



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
ESCOLA DE DIREITO, TURISMO E MUSEOLOGIA
DEPARTAMENTO DE TURISMO



GIOVANNA PATRÍCIA DE DEUS SANTOS

**MUSEUS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL: EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL E TURISMO CULTURAL NO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA**

OURO PRETO – MG

2025

GIOVANNA PATRÍCIA DE DEUS SANTOS

**MUSEUS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL: EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL E TURISMO CULTURAL NO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA**

Monografia apresentada ao curso de Turismo da Universidade Federal de Ouro Preto, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Turismo.

Área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas

Orientadora: Prof^a. Dra. Luana Melo e Silva

OURO PRETO

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Giovanna Patrícia de Deus Santos

Museus como espaços de aprendizagem não formal: educação patrimonial e turismo cultural no Museu da Inconfidência

Monografia apresentada ao Curso de Turismo da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel

Aprovada em 28 de agosto de 2025

Membros da banca

Dra - Luana Melo e Silva - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Ma - Gabriela Maria de Lana Pinto - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dra - Kerley dos Santos Alves - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Luana Melo e Silva, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 07/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Luana Melo e Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/09/2025, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0974496** e o código CRC **90E11732**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a toda a minha família, que sempre esteve ao meu lado com um apoio incondicional e sacrifícios imensuráveis. Em especial, à minha bisavó, Dona Vera Lúcia de Jesus: graças a você, aprendi a amar a literatura, viagens, museus, nossa ancestralidade e a vida do jeito que ela é. Dedico a você todas as minhas vitórias, pois sem a sua presença e exemplo eu não seria quem sou hoje.

Aos meus amigos, meu muito obrigado por estarem sempre ao meu lado, compartilhando risos e desafios. Aos de Belo Horizonte, por sempre me motivarem a buscar o melhor e ir além dos meus limites, e aos de Ouro Preto, por me abraçarem como parte da família, tornando essa trajetória mais leve e alegre. O apoio de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Sou grata à República Sedução, que me acolheu e me ajudou a enxergar que nada me faltava, e às ex-alunas, homenageadas, moradoras e bixos, que me mostraram o que é fazer parte de algo.

Agradeço, com muito carinho, ao meu namorado, Juansley, que, mesmo sendo um quase engenheiro, sempre esteve ao meu lado, me ouvindo com paciência e me apoiando em cada desafio desta caminhada pelos estudos turísticos. Obrigada por ser você e ter me ajudado tanto desse jeitinho. Te amo!

Não poderia deixar de agradecer à minha fiel companheira de quatro patas, Joy, que sempre fez festa quando eu chegava em casa, me enchendo do amor mais puro que existe. Sempre será o melhor presente da minha vida.

Também deixo aqui um agradecimento especial à professora Luana, que ministrou suas aulas com dedicação e leveza, despertando em mim um novo olhar para o patrimônio. Além disso, agradeço por ter aceitado me orientar mesmo com um prazo tão curto, oferecendo apoio fundamental para que este trabalho fosse possível.

Por fim, agradeço profundamente ao curso de Turismo e a todos os professores incríveis que fizeram parte dessa caminhada. Vocês não apenas transmitiram conhecimento, mas também ajudaram a despertar em mim a paixão por essa profissão tão especial. Obrigada por me guiarem e ajudarem a encontrar o meu caminho.

“As bibliotecas estavam cheias de ideias — talvez a mais perigosa e poderosa de todas as armas.”

(Sarah J. Maas)

RESUMO

O papel dos museus, que historicamente se consolidaram como instituições essenciais à preservação da memória e do patrimônio, tem passado por um processo contínuo de reavaliação. Com a transição da instituição tradicional para uma abordagem mais dinâmica e socialmente engajada, este trabalho de conclusão de curso investigou a contribuição dos museus para o desenvolvimento do turismo cultural e para a construção de uma educação crítica e participativa. A pesquisa partiu da problematização de narrativas históricas oficiais que promovem o silenciamento de grupos étnicos e sociais. Nesse sentido, explorou a evolução do conceito de patrimônio, de bens materiais a manifestações imateriais, e a dimensão educativa como uma ferramenta de ressignificação e transformação social. A discussão se aprofundou na mediação cultural como uma estratégia central para converter a visita museológica em uma experiência de imersão e diálogo, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico e do sentimento de pertencimento. Como estudo de caso, o projeto "Museus em Movimento: Museu da Inconfidência e direito à história" foi analisado como uma proposta de intervenção que buscou dar voz a narrativas marginalizadas e incentivar a apropriação crítica do patrimônio por parte do público. A pesquisa concluiu que, ao adotarem uma abordagem educativa e mediadora, os museus qualificam o turismo, transformando o consumo superficial em um fenômeno de aprendizado e transformação benéfico para a valorização da cultura local e a formação de uma cidadania mais consciente.

Palavras-chave: Museus. Educação Patrimonial. Mediação Cultural. Turismo Cultural. Memória. Identidade.

ABSTRACT

The role of museums, which have historically established themselves as essential institutions for the preservation of memory and heritage, has been undergoing a continuous process of reassessment. With the transition from the traditional institution to a more dynamic and socially engaged approach, this undergraduate thesis investigated the contribution of museums to the development of cultural tourism and to the construction of critical and participatory education. The research started from the problematization of official historical narratives that promote the silencing of ethnic and social groups. In this context, it explored the evolution of the concept of heritage, from material goods to intangible manifestations, and the educational dimension as a tool for reinterpretation and social transformation. The discussion delved into cultural mediation as a central strategy to turn the museum visit into an immersive and dialogical experience, contributing to the development of sensitivity, critical thinking, and a sense of belonging. As a case study, the project "Museums in Movement: Museum of Inconfidência and the Right to History" was analyzed as an intervention proposal that sought to give voice to marginalized narratives and encourage the public's critical appropriation of heritage. The research concluded that, by adopting an educational and mediating approach, museums enhance tourism, transforming superficial consumption into a phenomenon of learning and transformation beneficial to the appreciation of local culture and the formation of a more conscious citizenship.

Keywords: Museums. Heritage Education. Cultural Mediation. Cultural Tourism. Memory. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divulgação da obra de Michel-Rolph Trouillot.	46
Figura 2: Divulgação do 2º Ciclo de Debates "Este Objeto, O Que Ele Nos Fala?".	48
Figura 3: Registro da ação pedagógica 'Deriva da Memória' com estudantes.	49
Figura 4: Material produzido por estudantes ao final da atividade 'Deriva da Memória'.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS	11
1.1 Conceituando Patrimônio, patrimônio material e patrimônio imaterial.....	11
1.2 O que é educação patrimonial?.....	16
1.2.1 A Educação Patrimonial como Instrumento de Ressignificação e Transformação Social	20
1.3 Os museus na preservação e valorização do patrimônio	23
CAPÍTULO 2: OS MUSEUS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS E O TURISMO	28
2.1 A função educativa dos museus: passado e presente.....	28
2.2 A educação não formal e suas práticas nos museus.....	35
2.3 A mediação educativa: conceitos e importância	39
2.4 Turismo cultural e turismo educativo	42
CAPÍTULO 3: MUSEUS EM MOVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO	45
3.1 Descrevendo a proposta do projeto Museus em Movimento.....	45
3.2 Descrevendo as ações e intervenções no Museu da Inconfidência	47
3.3 Conclusão: Do Conceito à Prática.....	50
CONCLUSÃO	52
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	54

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedica a entender a relação entre museus, educação e turismo, partindo da ideia de que o museu contemporâneo não é apenas um guardião de objetos, mas um espaço ativo de aprendizado e engajamento social. Longe de serem neutros ou estáticos, os museus são lugares dinâmicos, onde memórias são disputadas, identidades são construídas e a história é constantemente ressignificada. Nesse sentido, conceitos como os discutidos por Chagas (2011), que defende o museu como instrumento estratégico para o fortalecimento da cidadania, e Silva (2011), que propõe a superação de comportamentos passivos e a promoção da pluralidade de versões sobre a realidade, fundamentam a análise da educação patrimonial como ferramenta de transformação social.

Minha experiência como estagiária despertou o interesse por investigar o papel das práticas educativas nos museus. Pude perceber como uma mediação bem-feita transforma o aprendizado e o engajamento do público, mas também percebi que essas práticas podem ir além da simples transmissão de conteúdo. Por isso, esta pesquisa busca compreender como a preparação dos mediadores e a educação não formal podem transformar a visita em uma experiência crítica, permitindo que o público se aproprie do patrimônio e tornando o conhecimento mais acessível e democrático. Essa perspectiva é reforçada por Pillotto, Oliveira e Nascimento (2015), que destacam a importância da educação dos sentidos e da apropriação do acervo na construção da identidade.

O trabalho se concentra no projeto Museus em Movimento, analisando como ele contribui para ampliar a representatividade e democratizar o acesso à história no Museu da Inconfidência. A pesquisa observa como o projeto identifica silenciamentos e lacunas nas exposições, promovendo ações educativas e mediadas que incentivam a leitura crítica do acervo pelo público. Oficinas, materiais pedagógicos e eventos permitem avaliar como diferentes públicos, desde estudantes universitários até visitantes da comunidade, se relacionam com narrativas historicamente marginalizadas. O projeto demonstra na prática a mediação cultural proposta por Hallal e Müller (2016), que defendem o museu contemporâneo como espaço de diálogo e reflexão, e Pinto (2016), que enfatiza a necessidade de mediação que estimule participação ativa e reflexão crítica.

O estudo se organiza em três partes. Primeiro, revisita os conceitos de patrimônio e educação patrimonial, estabelecendo a base teórica. Em seguida, aprofunda o papel educativo dos museus, explorando a mediação cultural e a educação não formal. Por fim, apresenta um estudo de caso, mostrando na prática como esses conceitos são aplicados. Observa-se como o projeto Museus em Movimento transforma o museu em um espaço de cocriação, aproximando a teoria da prática e reforçando o potencial educativo do patrimônio. A iniciativa confirma que o museu pode atuar como fórum de comunicação e debate, interpretando passado, presente e futuro. Essa abordagem contribui para um turismo mais consciente e crítico, fortalece a cidadania e amplia a diversidade de memórias e vozes historicamente excluídas.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

1.1 Conceituando Patrimônio, patrimônio material e patrimônio imaterial

Choay (2001) desafia a percepção do patrimônio como uma entidade preexistente e permanente, argumentando que sua própria existência é resultado de um processo de construção social e histórica. Em vez de possuir um valor individual, o patrimônio surge como uma resposta a demandas e valores específicos de uma sociedade em um dado momento. A autora acredita que essa perspectiva implica que a identificação, seleção e valoração de certos bens como patrimônio são intrinsecamente ligadas ao contexto histórico, às relações de poder e às ideologias dominantes na sociedade em questão. Nessa perspectiva, o patrimônio não é um legado objetivo, mas sim uma narrativa construída e oficializada pelo Estado, sujeita a interpretações e transformações ao longo do tempo.

A atribuição de valor é um elemento central na construção do patrimônio, conforme destaca Choay (2001). Longe de ser um processo neutro, essa atribuição reflete critérios subjetivos, influenciados por fatores estéticos, históricos, simbólicos, econômicos e identitários. A valorização de determinados bens como patrimônio está intrinsecamente ligada à construção da identidade coletiva, fortalecendo o senso de pertencimento e a coesão social. No entanto, segundo a autora, essa relação com a identidade pode ser tanto inclusiva quanto excludente, uma vez que a seleção de quais elementos serão considerados representativos da identidade de um grupo social pode marginalizar ou silenciar outras narrativas e memórias.

Nesse sentido, a análise de Meneses (1992) sobre a relação entre História e Memória se torna crucial. O autor aprofunda essa discussão ao deixar claro que a memória coletiva não é um registro neutro do passado, mas um fenômeno social dinâmico e intrinsecamente ligado ao presente. De acordo com Meneses (1992), a fisiologia da memória social implica em mecanismos de seleção e descarte, onde a 'amnésia social' e, sobretudo, a 'gestão social da memória' desempenham papéis cruciais. A 'gestão social da memória', realizada por diferentes agentes e práticas, determina quais eventos, narrativas e, conseqüentemente, quais bens serão elevados à categoria de patrimônio. Essa gestão, frequentemente permeada por relações de poder, pode resultar na marginalização ou até mesmo na amnésia social de certas memórias e identidades, especialmente as de grupos subalternizados. Assim, o

patrimônio não é apenas uma representação, mas um campo de confrontos e reivindicações, onde diferentes memórias disputam reconhecimento e visibilidade. Meneses (1992) ainda destaca que a memória, longe de ser um mero registro do passado, é um processo contínuo de construção e reconstrução, um trabalho que é constantemente moldado pelas condições do presente e pelas solicitações atuais. Desse modo, certas abordagens preservacionistas e os movimentos de preservação do patrimônio cultural, embora positivos, também podem ser vistos como parte dessa gestão social da memória, fornecendo munição para confrontos e reivindicações de toda espécie. A possibilidade de resgate da memória, como um mecanismo de registro e retenção, é apontada como uma ilusão por Meneses (1992), já que a memória é um processo permanente de construção e reconstrução. Além disso, a memória é vista como filha do presente, sendo elaborada para responder às solicitações atuais, e não apenas para transportar o passado. O autor argumenta que a redução da existência ao presente esvazia sua possibilidade de compreensão, enfatizando que, se a memória não tiver o referencial do passado, o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto. Essa perspectiva ressalta a importância de uma descontinuidade entre passado e presente, um trabalho da História que Meneses (1992) define como a ciência da diferença.

A complexidade da memória, segundo Meneses (1992), manifesta-se não apenas em sua construção e reconstrução, mas também em sua estrutura, que envolve a interconexão entre as memórias individual, coletiva e nacional. O autor salienta que, embora as ciências sociais se interessem pela memória individual somente nos quadros da interação social, é a "memória partilhada que ganha relevância". Esta, por sua vez, pode permanecer latente até ser despertada por um interlocutor, não sendo um processo meramente passivo. Mais adiante, Meneses (1992) reforça a ideia de que a memória coletiva se constitui como um "sistema organizado de lembranças", cujo suporte são grupos sociais situados espacial e temporalmente, estruturando-se em redes de inter-relações e circuitos de comunicação. Sua função primordial é "assegurar a coesão e a solidariedade do grupo", ganhando relevância em momentos de crise e pressão. Contudo, ele defende que ela não é espontânea, necessitando ser permanentemente reavivada e caracterizando-se pela vivência e pelo mito, sem buscar "coerência ou unificação". Dessa forma, múltiplas memórias coletivas podem coexistir e se relacionar de diversas

maneiras. A memória nacional, em contraste, é apresentada como unificada e integradora, buscando a harmonia e dissimulando os conflitos, operando na esfera ideológica, e sua constituição e circulação são frequentemente impulsionadas pelo Estado e pelas camadas dominantes para consolidar um projeto de nação.

Como afirma Choay (2001, p. 91) “O patrimônio é um elemento fundamental na construção da identidade coletiva, um elo que une as gerações e que confere um sentido de continuidade histórica.”

Grinover (2012) destaca que todas as manifestações culturais materiais possuem uma existência física, estabelecida em um espaço e em um período determinado. Essa materialidade atribui a esses bens patrimoniais um vínculo direto com a história e a cultura de uma comunidade, representando, portanto, uma parte de sua identidade. Grinover (2012) aponta que ao serem inseridos no contexto social e cultural, esses elementos passam a ter um valor simbólico, representando mais do que apenas objetos físicos, mas sim a memória coletiva e os traços identitários de um grupo. O autor ainda sublinha que a construção patrimonial é, em essência, uma representação simbólica de identidade, e que a preservação dessa identidade cultural está inserida em um processo mais amplo de recuperação da memória. Para Grinover (2012), o passado é crucial para dar sentido de identidade e pertencimento, garantindo a continuidade das pessoas através do tempo, e essas manifestações podem ser utilizadas como atrativo turístico, unindo duas funções distintas, porém complementares: a revitalização da memória e identidade para os originários, e a possibilidade de conhecer a comunidade para os visitantes.

Esse processo simbólico de atribuição de valor, baseado nos estudos de Grinover (2012), é essencial para a construção do conceito de patrimônio. Por meio do autor citado, certos objetos ou práticas são reconhecidos e valorizados, criando um sentimento coletivo de pertencimento. Grinover (2012) enfatiza que o que define o patrimônio é sua capacidade de representar a identidade de um grupo, tornando-o um elo entre as gerações e um marco de continuidade cultural. Ele adverte, contudo, que a lógica racional moderna absorveu a cidade da memória e a transformou em uma cidade-museu, onde o passado se torna um objeto estético, esvaziado de conteúdo social e significação, e as obras históricas são consumidas como mero entretenimento, funcionando como espetáculo atraente e maneira de diversificar o lazer. Grinover (2012) ainda pontua que, na cidade contemporânea, os espaços

podem ser definidos como "não-lugares" de Marc Augé, onde as mesmas mercadorias e serviços são oferecidos a uma população homogênea, e o espetáculo se torna o principal organizador da vida cotidiana. Nesse contexto, a experiência urbana se torna descontínua, fragmentária e incoerente, e a hospitalidade se fragmenta em múltiplas ilhas de hospitalidade. O autor sugere que a cidade contemporânea, ao fugir de interpretações totalizantes, evidencia antagonismos e conflitos, onde os instrumentos tradicionais de representação não são mais suficientes, e a ética, a cidadania e os novos valores de pertencimento devem ser discutidos.

A partir dessa concepção de patrimônio, é possível compreender como o conceito se amplia para além dos bens materiais. Como mencionam Couceiro e Barbosa (2006), o conceito de patrimônio passou por uma ampliação significativa, que antes estava limitado a bens materiais, e agora inclui também as manifestações culturais imateriais. Essa transformação revela a valorização crescente de práticas culturais intangíveis, como conhecimentos, rituais e tradições, que são essenciais para a construção da identidade e a preservação das memórias das comunidades. Na visão das autoras citadas, ao incluir o patrimônio imaterial, o entendimento de cultura se desenvolve, reconhecendo não só os bens físicos, mas também os elementos que são transmitidos entre gerações, altamente conectados à história e às tradições de cada grupo social. Couceiro e Barbosa (2006) também explicam que, historicamente, a concepção de patrimônio se consolidou no mundo ocidental como uma referência ligada a bens tangíveis, os chamados 'pedra e cal', sendo questionada de modo mais amplo apenas no período pós-Segunda Guerra Mundial. Essa mudança se intensificou com a atuação de instituições como a ONU e a UNESCO, que deram visibilidade a demandas de países do Terceiro Mundo e movimentos sociais, levando a uma nova conjuntura político-econômica e à revisão da noção de bem cultural.

De acordo com Couceiro e Barbosa (2006), é importante entender que o patrimônio imaterial não é uma herança fixa, mas um conjunto de práticas, representações e expressões que são constantemente renovadas pelas comunidades e grupos, influenciadas por seu ambiente, interação com a natureza e sua história. Além disso, o reconhecimento do valor do patrimônio imaterial, segundo as autoras Couceiro e Barbosa (2006), depende principalmente da maneira como as próprias comunidades e grupos sociais atribuem significado a essas manifestações culturais, refletindo o reconhecimento de sua identidade e memória coletiva. Para elas, essa

valorização do imaterial permite uma compreensão horizontal da cultura, colocando no mesmo patamar tanto as culturas escritas e monumentais quanto aquelas fundadas nas tradições dos gestos e da voz, rompendo com hierarquias impostas por políticas patrimoniais e permitindo um olhar mais plural e menos etnocêntrico sobre a cultura. As autoras ainda enfatizam que o conceito de cultura intangível permite considerar que não são os objetos os elementos mais importantes da cadeia do patrimônio, mas o processo envolvido na sua produção. Isso significa que a dimensão intangível da cultura se manifesta na relação que os grupos estabelecem com seus artefatos, com o meio ambiente e com os indivíduos, valorizando elementos como as expressões corporais, os cânticos, a oralidade, os ritos etc. e transformando os indivíduos em também um patrimônio.

No Brasil, a evolução conceitual sobre patrimônio também é visível ao longo da história. A Constituição de 1934 já mencionava o “patrimônio histórico e artístico nacional”, mas a noção de bens culturais e sua abrangência se expandiram significativamente com o tempo. A Constituição de 1988 inovou ao incluir o conceito de patrimônio imaterial, reconhecendo não apenas os bens materiais, mas também “as formas de expressão”, “os modos de criar, fazer e viver” e “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”, alinhando-se à visão global da UNESCO. As autoras Couceiro e Barbosa (2006) enfatizam que, ao considerar a cultura intangível, o foco deixa de ser apenas os objetos e passa a valorizar o processo de produção cultural. A dimensão imaterial se manifesta na relação que os grupos estabelecem com seus artefatos, com o ambiente e entre si, valorizando expressões corporais, cânticos, oralidade, ritos e outros elementos, transformando, inclusive, os indivíduos em patrimônio. No Brasil, essa ideia de bem imaterial se consolidou ao longo de sete décadas, com precursores como Mário de Andrade e Aloísio Magalhães, acompanhando as discussões do SPHAN e do IPHAN e culminando no Decreto 3.551 de 2000, considerado pioneiro no registro de bens imateriais no mundo (Couceiro & Barbosa, 2006).

Mário de Andrade, figura central da Semana de Arte Moderna de 1922, foi um dos primeiros a reconhecer a importância dos costumes, comportamentos cotidianos e manifestações populares para compreender a cultura brasileira, iniciando o debate sobre patrimônio imaterial. Couceiro e Barbosa (2006) detalham que suas viagens pelo interior do país e sua experiência à frente do Departamento de Cultura de São

Paulo resultaram em propostas pioneiras de coleta e registro do patrimônio intangível, incorporando novas tecnologias. Aloísio Magalhães, por sua vez, trouxe para o debate questões como homogeneização cultural e influência tecnológica, alertando para o risco de perda das raízes autênticas da nacionalidade. As autoras enfatizam que Magalhães conseguiu estender a proteção do Estado para bens não-consagrados, ligados à cultura popular e aos cultos afro-brasileiros.

1.2 O que é educação patrimonial?

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2018), a educação patrimonial engloba processos educativos formais e não formais, que têm como foco o patrimônio cultural. O instituto entende que esse tipo de educação é um processo de aprendizado que eleva o patrimônio cultural ao centro da discussão, motivando as pessoas a conhecerem e valorizarem sua história e cultura. Esses processos colaboram para seu reconhecimento, valorização e preservação, promovendo uma compreensão mais profunda das manifestações culturais em seus diversos aspectos.

O Guia Básico de Educação Patrimonial, elaborado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), apresenta a Educação Patrimonial como um "instrumento de alfabetização cultural que permite ao indivíduo decifrar o mundo que o cerca". Segundo o guia, a Educação Patrimonial pode ser compreendida como um "processo permanente e sistemático de trabalho educativo", que se inicia com qualquer evidência material ou manifestação cultural. Isso inclui desde um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, até uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental. Também abrange um centro histórico urbano, uma comunidade da área rural, manifestações populares de caráter folclórico ou ritual, processos de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão que resulte da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. As premissas desse trabalho educativo, conforme destacam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), se baseiam na ideia de que o "conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio pelas comunidades" são fatores indispensáveis para sua preservação sustentável. Tais ações, ao capacitar

indivíduos para um melhor usufruto dos bens culturais, fortalecem o senso de identidade e cidadania.

No entanto, Oliveira (2019) salienta que o conceito alfabetização cultural tem recebido diversas críticas, já que, entende-se que os sujeitos são detentores e produtores de cultura e não devem ser considerados analfabetos culturais. Essa crítica, segundo a autora, surge da compreensão de que essa expressão pode levar a uma conotação falha, é inadequado considerar alguém como analfabeto cultural, já que toda pessoa carrega consigo formas próprias de interpretar o mundo, ainda que essas não estejam alinhadas aos saberes dominantes, como o erudito, o científico ou o formal. Oliveira (2019) aponta o sério risco de desprezar os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio ambiente ao se utilizar tal terminologia.

Oliveira (2019) aponta que, historicamente, a educação patrimonial no Iphan foi tratada como uma atividade complementar e não obrigatória, refletindo-se na pouca estruturação e institucionalização do setor responsável, criado apenas em 2004. Além disso, a educação patrimonial foi frequentemente classificada de forma equivocada como ações de difusão ou promoção, o que, para Oliveira (2019), mostra que ela não foi protagonista nas políticas do Iphan, sendo frequentemente subordinada a outras atividades com propósitos diferentes.

A trajetória do Iphan, conforme a análise de Oliveira (2019), revela um descompasso histórico entre a enunciação da importância da educação patrimonial e as ações efetivamente realizadas nesse sentido. Desde sua criação em 1937, o Iphan, então SPHAN, manifestou em documentos a relevância da educação para a preservação do patrimônio cultural, embora inicialmente focado em bens monumentais e arquitetônicos do período colonial, o que marcou a chamada fase heroica. Mário de Andrade, em seu anteprojeto para a criação do Serviço de Patrimônio Artístico Nacional, já propunha a instituição de museus com a função de suprir a pouca preocupação com a educação pela imagem, vista como a maneira mais profunda de educação. No entanto, seu conceito inicial, conforme analisado por Oliveira (2019), não previa a participação da população na escolha e decisão do que seria protegido, e as publicações eram predominantemente técnicas, distantes da compreensão da maioria.

Na década de 1960, Rodrigo Melo Franco de Andrade, então diretor, reconheceu a educação popular como o meio mais eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio, defendendo a necessidade de uma campanha ingente, ou seja, enorme, visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos. Contudo, o próprio Andrade admitia que o esforço de seu órgão administrativo ficou muito abaixo do que se fazia necessário, com a população do país mantendo-se alheia, por desconhecimento, à valorização e preservação de seu patrimônio cultural. Tais publicações, em sua maioria, eram artigos e estudos técnicos, de difícil identificação e compreensão para grande parte da população brasileira (Oliveira, 2019).

Foi na década de 1970, sob a orientação de Aloísio Magalhães na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), que a questão da educação patrimonial foi abordada de forma mais contundente. O discurso da FNPM passou a incluir a comunidade não apenas como objeto, mas como sujeito participante, com o lema de que a comunidade é a melhor guardiã do seu patrimônio. Apesar desses avanços discursivos, a implementação de ações educativas amplas e contínuas ainda era um desafio. A própria Oliveira (2019) aponta que, mesmo com a disseminação do Guia básico de educação patrimonial, a atuação das superintendências do Iphan permaneceu, de modo geral, independente e desarticulada, com iniciativas pontuais que nem sempre se integravam aos objetivos da educação patrimonial em sua plenitude. Isso evidencia a complexidade de transformar enunciados em práticas efetivas e contínuas no âmbito das políticas públicas patrimoniais. Oliveira (2019) destaca a deficiência na formação de professores como um dos fatores que dificultam o uso adequado do material didático, pois a capacitação docente para resultados efetivos requer mais do que o ensino de uma metodologia, mas sim uma mudança de mentalidade.

Essa perspectiva crítica impulsiona o debate sobre a Educação Patrimonial, levando à reelaboração de conceitos e ao aprimoramento de orientações, conforme Oliveira (2019). A própria Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc/IPHAN) afirma que os processos educativos devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio de um diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais, e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais. Isso, segundo Oliveira (2019), reconhece a convivência de diversas noções de Patrimônio Cultural. A autora também destaca que

essa iniciativa representa uma mudança considerável na forma como o Iphan tem buscado atuar, especialmente com a publicação da Portaria n. 137/2016, que estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio, colocando a educação patrimonial como prática conectada aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural. Essa iniciativa representa uma importante conquista institucional, de acordo com a autora. Oliveira (2019) ainda observa que, apesar do esforço de disseminação do Guia básico, a atuação das superintendências do Iphan tem sido, de modo geral, independente e desarticulada, com ações pontuais que nem sempre atendem aos objetivos da educação patrimonial. Para a autora, a situação que predominou por muitos anos foi a elaboração de normas por técnicos e consultores, sem a participação da população, resultando em conflitos e resistências na implementação. No entanto, a importância e a necessidade de ações participativas e educativas têm sido, pouco a pouco, incorporadas em algumas superintendências, alinhando-se à Política de Patrimônio Cultural Material.

Portanto, a Educação Patrimonial, na visão atual do Iphan, conforme a análise de Oliveira (2019), abrange todos os processos educativos, formais e não formais, que utilizam o patrimônio cultural como um recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações. Oliveira (2019) afirma que seu objetivo é colaborar para o reconhecimento, valorização e preservação desse patrimônio, pautada em uma construção coletiva e democrática do conhecimento e na participação efetiva das comunidades. As premissas desse trabalho educativo, conforme destacam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), fundamentam-se na ideia de que o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio pelas comunidades são fatores indispensáveis para sua preservação sustentável. Tais ações, ao capacitar indivíduos para um melhor usufruto dos bens culturais, fortalecem o senso de identidade e cidadania.

Caetano (2021) aprofunda a compreensão da Educação Patrimonial ao formulá-la como um processo que vai além da mera instrução, buscando uma análise crítica da história local e de suas múltiplas expressões culturais. Para a autora, a Educação Patrimonial é um potente auxílio e caminho para a ressignificação do olhar sobre as cidades estigmatizadas e para reconstrução da memória coletiva. Essa ressignificação implica em romper com uma única história e em dar voz às memórias subterrâneas que foram historicamente silenciadas. Na visão da autora, ao envolver

ativamente a comunidade e os educadores, a Educação Patrimonial fortalece o elo com o patrimônio, fomentando seu enaltecimento e preservação. Ela estimula o reconhecimento e a valorização tanto do patrimônio material quanto do imaterial, essencial para a formação das identidades locais e para a conscientização sobre a importância de transmitir esses legados às futuras gerações.

Assim, a Educação Patrimonial exerce um papel necessário na formação das identidades locais e na conscientização sobre a importância de preservar e repassar esses legados para as próximas gerações. Caetano (2021) afirma que:

Acreditamos na Educação Patrimonial para promover a aproximação na relação entre cultura local e bens culturais desconhecidos por grande parte da população. Mesmo que não seja o único recurso possível ou a solução de todos os problemas, a Educação Patrimonial é, ao nosso ver, um potente auxílio e caminho para a ressignificação do olhar sobre as cidades estigmatizadas e para reconstrução da memória coletiva. (Caetano, 2021, p. 26).

Alves, Botto e Vieira (2021) destacam que esse ensino cultural, enquanto prática pedagógica, é essencial na concepção de cidadania. Utilizando o patrimônio cultural como fonte de conhecimento, ele ajuda a fortalecer a identidade, promove o respeito pela diversidade e valoriza a preservação do legado cultural. Além do mais, ao abordar temas como democracia e sustentabilidade, contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender a importância do patrimônio na sociedade. Como bem pontuam os autores, a educação patrimonial consiste, portanto, em um trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial constitui um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de seu patrimônio cultural, capacitando os indivíduos para um melhor usufruto desses bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos. Eles ressaltam que a Educação Patrimonial, ao lado do turismo, pode conduzir ao desenvolvimento sustentável.

1.2.1 A Educação Patrimonial como Instrumento de Ressignificação e Transformação Social

Pollak (1989) observa que:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (Pollak, 1989, p. 3).

A Educação Patrimonial, em sua essência transformadora, se conecta com a dinâmica complexa da memória coletiva, que, como Pollak (1989) destaca, não é um registro neutro do passado, mas um fenômeno social intrinsecamente ligado ao presente. Nesse contexto, o campo da Educação Patrimonial busca aprofundar a compreensão de como os fatos sociais se tornam duradouros e estáveis, analisando os processos e atores que atuam na constituição e formalização das memórias. Pollak (1989) aborda que, na análise da memória coletiva, a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e a inserem na coletividade à qual pertencemos é fundamental. Entre esses pontos, incluem-se monumentos, patrimônio arquitetônico, paisagens, datas e personagens históricas, tradições, costumes, regras de interação, folclore, música e até tradições culinárias. Esses elementos podem ser tomados como indicadores empíricos da memória coletiva de um grupo, estruturada com suas hierarquias e classificações, que fundamenta e reforça sentimentos de pertencimento e fronteiras socioculturais.

Pollak (1989) direciona sua atenção ao estudo dos grupos excluídos, marginalizados e minoritários, evidenciando a relevância das memórias subterrâneas. Essas memórias, que fazem parte das culturas de minorias e dominadas, frequentemente se opõem à memória oficial, que pode vir a ser a memória nacional. Ao contrário de uma visão que acentua a coesão social, Pollak (1989) enfatiza o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Ele descreve como essas memórias subterrâneas continuam a desconstruir, silenciosamente e de forma quase imperceptível, os discursos hegemônicos, mas afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados, levando a uma disputa da memória.

Essa disputa não é incomum, como observa Pollak (1989) através de batalhas da memória observadas na Europa, como a destalinização na União Soviética. Nesses momentos, a reescrita da história e a destruição de símbolos anteriores revelam o irromper de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente. Uma

memória “proibida” ou “clandestina” invade o espaço público, gerando reivindicações e confrontos que os próprios dirigentes não conseguem controlar totalmente. Pollak (1989) destaca que, a despeito de doutrinações ideológicas intensas, as lembranças confinadas ao silêncio podem ser transmitidas oralmente de uma geração a outra, permanecendo vivas como uma forma de resistência da sociedade civil.

A divisão entre a memória oficial/dominante e as memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não se restringe à oposição entre Estado e sociedade civil, mas aparece frequentemente nas relações entre grupos minoritários e a sociedade englobante. Pollak (1989) ilustra isso com o silêncio dos sobreviventes de campos de concentração, que muitas vezes evitaram relatar seus sofrimentos devido à dificuldade de encontrar uma escuta e à culpa associada à sua experiência. Para esses indivíduos, o silêncio pode ser uma estratégia de proteção ou até mesmo uma recusa em permitir que uma experiência limite da condição humana seja enquadrada por uma memória coletiva que não escapa à definição de fronteiras sociais. Outro exemplo marcante, conforme Pollak (1989), é o dos recrutados à força alsacianos durante a Segunda Guerra Mundial, que, apesar do caráter coercitivo de sua participação no exército alemão, enfrentaram a questão do grau de colaboração após a guerra, resultando em uma memória envergonhada e um silêncio que, mais tarde, se revoltou contra a memória oficial que tentou eliminar o estigma da vergonha. Esses exemplos testemunham a vivacidade das lembranças individuais e de grupos por décadas, sendo transmitidas em quadros familiares, associações e redes de sociabilidade, passando despercebidas pela sociedade englobante.

O trabalho da memória, tanto individual quanto coletiva, é intrínseco à organização social da vida. Pollak (1989) ressalta a existência de zonas de sombra, silêncios, 'não-ditos' nas lembranças, cujas fronteiras com o esquecimento são fluidas. A angústia de não ser compreendido ou de ser punido por aquilo que se diz molda esses silêncios. A capacidade de reconstrução da identidade é central nesse processo, e mesmo no nível individual, a memória busca uma coerência e continuidade, o que se torna particularmente difícil para aqueles que viveram múltiplas rupturas e traumatismos. Pollak (1989) ainda enfatiza que a memória é constantemente enquadrada, um trabalho de enquadramento que se alimenta do material fornecido pela história e que pode ser realizado por atores profissionalizados, como historiadores de organizações, associações e até mesmo museus. O trabalho

de enquadramento da memória, segundo Pollak (1989), baseia-se no que a história oferece, revisitando o passado sempre à luz das batalhas atuais e futuras, mas precisa respeitar a necessidade de ser confiável.

A Educação Patrimonial, ao se propor como um instrumento de ressignificação, deve, portanto, atentar para esse trabalho de enquadramento da memória, reconhecendo que toda organização política veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. O objetivo não é falsificar o passado, mas sim reinterpretar incessantemente a história em função dos desafios do presente e do futuro. Ao dar voz às memórias não oficiais e ao promover um espaço para a expressão dessas narrativas subterrâneas, a Educação Patrimonial contribui para a reconstrução de uma identidade mais plural e autêntica, permitindo que a sociedade reconheça os conflitos e tensões inerentes à sua formação.

1.3 Os museus na preservação e valorização do patrimônio

Hallal e Müller (2016) indicam uma transformação simbólica nos museus contemporâneos: de meros portadores de memórias, eles se tornaram espaços vibrantes que incitam a reflexão e questionam as narrativas estabelecidas, provocando novas proposições e representações nos visitantes. Essa metamorfose é crucial para o engajamento do público local, transformando o museu em um catalisador para a experiência do estranhamento e o desenvolvimento do turismo cidadão. O estranhamento, nesse contexto, não se refere à distância geográfica, mas a uma nova percepção da própria cidade e de seus elementos cotidianos, onde o morador, em seu tempo de lazer, usufrui das paisagens com um olhar diferenciado, resgatando a cultura local e se apropriando de sua história. Isso é fundamental para a reconstrução da memória e o fortalecimento da cidadania.

Segundo Hallal e Müller (2016), o museu desempenha um papel fundamental ao colaborar com a difícil tarefa de explicar o Brasil e assim ajudar a entender e respeitar os que são diferentes de nós. As autoras ressaltam que museus brasileiros contribuem para a compreensão da multiplicidade cultural do país, misturando influências nativas, africanas e europeias, registrando fronteiras geográficas e permitindo conhecer a longevidade dos povos. Dessa forma, os museus assumem o papel de poderosos meios educativos, alcançando as atividades turísticas e

recreacionais, e frequentemente localizados em prédios de valor histórico, o que amplia seu atrativo.

A evolução dos museus, de meros guardiões de acervos para espaços de diálogo e reflexão, é um marco no seu papel como centros de aprendizagem não formal. Hallal e Müller (2016) detalham que os museus hoje não são apenas locais onde se guarda, conserva, expõe e comunica memórias, mas também instigam, despertam interesse e relativizam lembranças de forma a gerar novos questionamentos, proposições e representações a seus visitantes. Essa abordagem é fundamental para tornar o indivíduo parte integrante daquele espaço, fazendo com que o morador da localidade vivencie, através da educação patrimonial, a experiência do estranhamento e realize o turismo cidadão. No Museu Municipal Parque da Baronesa (MMPB), trazido como exemplo por Hallal e Müller (2016), essa experiência do estranhamento é ativamente incentivada por meio de diversas ações de educação patrimonial. As visitas guiadas, monitoradas por pessoas capacitadas, fornecem informações e explicações, mas também desafiam os ouvintes a refletir sobre os temas expostos, tornando a instituição uma fonte infundável de saberes. Além disso, materiais como a cartilha pedagógica digital "Amelinha", que relaciona a história do museu e da cidade de Pelotas com conceitos de patrimônio, promovem o aprendizado de forma lúdica e acessível. Segundo Hallal e Müller (2016), a cartilha "Amelinha" é um exemplo de material educativo que aborda a história do museu e da cidade, integrando definições de patrimônio. O programa educativo do MMPB, conforme Hallal e Müller (2016), visa aproximar a comunidade escolar e a comunidade em geral desse espaço público, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a reconstrução da memória da comunidade.

As exposições temporárias, como "Carnavais D'outrora", que utilizam recortes de jornais e objetos para narrar o carnaval da cidade em épocas passadas, estimulam a curiosidade e agregam valor cultural à exposição de longa duração. No entendimento de Hallal e Müller (2016), o próprio parque do museu é utilizado para projetos educativos e culturais, a exemplo de 'Trilha Ecológica no Parque da Baronesa' e 'Arte aos Quatro Ventos'. Tais iniciativas buscam levar manifestações culturais e educação ambiental às comunidades, consolidando o espaço como um patrimônio de lazer, aprendizagem e troca de conhecimento. As autoras, em seu estudo, demonstram que ações como o 'Dia de Passe Livre' e 'Domingo no Parque', com

apresentações artísticas, são exemplos claros de como o Museu Municipal Parque da Baronesa (MMPB) busca aproximar os moradores, promovendo a valorização patrimonial e incentivando o turismo cidadão. Hallal e Müller (2016) ainda ressaltam o projeto 'Fazendo Música no Museu', ativo desde 2010, que oferece música gratuitamente, conectando o público ao período histórico do museu e valorizando artistas locais. Todas essas iniciativas, incluindo a distribuição de folders com a história da cidade e da família, caracterizam o MMPB, conforme a análise das pesquisadoras, como um museu que busca uma interação intensa entre cultura e cidadania, incentivando reflexões e transformando sua função para além de salvaguardar e expor, visando representar culturalmente o povo local. As autoras concluem que o MMPB, por meio de suas ações educativas, possibilita que o turista cidadão desenvolva um relacionamento diferente com o local onde mora no seu tempo de lazer, utilizando os elementos da cidade com percepções diferenciadas do cotidiano e apropriando-se da cidade por meio da experiência vivida.

Segundo Sander (2006), os espaços museológicos são espaços que estimulam a troca livre de ideias, onde educandos e educadores atuam em papéis semelhantes como descobridores, criando um local de aprendizado contínuo e mútuo. O autor citado aponta que, ao efetuar sua função educativa, os objetos expostos no local, deixam de ser apenas representações da história, tornando-se meios de revisitá-la. Olhando por tal perspectiva, o museu pode e deve ser utilizado como processo educacional, atuando no campo da educação não formal e informal. Tais ações não se limitam a atividades voltadas para alunos e professores, mas também podem ser percebidas desde a organização do roteiro de uma exposição até a elaboração de placas e textos explicativos, que instigam a reflexão, o questionamento e os pensamentos críticos, estabelece Sander (2006). Ele ainda enfatiza que é fundamental a criação de programas contínuos e sérios de revitalização do museu e de suas atividades, que podem incluir visitas guiadas, exposições itinerantes e temporárias, sessões de cinema, seminários, cursos e oficinas. Também é mencionado pelo autor que a educação não formal pode ser qualquer tentativa educacional organizada fora do sistema formal para fornecer aprendizagem a subgrupos específicos, enquanto a educação informal é o processo permanente de aquisição de conhecimentos pela experiência diária e contato com o meio ambiente em casa, no trabalho e no lazer. Para Sander (2006), o museu, nessa perspectiva,

contribui para o fortalecimento da cidadania e a reconstrução da memória da comunidade.

Pinto (2016) destaca o papel crucial da ação educativa nos museus para a preservação e valorização do patrimônio cultural, impulsionando a internalização da memória e estimulando a participação ativa por meio da reflexão crítica e da criatividade. Ela argumenta que essa ação vai além da simples transmissão de informações, enfatizando a necessidade de uma abordagem de mediação cultural que envolva o visitante na construção de seus próprios significados e narrativas. A mediação cultural, ao promover o diálogo e a autonomia, posiciona os museus como espaços abertos à contemporaneidade, onde a reflexão crítica e a apropriação da cultura são continuamente fomentadas a partir das experiências e perspectivas individuais dos visitantes. A autora defende essa abordagem reflete a transição do museu moderno, focado na 'História da Arte' e na 'diacronia' do tempo cronológico, para um museu contemporâneo, que busca a 'sincronia' e o 'distanciamento' para uma compreensão mais profunda do presente. Pinto (2016) aponta que o museu moderno, enciclopédico, pretendia contar uma história baseada em saberes próprios do domínio do museu, enquanto o museu contemporâneo 'não se funda neste domínio do tempo cronológico'. A homogeneização dos processos e dos públicos, característica do período moderno, cede lugar à valorização da pluralidade de vozes e interpretações. A autora defende que as ações que estimulam a participação ativa e a criação de sentidos pelos visitantes, utilizando-se de uma variedade de recursos didáticos como livros, jogos, guias e plataformas digitais, são, portanto, fundamentais para que os museus cumpram seu papel de transformação social. Pinto (2016) detalha que a contemporaneidade no museu não é apenas temporal, mas uma postura crítica que busca 'ver no escuro' do presente o que existe do outro tempo, permitindo 'dividir e interpelar o tempo na tentativa de transformá-lo'. Essa postura implica que o museu deve ir além de ser um 'depósito de memórias' e se tornar um 'centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias', onde a educação contribui para apresentá-lo como um 'lugar em contínua construção'. A autora ainda alerta que, embora os museus busquem ser mais hospitaleiros e abertos ao diálogo, o foco excessivo na hospitalidade e popularidade pode levar à instrumentalização do público e à subordinação dos interesses artísticos e culturais a interesses políticos e econômicos. Ela destaca que a 'não-neutralidade' dos discursos e a complexidade do

museu como instituição participante da 'construção social da cultura e na legitimação do poder' são aspectos cruciais a serem reconhecidos.

Em conformidade com Hermeto e Oliveira (2009), a capacidade dos museus de oferecer experiências culturais enriquecedoras, ao assumirem sua função pedagógica, depende diretamente da utilização eficaz de recursos de aprendizagem em contextos informais. A relevância desses programas educativos reside em sua habilidade de responder às demandas socioeducacionais contemporâneas, consolidando o museu como um espaço que integra harmoniosamente educação e lazer. Essa integração é fundamental para que os museus se tornem atrativos e acessíveis, estimulando a participação e o engajamento de um público mais amplo.

CAPÍTULO 2: OS MUSEUS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS E O TURISMO

2.1 A função educativa dos museus: passado e presente

A educação, conforme discutido por Valente (2009), é indispensável para o funcionamento das sociedades, pois é por meio dela que as culturas são aprimoradas e transmitidas entre gerações. Esse processo de aprendizagem é essencial para manter vivas as identidades culturais e para aperfeiçoar práticas e técnicas relacionadas a elas. Dentro dessa perspectiva, os museus ganham destaque como espaços com grande potencial educativo. Hooper-Greenhill (1992) aponta que, embora os museus tenham sido historicamente compreendidos como instituições voltadas apenas à conservação de objetos, hoje eles são reconhecidos como ambientes dinâmicos, nos quais o conhecimento é preservado, mas também criado, debatido e difundido. Essa mudança permite a construção de novos significados a partir das trocas culturais entre museu e público. Segundo Hooper-Greenhill (1992), a partir do século XVII, com a ampliação do acesso público aos museus, houve uma transformação nas formas de exposição: o foco, antes centrado nos artistas e nos pesquisadores, passou a considerar o público visitante e suas formas de compreender o mundo. Isso reforça a função educativa dos museus. Valente (2009) acrescenta que a educação está presente em todas as sociedades e tem como objetivo principal a transmissão cultural e o desenvolvimento de habilidades que ajudem o ser humano a alcançar seus propósitos. Esse processo envolve tanto a preservação de saberes quanto a produção de novos conhecimentos, o que destaca o papel da educação como base do crescimento individual e social. A escolha das abordagens educativas a serem adotadas ocorre a partir de um equilíbrio entre a preservação de práticas consolidadas e a incorporação de novas perspectivas. Esse processo possibilita a elaboração de conteúdos e saberes que contribuem para a formação de pensamentos críticos, construção de valores, desenvolvimento de conceitos, posturas, comportamentos, símbolos e competências que favorecem o crescimento individual e coletivo.

Hooper-Greenhill (1992) propõe uma nova forma de entender os museus, para ela, esses espaços não são apenas depósitos de objetos, mas lugares onde o conhecimento é produzido, negociado e reconhecido socialmente. A autora defende

que as exposições vão muito além de simplesmente mostrar itens, elas são construções narrativas feitas por curadores e designers, que organizam e contextualizam os objetos, dando a eles outros sentidos. Com isso, os visitantes são convidados a refletir sobre suas próprias relações com a história, a cultura e a sociedade. Hooper-Greenhill (1992) também chama atenção para o potencial educativo dos museus, já que, segundo ela, a aprendizagem nesses espaços acontece de forma diferente da educação formal, justamente por ser mais aberta, acessível e baseada na experiência sensorial e na imersão. Essa mudança no modo de se comunicar com o público, como destaca a autora, parte do entendimento de que o visitante tem um papel ativo no processo de construção de significados. Para ela, a comunicação no museu deve acontecer como um diálogo, e não de forma unilateral, superando o modelo de transmissão de comunicação que prevaleceu no século XIX. A autora defende que o papel do museu como comunicador está intrinsecamente ligado às questões culturais relacionadas ao conhecimento, poder, identidade e linguagem. Ela destaca que criar narrativas exige repensar a forma como as coleções e os públicos são compreendidos, enfrentando o desafio de unir esses aspectos e encontrar um equilíbrio entre poder e saber. Hooper-Greenhill (1992) destaca que o museu, nessa perspectiva, pode ser compreendido como uma instituição que carrega uma natureza educativa formalizada, desenvolvendo projetos e programas a partir de modelos sociais e culturais, com o objetivo de ampliar o acesso à cultura para seus públicos. A autora também aponta que, dependendo de suas finalidades, o museu pode se orientar por uma lógica de transmissão mais conservadora, pautada na permanência, ou por uma abordagem formativa, voltada à transformação. Essa diferenciação ajuda a compreender o processo de amadurecimento dos museus como espaços educativos, que passam de uma atuação implícita e quase inconsciente para uma ação pedagógica mais intencional e estruturada.

Nesse contexto de fortalecimento da função educativa nos museus, Maria (2019) reforça que o papel de educar sempre esteve presente desde a origem dessas instituições. O autor destaca que conservar memórias, garantir sua permanência para as gerações futuras e evitar o esquecimento são finalidades centrais dos museus, independentemente de serem públicos ou privados. Esses objetivos, mesmo atrelados a interesses diversos, sejam estatais ou particulares, sempre tiveram como foco principal a construção de narrativas sobre o passado. No entanto, Maria (2019) afirma

que a maneira de entender e aplicar esse papel educativo tem mudado ao longo do tempo, influenciada por disputas internas entre profissionais da gestão, da curadoria e da educação. Em certos períodos, prevaleceram ideias ligadas à contemplação estética, ao engrandecimento moral e ao estímulo de valores cívicos e de progresso. Já em outros momentos, os museus foram criticados por manterem posturas elitistas e excludentes, voltadas a um público passivo.

Além disso, Hooper-Greenhill (1992) destaca que os objetos expostos em museus não possuem um significado fixo ou universal. Para ela, o sentido desses objetos depende dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos, sendo construído a partir da relação com quem os observa. Isso quer dizer que a interpretação varia de acordo com a perspectiva de cada visitante, com os valores da sociedade e com as narrativas que acompanham aquele objeto. A autora destaca que a educação nos museus não se resume à transmissão de informações, mas envolve um processo contínuo de construção de significados, que se dá na interação entre o público, os objetos e o espaço expositivo. A capacidade de promover essas interações e de tornar os museus mais abertos e acessíveis, segundo Hooper-Greenhill (2004), tem um impacto direto no desenvolvimento do turismo cultural. Quando o visitante se depara com ambientes que incentivam a reflexão e o envolvimento com o conteúdo, a experiência turística ultrapassa o consumo superficial e se transforma em um momento de apropriação cultural. Essa apropriação fortalece a valorização das identidades locais e o vínculo com o patrimônio.

Setton e Oliveira (2017) também compartilham dessa visão ao afirmarem que a museologia busca romper com a ideia de museus como lugares exclusivos e elitizados, defendendo a democratização do acesso e a desconstrução da aura de exclusividade que envolve os acervos. Para as autoras, essa abertura permite que os visitantes tenham contato com realidades diferentes da sua, ampliando seus olhares e incentivando novas formas de compreender o mundo, a história e a cultura. Elas destacam que os principais propósitos da educação em museus estão ligados à valorização do patrimônio, à conservação da memória histórica, ao acesso ampliado e à promoção da sua democratização. Valente (2009) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a ideia de que os museus possuem uma dimensão educativa é amplamente aceita entre os profissionais da área, embora não esteja isenta de questionamentos e disputas conceituais. Segundo o autor, a constante reconfiguração

do papel dos museus, na tentativa de alcançar definições mais precisas sobre suas funções, acaba por reforçar a centralidade da dimensão educativa como um de seus pilares essenciais.

No Brasil, Amaral (2010) chama atenção para como os museus, muitas vezes, não conseguem cumprir seu papel educativo e acabam pouco visitados, ficando à margem da vida social. Ele critica o fato de essas instituições, especialmente as públicas, funcionarem como se estivessem isoladas, com pouco diálogo com a comunidade. Isso faz com que pareçam gastos desnecessários em um país que enfrenta tantas urgências sociais. Além disso, segundo o autor, muitos museus vivem uma crise financeira constante e se fecham em torno de uma história oficial, distante das pessoas, o que contribui para que sejam vistos como algo sem utilidade. Amaral também comenta como existe uma ideia comum de que o brasileiro não tem memória, vive sempre no presente e por isso não valoriza o passado nem o patrimônio. Mas, para ele, isso não é uma característica natural, é o resultado de práticas de poder que afastam o povo da sua própria história. Por isso, ele defende que os museus devem se reconectar com a sociedade, valorizando a memória, o conhecimento e o diálogo, deixando de ser espaços elitizados e passando a ser parte viva da comunidade.

Apesar das transformações pelas quais os museus vêm passando, essas instituições ainda enfrentam o desafio de conciliar suas funções de preservação com as de comunicação e educação. Valente (2009) observa que há uma tendência a confundir uma educação mais ampla com ações pontuais de cunho didático ou outras iniciativas educativas realizadas no espaço museal. Essa dificuldade em encontrar um equilíbrio entre as diferentes dimensões do museu gera conflitos recorrentes. Em instituições com foco maior na pesquisa, por exemplo, é comum que as coleções sejam tratadas como propriedade exclusiva dos curadores, o que pode resultar em produções científicas distanciadas do público e pouco acessíveis. Valente (2009) chama a atenção de que essa perspectiva, limitada a uma única função institucional, pode soar ultrapassada diante dos desafios contemporâneos. No entanto, já em 1925, a Associação Americana de Museus reconhecia que o valor de um museu está diretamente ligado ao impacto que ele exerce sobre a vida emocional e intelectual da sociedade, sinalizando que a reflexão sobre o papel social e educativo dessas instituições não é recente.

Durante muito tempo, os museus tiveram o papel de preservar memórias e visões de mundo das classes dominantes, como destaca Chagas (2012). Para ele, esses espaços funcionaram como ferramentas ideológicas do Estado, controlando e disciplinando a narrativa sobre o passado, o presente e o futuro das sociedades. Além disso, Chagas (2012) aponta que, historicamente, os museus legitimaram certas ideologias ao privilegiar um único ponto de vista sobre os acontecimentos, enquanto outras perspectivas culturais e sociais eram deixadas de fora. Assim, segundo o autor, essas instituições restringiam o acesso ao conhecimento e limitavam a participação dos grupos menos favorecidos na construção da memória coletiva. No passado, o papel dos museus esteve fortemente ligado ao poder e à manutenção das elites, que usavam esses espaços para reforçar a ordem social e cultural vigente. Chagas (2012) descreve os museus como uma ligação entre diferentes tempos, espaços, pessoas, grupos sociais e culturas, mas também enfatiza que eles podem funcionar como mecanismos que prendem o passado, fixando pessoas e objetos em uma visão engessada e distante. Essa característica levanta reflexões sobre como certas escolhas e exclusões podem influenciar a forma como o patrimônio é percebido por quem mora e por quem visita, afetando a autenticidade e o interesse nas experiências do turismo cultural. O autor destaca ainda que os museus são ambientes marcados por tensões, conflitos, silêncios e formas de resistência, e alerta que tentar resumir os museus a uma única função ou aspecto não consegue capturar a complexidade desse campo no mundo atual.

Segundo Amaral (2010), os museus surgiram como parte do movimento romântico do século XIX, que foi uma reação às grandes mudanças provocadas pela Revolução Industrial na Europa. Nesse novo contexto, o capitalismo mudou a forma como as pessoas viviam, se relacionavam com o tempo, o espaço e até com a própria noção de cultura. A perda das antigas formas de vida em comunidade causou um sentimento de vazio, alimentando a busca por algo mais verdadeiro ou autêntico, muitas vezes idealizado no passado distante ou em culturas estrangeiras. Foi nesse cenário que os museus começaram a ser vistos como espaços de memória nacional, ajudando a construir um sentimento de pertencimento coletivo e a fortalecer os estados-nação. Os primeiros museus nacionais, como o British Museum e o Louvre, surgiram com essa função: selecionar e preservar uma memória que atendia aos interesses das elites. Para Amaral (2010), esses museus não registravam todas as

histórias, mas apenas a versão das classes dominantes, apagando outras vozes e reforçando uma ideia de passado única, que ajudava a manter a ordem social e política da época.

Porém, Chagas (2012) também observa que os museus contemporâneos estão passando por mudanças que vão além da simples ampliação do público. Segundo o autor, essas instituições vêm se transformando de forma mais profunda, adotando práticas que buscam democratizar o acesso à cultura e ressignificar seu papel social. De acordo com Chagas (2012), os museus deixam de ser apenas locais voltados à conservação e exposição de acervos para se tornarem espaços de participação ativa e interação com o patrimônio cultural. Com base em sua análise, os museus são vistos, cada vez mais, como instrumentos estratégicos para o fortalecimento da cidadania, criando formas de engajamento com a sociedade. Essa transformação aponta para uma nova compreensão dos museus, que passam a ser vistos como espaços dinâmicos, capazes de estabelecer conexões entre diferentes épocas e realidades, promovendo interações mais criativas, inclusivas e diversas (Chagas, 2012). Nesse processo, a função educativa ganha força, voltando-se para propostas que favorecem a construção coletiva de saberes e o reconhecimento da diversidade cultural, aspectos também destacados por Chagas (2012) em sua defesa de um museu mais aberto às múltiplas vozes e histórias. Ele argumenta que o crescimento dos museus no Brasil durante o século XX vai além da quantidade, representando também uma nova forma de entender essas instituições, acompanhada de um esforço maior para profissionalizar o setor e valorizar a função educativa dos museus.

Embora os museus tenham surgido ligados a interesses de dominação simbólica, Amaral (2010) argumenta que eles não devem ser descartados, mas sim compreendidos a partir do seu potencial educativo e transformador. Para o autor, mesmo que a história possa ser manipulada, ela não é apenas uma invenção, e o museu pode atuar como um interlocutor importante entre a sociedade e o seu passado. Se antes servia para reforçar uma ideia de “espírito nacional”, hoje pode contribuir para o fortalecimento das múltiplas identidades que nascem das vivências cotidianas. O Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) é um exemplo disso, ao recuperar memórias historicamente silenciadas e inseri-las no presente como parte essencial da construção coletiva. Nessa perspectiva, o museu deixa de ser um espaço estático

para se tornar um lugar de cidadania, onde diferentes histórias se encontram, se reconhecem e ajudam a construir novos sentidos, vínculos e caminhos para o futuro.

Chagas (2012) utiliza uma metáfora para ilustrar o museu como uma ferramenta que permite tanto escrever quanto apagar, comparando-o a um lápis com borracha, capaz de construir histórias variadas, com diferentes caminhos e interpretações. Nessa perspectiva, o museu se torna uma ferramenta que pode ser apropriada por diferentes grupos sociais, culturais, étnicos e religiosos na afirmação de suas memórias e identidades. Democratizar o acesso a essa “tecnologia museu”, como ele define, significa colocá-la a serviço de iniciativas coletivas e movimentos sociais que buscam um outro modelo de sociedade, mais justo, solidário e comprometido com a dignidade humana. Essa proposta está fortemente conectada ao turismo cultural, que, ao reconhecer e valorizar diferentes vozes e histórias, torna-se mais autêntico, inclusivo e transformador. Chagas (2012) também enfatiza a importância da literacia visual ou museal, entendida como a habilidade de interpretar e comunicar-se por meio das imagens e dos objetos, elemento fundamental para a compreensão do ambiente visual dos museus.

Amaral (2010) destaca que a finalidade educativa dos museus se expressa no diálogo que mantêm com as mais diversas áreas do saber. No urbanismo, por exemplo, os museus podem gerar uma intensa revitalização das cidades, atraindo empresas e bens culturais, e consolidando novos polos de atração turística. O Museu de Arte Contemporânea de Niterói (Rio de Janeiro) é um caso espetacular de forte impacto social que projetou para o município a imagem de alta qualidade de vida. Em Fortaleza, o Centro Cultural Dragão do Mar conseguiu revitalizar um setor degradado da cidade, e os museus Guggenheimer tiveram papel semelhante em cidades como Nova Iorque e Bilbao. Na área de formação profissional, o museu pode se tornar um polo muito interessante, desenvolvendo atividades técnicas específicas e promovendo a formação de conservadores, restauradores e museólogos. Arquivistas, biblioteconomistas, designers, administradores, turismólogos e arquitetos também têm uma função importante a cumprir nos museus, desde que a gestão de bens culturais seja valorizada como segmento de mercado. As universidades locais também podem e devem manter diálogo com os museus, especialmente no que tange ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, sendo que muitas universidades brasileiras já abrigam museus diversos em seu âmbito institucional.

2.2 A educação não formal e suas práticas nos museus

A Educação Não Formal, conceito bastante usado na área da educação, refere-se aos processos de ensino e aprendizagem que acontecem fora do ambiente escolar tradicional, como aponta Castro (2015). Diferente da educação formal, que segue um currículo definido e oferece certificação, e da educação informal, que ocorre de forma espontânea no dia a dia, essa modalidade busca complementar ou ampliar os conhecimentos adquiridos na escola. Segundo Castro (2015), a Educação Não Formal proporciona oportunidades de aprendizado em diferentes contextos e para várias faixas etárias, contribuindo para a formação completa do indivíduo. A autora destaca que esse tipo de educação inclui uma variedade de atividades, desde aquelas que complementam o ensino escolar, realizadas dentro ou fora da escola, até ações que acontecem de forma independente dos conteúdos escolares, mas que podem se relacionar com eles. Para Castro (2015) a Educação Não Formal busca afirmar sua legitimidade e autonomia, estabelecendo conteúdos e métodos próprios. Esse campo se estrutura com base em planejamento, organização, registro e avaliação de suas práticas, acompanhando criticamente as transformações e demandas da sociedade civil.

Castro (2015) destaca que a flexibilidade da Educação Não Formal permite que ela seja adaptada a diferentes públicos e contextos, favorecendo o desenvolvimento de competências, saberes e valores de maneira envolvente e interativa. Dessa forma, essa modalidade se diferencia por oferecer um aprendizado contextualizado e significativo, fortalecendo a conexão entre o indivíduo e o conhecimento adquirido. A pesquisadora também ressalta a dificuldade histórica em definir a Educação Não Formal, que muitas vezes é entendida “pela negatividade”, ou seja, pelo que ela não é, mas observa que suas práticas vêm se organizando e se consolidando ao longo do tempo. Essa autonomia e busca por reconhecimento ficam evidentes na criação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Patrimonial e a Política Nacional de Educação Museal, mostrando que a Educação Não Formal não deve ser vista apenas como uma responsabilidade da sociedade civil, mas como um direito que requer igualdade de status e investimento por parte do Estado para garantir uma formação humana integral. Castro (2015) destaca que a diferença entre educação

formal e não formal não deve se basear em aspectos que também são relevantes para a educação formal, como a diversidade de alunos e seus ritmos de aprendizagem. Em vez disso, a distinção deve considerar as funções essenciais que cada tipo de educação desempenha e que só podem ser cumpridas em ambientes formais ou não formais.

Castro (2015) destaca que a Educação Museal se diferencia de outras formas de ensino ao oferecer experiências imersivas e interativas, que possibilitam a construção do conhecimento por meio da mediação cultural e da relação sensorial com os objetos expostos. Segundo a autora, a aprendizagem nos museus acontece de forma dinâmica, incentivando a interpretação e a conexão dos visitantes com o patrimônio cultural, o que abre espaço para novas compreensões sobre memória e sociedade. Os museus, enquanto espaços de Educação Não Formal, criam condições para desenvolver a sensibilidade, a percepção da forma, o senso estético e a compreensão das relações de poder presentes nos acervos. Essa dimensão educativa é fundamental para o turismo cultural, pois, segundo Castro (2015), transforma a visita em uma experiência de imersão e diálogo com a cultura, superando a simples observação de objetos históricos. A autora destaca que a Educação Museal atende a um público específico e diversificado, contando com ferramentas e profissionais especializados. Para Castro (2015), o foco está no objeto musealizado, no espaço ou território do museu, integrando os conceitos de cultura, memória, patrimônio e sociedade. Além disso, ela ressalta que o trabalho educativo envolve planejamento, sistematização, registro, avaliação, pesquisa e a criação de suportes e materiais educativos, o que gera impactos políticos, sociais e culturais na sociedade.

Maria (2019) explica que, hoje em dia, o museu é visto como um lugar onde a educação sempre fez parte da sua essência, sendo algo fundamental para entender o papel que essas instituições têm na sociedade. Para o autor, essa dimensão se manifesta através da criação de programas e projetos educativos que se baseiam em modelos culturais e sociais específicos, os quais influenciam diretamente a maneira como o museu seleciona, organiza e apresenta elementos da cultura. Maria (2019) explica que essa seleção visa tornar o acervo acessível e compreensível ao público, promovendo um processo de recontextualização cultural que facilita a socialização dos saberes preservados, reelaborados e transmitidos pelas instituições museológicas. Segundo o autor, o museu desempenha, assim, uma função primordial

de preservação, ao mesmo tempo em que processa informações com a finalidade de transmiti-las, ancorando-se em um projeto pedagógico que visa à construção de conhecimento sobre a sociedade e a natureza. Para Maria (2019), esse conhecimento é construído a partir dos símbolos e significados atribuídos aos objetos que compõem as coleções museais, sendo que a forma como cada museu promove a educação varia de acordo com os níveis de escolha e de apropriação de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Setton e Oliveira (2017) afirmam que a Educação Museológica se caracteriza pela capacidade de apresentar, por meio de estímulos variados, uma realidade cultural diferente da vivenciada no cotidiano. De acordo com as autoras, esse aspecto amplia os horizontes culturais dos visitantes, incentivando reflexões críticas e novas formas de compreender o conhecimento e a história. Assim, como destacam, os museus não se restringem à preservação e exibição de acervos, mas cumprem uma função educativa essencial ao promover o intercâmbio de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Setton e Oliveira (2017) questionam a visão limitada de que determinados grupos sociais não teriam condições de aproveitar o conteúdo museológico. Com base nessa crítica, elas analisam os mecanismos mentais e simbólicos que funcionam como obstáculos ao acesso a determinadas formas de linguagem e expressão cultural. A familiaridade com os códigos visuais dos museus é, segundo as autoras, uma competência importante para que o público consiga interpretar os conteúdos ali apresentados. Elas também desafiam a ideia de que a arte nesses espaços só pode ser compreendida por quem possui uma formação intelectual mais sofisticada, pois isso sustentaria formas de desigualdade entre as culturas e reforçaria exclusões. Essa reflexão é fundamental para um turismo cultural mais inclusivo e acessível, uma vez que, conforme argumentam Setton e Oliveira (2017), o apreço pelas manifestações artísticas não é algo natural, mas um resultado de experiências culturais e sociais compartilhadas pelos grupos ao longo da vida.

Além disso, Castro (2015) enfatiza que essa abordagem atende a um público diversificado e exige profissionais com formação específica, capazes de desenvolver estratégias pedagógicas voltadas à compreensão do patrimônio e da cultura. Segundo a autora, a Educação Museal não se restringe à simples exposição de objetos, mas envolve também a interação com o espaço do museu, articulando saberes sobre identidade, memória e sociedade. Assim, os museus se consolidam, conforme

destaca Castro (2015), como ferramentas educativas e espaços de transformação social. Essa dimensão ativa dos museus é essencial para o turismo cultural, que valoriza experiências mais autênticas e um envolvimento significativo com a cultura local.

Cruz e Salvadori (2022) destacam que a educação é um elemento essencial dos museus, devendo estar presente em suas diversas ações e práticas cotidianas. Segundo as autoras, ao discutir o processo educativo nos museus, não se trata de equipará-lo à educação escolar, mas de reconhecer que essas instituições podem atuar de forma complementar, proporcionando experiências e vivências diferenciadas. Os museus não se limitam ao ensino formal, abrangendo outros modos de educar, alcançando públicos diversos e promovendo uma aprendizagem mais ampla e acessível. Para elas, os museus, sejam públicos ou privados, têm desde suas origens a função de guardar registros do passado, preservá-los para as gerações futuras e evitar o esquecimento. Tais propósitos educativos, embora não neutros e ligados a interesses diversos, devem promover ideais de valorização do patrimônio, preservação e democratização do acesso. As autoras ainda observam que, no passado, a aproximação entre museu e escola foi estratégica para tirar as instituições museológicas do esquecimento, mas os novos tempos exigem uma “desescolarização” desses espaços, que não deixem de atender professores e alunos, mas também atraiam outros setores sociais.

Cruz e Salvadori (2022) ressaltam a importância de programas de educação em museus que vão além da mera “alfabetização cultural”, incentivando uma leitura crítica dos objetos culturais, capaz de fomentar um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural. Elas apontam que, apesar do consenso sobre o papel educativo dos museus, essa dimensão frequentemente provoca discussões e conflitos entre gestores, curadores e educadores, revelando diferentes perspectivas e prioridades dentro das instituições. Essas divergências refletem desafios na articulação entre os setores e na consolidação de uma proposta educativa integrada.

2.3 A mediação educativa: conceitos e importância

A mediação, conforme Silva (2011) afirma, é uma prática educativa e social em sua essência, cujo objetivo central é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa, especialmente em contextos de conflito explícito ou implícito. Segundo a autora, a mediação busca superar comportamentos reativos ou impulsivos, incentivando os participantes a adotarem uma postura reflexiva, promovendo a compreensibilidade entre os diferentes atores e defendendo a pluralidade de versões sobre a realidade, o que fomenta a participação democrática e a coesão social. Para Silva (2011), essa ação contribui para a elevação da autoestima e da autonomia dos envolvidos, indo além de uma estrita intervenção curativa para se tornar uma “cultura de mudança social”. Silva (2011) detalha que a mediação, compreendida como um conceito nômade, tem ganhado destaque em diferentes contextos, extrapolando a ideia de ser apenas uma ferramenta para resolução de conflitos. A autora afirma que a mediação passou a ocupar uma posição central nos processos de regulação social, assumindo o que chama de uma “hegemonia paradoxal”, ao mesmo tempo em que se torna amplamente utilizada, carrega múltiplos significados e aplicações.

Nesse sentido, a mediação educativa assume um papel essencial na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e inclusivos. Silva (2011) destaca que essa mediação vai além de aproximar diferentes perspectivas: ela também estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais. No ambiente de museu, segundo a autora, a mediação promove uma interação ativa entre o visitante e os acervos, ampliando as formas de interpretação e a conexão com o patrimônio cultural. Pinto e Gouvêa (2014) lembram que a mediação pode ocorrer de diversas maneiras, como por meio de textos, áudio, vídeos, recursos multimídia e a presença de mediadores. Com isso, os museus passam a oferecer experiências mais dinâmicas e acessíveis aos visitantes. Portanto, a mediação educativa se estabelece como uma estratégia essencial para aumentar o engajamento do público e proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas.

Nesse panorama, a mediação cultural é vista como parte essencial da formação humana, como destacam Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014). Para as autoras, ela não deve ser entendida apenas como uma técnica, mas como uma prática que desperta significados e estimula a construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento

estético, artístico e político das pessoas. O mediador cultural, nesse processo, vai além da função de repassar informações e assume o papel de facilitador de experiências significativas, promovendo o contato ativo do sujeito com o mundo e incentivando a compreensão da cultura como uma força transformadora. Segundo Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014), quando a cultura é mediada, ela amplia a capacidade crítica, fortalece a autonomia e possibilita que o indivíduo participe ativamente da construção de sua identidade e da realidade em que vive. As autoras também ressaltam que a mediação ajuda a perceber a cultura como um espaço de debates, tensões e construções coletivas, onde múltiplas vozes e narrativas se encontram. Ao refletirem sobre os vínculos entre formação estética, arte e política, as pesquisadoras afirmam que a mediação cultural tem o poder de expandir a percepção sobre a realidade social e fomentar posturas mais críticas e transformadoras. Assim, o mediador atua como elo entre saberes acadêmicos e populares, entre o universo da arte e as vivências cotidianas, promovendo um diálogo contínuo que aprofunda e valoriza a formação integral do ser humano.

Silva (2011) amplia o entendimento sobre mediação ao apresentá-la como uma prática diversificada, que vai além da simples resolução de conflitos e contribui ativamente para o desenvolvimento educacional. Segundo a autora, a mediação deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica de caráter preventivo, com capacidade de gerar mudanças mais amplas e integradoras nos espaços educativos. Para que as ações mediadoras alcancem bons resultados, é necessário que se baseiem em três pilares: uma visão preventiva que contemple diferentes níveis de intervenção; o engajamento coletivo de todos os envolvidos no ambiente escolar, como gestores, professores, estudantes e famílias; e um planejamento contínuo que ultrapasse respostas imediatas, apostando em mudanças sustentáveis ao longo do tempo. Essa proposta busca promover atitudes responsáveis e colaborativas, valorizando a autonomia dos indivíduos e fortalecendo sua autoestima, dentro de uma formação voltada para princípios éticos e de convivência.

Pinto e Gouvêa (2014) aprofundam o conceito de mediação explicando que ela acontece quando o conhecimento é transferido de uma área da comunicação humana, como a ciência, para outra, como a divulgação científica. As autoras ressaltam que a mediação humana nos museus de ciência e tecnologia, por exemplo, é importante para preencher as lacunas na conexão entre o lugar, o tempo e o objeto exibido. Para

elas, o mediador presencial tem um papel fundamental ao incentivar o questionamento e a relação entre o conhecimento científico mostrado e as experiências do público. Esse profissional precisa adaptar o conteúdo para diferentes tipos de visitantes, estimulando a participação ativa. Embora as autoras critiquem a mediação humana quando tenta controlar demais os sentidos que as pessoas criam, ela reconhece que, em alguns museus interativos, a mediação humana é necessária, especialmente quando os equipamentos não podem ser usados de forma autônoma ou não possuem recursos visuais claros para a explicação. No geral, Pinto e Gouvêa (2014) dizem que a mediação é um processo cultural em que diferentes pessoas participam, podendo ser tanto quem produz quanto quem recebe as mensagens.

Embora a mediação humana desempenhe um papel fundamental, Silva (2011) chama atenção para o risco de uma dominação excessiva do conceito, ao tentar englobar todas as práticas comunicacionais sob a ideia de mediação. Para a autora, essa ampliação excessiva pode esvaziar o sentido original do termo, comprometendo sua função específica como instrumento voltado à resolução de conflitos. De modo geral, Silva (2011) destaca que a mediação é um processo cultural no qual diferentes sujeitos se envolvem ativamente, tanto na produção quanto na recepção das mensagens. A autora entende o mediador como um agente que mobiliza a comunicação, assumindo sentido apenas na interação com os demais protagonistas do processo. Ainda segundo ela, a mediação não acontece de forma isolada: a presença do mediador, por si só, não garante a ação mediadora, que só se concretiza com a participação ativa e voluntária de todos os envolvidos.

Nesse sentido, a mediação não deve ser entendida apenas como uma ação corretiva voltada à restauração da ordem ou da comunicação, mas como um caminho formativo, voltado à educação para os valores, promovendo responsabilidade, cooperação, autonomia e autoestima. Silva (2011) defende que a mediação seja incorporada aos projetos pedagógicos e curriculares, com atuação preventiva em diferentes momentos: na prevenção primária, na secundária e na terciária, sempre incentivando o envolvimento coletivo e colaborativo dos diversos agentes educativos.

2.4 Turismo cultural e turismo educativo

O turismo cultural, como aponta Pereiro Pérez (2009), pode ser compreendido a partir de uma perspectiva antropológica, que vai além da simples descrição de produtos e serviços e passa a considerar discursos, representações, significados e identidades. O autor defende que o estudo do turismo precisa ultrapassar uma abordagem mais técnica e classificatória, voltada apenas para aspectos práticos, e focar nas experiências culturais vividas pelos turistas. Esse tipo de turismo envolve todas as manifestações culturais e o contato com os modos de vida dos lugares visitados. Pereiro Pérez (2009) afirma que o turismo cultural não é só uma atividade econômica, mas um fenômeno sociocultural complexo, marcado por deslocamentos humanos, trocas e a busca por novas vivências e aprendizados. Por isso, é importante entender o turismo cultural como um espaço onde são construídos e compartilhados significados, identidades e relações. Pereiro Pérez (2009) propõe uma mudança na forma de entender o turismo, deixando de focar apenas no turismo como produto para vê-lo como um fenômeno, destacando a experiência como elemento central na antropologia do turismo.

Melo e Cardozo (2015) ampliam essa perspectiva ao mostrar como o turismo cultural, o patrimônio e a educação patrimonial estão profundamente conectados. Para os autores, o turismo cultural é aquele que valoriza as tradições, a história, os saberes, os costumes e os modos de vida de um povo. Eles ressaltam que o patrimônio cultural precisa ser preservado porque é uma fonte importante de conhecimento e tem um papel fundamental na formação da cidadania. Nesse sentido, a educação patrimonial aparece como uma ferramenta essencial dentro do turismo cultural, já que ajuda as pessoas a valorizarem sua herança cultural, entenderem a história da própria cultura e perceberem a importância de preservá-la. Para Melo e Cardozo (2015), quando bem pensado e bem gerido, o turismo cultural tem o potencial de transformar realidades e valorizar o patrimônio de forma significativa. Os autores também afirmam que o turismo cultural atua como um instrumento para o desenvolvimento social e econômico, ao mesmo tempo em que incentiva o intercâmbio cultural e o respeito à diversidade.

Melo e Cardozo (2015) explicam que entender o patrimônio como uma construção social ao longo do tempo é fundamental para articular iniciativas conjuntas

nas áreas do turismo e da educação patrimonial. Essas iniciativas buscam tornar o patrimônio mais atrativo para os visitantes e mais significativo para as comunidades locais, enriquecendo a vivência turística. Segundo os autores, o turismo cultural deve ultrapassar o simples consumo visual ou passageiro e proporcionar ao visitante uma imersão na cultura do local, promovendo uma percepção mais profunda de seus símbolos, identidades e histórias. Nesse processo, Melo e Cardozo (2015) apontam que, a educação patrimonial desempenha papel central ao estimular o reconhecimento do valor cultural do patrimônio, a compreensão de seu contexto histórico e a necessidade de preservação, contribuindo para a formação de cidadãos engajados e conscientes do papel que desempenham na manutenção dessa herança.

O turismo educativo, por sua vez, amplia o potencial de aprendizado que uma viagem pode oferecer. De acordo com Silva Calpa (2013), ele é uma forma de turismo voltada principalmente para a aquisição de conhecimentos, unindo lazer, cultura e educação. A ideia é proporcionar experiências que contribuam para a formação completa do indivíduo. Diferente do turismo apenas recreativo, o turismo educativo tem como foco aprofundar o entendimento sobre um tema, uma cultura ou um lugar, envolvendo áreas como história, arte, ciência e meio ambiente. Ainda segundo a autora, esse tipo de turismo tem um impacto importante no crescimento pessoal e intelectual de quem participa, pois estimula o pensamento crítico e ajuda a valorizar a diversidade cultural. É importante ressaltar que o turismo educativo não se restringe ao ambiente escolar, podendo ocorrer em diversos espaços como museus, sítios arqueológicos, parques naturais e cidades históricas. Silva Calpa (2013) destaca que o turismo educativo estimula a curiosidade intelectual e a capacidade de observação, além de incentivar o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

A relação entre museus e turismo cultural tem ganhado cada vez mais atenção, e a internet se mostra uma aliada importante nesse processo. Segundo Bauer, Sohn e Oliveira (2019), os museus são espaços de memória e cultura que exercem um papel essencial na promoção do turismo cultural, atraindo pessoas interessadas em suas exposições e coleções. A internet transforma essa relação, ao permitir que os museus divulguem seus conteúdos de forma mais ampla e interativa. Os autores explicam que, com as plataformas digitais, os museus conseguem alcançar mais pessoas, oferecer informações detalhadas e criar experiências que vão além da visita física. Isso inclui visitas virtuais, exposições online, conteúdos interativos e outros

recursos que ajudam a aproximar o público. Além de impulsionar o turismo cultural, essa presença digital fortalece a educação patrimonial, tornando o acesso ao conhecimento mais democrático. Para Bauer, Sohn e Oliveira (2019), essa união entre museu e internet abre novas possibilidades para o turismo cultural e educativo, deixando-o mais dinâmico, acessível e inclusivo. Os autores destacam que a ampliação do acesso à internet e o avanço das tecnologias digitais modificaram o comportamento dos turistas, que passaram a buscar vivências mais personalizadas e imersivas. Segundo os autores, a internet elimina barreiras de tempo e espaço, permitindo que os museus se conectem com um público global e diverso, além de possibilitar o acesso aos seus conteúdos a qualquer hora e em qualquer lugar.

CAPÍTULO 3: MUSEUS EM MOVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO

3.1 Descrevendo a proposta do projeto Museus em Movimento

Este capítulo apresenta e analisa o projeto de extensão *Museus em Movimento: Museu da Inconfidência e direito à história*, escolhido como estudo de caso por colocar em prática conceitos de educação patrimonial, mediação e função educativa dos museus discutidos anteriormente. As informações aqui reunidas têm como base as diretrizes e ações divulgadas no canal oficial do projeto no Instagram, bem como o referencial teórico que sustenta sua proposta.

O Museus em Movimento é uma iniciativa vinculada à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), desenvolvida pelo Departamento de História com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Atua diretamente em parceria com o Museu da Inconfidência, promovendo um diálogo entre ensino, cultura e sociedade. Como projeto de extensão, busca ultrapassar os muros acadêmicos, aproximando o espaço universitário da comunidade e tornando a produção de conhecimento acessível e socialmente relevante.

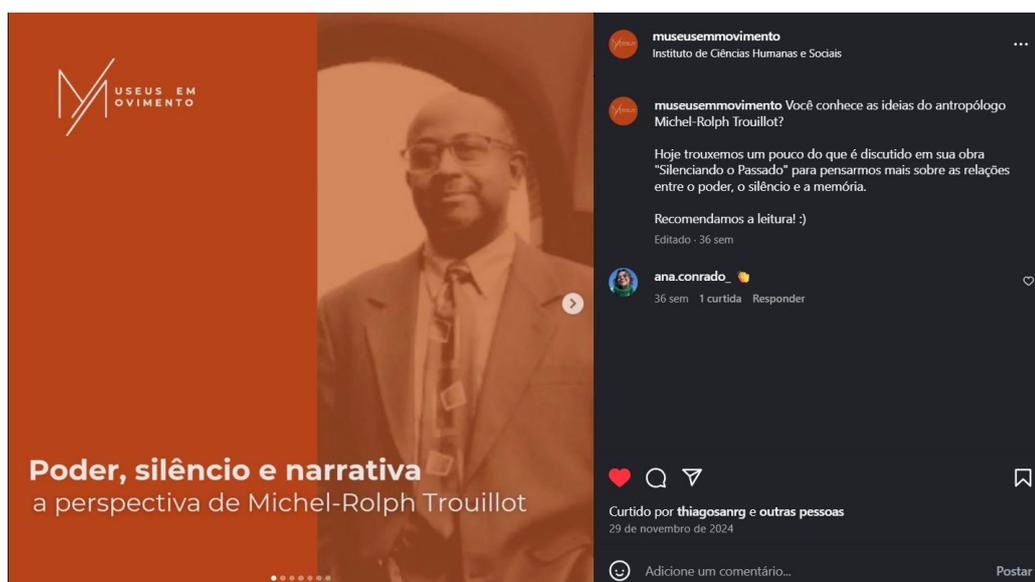
Sua proposta parte de um questionamento central: a narrativa oficial apresentada pelo museu é considerada incompleta e pouco diversa. As exposições, compostas por objetos, textos e ambientações, concentram-se majoritariamente na trajetória dos Inconfidentes, destacando uma elite branca, masculina e letrada. Como consequência, vozes e presenças fundamentais acabam silenciadas, como a da população negra que constituía a maior parte da população no século XVIII e foi essencial para a economia e a construção da riqueza mineira, a dos povos indígenas e a das mulheres. O projeto provoca reflexões diretas sobre onde estão essas histórias e como o povo, que viveu e construiu aquele contexto, aparece em uma narrativa dominada por uma elite.

Essa crítica não interpreta a ausência desses grupos como simples descuido, mas como resultado de um processo histórico de silenciamento que reforça uma visão limitada e elitista da história. Nesse sentido, o nome do projeto carrega um compromisso ético e político. O direito à história não se limita ao acesso à informação, mas inclui o direito de se ver representado. O projeto defende que os museus sejam espaços vivos, nos quais memórias são debatidas, disputadas e constantemente

atualizadas. Sua perspectiva se alinha a propostas de revisão crítica e decolonial, que entendem que a história oficial pode e deve ser repensada a partir das vozes excluídas.

O projeto se fundamenta em um sólido referencial teórico, que inclui autores como Michel-Rolph Trouillot, em *Silenciando o Passado* (ver Figura 1), ao analisar o poder na produção da história e dos silêncios, e Nila Rodrigues Barbosa, em *O Negro no Pensamento Museal*, ao discutir a presença e a representação da população negra nas instituições museológicas. Também dialoga com textos de Ulpiano Bezerra de Meneses sobre a exposição museológica e de Andrea Considera sobre o direito à memória e aos museus, integrados ao grupo de estudos criado para sustentar a proposta, intitulado *Memoriar: patrimônio, museus e usos do passado*.

Figura 1: Divulgação da obra de Michel-Rolph Trouillot.



Fonte: Perfil do Instagram @museusemmovimento (2024).

Para alcançar seus objetivos, o Museus em Movimento atua em duas frentes complementares. A primeira é voltada à própria instituição, sugerindo mudanças na curadoria, nos textos das exposições e na seleção de obras, de modo a incluir perspectivas que ampliem a narrativa histórica. A segunda frente é de caráter educativo e imediato, reconhecendo que mudanças institucionais profundas exigem tempo. Nessa dimensão, o projeto desenvolve ações que incentivam o público a fazer uma leitura crítica do que é exposto. Essas ações incluem materiais de apoio, visitas

mediadas e guias interpretativos que auxiliam os visitantes a identificarem lacunas e silenciamentos por conta própria.

O objetivo final é transformar a forma como o público se relaciona com o museu. Mais do que oferecer apenas a versão heroica da história dos Inconfidentes, busque-se que o visitante saia da experiência refletindo sobre quem teve sua história contada e quem foi deixado à margem. Dessa forma, o Museu em Movimento propõe um museu mais aberto, participativo e representativo, reafirmando o direito à história como algo coletivo, plural e acessível a todos.

3.2 Descrevendo as ações e intervenções no Museu da Inconfidência

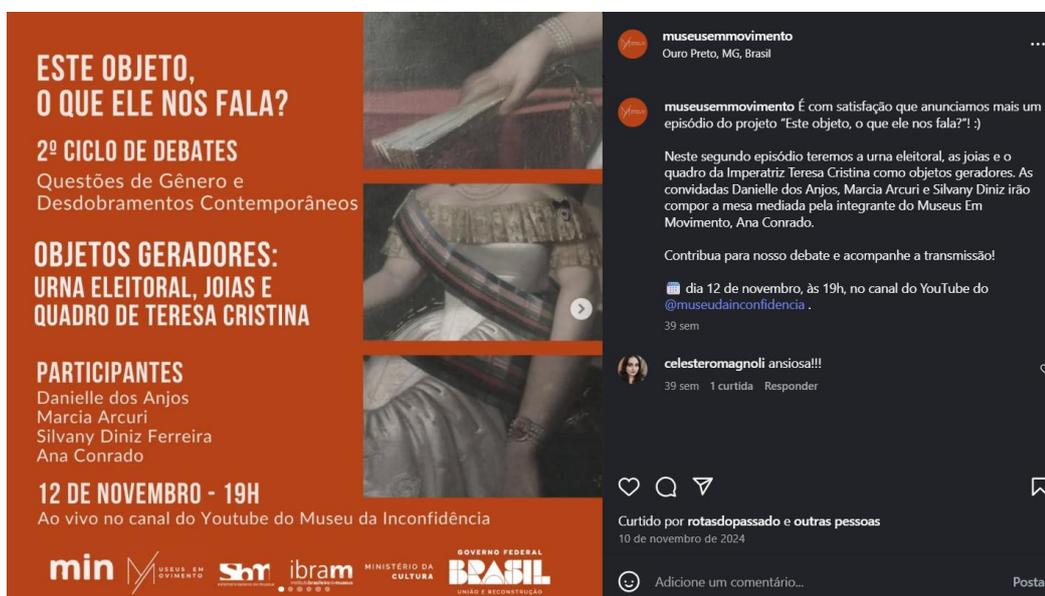
O projeto Museu em Movimento traduz sua robusta proposta teórica em um diversificado portfólio de ações concretas, que se manifestam em intervenções curatoriais, eventos de debate e um amplo leque de atividades pedagógicas e de formação, todas documentadas em seu perfil.

A ação de maior impacto direto do projeto foi sua colaboração na exposição *Afro-brasilidades: arte e memória na encruzilhada*. Conforme divulgado, o grupo atuou decisivamente na pesquisa sobre os objetos e sua documentação, na organização das escutas comunitárias, no tratamento dos depoimentos e, crucialmente, na produção do texto curatorial e auxílio à curadoria. Esta participação representa a materialização de seu objetivo de intervir nas práticas museológicas, contribuindo para um reposicionamento do Museu da Inconfidência na abordagem da história afro-brasileira.

O ciclo de debates *Este Objeto, O Que Ele Nos Fala?* é a principal plataforma de intervenção indireta do projeto. Em sua concepção, ele funciona como uma ferramenta para hackear o acervo, selecionando objetos para detonar discussões sobre temas sensíveis. O 1º ciclo, focado na trivialização da escravidão, e o 2º, em questões de gênero, evidenciam a abordagem direta a temas silenciados. A metodologia desta ação é notável por sua ênfase na curadoria colaborativa. O projeto promove encontros com a comunidade ouro-pretana e dialoga com múltiplos coletivos, como Mães pela Liberdade, Rosa Negra, Quilombo Vila Santa Efigênia, entre outros, para definir os temas e escolher os objetos a serem debatidos, quebrando a hierarquia

tradicional entre curador e público e colocando em prática a democratização da experiência museal.

Figura 2: Divulgação do 2º Ciclo de Debates "Este Objeto, O Que Ele Nos Fala?".



Fonte: Perfil do Instagram @museusemmovimento (2024).

O projeto estende sua atuação para além das paredes do museu através de uma pedagogia crítica aplicada em diferentes contextos. A Deriva da Memória, por exemplo, consiste em percursos a pé por Ouro Preto com temas como do retumbar dos hinos ao soar dos tambores e cemitérios e objetos sacros. Essas atividades são realizadas com públicos diversos, incluindo alunos de escolas públicas (Colégio Flecha, Escola Estadual Dom Silvério), estudantes universitários (turma de Introdução à Museologia da UFOP) e a comunidade em geral, funcionando como uma ação de educação patrimonial que conecta o museu ao território. O projeto também realiza ações de mediação diretamente em espaços museais. Um exemplo é a mediação da exposição *Barroco Mesmo*, da artista Sônia Gomes, conduzida com estudantes no Anexo do Museu da Inconfidência. A atividade evidencia a aplicação prática da proposta de promover uma visita mais crítica e educativa.

Figura 3: Registro da ação pedagógica 'Deriva da Memória' com estudantes.



Fonte: Perfil do Instagram @museusemmovimento (2025).

Figura 4: Material produzido por estudantes ao final da atividade 'Deriva da Memória'.



Fonte: Perfil do Instagram @museusemmovimento (2025).

Por meio de uma estratégia multifacetada, o *Museus em Movimento* articula a discussão do patrimônio histórico com as urgências sociais e ambientais do presente. O projeto cumpre sua proposta ao atuar como um catalisador da transformação do Museu da Inconfidência em um espaço mais dialógico, plural e socialmente responsável.

3.3 Conclusão: Do Conceito à Prática

A análise detalhada do projeto *Museus em Movimento* evidencia a materialização dos conceitos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Ao se propor a identificar e intervir nos silenciamentos étnicos e sociais presentes na narrativa do Museu da Inconfidência, o projeto funciona como um exemplo prático de educação patrimonial e mediação cultural em ação. Sua abordagem vai além de uma simples ação educativa, posicionando-se como uma iniciativa de pesquisa-ação voltada à transformação social, alinhando-se à visão de autores como Chagas (2012), que defendem o museu como instrumento estratégico para o fortalecimento da cidadania.

As ações e intervenções descritas, como visitas mediadas, o ciclo de debates *Este Objeto, O Que Ele Nos Fala?* e a organização de grupos de estudo como o *Memorar*, são estratégias concretas para engajar o público de forma crítica e participativa. Em vez de aceitar passivamente a história oficial, o visitante é convidado a refletir, questionar e construir sua própria interpretação do patrimônio, seguindo a lógica de mediação defendida por Silva (2011), que busca superar comportamentos passivos e promover a pluralidade de versões sobre a realidade. A colaboração na exposição *Afro-brasilidades* demonstra que o museu pode se tornar um espaço de cocriação e expressão para narrativas historicamente marginalizadas, refletindo a ideia de que a educação dos sentidos e a apropriação do acervo são fundamentais para a construção da identidade.

O estudo de caso do *Museus em Movimento* confirma que o museu tem um papel essencial como espaço de aprendizagem não formal e que, por meio de uma mediação bem planejada e executada, pode se tornar uma ferramenta poderosa para o fortalecimento da cidadania e a construção de uma memória histórica mais plural e democrática. O projeto ilustra de forma contundente a transição do museu de um espaço estático para um ambiente dinâmico e relevante para a sociedade

contemporânea, desafiando a visão de que o patrimônio se limita a objetos de pedra e cal e reafirmando a importância da história oral, da tradição e das memórias coletivas que compõem a identidade de um povo. A iniciativa demonstra, na prática, o potencial do museu de se tornar um fórum de comunicação e debate, capaz de interpretar o passado e o presente e de orientar a exploração do futuro (Melo e Cardozo, 2015), além de catalisar o desenvolvimento de um turismo mais consciente e crítico.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, ao investigar a complexa e multifacetada intersecção entre museus, educação e turismo, partiu de uma observação fundamental: o museu contemporâneo transcendeu sua função tradicional de mero guardião de acervos para se consolidar como um espaço ativo de aprendizagem e de engajamento social. A tese central deste trabalho defendeu que o museu, para se manter relevante, precisa se afirmar como um pilar da cidadania e da cultura, abandonando a passividade em favor de uma postura de diálogo e mediação.

Ao longo do estudo, demonstrou-se que o conceito de patrimônio, longe de ser um legado objetivo e estático, é uma construção social e um campo de disputas. Autores como Choay (2001) e Meneses (1992), ao problematizarem a memória e as narrativas oficiais, evidenciaram que a preservação de bens culturais está intrinsecamente ligada às relações de poder, frequentemente resultando no silenciamento de grupos historicamente marginalizados. Essa perspectiva foi aprofundada por Amaral (2010), que criticou a origem dos museus nacionais como dispositivos ideológicos que legitimavam a história das elites, e por Chagas (2012), que descreve o museu como uma ferramenta que, por seu poder, pode tanto "apagar" quanto "escrever" novas histórias. A educação patrimonial, nesse contexto, surge como um instrumento essencial para reverter esse quadro, capacitando o público a fazer uma leitura crítica e a se apropriar de sua própria história, dando voz às "memórias subterrâneas" como apontado por Pollak (1989), contribuindo para a construção de uma identidade mais plural.

O trabalho aprofundou, em seguida, a função educativa dos museus, discutindo a mediação cultural e a educação não formal como estratégias-chave para essa transformação. A mediação, conforme explorado nas teorias de Silva (2011) e Pinto e Gouvêa (2014), é mais do que uma técnica: é uma prática dialógica que converte a visita em uma experiência imersiva, estimulando a reflexão, a autonomia e a criatividade. Ao se alinharem a essa abordagem, os museus se desvinculam da rigidez do ensino formal e se tornam espaços vivos, onde o aprendizado acontece de forma espontânea e significativa. A discussão foi enriquecida com a análise de como a institucionalização da educação nos museus, defendida por Valente (2009), e a atuação de mediadores qualificados, são cruciais para o sucesso desses programas.

O estudo de caso do projeto "Museus em Movimento", com suas ações no Museu da Inconfidência, serviu como uma prova prática da aplicabilidade desses conceitos. O projeto, ao identificar os silenciamentos na narrativa da Inconfidência e ao propor intervenções diretas e indiretas, demonstrou que é possível subverter a passividade do visitante. As ações como as visitas mediadas, o guia de visitação digital e os "Diálogos Museais" são estratégias concretas para engajar o público de forma crítica e participativa. A iniciativa é um exemplo contundente de como o museu pode ser utilizado como uma "tecnologia" a serviço da comunidade, promovendo o debate sobre "passados sensíveis" e o fortalecimento de uma identidade mais plural. A colaboração na exposição "Afro-brasilidades" reafirma a importância da cocriação e da expressão de narrativas historicamente marginalizadas, superando a visão de que o patrimônio se limita a objetos de 'pedra e cal' e reafirmando o valor da história oral e das memórias coletivas que compõem a identidade de um povo.

A análise do turismo cultural no trabalho reforça que, quando os museus adotam uma abordagem educativa e mediadora, eles qualificam a experiência turística. O turismo deixa de ser um mero consumo de entretenimento para se tornar um fenômeno de aprendizado e transformação, que beneficia tanto o visitante, ao enriquecer seu repertório e senso crítico, quanto a comunidade local, ao valorizar seu patrimônio e fomentar a cidadania. Conforme Melo e Cardozo (2015), essa sinergia entre museus e turismo é um catalisador para o desenvolvimento de destinos culturais, promovendo um turismo mais consciente, crítico e respeitoso.

Conclui-se, portanto, que o papel dos museus na sociedade contemporânea é indissociável de sua função educativa. A mediação cultural e a educação patrimonial não são apenas adendos, mas pilares que permitem ao museu cumprir seu compromisso social de democratizar o acesso ao conhecimento e à história. Ao enfrentarem os desafios de inclusão e ao abraçarem o diálogo com a sociedade, os museus se tornam centros catalisadores de energia criativa, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMARAL, E. L. G. Reflexões sobre o papel educativo dos museus. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 9–16, 2010. DOI: 10.5020/23180714.2003.637. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23180714.2003.637>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ALVES, M. B.; BOTTO, I; VIEIRA, P. R. Turismo, Educação Patrimonial e Extensão Universitária: Reflexões a partir do Programa de Extensão “O Turismo no Museu” da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Hospitalidade**, v. 18, n. 03, p. 91-115, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29147/revhosp.v18i03.979>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BAUER J. E., SOHN A. P. L, OLIVEIRA B. S. (2019) TURISMO CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE MUSEUS E INTERNET. **Turismo: Visão e Ação** 21::291–308. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/rtva.v21n3.p291-308>. Acesso em: 16 jul. 2025

CAETANO, L. S. **A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas**. 2021. 120 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38373>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CASTRO, F. R. Há sentido na educação não formal na perspectiva da formação integral? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-184, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/download/17166/15618/28902> Acesso em: 20 jan. 2025

CHAGAS, M. S. Museus, memórias e movimentos sociais. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 41, n. 41, 25 fev. 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2654> Acesso em: 12 jan. 2025

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade : UNESP, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/alegoria-do-patrimonio-francois-choay/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 05 fev. 2025.

COUCEIRO, S.; BARBOSA, C. **O Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção**. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 213, p. 9-23, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1401/1121>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CRUZ, P; BORGES; SALVADORI, M. A. Educação em museus: Entre conceitos e práticas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 159–187, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v12i1.301>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GRINOVER, L. Patrimônio, identidade, território e hospitalidade: notas para a compreensão da cidade contemporânea. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 9., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2012, p. 1 – 10. Disponível em: [https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/10/\[81\]x_anptur_2013.pdf](https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/10/[81]x_anptur_2013.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

HALLAL, D. R.; MULLER, D. Educação Patrimonial no Museu Municipal Parque da Baronesa como possibilidade de Turismo Cidadão. Pelotas/RS. RELACult - **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 208–224, 2016. DOI: 10.23899/relacult.v2i4.305. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/305>. Acesso em: 18 dez. 2024.

HERMETO, M; OLIVEIRA, G. D. Ação educativa em museus: produção de conhecimento e formação para a cidadania? In: AZEVEDO, F. L. M.; CATÃO, L. P.; PIRES, J. R. F. (Org.). **Cidadania, memória e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual**. Belo Horizonte: Crisálida, 2009. p. 89-107

HOOPER-GREENHILL, E. **Museums and the Shaping of Knowledge**. London; New York: Routledge, 1992. Disponível em: https://archive.org/details/museumsshapingof0000hoop_d1y6. Acesso em: 11 mar. 2025.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. O. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Educação patrimonial: guia prático**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2018. 78 p. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/educacao-patrimonial>. Acesso em: 17 dez. 2024.

KUPIEC, A.; NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. **ANTARES: Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 163–177, 2014. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MARIA, F. G. dos S. **O ensino de história em ambientes não-formais: o museu como ambiente educativo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Bauru, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191437>. Acesso em: 22 jul. 2025

MELO, A., CARDOZO, P. F. (2015). Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. **Educação & Sociedade**, 36(133), 1059–1075. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015137387>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MENESES, U. T. B. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 34, p. 9–23, 1992. Disponível em: 10.11606/issn.2316-901X.v0i34p9-23. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>. Acesso em: 09 jan. 2025.

OLIVEIRA, C. A. P. Educação patrimonial no Iphan: análise de uma trajetória. **Revista CPC**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 27esp, p. 32–54, 2019. Disponível em: [10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp32-54](https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp32-54). Acesso em: 17 jun. 2025.

PEREIRO PÉREZ, X. **Turismo Cultural**: uma visão antropológica. El Sauzal (Tenerife, Espanha): PASOS, RTPC, 2009. 307 p. (Colección PASOS edita, n. 2). Disponível em: <https://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025

PINTO, J. R. O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 351-366, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.67049>. Acesso em: 09 jan. 2025.

PINTO, S.; GOUVÊA, G. Mediação: Significações, Usos E Contextos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 16, n. 2, p. 53–70, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160203>. Acesso em: 26 mar. 25

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf Acesso: 25 jun. 2025.

SANDER, R. **O museu na perspectiva da educação não-formal e as tendências políticas para o campo da museologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em: <https://acervo.ler.app.br/livros/tecnico-outros/cp020088.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SETTON, M. G. J.; OLIVEIRA, M. M. Os museus como espaços educativos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e162678, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162678>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, A. M. C. Mediação e(m) educação: discursos e práticas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 6, n. 12, p.249-265, jul/dez 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/15409>. Acesso em: 26 mar. 25

SILVA CALPA, A. C. Turismo Educativo. **Revista de Pesquisa da UNAD**, Colômbia, CO, v. 12, n. 1, p. 225–240, 2013. Disponível em: [10.22490/25391887.1170](https://doi.org/10.22490/25391887.1170). Acesso em: 18 ago. 2025.

TOLENTINO, A. B. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces.** Revista CPC, São Paulo, v. 27, n. especial, p. 133-148, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148>. Acesso em: 17 dez. 2024.

VALENTE, M. E. A. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: MAST COLLOQUIA (org.). **Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas.** v. 11. Rio de Janeiro: MAST, 2009. p. 84-98. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/335067278.pdf#page=84>. Acesso em: 11 jan. 2025

VOGT, O. P. Patrimônio cultural: um conceito em construção. **Métis: História & Cultura**, Caixia do Sul, [S. l.], v. 7, n. 13, 2011. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/687>. Acesso em: 12 mar. 2025.