durante o horário de funcionamento do Museu Nacional da República, além de estratégias pedagógicas e acompanhamento da equipe de mediação;

II. a ação educativa deve considerar práticas em artes visuais articuladas com as visualidades expostas, além de compreender tópicos sobre acervo, educação patrimonial, arquitetura, história e tombamento do Museu Nacional da República, do Conjunto Cultural da República e do Plano Piloto;

III. o plano de trabalho deve prever a contratação de ônibus para realização de, pelo menos, 40 (quarenta) visitas ao Museu, para atender a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas públicas e/ou particulares, priorizando os anos iniciais e finais onde se situa a maior demanda por agendamentos. O projeto também deve atender a grupos específicos (idosos, pessoas com deficiência, entre outros), com mediação adequada a esses públicos. Das 40 visitas previstas ao Museu, podem partir de uma mesma Região Administrativa no máximo 04 visitas;

IV. Deve estar previsto no plano de trabalho a contratação da equipe para realizar a gestão das visitações de grupos, divulgação, agendamentos e acompanhamento das mediações, definindo com a gerência do Museu o cronograma das visitações;

V. a equipe de coordenação pedagógica do projeto deverá ser composta por profissionais com formação e experiência na área de Artes Visuais;

VI. é necessário apresentar o detalhamento da metodologia de mediação e das demais ações propostas, bem como o currículo da equipe de coordenação e supervisão do programa educativo;

VII. o projeto deve contemplar atendimento ao público espontâneo especialmente aos finais de semana, durante o horário de funcionamento do Museu;

VIII. o plano de trabalho deve prever oficinas ou outras atividades educativas complementares, e a produção de material educativo sobre o museu e seu acervo, que poderá

ser impresso ou digital. Para as turmas/grupos visitantes que forem atendidas com transporte, o material educativo deverá ser impresso;

IX. deve estar prevista no plano de trabalho a contratação de, no mínimo 4 (quatro) mediadores, sendo 1 (um) bilíngue (inglês), para atuarem durante o horário de funcionamento do espaço, durante 5 dias da semana com escala nos finais de semana. Os profissionais serão responsáveis pelo atendimento ao público, por meio da realização de visitas mediadas e demais atividades formativas do programa educativo, tais como oficinas, rodas de leitura e outras atividades formativas. Sob a orientação da coordenação pedagógica, devem desenvolver conteúdos, materiais, dispositivos e estratégias de mediação;

X. Necessário que, no mínimo 1 (um) mediador tenha nível avançado de conversação em inglês e que todos os mediadores utilizem crachás de identificação e camisetas padronizadas com as devidas identificações, bem como com as aplicações das logomarcas, conforme definido no Manual de Marcas da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa;

XI. É obrigatória a apresentação de carta de anuência do espaço para apresentação do projeto nesta linha de apoio; e

XII. Todas as atividades devem ser oferecidas gratuitamente à população.

1.11.3. Quesitos Específicos

Qualidade da metodologia ou projeto pedagógico - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se as metodologias da atividade e de desenvolvimento do projeto estão adequadas ao público que se pretende atingir e permitirão obter satisfatoriamente os resultados esperados com o projeto.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado – 5

Originalidade/Singularidade do tema e/ou abordagem sobre estilo - considera-se para fins de avaliação e valoração, se a proposta apresentada possui aspectos de inovação, originalidade ou singularidade no processo de sua produção, execução e resultados, bem como se contribuirá para enriquecer o cenário artístico e cultural com elementos originais do ponto de vista estético, estilístico ou temático.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado – 5

Alcance de público das ações propostas - a análise deverá considerar, para fins de avaliação e valoração, se os produtos do projeto apresentado possuem o alcance adequado, em especial no que concerne ao público proposto e à quantidade, bem como a relevância dos produtos para o mesmo.

Pontuação máxima - 5 / Peso – 1 / Resultado – 5