



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANIEL DE SOUZA SANTOS

**OS MUSEUS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLARES E
SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À CIDADE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2023

DANIEL DE SOUZA SANTOS

**OS MUSEUS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLARES E
SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À CIDADE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi

Rio de Janeiro

2023

DANIEL DE SOUZA SANTOS

**OS MUSEUS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLARES E
SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À CIDADE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi (FE/UFRJ)

Professora examinadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Cunha Fernandes (FE/UFRJ)

Professor examinador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva (FE/UFRJ)

Dedico este trabalho a Deus e a minha família,
sem a ajuda e a perseverança deles eu não teria
forças para desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus e a intercessão de Nossa Senhora, por permitir que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante todos esses anos de estudo, o período da graduação e principalmente durante a realização deste trabalho de conclusão de curso. Agradeço a minha família por todo incentivo ao longo de todo esse período em que estive dentro da Universidade.

Agradeço à minha esposa, companheira e amiga Amanda Abrantes, por todo apoio, paciência, incentivo e carinho comigo nestes anos de estudo. Ao meu filho Vitor por ser fonte de toda força de vontade e estímulo para que permanecesse firme no propósito de continuar os estudos. À minha mãe Sueli, exemplo de mulher forte e guerreira e fonte de muita inspiração para que eu conseguisse chegar até esse momento. À minha madrinha Selma, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos e assim como minha mãe, acreditar em mim e estar sempre presente em todos os momentos, me apoiando e dando força nessa caminhada. À minha irmã Denize, por ser minha amiga, companheira e sempre me ouvir e aconselhar ao longo de todos os anos de estudo. Ao meu Pai, Luiz Antônio, mesmo que distante sei que torce por meu sucesso e realização.

Agradeço ao meu grande amigo e afilhado Felipe Cordeiro que partilhou comigo esses anos de estudo, desde o ensino médio até agora, sendo colega de turma na Faculdade de Educação até o final desta graduação e à minha grande amiga Nadja, que encontrei ao longo de minha jornada acadêmica e foi tão importante em todas as minhas angústias, me escutando e fazendo com que tudo fosse mais leve, com muitas risadas, mas com enormes reflexões e aprendizados sobre tudo o que enfrentamos até esse momento.

A todos os professores da Faculdade de Educação, por toda contribuição e ensinamentos que vocês trouxeram para minha formação e em especial, à minha querida orientadora Irene Giambiagi por todo acolhimento, paciência, exemplo de profissional e ser humano, tão importante em suas orientações, revisões, apontamentos e aconselhamentos ao longo desse período de conclusão de trabalho final. A todas as meninas do grupo de orientação por todas as trocas e acolhimento ao longo desse processo.

E por último e não menos importante a mim mesmo, por ter conseguido chegar até esse momento e alcançado essa conquista de estar me formando numa universidade pública e de qualidade como a UFRJ, só gratidão a todos os envolvidos nesse percurso.

“Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza.” (GADOTTI, 2005)

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem como principal finalidade estudar a relação dos museus como espaços de educação não-escolares, com o intuito de verificar sua relação com o direito à cidade para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O Museu é um espaço vivo, rico em conhecimentos, por isso é fundamental que ofereçam a possibilidade de ampliar os saberes daqueles que o procuram, a fim de permitir-lhes transportar-se a outros conhecimentos que ampliem suas experiências escolares e humanas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica com autores que abordam a temática no campo da educação, da museologia e das ciências sociais, com destaque para o seguinte referencial teórico: BEVILAQUA, CABRAL & GUIMARÃES, LEFEBVRE e TRINDADE. O objetivo geral que guiou a elaboração desta monografia foi analisar a relação do museu com a educação fora do ambiente escolar e sua contribuição em prol do conhecimento das crianças sobre cidadania e o direito à cidade. A escolha do tema baseou-se em textos lidos durante a graduação, bem como em experiências vivenciadas dentro da própria universidade. O estudo indicou que a parceria entre museu e escola é não apenas possível como necessária de ser concretizada, porém, para tal, é fundamental o estabelecimento de políticas públicas para que o desenvolvimento educacional dos alunos possa ser realizado de forma plena.

Palavras-chave: educação museal; educação não-escolar; direito à cidade; museus; crianças no museu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – *Trono do Rei do Daomé*. Disponível:

https://www.museunacional.ufrj.br/see/objetos_zinkpo.html Acesso: 17 nov. 2023.

Figura 2 – *Museu Nacional*. Disponível:

<https://blog.panrotas.com.br/mktdestinos/2018/09/03/incendio-no-museu-nacional-como-a-tragedia-impacta-no-turismo/> Acesso: 22 nov. 2023.

Figura 3 – *Castelo Mourisco – Fiocruz*. Disponível:

<https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/area-de-visitacao/castelo-mourisco>

Acesso: 10 nov. 2023.

Figura 4 – *Visita de Albert Einstein ao Instituto Oswaldo Cruz*. Disponível:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/einstein-na-fiocruz-secao-de-obras-raras-exibe-periodico-assinado-pelo-fisico-alemao-8/5> Acesso: 10 nov. 2023.

Figura 5 – *Cientistas de Manguinhos cassados pela Ditadura Militar*. Disponível:

<https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-o-massacre-de-manguinhos/> Acesso: 13 nov. 2023.

Figura 6 – *Cerimônia de reintegração de Posse dos Cientistas cassados*. Disponível:

<https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-o-massacre-de-manguinhos/> Acesso: 13 nov. 2023.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. EDUCAÇÃO MUSEAL NO RIO DE JANEIRO	12
1.1 MUSEU NACIONAL.....	13
2. MUSEU DA VIDA (FIOCRUZ).....	19
2.1 O MASSACRE DE MANGUINHOS (1964-1970)	23
3. OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL.....	26
4. O DIREITO À CIDADE	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
BIBLIOGRAFIA	39

INTRODUÇÃO

Historicamente a relação entre museu e escola no Brasil é mais antiga do que podemos imaginar. Pensar em como a educação nesses espaços é fundamental para agregar conhecimento e efetivamente despertar nas crianças interesses extracurriculares é um dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso. A concepção de uma educação não-escolar reflete-se no modelo de uma educação que potencialmente pode desenvolver-se em múltiplos espaços que ultrapassam o da sala de aula ou o próprio espaço físico da escola.

Para Gadotti (2005), os programas de educação não-formais não precisam impreterivelmente seguir um sistema sequencial ou hierárquico, tendo duração variável, que permite ou não uma certificação de aprendizagem das crianças. Podemos identificar que na educação não-formal há outros elementos que contribuem para a aprendizagem que não necessariamente extraescolar, em oposição às tradicionalidades que ainda hoje encontramos na maior parte das escolas brasileiras.

Diante dessas especificidades devemos pensar em lugares fora dos muros da escola, que despertem nas crianças novos interesses em aprender, tendo contato com novas experiências, novos espaços, novas pessoas e, quem sabe, novos desafios que as impulsionem a se identificarem de forma diferente, não mais só como crianças, mas como cidadãs que são, integrando e entendendo seu lugar nesses espaços, conquistando seu direito à cidade.

Segundo as palavras de Gohn (2006), na educação não formal, o educador é o “outro”, com quem nós interagimos. Isso nos revela a importância do processo de socialização das crianças. A socialização infantil em diferentes espaços educativos é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma completa e diversificada. É imperioso que as crianças matriculadas em séries dos anos iniciais façam parte tais momentos, uma vez que esse processo será capaz de provocar um efeito positivo, motivando as crianças a (re)descobrir novos caminhos e oportunidades de conhecer e pesquisar outras realidades escolares, culturais e pessoais com as quais elas não têm contato diretamente em seu dia a dia.

Para que essa socialização e as descobertas ocorram, precisamos avançar em direção a outro conceito, do filósofo e urbanista francês Henri Lefebvre. Para Lefebvre, é necessário que o direito à cidade seja extensivo ao proletariado, que em sua maioria tem seu direito ao convívio em sociedade negado, sendo até mesmo expulso dos centros urbanos, espaço este que para Lefebvre é configurado por intensos locais de trocas e encontros. Após a concretização desse processo excludente, o proletariado acaba sendo realocado e expulso para locais distantes dos centros urbanos. Outrossim, é imprescindível que pensemos nas crianças como cidadãs que são,

como parte do “proletariado” concebido por Lefebvre. Cabe também destacar o fato de que muitas vezes, em função de sua origem social, as crianças têm o direito fundamental à própria vida negado, bem como o direito a educação, a habitação decente, a saúde, a alimentação, ao lazer e a cultura.

No que se refere a educação, constata-se o pouco investimento e a falta de vontade por parte das autoridades competentes em estimular que as visitas das escolas públicas aos museus aconteçam com mais frequência, já que há uma burocratização para que essas saídas da escola ocorram. Para Cabral e Guimarães,

O investimento insuficiente pelo governo por aluno, por outro lado, contribui para a redução da qualidade do ensino, como também pode diminuir o acesso a essas oportunidades como, por exemplo, a visita a museus e outros equipamentos culturais, por meio da escola. (CABRAL; GUIMARÃES, 2020, p.2)

Entretanto, é interessante que todos trabalhem em conjunto, em prol de um bem comum. A educação não-formal nos convida a pensar em uma educação partilhada por todos, voltada para o cotidiano do aluno, que leve em consideração sua formação educacional e social. Compartilhar momentos como esses deverá ser uma oportunidade para que as crianças conheçam outras formas de aprender, que não se limitem àquelas com as quais estão acostumadas e que lhes foram apresentadas em nos primeiros anos na escola. Devemos estimular a sua curiosidade natural, a imaginação e a criatividade, bem como a visita a museus, em companhia do outro. Ações educativas desse tipo serão certamente positivas para o processo de ensino-aprendizagem dali em diante.

A justificativa desse trabalho se dá em virtude da prática de visitar os museus quando criança em passeios realizados pela escola que estudei. Esse processo foi muito marcante para minha infância e contribuiu diretamente para a escolha da temática deste trabalho de conclusão.

Este trabalho tem por objetivo valorizar a educação nos espaços museais para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de agregar conhecimento e despertar nas crianças interesses culturais e pedagógicos extracurriculares que, espera-se, interferirão positivamente em seu aprendizado.

Esse processo de busca de novas ações educativas, tem a função de reconhecer a importância da educação museal para estimular a educação escolar das crianças, como forma de explorar a oportunidade de estar em outro ambiente educacional (o museu), potencializando lhes, conhecimentos que ultrapassem as fronteiras dos tipicamente escolares, em uma

experiência interativa com o espaço físico do museu, suas obras de arte, a relação com o outro que compartilhará daquele espaço e a formação para a cidadania.

Para que as visitas escolares das crianças aos museus de fato ocorram, é importante planejar os passos a serem trilhados, bem como refletir sobre novos – ou nem tanto - conceitos, como é o caso do “direito à cidade”, de Henri Lefebvre, cuja base teórica consiste na defesa de que todos partilhem da cidade de forma justa e produtiva, sendo outro objetivo que tentaremos retratar neste trabalho monográfico.

1. EDUCAÇÃO MUSEAL NO RIO DE JANEIRO

Para iniciarmos este capítulo devemos reconhecer que o Rio de Janeiro sempre teve uma contribuição gigantesca para a história do nosso país. Em 1808, com a chegada da corte real ao Brasil, ao desembarcar no Rio de Janeiro, a família real ficou instalada em um local provisório. Então, Elias Antônio Lopes, um comerciante e traficante de escravos, em troca de uma pensão vitalícia e títulos de nobreza oferece uma casa e um terreno que ele próprio havia comprado anteriormente, no ano de 1803, para ser o novo lugar que hospedaria a família real.

Em 1810, começa o processo de ampliação da casa que conquista novas dependências e mais um andar, típicos dos casarões e palacetes europeus, visando manter uma estética que trouxesse imponência advinda do título e da notoriedade que se esperava da corte real.

Após esse episódio, Maria Leopoldina, mulher de D. Pedro I, trouxe com ela algumas coleções e objetos exóticos e naturais, que faziam parte de seu acervo pessoal. Nessa época, era comum no ambiente das realezas do mundo colecionar objetos exóticos e obras de arte para acervos pessoais. Essa tradição acabou se perpetuando entre os membros da família real portuguesa e as coleções foram aumentando com o passar dos anos.

Um dos exemplos de enriquecimento cultural por doação foi o presente que D. João VI, recebeu do Rei Adandozan (1718-1818) – do reino africano cujo território corresponde atualmente ao Benin -, o “Trono do Rei do Daomé¹”, incorporado ao Museu Nacional, no ano de sua fundação, em 1818. É possível observar na figura 1 abaixo a beleza desse objeto:

Figura 1- Trono do Rei do Daomé



Fonte: Museu Nacional

https://www.museunacional.ufrj.br/see/objetos_zinkpo.html

¹ Peça doada pelos embaixadores do Rei Adandozan (1718-1818) ao Príncipe Regente D. João VI, em 1811. Provavelmente data da passagem do século XVIII ao XIX. O trono foi incorporado ao acervo do Museu em 1818.

Em continuidade às coleções adquiridas, D. Pedro I começa uma coleção de múmias egípcias, que foi ampliada por seu filho D. Pedro II, que por sua vez iniciou uma nova coleção, dessa vez de máscaras Tikunas. D. Pedro II, contribuiu bastante para o acervo do Museu, pois ao longo de suas viagens ao exterior recebia de presente de outros chefes de estado diversos tipos de objetos e coleções que enriqueceram ainda mais a coleção do Museu Nacional.

1.1 MUSEU NACIONAL

Figura 2 - Museu Nacional



Fonte: Site MKT Destinos, 2018.

(<https://blog.panrotas.com.br/mktdestinos/2018/09/03/incendio-no-museu-nacional-como-a-tragedia-impacta-no-turismo/>)

Pensando na relação tão importante entre o museu e a educação, observamos que ela se inicia ainda na época do Brasil Império. Neste trabalho damos especial destaque ao Museu Nacional, importante instituição brasileira fundada em 1818, que teve como um de seus principais objetivos apoiar o ensino no Brasil, como enfatizam Costa e Gouvêa:

Ainda no período imperial, o Museu Nacional empreendeu ações que visavam a apoiar o ensino das Ciências Naturais no Brasil. São exemplos o uso que as instituições de ensino faziam do Laboratório Químico do MN, criado em 1824, bem como as doações de material mineralógico, zoológico e botânico feitas pelo museu às escolas. Esta iniciativa, que tinha claramente uma finalidade didática, visava a apoiar aulas demonstrativas em instituições educacionais e eram empreendidas mesmo não constando entre as atribuições institucionais previstas nos regulamentos e estatutos do museu. (COSTA; GOUVÊA, 2020, p.30)

Nesse sentido, podemos identificar que a relação das instituições educacionais com o museu é bem antiga, e nos leva a pensar em como é importante a visita ou o trabalho em conjunto com esse e outros espaços de conhecimento, agregando valores à vida do educando e dos professores. A ideia do Museu Nacional de apoiar o uso de seu espaço para que as instituições de ensino da época pudessem usar suas instalações tem como principais finalidades promover o estudo das ciências naturais no país e ampliar os ambientes de estudo naquele momento, sendo de extrema relevância para nossa discussão.

Esse primeiro estímulo empreendido por parte do museu é primordial para selar essa parceria entre museu e escola. É relevante pensar como o apoio empreendido por parte do museu naquele período foi capaz de iniciar um processo em que a educação acontecesse nesse espaço, sendo de extrema importância posteriormente a esse ato inicial.

A partir da Proclamação da República de 1889, a prática das instituições educacionais usarem as instalações do Museu Nacional, acabou sendo extinta. Em 1890, o Museu Nacional passa a ser membro efetivo do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Para Costa e Gouvêa, essa nomeação só foi assegurada por meio da Reforma de Benjamin Constant, de 1890, que abonava um novo currículo que garantisse as disciplinas científicas como método intuitivo, capaz de fomentar uma crítica ao ensino baseado nos livros.

A proposta da Reforma de Benjamin Constant é curiosa, pois sugere uma autonomia das disciplinas científicas da época, que com o novo currículo passavam a ser práticas, em oposição ao sistema anterior baseado em um ensino abstrato e limitado aos livros, extremamente enciclopédico. A Reforma também foi valiosa pois previa que cada escola primária deveria ter um museu escolar, com coleções próprias (mineralógicas, botânicas etc.) A partir disso, essa conexão entre museu e escola estariam cada vez mais vinculadas, figurando assim uma consonância interessante para nosso estudo.

Outro aspecto positivo é que ficaria a cargo do museu prover as escolas primárias e secundárias da capital federal de todo material necessário para que as escolas ministrassem aos seus alunos uma instrução demonstrativa. Em 1916, o museu define em seu regulamento que a educação ministrada pela instituição deveria seguir um caráter indeclinavelmente prático, por meio de suas coleções, conferências públicas e cursos de especialização. Em 1919, ele passa a atender às diretrizes educacionais da época e a produzir quadros murais, com o objetivo de dar continuidade de manter viva a relação entre museu e escola.

No ano de 1926, Edgar Roquette-Pinto assume a direção do Museu Nacional e já no ano seguinte à sua nomeação como diretor cria o primeiro setor educativo do Museu Nacional. Após essa conquista importante empreendida por Roquette-Pinto, a educação ganha um lugar de

destaque, sendo concebida como imprescindível dentro de uma estrutura institucional como o museu. No mesmo ano, surge uma nova reforma educacional na capital federal, promovida pelo então diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, que tinha como intuito principal buscar novos modelos de ensino que fossem baseados em ideias pedagógicas modernas.

A partir desse desafio, Roquette-Pinto publica “História Natural dos pequeninos”, livro em que tece reflexões sobre a importância e a vantagem de as crianças terem visitas comentadas e mediadas no museu. Para Roquette-Pinto, era papel da escola preparar as crianças para visitar esse espaço junto com os professores; ele considerava que, caso houvesse por parte desses alunos algum desinteresse, o problema estaria ligado a uma falha nessa mediação, entre aquilo que estaria sendo exposto, como obra concreta, e o olhar do visitante (as crianças).

Para que tal desinteresse das crianças não acontecesse, o museu deveria conceber instrumentos que garantissem treinamentos para que as visitas fossem desfrutadas com mais satisfação e conhecimento concreto das exposições. Segundo Costa e Gouvêa,

O texto é marcado pelos ideais escolanovistas, cuja pedagogia defendia um novo método de ensino - mais prático, concreto e científico - bem como a atuação do educando como agente de sua formação. (COSTA; GOUVÊA, 2020, p.34)

Esses ideais escolanovistas fazem parte de um movimento que passa a ganhar força e espaço na tentativa de renovação da educação no país. O movimento da Escola Nova busca a renovação dos ideais pedagógicos já tão utilizados e enraizados na cultura educacional daquele momento, contrapondo-se à ideia de uma escola conservadora. Por certo, esse movimento foi fundamental para reunir os maiores intelectuais em educação da época a fim de que utilizassem suas ideias em prol de construir um modelo educacional potente, que oferecesse condições no sentido de melhorar este cenário, tendo encontrado na relação museu e escola um elemento positivo, como ilustram as palavras de Valente:

Entre seus protagonistas encontravam-se Fernando de Azevedo, Edgard Roquette Pinto, Anísio Teixeira, Francisco Venâncio Filho, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Monteiro Lobato e Paschoal Lemme. Os atores envolvidos no movimento de renovação da educação brasileira inspiravam os processos educativos que poderiam ocorrer no museu. Sendo assim, os objetos museológicos apresentados de forma adequada, seguindo orientações próximas ao escolanovismo, ofereceriam aos visitantes um impulso revigorador às reflexões sobre suas funções e muito mais. (VALENTE, 2020, p. 58)

O movimento da Escola Nova então propõe uma nova metodologia pedagógica. Seus ideólogos consideram que seria interessante, a partir daquele momento, um modelo educacional que partisse da observação dos fenômenos. Essa intervenção dos intelectuais faz com que a mediação pedagógica seja feita de uma forma que contemple o aluno, uma vez que seria papel do professor ensiná-lo a observar. Sendo assim, as visitas aos museus ganhariam outro sentido, contando com um olhar mais preparado e observador por parte das crianças.

Um dos protagonistas desse movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira, defendia a necessidade da experiência combinada ao ensino de outras matérias regulares. Anísio Teixeira pensava o modelo de educação tradicional como uma ciência aplicada que insistia no planejamento excessivamente detalhado e até mesmo ignorava os aspectos de planejamento das atividades escolares, caindo num empirismo de baixo nível e na improvisação carente de conteúdo, a pretexto de saber pouco sobre a liberdade da criança.

Quando em seus manuscritos sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem, Anísio promove a valorização da experiência infantil por meio da investigação e da experimentação, defende, também, uma “renovação espiritual” na escola primária, que passaria pelo fato de a criança não apenas receber o conhecimento, mas desejá-lo e trabalhar pessoalmente pela sua conquista. Só essa atitude formaria, em sua visão, o caráter humano. (NUNES, 2010, p.49)

A metodologia adotada pela Escola Nova é fundamental para combater as ideias empregadas pelo modelo tradicional de educar seguido pelas escolas até aquele momento. Esse novo modelo educacional proposto pelo movimento transfere para as crianças um protagonismo capaz de torná-las donas de suas ações, antes de serem vistas, de acordo com o modelo anterior, como indivíduos sem luz, ou tábulas rasas. Segundo Valente (2020), as práticas propostas pelos escolanovistas destacavam: a centralidade das crianças nas relações de aprendizagem, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais, e a relevância do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento dos indivíduos.

Em 1958, acontece no Museu de Arte Moderna o Seminário Regional da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tendo como alguns dos objetivos apoiar e valorizar os profissionais, e estimular programas e setores educativos por meio de debates e encontros com temas relacionados à função da educação nos museus, o que incluía desde a relação dos museus com a escola ao uso do cinema e de revistas institucionais, como as que eram produzidas pelo próprio Museu Nacional.

O referido seminário foi muito relevante e nos mostra até hoje a importância de estimular os programas educativos no próprio cenário escolar. Esse diálogo é de fundamental relevância para suscitar a ideia de que a escola deve promover ações que visem à importância dessa parceria e que a educação deve ser estimulada para acontecer em outros espaços, não só naqueles tradicionais, limitados a modelos educacionais que não agreguem valores na vida do estudante.

Infelizmente o dia 2 de setembro de 2018, ano em que se comemorava os 200 anos da criação deste espaço tão significativo para a história do país, marcou negativamente uma tão bela e grandiosa história, deste que foi considerado um dos museus mais importantes do mundo. Um incêndio de grandes proporções destruiu grande parte de um acervo rico para a história do país e do mundo. Documentos, livros, pesquisas e coleções inteiras foram perdidas neste triste episódio, bem como: espaços de pesquisa, salas de aula, laboratórios viraram cinzas. Esse triste episódio alarmou para péssimo estado de conservação em que o Museu Nacional se encontrava e falta de verbas e repasses que deveriam ser feitos pelo Governo Federal, que foram diminuindo com o passar dos anos, até o triste fim que culminou com a perda de itens de valor inestimável para a história do país e do mundo.

O triste incêndio aponta para a falta de cumprimento da própria Constituição Federal (BRASIL. Constituição), que em seus artigos 215 a 216-A, determina:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (...)

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...)

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o

desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

Dessa maneira, as coleções e obras que se encontram nos museus são tesouros nacionais atemporais, ou seja, são de valor inestimável e representam suas histórias, suas culturas e, não menos importante, suas conquistas científicas. Portanto, os museus devem ser respeitados e receber investimentos suficientes que garantam que suas obras e coleções se mantenham seguras e disponíveis para todos.

2. MUSEU DA VIDA (FIOCRUZ)

Figura 3 - Castelo Mourisco - Fiocruz



Fonte: Site Museu da Vida

<https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/area-de-visitacao/castelo-mourisco>

Traçando um novo recorte pensando em museus que contribuem para fomentar a importante parceria entre museu e escola no Rio de Janeiro, citamos o Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que garante o acesso de estudantes, permitindo-lhes que utilizem o espaço do Museu para uma experiência ativa e interativa.

A histórica construção do que hoje conhecemos como um dos patrimônios da ciência e saúde não só brasileira como mundial, foi instalada em 1900 na região de Manguinhos, em uma fazenda longe do Centro urbano, pois se trataria de uma instalação científica que faria uso de materiais patogênicos que poderiam levar a vida e a saúde da população da época a riscos. Após esse início de muita expectativa, em 1904 inicia-se a construção do complexo que abrigaria as atividades científicas implementadas por quem foi o diretor geral da instituição, Oswaldo Cruz. Observe-se a seguir o relato de Bevilacqua sobre os primórdios da atual Fiocruz:

Em 1900, o Instituto Soroterápico Federal é instalado na Fazenda de Manguinhos, Zona Norte do Rio de Janeiro, tendo Oswaldo Cruz como seu primeiro diretor científico. A região era pouco habitada – área, como o próprio nome indica, de mangues e regiões alagadiças, escolhida por ser

distante do centro da capital federal de então por conta dos receios decorrente da manipulação de materiais patogênicos. (BEVILAQUA, 2018, p.218)

Em 1907, com o avanço das instalações do complexo, o ainda diretor geral da instituição Oswaldo Cruz e o arquiteto do Castelo Luiz de Moraes Junior preparam uma exposição e a levavam ao Congresso de Higiene e Demografia de Berlim, na Alemanha. A exposição fica com a medalha de ouro, e torna Oswaldo Cruz reconhecido internacionalmente.

Em 1917, com a morte de Oswaldo Cruz, seu gabinete de trabalho passa a ser preservado, e conhecido como Museu Oswaldo Cruz; este com o tempo, passa a ter incorporados objetos de seu uso pessoal e científico incorporados, consideradas relíquias deste que é até hoje reconhecido como um marco na saúde e na ciência brasileiras.

O museu passa a ser reconhecido por possuir um grande acervo relacionado à patologia, à Histopatologia e às ciências em geral da época. Segundo destaca Bevilaqua ao citar cadastro do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), até a conclusão das obras do Castelo Mourisco, em 1918, o Brasil já possuía seis museus construídos (vale ressaltar que os museus seguiam diferentes segmentos de pesquisa e áreas diversas de obras e acervos):

Trata-se de um museu pioneiro no Brasil. Segundo o Cadastro Nacional de Museus do Ibram, tínhamos no Brasil nessa época seis museus de ciência (em parênteses encontra-se a data de fundação constante no cadastro): Museu Nacional (1818), Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas (1876), Museu Paranaense (1876), Museu de Ciências da Terra (1909) e Museu Anchieta de Ciências Naturais (1917). (BEVILAQUA, 2018, p.219)

Em 1925, em sua viagem à América Latina, o físico Albert Einstein visitou o Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Na ocasião ele esteve com nomes de extrema relevância para a ciência, como Carlos Chagas, Adolpho Lutz, Carlos Burle de Figueiredo, Nicanor Botafogo Gonçalves da Silva, Antonio Eugenio de Area Leão, Alcides Godoy, dentre outros, conforme podemos ver na figura 4. Durante a visita, Einstein assinou um exemplar da revista “Annalen der Physik”, na qual se encontra publicado o artigo que descreve pela primeira vez a teoria da relatividade.

Figura 4 - Visita de Albert Einstein ao Instituto Oswaldo Cruz



Fonte: Graça Portela (Icict/Fiocruz), 2015.

<https://portal.fiocruz.br/noticia/einstein-na-fiocruz-secao-de-obras-raras-exibe-periodico-assinado-pelo-fisico-alemao-8/5>

Em 1964, com a Ditadura Militar instalada no Brasil, o Instituto Oswaldo Cruz enfrentou um dos momentos mais difíceis desde sua criação. Em um evento que até hoje ficou conhecido como o “Massacre de Manguinhos”², houve a cassação em massa de pesquisadores da Instituição e a destruição da maior parte do acervo tão importante para o estudo científico no país.

Em 1986, com o enfraquecimento do Regime Militar no país, a instituição volta a se reestruturar e a trabalhar com o objetivo de reconstrução da memória daquele lugar de valor inestimável para a sociedade brasileira. Nasce então o Museu Casa de Oswaldo Cruz, com acervos arquivísticos, arquitetônicos e museológicos riquíssimos:

A proposta de criação de um novo museu científico na Fiocruz tem origem em seu II Congresso Interno. De acordo com suas deliberações, esse novo museu deve ter como missão “articular à dimensão educativa, o imenso potencial informativo da Fiocruz, estabelecendo uma ponte entre especialistas e o público mais amplo para o qual devem-se destinar os resultados da pesquisa científica”. (BEVILAQUA, 2018, p. 220)

² Massacre de Manguinhos (1964-1970), foi um episódio marcado pela cassação dos direitos políticos dos cientistas do IOC (Instituto Oswaldo Cruz), com base no AI-5 (Ato Institucional nº5), durante o período da ditadura militar brasileira.

A criação de um museu científico é de extrema importância para a educação, a pesquisa e a cultura de um lugar. Desenvolver e partilhar em paralelo o trabalho sério da pesquisa que é produzida nesse espaço conhecido e respeitado mundialmente com os estudantes das escolas que muitas vezes não tiveram nenhum tipo de contato com tais elementos, objetos, linguagens técnicas, leva-nos a refletir sobre o papel da educação nesses espaços, destinados originalmente para atender a todos. É fundamental compreendermos a importância de um trabalho científico e pedagógico conjuntos, originalmente vinculados à construção desses espaços educacionais e interativos pensados para atender a um público que em geral nunca teve algum tipo de contato com a pesquisa científica. Não menos importante é pensarmos também naqueles em que o contato com as instituições culturais lhes foi cerceado em algum momento de sua trajetória escolar.

No panorama apresentado anteriormente neste subcapítulo faz-se necessário compreender a importância do recorte realizado com destaque para dois Museus Públicos Federais, localizados no Rio de Janeiro, respectivamente ligados entre si e voltados para as áreas de educação e pesquisa. O Museu da Vida abre suas portas definitivamente no ano de 1999, fruto de muito trabalho por parte dos pesquisadores com recursos de várias fontes, ainda com uma versão pequena do circuito básico de exposições. Um dos objetivos principais do Museu da Vida foi o de criar um museu orgânico e vivo, que pudesse interagir diretamente com as atividades científicas próprias realizadas pela instituição, além de formular uma linguagem diferente de um museu de ciências, tratando os conhecimentos ali empregados de forma simples, associando-os com temas de interesse de pesquisas de forma interdisciplinar.

É igualmente importante pensarmos na oferta das exposições realizadas nas dependências do campus do Museu. Diferentemente do que ocorre em outros museus tradicionais, os espaços de exposição estão localizados em diferentes espaços ao longo do campus, incluindo espaços internos e externos. Bevilaqua ressalta a seguir a abrangência pedagógico-acadêmica do Museu da Vida:

Em seu programa educativo, além das visitas mediadas realizadas por sua equipe educativa, o Museu realiza oficinas com professores e programas de capacitação de jovens de ensino médio em produção cultural (Pró-cultural) e jovens universitários em mediação de museus (Propop). O Museu oferece, ainda, curso de Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência e Mestrado Acadêmico em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde. (BEVILAQUA, 2018, p.223)

É conveniente que os museus pensem em exposições ofertadas ao público em geral. Visto isso, podemos perceber o cuidado de planejar um programa educativo como o da Fiocruz, aqui considerado um ponto positivo no caminho para unir cada vez mais as escolas aos museus. Esse processo deve vir acompanhado de uma série de outros fatores que poderão atingir diretamente o público infantil nas visitas aos museus com suas escolas.

A mediação dos museus deve ser pensada e preparada para receber o público de todas as idades. Cabe destacar que já existem museus com um setor específico de mediação com as crianças menores, em horários em que haja menos público os espaços dos museus sejam mais interativos, como é o caso do próprio Museu da Vida, onde as exposições dialogam diretamente com o público visitante. Cury (2007) destaca a importância do potencial educativo dos museus, decorrente da comunicação apresentada de variadas formas, dinâmicas e interativas.

Considero que as crianças merecem um cuidado especial ao frequentarem espaços educativos museais, o que exige que essa experiência seja acolhedora e desperte nelas a curiosidade. Curiosidade esta que, espera-se, seja ainda maior na exploração de novos espaços, fora do espaço cotidiano e rotineiro da sala de aula. Outro fator interessante no Museu da Vida é a preocupação fora os muros da instituição. A instituição tem um programa chamado Ciência Móvel, que consiste em um ônibus adaptado que realiza exposições gratuitas e itinerantes levando ciência e cultura a localidades próximas ao próprio museu, formulando atividades educativas em espaços fora do museu. Tais alternativas serão melhor desenvolvidas nos próximos capítulos, ao salientar as dificuldades encontradas para que as escolas e as crianças participem efetivamente da oportunidade de conhecer novos espaços de educação não-formal, ou seja, externas ao ambiente escolar.

2.1 O MASSACRE DE MANGUINHOS (1964-1970)

Não podemos deixar de citar a importância da belíssima Instituição Científica que representa a Fiocruz sem mencionar um dos episódios mais tristes e deprimentes impostos pelo período da Ditadura Militar em nosso país. No começo dos anos 70, o Brasil vivia regido pelo Ato Institucional nº5 (AI-5)³, ato esse que outorgava poderes extraordinários ao então Presidente da República, com efeitos de suspender quaisquer que fossem as garantias constitucionais:

³ Ato Institucional nº5 de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm

Além de decretar o recesso do Congresso Nacional por tempo indeterminado, este instrumento legal incluía, entre outros dispositivos discricionários, a proibição de atividades e manifestações sobre assuntos de natureza política; a suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos; a cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais; e a supressão da garantia de habeas corpus nos casos de crimes políticos ou que afetassem a segurança nacional e a ordem econômica e/ou social. (SANTOS, Daniel, 2016, p.1)

Nesse período houve a cassação dos direitos políticos e perseguições a diversas pessoas do meio científico e acadêmico brasileiro; entre os cassados havia oito pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Os cassados pelo AI-5, foram: Haity Moussatché; Herman Lent; Moacyr Vaz de Andrade; Augusto Cid de Mello Perissé; Hugo de Souza Lopes; Sebastião José de Oliveira; Fernando Braga Ubatuba; Tito Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, como podemos observar na figura 5.

Figura 5 – Cientistas de Manguinhos cassados pela Ditadura Militar



Fonte: Blog Café & História, 2019.

(<https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-o-massacre-de-manguinhos/>)

Poucos dias após a cassação dos direitos políticos dos cientistas mencionados, um novo decreto estabeleceu a aposentaria dos cassados, acrescentando à lista mais dois cientistas, os pesquisadores Masao Goto e Domingos Arthur Machado Filho, que ainda não haviam sido cerceados de seus direitos políticos.

Segundo Santos, o gatilho para a cassação dos cientistas, se deu por uma disputa política que definiria sobre a condução da pesquisa científica no país, uma vez que os cientistas reivindicavam a criação de um ministério que fosse voltado a ciência e tecnologia, o que aumentaria a autonomia administrativa do Instituto Oswaldo Cruz – IOC, bem como o de outros órgãos de pesquisa permitindo uma consolidação da produção científica do país. Para o grupo de cientistas, a consolidação da produção científica no país significaria fortalecer a função social do IOC, de extrema importância para o desenvolvimento do país, e não se mostrando como apenas como uma instituição produtora de soros e vacinas, de interesse do Ministério da Saúde.

Ademais, outra interpretação sobre o “Massacre de Manguinhos”, se dá graças à perseguição política do então diretor do IOC, Francisco de Paula Rocha Lagoa (1964-1969), que aumenta mediante aos embates devidos aos rumos que o instituto deveria tomar, uma vez que, alegava uma suposta acusação de conspiração dos cientistas contra a administração pública solicitando a abertura de um inquérito civil contra os cientistas e pedindo o afastamento deles por formação de uma suposta célula comunista dentro da instituição.

Após todos esses episódios tristes, que culminam com a perseguição dos direitos políticos dos cientistas e de uma grande perda para o legado acadêmico e científico do país, com a aposentadoria forçada de forma injusta, após 16 anos longe da instituição que os consagrou, em 1986, com o fim do regime, a gestão do médico e sanitarista Sergio Arouca, fez a reintegração dos perseguidos junto à Fiocruz, como nos ilustra a figura 6.

Figura 6 - Cerimônia de reintegração de Posse dos Cientistas cassados



Fonte: Blog Café & História, 2019.

(<https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-o-massacre-de-manguinhos/>)

3. OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL

Os anos iniciais do ensino fundamental são essenciais para a infância, sendo responsáveis por estimular o processo de formação identitária e as relações comunitárias das crianças com seus pares. Cabe salientar também que é nesse período da escolaridade que os questionamentos se tornam mais potentes. Refletindo sobre a possibilidade de experimentar o novo, o desconhecido, chego à conclusão de que a educação museal pode se tornar um diferencial no desenvolvimento identitário da criança. Nesse sentido, Cury (2007) enfatiza que o potencial educativo dos museus decorre da troca de conteúdos diversos apresentados de forma dinâmica e interativa. Dessa forma, compreende-se que a curiosidade e a imaginação podem ser elementos cruciais na prática da educação museológica.

A oportunidade de visitar o museu com os alunos é suficientemente potente e proporciona uma forma diferente de apresentar os conteúdos trabalhados na sala de aula, tornando esses conteúdos ainda mais interessantes e dinâmicos. Essa prática de educação não-formal permite às crianças experimentar um novo modelo de aprender, diferente do modelo tradicional implementado dentro do espaço escolar, em uma sala de aula, com abundância de mobiliário e muitas vezes com pouco espaço para explorar a potencialidade e a criatividade, que o espaço não-formal pode proporcionar-lhes. Cabe ressaltar que, para Carvalho e Lopes,

As sensações de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas proporcionadas pelas experiências são condições favoráveis para despertar a imaginação. Essas sensações nos acompanham ao longo de toda a vida, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância. (CARVALHO; LOPES, 2016, p.913)

Considero indispensável conceber as crianças como indivíduos e cidadãos em formação, bem como desenvolver a consciência da potencialidade que os anos iniciais do ensino fundamental podem promover ao longo de sua caminhada escolar.

Outro fator relevante a ser destacado no contexto da educação museal infantil, consiste no tempo e no modo de deslocamento dos pequenos até um desses espaços, e ainda na adequação da faixa etária das exposições, que muitas vezes não é adequada ao público em questão.

Ademais, com base na narrativa aqui defendida, penso que também é importante destacar que as crianças devem ser estimuladas desde pequenas, para que tenham olhar atento para as relações humanas em geral e para as interações com os seus pares, motivando-as a

vivenciar situações novas que excedem o cotidiano da sala de aula. Segundo Nóvoa, “quando se forma uma pessoa, ela não pode ser formada apenas para um espaço específico, ela deve ser educada para a humanidade e suas realidades.”⁴

Acredito que o museu deva ser um espaço potente, que incentive o acesso das crianças a diferentes contextos e situações que as ajudem na busca para encontrar seu lugar no mundo. Outrossim, é vital encorajar as potencialidades das crianças, respeitando ao mesmo tempo seus limites e deixando-as que interajam com o espaço, até que se sintam confortáveis diante da exposição ao novo. Para Oliveira (2013), o maior benefício que os museus podem dar para as crianças, independentemente do museu visitado, é a possibilidade de expandir sua imaginação, e, assim, que elas possam pesquisar cada vez mais o significado das obras expostas, expressando sentimentos pelo mundo.

O estímulo à educação museal é fundamental no campo das educação não-formal. Ele permite imaginar crianças livres, disponíveis e bem-dispostas para serem apresentadas a novos desafios que as impulsionem a seguir buscando novas respostas para suas dúvidas em sentido amplo. Esse estímulo deve ser uma fonte inovadora e natural, a fim de despertar nas crianças sua autonomia e liberdade, idealizadas por Paulo Freire. Esse movimento nos leva a pensar a educação como um elemento potente e transformador, capaz de mudar a percepção não só de uma criança, mas de todos em torno de sim, como: seus pais, seus familiares, a comunidade escolar etc. Segundo Freire,

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. (FREIRE, 1967 p.39)

Esse desafio mencionado por Freire remete-nos a refletir com relação a quantos desafios ainda temos e teremos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Acredito que tais desafios devem ser o combustível para seguirmos lutando em busca de novas respostas para sua superação, e que a educação museal para crianças seja um caminho nesse sentido.

É importante imaginarmos a escola como um espaço educativo que se articula para levar as crianças para visitar museus. Além disso, é necessário considerar como toda uma estrutura

⁴ António Nóvoa e a importância do território na educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RRCoQbrGAsw>

se mobiliza e se “movimenta” para esse processo. O ato de uma escola se planejar, de pensar em um programa a ser apresentado e futuramente trabalhado com as crianças, envolver os docentes nessa experiência, garantir o transporte, mapear o trajeto, no ato de comunicação aos pais, lhes apresentando essa proposta de uma atividade fora do ambiente escolar, já se torna por si só um ato plural, com ramificações que se voltam para uma educação cultural, política e espacial.

Sob o ponto de vista aqui defendido, que as visitas escolares aos museus representam um movimento de transformação não só dos alunos, mas, em sentido mais amplo, um movimento de transformação de toda a comunidade escolar, sendo fundamental para interligar os diferentes campos disciplinares e suas atividades, uma vez que a visita a uma exposição pode ampliar diferentes contextos sobre diversas temáticas que podem contribuir para o aprendizado das crianças em diferentes disciplinas. Scheiner reforça teoricamente tais ideias:

A Museologia, portanto, já pode ser entendida como o campo disciplinar que trata das relações entre o fenômeno Museu e as suas diferentes aplicações à realidade, configuradas a partir das visões de mundo dos diferentes grupos sociais. Integram o seu corpo teórico as análises de conjuntura, desenvolvidas a partir de uma visão transdisciplinar, interligando as diferentes visões de natureza, cultura e sociedade apresentadas pelos demais campos do conhecimento. (SCHEINER, 2009, p.49)

Esse processo garante não só às crianças um vasto campo de opções e elementos a serem trabalhados e desenvolvidos após essa visita, como amplia o olhar docente. Torna-se necessário, ainda, concentrar a atenção no docente, quem, em função de sua extensa jornada de trabalho semanal, muitas vezes não consegue tempo e disposição para participar de movimentos como os aqui analisados. Por isso considero fundamentais o envolvimento e o empenho do professor nas atividades extraescolares, participando com empenho de atividades culturais e sociais que enriquecerão seus próprios conhecimentos profissionais e pessoais, o que lhe permitirá melhor contribuir para o aprendizado das crianças sobre o mundo. Consequentemente, o entendimento da criança sobre o mundo potencializa-se, uma vez que ela participa ativamente de suas ações, superando o que Carvalho e Lopes denominam de “visão adultocêntrica”:

É comum o entendimento, segundo uma visão adultocêntrica, que as crianças não compreendem arte ou determinados conteúdos, e essa visão acaba por restringir as atividades a recreações, relaxamentos e brincadeiras sem nenhum aspecto cognitivo pretendido nas ações programadas. (CARVALHO; LOPES, 2016, p.919)

Indubitavelmente é preciso que a criança seja respeitada dentro de suas potencialidades, porém vale ressaltar que nada lhe deve ser retirado. O potencial de cada uma delas deve ser compreendido e estimulado, com o intuito de assegurar-lhes seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Considero importante conceber diversos fatores implicados na relação escola-museu, de forma que os frutos sejam agregadores para seus protagonistas. O Museu deve servir ao público infantil com uma estratégia que permita o fácil acesso das crianças e seus acompanhantes às exposições, oferecendo-lhes por exemplo, uma linguagem adequada e adaptada para contemplar as crianças, bem como alternativas que lhes permitam tecer associações com o que elas usam, tocam, sentem, veem e vivem todos os dias em seu cotidiano. Essa vivência é a que torna a experiência forte e potente, como afirmam Carvalho e Lopes:

A criança, para compreender o mundo e desempenhar seu papel na sociedade, precisa usar a imaginação, a criatividade e o poder de observação, mas, igualmente, o brincar, a brincadeira, o jogo e a imitação em situações diversas do cotidiano. Atividades lúdicas e o faz-de-conta no museu contribuem para que esse público se constitua enquanto sujeito, conheça a si, aos outros e as relações que permeiam o universo social. (CARVALHO; LOPES, 2016, p.918)

Para que as crianças conquistem sua autonomia e que os elementos do mundo façam sentido na vida delas, são necessários espaços de estímulo como os museus para que isso aconteça. Ao visitar exposições e vivenciando com seus pares, espaços museais, a criança vê despertar e ampliar valores culturais e papéis cidadãos. O museu é capaz de alimentar a imaginação, a criatividade, o questionamento, a curiosidade de seus visitantes por meio de vivências ricas e variadas em diferentes momentos, ambientes e exposições.

Uma visita ao museu requer não só atenção de seus visitantes; ela promove uma série de elementos que faz com que o seu público entenda o que é partilhar com o outro esse ambiente rico em conhecimento. Para as crianças que estão inseridas no convívio social escolar, é um diferencial ainda mais rico e vigoroso. Visitar um museu requer certa atenção e diversos cuidados para que aquele ambiente seja utilizado por todos de forma segura e harmoniosa. Para isso, o convívio ali requer adequação a uma série de pequenas normas, que podem ser pensadas e utilizadas no dia a dia não só no museu, como também no cotidiano das crianças; mais do que normas fazem contraponto com a vivência escolar em sala. Para Mandarino (2005), diferentemente da escola, que é um local fechado com pouca estimulação e liberdade de escolha, os museus têm um percurso aberto, onde o visitante se envolve com os diferentes aspectos da exposição. Além disso, o discurso do museu está alicerçado no objeto físico, que é fonte de interatividade e riqueza.

A visita a um museu é um momento rico e repleto de experiências coletivas e individuais muito interessantes. Porém, a visita requer de seus visitantes, algumas regras sociais para tornar esse momento ainda mais potente. Uma dessas regras é o silêncio e a atenção para admirar as obras; porém compreendemos, no entanto, que em uma visita com público infantil o silêncio quase sempre é uma norma difícil a ser alcançada. Mesmo assim, faz-se necessário que essa regra seja comunicada antes da visita, para que compreendam que aquele espaço é dividido com outras pessoas, que aquela é uma regra social e que o silêncio deve ser respeitado, na medida do possível, para não atrapalhar os outros que partilham a mesma experiência e o ambiente junto com elas.

A visita a exposição requer atenção aos olhares sobre a obra apresentada, a contação da história daquela obra que está exposta ou sendo apresentada pelo(a) professor(a) ou pelo guia da exposição, seguindo a mesma regra da mencionada anteriormente sobre a visita aos museus. Estimo que esses códigos de comportamento podem ser utilizados não somente na visita a esse espaço, mas como também na escola, com atenção e respeito pelas palavras ditas pelos professores e funcionários da escola.

Conforme mencionado, a ida ao museu requer cuidados com o ambiente que está sendo visitado. Esse ambiente deve permanecer limpo e organizado, a fim de conservar a harmonia do local e das obras expostas, bem como para que todo o público presente e/ou futuro usufrua em condições favoráveis aquele mesmo espaço. As crianças poderão, desse modo, estabelecer uma conexão direta, por exemplo, com os cuidados que deve haver na escola, quanto à limpeza do local e à conservação do mobiliário e do espaço escolar.

O ato de visitar esses espaços museais estimula a imaginação, a exploração espacial e sensorial, e também a interatividade com o ambiente, o que representa um dos principais fatores que torna essa visita tão potente para as crianças. Elas devem aproveitar ao máximo esse espaço, a exposição em cartaz e explorar livremente o ambiente que muitas vezes lhe é cerceado em seu cotidiano no espaço escolar.

A proposta do museu é viva e dinâmica, possibilitando aos visitantes aproveitar a experiência, de modo que o momento seja proveitoso e estimulante, garantindo-lhes sair daquele ambiente sentindo-se diferentes, mais plenos. Tal resultado constitui um dos eixos norteadores desta pesquisa, isto é, valorizar o papel dos museus e sua contribuição no dia a dia para a formação cultural e cidadã das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Meneses, ao visitar esse ambiente, sua imaginação e percepção serão mais eficientes para a aprendizagem do que simples exercícios de cópia de escrita e outros métodos

pedagógicos de memorização, porque o desenvolvimento da matriz sensorial facilita a recordação.

Ademais, o espaço museal é de suma importância no processo de formação da criança, pois ele permite o ato de recordar que está sempre presente nos museus, onde a memória é definida como um depósito de informações, que se refere ao passado e pensar que ele deve ser salvo do esquecimento. No entanto, a memória é um processo permanente de construção e reconstrução.

Ao estudar a escola não podemos esquecer de mencionar o que nela é fundamental e carta norteadora para o desenvolvimento de seus alunos; o currículo. Por meio da análise de sua implementação é possível compreender como os alunos de uma determinada escola são estimulados a conhecer sobre as relações presentes do mundo, o que nos permite reconhecer como a escolha e a montagem do currículo são de extrema importância nesse contexto, como bem destaca Gadotti:

Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não informalidade” como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. (GADOTTI, 2005, p.4)

Analogamente, é fundamental reconhecer que os saberes da humanidade são de extrema relevância na construção de um currículo com o propósito de estimular nas crianças seu papel como cidadãs. Entretanto, não me deterei aqui na análise aprofundada do currículo especificamente, limitando-me a mencionar e reconhecer sua importância perante a temática escolhida. Compreendo que diversos fatores devem trabalhar juntos para que o direito das crianças seja respeitado e para que elas possam entender seu lugar na sociedade.

O currículo deve ser pensado de forma plural, considerando-se a relação dos alunos com o mundo em que vivenciam experiências fora do ambiente escolar, com suas famílias e na sociedade na qual estão inseridos. Se a escola toma como base um currículo etnocêntrico, que não considera a realidade dos seus educandos, que projeta neles apenas um conceito geral tomando como os indivíduos sem especificidades, vivendo em paz e harmonia na sociedade na qual estão inseridos, então o espaço para conhecer o outro e suas realidades complexas já lhes é cerceado no começo de sua trajetória como cidadãos. O resultado pode ser a formação de futuros cidadãos que não se preocupam com valores sociais que contemplem o outro. Defendo,

ao contrário, a atenção desde os anos iniciais para a complexidade das relações humanas e uma educação sensível para a sua superação, por isso o cuidado com esse segmento, extrema relevância na formação social do ser humano.

Quando nos detemos no estudo da educação em museus, não podemos deixar de mencionar a educação não-formal, peça de suma importância para esta pesquisa. Para Gohn (2006), a educação não-formal designa um processo que tem múltiplas facetas, tais como: aprendizagem política dos direitos de um indivíduo como cidadão; aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades que asseguram os indivíduos de se qualificarem para o trabalho; aprendizagem e práticas que garantam aos indivíduos que eles se organizem com objetivos comunitários práticas voltadas para a resolução de problemas coletivos cotidianos; conteúdos de aprendizagem que auxiliem o indivíduo ler o mundo a partir da compreensão do que está acontecendo ao seu redor.

Nesse sentido, cabe-nos observar a importância de uma educação que supere os limites da escola, que forme seus educandos qualificados de diferentes formas, que não apenas por métodos tradicionais; uma educação coletiva e voltada a interesses não só escolares, mas que garanta a busca de solução para os problemas coletivos, pensados em circunstâncias outras e que permitam a ascensão pessoal, psicológica e social desses indivíduos, compreendendo a realidade que está sendo ou não exposta. Esse é, a meu ver, verdadeiro sentido da educação: formar cidadãos críticos que saibam onde devem buscar ferramentas e informações que assegurem seus direitos como cidadãos respeitados cotidianamente.

4. O DIREITO À CIDADE

O conceito de direito à cidade deve ser entendido e respeitado como uma construção coletiva e necessária para todos os cidadãos, independentemente do seu lugar de fala e moradia. Essa premissa parte da reflexão do filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre, que defendia o direito à cidade como algo comum a todos, e não apenas a uma parcela pequena da sociedade.

O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num “mundo”. (LEFEBVRE, 2008, p.105)

Lefebvre menciona o “mundo” como um lugar onde todos possam compartilhar suas necessidades de forma conjunta, sem distinção de nenhum de seus direitos. Para isso, há de se pensar que ele remetia sua discussão à reforma urbanística em Paris em meados do século XIX, que expulsou os mais pobres para longe do centro da capital, impossibilitando-os de vivenciar a cidade. Por analogia, podemos compreender que ainda hoje esse processo é implementado em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil e, em particular, na cidade do Rio de Janeiro. Neste trabalho, procurei analisar a localização geográfica dos dois museus escolhidos para aprofundar a discussão sobre a temática do direito à cidade, considerando as contribuições teóricas de Lefebvre:

A discussão proposta por Henri Lefebvre nos remete à reforma urbanística promovida em Paris entre 1853 e 1870 pelo Barão Georges Haussmann, reforma esta que remodelou radicalmente o espaço urbano e expulsou para os subúrbios os trabalhadores, destituindo-os da urbanidade e da vida urbana, isto é, da possibilidade de vivenciar e experimentar a cidade. Esse remanejamento do tecido espacial parisiense foi uma resposta da classe dominante às jornadas operárias de junho de 1848. Lefebvre afirma que a segregação dos trabalhadores foi uma estratégia da burguesia de Paris para frear a democracia urbana nascente impulsionada pelas lutas populares, uma vez que, naquele momento, essa ordem política embrionária representava uma ameaça real aos interesses políticos das classes dominantes. (TRINDADE, 2012, p.141)

Nesse sentido, podemos compreender que a prática de expulsar as classes populares para longe dos centros urbanos é uma prática antiga. Os centros urbanos na maior parte das vezes são considerados “templos da alta cultura”, onde estão localizados os museus, as bibliotecas, os teatros e os centros culturais. Ao ser afastada da cidade, a população socialmente

desfavorecida acaba perdendo o contato com esses direitos, agora privilégios de uma pequena parte da sociedade, estratégia essa usada pela burguesia, que se sentiu historicamente ameaçada de perder seus interesses políticos.

Para Lefebvre, a cidade deveria representar totalmente o inverso. A cidade deveria ser usada como “ponto de encontro”, como um local onde as pessoas pudessem se encontrar para socializar entre si, para trocar experiências, potencializando assim seus direitos como cidadãos, não o inverso, sendo afastadas de experimentar diferentes oportunidades de forma arbitrária e imposta, tendo seus direitos cerceados. Essa prática permanece em curso até os dias de hoje, e as crianças são social e culturalmente prejudicadas em sua formação com esse tipo de exclusão, como bem chama a atenção Gadotti:

As crianças precisam participar, desde muito pequenas, da construção de suas vidas, precisam tomar parte das decisões sobre o que lhes diz respeito. Elas participam pouco da vida da cidade, da gestão política da cidade. O espaço delas é muito pequeno. Poucos são os espaços públicos de participação para as crianças. Pelos menos nas escolas elas deveriam encontrar formas de participação democrática na gestão. As crianças não nascem democráticas. Tornam-se cidadãs exercendo a cidadania desde a infância. As escolas ainda não descobriram o potencial educativo não-formal da cidade. A cidade é um lugar misterioso para as crianças, um lugar de iniciação à vida dos jovens. Por isso é um lugar que deve ser mais explorado pelas escolas. (GADOTTI, 2005, p.5)

Cabe salientar que conceito de direito à cidade é necessário e requer analisar o espaço ocupado pelas crianças e pela escola. Como defende Gadotti, a escola necessita ser o espaço formador que fomente uma potencialidade cidadã. E o potencial formador que a escola e o museu terão nesse processo deverá motivar as crianças a compreenderem seus direitos desde bem pequenas. Nesse contexto, a cidade tem um papel célebre e deve ser explorado ao máximo com o intuito de oferecer à população – e às crianças em particular – o que lhe cabe de direito, como por exemplo, o simples fato de uma visita ao museu. A cidadania não deve partir apenas desse princípio, ela deve ser concebida como uma prática democrática que garanta direitos iguais a todos, sem nenhum tipo de preconceito, conforme destacam Cabral e Guimarães:

Dessa forma, fica evidente que é de grande relevância a relação entre o museu e a escola. Partindo do contexto em que as escolas costumam visitar os museus com certa frequência, é necessário compreender que eles têm potencial de serem muito mais que uma simples complementação curricular da escola. (CABRAL; GUIMARÃES, 2020 p.2)

Outro fator relevante que devemos levar em consideração sobre o direito à cidade para as crianças é a questão referente à distribuição dos Museus na cidade do Rio de Janeiro, recorte deste trabalho. Como em grande parte do mundo, os centros urbanos acabam por receber mais centros culturais em função de sua relevância histórica, comercial, arquitetônica e financeira.

Ademais, podemos perceber que essa distribuição dos centros culturais especificamente na cidade do Rio de Janeiro é muito desproporcional, ainda mais quando comparamos certas regiões da cidade, como Zona Sul e Centro, consideradas mais elitizadas, com outros lugares que seriam mais populares, Zona Norte e Zona Oeste, onde o incentivo e os centros culturais são oferecidos em menor proporção. Para Edesio Fernandes (2007), a reprodução das desigualdades sociais, inclui modos de excluir e de concentrar riqueza em determinadas regiões, que acabam impactando diretamente na urbanização daquele lugar, gerando problemas conhecidos por segregação socioespacial, exclusão territorial e degradação ambiental urbana, penalizando as camadas mais vulneráveis e pobres da sociedade.

Importa salientar que o contexto no qual as crianças estão inseridas impactará diretamente no seu modo de usufruir da cidade. Quando elas moram longe dos centros urbanos, torna-se mais difícil seu acesso aos centros culturais que de forma segregacional acabam afastando-as do direito a exercer em plenitude a cidadania, como destaca Trindade:

Dessa maneira, ao longo da história, as camadas mais empobrecidas foram impossibilitadas de usufruir da cidade de forma plena, isto é, foram privadas do acesso às melhores localizações do tecido urbano. Nessa perspectiva, ter direito à cidade significa poder usufruir das vantagens, dos serviços e oportunidades oferecidas pelas boas localidades do sistema urbano. O direito à cidade, portanto, não é equivalente ao direito à moradia; o primeiro é muito mais amplo e complexo, pois considera a localização do indivíduo no sistema urbano em seu conjunto e a possibilidade de acesso às melhores localizações da cidade. Não por acaso, o direito à cidade é muitas vezes associado pela literatura acadêmica (e pelos próprios ativistas sociais) ao direito de morar nas áreas centrais, visto que os centros históricos das grandes cidades possuem uma ampla gama de equipamentos coletivos e infraestrutura urbana, em comparação às áreas periféricas. (TRINDADE, 2012 p.149)

É fundamental que as crianças entendam sobre o conceito do direito à cidade ainda na escola, uma vez que a falta desse direito impacta diretamente no seu dia a dia e na sua construção social e na construção social como indivíduos. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço próximo, capaz de proporcionar a esse público ferramentas que o estimule a vivenciar e potencializar o novo, capaz de ser o próprio elemento de transformação social na vida desses

pequenos cidadãos, motivando-os a pensar de maneira responsável e preocupados com o próximo.

Diante dos apontamentos anteriores é possível perceber que o direito à cidade pode ser impactado de diferentes maneiras, e a mais cruel delas é a exclusão territorial. Essa prática permite que uma vasta parcela da população que vive em determinado lugar seja impossibilitada de frequentar diversos outros lugares da cidade que seriam dela por direito. Segundo Milton Santos.

(...) para os seus moradores menos móveis a cidade é impalpável. Ela, porém, impõe-se como um amontoado de signos aparentemente descontraídos, agindo, no entanto, em concerto, para limitar mais do que facilitar a minha ação, tornando-me impotente distante da multiplicidade das coisas que me cercam e de que posso dispor. (SANTOS, Milton. 2007, p.27)

Constatam-se então três fatores que dificultam a visita aos espaços culturais das escolas localizadas em bairros afastados destes: o custo das passagens e os meios de locomoção até os museus; a falta de estímulo das famílias para realização dos passeios a esses espaços, e por fim, e não menos importante, a violência urbana na cidade do Rio de Janeiro.

O primeiro fator está associado a relação entre acesso aos espaços culturais e a cidadania que apontamos consiste no custo elevado das passagens e os meios de locomoção disponíveis até o destino onde estão localizados os museus, que impede a visita das crianças ao museu e contribui para que elas não usufruam plenamente de seu direito à cidade. Como vimos anteriormente, a maior parte da população foi sendo expulsa dos grandes centros, o que torna as crianças dessas famílias parte do processo de migração urbana.

A visita ao museu se torna um ato dispendioso para a escola uma vez que, para acessar esses lugares as crianças devem se deslocar até o local a ser visitado. Os meios de locomoção disponibilizados pela escola (ônibus especiais e gratuitos), que são fornecidos pelo governo municipal no caso da cidade do Rio de Janeiro, dependem de uma solicitação prévia e de uma autorização da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) onde está localizada a escola para que essa visita com as crianças possa acontecer. Esse processo burocrático muitas vezes acaba por cercear ainda mais a tentativa da escola de visitar algum espaço cultural com as crianças.

O segundo fator foi apresentado por Cabral e Guimarães e explicita que esse processo acontece pela relação referente aos hábitos culturais da comunidade onde a criança está inserida

e da família das crianças. Se não houver nenhuma espécie de estímulo para a visita aos museus, a escola e toda a comunidade escolar dificilmente passarão esse costume adiante. O interesse e o estímulo serão fundamentais para que a escola contribua para despertar nas crianças o interesse pelo museu e pela cidade. Se a criança ou a comunidade não tiverem em seu cotidiano esses interesses em comum, será mais difícil a compreensão dos benefícios dessa relação entre as crianças e o museu.

O terceiro fator está relacionado à violência urbana presente em todo o município do Rio de Janeiro. Essa é uma questão de Segurança Pública, porém ela deve estar totalmente associada ao direito à educação e ao direito à cidade. Portanto, devemos compreender que, grande parte do território do Rio de Janeiro está cercado por violência e muitas escolas da rede estão dentro ou próximas a comunidades onde em diversas ocasiões ao longo do ano letivo as aulas são paralisadas por motivos relacionados a operações policiais, a confrontos e ameaças iminentes que colocam em risco as crianças e toda a comunidade escolar. Cazelli reforça tal preocupação:

A violência urbana é uma questão que predominantemente nos últimos quinze anos passou a fazer parte da pauta cotidiana dos habitantes dos grandes centros urbanos. E, como não podia deixar de ser, das instituições escolares, notadamente as localizadas em áreas consideradas de risco. Contudo, é importante ressaltar que é uma marca dos tempos atuais, não é algo distinto dos setores menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. (CAZELLI, 2005, p.141)

Nesse contexto é fundamental analisarmos que o risco de as escolas levarem as crianças a estes equipamentos culturais é de alto risco, uma vez que os próprios museus usados como referência para este trabalho - O Museu Nacional e o Museu da Vida -, estão localizados em áreas consideradas de risco ou o trajeto até ambos apresenta rotas, cujo percurso que pode colocar os alunos e os professores em situação de risco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as pesquisas sobre as conexões relacionadas à importância dos museus e suas relações com o direito à cidade para os anos iniciais do ensino fundamental não sejam abundantes e careçam de informações e dados mais robustos, elas podem nos levar a refletir sobre a importância dos museus como fonte potencial para estimular as crianças a reconhecerem seus direitos como pequenas cidadãs.

Ofertar conhecimento e possibilidades para as crianças fora do espaço escolar são virtudes relevantes em face do objetivo de ampliar as oportunidades educacionais e sociais junto àqueles que têm mais dificuldades no acesso ao conhecimento museal por estar concentrado em sua maioria nas áreas centrais do município do Rio de Janeiro.

Os resultados da análise dos estudos que abordam a temática desta monografia denotam uma complexibilidade no que tange à visita aos museus selecionados para estudo de caso neste trabalho. A maior parte dos indícios apontados remetem à má distribuição dos museus pela cidade do Rio de Janeiro, a questões vinculadas aos meios de locomoção, ao alto custo das passagens e à violência urbana, que acabam por cercear a ida das crianças a esses espaços, impactando diretamente no seu direito de partilhar e usufruir da cidade.

Por fim, cabe ainda mencionar que a análise realizada revela que os estudos aqui abordados contemplam distintos referenciais teóricos e metodológicos. Tais estudos apontam para a necessidade de enfrentar as desigualdades existentes, de maneira a estabelecer e implementar políticas educacionais amplas que favoreçam as crianças, sua inserção e permanência nos espaços culturais. Sugere-se, inclusive, a integração com políticas de outras áreas, com medidas como a oferta de uma tarifa social no caso das passagens municipais e intermunicipais e o custeio dos ingressos aos museus, e também a ampliação do programa de museus itinerantes. Dada a dificuldade de acesso das crianças aos museus e os obstáculos para a apropriação plena de seu direito à cidade, impõem-se reflexões sobre a amplitude dos desafios para o aumento da equidade e da qualidade da educação.

BIBLIOGRAFIA

BEVILAQUA, Diego Vaz. *Museu da Vida - um século de museus na Fiocruz*. In: 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas, 2018, Rio de Janeiro. Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: IBRAM, 2018. p. 216-230.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 11 nov. 2023.

CABRAL, Elisa da Cunha.; GUIMARÃES, Vanessa Fernandes. (2020). *O Público Potencial Escolar do Museu da Vida: um estudo exploratório em escolas da zona norte da cidade do Rio de Janeiro*. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, e20050. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320200050>> Acesso em: 06 set. 2023.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamires. *O Público Infantil nos Museus*. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, p. 911–930, jul. 2016. Acessado: 10 out. 2023.

CAZELLI, Sibeles. *Ciência, cultura, museus, jovens e escola: quais as relações?* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Andréa Fernandes; GOUVÊA, Guaracira. *Educação museal no Brasil pré-seminário de 1958: a atuação precursora do Museu Nacional*. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 52, p. 28-48, 2020.

CURY, Marília Xavier. *Exposição, uma linguagem densa, uma linguagem engenhosa*. In: VALENTE, Maria Esther Alvarez. (Org.). *Museus de ciências e tecnologia. Interpretações e ações dirigidas ao público*. 1ed. Rio de Janeiro: MAST, 2007, v., p. 69-76.

D'AVILA, Cristiane. O “*Massacre de Manguinhos*”: a repressão da ditadura contra cientistas do Instituto Oswaldo Cruz (Artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Publicado em 22 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/ditadura-o-massacre-de-manguinhos/> Acessado: 29 out. 2023.

FERNANDES, Edésio. 2007. “*Constructing the ‘right to the city’ in Brazil*”. *Social & Legal Studies*, v.16, n.2, pp.201-19.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. In: *Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Institut international des droits de l’enfant, Sion. Anais. Sion: [s. n.], 2005. p. 1-11.

GOHN, Maria da Glória. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 14(50), 27–38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003> Acesso em: 28 ago. 2023

LEFEBVRE, Henri. [1968] 2008. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.

MARANDINO, Martha. *Museus de ciências como espaços de educação*. In: *MUSEUS: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. Anais do Museu Paulista, São Paulo, nova série v. 2, p. 9-42, jan. dez 1994.

NÓVOA, Antônio. *E a importância do território na educação*. Vídeo. 2min44s. Publicado pelo canal Educação & Participações. 1 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RRCoQbrGAsw>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Coleção Educadores. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Alessandra. *Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas*. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013. P. 313-330.

SANTOS, Daniel Guimarães Elian dos. *Ciência, política e segurança nacional: o “Massacre de Manguinhos” (1964-1970)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SCHEINER, Tereza Cristina Molleta. *Museologia ou Patrimoniologia? Reflexões*. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos; LOUREIRO, Maria Lucia N. M. (Org.). *MAST Colloquia - Museu e Museologia: interfaces e perspectivas*. Rio de Janeiro: MAST, 2009, v. 11, p. 43-59.

TRINDADE, Thiago Aparecido. (2012). *Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade*. Lua Nova: Revista de Cultura Política, (87), 139–165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000300007>, Acesso em: 17 set. 2023.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. *Panorama da História da Educação Museal no Brasil: uma reflexão*. Anais do Museu Histórico Nacional, v. 52, p. 49-63, 2020.