



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

LUCIANA DE MAYA RICARDO

A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA

Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga
a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF

Brasília - DF
2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

LUCIANA DE MAYA RICARDO

A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA

Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga
a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Educação – ETEC. Eixo de interesse: narrativas hipertextuais e visuais. Orientador: Prof. Dr. Emerson Dionisio Gomes de Oliveira.

Brasília - DF
2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA
Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga
a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF

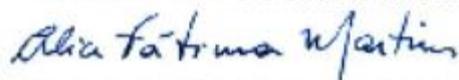
LUCIANA DE MAYA RICARDO

Tese defendida e aprovada em 31 de março de 2017

BANCA EXAMINADORA:



Prof^o Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira (IDA-VIS/UnB)
Orientador e Presidente - Membro interno vinculado ao PPG



Prof^a Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)
Membro Externo não vinculado ao PPG



Prof^a Dra. Ana Lúcia de Abreu Gomes (FCI/UnB)
Membro Interno não vinculado ao PPG



Prof^a Dra. Eva Waisros Pereira (FE/UnB)
Membro Interno vinculado ao PPG



Prof^a Dra. Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele (FAU/UnB)
Membro Interno não vinculado ao PPG

Prof^o Dr. Luiz Carlos Pinheiro (IDA/VIS/UnB)
Suplente Membro Interno não vinculado ao PPG

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas no Repositório Institucional da UnB

1 IDENTIFICAÇÃO

Autor: LUCIANA DE MAYA RICARDO		
RG: 713.357	CPF: 351.841.831-91	Telefone: (61)98124-0008
E-mail: luciana.maya@gmail.com		
Afiliação (Instituição de vínculo empregatício): Secretaria de Estado de Educação do DF		
Orientador: Emerson Dionisio Gomes de Oliveira		
Coorientador:		
Título do Trabalho: A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA - Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF.		
Data de Defesa: 31 de março de 2017	Área do Conhecimento: Educação	
Palavras-Chave: Museu e comunidade; Museu e Educação; Educação formal, informal e não formal; Cidade educadora		
Programa/Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação		
Titulação: Doutora em Educação	Agência de Fomento:	
Tipo de material: <input checked="" type="checkbox"/> Tese <input type="checkbox"/> Dissertação		

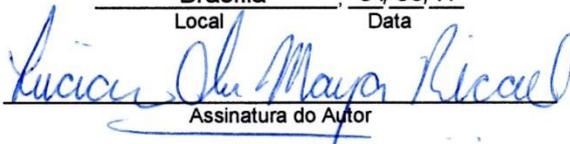
2 INFORMAÇÃO DE ACESSO AO DOCUMENTO

Liberação para publicação: <input checked="" type="checkbox"/> Total <input type="checkbox"/> Parcial ^{1,2,3,4,5}
Em caso de publicação parcial, especifique os capítulos a serem retidos:
Observações: ¹ É imprescindível o envio do arquivo em formato digital do trabalho completo, mesmo em se tratando de publicação parcial. ² A solicitação de publicação parcial deve ser feita mediante justificativa lícita e assinada pelo autor do trabalho , que deve ser entregue juntamente com o termo de autorização e documentos que comprovem a necessidade da restrição da parte do conteúdo do trabalho. ³ A restrição poderá ser mantida por até um ano a partir da data de autorização da publicação. ⁴ A extensão deste prazo suscita justificativa formal à BCE e ao DPP. ⁵ O resumo e os metadados ficarão sempre disponibilizados.

3 LICENÇA DE PERMISSÃO DE USO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade de Brasília e o IBICT a disponibilizar por meio dos sites www.unb.br, www.ibict.br, www.ndltd.org sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra supracitada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Brasília, 31/03/17
Local Data


Assinatura do Autor

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R488e Ricardo, Luciana de Maya
A EDUCAÇÃO EM DIÁLOGO COM A CULTURA - Da
experiência de educação do Museu Vivo da Memória
Candanga a uma proposta educativa para o Museu da
Educação do DF / Luciana de Maya Ricardo; orientador
Emerson Dionisio Gomes de Oliveira. -- Brasília,
2017.
296 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Museu e comunidade. 2. Museu e educação. 3.
Educação formal, informal e não formal. 4. Cidade
educadora. I. Gomes de Oliveira, Emerson Dionisio ,
orient. II. Título.

**A minha mãe (*In memoriam*) e meu pai,
por tudo que são em minha vida.....
sempre.**

AGRADECIMENTOS

Como muitas vezes reitero neste trabalho, nunca estamos sozinhos em nossa jornada, mas temos uma visão só nossa do caminho percorrido, assim como da importância que cada um teve antes do caminho se iniciar, durante o percurso e agora, que é preciso terminar.

Como falo do Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), agradeço aos colegas da década de 1990, que juntos vivemos e construímos essa prática da educação e da cultura conversarem, como tantas vezes sentamos para tomar um chá ou um *cappuccino* lá no fundão, na Oficina da Fibra, e trocamos nossas impressões sobre o acontecido nas aulas, exposições e eventos, nos quais colocávamos sempre nosso melhor. Como no Museu Vivo éramos muitos, vou agradecer a todos em nome dos que me deram depoimentos. São eles, Silvio Cavalcante, Maria das Graças Coutinho, Marília Panitz Silveira, Estevão Ribeiro Monti, Celiana Barroso Camapum, Estevão Ribeiro Monti, Laureti Lopes Mascarin e Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr.

Mas a vida não dá voltas à toa, e a junção da experiência do trabalho no Museu Vivo e no Museu da Educação do DF, o MUDE, onde fui trabalhar após voltar para a Secretaria de Estado de Educação, após vinte e três anos na Secretaria de Estado de Cultura do DF, é que deu início a essa tese. Assim sendo, agradeço aqui a Profa. Dra. Eva Waisros Pereira, idealizadora do MUDE, e as colegas professoras Dra. Vera Margarida Lessa Catalão, Esp. Marta Gomes de Almeida Icó, Ms. Carmen Batista, e a Ms. Ariane Abrunhosa, que junto comigo compuseram o GT da Secretaria de Educação para o desenvolvimento do MUDE. Ainda importa lembrar o colega arquivista Raimundo Mendes, as estagiárias Rayssa e Jade Gabriela, e todos os professores da UnB que atuam nos comitês Gestor e de Assessoramento, além dos que prestam suas contribuições pontualmente e sempre estão presentes, física ou virtualmente, no MUDE.

Em especial, preciso mencionar a arquiteta Dra. Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele, que inicialmente no MUDE dividiu comigo a tarefa de reflexionar o educativo do museu e foi importante na construção do pensamento e proposições museais.

Seguindo tal construção, agradeço a Cristiane Herres Terraça pelas falas, que em um primeiro momento podem ter parecido poucas, mas que sempre me impulsionaram e instigaram. Obrigada, amiga.

Dos colegas que dividiram agruras e felicidades, deixo registrado as diversas interlocuções com Edemir Pulita e Maria Emília Bottini, que se mantiveram até o final, e espero que agora se intensifiquem em meio a cafés e devaneios.

Das pesquisas, tenho a agradecer a Sra. Rosane Stuckert, atual diretora do MVMC, que abriu as portas para a pesquisa fotográfica, e à equipe da Subsecretaria do Patrimônio Cultural da Secretaria de Cultura do DF (SUPAC/SECULT), pela acolhida e disponibilização dos arquivos para pesquisa documental.

Na área documental ainda, registro o valioso material dos anais do Seminário 33 Anos do Projeto Interação, disponibilizado pela Profa. Dra. Ana Lúcia de Abreu Gomes, o qual reuniu, em agosto de 2014, os integrantes da década de 1980 do Projeto Interação.

Um agradecimento especial ao meu colega de tamborim, Prof. Ms. Pedro Ernesto, por ter me apresentado o Prof. Dr. Emerson Dionisio Gomes de Oliveira, que aceitou me orientar nesta tese.

Ao Prof. Dr. Emerson Dionisio Gomes de Oliveira, os meus mais sinceros agradecimentos por toda a orientação, paciência e convicção durante a jornada que aqui está terminando.

Acredito ser devido o meu agradecimento a Profa. Dra. Ângela Dias, que aceitou minha solicitação de ingresso neste programa de pós-graduação, mesmo não tendo seguido juntas nesta jornada.

As amigas-irmãs que acompanharam mais esta trajetória e que, perto ou longe, sempre estão presentes — Rose May Cabral estou com saudades de remar e pedalar, e Jane Felipe, dos nossos chás e bate-papos.

A todos os amigos e amigas que tomaram um suco, um café, uma cerveja ou um vinho e compartilharam momentos de estresse ou de *relax* em meio a comidinhas gostosas e papos e mais papos, agradecida sempre.

A Silmara Sundfeld Lima, que insiste em dizer que é fácil e eu vou acreditando. Grata por todas as revisões e palavras certas.

A meus eternos amores Cecilia e Nina pelo amor, companhia, viagens, comidas deliciosas, cuidados, respeito e atenção. Adoro vocês por perto da forma que somos.

A todas as Deusas e Deuses do Universo que conspiram quando necessário é.

Ao Chico, pelo simples fato de estar presente na minha vida.

A meu pai, que sempre se reinventa e nos mostra que sempre é possível.

A todos que eu possa não ter citado aqui, mas que fizeram parte deste processo, como as gatas Mia e Peta, que acompanham dia e noite o meu viver.

Grata.

RESUMO

Esta tese tem como campo de reflexão o trabalho de educação desenvolvido junto à comunidade, na década de 1990, no Museu Vivo da Memória Candanga, por sua prática de caráter pioneiro e inovador por meio do patrimônio cultural. Traz em seu arcabouço o histórico de ocupação do Distrito Federal no início da construção de Brasília, as diversas vilas que se formaram, a retirada da população de algumas áreas até o fechamento do Hospital Juscelino Kubistchek de Oliveira (HJKO) e a criação do Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC). Expõe a estrutura educativa pensada, proposta e posta em prática no MVMC, apresentando, previamente, outras práticas de educação em museus que são de interesse desta pesquisa, como é o caso do Projeto Interação, na década de 1980. Discute a questão da educação formal, informal e não formal e sua atuação dentro de um espaço de memória, incluindo o museu às cidades educadoras, uma nova proposta de educação fora do espaço da sala de aula formal, que dialoga com toda a comunidade e, naturalmente com o museu, integrante desta cidade. A pesquisa termina com uma proposta de educação para o Museu da Educação do Distrito Federal, que interage com a comunidade que o recebe.

Palavras-chave: Museu e comunidade; Museu e educação; Educação formal; informal e não formal; Cidade educadora.

ABSTRACT

This thesis has a reflection field the work of education developed with the community, in the 1990s, in the Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), for its pioneering and innovative practice through cultural heritage. It brings in its history the occupation of the Federal District at the beginning of the Brasília construction, the several towns that were built, and the withdrawal of the population from some areas until de closure of the Juscelino Kubistchek de Oliveira and the creation of the Museu Vivo da Memória Candanga. It exposes the educational structure thought out, proposed and put into practice in the MVMC, presenting, previously, other practices of education in museums that are the interest of this research, as it is the Projeto Interação casa, in the 1980's decade. It discusses the issue of formal, informal and non-formal education and its performance within a memory space, including the museum to educate cities, a new education proposal outside the formal classroom space, which dialogues with the whole community and, naturally with the museum, a member of this city. The research ends with an education proposal for the Museum of Education of the Federal District, which interacts with the community that receives it.

Keywords: Museum and Community; Museum and Education; Formal, informal and non-formal education; Educating City.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Sala de Aula em Brasília, DF, s/d.	21
Figura 2: HJKO, s/d.....	37
Figura 3: Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira - HJKO, em construção, 1957.....	44
Figura 4: HJKO antes do restauro, 1985.	47
Figura 5: Alameda de casas do Museu Vivo da Memória Candanga, antigo HJKO.....	48
Figura 6: Foto da maquete do Museu Vivo da Memória Candanga, com legenda.	50
Figura 7: Restauro dos prédios do HJKO, atual Museu Vivo da Memória Candanga.	51
Figura 8: Quadro original de atendimento das Oficinas do Saber Fazer. .	65
Figura 9: Cosme e Damião, 1997.	79
Figura 10: Museu Vivo da Memória Candanga, 2010.....	96
Figura 11: Croqui da área de abrangência do projeto Cidade Livre do DePHA, 1987.....	131
Figura 12: Imagem do museu restaurado.....	132
Figura 13: Croqui de localização da área do HJKO em Brasília/Distrito Federal.....	133
Figura 14: Croqui da área total do HJKO/MVMC.....	135
Figura 15: Croqui do Museu Vivo da Memória Candanga.....	136
Figura 16: Proposição espacial do prédio do hospital.....	136
Figura 17: Croqui das oficinas de criatividade.	137
Figura 18: Croqui da oficina de atividade produtiva.	137
Figura 19: Croqui do Centro de vivência.....	137
Figura 20: Croqui do centro de vivência - proposição 2.	138
Figura 21: Croqui do bar e restaurante.	138
Figura 22: Croqui do albergue - extensão escolar.....	139
Figura 23: Croqui do albergue extensão escolar 2.	139
Figura 24: Croqui do posto Detur.	140
Figura 25: Croqui do parque recreativo/bosque.....	140
Figura 26: Acervo de várias coleções do MVMC, s/d.	143
Figura 27: Início Oficina do Barro, 1990.	144
Figura 28: Oficina do Barro, 1991.	145
Figura 29: Início Oficina do Barro, 1990. Marombando o barro.....	145
Figura 30: Início Oficina do Barro, 1990.	146
Figura 31: Início Oficina do Barro, 1990.	146
Figura 32: Início Oficina do Barro, s/d.....	147
Figura 33: Curso Oficina do Barro, s/d.....	147
Figura 34: Oficina da Fibra, 1991. Tear de 4 liços.....	148
Figura 35: Oficina da Fibra, s/d.....	148

Figura 36: Oficina da Fibr, 1991.	149
Figura 37: Oficina da Fibr, 1991.	149
Figura 38: Oficina da Fibr, 1991.	150
Figura 39: Oficina da Madeira, 1991.....	150
Figura 40: Oficina da Madeira, 1991.....	151
Figura 41: Oficina do Papel, 1999.	151
Figura 42: Oficina do Papel, s/d.....	152
Figura 43: Oficina do Cerrado, s/d.....	152
Figura 44: Oficina do Cerrado, 1995.	153
Figura 45: Oficina da Memória, s/d.	153
Figura 46: Ludoteca, 1997.	154
Figura 47: Programa Viva o Museu!, 1990.	156
Figura 48: Programa Viva o Museu!, 1991.....	156
Figura 49: Programa Viva o Museu!, 1991.....	157
Figura 50: Programa Viva o Museu!, 1990.....	157
Figura 51: Programa Viva o Museu!, 1991.....	158
Figura 52: Programa Viva o Museu!, 1991.....	159
Figura 53: Programa Viva o Museu!, 1991.....	160
Figura 54: Ludoteca, 1997.	160
Figura 55: Programa Viva o Museu!, s/d.	161
Figura 56: Programa Viva o Museu!, s/d.	161
Figura 57: Programa Viva o Museu!, s/d.	162
Figura 58: Programa Viva o Museu!, 1991.....	162
Figura 59: Projeto Manga Verde Oficina do Barro - Menino do Pote, s/d.163	
Figura 60: Manga Verde, 1996.....	163
Figura 61: Programa Refazendo a Trama Oficina do Barro, s/d.	164
Figura 62: Programa Refazendo a Trama Oficina do Barro, s/d.	164
Figura 63: Refazendo a Trama Oficina do Barro,.....	165
Figura 64: Refazendo a Trama Oficina do Barro,.....	165
Figura 65: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996.....	166
Figura 66: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996.....	166
Figura 67: Refazendo a Trama Oficina da Fibr, 1996.....	167
Figura 68: Refazendo a Trama Oficina da Fibr, 1996.....	167
Figura 69: Refazendo a Trama Oficina da Fibr, 1996.....	168
Figura 70: Refazendo a Trama Oficina da Fibr, 1996.....	169
Figura 71: Refazendo a Trama Oficina do Papel, 1996.....	169
Figura 72: Refazendo a Trama Oficina do Papel, 1996.....	170
Figura 73: Oficina do Barro, 1997.	172
Figura 74: Oficina do Barro, 1997.	172
Figura 75: Oficina do Barro, 1991.	173
Figura 76: Oficna do Barro, 1991.	173
Figura 77: Oficina do Barro, 1996.	174
Figura 78: Oficina do Barro, 1996.	174
Figura 79: Oficina da Fibr, 1991.	175

Figura 80: Oficina da Fibra, 1991.	175
Figura 81: Oficina da Fibra, 1996.	176
Figura 82: Oficina da Fibra, 1992.	176
Figura 83: Oficina da Fibra, 1992.	177
Figura 84: Oficina da Fibra, s/d.	178
Figura 85: Oficina da Fibra, s/d.	179
Figura 86: Oficina da Fibra, s/d.	179
Figura 87: Oficina da Fibra, s/d.	180
Figura 88: Oficina da Fibra, s/d.	181
Figura 89: Oficina da Fibra, s/d.	181
Figura 90: Oficina da Fibra, 1997.	182
Figura 91: Oficina da Fibra, 1997.	182
Figura 92: Oficina do Cerrado, 1992.	183
Figura 93: Oficina do Cerrado, 1992.	183
Figura 94: Oficina do Cerrado, 1992.	184
Figura 95: Rocas, s/d.	185
Figura 96: Roca, s/d.	185
Figura 97: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu,	186
Figura 98: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu,	187
Figura 99: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu,	187
Figura 100: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiânia, 1996.	189
Figura 101: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiás, 1996.	189
Figura 102: Visita ao Museu de Antropologia	190
Figura 103: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiânia, 1996.	190
Figura 104: Oficina do Cerrado, s/d.	191
Figura 105: Oficina do Cerrado, s/d.	191
Figura 106: Oficina do Cerrado, s/d.	192
Figura 107: Oficina do Cerrado, s/d.	193
Figura 108: Oficina do Cerrado, 1997.	193
Figura 109: Oficina da Fibra, s/d.	194
Figura 110: Oficina da Fibra, s/d.	194
Figura 111: Oficina da Fibra, s/d.	196
Figura 112: Oficina da Fibra, 1991.	196
Figura 113: Domingo no museu, 1993.	197
Figura 114: Domingo no museu, s/d.	197
Figura 115: Domingo no museu, 1993.	198
Figura 116: Domingo no museu, 1996.	199
Figura 117: Domingo no museu, 1996.	199

Figura 118: Domingo no museu, 1996.....	200
Figura 119: Domingo no museu, 1996.....	200
Figura 120: Domingo no museu, 1996.....	201
Figura 121: Domingo no museu, 1997.....	201
Figura 122: Domingo no museu, 1996.....	202
Figura 123: Domingo no museu, 1997.....	203
Figura 124: Domingo no museu, 1997.....	203
Figura 125: Domingo no museu, 1997.....	204
Figura 126: Domingo no museu, 1997.....	204
Figura 127: Domingo no museu, 1997.....	205
Figura 128: Domingo no museu, s/d.....	205
Figura 129: Domingo no museu, s/d.....	206
Figura 130: Domingo no museu, s/d.....	206
Figura 131: Domingo no museu, s/d.....	207
Figura 132: Domingo no museu, s/d.....	207
Figura 133: Domingo no museu, s/d.....	208
Figura 134: Domingo no museu. s/d.....	208
Figura 135: Domingo no museu, s/d.....	209
Figura 136: Domingo no museu, s/d.....	210
Figura 137: Domingo no museu, s/d.....	210
Figura 138: Domingo no museu, s/d.....	211
Figura 139: Programa Manga Verde, s/d.	211
Figura 140: Grupo de produção, s/d.....	212
Figura 141: Oficina do Barro, s/d.	212
Figura 142: Grupo de produção Oficina do Barro, s/d.	213
Figura 143: Tradição e Renovação, s/d.	214
Figura 144: Tradição e Renovação, s/d.	214
Figura 145: Tradição e Renovação, s/d.	215
Figura 146: Imagem virtual da futura sede do MUDE, 2013.	222
Figura 147: Localização do prédio do MUDE, na Candangolândia, s/d. ..	224
Figura 148: Croqui estúdio de gravação, técnica e sala multiuso, 2014..	227
Figura 149: Mapa de localização, 2014.	229
Figura 150: Croqui minicidade MVMC, década de 1990.	230
Figura 151: Croqui da primeira proposição da minicidade do MUDE, 2014.	233
Figura 152: Proposição para a Vila Educativo-Cultural do MUDE, 2017. .	236
Figura 153: Planta localização na Candangolândia.....	273
Figura 154: Planta baixa - semienterrado.....	274
Figura 155: Planta baixa do térreo.....	275
Figura 156: Planta baixa do piso superior.	276
Figura 157: Planta indicativa de área verde no semienterrado.....	277
Figura 158: Planta cobertura.....	278
Figura 159: Planta de corte	279
Figura 160: Planta de corte	280

Figura 161: Planta guaritas281

LISTA DE SIGLAS

AANB	Associação de Artesãos do Núcleo Bandeirante
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, posteriormente Centro de Ensino Fundamental
CAUMA	Conselho de Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente
CBIA	Centro Brasileiro de Infância e Adolescência
CDS	Centro de Desenvolvimento Social
CEAE	Centro Experimental de Arte Educação
CEI	Companhia de Erradicação de Invasões
CEUs	Centros Unificados
CIEM	Centro Integrado de Ensino Médio
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CRESÇA	Centro de Realização Criadora
DePHÁ	Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico
DF	Distrito Federal
FCDF	Fundação Cultural do Distrito Federal
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GDF	Governo do Distrito Federal
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
HJKO	Hospital Juscelino Kubistchek de Oliveira
IAPAS	Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários
IBRAM-DF	Instituto Brasília Ambiental da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Distrito Federal
ICOM	International Council of Museums (Conselho Internacional de Museus)
IEMA	Instituto de Ecologia e Meio Ambiente
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MUDE	Museu da Educação do Distrito Federal
MVMC	Museu Vivo da Memória Candanga
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDA	Programa de Desenvolvimento do Artesanato
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura

RA	Região Administrativa
SAPS	Serviço de Abastecimento da Previdência Social
SC	Secretaria de Cultura
SCECS	Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Comunicação Social
SEBRAE/DF	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas no DF
SEC	Secretaria de Estado de Cultura
SEMATEC	Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SHIS	Sociedade de Habitações de Interesse Social Ltda.
SOMUSEU	Sociedade de Amigos do Museu Vivo da Memória Candanga
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TERRACAP	Companhia Imobiliária de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. Diálogos possíveis	24
1.2. Narrando memórias	29
1.3. E a educação, cabe aqui?	31
2. HISTÓRICO DE UM ESPAÇO DE MEMÓRIA	37
2.1. Antecedendo ao espaço	40
2.2. O espaço em concepção e reconstrução (1980/1990)	48
2.2.1. Caminhos pensados – Bases estruturais do museu	52
2.2.1.1. O subprojeto Dinamizadores	59
2.2.1.2. O subprojeto Guardas Mirins	61
2.2.1.3. O subprojeto Viva o Museu!	62
2.3. Antecedentes à prática – O começo	67
3. A EDUCAÇÃO DIALOGA – A discussão da educação	79
3.1. O que é de direito	80
3.2. Pré-conceitos, Conceitos e usos – a questão da educação informal, formal, não-formal e suas interlocuções	83
4. OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO – Por onde anda a educação?	96
4.1. As cidades educadoras	109
4.1.1. A carta das cidades educadoras	115
4.1.2. Princípios das cidades educadoras	118
4.1.2.1. O direito a uma cidade educadora	119
4.1.2.2. O compromisso da cidade	120
4.1.2.3. Ao serviço integral da pessoa	121
4.2. O museu como espaço de educação	122
4.3. O espaço educativo do Museu Vivo da Memória Candanga	129
4.4. Uma proposição atual de educação em museus baseado no patrimônio cultural – o museu educador	220
CONSIDERANDO UM FINAL	243

REFERÊNCIAS	249
DEPOIMENTOS	262
ANEXOS	263
I. Princípios da Cidade Educadora	264
II. Plantas Arquitetônicas MUDE	272
III. Documentos de cessão de direitos e autorização	282
APÊNDICES	291
I. Agradecimentos aos amigos e colegas do MVMC	292
II. Agradecimentos à equipe do MUDE.	298

1. INTRODUÇÃO



Figura 1: Sala de Aula em Brasília, DF, s/d.¹
Fonte: Acervo MUDE.

¹ As fotos publicadas nesta tese contendo menores de idade, mesmo as que não têm a data confirmada no documento, e estão marcadas com s/d – sem data –, tem sua data presumida até 1999, quando por lei são aceitas, pois as atividades retratadas nas fotos ocorreram na década de 90, e no caso desta primeira foto, acervo do MUDE, é anterior à década mencionada.

Desde o Templo das Musas na Grécia Antiga, que guardava a inspiração artística, filosófica e científica da humanidade, os museus passaram por modificações estruturais e conceituais das mais diversas ordens, perpassando os tipos de coleções e de público, as formas de administrar, divulgar e se relacionar com as ações museais, e de pesquisar e difundir o conhecimento produzido, mas sempre mantiveram seu *status* de lugar de guarda de coisas valiosas, significativas, diferentes, um espaço de memorizar e perpetuar o que de raro e caro culturalmente o ser humano e a sociedade produziram. São espaços concretos ou virtuais, que ressignificam a todo momento, por meio dos registros que trazem consigo, os fazeres e saberes das comunidades nas quais estão inseridos, preservando, junto com as bibliotecas, centros culturais e arquivos, um importante espaço de consulta e constituindo-se também “como centro de pesquisa” (LIMA, 2012, p. 39).

O museu fica entendido, dessa forma, como lugar, espaço de memória, onde se deve depositar algo que guarde significado no presente por seus usos ou desusos e que possa vir a ser relevante ao futuro, como basilar de ações já praticadas, mas plausíveis de serem reinterpretadas em um novo contexto, tornando-se referência ao apresentar narrativas diversas para um mesmo contexto passado e propiciar tantas outras nos contextos que estão por vir, baseados em seu acervo e nas diversas configurações que cada olhar possibilita às peças, aos fatos e aos registros ali depositados.

Mais do que “lugares de memórias e esquecimentos” (COSTA, 2008, p. 219) pautados em períodos de conflitos e rupturas crivados pela censura e tradição de uma memória governamental difundida oficialmente e perpetuada pelos tradicionais museus históricos, que criam cenários para um passado nacional referendados por narrativas unilaterais, os museus tornaram-se “instrumentos comunicacionais e educativos” (TAMANINI, 2003, p. 80), pois todo museu transmite uma mensagem. A função do museu muda, transgredindo os limites de suas salas e acervos, dando ênfase à interface com a comunidade por meio da formação, do conhecimento e da criatividade. O museu agora desperta como

[...] um local destinado à produção de novos conhecimentos, um lugar que preserva e recria a memória, um espaço vivo e presente na vida das pessoas, presente nas dimensões das realidades sociais, um lugar provocador e, ao mesmo instante, fascinante, um lugar que não esteja desvinculado da realidade tecnológica, que responda cientificamente pelo objeto, que dialogue com todos, e seja utilizado por diferentes setores da sociedade (TAMANINI, 2003, p. 81).

A base das ações museais passa a ser as práticas sociais formuladas e desenvolvidas tanto com a comunidade local quanto com diversos parceiros e colaboradores nos quatro cantos do mundo, que, por intermédio da internet e das redes sociais, trocam experiências e promovem a difusão de conhecimentos, dialogando em tempo real com a pluralidade e a diversidade cultural. O campo museal atua permanentemente “por redes e sistemas, que dialogam [...] com outras redes, eliminando de vez a tentativa de modelo único, abrindo leque para a diversidade e a inseparabilidade: corpo e alma, material e imaterial” (LEITE, 2006, p. 76).

Nesse contexto, Leite (2006) referindo-se à fala de Mário Chagas no I Fórum Nacional de Museus de Santa Catarina, em 2005, coloca que “o que mantém um museu vivo é a relação dinâmica com a sociedade, portanto, museus não são instituições permanentes, mas práticas sociais colocadas a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, que podem nascer, crescer e morrer” (LEITE, 2006, p. 76), um local onde o diálogo é permanente e as ações de investigação, documentação e difusão devem ser constantes. Dizer que o museu é apenas um local de memória torna-se pequeno para as possibilidades presentes nas ações museais, que são contínuas e rizomáticas, multiplicando e elevando ao cubo, ao tridimensional, as relações educativas possíveis com e pelo patrimônio cultural.

O museu não pressupõe uma dimensão neutra nas narrativas que apresenta de seu acervo, até porque o museu é constituído de diversas subjetividades que trabalham por esse patrimônio e se relacionam individualmente com ele, mas apresenta possibilidades de narrativas sobre o acervo que guarda levando em consideração contextos atuais e as necessidades levantadas pela comunidade que o legitima, dando voz, cor, forma, tempo, nome e a razão de ser a um fato ou objeto. “A busca de sentido

é própria e singular e se estabelece na relação com o outro” (LEITE, 2006, p. 79), pois “é a frase seguinte que dá sentido à anterior”, continua Leite, sendo necessário o “outro na construção do olhar” (BAKHTIN *apud* LEITE, 1992, p. 79), e do próximo e do próximo olhar.

O registro dos acervos, sejam estes imateriais ou materiais, não configura por si só garantia de longevidade aos bens culturais e aos objetos musealizados. Se assim o fosse, não teríamos tantos bens tombados e registrados esquecidos ou literalmente tombando e sumindo de nosso convívio. A necessidade de expô-los, pesquisá-los, trabalhá-los, questioná-los, esmiuçá-los ao extremo e constantemente é a única garantia de sua perpetuação, que tem nas ações educativas dos museus os aliados mais fortes na atualidade. A comunicação dos museus por meio da disponibilização de narrativas diversas tem fortalecido a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para os espaços de memória. As áreas educativas dos museus têm crescido e, afora propor diversas narrativas oriundas das elites dominantes e com vieses bastante conhecidos e rotineiros às práticas museais tradicionais, têm tido ações dinâmicas apontando sempre possíveis rupturas para novas proposições vindas do diálogo com as áreas de pesquisa, de acervos, da comunidade ou mesmo de qualquer outra que possa dialogar e manter vivo e pulsante o patrimônio cultural sob sua guarda.

1.1. DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Desde a época dos museus escolares e pedagógicos, “no final do século 19 e ao longo do século 20” (PETRY & SILVA, 2013, p. 79), a relação de museu e escola já se fazia presente na educação do Brasil, principiando como espaços de curiosidades dentro da própria sala de aula formal e terminando por ganhar espaço específico na instituição de ensino. Embriões das salas ambientes iniciaram com pequenas coleções de história natural no formato de um armário com porta parcialmente envidraçada, dentro da própria sala de aula, onde todo tipo de curiosidade ou material de importância para a turma, como mapas, globos terrestre e celeste, uma foto de alguém querido, um objeto diferente e desconhecido à turma, ou mesmo recordações do convívio

escolar, eram expostos. Eram os objetos para as “lições de coisas” (PETRY & SILVA, 2013, p. 88), que terminavam no espaço nominado Museu Geral que, numa visão atual, poderia corresponder a uma sala de aula com recursos pedagógicos visuais bi e tridimensionais. A evolução desta relação museu/escola, museu/educação dirigiu exposições ou mesmo setores inteiros dos museus, ainda com a intenção de sanar curiosidades e ensinar, por meio da figura do guia, orientador, monitor ou outro nome qualquer que se queira dar à pessoa que apresenta a exposição ao indivíduo que visita, a narrativa preparada pelo museu. A figura do “apresentador da exposição”, atualmente chamado de “mediador”, expõe uma das possíveis narrativas, guiando o olhar e o pensar de quem sofre a ação da condução pelo percurso predeterminado. Tal ação, e da forma como tem sido feita, mesclando processos educativos escolares tradicionais conteudistas, não vê o visitante como “sujeito capaz de produzir sentidos e fazer relações; criar laços e estabelecer comparações e contextualizações possíveis entre aquilo que já foi visto, evocando imagens retidas, criando assim seu próprio museu, que reúne tudo o que desejar” (LEITE, 2012, pp. 337-338). O visitante, ao contemplar a exposição e mediar o que lhe é apresentado com sua própria subjetividade, por meio de suas recordações e memórias, torna-se coautor do discurso museal, como sugere Leite, construindo “um modo de olhar em que a razão e sensibilidade aliadas tenham uma maneira crítica e sensível de ver as coisas e de compreender suas histórias” (KRAMER, 1998, pp. 338-339), histórias estas que o constituem como sujeito e que o fazem construir suas próprias narrativas a partir da narrativa principal que lhe é apresentada ao visitar o museu. Desvallées e Mairesse vão mais a fundo no conceito de mediação, incluindo aí não só a intercessão “entre dois”, mas o ato de redução do espaço entre estes, aproximando-os e criando uma relação de aproximação em que possam se reconhecer e perceber

[...] o mundo e sua própria identidade [...] que permite que se atinja uma subjetividade tal que promova autoconhecimento e compreensão da própria aventura humana que cada um vive. Tal abordagem faz do museu detentor de testemunhos e signos da humanidade, um dos lugares por excelência dessa mediação inevitável que, ao oferecer um contato com o mundo das obras da cultura, conduz cada um pelo caminho de uma

maior compreensão de si e da realidade por inteiro (DESVALLÉSS & MAIRESSE, 2013, p. 54).

Como espaço de construção cultural/social coletiva, constante e provisória, por meio das narrativas possíveis existentes em si, o museu é considerado construtor de nossas diversas identidades ao nos apresentar as multifacetadas do mundo. Confirma-se aqui a importância do museu no desenvolvimento humano como espaço de educação fora da escola formal que propicia experiências diversas, por diversos olhares e ângulos de visão. Essa “nova” função do museu, como pode parecer para alguns, mas que considero como um novo olhar sobre um conhecido espaço de memória,

[...] difundiu-se com maior intensidade a partir da década de setenta. Nos séculos XIX e XX, tínhamos o conceito de Educação enraizada na sociedade de classe privilegiada, em que o ponto-chave do processo era a aquisição de informação factual. O traço mais original deste século na Educação é o deslocamento da formação puramente individual do homem para o social, o político, o ideológico, assim o significado maior está na inclusão das diferenças como pressuposto de equidade (TAMANINI, 2003, p. 80).

Dentre as diretrizes que formam a Nova Museologia, consideradas como tendo início em 1972 com a Mesa Redonda de Santiago, está o reconhecimento do direito à diferença, à função social e educativa dos museus, estimulando o pensamento crítico e sua função como meio de comunicação, compreendendo, assim, a “cultura como criadora das condições necessárias para o desenvolvimento” (CÂNDIDO, 2008, p. 53). As novas propostas que se apresentam potencializam a ação interdisciplinar dentro do próprio museu e com o meio onde estão inseridos, identificando e analisando o comportamento do indivíduo com seu patrimônio e as possibilidades de construção de suas identidades a partir deste. Como os patrimônios, em constante elaboração, as identidades assim o estão também, visto que o sujeito se apresenta em constante construção, aprendizado e reconstrução. O ato de preservar um bem cultural não o engessa, mas proporciona-lhe nova vida, nova identidade em uma gama infinita de narrativas diversas, fazendo da dinamização e da comunicação do que se preserva o seu próprio meio de salvaguarda. É pela relação transdisciplinar entre o sujeito, o que se preserva e o meio em que este

se insere que se estabelece o fato museal, a própria razão de ser da nova museologia, na qual o ato de preservar é

[...] instrumento de cidadania, [...] um ato político e, assim sendo, um ato transformador, proporcionando a apropriação plena do bem pelo sujeito, na exploração de todo o seu potencial, na integração entre bem e sujeito, num processo de continuidade, [...] onde o cidadão comum encontra traços da sua cultura, do fazer do seu dia-a-dia, se identifique como aquele que participa da história, que, sem perder de vista suas raízes, utiliza-a como referencial, compreende seu presente e constrói o seu futuro (SANTOS M. C., 1993, pp. 60-61)

Dessa forma, o museu passa a ser uma ação na sociedade e não mais somente um espaço físico, agregando a seu patrimônio uma dinâmica social, cultural, política e educacional que “aumenta a capacidade de uma coletividade de projetar seu próprio futuro e de ser sujeito ativo — e não passivo — de sua própria história, a partir da consciência que passa a ter de si mesma” (BARBUY, 1989, p. 61), por meio das suas memórias, identidades e da diversidade cultural, catalisadoras da evolução social. Todo novo processo museal está embasado nos preceitos da nova museologia, na relação de diálogo do sujeito com o patrimônio e seus interlocutores, transformando o objeto antigamente tido como *testemunho* em objeto *diálogo* e permitindo sua fala, sua comunicação externamente ao museu e construindo uma relação de proximidade, identidade, com o público, sendo campo fértil para que ocorra “o processo educativo transformador, capaz de estimular a descoberta, de produzir novo conhecimento, de despertar novas emoções, sensações e intuições” (CHAGAS M. , 1996, p. 64).

Propor práticas pedagógicas/educativas nos museu, atualmente, implica que o setor responsável deve dialogar e trabalhar estreitamente com todas as áreas do museu, inclusive e principalmente com as áreas expositiva, de acervo e de pesquisa, não mais como mero receptor de proposições ou estudos já preestabelecidos por tais setores, mas como proponente de práticas, ações que já venham da resposta do prévio diálogo que mantém com a comunidade em suas diversas ações, oriundas de perguntas feitas à recepção do museu, de palestras, do atendimento em visitas guiadas ou mesmo de ações

identitárias práticas, desenvolvidas com o público em momentos distintos, podendo ser estas pontuais ou de frequência regular.

A exposição temporária deve levar em consideração as questões trazidas pela área de comunicação do museu, setor onde as ações educativas são geradas atualmente, bem como sugerir e criar exposições temporárias com temas e questões oriundas do diálogo com a comunidade, fazendo a ligação transdisciplinar entre o olhar subjetivo do visitante, a narrativa apresentada na exposição permanente, o próprio espaço museal físico onde o visitante é envolvido e toda possibilidade sensorial que possibilite a imersão do visitante, de forma que este se questione e possa vir a questionar, também, o museu e os fatos ali expostos das mais diversas formas possíveis, criando um processo de enriquecimento cultural no qual se tenha contato com a cultura e no qual esta possa ser questionada, ressignificada e perpetuada por meio de novas narrativas sensoriais — visual, sonora, tátil, olfativa e palatal. Toda visita a um museu se configura uma experiência museal, transformando-se em “uma experiência de constituição identitária [...] na medida em que o sujeito contemplador reconhece/estranha aquilo que é visto, pode ver-se nos objetos/artefatos expostos e, assim, (re)visitar seus valores, suas próprias histórias” (LEITE, 2012, p. 348).

A relação museu/educação no Brasil – aqui tendo como foco a educação escolar, ou seja, a educação dita como formal praticada nas escolas – data do final da década de 1950 e vem alicerçada, principalmente, pela relação com os museus históricos. Pensou-se até, nesta época, que a relação museu/escola era essencial para o museu, não sendo o inverso verdadeiro, pois as visitas a estes eram consideradas atividades extraclasse, mas se cobrava a “abertura das escolas para os museus” (KNAUSS, 2011, p. 588), reforçando uma educação que promovesse o civismo pátrio. Contudo, é a partir de 1958 que as atividades educativas dos museus são analisadas pelo Ministério da Educação do Brasil, a fim de criar serviços educativos nos museus, estudando-os, propondo atividades e recomendando programas. Uma das primeiras publicações oriundas deste trabalho de pesquisa foi o Livro de Guy de Hollanda intitulado *Recursos educativos dos museus brasileiros*, que teve o apoio de UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura. Também neste ano é publicado, por Francisco dos Santos Trigueiros, *Museu e educação*, obra na qual já se menciona, na introdução, “a importância que os museus adquiriram [...] decorrente de total modificação na sua maneira de ser, passando a influir no processo educativo e a exercer papel na vida da comunidade” (KNAUSS, 2011, p. 590). Mas é somente na década de 1980 que o museu é visto como instituição *a serviço da sociedade*, tendo elementos capazes de lhe fazer “participar na formação da consciência das comunidades que ele serve” (Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972), dialogando estreitamente com os sujeitos formadores das sociedades, deixando emergir o conceito de uma formação continuada deste ser que comunica e transfere saberes em contextos diversificados, proporcionando “visão articulada e relacional dos diferentes tipos de conhecimento” (ALONSO, 2014, p. 145), propondo um trabalho conjunto e articulado de diferentes saberes, aprendendo “*com e através da experiência*”, entendendo conhecimento como um “saber significativo e relevante para a vida” e que este deve ser “construído e transformado nos processos de aprendizagem” (ALONSO, 2014, pp. 141-142). As experiências são processos alquímicos de vida que proporcionam misturas e apropriações dos diversos conhecimentos, tornando-os “próprios seus” (BARBOSA, 2014), sendo utilizados em viagens particulares ou coletivas do sujeito, em que a transformação, a apropriação e a instrumentação são as ações mais importantes durante a viagem.

1.2. NARRANDO MEMÓRIAS

O museu — aqui discutido como espaço de memória e espaço educativo e que ainda precisa ser mais bem, mais intensa e continuamente apropriado pela comunidade — torna-se um espaço adequado à formação da individualidade do sujeito, suscitando a curiosidade, o desejo e a observação, ferramentas essenciais para o percurso do conhecimento a ser trilhado no mar de ideias que é o aprendizado constante que cada um percorre na procura pessoal da construção de si e de sua sociedade e sua cultura. O sujeito citado aqui tem como referência o sujeito integral, que equilibra o emocional e o intelectual e é “capaz de colocar sua individualidade à serviço da comunidade” (OSINSKI & ANTONIO, 2010, p. 272), pressuposto que já era pregado por

Walter Gropius, fundador da escola alemã modernista e construtivista Bauhaus, criada em 1919 após a Primeira Guerra Mundial e fechada em 1933 pelos nazistas, contrários aos preceitos desenvolvidos e difundidos pela escola. Já havia aí o movimento de mudança e o entendimento que esta sociedade só se transformaria iniciando-se pelo indivíduo, transformando os métodos de aprendizagem e apregoando que o ser humano somente se desenvolveria “com a total cristalização do conjunto de suas experiências” (MOHOLY-NAGY *apud* OSINSKI e ANTONIO, 2010, p. 272), para que novas ideias fossem postas em prática e novas soluções, encontradas — e assim por diante. No Brasil, práticas educativas que levaram em consideração o ser integral foram postas em andamento de forma mais substancial nos ensinamentos de Anísio Teixeira, na forma de suas Escolas-Parque e Centros de Ensino, fortemente estruturados no Plano das Construções Escolares de Brasília, a nova Capital Federal que se erguia no Planalto Central brasileiro em 1957, ou mesmo na organização da Universidade de Brasília, pensada e posta em prática por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

O percurso, como os exemplos citados demonstraram, não foi fácil e continua não sendo, pois as novas propostas educativas e as novas tecnologias que surgem e são substituídas por outras com mais recursos tiram o conforto de espaços e ideias já preestabelecidos, mexendo com práticas e poderes bastante arraigados na sociedade e nas atividades educativas, por mais que estas não sigam o andar que as novas tecnologias vêm infringindo ao tempo. O professor passou a não ser mais o centro das atenções e o único capaz de guiar a trajetória do aluno, mas sim o que orienta, o que faz aflorar a criatividade e as possibilidades de expressão e ligações oriundas da narrativa que acompanha tal aluno. Outros pensadores e educadores, como Franz Cizek e Maria Montessori, por volta de 1900, já haviam percebido essa possibilidade. “A escola deveria esquecer a transmissão de informações e passar ela mesma a gerar conhecimento”, tendo como entendimento que a educação deveria promover a “aceitação mútua pelos povos” como forma de contribuir para a estruturação de um “adulto maduro emocionalmente” (OSINSKI & ANTONIO, 2010, pp. 272-273).

O que falamos aqui, então, não é novidade, mas desdobramentos de possibilidades de aprendizados por meios diversos, no quais entendemos que o museu pode e deve ser parte de um desses meios não como detentor de um conhecimento basilar, mas como detentor de possibilidades de narrativas transdisciplinares diversas e infinitas que devem fazer parte da experiência humana de se construir constantemente, como forma de integrar e participar da sociedade onde está incluído, sendo e difundindo o saber, o conhecimento e toda a cultura proveniente desta *expertise* acumulada e ressignificada pelo tempo na sua trajetória de vida. O indivíduo necessita, primeiro, identificar seu espaço de memória particular, suas identidades, para depois conseguir fazer parte ativa e consciente de sua comunidade, narrando coletivamente sua cultura.

1.3. E A EDUCAÇÃO, CABE AQUI?

Tratar de educação, na maioria das vezes, remete-nos, primeiramente, ao modelo a que fomos submetidos em nosso processo de aprendizagem e a todo gosto ou desgosto com que ele nos marcou. Independentemente se intitulado tradicional — com escolas onde as salas de aulas perfilam carteiras e onde os conteúdos são transmitidos no quadro negro ou branco pela escrita de um incansável professor — ou mesmo adepto de alguma corrente mais preocupada com o aluno e os processos de aquisição do conhecimento, usualmente educar está ligado a um local, a uma edificação chamada de escola, que, inserida em um contexto urbano e sociocultural, levanta seus muros e, mesmo assim, pretende estabelecer o diálogo com a pluralidade, a identidade e a memória local.

São muitas as metodologias existentes, tradicionais ou não, e todas convivem e se reinventam cotidianamente num processo de simbiose, inter-relacionando-se e relacionando-se com o local onde se inserem — e aqui me refiro à comunidade e também à escola onde o trabalho se desenvolve. Por isso, tantas e múltiplas experiências educacionais existem e não necessariamente funcionam com diferentes grupos de localidades distintas ou ainda de uma mesma localidade. São elaborações pessoais e coletivas com os

grupos de alunos, colegas e a comunidade na qual estão inseridas, que impelem o educador a construções diárias referendadas pelo retorno dado às práticas aplicadas, dentro ou fora da escola, e as necessidades vividas e questionadas pelo grupo e trazidas para o convívio da aprendizagem. O aprendizado se inicia nas mais simples ações cotidianas e se perpetua nas mais diversas relações socioculturais que construímos, sendo um processo contínuo do simples viver. Estar presente, estar no mundo, já implica aprendizado e, na diversidade que somos e de onde vivemos, como limitar o aprender a um único saber, a um único modo de fazer?

Envolto em desejos e frustrações do que poderia ter sido e o que é este processo de aprendizagem, pensar educação fora do espaço da escola poderia significar uma desqualificação de todo o processo de aquisição de conhecimento, um desvirtuamento do olhar da direção correta que o processo ensino/aprendizagem deve seguir. Mas quem pode dizer qual o caminho a seguir, o conteúdo a apreender ou mesmo o lugar certo a estar para adquirir conhecimento? Diante dessas questões, proposições que buscam o diálogo entre o contexto sociocultural do indivíduo e a aprendizagem, seja ela na escola, como as escolas-parque de Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, nas décadas de 1950 e 1960 respectivamente, seja o projeto Interação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na década de 1980, dentre outros, são proposições que expandiram suas leituras sociais e abarcaram a cultura local, dando voz ao conhecimento popular cotidiano, empoderando seus atores, suas práticas e experiências, no sentido, inclusive, de melhoria da autoestima e da vida desses atores.

Na escola desenvolvida por Anísio Teixeira, vemos a educação integral com o desenvolvimento de atividades socializantes (artísticas, físicas, recreativas e de iniciação ao trabalho) no turno contrário ao das matérias ditas essenciais — destinadas ao desenvolvimento da educação intelectual sistemática — ser defendida, como atualmente voltou a ser, inclusive como programa do Governo Federal. Nas ações do Projeto Interação, o conhecimento dito popular, oriundo do próprio indivíduo e de sua comunidade é o conteúdo principal utilizado pela equipe que trabalhou com as diversas

localidades espalhadas pelo Brasil, descobrindo, desvelando e colocando importância nesses fazeres e informando à população a riqueza cultural que detinham. São questões, então, que nos remetem ao local por onde andamos educando, onde anda esta educação que, já citamos, vem ocorrendo a todo momento dentre tantas teorias e práticas difundidas, apresentando proposições diversas a cada tipo de público e ao meio em que este está inserido, contribuindo com as práticas ministradas em espaços formais ou não formais, mas, acima de tudo, respeitando tempos, locais, contextos, pessoas e culturas, acreditando em novas possibilidades de saberes e fazeres dentro da educação.

Neste contexto, a cidade apresenta-se como educadora, tornando-se local ativo de aprendizagem ao relacionar-se ativamente com a escola, a praça, a feira, a casa da vizinha, o comércio, as ruas e, também, com os museus, portadores de recortes da história que possibilitam diversas narrativas mediante seu acervo e a interlocução deste com o momento sociocultural vivido pela escola ou o ator da interlocução feita, propiciando origem e identidade a estes, à comunidade e ao local.

A memória, o patrimônio cultural, as gerações passadas, os antigos modos de fazer e de ser dão raiz a tantos e muitos que se sentem desenraizados, sem origem ou identidade, mesmo no seu local de origem. Saber-se pertencente a algo ou a algum grupo dá perspectiva para um novo alçar voo, novas paragens, novas possibilidades de aprendizagem, novos diálogos que, em uma espiral ascendente, propiciam novas e infinitas narrativas de conhecimento.

No contexto sociocultural das cidades, em específico de Brasília e suas Regiões Administrativas, esta pesquisa vem discorrer sobre uma proposta pedagógica acontecida por dez anos em um espaço de memória do Distrito Federal, o Museu Vivo da Memória Candanga – MVMC, durante seu percurso inicial na década de 1990 e seus entrelaçamentos por meio da transdisciplinaridade com o patrimônio cultural, os fazeres e saberes dos candangos, Brasília em formação e todas as cidades que compõem o Distrito Federal. Nessa época, a sociomuseologia, corrente da museologia que dialoga com a comunidade e a insere em suas atuações, já se fazia presente e a leitura

de suas ações chegaram a ser disponibilizadas e estudadas pelos profissionais do MVMC. Mas sua estrutura inicial, pensada pelo arquiteto Silvio Cavalcante, diretor do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do DF (DePHA) à época, e sua equipe já traziam o embrião do que o museu se configuraria: um espaço de convivência e muitas trocas, ocorridas por meio de cursos e eventos para a comunidade. Sendo assim, a equipe multicultural de profissionais que compunham o MVMC desenvolveu uma metodologia própria em constante análise e mudanças, quando necessário, para entrelaçar seus conhecimentos e o contexto patrimonial regional ao aprendizado disponibilizado nas escolas, difundindo o patrimônio cultural da região na prática escolar local.

Diferente dos programas educativos dos museus, de visitas guiadas, as diversas práticas desenvolvidas no MVMC envolvendo a comunidade trabalharam com professores da rede pública de ensino, alunos destas e outras escolas, inclusive particulares, a comunidade em geral e grupos de idosos pioneiros, os candangos, com momentos de relatos e trocas de conhecimentos.

O projeto-base de educação do museu, que se relacionou com todas as outras áreas da instituição e vice-versa, foi um trabalho de educação continuada para professores da rede pública de ensino, intitulado “Refazendo a Trama — Educação, Cultura e Meio Ambiente”, que, balizado pelas práticas de preservação do patrimônio cultural do Distrito Federal e de educação patrimonial, visavam à expansão do conhecimento e à apropriação pela comunidade de seus bens patrimoniais, materiais ou não, como forma de se identificarem e, além da preservação, enxergarem-se agentes constantes de seu próprio crescimento, desenvolvimento e educação em suas comunidades/cidades.

Esse projeto, além do trabalho junto aos docentes, proporcionou espaço de convívio para as comunidades circunvizinhas, de onde parte dos frequentadores vinha, por intermédio das diversas festividades populares, encontros, seminários, cursos e demais atividades que fomentava e entrelaçava tantas histórias.

A tese que aqui se apresenta objetiva salienta a prática transdisciplinar e transinstitucional que se sucedeu e aventar sua atualização para os dias de

hoje em outro local, pensando os diversos espaços que existem nas cidades ou no meio rural que podem ser espaços de educação, fortalecendo a ideia de pertencimento, de autoconhecimento e de apropriação de sua cultura, colocando-se na vida como protagonista de seu ensino/aprendizagem.

A jornada de trabalho caminha pelo histórico do espaço do museu, discorrendo sobre as peculiaridades deste processo no decorrer da construção da nova capital federal, das desapropriações, dos abandonos até a efetivação das atividades no espaço – capítulo 2 desta tese. Cita, também, outras práticas decorridas na cidade na área da arte-educação — base dos trabalhos desenvolvidos em museus e espaços culturais — e bebe da prática patrimonial de base do órgão nacional do patrimônio cultural da década de 1980, o atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que já promovia práticas de educação e de patrimônio em diversos espaços urbanos e rurais.

Na continuidade do trabalho, capítulo 3, apresentam-se as mudanças ocorridas nos itens referentes à educação nas sete constituições brasileiras, que, num balé insano, por vezes valoriza o ensino público, por vezes o destitui de suporte, além das colocações do Fundo das Nações Unidas para a Infância, o UNICEF, sobre o tema.

Enfoca-se, também, o debate da educação formal, não formal e informal e suas tessituras e entrelaçamentos com a cultura e as práticas locais que ainda existem e se configuram importantes baluartes culturais, que dão esteio às diversas ações atuais e corroboram com o entendimento e desenvolvimento de práticas futuras das comunidades. Importa lembrar que distinguir o informal, o formal e o não formal apresenta-se como aspecto técnico para conhecimento, pois entendemos, nos debates apresentados pelos autores citados, que estes coexistem.

Para entender o local da educação e os espaços que se abrem para tal – capítulo 4 –, o diálogo entre tantos se fará inicialmente a partir das cidades educadoras e sua interlocução com a comunidade. Questões referentes a quais direitos e quais deveres destas cidades ou como o museu inserido nesta cidade/território se torna um espaço educador aparecem sintetizadas na figura do projeto educativo do MVMC da década de 1990 e, na sequência, é

transformado, ressignificado e atualizado para os tempos atuais na proposição educativa cultural para museus, que tem como base o Museu da Educação do Distrito Federal — MUDE, projetado para erguer sua sede na cidade/Região Administrativa da Candangolândia, também considerado referencial histórico do Distrito Federal e vizinho ao MVMC. Nesta cidade, além de localidades como o Caixa Forte da Novacap e o restaurante do SAPS, a população é referencial histórico, tendo ainda muito a relatar e a demonstrar a todos.

A questão que move esta pesquisa, então, é o relato do entrelaçamento da educação com a cultura e suas formas de atuação, agregando a comunidade ao espaço de memória do MVMC, que foi pioneiro pela qualidade e alcance de seu trabalho patrimonial junto à população escolar de todo o Distrito Federal (DF) e também à população circunvizinha ao museu; e a proposição da ressignificação deste trabalho educativo para os dias de hoje dentro de uma comunidade histórica, com a instalação de um museu específico sobre a Educação do DF.

Para desenvolver esta pesquisa de abordagem qualitativa foram feitas pesquisas e análises bibliográficas em livros, periódicos e *sites* especializados; investigação em documentos escritos e imagéticos — fotografias, croquis e desenhos — de época das instituições envolvidas, bem como pessoais; e a tomada de depoimento de pessoas consideradas chave para o entendimento da estruturação dos projetos do passado, sanando dúvidas que ficaram da leitura dos documentos arrolados na pesquisa documental.

2. HISTÓRICO DE UM ESPAÇO DE MEMÓRIA



Figura 2: HJKO, s/d.
Alameda com apenas um lado das casas construídas.
Fonte: Acervo MVMC

As histórias e memórias que nos acompanham pela vida são recolhidas durante nossa existência. São contadas de várias formas, conforme o narrador no momento do relato e sua interação com o instante vivido relatado, trazendo consigo grande carga de conhecimentos a serem repassados, resignificados e, novamente, após reestruturação, ser colocado em prática, “uma reconstrução continuamente atualizada do passado” (CANDAU, 2014, p. 9), que, conforme Sant’Anna, preserva a “memória de fatos, pessoas ou ideias, por meio de constructos que as comemoram, narram ou representam, [...] uma prática que diz respeito a todas as sociedades humanas” (SANT’ANNA, 2003, p. 46). E o narrador, esse viajante que vem do passado por meio de suas memórias, aproxima-nos de uma experiência vivida num ponto qualquer, distante no passado, em um tempo e em um espaço no qual a “distância é mediada pela experiência pessoal do narrador” (GONÇALVES, 2003), que impõe sua marca na narrativa, mas que não tem domínio sobre a audiência, que é livre para interpretá-la, criando um intercâmbio de experiências e interligando essas experiências de uma coletividade por vínculos afetivos.

O tempo, então, “torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa” (CANDAU, 2014, pp. 70-71), e narrar uma história é ordená-la de forma coerente, dando sentido à vida. De acordo com Candau, a memória nos dá a ilusão de que “o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança” (CANDAU, 2014, p. 15).

O museu, nesta narrativa, vem musealizando o diálogo entre o sujeito e os objetos e/ou os saberes e fazeres das comunidades, guardando essas memórias, mas também abrindo espaço para que toda a memória cultural de uma comunidade possa ser vivida e naturalmente renovada pela participação ativa dessa comunidade nos seus espaços, incluindo aqui a “vivência do próprio espaço arquitetônico” (GABRIELE, 2010, p. 141), tornando-se instrumento de revitalização da vida e do próprio espaço público.

O ato de comunicar dos museus, a comunicação museológica, “é troca, diálogo e negociação dos sentidos patrimoniais entre sujeitos” (CURY, 2004, p. 90), sendo os sujeitos desta comunicação “agentes ativos na (re)significação do objeto”(Idem, ibidem), da atualização e da democratização do espaço do museu, para a sua (re)significação cultural pela própria comunidade.

Nesta narrativa histórica, o museu vem dialogando com a comunidade e com a educação e se estruturando na contemporaneidade como um dos espaços onde ela pode acontecer e produzir conhecimento na ação, pois

[...] interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; [...] interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças. [...] Todavia o novo pode eclodir e explodir a partir da relação que formos capazes de manter com as coisas ou imagens. Imagens e coisas também nos olham, nos ensinam, nos condicionam e exercem sobre nós o seu poder de afetar e serem afetadas (CHAGAS, 2004, p. 145).

Rememorar a história de um museu que foi forte referência cultural para sua comunidade na década de 1990, o Museu Vivo da Memória Candanga, que pretendeu contar uma dentre tantas narrativas possíveis em sua exposição e que foram parcialmente contadas nas diversas visitas individuais ou de grupos, nos cursos ministrados em suas instalações, nas atividades abertas ao público nos finais de semana ou que apenas ficaram na subjetividade dos visitantes que circulavam entre os prédios históricos, demonstra a força que as lembranças, o espaço e a preservação de memórias pode ter junto a sua comunidade, preservando os referenciais culturais, criando conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Contar histórias, rememorar-las, sendo estas boas ou ruins, é um primeiro passo para a reconstrução das tradições culturais, para o caminhar natural do desenvolvimento da humanidade.

2.1. ANTECEDENDO AO ESPAÇO (final de 1950/1960/1970)

Brasília, cidade Patrimônio Cultural da Humanidade, foi reconhecida pela UNESCO em 1987 pela sua distinta concepção modernista projetada pelo arquiteto e urbanista Lúcio Costa, vencedor do concurso para o projeto da nova capital do país, e pela sua arquitetura integrante do modernismo, desenhada por um grupo de arquitetos que seguiam tal corrente à época, e que nesta jornada eram encabeçados pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

A cidade que foi planejada para ser construída rapidamente em três anos, conforme promessas políticas do recém-eleito presidente da República Juscelino Kubistchek de Oliveira, trouxe para o centro do país uma enormidade de brasileiros que atenderam ao chamado do presidente, feito pelas rádios de todo o Brasil, convocando-os a participar da construção da nova capital brasileira que se ergueria e traria o progresso ao centro da nação.

A etapa inicial foi marcada pela grande chamada-convite aos brasileiros para participarem da construção da nova capital do Brasil, retratada como oportunidade em contribuir para o nascer de um novo país. Brasília já simbolizava, antes mesmo de o primeiro trator rasgar o Cerrado, a capital da esperança e da oportunidade de um país mais moderno e justo (OLIVEIRA, 2008, pp. 59-60).

Como forma de viabilizar tal empreitada em tão pouco tempo e acomodar a massa de trabalhadores que para cá se dirigiu e que trabalhava em três turnos seguidos, as construtoras ergueram sedes administrativas e alojamentos em madeira para seus empregados próximos aos locais das obras em alvenaria e concreto que estavam realizando. Dessa forma, pequenas vilas de madeira foram construídas e acabaram por se desenvolver ao redor dos prédios iniciais das construtoras, “[...] as áreas residenciais se confundiam com os canteiros de obras. Os homens solteiros viviam em alojamentos e as famílias nos acampamentos contíguos ou próximos às obras” (OLIVEIRA, 2008, p. 61). Assim surgiu a Vila Planalto, das empresas que estavam construindo o Palácio do Planalto e outros prédios próximos; a Vila Paranoá, com os operários responsáveis pela construção da barragem do Lago Paranoá; a Vila Telebrasília, de funcionários da empresa Camargo Corrêa; e a Vila

Amaury (também chamada de Sacolândia ou Vila Bananal, pela proximidade com o córrego Bananal), que abrigou os candangos² que construíram o Congresso Nacional e os ministérios.

Todas essas construções, bem como a estrutura governamental que foi edificada para dar suporte à construção da cidade, como a sede da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), o Catetinho³, com as acomodações para o presidente, arquitetos, engenheiros e convidados do princípio da construção, e a cidade que se formou sem nenhuma origem oficial ou das empreiteiras, a Cidade Livre (hoje Núcleo Bandeirante), foram erguidas em madeira com a clara orientação de serem desmontadas ou demolidas ao final da construção de Brasília e sua inauguração. Criou-se, então, um problema, pois vilas/cidades inteiras foram construídas e, junto delas, redes sociais se estabeleceram a partir do chamado do presidente, uma vez que quem construiu a cidade queria ficar e não iria partir, pois foi convocado para vir construir a nova capital. Nesse movimento, essas pessoas deixaram sua terra natal e iniciaram uma nova história de vida, fizeram amigos, construíram laços de amizade, mesclaram histórias e formaram novas identidades, novas culturas. Mandá-los embora e/ou demolir seus lares não era uma opção viável diante da grandiosidade que Brasília tomou para o país e aos olhos do mundo, além de, na realidade, a cidade não estar pronta nem completamente construída e ainda precisar da mão de obra que aqui se estabeleceu, seja na construção civil, seja com a oferta de serviços que se fizeram necessários, como os de empregadas domésticas, lavadeiras, jardineiros, eletricitas, entre tantos outros.

Na concepção dos arquitetos e urbanistas modernistas, que seguiam as premissas dos manifestos dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM), o mais importante fórum internacional para o debate sobre a arquitetura modernista, a arquitetura e o urbanismo moderno são formas de se alcançar a transformação social, ou seja, “são os meios para a criação de novas formas de associação coletiva, de hábitos pessoais e da vida cotidiana”

² Denominação dada aos trabalhadores braçais que vieram de todo o Brasil para construir Brasília.

³ Construído todo em madeira, era composto de dois prédios de um andar cada, em pilotis. O nome alude à então sede do governo no Rio de Janeiro, o Palácio do Catete.

(HOLSTON, 2010, p. 37). Sua origem europeia buscava uma solução para a crise em que o capitalismo industrial, a partir da Revolução Industrial, conduziu as cidades desse continente. Entendia-se que “tendo sido organizadas em função do lucro privado, as forças produtivas desencadeadas pela Revolução Industrial reduziram as cidades europeias a um caos por volta do final do século e despedaçaram seu tecido social” (Idem, p. 47). Em síntese a proposta urbanística do CIAM, conforme analisa Holston (Idem, p. 49), calcava-se em uma “base anticapitalista e igualitária”, na “metáfora da máquina e sua racionalidade totalizadora”, na “redefinição das funções sociais da organização urbana”, no “desenvolvimento de tipologias de construção e de convenções de planejamento como um meio de mudança social”, na “descontextualização e o determinismo ambiental”, na “confiança na autoridade estatal para alcançar o planejamento total”, nas “técnicas de choque”, e na “fusão de arte, política e vida cotidiana”. Assim a cidade modernista “alcançaria seus fins últimos: seria uma cidade sem estratificações sociais e espaciais segundo diferentes classes de renda” (Idem, p. 53).

Seguindo estas diretrizes, Lúcio Costa planejou Brasília pensando em “evitar discriminação social” (RIBEIRO, 2005, p. 56), o que fica claro no relatório que fez para o Plano Piloto de Brasília⁴:

No outro lado do eixo rodoviário-residencial, as quadras contíguas à rodovia serão naturalmente mais valorizadas que as quadras internas, o que permitirá as gradações próprias do regime vigente; contudo, o agrupamento delas, de quatro em quatro, propicia num certo grau a coexistência social, evitando-se assim uma indevida e indesejável estratificação (ArPDF, CODEPLAN, DePHA - Brasília GDF, 1991, p. 30),

apesar de, em outro trecho de seu relatório, citar uma dosagem de “gradação social atribuindo-se maior valor a determinadas quadras” (Idem, p. 28) de moradia. Em realidade, intentava-se “impedir a equistação de favelas tanto na periferia urbana quanto na rural”, cabendo à “Companhia Urbanizadora prover dentro do esquema proposto acomodações decentes e econômicas para a *totalidade* da população” (Idem, p. 30).

⁴ Plano Piloto de Brasília foi o nome dado por Lúcio Costa ao plano inicial da cidade de Brasília, conforme entregue à comissão julgadora do concurso para a escolha do projeto da capital.

No Distrito Federal, restou ao governo criar e legalizar cidades e vilas ao redor de Brasília, as cidades-satélites⁵, para abrigar a massa de trabalhadores e suas famílias que começaram a se formar ou se transferiam de várias localidades do Brasil para a capital, ao encontro de seus parentes e de trabalho. Porém, “o processo de remoção inicial se deu antes mesmo da inauguração de Brasília, no ano de 1958 com a retirada dos moradores da favela Sara Kubitschek, localizada ao longo da Rodovia Brasília-Anápolis, para a recém criada Cidade-Satélite, denominada Taguatinga” (OLIVEIRA, 2008, p. 62)

Na década de 1970, reiniciam-se os trabalhos de erradicação das favelas e resquícios dos assentamentos pioneiros, com a construção de outras cidades-satélites ou a transferência de grupos para as cidades já preexistentes ao Distrito Federal, como é o caso de Brazlândia e Planaltina. Algumas destas cidades, como Ceilândia e, mais recentemente, Riacho Fundo, foram criadas a partir da transferência de famílias de locais que foram demolidos para sua erradicação, ou a tentativa desta. A comunidade chamada Vila Telebrásília lutou contra o desmonte da igreja de madeira e as investidas do governo, e apenas parte dos moradores cedeu e se mudou para o Riacho Fundo. O restante ficou e conseguiu a legalização do local. A Vila Planalto, local com muitas casas de madeira, algumas bem grandes, pertencentes aos engenheiros, também conseguiu a sua fixação. Na Vila Paranoá, hoje apenas Paranoá, a comunidade foi transferida da beira da pista que faz a volta ao Lago que deu nome à vila para alguns poucos quilômetros acima, mas conseguiu manter prédios originais de madeira da construtora e a antiga igreja dentro de um parque que foi criado no antigo local.

No caso de Ceilândia, que tem no seu nome a definição da mudança dos operários migrantes para localidades mais distantes do centro da capital, na tentativa de solucionar o problema das invasões que se proliferavam constantemente ao redor do monumento modernista, num claro segregacionismo socioespacial, o prefixo CEI faz referência à Companhia de Erradicação de Invasões, e LÂNDIA, à terra, lugar. A primeira grande invasão

⁵ Hoje são denominadas Regiões Administrativas ou cidades.

que foi retirada, a do IAPI, compunha-se de um aglomerado de favelas compostas pelas invasões das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; Curral das Éguas e Placa das Mercedes, que estavam instaladas ao redor do primeiro hospital criado em Brasília para dar suporte a toda a construção da cidade, o Hospital Juscelino Kubistchek de Oliveira (HJKO), também conhecido como IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários), o INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) da época, dividido por categorias profissionais (figura 3).



Figura 3: Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira - HJKO, em construção, 1957.
Fonte: Foto arquivo pessoal Dr. Edson Porto, primeiro diretor do hospital.

O hospital, também erguido provisoriamente pelo governo, todo em madeira, foi preterido na década de 1960, quando da inauguração, no centro da cidade, do Hospital Distrital, hoje Hospital de Base, e a desativação por completo de um posto de saúde que ficou funcionando no local, em 1974. O antigo complexo do HJKO era formado pelo prédio principal do hospital, almoxarifado, necrotério, lavanderia, cozinha, oficina mecânica para as ambulâncias, alojamento para os solteiros e casa para médicos e funcionários casados. Todo esse complexo, que havia sido rodeado pela invasão do IAPI, foi sendo aos poucos, com a entrega de casas e apartamentos em Brasília para os médicos e demais funcionários, abandonado por uns e reapropriado

por outros tantos que já viviam por ali ou mesmo que continuaram vivendo no local.

A ideia original aqui também era desmontar os prédios de madeira, como já citado anteriormente, e a comunidade do HJKO foi pressionada pelo proprietário do terreno a sair do local para que ele fosse demolido. Porém, seus moradores iniciaram, em 1984, uma empreitada distinta das outras localidades, reivindicando sua permanência e a manutenção do local como Patrimônio Cultural do Distrito Federal, dando início a um movimento que legitimava o local como espaço de memória daquelas pessoas, da construção da Nova Capital, e de tantas outras pessoas que passaram por ali na aventura de desbravar novas oportunidades de vida.

O processo de tombamento do espaço, contudo, não teve continuidade em um primeiro momento, decidindo-se apenas pelo registro fotográfico e documental do espaço antes de sua demolição, como vinha sendo feito com todos os outros sítios remanescentes – igrejas, hotel, casas, escola. A documentação com a solicitação do tombamento ficou parada no Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal (DePHA) órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal à época, conforme depoimento do arquiteto Silvio Cavalcante⁶ e da historiadora Graça Coutinho⁷, chegando seus solicitantes, que imaginavam poder permanecer no local com o seu tombamento, a receber casas da Sociedade de Habitações de Interesse Social Ltda. (SHIS), órgão do Governo do Distrito Federal (GDF) específico para cuidar da política habitacional no Distrito Federal, onde, pela incerteza de poderem se apropriar das moradias do antigo hospital, estes haviam feito inscrição.

Com o recebimento das casas, os moradores do HJKO se mudaram para a Candangolândia, para suas novas residências, e anexaram ao processo de tombamento solicitação para retirarem das casas e alojamentos do HJKO, onde moraram, materiais de construção com que tinham feito ampliações nas casas – os puxadinhos –, a fim de reutilizá-los nas novas moradas.

⁶ Depoimento do arquiteto Silvio Cavalcante dado à autora em 20/01/2015.

⁷ Depoimento da historiadora Maria das Graças Sousa Coutinho dado à autora em 05/02/2015.

À época, a 14ª Regional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que cuidava do patrimônio cultural do Centro-Oeste do Brasil, trabalhava com o patrimônio histórico-colonial goiano na cidade de Goiás (GO) e tinha um grupo de trabalho sobre Brasília, o GT Brasília, que tratava do Plano Piloto de Brasília e das fazendas coloniais antigas da região. Com o ingresso de Silvio Cavalcante⁸ na equipe do IPHAN 14ª, este começou a pesquisar os acampamentos pioneiros do Distrito Federal — Vila Planalto, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Metropolitana, Velhacap, entre outros —, passando o IPHAN a manter um estreito relacionamento com o DePHA e a desenvolver trabalhos em conjunto.

Chegou às mãos deste grupo multidisciplinar formado entre os dois órgãos o processo de tombamento do HJKO, e uma equipe formada pelos arquitetos Silvio Cavalcante e Carlos Madson Reis, além da historiadora Graça Coutinho⁹ — estes dois últimos do DePHA —, se dirigiu ao HJKO, para conhecer o local que era de total desconhecimento do grupo dentro dos remanescentes históricos da capital. Após uma primeira investida, na qual são barrados pelo vigilante do IAPAS (Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social), ao qual o terreno pertencia na década de 1980, o grupo, de posse de uma autorização do órgão, adentra ao espaço e fica maravilhado com o que vê: “no meio de um matagal [...] aquele casario de madeira fantástico, tudo abandonado”¹⁰ (figura 4).

⁸ Depoimento do arquiteto Silvio Cavalcante dado à autora em 20/01/2015.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.



Figura 4: HJKO antes do restauro, 1985.

Fonte: Acervo do MVMC fotografado pela autora

O grupo identifica o local como acampamento pioneiro e, conseqüentemente, como memória de Brasília, pois são edificações “do antes”, como gostava de se referir a estes locais o Dr. Ernesto Silva, pioneiro de Brasília, e começaram a pensar nas possibilidades culturais que o espaço poderia oferecer à cidade.

2.2. O ESPAÇO EM CONCEPÇÃO E RECONSTRUÇÃO (1980/1990)



Figura 5: Alameda de casas do Museu Vivo da Memória Candanga, antigo HJKO.
Fonte: Capa do primeiro livreto do museu, s/d.

Em 1985, a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal foi dividida em duas secretarias distintas, e o Arquivo Público do Distrito Federal foi criado, levando consigo o antigo diretor do DePHA, Walter Mello. O arquiteto Silvio Cavalcante foi convidado, então, a preencher o cargo de diretor deste departamento, e em novembro desse ano o HJKO foi tombado. A partir daí foi traçada uma proposta de restauração e revitalização do espaço, tendo como base a criação do Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC) (figura 5), que foi feita por decreto assinado pelo então governador José Aparecido.

A ideia de um museu se deu por conta da visão orgânica que este proporciona, compreendendo-o “como espaço de transformação social e desenvolvimento educacional e cultural da sociedade, cuja função é resguardar identidades, estabelecer vínculos com o passado, fazer conhecer o presente

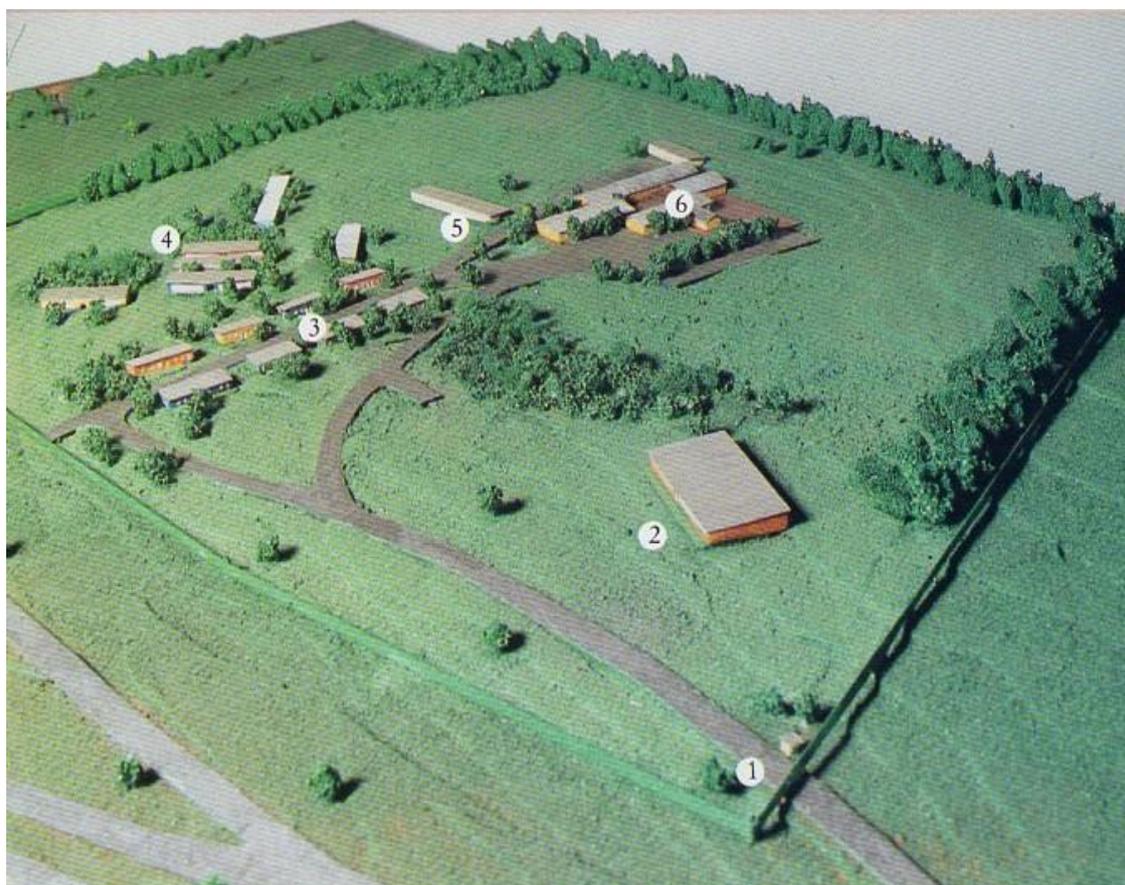
para influir decisivamente no futuro” (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 21). No caso do MVMC, a intenção de revitalização do HJKO pretendia, mais especificamente, a preservação do sítio histórico com a criação de um local de encontro “com a riqueza cultural advinda da diversidade característica do processo de formação de Brasília” (idem, Ibidem), integrando-o à dinâmica urbana e sociocultural do Distrito Federal, e legitimando-o como local de pesquisa, preservação e difusão da história, da memória e da cultura candanga.

Os critérios de restauração conciliaram as necessidades da época, de um espaço cultural com “elementos essenciais da tipologia construtiva das obras da fase inicial da construção de Brasília” (Idem, Ibidem), assumindo uma linha de revitalização que legitimaria o espaço por meio da pesquisa, preservação e difusão da história de Brasília contada pelas memórias e visão dos candangos, dando voz a estes protagonistas da construção da cidade.

Num primeiro momento, a preservação do HJKO se deu literalmente pela invasão do terreno e de todas as edificações da área pela Secretaria de Cultura. “A gente invadiu”; foram “deixando, a gente foi entrando. Deixaram a gente fazer a casa azul; a gente fez a azul e a verde. A gente entrou com a mudança do DePHA. Se não entrasse, acabava tudo.”¹¹, relatou Silvio Cavalcante¹².

¹¹ Foi pensada uma permuta de terreno do GDF com o INSS, proprietário à época, porém, como terreno tombado não tem valor imobiliário, este não podia ser avaliado monetariamente, o que permitiria uma troca de terrenos do mesmo valor. O CAUMA (Conselho de Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente do DF) criou na TERRACAP (Companhia Imobiliária de Brasília) um lote com as mesmas dimensões, para não haver divergências, atrás do terreno do Museu Vivo da Memória Candanga. Contudo, houve mudança de governo no Distrito Federal e a permuta não foi concluída até hoje, por mais que várias gestões dentro do Museu tentassem incansavelmente.

¹² Depoimento do arquiteto Silvio Cavalcante dado à autora em 20/01/2015.



- 1. ENTRADA/ENTRANCE
- 2. USO MÚLTIPLO/MULTIPLE USE
- 3. OFICINAS/SHOPS
RESTAURANTE/RESTAURANT
LOJA/STORE
- ADMINISTRAÇÃO DO MUSEU/MUSEUM ADMINISTRATION
- 4. OFICINAS/WORKSHOPS
- 5. REFEITÓRIO/CAFETERIA
RESERVA TÉCNICA/TECHNICAL RESERVE
- 6. SALA DE EXPOSIÇÕES/EXHIBIT HALL
AUDITÓRIO/AUDITORIUM
SEDE DO DePHA/DePHA HEADQUARTERS

Figura 6: Foto da maquete do Museu Vivo da Memória Candanga, com legenda. Vista geral do museu com a localização e uso de cada prédio. Alguns destes prédios não chegaram a ser restaurados. Por isso só consideramos dezessete deles. Fonte: Imagem primeiro livreto do museu. Década de 1990.

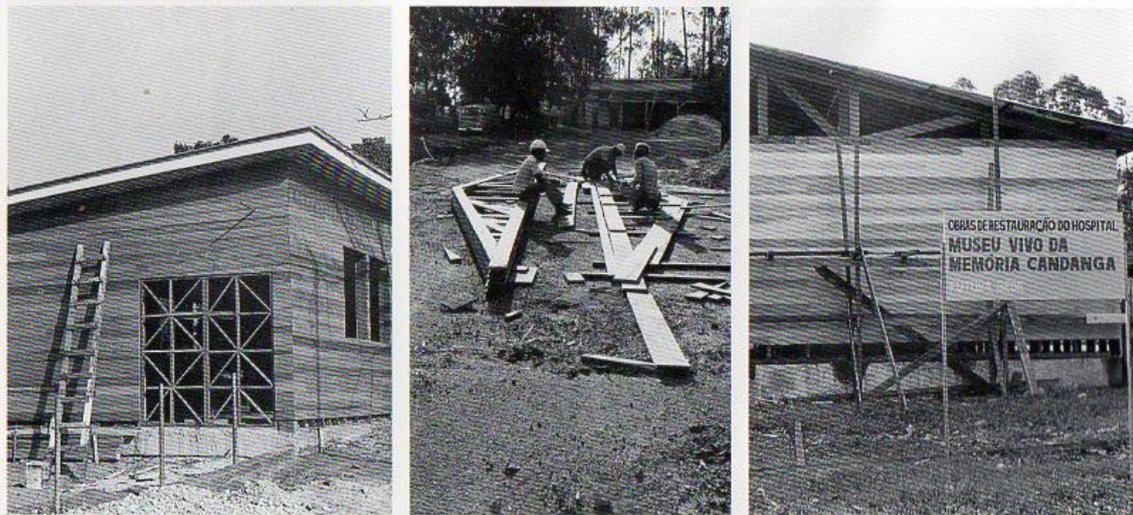


Figura 7: Restauro dos prédios do HJKO, atual Museu Vivo da Memória Candanga.
Fonte: Imagem do primeiro livreto do museu. Década de 1990.

O restauro (figura 7) se iniciou por uma das casas da alameda do HJKO, de um total de dezessete prédios distribuídos em uma área de 187.000m² (figura 6). A verba para a primeira obra de restauro foi obtida com o Ministério da Cultura e, logo após seu término, o DePHA se mudou para o local, abrindo espaço no Palácio do Buriti¹³ para a nova Secretaria que havia sido criada — Secretaria de Cultura. Transferiram-se para o local apenas os servidores que desejaram fazer parte do trabalho e se dispuseram ao deslocamento do centro da capital para a região do Núcleo Bandeirante, onde o HJKO se encontra. A casa seguinte a ser restaurada, a verde¹⁴, contígua à primeira, abrigou o apoio, o almoxarifado e a copiadora, relata Cavalcante. Daí em diante, o restauro ocorreu mesclando uma casa da alameda e um alojamento¹⁵. Somente depois de várias edificações de moradia e de serviços serem refeitas é que o prédio do hospital foi restaurado¹⁶.

O projeto HJKO foi piloto de preservação e revitalização de núcleos históricos significativos — acampamentos pioneiros —,

¹³ Palácio do Governo do Distrito Federal em Brasília.

¹⁴ As casas do HJKO, desde que viraram Museu, na década de 1990, após seu restauro, são nominadas pelas suas cores, fazendo alusão ao casario colorido da antiga Cidade Livre, atual Núcleo Bandeirante.

¹⁵ Os solteiros que trabalhavam no Museu moravam, inicialmente, em alojamentos com vários quartos individuais, como pequenas quitinetes.

¹⁶ A primeira etapa do projeto de restauro original nunca foi concluída, pois a mesma mudança de governo que emperrou a permuta do terreno entre Secretaria de Cultura e o INSS acarretou a interrupção do pagamento da empresa que estava finalizando as obras de restauro, a três meses de seu término. O Museu só conseguiu finalizar essas obras, com um projeto distinto ao original, no início dos anos 2000, mais de dez anos após seu início.

em Brasília. [...] A ideia era transformar o conjunto HJKO em um museu vivo, que oferecesse atividades de caráter educativo, cultural, recreativo e com a participação ativa da comunidade. [...] O nosso sonho era tão forte e empolgado que acreditávamos na conclusão e concretização do projeto em menos de três anos. Mas a batalha durou onze anos¹⁷.

2.2.1. CAMINHOS PENSADOS – Bases estruturais do museu

O DePHA era constituído nessa época pela direção, uma gerência de proteção e tombamento, uma gerência de pesquisa, e criou-se a gerência de revitalização, na qual o Museu Vivo da Memória Candanga e todo o trabalho educativo do departamento e conseqüentemente do museu, estavam fixados. O trabalho

[...] foi baseado em duas vertentes: o patrimônio cultural, com o resgate do processo histórico e da memória social e cultural; e **a da cultura em processo, com incentivo à troca entre os diversos saberes e ao aprimoramento do fazer.**

Assim, para primeira vertente, foi pensada e feita uma exposição permanente, projetada para ter cinco módulos, abordando a história de Brasília de 1956 (era JK) à Nova República (dias atuais). Porém, foi feito apenas o primeiro módulo, intitulado Poeira, Lona e Concreto, utilizando fotografias, acervos doados pela comunidade, e principalmente do Brasília Palace Hotel.

A segunda vertente culminou na criação das Oficinas do Saber Fazer: espaços de troca de ideias, de conhecimento, convivência e de trabalho. Iniciou com as oficinas do Barro, da Fibrã, da Madeira e da Memória¹⁸.

O museu foi pensado e estruturado a partir de seu acervo¹⁹, e de ações de dinamização, formação e produção. O acervo fundamentalmente trazia, como ainda traz, a atribuição primordial de preservação da memória candanga por meio de “coleta, pesquisa, documentação, conservação, exposição de bens

¹⁷ Depoimento da historiadora Maria das Graças Sousa Coutinho dado à autora em 05/02/2015.

¹⁸ Depoimento da historiadora Maria das Graças Sousa Coutinho dado à autora em 05/02/2015, grifo nosso.

¹⁹ O acervo do MVMC é composto da Coleção Mário Moreira Fontenele — Equipamentos e fotos —, Coleção Brasília Palace Hotel — mobiliário, utensílios e equipamentos —, Coleção Artesanato Renovado — primeiro projeto nacional unindo artesãos e *designers* —, Coleção Arte popular — Peças oriundas do Museu de Arte de Brasília, quando este definiu seu acervo em arte moderna e contemporânea. Apresenta variedade importante de materiais, formas, modos de fazer além de artistas da região Centro-Oeste —, Coleção Joaquim Paiva — Exposição fotográfica do artista, que esteve exposta na Galeria da Caixa Econômica Federal (CEF), no aniversário de 50 anos de Brasília. A coleção foi doada completa, pelo artista —, e peças de mobiliário, fotografias, discos, colchas, entre outros objetos e utensílios doados pela comunidade.

representativos da história de Brasília e suas manifestações culturais” FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 22). A ação de dinamizar é a devolutiva desse acervo já organizado à comunidade, de forma a disponibilizá-lo para que o público possa usufruí-lo apropriando-se dele por meio de diferentes possibilidades de leituras, propiciadas diretamente pelas interações promovidas entre acervo e “as vivências que o visitante” carrega consigo (Idem, Ibidem).

Como falamos de uma cidade e uma cultura em formação e de um remanescente cultural já tombado como Patrimônio Cultural do Distrito Federal²⁰ (1985), outra área estrutural pensada para o museu e de importante atuação foram as áreas de formação e de produção. Essas duas áreas têm seu foco voltado muito fortemente para o patrimônio imaterial²¹, os saberes e fazeres que foram trazidos e reunidos em Brasília pelos candangos das diversas unidades da federação, para compô-la, bem como as tradições materiais que chegaram com estes fazeres, materializados nas produções artesanais e suas especificidades de materiais e técnicas.

A direção imaginava a alameda de casas do HJKO ocupada com atividades culturais e uma lojinha vendendo os produtos produzidos nos antigos alojamentos dos solteiros, agora transformados em oficinas, onde seriam trabalhadas as técnicas tradicionais de artesanato e arte popular vindas com os primeiros moradores do Distrito Federal. Nominadas de Oficinas do Saber Fazer, pretendiam a manutenção dos saberes e fazeres que chegassem de todas as partes do país com os candangos, e suas mesclas e reconfigurações culturais que o tempo e as novas tecnologias podiam agregar. Objetivavam basicamente:

- O resgate, o registro e a difusão da cultura local, ou seja, das diversas vertentes culturais que se encontram e interagem numa cidade como Brasília;
- O exercício do potencial criador;

²⁰ Em 5 de março de 2015, os remanescentes do Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (HJKO), atual Museu Vivo da Memória Candanga, foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil.

²¹ Patrimônio Imaterial, conforme o IPHAN, são todos os bens culturais que “dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares” (Patrimônio Imaterial) de uma comunidade, e são por esta reconhecidos.

- A transformação e o aprimoramento de linguagens e técnicas, através da troca entre os diversos saberes tradicionais e a criação de tecnologias alternativas;
- A valorização do trabalho artesanal;
- A afirmação do fazer humano como forma legítima de comunicação e expressão, e de participação no processo histórico (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 23).

As Oficinas do Saber Fazer do Museu Vivo da Memória Candanga são espaços físicos onde aconteciam os trabalhos de pesquisa, educação e produção do museu, e para que essas atividades acontecessem dividiu-se o grupo de pessoas integrantes em: a) pesquisadores; b) grupos de produção; c) aprendizes; d) orientadores; e, e) o público em geral/alunos. Cada Oficina²² — do Barro, da Fibra, da Madeira, da Memória, dos Materiais Alternativos, do Cerrado, do Som e a Ludoteca — Casa de Brinquedos —, usufruía de um espaço físico que variava de 60m² a 120m² aproximadamente.

A criação e implementação das oficinas no espaço do museu “constituiu-se numa resposta concreta e dinâmica à questão do resgate do patrimônio cultural e da memória social, implicando um novo trabalho que atribui ao patrimônio resgatado novos usos, novas significações” (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 25), articulando políticas de preservação do patrimônio e direito à cidadania cultural por meio do exercício de várias práticas que possibilitavam a formação, informação e instrumentalização, e objetivava uma produção cultural autônoma da comunidade.

Visava-se, ainda, à formação de mão de obra artesanal e à garantia de espaço para seu exercício, pois essa prática afirmava o saber popular, importante herança cultural que, no contexto urbano-industrial, perdia paulatinamente sua originalidade e viabilidade.

A ocupação dos espaços restaurados se iniciou em 1988, e uma das primeiras oficinas a serem implantadas e a iniciarem suas atividades foi a

²² Foram pensadas mais oficinas, como do metal, do traço, da escrita, das artes gráficas e da fotografia, mas efetivamente apenas oito tiveram espaço físico e encontraram um coordenador e professores para seu desenvolvimento e integração com o projeto proposto pelo Museu.

Oficina do Algodão (depois chamada de Oficina da Fibra). Formada por ex-moradoras e moradores do HJKO, tecelãs e tecelões da Associação de Artesãos do Núcleo Bandeirante²³ (AANB), foi viabilizada por órgãos locais além do DePHA, como o Centro de Desenvolvimento Social (CDS), o Programa de Desenvolvimento do Artesanato (PDA), a própria AANB e por órgãos federais como o Centro Brasileiro de Infância e Adolescência (CBIA) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Esta oficina foi criada com a intenção de reativar o trabalho têxtil — fiação e tecelagem —, que estava parado no CDS do Núcleo Bandeirante, proporcionando o resgate das técnicas tradicionais, o repasse desta memória artesanal e seu aperfeiçoamento e ressignificação na atualidade, mesclando aspectos tecnológicos, etnográficos e culturais. Inicialmente contou com cerca de quarenta pessoas de locais históricos circunvizinhos ao museu — Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Vila Metropolitana.

Além dos cursos de iniciação à tecelagem, tecelagem com cartelas, tear bastidor com e sem pregos, tapeçaria, fiação, tingimento natural, tear de 2 e 4 liços, e cestaria, a oficina ainda oferecia *workshops*, promovia eventos, como encontro de fiandeiras e tecelãs, além de dar suporte para pesquisas e pretendia a publicação de cartilhas e livretos.

Na mesma época, a Oficina do Barro iniciou suas atividades, atendendo os artesãos e artistas da AANB e entorno com o apoio da LBA e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Objetivava especificamente o aprendizado de técnicas compatíveis com a cultura popular tradicional e sua mixagem a novas tecnologias, tanto na retirada e preparo da argila *in natura*, na produção de objetos, na elaboração e utilização de pigmentos naturais, na construção de equipamentos, como na elaboração de fornos.

A ideia era que a comunidade ocupasse, se apropriasse culturalmente do espaço em restauração e desse vida a ele, o que ocorreu por meio do contato dos técnicos do DePHA/Museu com o seu entorno. Uma das pessoas importantes no processo foi Seu Waldemar Magalhães, presidente da

²³ O Museu está inserido na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante.

Associação de Artesãos, mobilizador da comunidade, para que, como ele, ocupassem as oficinas.

Com o intento de revitalizar a área baseando-se nos preceitos da sociomuseologia, corrente da museologia que trouxe novas proposições aos museus e que desde 1972, ao final da Mesa Redonda de Santiago²⁴, preconizava “uma participação mais ativa na comunidade, assumindo [o museu] seu caráter educativo, formativo e difusor de conhecimento” (GABRIELE, 2012, p. 36) e que propunha um novo conceito para as ações destes, definindo-os como museus integrais, “destinados a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural” (ICON, 1972, p. 120), dialogando com a comunidade. Conforme cita em depoimento Marília Panitz Silveira²⁵, gerente de revitalização do DePHA, era necessária a implantação de uma proposta educativa embasada na cultura local e com profissionais da educação dispostos a construir este projeto com o DePHA e o museu, o que reforçava outra resolução da Mesa Redonda de Santiago, onde ficou posto que era “necessário abrir o museu às disciplinas que não estão incluídas no seu âmbito de competência tradicional, a fim de conscientizá-lo do desenvolvimento antropológico, socioeconômico e tecnológico” (ICON, 1972, p. 114).

Para viabilizar as atividades nas oficinas, o DePHA trabalhou com duas vertentes ao mesmo tempo. A primeira foi firmar convênio por meio da Secretaria de Cultura (SC) com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e a Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia (SEMATEC). Tal convênio cedia um número determinado de profissionais da FEDF e SEMATEC para trabalhar na Secretaria de Cultura, Esporte e Comunicação Social, com a intenção de promover uma série de ações em favor do

²⁴ O ICOM — International Council of Museums — é uma organização não governamental sem fins lucrativos com sede em Paris, que agrega internacionalmente os museus, e mantém relações formais com a Unesco. Suas atividades estão orientadas sobre questões de cooperação e intercâmbio profissional; difusão de conhecimentos e aumento da participação do público em museus; formação de pessoal; prática e promoção de ética profissional; atualização de padrões profissionais; preservação do patrimônio mundial e combate ao tráfico de bens culturais. Anualmente promove encontros, entre eles as mesas-redondas, que levam o nome da cidade que a recebeu.

²⁵ Depoimento de Marília Panitz Silveira dado à autora em 20/01/2015.

patrimônio cultural no Distrito Federal numa perspectiva de valorização e revitalização deste patrimônio, implementando ações para preservação, proteção e veiculação da memória de Brasília, e a formação e produção cultural por meio do funcionamento das oficinas. Como Plano de Trabalho do convênio, o projeto Refazendo a Trama — Educação, Cultura e Meio Ambiente englobando todas essas ações foi criado com a participação dos diversos setores competentes de cada órgão — Departamento de Pedagogia da FEDF; Instituto de Ecologia e Meio Ambiente (IEMA), da SEMATEC; e Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico (DePHA), da Secretaria de Cultura.

Conforme a apresentação do projeto, este

[...] se insere numa política de preservação e valorização do Patrimônio Cultural e Ambiental do Distrito Federal e tem como principal característica o desenvolvimento de uma prática criativa nas oficinas, por meio de ações que visam tanto a formação e a informação quanto a instrumentalização que possibilite a utilização racional do meio ambiente para sua produção cultural autônoma FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 3).

Em contrapartida aos professores da FEDF cedidos por força de convênio, estes ministravam cursos de atualização e formação continuada para professores dinamizadores da rede pública de ensino do Distrito Federal, no museu, certificados pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Educação, além de curso de formação de Guardas Mirins, e o atendimento a estudantes da rede pública de ensino “dentro de um programa de interação museu-escola” (Idem, *Ibidem*), com visitas guiadas e orientadas para o patrimônio cultural e ambiental.

A justificativa para tal ação respaldava-se nos trabalhos já desenvolvidos em cada órgão, nos desafios constantes infringidos a estes, relativos a educação, cultura e meio ambiente, e a necessidade de unir esforços na intenção de ações que perdurassem no tempo e tivessem um alcance maior, priorizando a interdisciplinaridade aos temas em questão.

O espaço escolhido para o desenvolvimento do projeto foi as dependências das Oficinas do Saber Fazer²⁶ do Museu Vivo da Memória Candanga — Oficinas do Barro, Fibra, Cerrado, Materiais Alternativos²⁷, Madeira, Memória e Capoeira²⁸ —, e toda a área externa arborizada, que totalizava 187.000m². O local ainda oferecia exposição permanente, auditório para 80 pessoas, biblioteca e estacionamento para carros e ônibus.

O projeto objetivava em âmbito geral:

- atender a comunidade **escolar** dentro do projeto de interação museu-escola, visando a Educação para o Patrimônio Cultural e Educação Ambiental;
- valorizar o Museu como um bem comunitário e um instrumento de estímulo à observação, à formação do espírito crítico e ao gosto pela pesquisa;
- oferecer **às Escolas** técnicas alternativas para enriquecimento do trabalho didático;
- aprimorar linguagens e técnicas diversas através da troca dos saberes tradicionais e da criação de tecnologias **alternativas**, visando uma prática de preservação cultural e ambiental;
- propiciar o conhecimento de práticas profissionais que sobrevivam de forma **autônoma**, interajam com o meio ambiente de maneira racional e consciente, e cuja utilização afirme o saber popular;
- possibilitar aos **profissionais de educação** oportunidade de discussão sobre a relação educação/cultura/meio ambiente, tema indispensável à compreensão do mundo atual (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 6)²⁹.

O projeto foi apresentado em termos gerais e posteriormente dividido em três subprojetos: subprojeto Dinamizadores, subprojeto Guardas Mirins e subprojeto Viva o Museu!³⁰. Esta tese foca o trabalho realizado com os professores dinamizadores, mas, para melhor compreensão do trabalho como

²⁶ O nome de cada Oficina leva a marca da matéria-prima trabalhada em cada uma.

²⁷ Esta oficina posteriormente veio a se chamar Oficina do Papel, já que, de todas as técnicas trabalhadas inicialmente, a que se desenvolveu e terminou por ocupar todo o espaço da oficina foi a produção de papel artesanal e seus desdobramentos.

²⁸ Esta oficina não fazia parte do quadro de oficinas permanentes do Museu, tendo sido ministrada em um galpão que não havia sido restaurado ainda e em parceria com a comunidade do Núcleo Bandeirante.

²⁹ Grifo nosso.

³⁰ Programa de visitas guiadas do museu inicialmente só para alunos da rede pública de ensino.

um todo, descreverá brevemente aqui a intenção inicial de todos os subprojetos.

2.2.1.1. O subprojeto Dinamizadores³¹

Este subprojeto compreendia o atendimento aos professores da rede pública de ensino e pretendia oferecer, inicialmente, duzentas e dez vagas por ano a professores dinamizadores, com um sistema de 50% de horas diretas, com aulas nas oficinas do museu, e o restante de horas indiretas, dentro ou fora das oficinas. Pretendia-se uma mudança³² de oficina no meio do ano, propiciando maior diversidade de experiências aos alunos, ou o aprofundamento na oficina que ele estivesse cursando. Sua frequência no museu era quinzenal, sempre às segundas-feiras, dias de coordenação ou folga dos dinamizadores dentro da Fundação Educacional³³.

Seus objetivos específicos eram:

- sensibilizar os grupos para a utilização criativa dos diversos materiais visando uma postura ecológica no sentido de proteger/economizar/reciclar;
- despertar os alunos para as potencialidades do meio ambiente no que concerne à reciclagem de materiais a serem transformados nas oficinas;
- despertar nos dinamizadores a consciência da importância da vinculação da produção cultural;

³¹ Com a criação, em 1977, da lei que garantiu aos professores regentes de turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, 4 horas semanais, por turno, para o planejamento de atividades e produção de material pedagógico, foi criado administrativamente um problema, pois sem o professor regente a escola não tinha quem assumisse a turma na ausência deste. Assim, é criada a figura do professor dinamizador para o desenvolvimento de atividades de recreação, educação física, artes e ensino religioso, caso tivesse credenciamento para tal. Na realidade, estes professores não tinham credenciamento para tal e diversas turmas eram deixadas com o professor dinamizador, criando um verdadeiro caos na escola, além do trabalho ser sempre provisório, inacabado e insatisfatório para todos. O subprojeto do Museu Vivo da Memória Candanga foi criado inicialmente somente para os dinamizadores como forma de dar suporte as suas atividades na escola (posteriormente foi aberto a professores de arte, geografia, história e, mais tarde, a qualquer professor). A dinamização só foi extinta nas séries iniciais do ensino fundamental quando da implantação dos ciclos de aprendizagem com os professores atuando num turno em sala de aula e no outro em atividades de planejamento e avaliação. (Dados informados pela Profª Drª. Alice Fátima Martins).

³² A mudança de oficina foi oferecida, mas o aluno tinha a opção de ficar na oficina que iniciou, e dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, aprofundando-se. Os discentes optaram por ficar na mesma oficina, o que acarretou, no ano seguinte, a mudança de proposição do curso para uma oficina por ano por aluno.

³³ Posteriormente o curso foi aberto aos professores de arte que também tinha sua coordenação ou folga as segundas-feiras.

- informar aos participantes sobre as técnicas tradicionais de transformação dos materiais e criar um espaço nas oficinas para a aplicação de tecnologias;
- instrumentalizar os grupos para a aplicação dos conceitos, das linguagens e das técnicas pesquisadas nas oficinas, em sala de aula;
- transmitir informações básicas sobre as características ambientais do Distrito Federal, enfatizando a biodiversidade do cerrado;
- registrar e difundir a cultura local, ou seja, as diversas vertentes culturais que se encontram e integram no âmbito do Distrito Federal compreendendo suas cidades-satélites;
- criar mecanismos que garantam aos dinamizadores a multiplicação das experiências obtidas, possibilitando, dentro das escolas, um trabalho permanente de educação ambiental/educação patrimonial;
- firmar o Museu Vivo da Memória Candanga como espaço de reciclagem e aperfeiçoamento de professores da rede oficial;
- completar o trabalho teórico desenvolvido na área de educação ambiental (curso do IEMA) com a prática obtida nas oficinas (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 8).

Este subprojeto de formato transdisciplinar, que perdurou por dez anos, teve uma formulação inicial, mas esteve sempre em constante construção e recriação a cada nova edição, seja para redimensioná-lo quanto ao número de alunos participantes, seja para a inserção de novas oficinas e, conseqüentemente, a ampliação ou a diminuição do número de turmas e vagas; para a inserção de novos conteúdos e/ou novos textos sobre velhos assuntos; para a reformulação de seu formato de atendimento, inclusive com a diminuição da carga horária total de 180h/aula para 120h/aula, mas sempre trabalhando sob a perspectiva da educação não formal junto à educação formal³⁴, tendo suas ações desenvolvidas por equipe multidisciplinar, conforme coloca o professor Estevão Ribeiro Monti³⁵, coordenador, à época, da Oficina do Cerrado, que ainda cita a importância da multireferencialidade, da transinstitucionalidade, da interdisciplinaridade, e da transdisciplinaridade para

³⁴ Para a FEDF/SC, que cedia os professores para o MVMC, somente o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula convencional, no interior de uma escola, era considerado educação formal. Portanto, o trabalho desenvolvido no museu, mesmo sendo realizado em salas ambiente e local com infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades, era considerado educação não formal.

³⁵ Depoimento de Estevão Ribeiro Monti dado à autora em 31/03/2015.

o desenrolar de toda essa trama educacional e cultural que foi esta ação educativa. Importa lembrar que a transdisciplinaridade

[...] é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. [...] é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multireferencialidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (SOMMERMAN, MELLO, & BARROS, 2002, pp. 9-10),

e que no projeto pedagógico do museu atuou tecendo todo esse diálogo entre a educação e a cultura.

2.2.1.2. O subprojeto Guardas Mirins

O subprojeto Guardas Mirins pretendia a formação de agentes ambientais mirins para atuarem em espaços dentro ou circunvizinhos a comunidades onde moravam, como o caso dos pré-adolescentes da Candangolândia, vizinha ao Jardim Zoológico de Brasília. Participaram escolas da Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Metropolitana e Guará durante quatro anos. Dentro do Museu Vivo, este subprojeto estava sob a responsabilidade da Oficina do Cerrado e pretendia o atendimento a noventa guardas mirins nas oficinas do museu, tendo como objetivos específicos:

- sensibilizar os grupos para as questões referentes à cultura e ao meio ambiente, visando a uma prática social mais participativa;
- oportunizar aos grupos a vivência prática dos conceitos discutidos no curso sobre proteção ambiental (IEMA—SEMATEC);
- estimular a valorização da produção cultural e sua incorporação na vida cotidiana;
- treinar e atualizar os participantes, encarando-os como multiplicadores dos conteúdos específicos e de informação ambientais;

- propiciar uma prática criativa de transformação de materiais numa perspectiva ecológica, no sentido de proteger/economizar/reciclar;
- estimular ações visando à reciclagem e ao reaproveitamento, (colocar vírgula) a fim de evitar desperdício (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 12).

A Oficina do Cerrado enfocava a educação ambiental e a questão cultural, evidenciando a cultura como emergência da relação do homem com seu meio ambiente. Esta oficina produziu muito conhecimento sobre o cerrado do Distrito Federal, e em específico este subprojeto, sobre a região administrativa do Núcleo Bandeirante e adjacências, onde o Museu Vivo da Memória Candanga se encontra e atua. Uma das ações em que os agentes ambientais mirins atuaram intensamente foi o reflorestamento das margens do córrego Riacho Fundo e Vicente Pires, produzindo mudas, orientando sua produção a outros estudantes visitantes do museu, repassando conhecimentos e, no plantio em si, convocando a comunidade a participar de um dia de atividades à beira dos córregos.

Este subprojeto, como outras atividades da oficina do cerrado, interagiu transdisciplinarmente com as demais oficinas e o museu em sua totalidade, e só encerrou suas atividades quando o convênio com a SEMATEC findou, conforme relata seu coordenador e implementador, o professor Estevão Ribeiro Monti³⁶.

2.2.1.3. O subprojeto Viva o Museu!

O Viva o Museu! é o único projeto do museu que conseguiu se manter até os dias atuais, apesar de várias modificações feitas pelas equipes de atendimento no decorrer dos anos³⁷, firmando-se como programa permanente de visitas orientadas do museu. Em suas origens pretendia o atendimento de no máximo 40 alunos da rede oficial de ensino por visita e tinha como objetivos específicos:

³⁶ Depoimento de Estevão Ribeiro Monti dado à autora em 31/03/2015.

³⁷ Atualmente o projeto apenas repassa informações sobre a história de Brasília e seus antecedentes, não realiza nenhuma atividade após a visita orientada e não conta com nenhuma coordenação pedagógica.

- Despertar nos alunos o senso de observação, o espírito crítico e o gosto pela pesquisa;
- Sensibilizar a comunidade através da criança e do adolescente para a adoção de uma postura racional, solidária e ética em relação ao meio ambiente;
- Romper com a prática de contemplação dos acervos do Museu, levando os alunos e professores a participarem ativamente do processo de apreensão, transformação e apropriação dos conteúdos veiculados;
- Desenvolver atividades voltadas à proteção ambiental com vistas ao ecodesenvolvimento;
- Divulgar junto à comunidade o espaço do Museu, cujo acervo contém elementos da cultura e do meio ambiente da cidade, veiculado (sic) como o homem tem se relacionado diacronicamente na elaboração de sua própria história;
- Iniciar um trabalho sistêmico de educação patrimonial e ambiental na rede oficial de ensino do DF. (FEDF/SEMATEC/IEEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 14).

Conforme o projeto inicial, este foi pensado para ser desenvolvido em três etapas, começando pela formação adequada dos monitores, que deveria evitar o “padrão didático” (Idem, p.15), pois não se tratava de “dar aula” (Idem, Ibidem) no museu. Isso fica claro na colocação sobre o “treinamento” (Idem, Ibidem), que salientava que estes deveriam conduzir e “animar” (Idem, Ibidem), de forma clara, a visita, contrapondo-se a um padrão de escolas com aulas enfadonhas e monótonas de ensino. Para tal, estes seriam munidos de textos sobre a história e meio ambiente do Distrito Federal, além de conteúdo com experiências de outros museus.

Para as atividades pré e pós-visita, foram produzidos materiais pedagógicos “eminentemente lúdicos” (idem, Ibidem), visando incitar o aluno à pesquisa e ao senso crítico, fruto de uma análise de contraposição a dados do passado com o presente.

Quanto às visitas em si, deveriam durar quatro horas aproximadamente, cumprindo sete etapas, sendo elas: a) sensibilização — atividade inicial para recepção dos alunos; b) visita à exposição permanente — “através de um dinâmico jogo de perguntas e respostas” para a reflexão sobre a construção da cidade; c) projeção de vídeos (15min.) — programado para exibir filmes sobre o meio ambiente natural e a história de Brasília, projetava filmes da época da

construção da cidade, chamando a atenção do aluno para diversos aspectos, como meio ambiente natural, processos construtivos, tipo de mídia utilizada (filme em preto e branco), sempre contrapondo o presente e o passado; d) atividade na Oficina da Memória — local específico para receber as escolas após a visita, munido dos materiais pedagógicos produzidos especificamente para o museu, além de atividades como criação de textos orais e escritos, encenações, atividades plásticas, entre muitas outras; e) atividades na Oficina do Cerrado — oportunidade de um contato mais próximo com informações e atividades sobre o meio ambiente, o bioma cerrado e seus recursos hídricos; f) visita às Oficinas do Saber Fazer — oportunidade de observação das diversas técnicas desenvolvidas nas outras oficinas do saber fazer; e g) recreação — visa à revitalização de brincadeiras ao ar livre, como pular corda, cabra-cega, pique, roda e suas cantigas tradicionais.

Os ônibus com alunos chegavam cheios, com até 60 crianças por coletivo, e era necessário dividi-los em grupos. O atendimento era feito por uma professora responsável pela divulgação do subprojeto, seu agendamento e acompanhamento, conforme relato da professora Celiana Barroso Camapum³⁸, que esteve à frente do subprojeto no decorrer da década de 1990. Posteriormente a Secretaria de Cultura disponibilizou estagiários para melhorar e aumentar o atendimento, e as Oficinas do Cerrado, da Memória e Ludoteca — Casa de Brinquedos, também começaram a atuar nas visitas e atividades, dando a cada atendimento um enfoque diferente dentro do universo do museu.

A coordenação do subprojeto dentro do museu estava sob a responsabilidade das três oficinas participantes, subordinada à coordenação da professora Camapum, que previa ainda, em sua concepção, a coordenação conjunta por representantes de cada órgão envolvido, com avaliações periódicas, elaboração de relatórios e divulgação dos resultados obtidos.

³⁸ Depoimento de Celiana Barroso Camapum dado à autora em 31/03/2015.

QUADRO DE ATENDIMENTO

	TURNO	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
OFICINA DO BARRO	MANHÃ	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM
	TARDE	DINAMIZADORES	/	/	/	/
OFICINA DA FIBRA	MANHÃ	DINAMIZADORES	/	/	/	/
	TARDE	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM
OFICINA DA MADEIRA	MANHÃ	DINAMIZADORES	/	/	/	/
	TARDE	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM
OFICINA DA MEMÓRIA	MANHÃ	DINAMIZADORES	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	GUARDA MIRIM	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	/
	TARDE	DINAMIZADORES	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	GUARDA MIRIM	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	GUARDA MIRIM
OFICINA DOS MATERIAIS ALTERNATIVOS	MANHÃ	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM
	TARDE	DINAMIZADORES	/	/	/	/
OFICINA DO CERRADO	MANHÃ	DINAMIZADORES	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	/	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	/
	TARDE	DINAMIZADORES	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	/	VIVA O MUSEU (REDE OFICIAL)	/
OFICINA DA CAPOEIRA	MANHÃ	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM
	TARDE	DINAMIZADORES	/	GUARDA MIRIM	/	GUARDA MIRIM

Figura 8: Quadro original de atendimento das Oficinas do Saber Fazer. Os horários vazios eram ocupados com cursos abertos à comunidade ou outros projetos. Fonte: Imagem retirada do projeto Refazendo a Trama – Educação, Cultura e Meio Ambiente, página 18.

A segunda ação do DePHA para viabilizar o trabalho nas Oficinas do Saber Fazer foi criar a Sociedade dos Amigos do Museu Vivo da Memória Candanga (SOMUSEU), que por muitos anos deu suporte, oferecendo à comunidade cursos, palestras, exposições, publicações, convênios, eventos, compra de material por preço de custo, entre muitas ações que, em si, eram o corpo do Museu Vivo. As atividades, quando pagas, sempre reservavam vagas para não pagantes, garantindo a participação de todos, além de dar suporte às oficinas que não tinham forma de captar recursos, como era o caso da Oficina da Memória, Ludoteca — Casa de Brinquedos, e Oficina do Som, que só ofereciam atividades gratuitas. Importa lembrar que as oficinas eram supridas minimamente de materiais e equipamentos pela Secretaria de Cultura, mas pelas suas especificidades e necessidades, não recebendo retorno positivo de imediato do almoxarifado ou do setor de compras da Secretaria, que por vezes precisavam de meses para conseguir algum material, o suporte das outras oficinas, por meio da SOMUSEU, era fundamental.

Para o DePHA, o trabalho de revitalização deveria “cumprir o papel de devolver aos bens restaurados uma função social, e à comunidade o acesso a estes bens” (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 20), e, como forma pioneira de preservação dinâmica e difusão do patrimônio cultural, o museu foi sendo pensado e estruturado para que, além da prática constante do diálogo interno entre todas as suas áreas — acervo, educação, produção, pesquisa, visitas orientadas, atendimento à comunidade, coleta de depoimentos, entre outros —, dialogasse com áreas de educação, patrimônio cultural, produção, arte popular, artesanato, *design* e outras tantas possíveis e importantes ao diálogo transdisciplinar, que era a tônica de suas ações, como com outros setores do GDF, da esfera federal e de órgãos não governamentais.

Nesta época iniciaram-se nestes órgãos falas relativas ao patrimônio imaterial e, para o museu, a Dona Xandu, tecelã paraibana da Oficina da Fibra, a Dona Sebastiana e o Seu Magalhães, que trabalhavam e pesquisavam na Oficina do Barro, eram peças fundamentais ao manterem ativos suas práticas e saberes dentro da instituição. Era importante, nas palavras de Silveira³⁹, que as práticas nas oficinas fossem de caráter educativo, como os cursos ministrados, os espaços de produção e de pesquisa, os eventos criados com temas regionais ou por linguagem de trabalho de cada oficina, e que fossem reconhecidas como espaço de memória tanto quanto o espaço expositivo.

Valorizava-se a memória contida nos saberes e fazeres de cada indivíduo, pois a história oficial já havia sido escrita pelos órgãos do governo, e a confluência de pessoas de todo o Brasil “configurava uma cultura em formação”. Em realidade, toda a área do museu, com suas casas de madeiras, as árvores do cerrado ou as frutíferas plantadas por seus ex-moradores, a exposição *Poeira, Lona e Concreto*, ou as ações desenvolvidas nas Oficinas do Saber Fazer, eram consideradas portadoras de saberes e memórias, e o próprio museu, conseqüentemente, um espaço de memória. Conforme cita Freire, os espaços das cidades são educativos e se realizam “também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas

³⁹ Depoimento de Marília Panitz Silveira dado à autora em 20/01/2015.

produz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros culturais, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito” (*apud* GADOTTI, 2005, p. 7).

Ainda segundo Silveira⁴⁰, balizavam as ações do Museu Vivo, como é carinhosamente chamado o Museu Vivo da Memória Candanga, experiências vindas de museus da França e Espanha.

Naquela época, já existiam experiências de sucesso, no Brasil e no exterior, de transformar espaços históricos existentes em grandes centros urbanos, a exemplo do Pelourinho e do Recife antigo, em espaços de memória, museus vivos, com oficinas, ateliers, etc.⁴¹

Ademais, aqui no Brasil, continua Silveira⁴², nos órgãos do governo ligados ao patrimônio, também era um pensamento da época a ligação dos espaços culturais com a educação, como os trabalhos e pesquisas com patrimônio imaterial do extinto CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural), da Fundação Pró-Memória, do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), atualmente sintetizados no IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Todos foram importantes e contribuíram para a construção da prática desenvolvida no Museu Vivo.

2.3. ANTECEDENTES À PRÁTICA – O COMEÇO

Uma das precursoras deste trabalho nos museus, no Brasil, referenda Silveira⁴³ e cita Bredariolli (2008), é a atriz e arte-educadora Susana Rodrigues que cria, no Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1948, praticamente junto com a criação do museu, o Club Infantil de Arte do MASP, uma iniciativa artístico-pedagógica conduzida sob a livre expressão. Susana interessava-se em estudar novos métodos de ensino e confiava

[...] na potencialidade transformadora da arte e da educação. O importante para Suzana Rodrigues era que aquele que

⁴⁰ Depoimento de Marília Panitz Silveira dado à autora em 19/01/2015.

⁴¹ Depoimento da historiadora Maria das Graças Sousa Coutinho dado à autora em 05/02/2015.

⁴² Depoimento de Marília Panitz Silveira dado à autora em 19/01/2015.

⁴³ Idem.

estivesse envolvido com ensino soubesse “tudo que há de novo fora dos parâmetros chatos, [...] para cobrir a escola de alegria, de prazer e de perspectivas para o futuro” (BREDARIOLLI, 2008).

Nesta época do pós-guerra, no Brasil, continua Bredariolli (2008), estas ideias foram introduzidas, entre outros, pela Escola Nova⁴⁴, e alguns ateliês de arte já trabalhavam sob esta perspectiva de livre expressão, como era o caso de Mário de Andrade e Anita Malfatti. Os educadores, por sua vez, “recorriam às literaturas disponíveis para o ensino de arte naquele momento”, entre os quais John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read eram os mais utilizados. Dewey já era conhecido desde 1932, quando foi redigido, por Fernando de Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual seus ideais teóricos influenciaram o trabalho de professores e arte-educadores brasileiros. Para Dewey,

[...] é pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução, mas o caminho é tão distante do que costumamos associar à ideia de educação, um caminho que eleva a arte tão acima daquilo em que estamos habituados a pensar como instrução que repelimos qualquer sugestão de ensino e aprendizagem ligados à arte. Na verdade, porém, nossa revolta é uma reflexão sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem (DEWEY, 2012, pp. 581-582).

Dewey, que teve uma escolarização desestimulante, desenvolveu suas ideias educacionais baseado na “experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade” (SOUZA & MARTINELLI, 2009, pp. 10763-10764), que, de formação religiosa congregacionalista, “defendia a autonomia para os membros da sua igreja” (AZEVEDO, 1964, p. 166). O pensamento de Dewey estava balizado pelo pragmatismo, que para ele, segundo Kaplan (2012, p. 11) não era “uma simples filosofia da ação”, mas uma “filosofia do pensamento e do sentimento”, e conduzia às noções de “movimento, transformação e mudança” (CUNHA, 2001, p. 86) constantes tanto da sociedade como do indivíduo e da escola. Era esse o centro do pensamento de John Dewey, que desembarcou no Brasil entre o final do século XIX e o início

⁴⁴ Corrente educacional que tinha o apoio de artistas, educadores e intelectuais brasileiros no início da década de 1930.

do século XX. Seu pensamento cultivava uma nova forma de pensar a sociedade e, conseqüentemente, a educação. Era necessário mudar o homem, modernizá-lo, para modernizar o Brasil. A escola era vista por Dewey como o local para a transformação e a “inserção do ímpeto transformador” (CUNHA, 2001, p. 87), tudo que o Brasil precisava em meio ao ideário desenvolvimentista.

No Brasil o pensamento de Dewey é trabalhado principalmente por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Este último redigiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, que traz na sua essência tal pensamento. Nas palavras do Manifesto, a “velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”, não servia mais ao país, quiçá à educação de seu povo e às mudanças que a industrialização e a urbanização imprimiam em meio a tanta agitação de ideias e transformações que sacudiam as cidades. O país necessitava de uma educação que priorizasse o raciocínio, o fazer, a autonomia de pensar e agir, a experimentação. A teoria e a prática deveriam andar juntas, e a democracia se colocava como meio para um maior desenvolvimento do indivíduo. Era preciso compartilhar experiências, analisá-las e chegar a conclusões sem um vasto derrame de respostas prontas a tudo, como era praticado pelo método tradicional. Sobre a experiência, Dewey fala que

[...] a experiência, na medida em que é *experiência*, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética (DEWEY, 2012, pp. 83-84).

A escola da época era entendida, na visão de Lowenfeld e Brittain, conforme cita Ribas (1970, p. 9), como espaço de simples “memorização

passiva de noções” de todo tipo, pelo “acúmulo de informações enciclopédicas e livrescas, e a aquisição de um patrimônio tão somente teórico e erudito”. Ribas (1977, p. 5) ainda se refere às escolas da época como “xaroposas e mortas” e que a proposição apresentada para os pais e professores por Lowenfeld possibilita expressar “a visão particular que temos das coisas” (RIBAS, 1977, p. 6). A mudança que Lowenfeld (1977) aplica, por meio da arte educação, coloca a criança e o adolescente como protagonistas de sua educação, permitindo que seus sentimentos e sensações sejam levados em consideração no seu processo educacional, por meio de sua livre experimentação e seu envolvimento com o meio que o circunda, adquirindo, assim, significados para suas ações. Faz-se necessária a compreensão da interdependência dinâmica entre crescimento, desenvolvimento e criação, pois

[...] as aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações, são qualidades que não são, de um modo geral, ensinadas; de fato, parece serem menosprezadas em nosso atual sistema educacional.

Talvez uma das aptidões básicas que deveriam ser ensinadas em nossas escolas públicas seja a capacidade de procurar e descobrir respostas, em vez de aguardar, passivamente, as respostas e instruções do professor. [...] A criança cria com qualquer grau de conhecimento que possua. [...] O crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e o seu meio. [...] Com frequência, a educação tem negligenciado esses atributos do crescimento, os quais são responsáveis pela evolução das sensibilidades do indivíduo, pelo seu bem-estar espiritual, assim como pela sua capacidade para viver cooperativamente em sociedade (LOWENFELD & BRITAIN, 1977, pp. 15-16-18).

Herbert Read trabalhou junto com Lowenfeld, entre 1930 e 1950, neste novo conceito para a educação baseado na arte, a Arte Educação, que também deu subsídios para as escolinhas de arte que se desenvolveram pelo Brasil. Como Dewey e Lowenfeld, Read focava na livre expressão e na educação para unir e não dividir, cita Soares (2007), unindo conhecimentos e saberes no desenvolvimento do indivíduo, criança ou adulto, mais consciente, nas palavras de Read (1986). Ele pensava na fusão completa dos dois conceitos — Arte e Educação — e dizia:

Quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero

designar um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo.

Hoje em dia, em todo o mundo civilizado, educamos para promover a inteligência, para promover a atividade, para assegurar o progresso. Não se trata meramente de promover o que os psicanalistas chamam de “adaptação à realidade”; é à realidade de uma sociedade competitiva e dividida que, pelos processos de educação existentes, procuramos adaptar nossas crianças. Os instintos agressivos têm oportunidades excepcionais para serem descarregados, mas isso se faz contra outras crianças, numa luta sem trégua por colocações, por bons resultados nos exames, para passar de ano. Educamos para classificar — isso é, para dividir —, e todos os nossos esforços se empregam no cultivo de distinções.

Creio que há dois princípios que deveriam determinar os objetivos da educação [...]: educar com referência às coisas [...], educar para unir, não para dividir (READ, 1986, p. 12).

Lowenfeld (1977) também discorre sobre o papel cultural que os museus assumiram junto a suas comunidades, tornando-se centros de muitas outras atividades, transformando-se em monumentos vivos de cultura.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu um Seminário Regional no Rio de Janeiro sobre a Função Educativa dos Museus dentro da sociedade, no qual compareceram especialistas dos Estados Unidos, França, Países Baixos, Reino Unido, e educadores e museógrafos de vinte países latino-americanos. A troca entre os museus estrangeiros e os representantes dos museus brasileiros foi bastante profícua, contando com relatos de experiências e informações sobre o funcionamento de todas as engrenagens necessárias para o andamento das ações museais na intenção de o museu cumprir sua essencial função na sociedade por meio de “inovações transcendentais no campo da educação, da arquitetura, da conservação e da restauração de objetos, assim como da museografia, bastante adiantada em países como o México, o Brasil e a Venezuela” (TORAL, 1995, p. 8).

Já se falava da necessidade de o museu se desenclausurar não somente por meio dos seus programas educativos direcionados à educação formal, mas abrir-se a outros meios de comunicação, como o rádio, o cinema e a televisão, pois o museu é um elemento dinâmico dentro da sociedade e,

conforme Toral (1995), “motor essencial para a transmissão das necessidades” desta sociedade. Assim,

[...] quando se reivindica ser indispensável que **o museu esteja relacionado com a escola**, e que esta relação seja harmônica e coerente, coloca-se à disposição da escola a capacidade do museu de objetivar muitos dos conceitos abstratos que se impõem ao ensino (TORAL, 1995, p. 10)⁴⁵.

Concluiu-se ao final do seminário que, apesar das diversas modalidades de museus diante de suas especificidades, alguns tinham maior predisposição para a apresentação didática de seus conteúdos a um público estudantil em seus vários níveis ou mesmo ao público leigo, despreparado para a visita ao museu, como cita Toral (1995), contudo sendo lógica e agradável, e propondo, em vez de impor, o museu terá, por si, valor didático.

O final da década de 1950 no Brasil foi um momento de questionamentos quanto à educação praticada nas escolas públicas e privadas, abrindo espaço para o aparecimento de vários movimentos de educação quase sempre desvinculados do sistema escolar. Estes movimentos, buscavam a redescoberta e a revitalização da cultura brasileira, e a ideia de uma identidade nacional, conforme Duarte (2011). Alguns pontos em comum eram defendidos por esses grupos, como:

[...] que o sistema educacional possibilitasse a educador e educandos se colocarem como “ser-em-relação”, ou seja, o desenvolvimento da consciência social de cada um, a compreensão do “pertencimento” a um grupo, que é grupo em uma comunidade, que é comunidade numa sociedade; [...] essa educação possibilitaria melhor raciocínio, formulação de conceitos, desenvolvimento de ideias abstratas, ordenação de experiências, estímulos à criatividade, motivação para a participação social consciente. Para isso não bastava atividades escolarizantes, precisava-se de uma “educação criadora”, a escolarização deveria ser complementada com atividades socializantes, recreativas, artísticas (DUARTE, 2011, pp. 21-22).

Nesse contexto surge a nova capital do país, e o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, o ideário pedagógico de Anísio Teixeira desenvolvido

⁴⁵ Grifo nosso.

para a rede pública de ensino da cidade, no qual se insere espaço específico para a complementariedade das atividades da escola formal, as atividades socializantes. No Plano Educacional apresentado, cita Silva (1959), o ensino primário, nominado *Educação Elementar*, compunha-se de *jardim de infância*, para crianças de quatro a seis anos; *escola-classe*, para a faixa etária de sete a doze anos — destinada ao desenvolvimento da educação intelectual sistemática —; e a *escola-parque* para as atividades artísticas, físicas, recreativas e de iniciação ao trabalho. A escola-parque e as escolas-classe formavam uma rede de instituições ligadas entre si. A escola-parque, que dispunha de biblioteca infantil, museu, pavilhão para atividades de artes industriais, equipamentos para atividades de recreação, sociais e de lazer, com música, dança, teatro, clubes, exposições e refeitório, materializava o desejo de uma educação integral tão defendida pelo movimento dos escolanovistas, em que o ser fosse considerado em sua integralidade e sua educação levasse em consideração essa mesma premissa.

Para o Centro de Referência em Educação Integral (2015), a “educação é por definição **integral**, na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida”, “considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 19).

Nos primórdios de Brasília essa relação educação, cultura e cidade, estava bem clara, pois o Departamento de Educação e Difusão Cultural da NOVACAP, criado em 1957, definia as competências do GDF⁴⁶, inclusive espacialmente, no projeto do arquiteto e urbanista Lúcio Costa, vencedor do concurso para o projeto da nova capital. Além da distribuição equitativa e equidistante das escolas pela cidade, a mescla de alunos de classes sociais distintas em mesmas turmas e a ênfase na educação integral, sendo a educação, formal ou não formal, concebida como “um processo que se realiza em qualquer tempo e em qualquer espaço, em todo o tempo e em todo o espaço”, entendendo “a educação como um processo permanente, [...] a arte

⁴⁶ Governo do Distrito Federal.

como um instrumento para esse processo” (DUARTE, 2011, p. 68), e a escola como centro de educação para a vida. A criação da Fundação Cultural, em 1961, estimulou a cultura local, ‘essencialmente’⁴⁷ candanga, que se formou fruto da transplantação de brasileiros de todas as regiões do Brasil, atuando como coautores da cidade, nas palavras de Duarte (idem, p. 63). Os planos para a cidade⁴⁸ solicitavam o que de mais moderno existisse na área cultural, além de estimular atividades locais de arte popular, criando ateliês onde os fazeres e saberes vindos das diversas unidades da federação com seus migrantes pudessem ser desenvolvidos e mantidos vivos, promovendo o surgimento e o desenvolvimento cultural local, que, segundo Dumazedier (*apud* Duarte, p.67), “é uma transformação do universo simbólico, dos interesses, das representações e valores, para aumentar os recursos mentais e físicos do homem, em função das necessidades de sua personalidade e da sociedade”.

Aos poucos surgem, na cidade ainda em construção, biblioteca (1959), escolinha de arte, de francês, de alemão, discoteca, clube de cinema, e se organizam lançamentos de livros, semanas de Arte, festivais de teatro, entre tantos outros eventos. A TV Brasília, o Cine-Teatro Cultura e depois o Cine Brasília, contribuem, junto com as reuniões culturais — recitais, declamação de poesias — nos apartamentos e o horário integral nas escolas, para os encontros da população, a efervescência cultural, e a intrínseca relação da educação e da cultura na construção do indivíduo.

Na década de 1960 para 1970, as experiências de educação integral e arte educação se disseminam por Brasília, e algumas escolas e proposições, ainda embasadas nos preceitos da integralidade do ser propagados por John Dewey, Lowenfeld, Read, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e todos os

⁴⁷ “Essencialmente”, em 1961, é mais uma vontade política que uma realidade cultural. Nessa época as diversas culturas brasileiras ainda estavam chegando e procurando espaço na cidade modernista que estava sendo construída em todos os seus sentidos.

⁴⁸ Em 1961, Ferreira Gullar assumiu a direção da Fundação Cultural do Distrito Federal e pretendia, conforme Carvalho (2009, p. 57), criar um “Museu de Arte Popular, com ateliês coletivos para os trabalhadores [...] residentes no Distrito Federal terem um espaço de lazer e cultura, desenvolvendo sua tradição artesanal a partir de um mercado de arte popular para turistas, gerando assim também uma movimentação econômica importante para o circuito”. O projeto não foi adiante, mas nos remete às Oficinas de Criatividade do Centro de Criatividade (hoje Espaço Cultural Renato Russo – 508 Sul) de 1977, que era apoiado pela Unesco dentro da política de “educação permanente através da arte” (Governo do Distrito Federal, 2015) por meio da instrução, informação e lazer; e ao projeto do Centro de Referência do Artesanato e da Arte Popular, de 1986, do Museu Vivo da Memória Candanga.

escolanovistas, ainda estão presentes e merecem ser citadas, como a Escolinha de Arte da Aliança Francesa; o Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM) da Universidade de Brasília (UnB); o Centro Experimental de Arte na Educação (CEAE) da Faculdade de Educação e do Instituto Central de Artes da UnB; a Escolinha de Arte da UnB; as Escolas de Aplicação da Escola Normal de Brasília e do CASEB⁴⁹, a Escolinha de Arte da Biblioteca da 104/304 sul e a Escola de Música de Brasília, ambas da FEDF⁵⁰; o Centro de Criatividade da FCDF⁵¹; as atividades culturais do SESI e SESC⁵² de Brasília; e o Cresça (Centro de Realização Criadora), de iniciativa particular. Algumas destas propostas, principalmente as ligadas ao poder público, sofreram com o período da ditadura militar no Brasil, chegando uma série destas escolas a serem fechadas ou terem seu tempo de atuação diminuído, mesmo a escola sendo um sucesso e tendo intensa procura. Já outras, que continuam ativas, tiveram suas propostas pedagógicas mantidas ou modificadas, dependendo, muitas vezes, das convicções e linhas pedagógicas seguidas pelos professores.

Já na década de 1980, o CNRC⁵³, incorporado à Secretaria de Cultura do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época, e que entendia “a cultura no sentido antropológico, com ênfase nos saberes populares recriados e integrados aos conteúdos curriculares” (ESTANISLAU; DANTAS, 1996, p. 9), entendendo que era necessária a inclusão do “dato da cultura como eixo central da educação” (QUINTAS, 1985, p. 6), concretizou seu desejo de maior atuação junto à formulação de políticas educacionais quando da confecção e publicação do documento *Diretrizes para a operacionalização da política cultural do MEC*, de 1981, em que a linha programática de número três estimulava a criação, produção e difusão cultural, dentre outras formas, pela interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país. O documento coloca que as ações deverão ser “destinadas a

⁴⁹ Centro de Ensino Fundamental. Foi criado em 1959 para atender alunos do antigo ginásio, científico, clássico e normal, e leva o nome da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB.

⁵⁰ Fundação Educacional do Distrito Federal.

⁵¹ Fundação Cultural do Distrito Federal.

⁵² Serviço Social da Indústria e Serviço Social do Comércio.

⁵³ Centro Nacional de Referência Cultural, da Fundação Pró-Memória, do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), atualmente sintetizados no IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

proporcionar à comunidade meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade” e que a participação “referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local” (Ministério da Cultura - IPHAN, 1996, p. 293), entendendo:

- o processo educacional como aquele mais amplo do que a escolarização, e que está inserido num contexto cultural específico;
- que a escola não é o único agente do processo educacional. Associações de classe, religiosas, recreativas, sindicatos, grupos de teatro, de música, etc. são outros exemplos de tais agentes;
- que a comunidade deve participar, ao nível das decisões, do processo educacional em cada contexto cultural específico;
- que as manifestações culturais compreendem todo o universo de atividades representativas da vida social e econômica da comunidade, não apenas no que se refere às tradições, como também às formas de incorporação, interpretação e recriação de padrões de comportamento (idem, pp. 293-294).

Dava legitimidade ao documento a participação de dez diretorias regionais do SPHAN, a Subsecretaria de Assuntos Culturais, a Biblioteca Nacional, a Coordenação de Museus e Casas Históricas e os museus da República, Imperial, Nacional de Belas Artes, Villa-Lobos e o Histórico Nacional, a Empresa Brasileira de Filmes S.A., as fundações Joaquim Nabuco, Casa de Rui Barbosa, e Nacional de Artes, com seus institutos — de Artes Plásticas, Folclore e Música.

Nesse contexto e tutelado por tantas instituições culturais, foi implantado o Projeto Interação, que vigorou entre 1982 e 1986, com recursos do salário-educação, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que atendeu, técnica e financeiramente, neste período, a quatrocentas e dezenove proposições educativas por meio da cultura. Tinha como proposta apoiar a criação e o

[...] fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica

das culturas, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. A partir das propostas formuladas pelos mais diferentes grupos e instituições, nos mais diversos contextos, os pressupostos contidos originalmente na linha programática foram desdobrados e vivenciados ao longo da trajetória do Projeto Interação: participação da comunidade no processo educacional; produção de alternativas pedagógicas e seus respectivos métodos e materiais didáticos, com base em conteúdos pautados no resgate das referências culturais; participação dos professores na formulação, execução e avaliação do projeto, inclusive no planejamento orçamentário, na aplicação dos recursos e prestação de contas; articulação crescente das equipes dos projetos com os órgãos setoriais de educação e cultura, tendo em vista a absorção, manutenção e expansão das experiências, em função de seu potencial de generalização (ESTANISLAU; DANTAS, 1996, p. 11-12).

Brandão (1996) ainda cita a associação da prática escolar rotineira à realidade também rotineira e concreta de cada contexto cultural, tornando-se “criticamente um instrumento de sua própria transformação” (BRANDÃO, 1996, p. 33).

O projeto atuava dentro de escolas de 1º grau⁵⁴ em função da origem da verba destinada as ações, o que possibilitou o trabalho, mas restringiu sua atuação. Dentre as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento, a de mais difícil discussão dentro das escolas foi a alteração do currículo para a inclusão do contexto cultural em que a escola se inseria, estimulando a participação comunitária. Quanto aos equívocos do projeto, a segregação entre o que era de dentro e de fora da comunidade e as tentativas de “pedagogização” do saber popular foram as mais relevantes, mas as tentativas de ressaltar caminhos e possibilidades para a educação sem um experimentalismo marginal, distante das possibilidades de enraizamento, são pontos positivos da ação levantados por Estanislau e Dantas (1996). Para o projeto

[...] as regras que ordenam a escola extrapolam seu domínio e se vinculam a uma lógica de organização social que precisa ser conhecida para ser transformada. O contexto cultural se constitui em atos, em conhecimentos, em toda uma gama de relações e saberes — seja o saber da comunidade, sejam as relações que interferem e condicionam a vida da escola — que

⁵⁴ O 1º grau corresponde hoje ao ensino fundamental, que recebe crianças de seis a quatorze anos de idade.

atravessa o espaço escolar. [...] O contexto cultural não paira sobre ou circunda a escola: ele está nela, na medida em que se considera a vivência e os valores, as condições econômicas e sociais, os saberes de todos aqueles que dela participam (idem, ibidem, p. 13-14).

A intensão do projeto, conforme cita Brandão (1996, p. 32), era “recriar esferas de sentido, [...] criar novos símbolos na educação e subverter os já existentes”, sacudindo o marasmo do ensino oferecido nas escolas a todas as faixas etárias, incluindo aí adolescentes e adultos de periferias e povoados rurais; recuperar, recriando saberes populares, tornando a escola fértil, criativa e experimental; em suma, “um lugar social de participação na transformação da cultura e da própria educação”. O que se rechaçava era um “repertório fetichizado de produtos culturais uniformizados e tornados elementos estratégicos constitutivos de uma compreensão oficialmente falsa da própria dinâmica da vida brasileira” (idem, ibidem, p. 48).

O projeto “contestava a uniformidade e homogeneização em favor do reconhecimento das diferenças culturais e defendia uma metodologia de trabalho baseada na observação direta e no acompanhamento técnico periódico das experiências educacionais desenvolvidas” (FLORENCIO, CLEROT, BEZERRA, & RAMASSOTE, 2014, p. 11).

3. A EDUCAÇÃO DIALOGA – A discussão da educação



**Figura 9: Cosme e Damião, 1997.
Museu Vivo da Memória Candanga.
Fonte: Acervo MVMC.**

Dialogar sobre educação hoje é fazer um entrelaçamento de diversas questões e desafios que a vida contemporânea nos coloca:

[...] os novos saberes, as relações de autoridade, as exigências de inclusão, as novas formas de sociabilidade infantil e juvenil, os conflitos geracionais, o mundo dos valores, o campo de direitos humanos, as perspectivas de sustentabilidade ambiental, a cultura digital e o modo como a escola organiza seus tempos (MOLL, 2013, p. VII).

Todos esses tópicos são vividos pelas escolas diariamente e muitas vezes extrapolam seus muros ao não encontrarem eco dentro de suas dependências, ou mesmo por já terem, mesmo que virtualmente, sumido com essas barreiras, proporcionando diversas interlocuções com o entorno da escola e seus atores.

Em uma nova contextualização e configuração sociocultural, o espaço da educação, que já vinha há algum tempo buscando novos parceiros, começa a se reconceitualizar, deixando para trás divisões como formal e não formal, e, a se reinventar, abrindo espaços novos ao diálogo educacional, tendo como sujeito deste processo incessante de aquisição de conhecimento o sujeito plural constituído de histórias, memórias, saberes e fazeres, que se reinventa continuamente.

3.1. O QUE É DE DIREITO – O que diz a Constituição Brasileira e as Nações Unidas sobre o direito a educação.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigos 26 e 27, conclama que:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais

ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios (Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Presente no Brasil desde 1950, o UNICEF tem apoiado importantes ações e, conseqüentemente, as transformações decorrentes destas, ocorridas no país na área da infância e adolescência, dentre elas a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal, que, como foco principal, garante o direito, à criança e ao adolescente, “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”; e o movimento pelo acesso universal à educação.

No Brasil, a educação sempre foi tema presente nas Constituições brasileiras, a Carta Magna da nação, desde sua primeira versão, datada de 1824, até a última, de 1988. Nos seus primórdios, já previa o direito à educação para todos e a gratuidade da instrução primária, com a construção de escolas e universidades. A Constituição de 1891 traz as atribuições de cada órgão sobre a legislação da educação, enfatizando a “separação entre igreja e Estado [...] determinando-se a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos” (SOUZA & SANTANA, 2015). A Carta Magna de 1934, primeira a dedicar um capítulo em específico para a educação e a cultura, “estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional” (idem, ibidem). Esta Constituição, que incorporou aos direitos dos cidadãos os direitos sociais, no seu Título V, Capítulo II, artigo 148, estabeleceu que

[...] cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual (CONSTITUIÇÃO DE 1934 - Publicação Original),

e ainda organizou a educação, traçando linhas gerais para um plano nacional de educação de competência do Conselho Nacional de Educação, como

também destinou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, conforme Souza e Santana (2015).

A Constituição seguinte, de 1937, é vista como um retrocesso, pois priorizou a escola particular e tratou a gratuidade do ensino público como exceção, estabelecendo o dever de solidariedade, no qual quem não podia pagar deveria provar sua falta de recursos ou cooperar mensalmente. É nesta época, também, que o ensino destinado às classes menos favorecidas, nominado ensino pré-vocacional profissional, é instituído, e institutos de ensino profissional são fundados. Fica estabelecido o dever de empresas e sindicatos criarem escolas de aprendizes para seus associados e filhos de operários.

A Carta seguinte, de 1946, explicita os principais pontos das Constituições antecedentes e retoma a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio da vinculação de recursos, que em Cartas anteriores são priorizados para o subsídio ao ensino particular, reforçando, deste modo, o direito à educação e à educação pública para todos. Infelizmente a Constituição seguinte, de 1967, novamente privilegia as escolas particulares, “mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsa de estudo” e “a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior”, nas palavras de Souza e Santana (2015), além da “limitação da liberdade acadêmica pelo medo subversivo”, caracterizando direcionamento ideológico e podendo ser configurado como tema político, e não de direito.

A Constituição seguinte, de 1988, que vigora até os dias atuais, traz a educação como direito social, e no Capítulo III, Seção I, artigo 205 coloca que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988)

objetivando a integralidade do desenvolvimento da pessoa e preparando-a para a inserção cidadã, incluindo aqui, não como objetivo principal, mas como direito social constitucional, a educação profissional, que deve integrar a concepção

ampla de educação, pois “o desenvolvimento da pessoa implica muitas outras dimensões, principalmente o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e o conseqüente preparo ao exercício da cidadania” (Direito à educação e acesso à justiça, 2011).

O direito à educação apresenta-se, portanto, como algo que não cessa com a idade limite definida pelo ensino obrigatório e gratuito; ele se estende ao longo de toda a vida, pois “a educação é um dos requisitos fundamentais para que o indivíduo tenha acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade”, como defende Gadotti (2005, p. 1), que ainda ressalta que “o direito à educação é, sobretudo, o **direito a aprender**” (idem, ibidem), e que isso está ligado a se conseguir ou não aprender na escola, onde o ensino não pode mais ser visto como mercadoria e sim investimento no indivíduo, em uma população toda e, em realidade, no país como um todo.

3.1.1. PRÉ-CONCEITOS, CONCEITOS E USOS – a questão da educação informal, formal, não-formal e suas interlocuções.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional, sancionada pela Presidência da República em dezembro de 1996, estabelece diretrizes governamentais para a educação, explicitando em seu Título I que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, **predominantemente**⁵⁵, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Este artigo da LDB, além de inicialmente transcender os limites do ensino na escola, englobando experiências da vida familiar, do convívio diário, de proposições em instituições de ensino e pesquisa, dos movimentos sociais e

⁵⁵ Não necessariamente - Grifo nosso.

culturais, reforça no inciso I o campo no qual a educação, predominantemente, pode se desenvolver, não delimitando sua atuação unicamente em instituições próprias, as escolas, que estão inseridas em um sistema formal de educação, encerrando em si um formato determinado “por uma legislação nacional, [...] que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado” (SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 16). A educação escolar, “hoje compreendida pela educação infantil e pelos ensinos fundamental, médio e universitário” (Idem, p.12), seguiu o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, tendo prevalecido nos sistemas escolares públicos e sendo nominada ensino formal.

A educação chamada de tradicional remonta à mesma educação que ocorreu nos séculos XVII, XVIII e XIX, apesar de empregar conteúdos distintos, mas “sempre com base em costumes, hábitos, rotinas e práticas herdadas” (TRILLA, 2006, p. 19). Tem seu nome dado pelos educadores do século XX, em contraposição às mudanças propostas e praticadas por eles (Ferrière, Montessori, Decroly, Piaget, Freinet, Freire, entre outros), em favor de uma nova educação que não se baseasse na memorização de conteúdos sem sentido algum para os alunos, em que não fossem obrigados a ficar por horas e horas calados e imóveis, e em especial, na qual professores e alunos não fossem adversários vorazes. Um local onde não fossem uniformizados, padronizados, e sua individualidade pudesse ser respeitada, assim como sua desinibição, curiosidades e estágios de desenvolvimento, sendo a infância, por si só, respeitada.

A educação nominada ‘ensino formal’ ainda é a utilizada para o ensino público vigente nas escolas do país, “entretanto, em muitos momentos, a organização do ensino passou por reformas e reformulações, baseadas em críticas à escola e em propostas de alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação e pedagogias fora dos sistemas formais” (SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 12). Em muito dos casos, essas novas propostas foram utilizadas por iniciativas do corpo docente empenhado em empregar em algumas escolas metodologias e formatos distintos de ensino, que acompanhassem as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Gonh, citando Trilla, assinala que Montesquieu, no século XVIII, já constituía uma repartição no campo da educação, dividindo-o em três áreas: “a educação que recebemos dos pais (para nós a informal), a educação que recebemos dos mestres nas escolas (a formal) e a educação do mundo (para nós, parte da educação não formal, advinda da experiência)” (GOHN, 2010, p. 12).

As definições de educação formal, não-formal e informal foram sendo empregadas durante o decorrer dos anos, ajustando-se às atualizações dos tempos, às novas criações da sociedade, tentando sempre dar conta do diálogo que a educação promove transdisciplinarmente com os vários setores e instâncias da sociedade.

A educação informal é caracterizada pela falta de um planejamento, seja por parte de quem ensina, seja do educando, e ocorre de forma espontânea. Na visão de Afonso (*apud* SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007), “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado, esta ligada à noção de pertencimento, hábitos e culturas locais, que são repassados na esfera familiar. Segundo Gohn, os saberes incorporados “são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos” (GOHN, 2010, p. 18) e têm por finalidade a socialização deste, bem como desenvolver “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança desde o nascimento” (*idem*, *Ibidem*). Configura, em realidade, o processo de construção de seu patrimônio imaterial individual e coletivo. Seu território de atuação envolve a casa de moradia, suas redondezas e os locais de pertencimento cultural. O melhor exemplo de educação informal é a educação no âmbito da família.

Historicamente a educação formal, cita Gohn (2010, pp. 15-21), pode ser caracterizada, “como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, focada nos professores, dentro do espaço físico da escola, com normatizações, “regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente”, além de uma certificação no final dos ciclos de

aprendizagem. Gadotti (2005, p. 2), aprofundando este conceito, coloca que a educação formal “tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” dependendo de “uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores” do governo. Os currículos dos sistemas formais de educação apresentam-se monoculturais, etnocêntricos, homogeneizando e burocratizando o saber.

Esta modalidade de ensino costuma trabalhar com elevado número de alunos por sala, muitas vezes sem garantir a estrutura necessária para seu funcionamento, além de “criar sistemas de avaliação de natureza classificatória sem considerar as especificidades dos espaços escolares” (DUARTE, 2013, p. 202).

Predominantemente o quadro de educadores é formado por professores e metodologias predeterminadas, e seu território de atuação são as escolas, onde imperam padrões comportamentais definidos e ambientes convencionados. Entre seus objetivos e suas necessidades estão o

[...] ensino aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis. [...] Requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer a normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores, etc. Ela tem caráter metodológico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento. (GOHN, 2010, pp. 17-18).

Esta educação é considerada, na concepção de Paulo Freire, uma educação bancária, aquela que “concebe os alunos como recipientes vazios, em que o professor vai ‘depositar’ conhecimentos” (GADOTTI, 1989, p. 28), onde

a) o educador é que educa; os educandos são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o

educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013, pp. 82-83).

Como resultado, a educação formal espera a efetivação da aprendizagem, que, infelizmente, por vezes não acontece em função do excesso de ideias prontas e a falta do seu manuseio para criá-las e recriá-las; e sua certificação, como requisito para a continuidade do processo educativo.

Ghanem (2008), discorrendo sobre o caráter da educação formal, coloca que ela “decorre essencialmente de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido, que só começou a se configurar há cerca de 250 anos” (GHANEM, 2008, pp. 59-60), com a ocupação dos núcleos urbanos e os saberes escolares atendendo às necessidades econômicas. Neste momento é que se atribui à escola função de projeto político, conformando tipos de cidadania modernos, pontuando saberes, que “foram originalmente escolhidos como condição para o uso da razão, cumprindo exigências de uma concepção de liberdade” (idem, p. 60). Neste contexto, a educação escolar estabelecida por fins políticos e econômicos torna-se provida, legitimada e assegurada pelo Estado, convertendo-se quase que exclusivamente como modelo aos demais processos educacionais, e objeto específico de formulação de políticas públicas para a educação.

Discorrendo ainda sobre este espaço da escola, Trilla (2006) faz diversas considerações sobre as possibilidades que se apresentam no ambiente escolar, onde as diferenças se tornam muito vivas e próximas, assim como as oportunidades, onde a proximidade do convívio com outras culturas propicie mais discussões e o olhar sobre a heterogeneidade, a diversidade dos indivíduos, e sobre as diferenças e variedades de caminhos plausíveis de serem trilhados por cada indivíduo em seus processos pessoais e

educacionais, sem que um inviabilize ou necessite se sobrepor ao outro. Ele destaca que

[...] entre as grandes instituições sociais, a escola é a que hoje em dia, e com diferença, melhor encarna muito dos melhores valores da modernidade. A escola, por exemplo, tem componentes classistas óbvios, mas que outra grande instituição social é mais igualitária que ela? Entre a escola privada e mais elitista e a pública do subúrbio mais pobre podem existir notórias diferenças, porém estas sempre serão muito menores que as ocorridas entre as condições de vida da família mais abonada e as da família mais humilde. Na escola, é claro, ainda existe o sexismo, mas em que outro ambiente há menos discriminação em razão do gênero? Por acaso seria no mundo do trabalho, na família ou nos meios de comunicação? Não há dúvidas de que a escola ainda não se adaptou à realidade cada vez mais multicultural de nossas sociedades, mas onde há mais discriminação, exclusão, guetos..., no sistema educacional ou em outros âmbitos sociais? Talvez, nas escolas, os casos de racismo e discriminação se tornem mais evidentes, mas isso acontece precisamente porque é na escola que as pessoas de diferentes culturas têm a oportunidade de se encontrarem e se relacionarem. Em outros lugares ou ambientes sociais nem se olham. Foi dito mil vezes que as escolas são instituições autoritárias, inclusive que são por sua própria natureza, e talvez haja pouco ou muita verdade nisso. No entanto, e apesar desse aspecto, até em relação ao valor da liberdade as escolas saem ganhando quando comparadas a outras instituições. Por que existe outro lugar em que a palavra das crianças seja mais ouvida e levada em consideração? E assim sucessivamente” (TRILLA *apud* TRILLA, 2006, p. 11-12).

Ainda sobre a educação formal, Ghanem (2008) coloca sua importância no processo de democratização do país, salientando que, apesar do que possa se falar sobre ela,

[...] a criação e ampliação de sistemas escolares públicos trouxeram extraordinária contribuição para a democracia, por sua perspectiva de abrangência universal, viabilizada por seu caráter gratuito. Sobretudo a dimensão da igualdade foi promovida, seja porque uma parte dos serviços do Estado alcançou segmentos sociais antes não tocados por este, seja porque, com essa difusão, as escolas se tornaram, em considerável medida, lugares de convívio entre pessoas de diferentes níveis de renda. Também porque os momentos de impulso da urbanização abriram vias de mobilidade social ascendente, para a qual a escolarização e os diplomas adquiriram a maior importância. Paralelamente, a propagação de saberes escolares forneceu instrumentos para contingentes mais amplos compreenderem direitos estabelecidos ou se

engajarem com mais eficiência na luta por direitos. Ainda na dimensão da igualdade, a escola atuou como meio de integração cultural, necessária à consolidação de identidades nacionais que fundamentaram a afirmação de direitos de cidadania” (GHANEM, 2008, p. 67).

Torna-se complexo, após discorrer sobre a educação formal, falar de educação não-formal, pois esta inicia negando a anterior — “não” formal —, e por ambas serem intencionais (diferente da informal). Não se pretende a oposição à escola formal, pois se entende que são campos distintos. A ideia de oposição apareceu “em função da educação não-formal ser encarada como a possibilidade de atuar em questões da educação formal” (GARCIA, 2007, p. 35). Alguns autores colocam que esta atuação ocorreria em função da educação formal não dar conta de certos aspectos do ensino/aprendizagem.

Um deles é Brennan (*apud* SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007), que subdividiu este campo da educação em três momentos, principiando por descrever esta modalidade de educação como *complementar*⁵⁶ ao sistema formal, com práticas que pretendem atingir as ações e objetivos que a educação formal não conseguiu total ou parcialmente. Estão incluídos aqui alunos expulsos do meio escolar e adultos iletrados.

Em seguida descreve como *alternativa*⁵⁷ a educação formal, na qual o aprendizado tradicional ou nativo, que ainda pode usufruir de valores da vida comunitária de grupos colonizados, ou seja, que ainda apresenta características de antes da colonização, devem ser levados em consideração, diferenciando-se da educação formal, que, neste caso, tendo consciência ou não destes fatores, negligencia-os.

Por último, a educação não-formal é colocada como *suplemento*⁵⁸ da educação formal, decorrente do capitalismo e de políticas de globalização, que demanda reações rápidas “às necessidades educacionais, sociais e econômicas de uma comunidade, e a educação formal é lenta demais para atender a essas necessidades” (Idem, p. 18).

⁵⁶ Grifo da autora

⁵⁷ Grifo da autora

⁵⁸ Grifo da autora

Gadotti (2005), prefere definir educação não-formal por suas especificidades, abrindo um universo de possibilidades no processo de ensino/aprendizagem, em constante criação e recriação na educação não-formal, que pode ser caracterizada basicamente, por ocorrer fora do espaço formal da escola e para diferentes públicos.

Já Brembeck assume a educação como sustentáculo às mudanças sociais e avanços econômicos. Salientamos aqui alguns elementos importantes de sua fala sobre a educação não-formal nesse processo, como: 1) a **estrutura** dos programas não-formais, que “geralmente têm muito menos centralização e estrutura comum e podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um sistema”; 2) o **conteúdo** da educação não-formal “normalmente é centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam a aplicações práticas em situações diárias”, relacionando-as com a vida cotidiana do aluno; 3) o **tempo** na educação não-formal é o presente, com ações de curto prazo; 4) a **gratificação**, os retornos na educação não-formal, tendem a ser tangíveis, imediatos ou a curto prazo; 5) o **local** da educação não formal é em qualquer lugar, podendo ter baixa visibilidade e ocorrer até no espaço do trabalho; 6) o **método**, nesta educação, “tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços que se dirigem à aplicação prática”; 7) os **participantes**: “podem ser de todos os grupos etários”, trabalhando juntos ou não, e seus “educadores têm uma grande variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente”. Os participantes deste processo podem refutar determinados conteúdos ou mesmo incorrer em falhas no seu processo, sem que isso ocasione algum estigma social; 8) a **função** da “educação não formal mais frequentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter”. (*apud* SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 20-21)

As propostas nominadas não-formais passaram a ser utilizadas em meados do século XX, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970. Conforme discorre Garcia (2007, p. 35), o termo aparece em meio à crise da educação formal, e se torna popular após a Conferência Internacional sobre Crise Mundial na Educação⁵⁹, que ocorreu nos Estados Unidos em 1967, pela

⁵⁹ *International Conference on World Crisis in Education*, Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, 1967.

premência em desenvolver meios educativos que extrapolem a escola. Trilla (2008, p. 19) coloca que “naturalmente eles não surgem por geração espontânea, mas em decorrência de uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos etc.”. Nestas décadas e até a década de 1980, no Brasil, movimentos sociais de esquerda ofereciam experiências educativas voltadas para a alfabetização, o autoconhecimento e a conscientização política, como é o caso do método Paulo Freire de alfabetização de adultos, entre outras práticas, como as atividades oferecidas para crianças em creches e centros de educação infantil, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende o público em defasagem entre idade e seriação, conforme cita Garcia (2007, pp. 38-39). O trabalho era desenvolvido com adultos, idosos, mulheres, minorias étnicas, entre tantos, sendo nominada de educação popular e utilizada como instrumento para solucionar problemas sociais. Posteriormente, caracterizou-se por ações educativas oferecidas a camadas mais pobres da população por meio do chamado “terceiro setor” — Fundações, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), etc. —, reduzindo a sociedade, em uma lógica neoliberal, a Estado, mercado e terceiro setor, excluindo as conquistas da sociedade civil.

A nomenclatura não-formal passou a ser amplamente utilizada no Brasil a partir de 1990, explicitando novas experiências formativas, o que estimulou a escola a “rever e repensar seus modos de acontecer e de existir em muitos momentos da história” (SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 14). Na sociedade do século XX, a

[...] crise da modernidade trouxe à tona a questão da racionalidade e o questionamento da racionalidade científica como a única legítima. Trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas de saberes que estavam invisíveis ou não eram tratadas como conhecimento ou saberes educativos. Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saberes, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do “mundo feminino” das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens cotidianas por meio da educação não formal (GOHN, 2010, p. 8).

Trilla (2008, pp. 19-20) ainda coloca alguns fatores socioeconômicos que atuaram como geradores de novas necessidades educacionais, como é o caso

do gradual aumento na demanda educacional para setores usualmente não atendidos pelo sistema educacional convencional; a capacitação profissional continuada em face as novas transformações no âmbito do trabalho – reciclagem, recolocações profissionais, etc.; ampliação do tempo livre; modificações na instituição familiar, na vida cotidiana e no meio urbanístico, que acabam tornando imprescindíveis novas instituições e meios educacionais que assumam funções educativas antes exercidas informalmente pela família; crescente presença dos meios de comunicação de massa na sociedade e sua onipresença na educação, determinando a necessidade de rediscuti-la neste meio, bem como sua função; desenvolvimento de novas tecnologias voltadas a procedimentos de formação e aprendizagem que estão à margem do sistema presencial de escolaridade convencional; e a “crescente sensibilidade social para a necessidade de implementar ações educativas em setores da população em conflito, socioeconomicamente marginalizados, deficientes etc., seja como aspiração de avanço na justiça social e no estado de bem-estar, seja buscando a pura funcionalidade do controle social” (TRILLA, 2008, p. 20).

Gadotti (2005), referindo-se à educação não-formal, prefere colocá-la como “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”, não precisando ela “necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’, podendo ter duração variável e podendo, ou não, conceder certificado de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 2). Já Simon, Park e Fernandes consideram que educação não-formal

[...] é toda aquela mediada pela relação ensino/aprendizagem; tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – em suma, um leque bastante amplo de possibilidades (SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 16).

Complementando, Afonso (*apud* SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 16) afirma que a educação não-formal não fixa tempos e locais e há “flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”.

Garcia (2007, pp. 51-52) ainda coloca a relação existente entre educação e cultura, salientando a importância da educação para a formação da cultura, na qual a participação de pessoas de diversas áreas do conhecimento sempre foi imprescindível, independente de qual meio ela pertença – familiar, escolar, urbano, etc. Como exemplo, a autora se refere às escolas-parque criadas e implantadas por Anísio Teixeira, que tiveram seu ápice junto ao Plano das Construções Escolares de Brasília, na década de 1960, e que existem até hoje, conforme já especificado anteriormente neste trabalho. Interessante observar que as escolas-parque foram criadas dentro de um sistema formal de educação, mas com um viés que Garcia entende como não-formal, pois são ministradas até hoje no horário contrário às aulas regulares de conteúdos formais, com atividades de “expressão artística e fruição de pleno e rico exercício da vida” (GARCIA, 2007, p. 51). Sua premissa principal era a de que “a educação formal, entendida como instrução, era pouco, e que para educar a todos [...] era necessária a compreensão de educação como formação, e daí a necessidade das escolas-parque” (Idem, Ibidem). A concepção de escola-parque está ligada a um plano educacional maior que entende a educação como sendo integral e de tempo integral, para a plena formação do indivíduo.

Na atualidade é esta visão, de uma formação mais ampla e sem divisões, que tem mobilizado alguns educadores para resolver problemas apresentados pela escola formal como a não-formal, pois as duas continuarão coexistindo e procurando melhores e mais efetivas formas de acontecer e atender a comunidade em suas constantes mudanças.

O que se apresenta, atualmente, é uma mescla, uma coexistência de formatos de escolas e metodologias

[...] que provavelmente tenham sua origem em concepções inclusive teóricas ou epistemologicamente contraditórias: estilos docentes tradicionais [...] sob estruturas que pretendem ser inovadoras, ou vice-versa: artefatos tecnológicos avançados, instrumentalizados por paradigmas didáticos antigos; novas propostas curriculares para os conteúdos de sempre, etc. (TRILLA, 2006, p. 93).

Em realidade, todas as formas de aprendizagens coexistem dentro ou fora da escola, “articulando a educação em seu sentido mais amplo, com os

processos de formação dos indivíduos como cidadãos” (GOHN, 2010, p. 15) e vinculando a escola com sua comunidade educativa e seu território de existência e atuação. Neste sentido, Mariano Enguita (*apud* GOHN, 2010) se refere à sociedade atual como transformacional em virtude da acelerada “realidade intrageracional das mudanças sociais” (GOHN, 2010, p. 14) e a escola como rede educacional. Enguita ainda diz que

[...] a aceleração da mudança social rompe com as velhas coordenadas espaço-tempo do ensino aprendizagem.[...] Já não há uma clara divisão entre os que criam o conhecimento e os que os transmitem. [...] Toda mudança social que a escola não pode seguir a reproduzir por si só está aí, nos entes sociais do entorno com os quais terá de aprender a trabalhar em redes de cooperação de estrutura e duração variável [...]. Esta difusão e presença do conhecimento fora das instituições dedicadas exclusiva a criação e transmissão pode também ser considerada como uma característica da sociedade informacional. (trocar o ponto final por vírgula) [...] onde o conhecimento está em redes. [...] No que concerne à educação, isto implica que os conhecimentos necessários para o processo já não são mais monopólio da instituição escolar nem da profissão docente. Qualquer iniciativa precisa da cooperação, em configurações de geometria variável, com pessoas, grupos e organizações do entorno que possuem certos tipos de informações e de conhecimento em uma medida inacançável para a escola e o professorado (ENGUITA *apud* GOHN, 2010, p. 14-15).

Desta forma, a tarefa de educar não se restringe mais apenas à escola, como bem já estava escrito no Título I, artigo 1º da LDB, que vem abrindo este subcapítulo, nem tampouco somente ao professor. Na visão de uma educação integral do indivíduo, já tão bem sinalizada por Anísio Teixeira quando formulou as escolas-parque, agora perpassada pela mobilidade, heterogeneidade e velocidade que a globalização imprimiu às relações, não há mais um espaço apenas para se educar, até porque este conceito estava ligado à versão única de escola como espaço específico e restrito para a educação. O próprio Ministério da Educação (MEC) entende isso quando edita uma série de Cadernos Pedagógicos e em seu 12º título, denominado Territórios Educativos para Educação Integral, afirma que

[...] o processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao

tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante. (Secretaria de Educação Básica - MEC, 2016, p. 5).

A prática escolar deve estar associada à própria vida do indivíduo, as seus fazeres e convívios diários, levando este fazer educativo para além da escola. Há a necessidade de se ultrapassar “as visões encapsuladas de uma escola encerrada em si mesma para abrir-se ao desafio intelectual de pensar nos centros educativos como pontos de interseção de outras redes” (ENGUITA, 2009, p. 23) abrindo a escola para o território, o “espaço territorial, espaço humano” (SANTOS, 2015, p. 76) onde a escola está inserida ou ao qual ela pode se interligar oferecendo mais e diversas oportunidades, reconhecendo os saberes comunitários, envolvendo-se com os problemas locais e promovendo a apropriação e ampliação do território sociocultural, garantindo condições para a “formação de cidadãos autônomos” (SINGER, 2015, p. 13).

4. OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO – Por onde anda a educação?



**Figura 10: Museu Vivo da Memória Candanga, 2010.
Flamboiã da alameda florido.
Fonte: Acervo MVMC.**

A educação comunitária que tem seu movimento inicial na busca de uma comunidade por mudanças sociais, baseadas na educação, aprendendo com ela e para ela — também chamada de educação popular —, era entendida na década de 1950 como a extensão da educação dita formal, para todos, “principalmente na área rural” (GADOTTI, p. 18). Na década de 1970 no Brasil, com o regime militar, a prática educativa comunitária/popular refugia-se nas ONGs e, na década seguinte, 1980, com a retomada da democracia, estas ONGs começam a fazer parcerias com o Estado. Nesta década, como na seguinte (1990), a educação comunitária/popular entra em crise na América Latina toda, surgindo múltiplas e pequenas novas experiências, o que acarreta um ganho em diversidade. Nascida nas lutas populares, visando não só à construção de saberes, mas também à organização e ao fortalecimento delas, essa educação, nas palavras de Gadotti (Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária - Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 20), vem se reinventando e incorporando novas conquistas tecnológicas, retomando velhos temas e incorporando outros, como as migrações, a diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, a idade, a etnia, a sexualidade, o desenvolvimento local, o emprego, a renda, dentre tantas outras.

Já era colocado por Paulo Freire, como analisa Gadotti, que a escola não era o único lugar para se aprender, ou seja, o único espaço educativo. O aprendizado estava em qualquer lugar e espaço (qualquer lugar pode ser educativo – conceito de cidade educadora), tornando a educação e o aprendizado mais plural. Continuando sua análise, Gadotti, citando Paul Natop, filósofo alemão que faleceu no início do século passado, mas que já comungava de ideias que ainda são tão pertinentes, considerava que a “organização social da vida em comunidade está condicionada pela educação” e “a comunidade é a fonte de toda a realidade e o centro de todo o trabalho educativo. Somente a comunidade educa, seja para o bem ou para o mal” (GADOTTI, p. 23), e é esse envolvimento da comunidade com a educação, não só da escola e da família, que proporciona o desenvolvimento integral da criança, do jovem ou de quem quer que se proponha ao processo contínuo de aprendizado/aquisição de conhecimento.

A educação

[...] é por definição integral na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição. [...] Fundamentalmente, [...] reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado e reconhece a própria como uma grande, permanente e fluída escola. (Conceito de educação Integral - O que é educação integral).

Gadotti ainda coloca que “o modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, [...] pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, [...] o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo” (GADOTTI, Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária - Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 28). A educação deve extrapolar os muros da escola, tornando-a o centro mobilizador de uma série de ações plurais que envolvam a comunidade, possibilitando uma multiplicidade de formas de comunicação com tal comunidade, “abrindo canais para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos” (SIMSON, PARK, & FERNANDES, 2007, p. 29), reelaborando e valorizando a autoestima desta população/comunidade.

Neste sentido, Gohn considera que “articular a educação em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (GOHN, 2010, p. 15), pois o que une uma comunidade, mais que todo entendimento que possa existir, “é um sentimento recíproco e vinculante” (BAUMAN, 2003, p. 15). Nas palavras de Paulo Freire (*apud* GADOTTI, 1989), discorrer sobre a importância da comunidade e discutir sobre a “sua própria rua, [...] a escola de seus filhos, a urbanização de seu bairro” (GADOTTI, 1989, p. 27) é parte importante da educação e exercício, experiência de democracia.

A experiência dá sentido ao que somos, ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), e difere do aglomerado de informações que nos chega segundo a segundo por todos os meios de comunicação que foram criados pela humanidade para, supostamente, nos conectarmos, nos aproximarmos. A informação, e principalmente o seu excesso, não nos ajuda a pensar, raciocinar e, subjetivamente, experimentar a informação e “em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados” (BONDÍA, 2002, p. 22). A experiência ainda é rara, pela constante falta de tempo e agitação que a grande circulação de informações causa, tornando impossível o silêncio da experiência, para o ver, o ouvir, o escutar e, daí sim, entender e opinar conscientemente.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. [...] Cada vez mais estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, [...] este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também na educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 23)

A comunidade que pode contribuir com a educação, no caso a educação integral do indivíduo, precisa ser “uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134), entendendo todo seu território de ação como uma grande sala de aula onde a educação pode acontecer diariamente em todos os seus recantos nas oportunidades de diálogos, observações, interações e análises, com esforços mútuos de todos, educadores, pais, alunos, lojistas, empresários, garis, ambulantes, associações, praças, monumentos, museus, caminhos, descaminhos, enfim, toda a comunidade e o que e quem com ela se envolve ou

faz parte. Desta forma, “o território em si [...] não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam” (SANTOS *apud* SINGER, Territórios educativos: Experiências em diálogo com o Bairro-Escola v.2, 2015, p. 30).

Todo território ao redor da escola, então, torna-se território, espaço plausível de educação e de um transbordo de saberes, mixando e recriando, redescobrimo outros espaços, formas e conteúdos a serem explorados. Não existe um traçado predeterminado, o território educativo se forma interconectando os diversos elementos da vida “de modo a fomentar um todo integrado” (SINGER, Territórios educativos: Experiências em diálogo com o Bairro-Escola v.1, 2015, p. 5), e o velho paradigma das caixinhas de saberes estanques e intransponíveis, da escola tradicional, onde cada conteúdo é discutido individualmente sem ser relacionado com o conteúdo da próxima caixinha ou mesmo com um outro conteúdo que nem em uma caixa está, perde sentido a partir do momento que o indivíduo que manuseia estas caixinhas e conteúdos começa a experimentá-las e se deixa viver por elas e nelas, vivenciando seus conteúdos.

Este indivíduo se torna experiência, pois “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, pp. 26-27), e este saber, o da experiência “ se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (idem, p.26). Tem-se, assim, uma educação por inteiro deste indivíduo, integral, em que todo o seu ser é chamado a dialogar com o meio que o rodeia e envolve. A “educação passa a acontecer a toda hora e em todo lugar, como resultado de um **esforço compartilhado** por toda a comunidade” (Qual o papel da comunidade na educação integral, 2013), com o reconhecimento e integração de toda oportunidade educativa que o território oferece, e, colocando o saber da comunidade deste território como protagonista do processo educativo, dando apoio a professores na construção e condução de atividades, e no concatenamento de conteúdos acadêmicos com a cultura local, pois todos são “histórias, memórias e saberes” (MOLL, Os tempos da vida nos tempos da escola - Construindo possibilidades, 2013, p. IX). Nesse processo, a comunidade ainda corrobora com a educação no território, mapeando, por meio

de diagnósticos participativos, recursos locais que possam se tornar educativos no processo da educação integral, além de participarem, desta forma, “da construção e gestão do projeto político-pedagógico de suas escolas” (Qual o papel da comunidade na educação integral, 2013).

Corroborando com esse pensamento e essas práticas, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) disponibilizou uma série intitulada Cadernos Pedagógicos Mais Educação, no qual, em seu número 12 – Territórios Educativos para a Educação Integral, escrito por Ana Beatriz Goular de Faria com a colaboração de Márcio Tascheto da Silva, explicita que

[...] o processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante. (FARIA & SILVA, 2014, p. 05)

Importa diferenciar, aqui, espaço escolar de espaço educativo ou território educativo, usados respectivamente por Mayumi Watanabe Souza Lima e Rui Canário, que, na visão dos dois pesquisadores, incluem os outros espaços urbanos e não somente o escolar. Para Mayumi (*apud* GUIMARÃES),

[...] o espaço é elemento cheio de significados, que reflete sempre a história e a cultura de um povo; que revela, no seu uso e na sua disposição, a relação efetiva que está estabelecida entre pessoas que nele convivem. [...] O espaço é um espelho no qual se faz a leitura de uma sociedade, seus valores, seu sistema social e político, seu desenvolvimento tecnológico (GUIMARÃES, 2013).

Lima, arquiteta por formação, “transpõe para o espaço a concepção da construção do conhecimento a partir da consciência do real” (BUITONI, 2009, p. 44), em que o espaço tem que ser apropriado pelo usuário, tornando-se educativo, e no qual o aluno deveria construir suas experiências, vivenciando-o e podendo participar ativamente da produção de seu conhecimento. Uma pedagogia do espaço, como chamava Lima, em que propunha “um ensino a partir da observação e da vivência do espaço cotidiano” (*idem, ibidem*). Para Lima, os

[...] espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos..., são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam. São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura sócio-econômica de sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles (LIMA, *apud* BUITONI, 2009, p. 45).

Em reformas e construções de escolas em que esteve à frente, o trabalho desenvolvido não se restringia exclusivamente a uma obra, uma intervenção física no espaço; perpassava a participação dos alunos com o informe de suas necessidades, e assegurava sua efetiva participação no transcorrer de todas as fases da obra como processo educativo, pois mapas da localidade da escola foram analisados pelos alunos, assim como o bairro, as ruas e as próprias moradias dos discentes. Com essa visão, Lima considera um projeto de espaço educativo, necessariamente inacabado, intencionalmente inacabado, tendo sua completude “somente com e pela ação” (LIMA *apud* BUITONI, 2009, p. 59) da criança/aluno, permitindo, assim, variadas interpretações de um mesmo espaço e possíveis ações neste. Lima ainda relata que

Até o século XVIII, a rua era o local da vida cotidiana de adultos e crianças. As casas eram pequenas, apenas lugar de dormir/comer, não um local de permanência. Na rua aconteciam as festas populares, os encontros e as trocas (o comércio), uma espécie de extensão da casa, onde as crianças podiam brincar. Aos poucos, com a industrialização, surge a polícia metropolitana, responsável pela ordem urbana. As festas são proibidas, evitam-se tumultos e promove-se o decoro⁶⁰. A rua passa a ter a função predominante de circulação e as crianças passam a ser confinadas em espaços fechados – a casa, a escola, o asilo, as fábricas onde passam a trabalhar. Perde-se o convívio natural entre adultos e crianças no espaço urbano. (LIMA *apud* BUITONI, 2009, p. 68).

⁶⁰ “O conceito de decoro ou de tumulto estava diretamente ligado à desconfiança e ao receio da aristocracia e da burguesia com relação ao perigo que representavam ‘as multidões nas áreas industriais’” (LIMA, 1989, p. 91)

Os espaços passam a limitar os movimentos, sendo direcionados à domesticação, obediência e disciplina de adultos, “destituídos de vontade própria e temerosos de indagações” (LIMA, 1989, p. 10), feitas estas, quase sempre, na liberdade do questionamento das crianças. O controle exercido pelo espaço vem esconder a insegurança do adulto com o desconhecido, com o novo, e “pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder” (LIMA, 1989, p. 11).

Lima ainda discorre sobre a inevitabilidade de se viver e de se relacionar num espaço físico, concreto, porém carregado de significados, onde o adulto e a criança estabelecem relações com as pessoas e com o mundo, qualificando este espaço material “como algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana” (SANTOS, 2005, p. 146). Esse espaço torna-se o palco, “a moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem. [...] Por isso, o espaço em que se vive, ou o espaço que a memória preserva, funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes quanto a alegria e a segurança que nele se sente” (LIMA, 1989, p. 13). A qualificação do espaço físico faz com que este espaço assuma nova posição, a de ambiente. Somente na paradoxal relação abstrata estabelecida entre espaço físico, sua qualificação e as mediações ocorridas nele é que o espaço se torna um ente, um local de alegrias, medos, curiosidades, descobertas e muito mais. Lima, citando Heráclito, reafirma que “o saber penetra pelos sentidos” (LIMA, 1989, p. 57), no caso, os sentidos disponíveis no espaço da cidade que se reafirma como educador. Corroborando com a colocação de Lima, podemos ainda mencionar Santos, ao citar Castells, quando coloca que “o espaço é, pois, sempre conjuntura histórica e *forma* social que recebe seu sentido dos processos sociais que se expressam através dele” (SANTOS, 2005, p. 33).

Para o educador português Rui Canário, é necessário exceder o espaço da escola, extrapolando a ideia restrita de território escolar “circunscrito às suas dimensões escolares, procedendo à construção de territórios ‘educativos’ onde se constroem modalidades de interação entre o escolar e o não escolar” (CANÁRIO, 2004, p. 50), onde os principais recursos para organizar situações

de aprendizagem sejam as experiências vivenciadas pelos alunos em seu percurso de vida. Canário ainda coloca que as informações só são apropriadas pelo sujeito em função de suas experiências pessoais vivenciadas, e que ele transforma essas vivências, esse seu conhecimento em saber, quando produz informação para outras pessoas. Não obstante, o educador sabe que

[...] não é previsível haver um cenário de desescolarização, mas é possível verificar a crescente importância de outras modalidades educativas e de aprendizagem. A Educação transcende em muito as fronteiras da escola e o modelo ali desenvolvido só terá futuro se ele tornar-se poroso e deixar-se contaminar por diferentes formas educativas (CANÁRIO, 2009).

Neste sentido, o governo brasileiro novamente — pois na década de 1980 já havia executado o Projeto Interação⁶¹ — vem procedendo, desde 2007 aproximadamente, a uma série de ações para viabilizar a educação integral nas suas escolas, incitando uma relação transdisciplinar destas com a comunidade em que estão inseridas, e com diversas instâncias do próprio governo, em ações intersetoriais e interministeriais em que diversos programas já desenvolvidos pelo governo poderão ser utilizados pela escola/comunidade conforme as suas identidades e necessidades, junto ao programa Mais Educação, por constituir-se, a educação integral, numa

[...] ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (Ministério da Educação,

⁶¹ Já citado no segundo capítulo. Projeto que fortalecia as “condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica das culturas, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. A partir das propostas formuladas pelos mais diferentes grupos e instituições, nos mais diversos contextos, os pressupostos contidos originalmente na linha programática foram desdobrados e vivenciados ao longo da trajetória do Projeto Interação: participação da comunidade no processo educacional; produção de alternativas pedagógicas e seus respectivos métodos e materiais didáticos, com base em conteúdos pautados no resgate das referências culturais; participação dos professores na formulação, execução e avaliação do projeto, inclusive no planejamento orçamentário, na aplicação dos recursos e prestação de contas; articulação crescente das equipes dos projetos com os órgãos setoriais de educação e cultura, tendo em vista a absorção, manutenção e expansão das experiências, em função de seu potencial de generalização” (ESTANISLAU; DANTAS, 1996, p. 11-12).

Nesta perspectiva, em 2009, o Ministério da Educação lançou a trilogia de cadernos da série Mais Educação — Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional; e Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral —, com a intenção de apresentar às comunidades os marcos legais que envolvem o programa Mais Educação, a educação integral em si, a gestão intersetorial, textos referência sobre o assunto, além de sugerir caminhos para o “diálogo entre saberes escolares e comunitários” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 7).

Tal programa foi precedido por diversos projetos que já pensavam na integralidade do indivíduo desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que buscava a implantação de um sistema de educação pública de qualidade para todos; na década de 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro, fundada por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia, que complementava as atividades escolares tradicionais no contraturno, com atividades diversas implementadas nas escolas-parque, que posteriormente, em 1960, foram adaptadas e implantadas em Brasília, fazendo parte do Plano das Construções Escolares da Nova Capital. Na década de 1980 é a vez dos Centros Integrados de Educação Pública — CIEPs, escolas de tempo integral que funcionavam em prédios construídos especificamente para sua ação, agrupando educação, lazer e saúde.

Já nos anos 2000⁶² é a vez dos Centros Unificados — CEUs, desenvolvidos em São Paulo, balizados pelo projeto das Escolas-Parque de Anísio Teixeira em atividades socioculturais e esportivas. Em Belo Horizonte, acontece o programa Escola Integrada, que dá atenção às diversas dimensões

⁶² No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação, em 2014, lançou o projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral na Região Administrativa (RA) de Brazlândia. Contudo, é considerada por alguns como um projeto de educação apenas de tempo integral, utilizando a Escola-Parque da Natureza, situada nesta RA, como local, no contraturno, para o desenvolvimento das atividades e almoço das crianças, conforme escala de atendimento entre as escolas rurais e urbanas. As escolas-parque do Distrito Federal não atendem mais os alunos no contraturno diariamente, pelo diminuto número de escolas-parque e a grande quantidade de alunos.

formativas do indivíduo, objetivando a formação integral do aluno, do mesmo modo aos de projetos como o Bairro-Escola, na Vila Madalena, em São Paulo, e de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, que são alicerçados nos conceitos básicos da Cidade Educadora, em que toda a cidade passa a ser considerada território educativo, “disposta a identificar suas inúmeras possibilidades educacionais e a priorizar a formação permanente da sua comunidade” (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 15); e na educação integral, que solicita da escola que alargue sua visão acerca da instituição escolar e que se abra ao diálogo e reconheça que a escola é uma “rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízo de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL *apud* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 28).

Para a educação, ambos conceitos — Cidades Educadoras e Educação Integral — se completam e buscam, de uma forma ou de outra, a interação da escola com a sua comunidade, valorizando a “pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 27), na intenção de um ensino mais prazeroso e completo para o desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração toda a bagagem de vida deste e de sua comunidade, mudando a direção da educação de Comunidade Escolar para Comunidade de Aprendizagem, como a especialista Rosa Maria Torres defende — “uma comunidade humana, formada por alunos, professores, pais e demais cidadãos locais, que juntos constroem um projeto educativo e cultural próprio” (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 15).

Esta comunidade de aprendizagem humanamente organizada, que constrói seu próprio projeto educativo e cultural “para educar a si próprio, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003, p. 83), revê a separação “convencional entre escola e comunidade, bem como

entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas (TORRES, 2003, p. 86)”.

Nesta perspectiva, as cidades educadoras se apresentam como

[...] um projeto de cidade, que gera autonomia, cooperação e contribui para o desenvolvimento local, uma vez que fortalece simultaneamente o capital humano e o capital social, expandindo o potencial dos indivíduos ao mesmo tempo em que estreita os vínculos entre os atores locais.

Entendemos por capital humano a capacidade que cada indivíduo tem de superar as adversidades e aproveitar as oportunidades com as quais se depara ao longo da sua existência. [...] O capital social, por sua vez, diz respeito à qualidade das relações existentes entre as pessoas e as instituições que fazem parte de uma determinada comunidade (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 14).

A cidade educadora, portanto, vem aglutinar as ideias anteriormente postas sobre educação integral e desenvolvimento humano, colocando a responsabilidade da educação não mais apenas na mão dos pais e educadores, ou das instituições escolares, até porque, segundo Pierre Lèvy, “com o advento das novas tecnologias, o conhecimento deixa de ser matéria para se tornar uma rede de vasos comunicantes e interativos”, no qual o importante passa a ser “navegar” e não mais ‘estocar’ informações” (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 14). Tal informação sobre o acúmulo cognitivo, que não prova nada, também é compartilhado pelo educador português José Pacheco, que ainda afirma ser impensável “alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas pedagógicas do século XIX” (PACHECO & CARRIÇO, 2016), da época da Revolução Industrial.

A partir da cidade educadora, então, toda a comunidade torna-se explicitamente responsável pelos processos educativos a que todos são submetidos diariamente no simples fato de viverem e se relacionarem em comunidade, buscando a integralidade de todos, pois não existe separação entre o corpo e o pensamento. “O corpo precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça, e é na relação entre o corpo e o ambiente, em constante experiência exploratória — uma experiência que modifica a ambos continuamente, que se dá o conhecimento” (SINGER, 2015, p. 14).

Como coloca a historiadora e educadora Zita Rosane Possamai (2010, p. 7), “a cidade está lá fora”, como um “caleidoscópio de imagens, cores e sons”, com todos os espaços que pode oferecer – suas praças, avenidas e monumentos –, prontos a serem vivenciados pelos que se propuserem a ela, a trilhar seus caminhos, inclusive educandos e educadores, revelando-se a eles nos “significados subjetivos e na relação com os espaços” de que se apropriam.

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), em seu último encontro, ocorrido em junho de 2016 na cidade de Rosário, na Argentina — XIV Congresso Internacional das Cidades Educadoras —, que teve como tema central de debates e discussões *As cidades: territórios de convivência*, não perdeu o foco dos “laços de convivência, solidariedade e respeito à diversidade, dimensões chaves para se alcançar uma harmônica integração social no seio de nossas comunidades”⁶³ (AICE - Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2016), mesmo sabendo dos diversos problemas que enfrentam em seus territórios, dos desafios que são impostos a seus governantes, pois sabem que existem ferramentas capazes de solucioná-los e se comprometeram a articular propostas, promover encontros e o que mais for necessário, com a intenção de garantir a convivência harmônica e a construção de uma sociedade igualitária, estimulando a ampliação dos espaços públicos e a participação cidadã, fomentando “o espaço público urbano como lugar de memória, ponto privilegiado de encontro e diálogo, e plataforma de transformação urbana, assumindo a construção de uma sociedade igualitária”⁶⁴ (AICE - Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2016); traçando ações concretas para uma maior democratização do conhecimento, dos saberes e das tecnologias, tendo a educação como chave da questão; e expandir a noção de convivência, respeito às diferenças e à igualdade de direitos por toda a vida, compartilhando experiências com outras localidades/municípios, para avançar na construção de cidades mais

⁶³ Nossa tradução: “lazos de convivencia, de solidaridad y de respeto a la diversidad, dimensiones claves para alcanzar una armónica integración social em el seno de nuestras comunidades”.

⁶⁴ Nossa tradução: “el espacio público urbano como lugar de memoria, punto privilegiado de encuentro y diálogo, y plataforma de transformación urbana, asumiendo la construcción de una sociedad igualitaria”.

educadoras, pois, conforme Lerner, acredita-se que “nossas cidades podem ser melhores se forem pensadas para aqueles que as criaram: as pessoas” (LERNER, 2015, p. XII) e que quanto mais cuidarmos dessas pessoas na cidade, estas se tornam “fator essencial para a obtenção de cidades mais vivas, mais seguras, sustentáveis e saudáveis” (GEHL, 2015, p. XV).

4.1. As cidades educadoras

Este conceito de cidade educadora foi proposto pela primeira vez por Edgar Fauré e equipe — Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Artur V. Petrovski, Majid Rahnema e Frederick Champion Ward — em 1972, no livro *Apprendre à être*⁶⁵, editado pela UNESCO. Nele, os autores discutem a quantidade de atividades extraescolares que começam a aparecer fora dos prédios do ensino formalizado e oficializado, muito estreito e rígido para conter a educação, e a vida que se enriquece de realidades e potencialidades novas do lado de fora, além da importância do protagonismo do aluno como dono dos conhecimentos adquiridos, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito do ato de aprender/ensinar durante toda a sua existência.

Este conceito também veio integrar as educações formal, não formal e informal, ao se constituir no contexto da cidade, destinando-se a todos que habitam esta cidade, permanentemente ou de passagem, e revelando um compromisso político e público entre famílias, escolas, municípios, associações e entidades culturais, entre outros.

Nesta proposição, os autores de *Aprender a Ser* (FAURE, et al., 1973) sustentam que a educação não poderia ser limitadora, como no passado, pretendendo formar indivíduos para o futuro baseando-se em modelos predeterminados de estruturas, de necessidades e de ideias já passadas, nem a preparar, de uma vez para sempre, os jovens para um certo tipo de existência fixa, já que a vida é dinâmica, multicultural e construída diariamente mediante uma diversidade de fatores subjetivos. E, por não ser limitadora, a educação em uma cidade educadora deixa de estar relacionada a uma idade específica,

⁶⁵ Aprender a Ser

para ligar-se a toda a comunidade “e com a duração da existência do indivíduo”⁶⁶ (FAURE, et al., 1973, p. 241).

A educação começa a atravessar fronteiras de onde esteve enclausurada por séculos e a tomar posse, a se estender no tempo e no espaço, contemplando o ser humano por inteiro, na plenitude, na vastidão e na complexidade de sua dimensão, impossível de ser contida nos limites de um sistema não evolutivo, estático e com um fim demarcado. A educação exercida pela “escola-jaula”, como se refere Ghanem (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 149), à prática educativa que tem propensão a se isolar do exterior e se fechar em si mesma encontra-se fortemente representada na escola tradicional, que tem a ilusão de viver em um “meio educacional total” (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 147), em que todos os estímulos formativos seriam controlados em prol de uma educação dita perfeita e sem interferências externas, com os alunos sendo retirados do ambiente onde vivem como forma de extirpar as interferências externas. Esse modelo nos remete aos internatos tão comuns em tempos passados, onde, nas palavras de Hesse (*apud* ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 147), os alunos eram afastados “das influências da cidade e da vida familiar”, dispondo-os “ao ressecamento quase ascético de uma nova existência”, onde os “‘não-iniciados’ — pais, tios, avós, irmãos mais velhos — não deveriam ou poderiam se aventurar” (MOLL, Os tempos da vida nos tempos da escola - Em que direção caminha a mudança?, 2013, p. 42), como sempre ocorrera na socialização das crianças no ambiente familiar durante a trajetória de suas vidas, em suas andanças pela cidade, em suma, no seu cotidiano.

A base deste modelo educacional isolacionista, cita Ghanem, “é um conjunto de saberes que se presume devam ser ‘transmitidos’ obrigatoriamente, entendendo-os como resposta adequada às necessidades de educandos(as), supondo que tais necessidades são sempre as mesmas que as ‘da sociedade’” (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 163). Este conjunto de saberes oriundos de campos disciplinares de investigações distintos foram organizados e nominados disciplinas escolares, mantendo sua independência

⁶⁶ Nossa tradução. “Y com la duración de la existencia del individuo”.

uma da outra, o que acarretou a necessidade, pelas novas gerações, de uma integração entre elas, tentando superar essa lógica de separação “entre os tempos, os espaços, as linguagens e os saberes do *mundo da vida* dos estudantes e de suas comunidades” (MOLL, Os tempos da vida nos tempos da escola - Em que direção caminha a mudança?, 2013, p. 42), distintos dos tempos, linguagens, saberes e *modus operandi* das organizações escolares; e pela

[...] demanda, sobretudo de estudantes pela explicitação do sentido de serem obrigados(as) a cumprir as tarefas que o ensino das disciplinas escolares impõe. [...] O abismo que separa o ensino escolar da vida cotidiana e dos grandes desafios do convívio social reafirma a quase completa ausência de lugares e tempos para a reflexão a respeito das dimensões individuais e coletivas da experiência humana (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, pp. 163-164).

Para dirimir esse abismo criado entre a vida cotidiana e as disciplinas escolares, e em realidade, na formação do indivíduo, o então Ministério da Educação e do Desporto instituiu, em 1997, os temas transversais, apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no esforço de permear os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. O documento ressalta que tais disciplinas — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia —, não são suficientes para o desenvolvimento da cidadania nos indivíduos e sua real participação na comunidade, mas isso não quer dizer que não são necessárias, e ressalta

[...] a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância.” (MEC/SEF, 1997, p. 23)

A cidadania, conforme os PCNs, “deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (MEC/SEF, 1997, p. 19) reafirmando, desta forma, a cidadania como eixo estruturante da educação e

posicionando-se contra práticas sociais contrárias ou que desrespeitem esses princípios, e o conhecimento que proporcione o desenvolvimento das habilidades indispensáveis à participação social efetiva, dentre elas a discussão “sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática” (MEC/SEF, 1997, p. 19). A discussão sobre cidadania no país, ainda hoje, não é um diálogo fácil, pois indica a premência de transformação das relações sociais seja no âmbito econômico, seja no político e no cultural.

Em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Presidência da República⁶⁷, estabelece em suas metas⁶⁸ proposições que oportunizam o trabalho junto à comunidade, abrindo-se a novas propostas pedagógicas e intercâmbios. A meta 2, que trata do ensino a crianças de seis a quatorze anos, nas suas estratégias de números 2.6 a 2.9, planeiam o desenvolvimento de novas tecnologias pedagógicas que possibilitem articular a “organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário” (Presidência da República, 2014); a flexibilização e a organização da atividade pedagógica, adequando o calendário escolar à vida local, suas condições climáticas, levando em conta a identidade cultural da região; a promoção e a vinculação da escola com entidades e movimentos culturais, garantindo, assim a “oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (Presidência da República, 2014); e fomentar a participação, acompanhamento e aproximação da família nas atividades dos filhos e com a escola.

Na meta 3, que versa sobre o atendimento escolar a alunos de quinze a dezessete anos, as estratégias 3.1 e 3.4 tratam da atualização do ensino médio com a finalidade de

[...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e

⁶⁷ LEI nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências.

⁶⁸ Anexo Metas e Estratégias – Plano Nacional de Educação (PNE).

eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, [...] e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Presidência da República, 2014),

assegurando o aproveitamento de bens e espaços culturais, cotidianamente, integrando-os ao currículo da escola.

Tais estratégias do Plano Nacional de Educação demonstram o interesse (ou a necessidade) do governo de abrir a escola à comunidade, à cidade que a envolve, pois os assuntos da comunidade permeiam os corredores da escola e vice-versa. Não há como isolar a escola das realidades sociais que formam culturalmente a comunidade. Ao invés disso, escola e cidade precisam se abrir uma a outra, posto que ambas coexistam uma na outra e precisam aprender a usufruir melhor do que cada uma tem a oferecer, ganhando, desta forma, a valorização de sua cultura e o fortalecimento de suas identidades.

A vontade de uma escola integradora, inserida em seu meio, com portas e janelas abertas à comunidade e à vida cotidiana de seus integrantes, foi defendida e praticada no século passado por nomes como Dewey e Freinet, que no Brasil foram base para o movimento da Escola Nova, e que em Brasília, como já citado, tem sua representação no Projeto das Construções Escolares, e mais especificamente na Escola-Parque, criada por Anísio Teixeira em Salvador e muito bem reconfigurada e aplicada no início de Brasília; assim como os Clubes de diversos interesses — matemática, poesia, culinária, teatro, música, marcenaria, entre outros — do Centro de Ensino Fundamental — CASEB, que a princípio também atendeu aos alunos do Ensino Médio, igualmente em Brasília, no início da década de 1960. Anísio Teixeira, naquela época, já entendia a educação em diálogo permanente com a comunidade, com a existência de cada um, pois, para ele “Educação significa mais do que transmitir conhecimento estático, morto, mas uma experiência em que o professor e alunos se reúnem para promovê-la, como se fosse a própria vida” (ROCHA, 2014, p. 20).

O modelo mais aberto de escola pode parecer mais incerto pedagogicamente em função de mais variáveis atuando no processo formativo,

tornando-se uma ação mais complexa e provavelmente contraditória, mas que amplia o significado da escola dentro da comunidade como “centro de referência para a vida comunitária”, conforme cita Trilla, o que proporciona um maior aprendizado, pois “são aprendidos ou reforçados conteúdos valiosos, que talvez não estejam no currículo, e os que fazem parte dele também são muito melhor aprendidos” (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 150) e disponibilizados na cidade.

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) sintetizou a importância de todo esse processo educacional quando colocou como princípios destas cidades “trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; e priorizar a formação de valores” (Cidades Educadoras). Desta forma, a cidade educadora transcende o espaço da escola, deixando esta de desenvolver sozinha sua função educadora junto à comunidade e chamando toda a sociedade, desde o poder público até o privado — indústrias, administração, redes culturais, comunicação, transportes, etc. —, a intercambiar o conhecimentos que ali se realizam e a construir um saber que se apresenta “pela escola do civismo e de solidariedade que ela (a cidade) é”⁶⁹ (FAURE, et al., 1973, p. 242).

A educação escolar não pode mais ficar limitada aos muros escolares e deve se estender ao bairro e à comunidade que atende, incluindo, também, as relações com as famílias dos estudantes e as demais pessoas que convivem no entorno. Nesse sentido, surgem diversos conceitos e propostas educacionais que postulam que os recursos da cidade, do bairro e, prioritariamente, do entorno da escola devem ser transformados em espaço de aprendizagem, de promoção e garantia de direitos, deveres e da cidadania (ARANTES, GHANEM, & TRILLA, 2008, p. 137).

Esta proposição da cidade como educadora estabelece uma mudança na natureza da relação entre sociedade e educação, na qual é necessário um processo de interpenetração por meio da relação entre a educação, o tecido social, político e econômico, das células familiares, e da vida cívica, conforme pregou Edgar Faure e os colegas escritores do *Aprender a Ser*. De acordo com

⁶⁹ Nossa tradução. “*Por la escuela de civismo y de solidariedad que ella constituye*”.

Bellot, “a educação é uma tarefa partilhada” (BELLOTT, 2008, p. 20) entre vários agentes, que por vezes não são reconhecidos, mas que formam um novo cenário educacional.

Discorrendo ainda sobre as mudanças possíveis no processo criado entre comunidade, educação e a cidade, Pozo esclarece que não existe um engessamento das partes ou do todo aí criado, pois o próprio

[...] conceito de cidade educadora muda com a mudança própria das vidas e dos seus habitantes; isto não implica uma mudança que a ‘subordine’ condescendentemente às crescentes pressões e dificuldades de toda a ordem, mas sim uma mudança que a ‘coordene’ ou adapte às novas características e necessidades da cidade. (POZO, 2008, p. 25)

Pozo (2008) ainda coloca que o espírito genuíno inicial da cidade educadora não se perde na mudança porque, desde a sua origem, ele responde a constantes fundamentos humanos e sociais, e porque a evolução permanente é, ela própria, uma constante tanto individualmente como socialmente, e que ela deve encontrar ancoragem nos novos perfis urbanos e no seu componente humano, seja ele individual ou coletivo.

Desta forma, cada cidadão torna-se responsável por sua própria educação — e tem influência sobre a dos outros —, e não mais é obrigado a ela, tendo a sua disposição os meios para instruir-se, formar-se, educar-se a sua própria conformidade, pois “toda acção humana individual ou de grupo tem sempre um valor educativo ou deseducativo (POZO, 2008, p. 25).

4.1.1. Carta das cidades educadoras

Em novembro de 1990, na cidade de Barcelona, foi realizado o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras⁷⁰, no qual as cidades participantes reuniram os “princípios essenciais ao impulso educador” de uma

⁷⁰ Os congressos subsequentes aconteceram nas seguintes localidades: 2º Gotemburgo, Suécia, 1992; 3º Bolonha, Itália, 1994; 4º Chicago, EUA, 1996; 5º Jerusalém, Israel, 1999; 6º Lisboa, Portugal, 2000; 7º Tampere, Finlândia, 2002; 8º Gênova, Itália, 2004; Lyon, França, 2006; 10º São Paulo, Brasil, 2008; 11º Guadalajara, México, 2010; 12º Changwon, Coreia do Sul, 2012; 13º Barcelona, Espanha, 2014; e 14º Rosário, Argentina, 2016.

cidade (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004), partindo do princípio de que “o desenvolvimento de seus habitantes não poderia ser deixado ao acaso”. Essa carta foi revisada em 1994 no Congresso de Bolonha, e no seu terceiro parágrafo é incisiva em dizer que a cidade educadora “é um sistema complexo em constante evolução” (Carta das Cidades Educadoras - Declaração de Barcelona 1990) e que ela pode exprimir-se de diferentes formas, mas sua prioridade absoluta será sempre o “investimento cultural” para a formação permanente de sua comunidade. No ano de 2004, em Gênova, a carta foi novamente avaliada e retificada, acarretando a última versão, que perdura até hoje. Tais reformulações visaram a reconfigurar suas abordagens diante das atualizações sociais e de novos desafios, mas mantendo-se ancorada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948; no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; na Declaração Mundial da Educação para Todos de 1990; na Convenção oriunda da Cimeira Mundial para a Infância, também de 1990; e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2001.

No preâmbulo da carta, é interessante constatar que se tem consciência de que a cidade pode ser deseducadora, mas se afirma, já nesse momento, que a cidade oferece importantes subsídios para a formação integral do indivíduo e que, sendo ela parte de um sistema complexo, torna-se um “agente educativo permanente, plural e poliédrico” (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004), capacitando-a a se contrapor aos fatores deseducativos.

Uma cidade educadora tem como objetivo permanente relacionar-se, aprendendo, trocando, partilhando e, conseqüentemente, enriquecendo a vida de seus habitantes. Dotada de uma personalidade própria, pois fortalece a cultura local e o sentido de pertencimento de seus habitantes, está integrada ao seu país de forma interdependente, atuando junto a outros centros urbanos de seu próprio território, de outras cidades, tanto de seu país como de fora dele. Toda essa dinâmica é desenvolvida em paralelo às diversas ações políticas, sociais e econômicas de prestação de serviços que ela já desenvolve,

contemplando as várias faixas etárias de sua população e focando na sua formação ao longo da vida por meio do desenvolvimento de seus habitantes.

Os objetivos da cidade educadora são balizados por três desafios do século XXI, elencados na Carta das Cidades Educadoras. São eles:

[...] primeiro ‘investir’ na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004).

A troca de experiências entre instituições de ensino, sejam elas formais, informais ou não formais, deve ser uma constante ocorrência multilateral, que leve as pessoas a uma participação ativa e crítica frente à globalização “a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por centros de poder econômico e político” (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004).

Os jovens e as crianças passam a ser protagonistas ativos da cidade, sendo necessário explicitar cada vez mais seus espaços dentro dessa cidade, incentivando e fortalecendo a coexistência entre as gerações, renovando sempre sua formação e proporcionando um espaço global democrático que respeite seus valores sociais e culturais. Desta forma, as cidades devem agir localmente como “plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos” (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004), respeitando a pluralidade dos diferentes tipos de governo.

São desafios da cidade educadora a “promoção, o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural” (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004) e a aceitação de contradições, propondo caminhos para o conhecimento, o diálogo e a participação como forma de coexistir na e com as incertezas.

4.1.2. Princípios das Cidades Educadoras

A carta das cidades educadoras de 2004 foi dividida em três princípios básicos, sendo os dois primeiros subdivididos em seis tópicos e o último em oito tópicos, mas, conforme Pozo (2008, pp. 25-32), continua, desde sua primeira versão, a “oferecer vias de realização à capacidade educadora em sentido amplo”, tendo as reformas a intenção apenas “de consolidá-lo perante o reconhecimento e adaptação às novas circunstâncias”.

Os tópicos atuais — O direito a uma cidade educadora, o compromisso da cidade, e ao serviço integral das pessoas — seguem um fio condutor demonstrando sua inter-relação, no qual o primeiro redefine, a seus habitantes, sua cidade como educadora, dotada de “oportunidades de qualidade de vida pessoal e democrática” (POZO, 2008, p. 30), com melhorias no espaço público para o pleno desenvolvimento da cidadania. O compromisso da cidade, segundo tópico, dá continuidade ao fio condutor, demonstrando que esta cidade tem responsabilidades com sua comunidade, e o terceiro tópico arremata este fio, pondo esta cidade integralmente a serviço das pessoas.

O que motivou esta reforma foi a imprescindibilidade de enfatizar a “necessidade e o direito de todas as pessoas à formação, ao longo da vida” (POZO, 2008, p. 31); melhorias e universalização do acesso de todos, principalmente os incapacitados funcionais, aos serviços desta cidade, assim como a seus prédios e equipamentos urbanos, dando qualidade ao convívio urbano; a necessidade de atenção ao diálogo e à cooperação intergeracional com a finalidade de atingir uma “maior integração social possível entre as pessoas de todas as idades e o aproveitamento recíproco dos conhecimentos e

experiências vitais”, cita Pozo (2008, p. 31); e a garantia, continua ele, de todas as pessoas, sem distinção, ao acesso “à formação em tecnologias de informação e de comunicação, não só para aprender a usar aparelhos de informática mas também para saberem selecionar, entender e tratar o grande caudal de informações disponibilizada e evitar, assim, uma das novas razões de exclusão social, há algum tempo inimaginável”.

Ainda fez parte das mudanças da carta questões ligadas ao desenvolvimento sustentável e sua relação com o meio ambiente urbano e seu equilíbrio com a natureza, além da sustentabilidade democrática, citada por Pozo (2008) quando se refere à valoração da democracia pela promoção da liberdade, da igualdade e da diversidade cultural. Continuando a falar de democracia, explicita que a “formação de todas as pessoas nos valores de respeito, tolerância, participação, responsabilidade e interesse pela coisa pública, seus bens e seus serviços” (POZO, 2008, p. 31) são apresentados como fundamentos de uma cultura democrática.

A última versão dos princípios de uma cidade educadora, constante na Carta das Cidades Educadoras — Proposta Definitiva, de novembro de 2004, encontra-se, em sua íntegra, no anexo I. Em sequência, uma síntese dos principais pontos de cada tópico⁷¹.

4.1.2.1. O Direito a uma Cidade Educadora

- Que todos os seus cidadãos tenham direito a usufruir da cidade com liberdade e igualdade, para sua formação — nos mais diversos aspectos —, seu desenvolvimento e entretenimento, levando em consideração suas necessidades específicas.
- Objetivar a supressão de obstáculos, inclusive físicos, que possam interferir nos direitos colocados no tópico anterior, por meio de planejamento e

⁷¹ Como já citado anteriormente, a carta foi reorganizada em 3 tópicos — O direito a uma cidade educadora, O compromisso da cidade, e Ao serviço integral das pessoas —, que abrangem os 20 princípios de uma cidade educadora.

governança das cidades, contando com a participação de seus habitantes para tal.

II

- Promover a educação na diversidade para: Compreensão, cooperação solidária internacional, paz no mundo, combate à discriminação, liberdade de expressão, diversidade cultural, e o diálogo em condições de igualdade.
- Acolher iniciativas inovadoras como as da cultura popular das diversas origens, corrigindo desigualdades oriundas da promoção cultural meramente balizadas por critérios mercantis.

III

- Encorajar o diálogo intergeracional, para a coexistência pacífica e o compartilhamento de projetos, valorizando a capacidade própria de cada idade.

IV

- As políticas educativas deverão estar balizadas pelos princípios da justiça social, do civismo democrático, da qualidade de vida e promoção dos habitantes.

V

- A municipalidade, além de definir as políticas locais, deverá exercer com eficácia as competências relativas a educação, prevendo: política educativa ampla de caráter transversal e inovador, abrangendo a totalidade das modalidades educacionais — formal, informal e não formal —, e as diferentes manifestações culturais.

VI

- Para uma atuação adequada, o município deverá dispor de informações sobre as necessidades de seus habitantes, obtidas por meio de estudos atualizados e prever meios de manter canais abertos de comunicação com a comunidade, para a formulação de novos projetos.

4.1.2.2. O Compromisso da Cidade

VII

- Deverá saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa, valorizando seus costumes e sua origem, promovendo o

conhecimento, a aprendizagem e a utilização das diversas línguas presentes, enquanto unidade de integração entre as pessoas.

VIII

- As transformações e o crescimento da cidade deverão ser harmônicos, acompanhando os referenciais do passado para a sua existência, levando em consideração as necessidades de todos, integrando as diversas gerações e suas aspirações culturais, e atendendo às necessidades de acessibilidade, encontro, relação jogo e lazer e proximidade com a natureza.

IX

- Fomentar a participação crítica e corresponsável dos cidadãos, fornecendo informações necessárias.

X

- O governo dotará a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.

XI

- Promover o equilíbrio com o ambiente natural, garantir a qualidade de vida de todos os habitantes, incentivando práticas de desenvolvimento sustentável.

XII

- Seu projeto educativo e suas práticas deverão estar voltados a ajudar o indivíduo a crescer pessoal e coletivamente.

4.1.2.3. Ao Serviço integral da Pessoa

XIII

- Avaliará o impacto de propostas culturais, recreativas, informativas, publicitárias, ou outras, observando o equilíbrio entre as necessidades de proteção e a autonomia necessária à descoberta.

XIV

- Fomentar que todas as famílias recebam formação para ajudar seus filhos a crescer e apreender a cidade, respeitando-se mutuamente.

XV

- Oferecerá a possibilidade da participação de seus habitantes em atividades sociais.
- Estabelecer estreita relação entre o planejamento educativo e a necessidade do mercado de trabalho conforme a procura social.

XVI

- Deverão ter consciência dos mecanismos de exclusão e marginalização e desenvolver políticas de ações afirmativas necessárias que encorajam a coesão social entre bairros, seus habitantes de todas as condições, e se ocupem, também, dos refugiados e recém-chegados.

XVII

- Estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica, permitir o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas.

XIX

- Garantir e fomentar informações suficientes e compreensíveis a todos.
- Deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicação para todos.

XX

- Oferecerá a todos formação sobre valores e a práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

4.2. O museu como espaço de educação

O assunto 'museu como espaço de educação' já foi mencionado no início do tópico 2.3. — Antecedentes à prática —, citando como ele existiu em 1948, com Susana Rodrigues, no Club Infantil do MASP, e o embasamento teórico que o precedeu e envolveu. Anterior a isso, podemos citar a pesquisa realizada por Bertha Lutz, que era ligada ao setor de botânica do Museu Nacional que em 1932, em visita a uma série de museus norte-americanos⁷²,

⁷² Mais de 30 museus.

teve contato com o início de uma nova museologia sendo criada nos Estados Unidos da América, que iniciava uma ruptura “entre ‘o museu estático: templo das musas, relicário e troféus’ e o ‘museu dinâmico e a sua projeção social’” (ALMEIDA, 2013), diferente da museologia praticada até então na Europa.

No Brasil, onde o primeiro curso técnico de museus iniciou-se também em 1932 no Museu Nacional, apenas em 1944, em uma reforma curricular, é que o tema Finalidades Sociais e Educativas do Museu entra em pauta. Mas somente em 1958, com o Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus é que o assunto toma mais corpo e começa a ser desenhado, sem antes deixar bem claro que as funções até então desenvolvidas pelo museu — conservação física, investigação, deleite, organização, arrumação, catalogação, restauração e classificação — não seriam desvirtuadas.

O Seminário Regional da Unesco, realizado no Rio de Janeiro, produziu documento que “dá ênfase a (sic) função educativa dos museus” (PRIMO, 1999, p. 9), apesar de ainda entender a educação exercida como sendo a formal, mas reconheceu o espaço do museu como uma extensão da escola. Neste sentido, destaca a museografia e as novas tecnologias para comunicação, criticando o excesso de etiquetas e cartazes nos espaços expositivos, exortando a importância da formação profissional específica na área, e salientando os diferentes tipos de museus com suas especificidades. O seminário obteve êxito, pois foi de encontro aos “anseios de muitos profissionais da museologia, insatisfeitos com os limites que a museologia tradicional lhes impunha” (PRIMO, 1999, p. 18).

O próximo encontro que teve repercussão e destacada importância na relação museu/educação foi a Mesa Redonda de Santiago, no Chile, em 1972, considerada a primeira reunião multidisciplinar, na qual o museu é posto a serviço da comunidade. O documento produzido nesse encontro define novo conceito para as ações do museu, sendo ele agora considerado um “**Museu Integral**, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural” (PRIMO, 1999, p. 10), de forma interdisciplinar, abrindo-se a disciplinas afins dentro do contexto museológico, e discutindo

esse museu na sociedade como vetor de transformação social da comunidade de que faz parte, carregando consigo a ideia de museu enquanto instrumento de ação e desenvolvimento para um patrimônio global, com função decisiva na educação da comunidade, em que a relação que o indivíduo estabelece com seu patrimônio passa a ser objeto de pesquisa da museologia.

Hugues de Varine, diretor do ICOM à época da Mesa Redonda, em seu discurso de abertura, coloca que reunir museólogos e especialistas de outras áreas será de grande valia “para resolver problemas como o isolamento temporal e espacial em que os museus se encontram atualmente” (VARINE, 2012, p. 114). O museu, como a escola, precisava cruzar as fronteiras de seus muros e prédios, e se comunicar com a sociedade, precisava ser um museu “integral e orgânico de uma estrutura social e cultural maior, como um elo de uma corrente e não mais como uma fortaleza ou ilha com acesso restrito a um grupo pequeno de privilegiados” (TRAMPE, 2012, p. 103). De agora em diante, precisariam ser permeáveis e translúcidos, favorecendo o reencontro com o patrimônio cultural recuperado e a comunidade onde se encontra, e com toda a sociedade global, utilizando-se do diálogo e da inclusão para tal, além de técnicas de melhor comunicação entre seus objetos e o visitante.

Foi Hugues de Varine que cunhou, na década de 1970, na França, o termo ecomuseologia ou museu difuso, como também é conhecido. Este tipo de museu “acrescenta ao museu tradicional a experiência do espaço e do tempo, ou seja, as variações de diversos lugares num mesmo tempo e de um mesmo lugar em diversos tempos” (YUNES, 2010, p. 115). Nesta concepção de museu, a museologia acontece na relação território, patrimônio e comunidade, divergindo do museu tradicional, no qual a museologia ocorre na vinculação entre edifício, coleção e público. Yune coloca que o ecomuseu incorpora o homem para que se desenvolva em seu meio de forma sustentável, a partir de suas relações com a realidade cotidiana, considerando que

[...] o patrimônio cultural territorial documenta aspectos da identidade local, sem a necessidade de concentrar objetos em espaços contenedores. Ao contrário, baseia-se na idéia (sic) de que lugares e monumentos, em seus ambientes originais,

possuem a capacidade de melhor contar a sua própria história (YUNES, 2010, p. 115).

Entre as várias resoluções da Mesa Redonda de Santiago, chama a atenção, em relação às áreas urbanas e ao desenvolvimento científico e tecnológico, que os “museus da cidade dispensem especial atenção ao desenvolvimento urbano e seus problemas” e que “incentive o desenvolvimento tecnológico com base nas condições reais das comunidades” (JUNIOR, TRAMPE, & SANTOS, 2012, p. 117). Quanto à educação, a Mesa de Santiago recomenda que os museus intensifiquem seu papel de melhor agente da educação permanente, utilizando-se dos diversos meios de comunicação junto à comunidade, mediante:

1. A incorporação de um serviço educativo em museus que não o possuem, para que eles cumpram sua função didática, disponibilizando as instalações e os recursos necessários para permitir sua ação dentro e fora dos museus.
2. A incorporação dos serviços a serem ofertados regularmente pelos museus à política nacional de educação.
3. A divulgação, por meio de meios audiovisuais, de temas de grande importância nas escolas e no meio rural.
4. O uso de materiais duplicados para fins educativos, por meio de um sistema de descentralização.
5. O incentivo para que as escolas formem coleções e organizem exposições com elementos de seu patrimônio cultural.
6. O estabelecimento de programas de formação para professores nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário e universitário) (JUNIOR, TRAMPE, & SANTOS, 2012, p. 117).

Nesta década de 1970, várias correntes pedagógicas já se apresentavam e muitas modificações na educação começaram a ocorrer ou já estavam em curso. Os museus passam a ser mais procurados pelas escolas, como uma extensão de seu espaço. Como consequência, surgem os setores educativos dos museus que ainda, em sua maioria, apenas se preocupavam “com a formação de monitores, elaboração de material didático e a marcação de visitas guiadas” (PRIMO, 1999, p. 20), mas já eram perceptivos aos novos processos pedagógicos que serviam à liberdade do indivíduo e ao seu papel de agentes de desenvolvimento. Assim sendo, o método pedagógico defendido

por Paulo Freire⁷³, que entende a educação como prática de liberdade, e que esta educação se constrói a partir do diálogo, da reflexão e em comunhão entre educandos e educadores, também chega aos museus, legitimando-se após a Mesa Redonda de Santiago, em 1972.

Nos debates dos diversos painéis do evento, o painel relativo à educação também entendeu que “o homem deve aprender ao longo de toda a sua vida” (JUNIOR, TRAMPE, & SANTOS, 2012, p. 135) e que não é só na escola que se aprende, assim como a criança, quando vai à escola pela primeira vez, já traz consigo seus aprendizados pessoais, uma espécie de currículo oculto. Na continuidade do debate ainda se sustentou que “o objetivo fundamental de um museu é desempenhar uma função educacional” e que “a reestruturação dos museus deve ser considerada no contexto dos objetivos da educação” (JUNIOR, TRAMPE, & SANTOS, 2012, p. 136), pois “a função básica dos museus é mostrar aos visitantes o seu lugar no mundo” (JUNIOR, TRAMPE, & SANTOS, 2012, p. 140).

A Mesa Redonda de Santiago foi precursora do museu como ferramenta de desenvolvimento, explicitando a “identidade e os projetos de um território e de sua população” (VARINE, Em torno da Mesa-Redonda de Santiago, 2012, p. 144), evidenciando a função social dos museus e revelando a responsabilidade política do museólogo frente a uma realidade mais dinâmica e globalizada, e a participação de uma sociedade diversificada culturalmente.

O museu que se apresenta a partir da Mesa de Santiago pretende mostrar o indivíduo junto com seu meio ambiente, preconizando a museologia social⁷⁴, o patrimônio imaterial, e os ecomuseus, e reafirmando que o melhor modelo de museu é aquele elaborado “pelos próprios interessados” (VARINE, A museologia se encontra com o mundo moderno - 29.09.84, 2012, p. 142), que podem mostrar “onde e como os processos históricos se materializam em

⁷³ Paulo Freire havia sido convidado a moderar o encontro como um todo e havia aceitado, mas o regime militar brasileiro, que havia prendido e depois expulso o pedagogo do Brasil em 1954, proibiu sua participação junto à reunião da Unesco.

⁷⁴ Museologia social ou sociomuseologia “é uma forma de enxergar e atuar no mundo baseada na crítica e no ativismo social por meio de iniciativas comunitárias, acadêmicas e de experimentações nos mais variados tipos de museus” (SANTOS, 2012, p. 9).

vestígios que incidem na paisagem” (YUNES, 2010, p. 115), musealizando os lugares onde o fato/ação que ficou registrado na memória ocorreu.

Desde então, mais precisamente em 1983, na reunião de Londres do ICOM, “formas ditas *alternativas*⁷⁵ de ações museológicas foram rejeitadas” (GABRIELE, Musealização do Patrimônio Arquitetônico: inclusão social, identidade e cidadania. Museu Vivo da Memória Candanga, 2012, p. 39) até o ano seguinte, 1984, quando houve uma reunião, no Canadá, com o grupo Ecomuseus de Quebec, que resultou no I Ateliê Internacional Ecomuseus/Nova Museologia, que findou na Declaração de Quebec — Princípios de Base de uma Nova Museologia. No ano seguinte, em Lisboa, no II Encontro Internacional — Nova Museologia/Museus Locais, foi criado efetivamente o MINOM — Movimento Internacional para a Nova Museologia, que se afiliou ao ICOM em 1986. Conforme Primo (1999), a essência da nova museologia era o aprofundamento da interdisciplinaridade e o espaço para uma maior reflexão crítica, em que a contextualização da investigação e da pesquisa assumiam grande importância para a museologia. A partir deste momento, o caráter social e o desenvolvimento comunitário tornam-se o objetivo central das ações museais. Santos (*apud* GABRIELE) entende ainda os princípios orientadores da Nova Museologia como

[...] o reconhecimento das identidades e das culturas de todos os grupos humanos; a utilização da memória coletiva como referencial básico para o entendimento e a transformação da realidade; o incentivo à apropriação e reapropriação, para que a identidade seja vivida na pluralidade e na ruptura; o desenvolvimento de ações museológicas, considerado como ponto de partida a prática social e não as coleções; a socialização da função de preservação; a interpretação da relação entre homem e o seu meio-ambiente e da influência da herança cultural e natural na identidade dos indivíduos e dos grupos sociais; a ação comunicativa dos técnicos e dos grupos comunitários, objetivando o entendimento, a transformação e o desenvolvimento social” (GABRIELE, Musealização do Patrimônio Arquitetônico: inclusão social, identidade e cidadania. Museu Vivo da Memória Candanga, 2012, p. 41).

⁷⁵ Museus comunitários, Ecomuseus e museus locais.

No mesmo ano de 1984, na Reunião de Oaxtepec, no México, foi formulada uma declaração onde se considerou indissolúvel a relação “território–patrimônio–comunidade” (PRIMO, 1999, p. 13), e se propôs que a museologia, tradicional ou nova, instigasse o confronto do indivíduo com sua realidade por meio do diálogo e a participação comunitária. A comunidade foi chamada, nesse momento, a participar na interpretação de seus bens *in situ*, pois o espaço territorial passou a ser considerado como área museográfica, conforme Primo (1999), e a se capacitar “para gerir suas instituições culturais” (PRIMO, 1999, p. 14).

Não existiam duas museologias, mas duas formas distintas de atuar na ciência museológica, conforme Primo (1999). Uma atuaria de forma mais apurada para as transformações sociais contemporâneas e os anseios da sociedade, e a outra manteria sua atuação basicamente preocupada com questões administrativas, documentais e preservacionistas dos objetos.

Conforme Gabriele (2012), a Nova Museologia focou, principalmente, no desenvolvimento social das comunidades e em seu futuro, e teve denominações tais como ecomuseologia e museologia comunitária, sempre atreladas a uma museologia ativa, vinculada ao cumprimento, de forma organizada, crítica e reflexiva, de uma demanda social, que fez da museologia sua voz e ferramenta de ação.

Neste movimento, novos conceitos foram incorporados e outros adequados à nova concepção de museologia, como os casos de Patrimônio Global ou Integral, museu integral e museologia ativa, cita Gabriele (2012), tendo que

[...] patrimônio global ou integral é a compreensão do patrimônio no espaço e no tempo, em todas as dimensões: culturais, naturais, imateriais, o meio-ambiente o homem, o saber e o fazer. Museu integral é aquela instituição que tem a ênfase no homem como sujeito das ações de conhecimento e de transformação do meio, como resultado da compreensão da totalidade dos problemas da sociedade, de seu território, do patrimônio e da população. E museologia ativa é a que experimenta ações referenciadas nos preceitos da Nova Museologia e podem ser traduzidos em experiências de ecomuseus, museus comunitários, museus de vizinhança e

outras formas de integração do fazer museal com a comunidade (GABRIELE, Musealização do Patrimônio Arquitetônico: inclusão social, identidade e cidadania. Museu Vivo da Memória Candanga, 2012, p. 42).

Em 1992, a Declaração de Caracas analisa a situação dos museus na América Latina nos últimos vinte anos, explicitando seus desafios⁷⁶ e redefinindo o conceito de Museu Integral⁷⁷ para Museu Integrado na comunidade, deixando claro que, prioritariamente, a função base do museu é um processo de comunicação que vem explicar e orientar as atividades específicas dos museus — coleções, conservação e exibição do patrimônio. “Isso significa que os museus não são somente fontes de informação ou instrumentos de educação, mas espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interação da comunidade com o processo e com os produtos culturais” (ICOM, 1999, p. 250). Cria-se o Fato Museal, da relação estabelecida entre o ser/sujeito que conhece e o objeto/bem cultural, em um espaço/cena, buscando “uma maior aproximação com a dinâmica da vida do indivíduo” (PRIMO, 1999, p. 32).

No século XX, então, no qual a museologia e a educação passam por grandes mudanças, seja na proposição de novas metodologias de trabalho como na expansão de suas fronteiras, a construção do saber e do conhecimento passam a ser balizadas pelo “Saber fazer, Aprender Fazendo e questionando” (PRIMO, 1999, p. 33), utilizando-se do patrimônio cultural e dos museus como espaços de comunicação e troca de saberes contidos nestes fazeres culturais.

4.3. O espaço educativo do Museu Vivo da Memória Candanga

Nesse contexto da nova museologia ou museologia social, surge o Museu Vivo da Memória Candanga, que, como o nome já diz, objetivou

⁷⁶ Os desafios dos museus da América Latina eram: “Relação dos museus com a Comunicação, o Patrimônio, a Liberdade, a Gestão e os Recursos Humanos” (PRIMO, 1999, p. 15).

⁷⁷ O nome Museu Integral ou Museu Integrado foi substituído no Brasil por Ecomuseu. Nas palavras de Hugues de Varine, criador do termo Ecomuseu, “é, aliás, lamentável que o vocábulo ‘ecomuseu’, nascido em outras circunstâncias e com outros objetivos, tenha substituído o de museu integral, como que em um retorno ao eurocentrismo” (VARINE, A museologia se encontra com o mundo moderno - 29.09.84, 2012).

construir-se como um espaço vivo, de e para a atuação da comunidade, principalmente porque sempre pretendeu vincular a voz dos candangos, e não a história oficial da construção da cidade, em suas práticas, pesquisas e exposições.

Desde o projeto de preservação e vitalização do conjunto do antigo Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira, o HJKO, tendo como vitalização o uso exato do termo — restituir a vida —, ao Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), muito se planejou e um tanto se concretizou ou mesmo se resignificou. Inicialmente, o propósito do Grupo de Trabalho de Brasília (GT/BRASÍLIA), responsável pela preservação do Patrimônio Cultural de Brasília, constituído pelo DePHA/SEC/GDF, Fundação Nacional PRÓ-MEMÓRIA/SPHAN e Universidade de Brasília (UnB), foi o resgate da memória sociocultural da nova capital como “um dos poucos testemunhos do viver operário que escreveu a história popular daquele período” (DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n), dentro do processo sociourbano da época, utilizando-se de “preservação dinâmica e contemporânea” (DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n), em que os aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a vida comunitária, são levados em consideração e articulam a participação de diversos organismos governamentais, associando as atividades culturais a estes.

Para tal, foi criado o projeto Cidade Livre, que projetava um circuito histórico (figura 11) entre os acampamentos pioneiros⁷⁸ da Candangolândia/Velhacap, Metropolitana, Núcleo Bandeirante, o espaço cultural do HJKO — futuro MVMC —, e o entorno próximo, que receberam a “migração de grandes contingentes humanos vindos de vários estados e localidades brasileiras” (DePHA/Secretaria de Cultura e Esporte/ GDF, S/A, p. s/n), objetivando “promover o resgate da memória sócio-cultural dessa área, bem como a restauração e a vitalização dos seus testemunhos históricos” (DePHA/SEC/GDF, 1987, p. s/n), por ser um dos mais significativos

⁷⁸ Assentamentos urbanos de caráter provisório e predominantemente de madeiras do início de Brasília, os quais deveriam ser desmontados, e seus ocupantes — os trabalhadores —, retornados as suas cidades de origem à medida que as obras da nova capital fossem sendo concluídas, o que não ocorreu. Suas populações são legítimas testemunhas da história da construção de Brasília.

“referenciais para o entendimento do [...] processo de implantação e evolução urbana” (DePHA/SEC/GDF, 1987, p. s/n) do início de Brasília e do Distrito Federal.

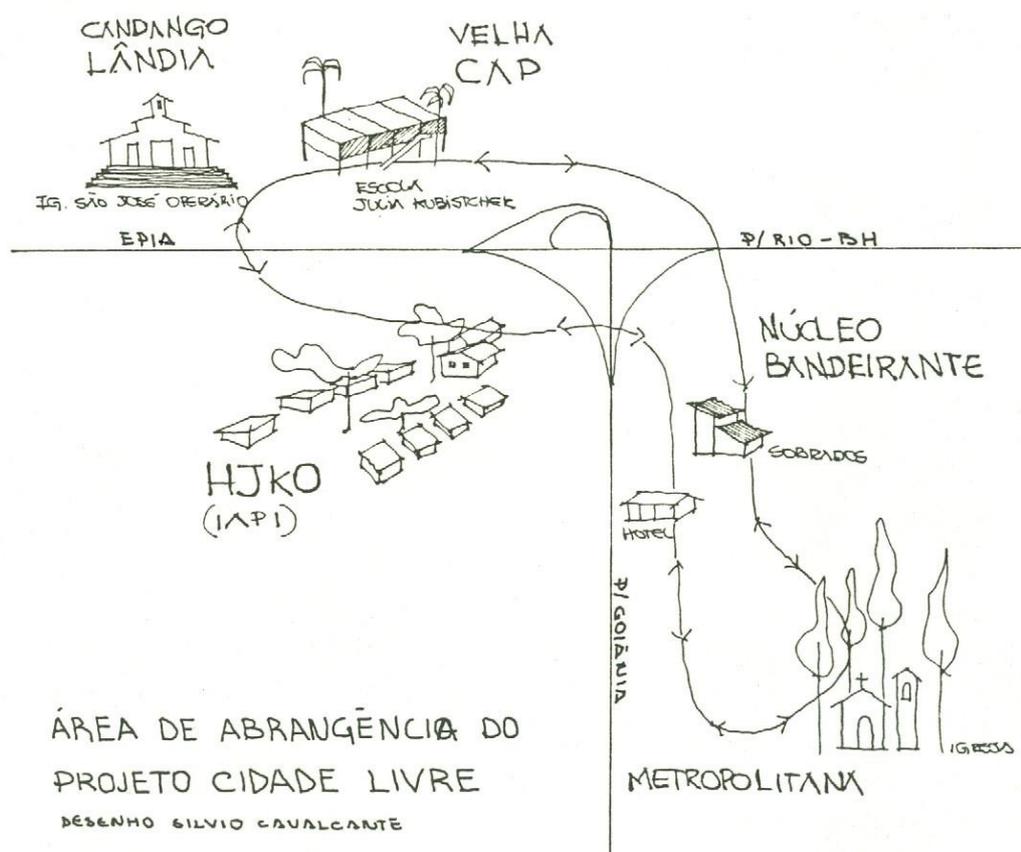


Figura 11: Croqui da área de abrangência do projeto Cidade Livre do DePHA, 1987. Demonstra o percurso histórico entre as cidades circunvizinhas.. s/d. Fonte: DePHA/SEC/GDF, 1987,

Em específico, o valor histórico do sítio do HJKO legitimou-o, tal qual ainda o legitima, como “patrimônio ambiental urbano, promovendo sua integração à dinâmica urbana atual através da restauração e reutilização das edificações integrantes do mesmo” (DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n), tornando-o um bem utilizável mais uma vez.

Como medida de proteção, a intervenção física adotada no espaço foi de “recuperar e manter as características originais e detalhes construtivos, liberando, entretanto, seu espaço físico interno no sentido de proporcionar

maior flexibilidade de uso” (DePHA/SEC/GDF, 1987, p. s/n), justificado pelo avançado estado de deterioração, com peças irrecuperáveis, e sua grande compartimentação interna, apesar de uma planta simples, sem nenhuma singularidade, “que exigisse a preservação rigorosa de sua divisão interna” (DePHA/SEC/GDF, 1987, p. s/n). A equipe responsável pelo restauro teve o cuidado de introduzir as cores quentes nas edificações, buscando uma unidade com as cores das edificações do Núcleo Bandeirante e de algumas casas do conjunto HJKO, atendo-se a pintar de branco os elementos da linguagem tradicionais do período da construção da cidade, em 1957, e com verniz incolor os elementos contemporâneos (figura 12), introduzidos a partir de 1987, quando do início do restauro. Além da preservação física, a memória foi salvaguardada por meio do registro de referenciais históricos do espaço como mais um elemento da memória local por meio da história oral, pesquisa em documentos, imagens fotográficas e cinematográficas, bem como em outros suportes.



Figura 12: Imagem do museu restaurado.
Detalhes das cores e verniz utilizados em cada parte do restauro.
Fonte: Foto do primeiro livreto do museu, década de 1990, s/d.

O antigo HJKO — atual Museu Vivo da Memória Candanga — está localizado no núcleo inicial da cidade de Brasília/Distrito Federal — Candangolândia, antiga Velhacap, Núcleo Bandeirante e Metropolitana, atualmente bairro do Núcleo Bandeirante e, nos dias de hoje, do Guará —, na confluência de duas importantes rodovias que ligam o norte ao sul do país (figura 13).

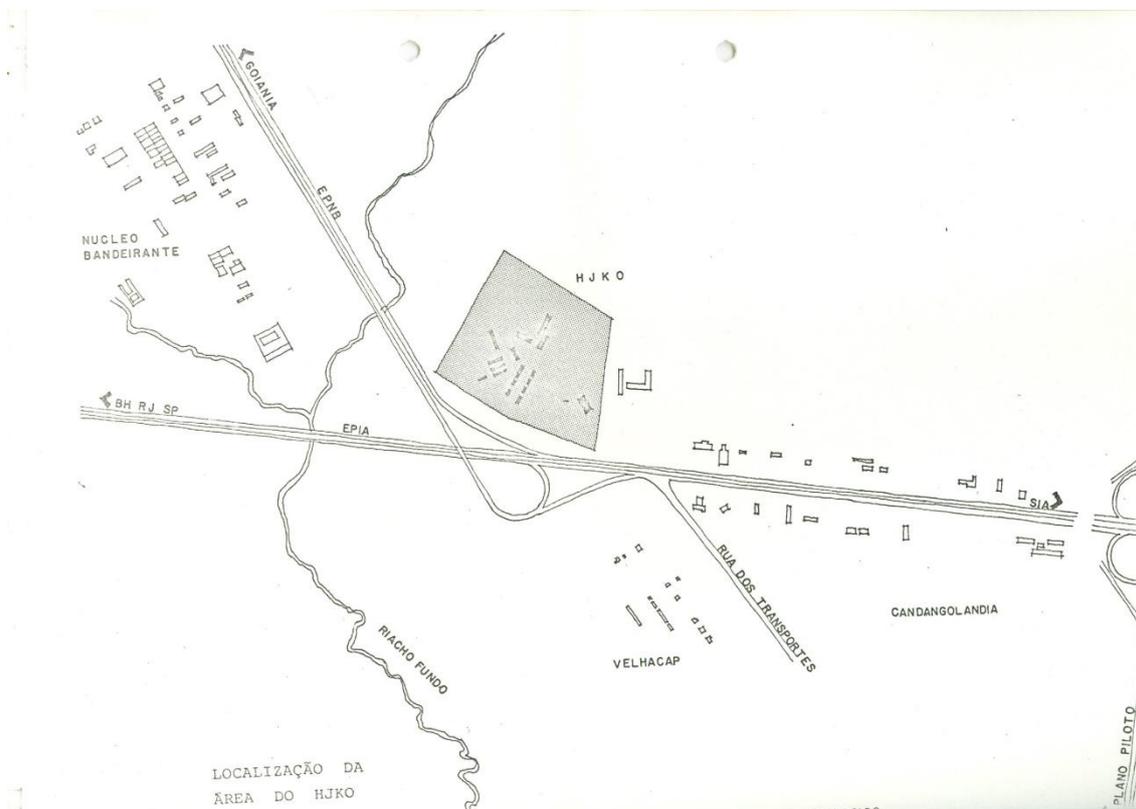


Figura 13: Croqui de localização da área do HJKO em Brasília/Distrito Federal.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, s/d.

As primeiras atividades propostas para o local, debatidas com os órgãos envolvidos e a comunidade, foram de “caráter cultural, educacional, ocupacional e recreativa, que, implementadas de forma conjunta e integrada” (DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n), promoveriam a vitalização por meio de seu reativamento social. Estas atividades estavam agrupadas, inicialmente, em quatro grandes tópicos:

1. Memória
2. Criatividade
3. Lazer e Turismo

4. Esporte

A proposição básica apresentada (figura 14), após fase de discussão entre os técnicos e a comunidade, era composta pelo Museu Vivo da Memória Candanga (figuras 15 e 16), para a compreensão e reflexão do dia a dia da época; Oficinas de criatividade (figura 17), estimulando atividades criadoras de cunho artístico — teatro, dança, música, entre outras —, incentivando novos grupos locais e as manifestações populares; Centro de atividades produtivas (figura 18), formando e qualificando a mão de obra artesanal local com atividades profissionais, como cerâmica, madeira, tecelagem, cestaria, artes gráficas, e etc., fomentando a venda no local e estimulando o potencial criador dos participantes; Centro de vivência (figuras 19 e 20) para a promoção de atividades sociais, incrementando as relações comunitárias, criando espaços de lazer, consagrando-se como “ponto de convergência e vivência da população” (DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n); Bar e restaurante (figura 21), como apoio de atividades turísticas, servindo comidas e bebidas típicas das várias regiões do país; Albergue/ Extensão escolar (figuras 22 e 23), espaço para alojamento de alunos, fomentando a extensão escolar por meio do conhecimento e vivências, apresentando a cultura local com atividades de cunho educacionais, dando visibilidade ao Patrimônio Cultural de Brasília; Posto do DETUR (figura 24), para orientação turística dentro de um percurso histórico da região; e Parque recreativo/Bosque (figura 25), com a instalação de equipamentos urbanos recreativos, recuperando e criando, a partir da área verde existente, espaços para o esporte e o convívio social, e para a apropriação efetiva do local pela comunidade.

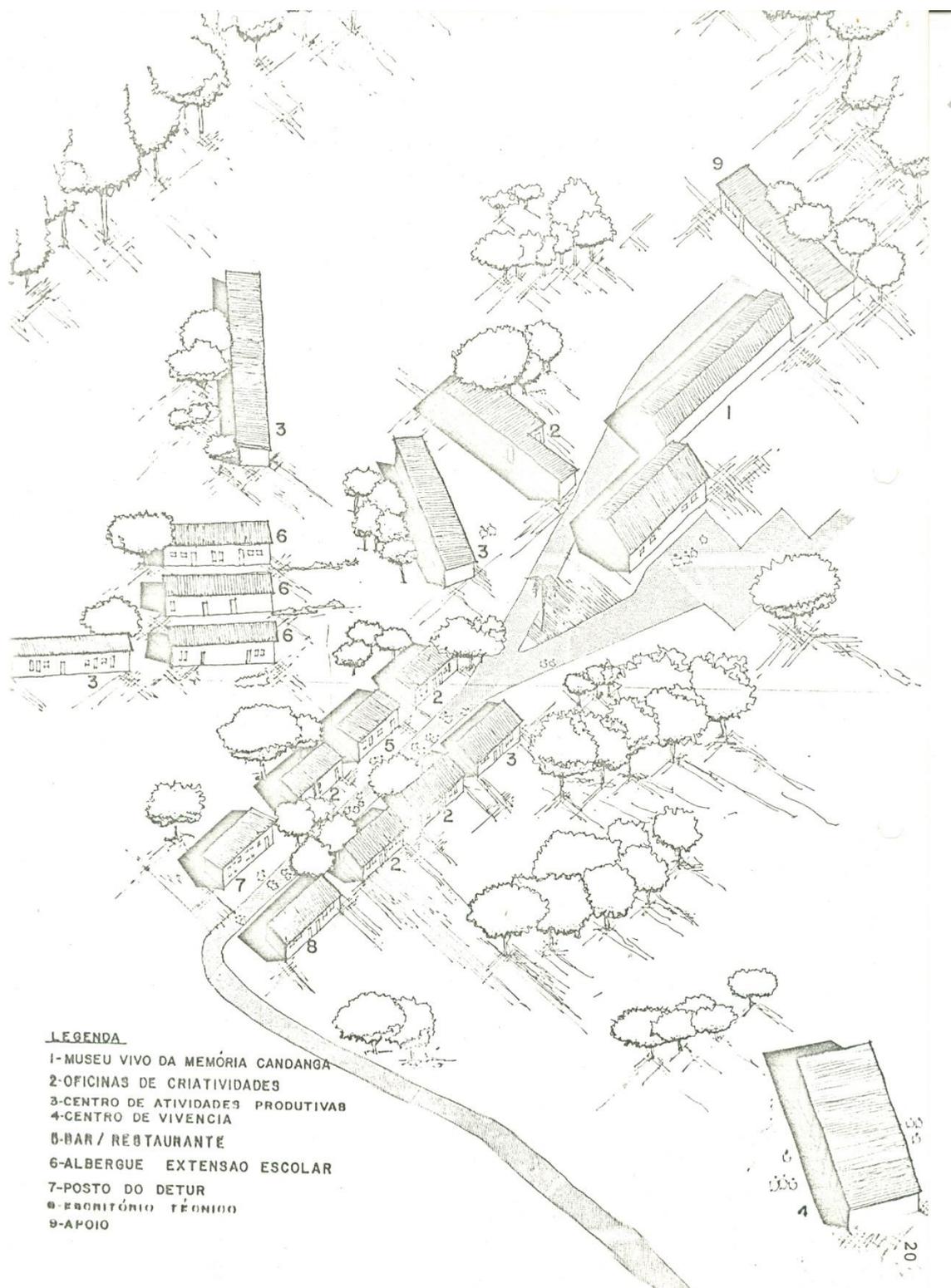


Figura 14: Croqui da área total do HJKO/MVMC.
 Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

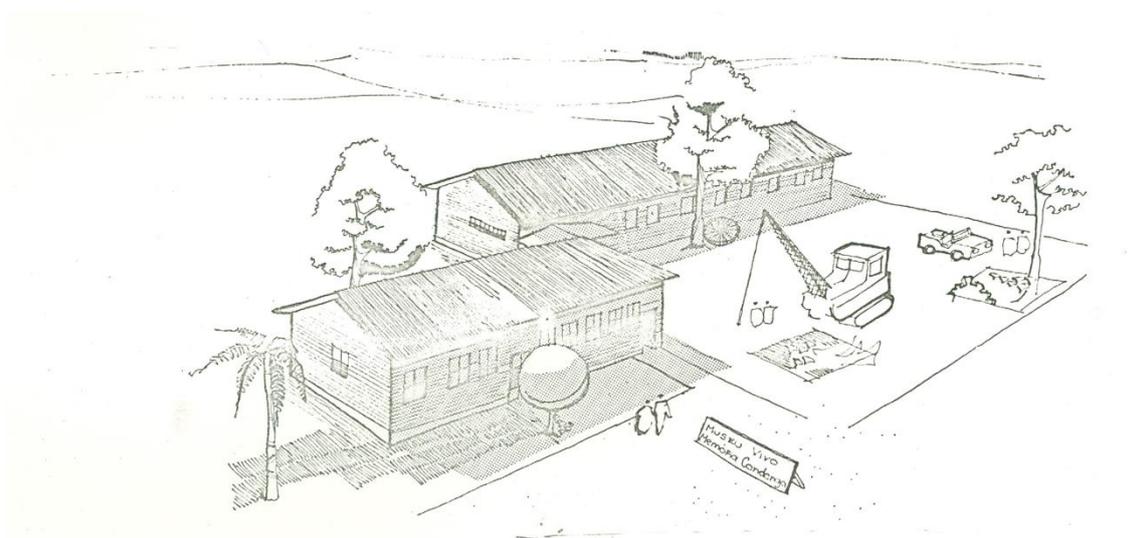
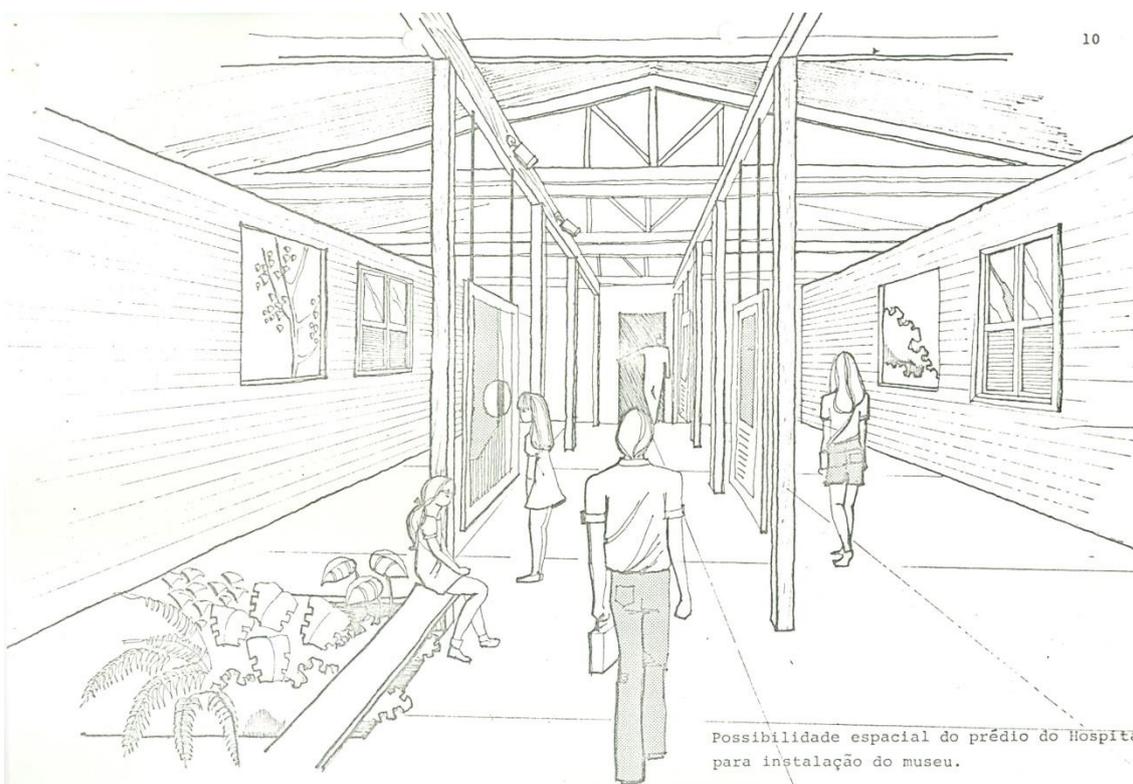


Figura 15: Croqui do Museu Vivo da Memória Candanga.
 Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.



Possibilidade espacial do prédio do Hospital para instalação do museu.

Figura 16: Proposição espacial do prédio do hospital.
 Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

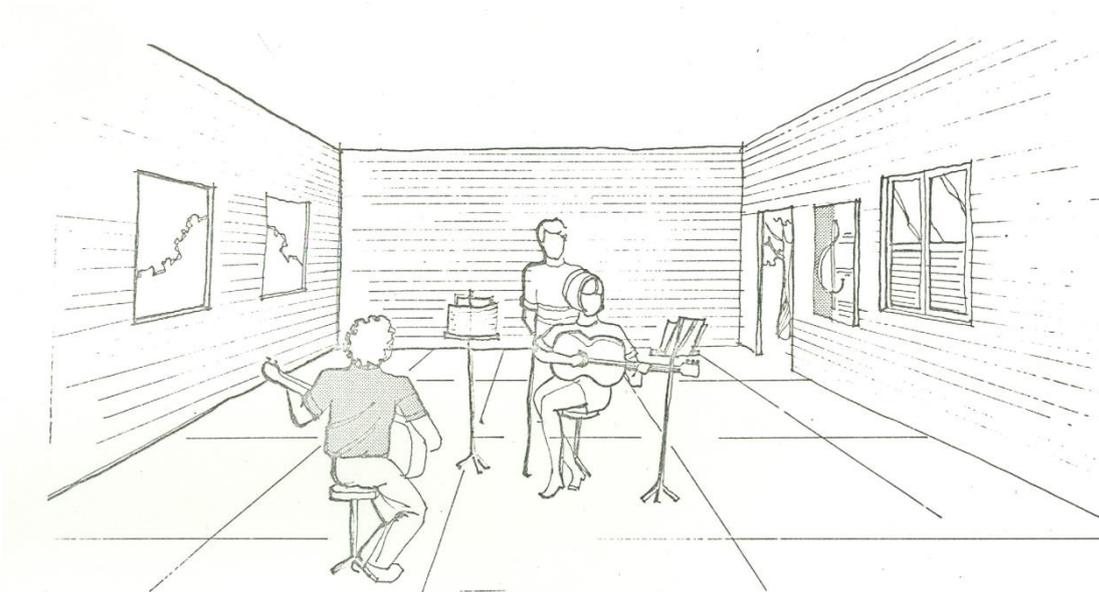


Figura 17: Croqui das oficinas de criatividade.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

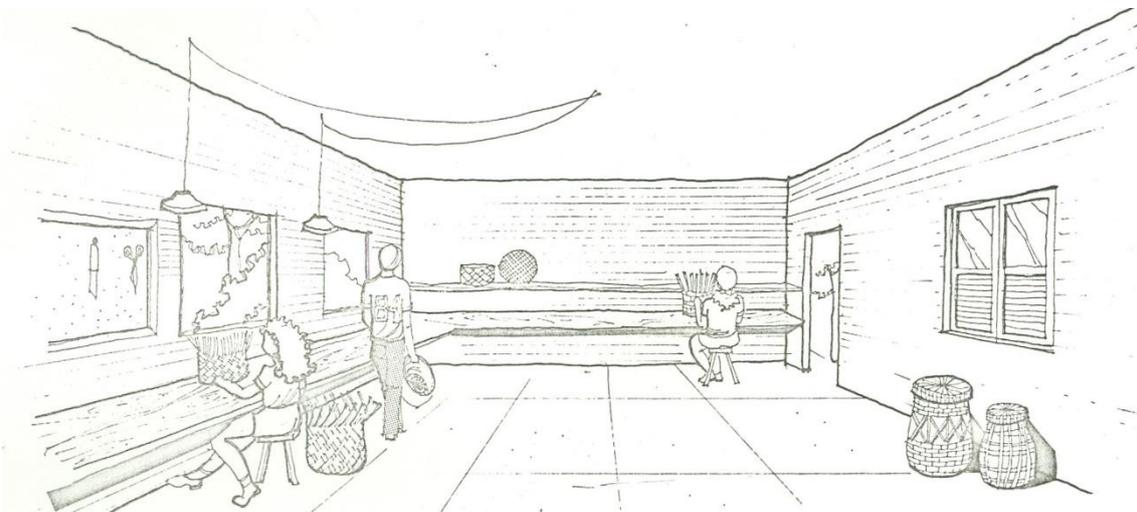


Figura 18: Croqui da oficina de atividade produtiva.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

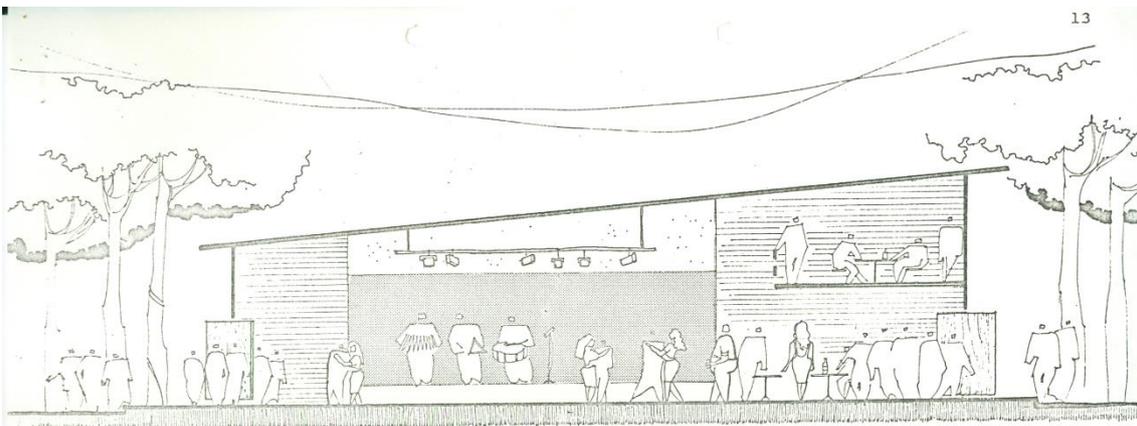


Figura 19: Croqui do Centro de vivência.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

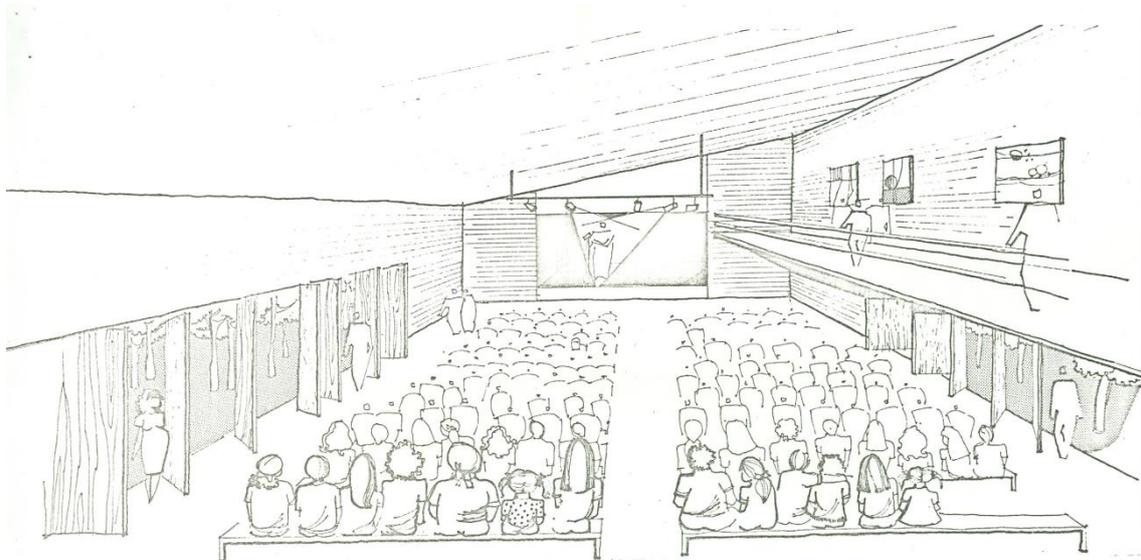


Figura 20: Croqui do centro de vivência - proposição 2.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

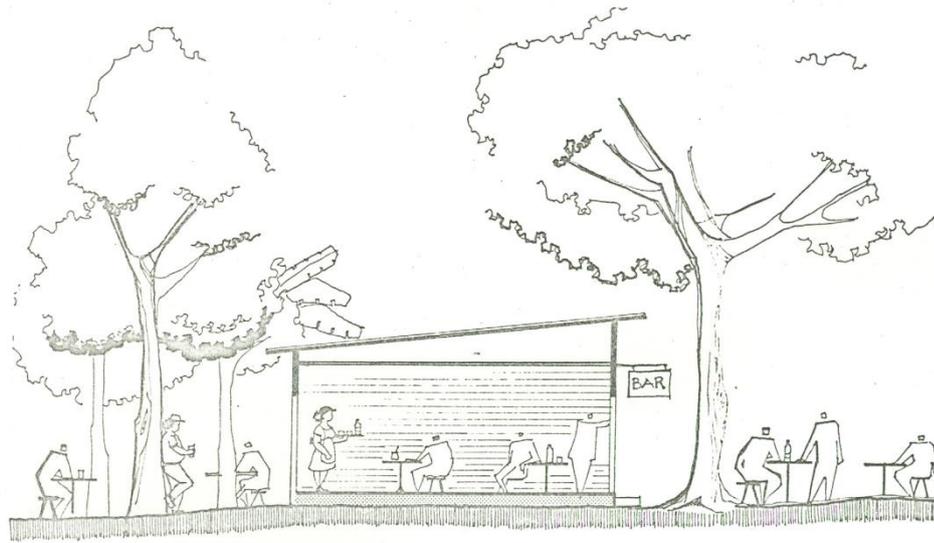


Figura 21: Croqui do bar e restaurante.
Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

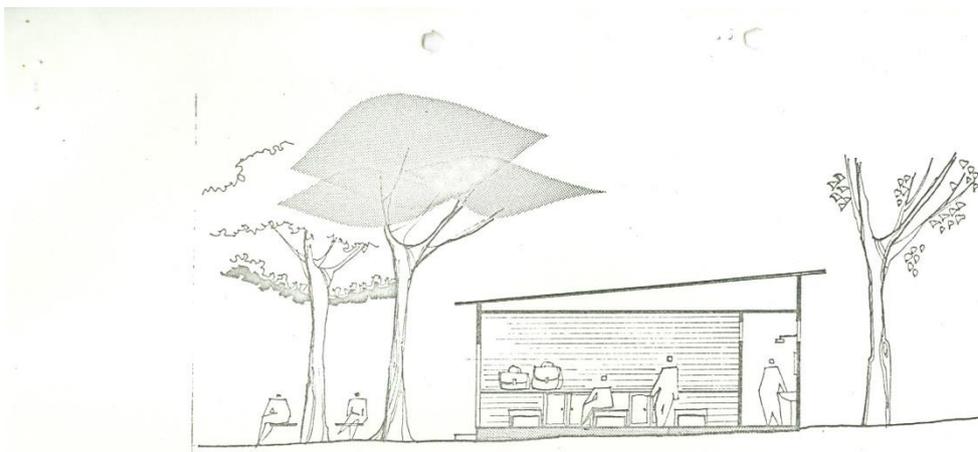


Figura 22: Croqui do albergue - extensão escolar.
 Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

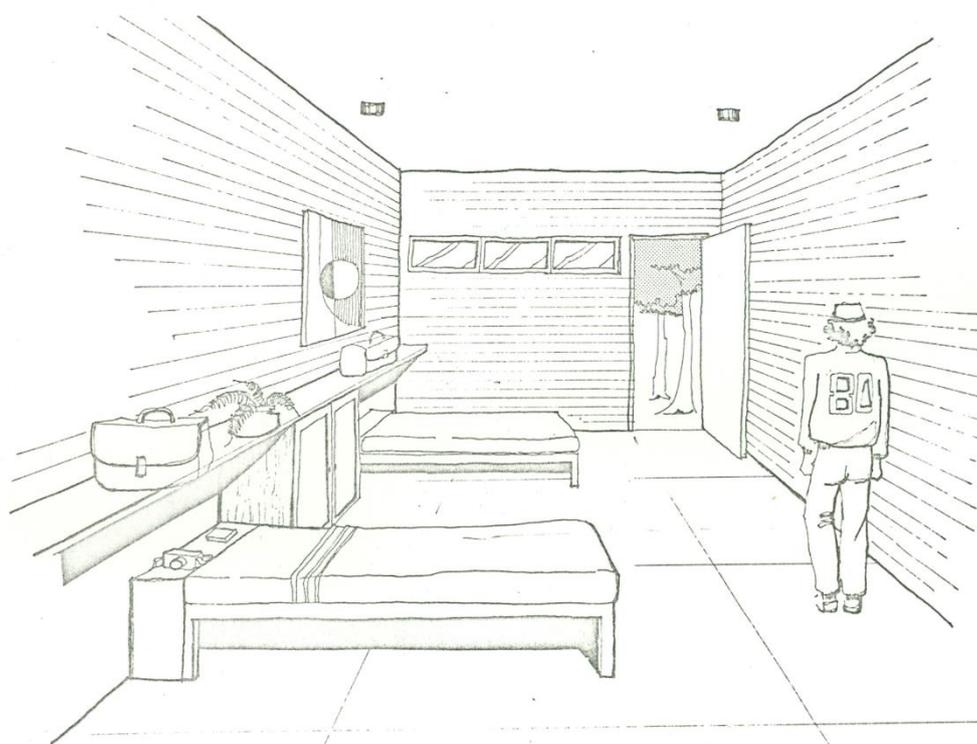


Figura 23: Croqui do albergue extensão escolar 2.
 Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.



Figura 24: Croqui do posto Detur.

Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n

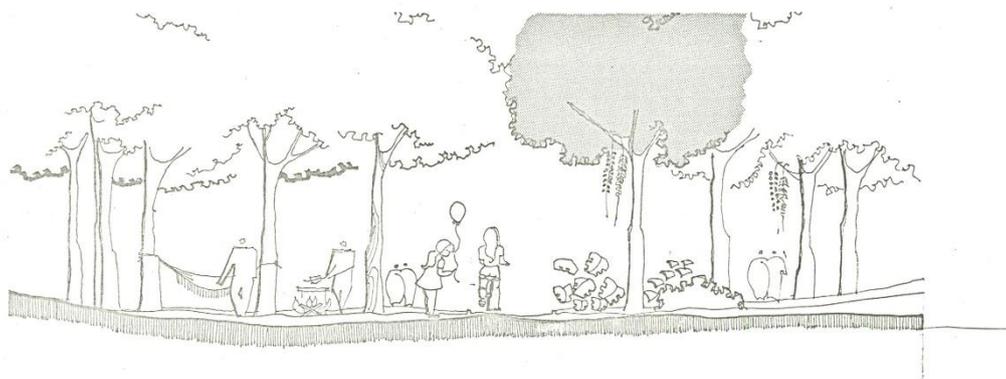


Figura 25: Croqui do parque recreativo/bosque.

Fonte: DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB, 1986, p. s/n.

Da proposição inicial, o que se consolidou, seja por capacidade operacional, interesse político ou outras questões, foram os tópicos de memória, que inicialmente era o próprio MVMC, e o de criatividade, que posteriormente foi tratado como educação e se configurou nas Oficinas do Saber Fazer⁷⁹, unindo o trabalho educacional, a produção e a pesquisa, que em seguida foram englobadas pelo Museu Vivo, e que junto ao tópico memória,

⁷⁹ As Oficinas do Saber Fazer são espaços físicos onde acontecem as diversas ações de educação — cursos, encontros, palestras, vivências, *workshops*, etc. —, pesquisa e produção do MVMC. Cada oficina trabalhava basicamente uma linguagem artesanal de tradição cultural, trazida pelos candangos e suas famílias para a região, e também formava e qualificava a mão de obra artesanal local na década de 1990.

formaram a base de todo o trabalho do museu, mantendo o estímulo às atividades criadoras e incentivando as manifestações populares.

Quanto ao espaço para convivência e promoção de atividades socioculturais, o museu manteve sua proposição inicial, mas intimamente ligado a suas ações educativas, culturais e de lazer que o próprio local fomenta.

O bar e o restaurante programados funcionaram apenas como lanchonete informal em alguns momentos, dando suporte às atividades educacionais e como restaurante/lanchonete nos eventos de finais de semana. Algumas questões legais impediam a utilização do espaço e mercadologicamente o movimento de estudantes nas visitas ao museu ou mesmo os alunos dos cursos regulares não garantiam economicamente a viabilidade de um estabelecimento de porte permanente.

O albergue, que daria suporte à extensão escolar, podendo receber alunos, pesquisadores e a comunidade interessada em vivências e pesquisas mais efetivas, não se concretizou também, provavelmente devido a questões legais e insuficiência de funcionários, assim como o posto de atendimento ao turista programado.

No entanto, o bosque, que já existia pelo plantio de árvores frutíferas feitas pelos moradores da área — médicos e funcionários — e pela população que morava na invasão que circundava o HJKO, sempre atraiu muitas pessoas para consumirem as frutas — manga, jaca, goiaba, ingá, pitanga, pinha, jambo branco, entre outras —, usufruírem da paisagem para fotos ou deleite. Posteriormente se utilizaram dos bancos, mesas e balanços para lanches e lazer.

Importante destacar que o MVMC foi criado dentro da Gerência de Revitalização do DePHA e se constituía de um espaço físico dentro do projeto de restauro do HJKO — o espaço específico do hospital⁸⁰, constituído aproximadamente de 250m² —, mas, com o tempo e as suas ações, o MVMC

⁸⁰ Lembrando que o espaço físico do HJKO comportava não apenas o prédio do Hospital, mas a casa dos médicos, funcionários, necrotério, etc.

passou a ser entendido como o espaço todo — 184.000m² — em princípio, pelo valor histórico de todo o sítio constante na área de tutela⁸¹ do tombamento e, posteriormente, pelo entendimento dos novos preceitos da sociomuseologia e a extensão das possibilidades de diálogo do museu com a comunidade, que foram se evidenciando e tornando-se o corpo físico e intelectual do próprio museu, gestado e criado coletivamente por sua diminuta equipe técnica, porém muito comprometida, constituindo-se num espaço de memória que integrou todas as propostas apresentadas em torno do Museu Vivo da Memória Candanga, projeto piloto do DePHA para preservação, documentação, revitalização e divulgação de sítios históricos significativos do patrimônio cultural de Brasília, conforme Silveira (S/A).

O espaço do MVMC foi se estruturando de forma não sistematizada, mas a partir de um conjunto de acontecimentos que foram ocorrendo, como a expectativa das pessoas que já frequentavam o espaço antes do tombamento e foram cruciais na implantação das oficinas; das coleções (figura 26) que foram doadas ao DePHA para sua guarda — acervo do primeiro fotógrafo oficial de Brasília, Mário Moreira Fontenelle, acervo do Brasília Palace Hotel, e o próprio acervo do HJKO —; e da equipe do DePHA, que continuava pensando e se questionando como deveria ser este museu, mesmo sem especialistas na área, disponíveis.

[...] Mas a prática, a frequência ao espaço e o tipo de demanda que se estabeleceu apontaram o sentido da conceituação do museu. O Museu Vivo da Memória Candanga é um museu de todo o Distrito Federal, é um agente de comunicação e de educação, que privilegia o objeto cultural como fonte primária de sua transmissão (SILVEIRA, S/A, p. 54).

⁸¹ A área de tutela “é a área de proteção localizada na circunvizinhança dos bens tombados que é delimitada junto com o processo de tombamento, com o objetivo de preservar a sua ambiência e impedir que novos elementos obstruam, reduzam sua visibilidade, afetem as interações sociais tradicionais ou ameacem sua integridade. A área de entorno não é apenas um anteparo do bem tombado, mas uma dimensão interativa a ser gerida tanto quanto o objeto de conservação” (SEEC).

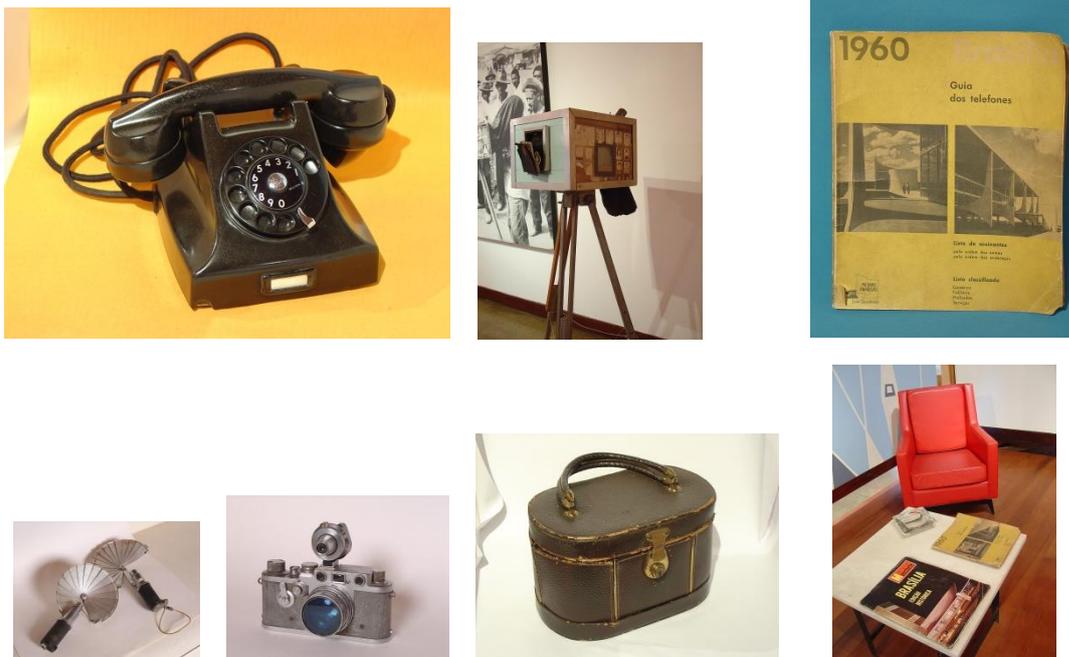


Figura 26: Acervo de várias coleções do MVMC, s/d.
 Fonte: Acervo MVMC.

A estrutura do MVMC, então, após o início de seus trabalhos e reformulação, “provocada basicamente pela atuação do setor de ação educativa” (SILVEIRA, S/A, p. 55), ficou dividido em: a) acervo e exposição; b) formação e produção; e c) dinamização: Ação educativa e Ação Cultural.

As ações da área de acervo e exposição (a) se dispuseram de forma a discutir o acervo do museu — basicamente fotográfico — e questionar como se daria a política do museu para recebimento/aquisição de novos acervos, sua conservação e formas de comunicação, agrupando-se em:

- Pesquisa e documentação,
- Conservação, restauro e aquisição de acervo,
- Elaboração e execução de projetos de exposição,
- Exposição permanente,
- Exposições temporárias.

A área de formação e produção (b) era

[...] representada pelas Oficinas do Saber Fazer, espaço permanente de convívio, troca de ideias e de conhecimento visando: resgate, registro e difusão das manifestações

culturais; o exercício do potencial criador; a transformação e o aprimoramento das linguagens e técnicas, através da troca de saberes tradicionais e criação de tecnologias alternativas (SILVEIRA, S/A, pp. 55-56).

Das doze oficinas planejadas⁸² para a comunidade, inicialmente seis entraram em funcionamento: as oficinas do Barro (figuras 27 a 33), da Fibra (figuras 34 a 38), da Madeira (figura 39 e 40), da Memória (figura 45), dos Materiais Alternativos (figuras 41 e 42) e do Cerrado (figuras 43 e 44). Posteriormente, a oficina do Som, que estava na programação original, iniciou suas atividades, e uma nova oficina se juntou ao quadro de oficinas do MVMC, a Ludoteca — Casa de Brinquedos (figura 46), totalizando oito oficinas em funcionamento.



Figura 27: Início Oficina do Barro, 1990.
Fonte: Acervo do MVMC.

⁸² As demais oficinas previstas que não se concretizaram foram de metal, artes gráficas, escrita, fotografia e traço.



**Figura 28: Oficina do Barro, 1991.
Produção de peça no acordelado.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 29: Início Oficina do Barro, 1990. Marombando o barro.
Fonte: Acervo do MVMC**



Figura 30: Início Oficina do Barro, 1990.
Preparação do barro - maromba.
Fonte: Acervo do MVMC.



Figura 31: Início Oficina do Barro, 1990.
Aula de torno cerâmico manual.
Fonte: Acervo do MVMC.



**Figura 32: Início Oficina do Barro, s/d.
Construção do primeiro forno cerâmico a lenha.
Fonte: Acervo MVMC**



**Figura 33: Curso Oficina do Barro, s/d.
Construção de grandes potes no acordelado.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 34: Oficina da Fibra, 1991. Tear de 4 liços.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 35: Oficina da Fibra, s/d.
Caneleiro feito com roca horizontal.
Fonte: cervo MVMC.



Figura 36: Oficina da Fibra, 1991.
Primeiro curso de iniciação à tecelagem, tear de alto liço de pregos.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 37: Oficina da Fibra, 1991.
Primeiro curso de Iniciação à tecelagem. Estruturas têxteis.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 38: Oficina da Fibra, 1991.
Primeiro curso de iniciação à tecelagem. Tear de papelão de tachas.
Fonte: Acervo do MVMC.



Figura 39: Oficina da Madeira, 1991.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 40: Oficina da Madeira, 1991.
Fonte: Acervo do MVMC.



Figura 41: Oficina do Papel, 1999.
Produção de papel artesanal, antiga oficina dos materiais alternativos.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 42: Oficina do Papel, s/d.
Papel artesanal marmorizado.
Fonte: Acervo do MVMC.

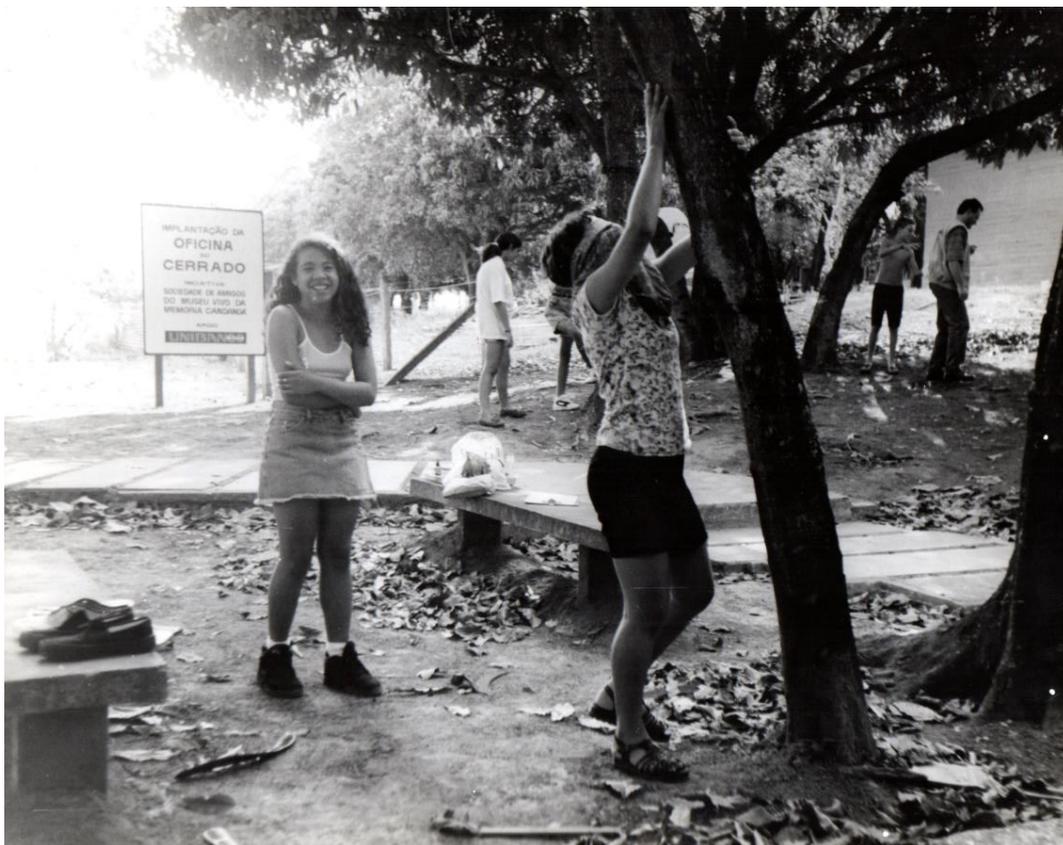
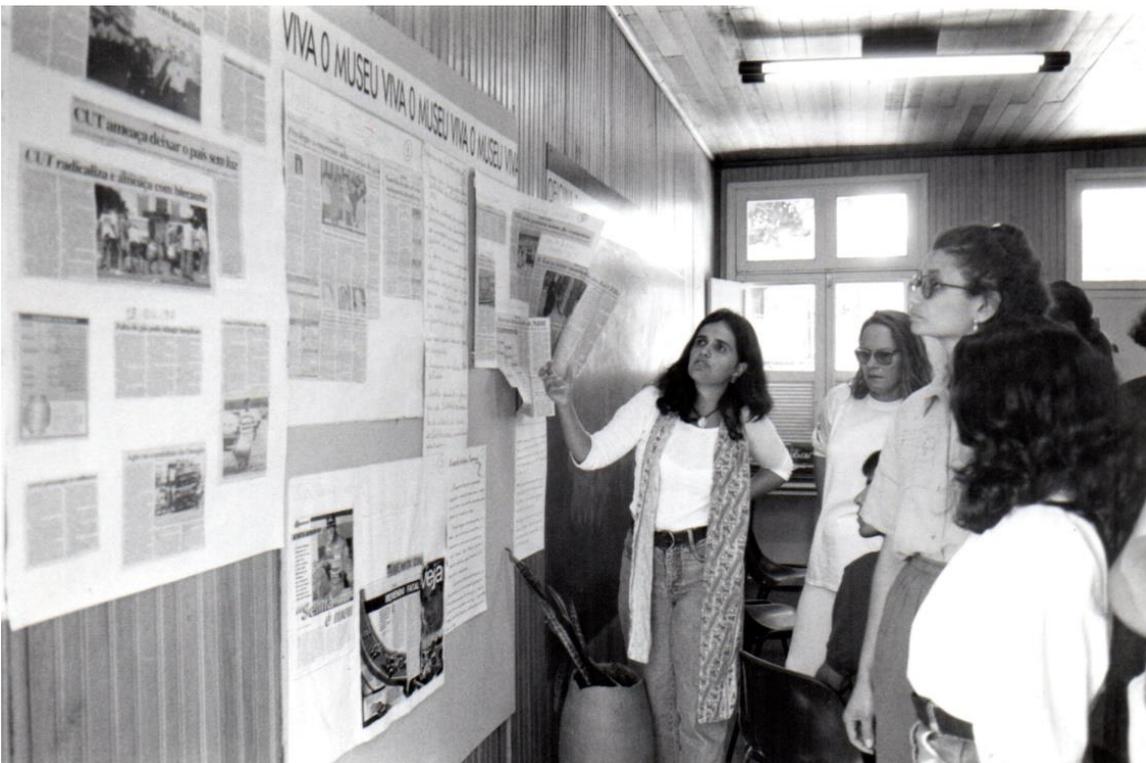


Figura 43: Oficina do Cerrado, s/d.
Atividade de sensibilização.
Fonte: Acervo do MVMC.



**Figura 44: Oficina do Cerrado, 1995.
Produção de exsicatas. Refazendo a Trama.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 45: Oficina da Memória, s/d.
Atividade do Refazendo a Trama.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 46: Ludoteca, 1997.
Atividade com alunos do Viva o Museu!
Fonte: Acervo MVMC.

A última área, dinamização: ação educativa e ação cultural (c), atuou diretamente ligada às outras duas áreas, “servindo como fonte da pesquisa museológica e a divulgação pública dos conteúdos do museu, através de projetos” (SILVEIRA, S/A, p. 56) que visaram a criação de um vínculo real e duradouro entre ele, o museu e a comunidade. No caso, os projetos balizaram toda a ação educativa/cultural do museu, sempre encabeçados por um dos coordenadores/professores das oficinas e demais colaboradores/professores, quando estes existiram.

Dentre os projetos da área educativa⁸³ podemos citar o *Viva o Museu!* (figuras 47 a 58), projeto de visitas guiadas com atendimento posterior por alguma das oficinas participantes deste projeto — Memória, Cerrado e Ludoteca —, configurando-se o programa com maior público e de maior longevidade até hoje, pois fazia a interação museu/escola diretamente no

⁸³ Dados retirados dos seguintes documentos: Plano de Ação para 1995 – Museu Vivo da Memória Candanga – Áreas: Acervo /Exposição, Dinamização, Oficinas do Saber Fazer, Intercâmbio, Documentação, Marketing Cultural; Principais Ações – Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico – DePHA (provavelmente 1996); Ações e Atividades – 1º Semestre de 1997/Previsão para o 2º semestre, Governo do Distrito Federal, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico; Plano de Ação – 1998, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico.

atendimento aos alunos e professores, em grupos pré-agendados. O *Refazendo a Trama – educação, cultura e meio ambiente* (figuras 61 a 72) foi executado em parceria com o Instituto de Ecologia e Meio Ambiente (IEMA) e a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que cediam os coordenadores/professores das oficinas. Este programa visava a discutir com os professores da rede pública de ensino “formas de utilização do museu pela escola” (SILVEIRA, S/A, p. 57) e aproximar os professores ao patrimônio cultural por meio de diversas abordagens desenvolvidas nas oficinas.

O projeto *Jatobá*, em parceria com o SESC e contando com a coordenação da Oficina do Cerrado, atuava na formação de agentes ambientais mirins, contando ainda com a participação das Oficinas da Memória e Ludoteca. O projeto Manga Verde⁸⁴ (figuras 59 e 60), que trabalhava com os adolescentes dentro do museu, englobava os projetos *Moleque do Pote*, *Lançando o Fio* e *Meninos Aprendizes* eram respectivamente das Oficinas do Barro, da Fibra e do Papel Artesanal⁸⁵, e receberam adolescentes de escola da Candangolândia, cidade/região administrativa em frente ao museu, para iniciação nas linguagens específicas de cada uma. A ideia era sua inserção no universo artesanal como forma de expressão e mais uma alternativa de renda familiar, já que muitos estavam entre a pré-adolescência e a adolescência, idade em que começam a buscar alguma renda própria.

O projeto *Usina do Som*, de iniciação musical, trouxe ao museu crianças e adolescentes da rede pública de ensino, do orfanato vizinho ao museu e da bateria da escola de samba mirim da Candangolândia, entre cinco e quinze anos de idade, para jogos desconcertantes com materiais sonoros. A *Horta Comunitária* atendia à comunidade circunvizinha com talhões de 100m² cada, para a melhoria da alimentação familiar e o incremento da renda com o excedente da produção. Cada um desses projetos a que fizemos referência estava ligado a uma oficina de onde recebiam informações sobre o patrimônio

⁸⁴ O projeto global tem esse nome em função da paixão das crianças e adolescentes em comerem a manga que ainda não está madura, ainda está verde por fora, com sal. Ela é chamada “manga de vez”. Eles já deixavam um pote de sal na sala para no início da aula ou no intervalo catarem mangas para comê-las com o tempero.

⁸⁵ A antiga Oficina dos Materiais Alternativos se fixou em um único material, o papel artesanal, e mudou o nome.

cultural da região e a ligação da linguagem trabalhada, o patrimônio, e a comunidade.



Figura 47: Programa Viva o Museu!, 1990.
Demonstração de torno cerâmico manual às crianças em atendimento pelo Viva o Museu!.
Fonte: Acervo do MVMC.

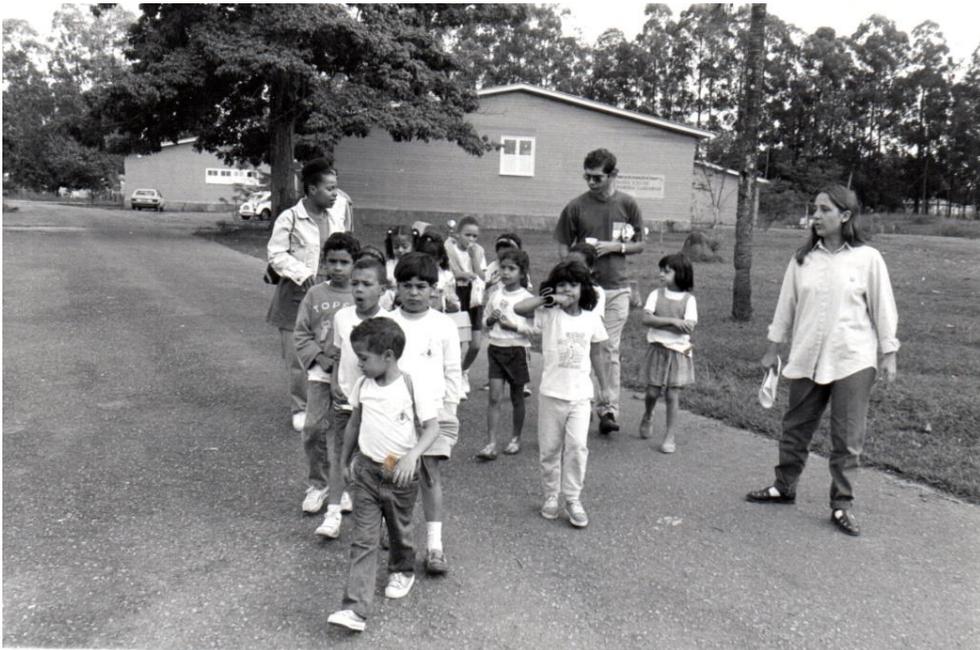


Figura 48: Programa Viva o Museu!, 1991.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 49: Programa Viva o Museu!, 1991.
Exposição Poeira, Lona e Concreto. Marco Zero da
construção de Brasília.
Fonte: Acervo MVMC.

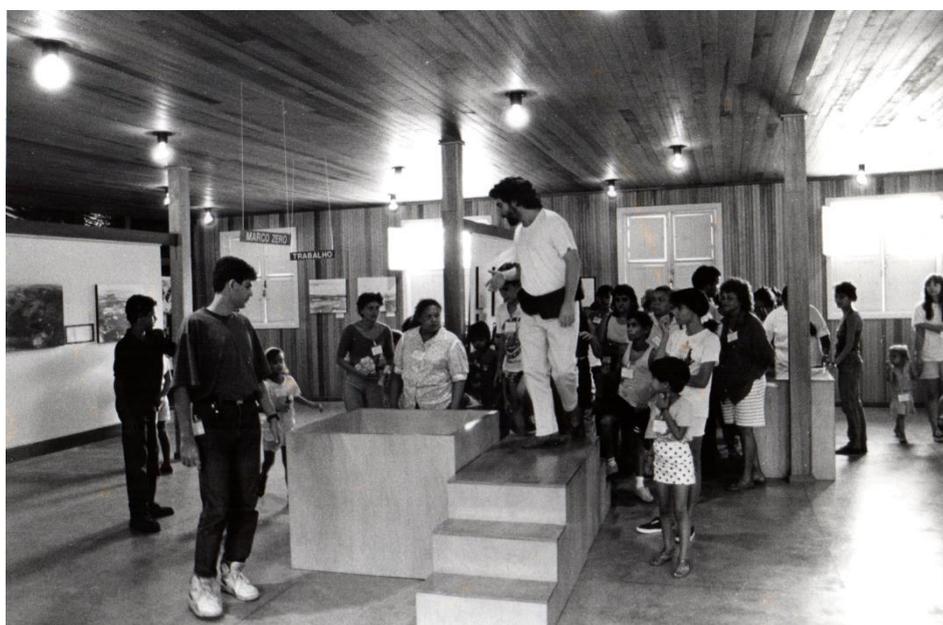


Figura 50: Programa Viva o Museu!, 1990.
Visita à exposição Poeira, Lona e Concreto.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 51: Programa Viva o Museu!, 1991.
Visita à exposição Poeira, Lona e Concreto. Relação corporal com a imagem.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 52: Programa Viva o Museu!, 1991.
Atividade externa com formato de Brasília e localidades.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 53: Programa Viva o Museu!, 1991.
Recepção à visita. Foyer da exposição Poeira, Lona e Concreto.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 54: Ludoteca, 1997.
Atendimento ao Viva o Museu!.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 55: Programa Viva o Museu!, s/d.
Visita à exposição Poeira, Lona e Concreto. Atividade corporal com objetos da exposição.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 56: Programa Viva o Museu!, s/d.
Visita a uma das ambientações da exposição Poeira, Lona e Concreto - Barbearia.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 57: Programa Viva o Museu!, s/d.
Atividade após visita à exposição.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 58: Programa Viva o Museu!, 1991.
Visita à Alameda do Museu.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 59: Projeto Manga Verde Oficina do Barro - Menino do Pote, s/d.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 60: Manga Verde, 1996.
Alunos do programa Manga Verde – Lançando o Fio e seu meio de transporte para o museu.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 61: Programa Refazendo a Trama Oficina do Barro, s/d.
Sensibilização
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 62: Programa Refazendo a Trama Oficina do Barro, s/d.
Sensibilização
Fonte: Acervo MVMC**



Figura 63: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996. Produção de peças em grandes formatos. Fonte: Acervo MVMC.



Figura 64: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996. Enforando as peças no forno a lenha. Fonte: Acervo MVMC.



Figura 65: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996.
Limpeza peça queima raku.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 66: Refazendo a Trama Oficina do Barro, 1996.
Roda de conversa e churrasco ao redor da queima das peças.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 67: Refazendo a Trama Oficina da Fibra, 1996.
Exposição aérea de tecidos.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 68: Refazendo a Trama Oficina da Fibra, 1996.
Exposição final. Trabalhos produzidos em tear de papelão de tachas e dentado.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 69: Refazendo a Trama Oficina da Fibra, 1996.
Exposição final. Trabalhos aéreos produzidos em tear de alto-liço de pregos e rotativo.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 70: Refazendo a Trama Oficina da Fibra, 1996.
Montagem exposição Final.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 71: Refazendo a Trama Oficina do Papel, 1996.
Montagem exposição final.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 72: Refazendo a Trama Oficina do Papel, 1996.
Exposição Final. Máscaras produzidas com a técnica de papietagem.
Fonte: Acervo MVMC.

Ademais, aos projetos específicos que reuniam os frequentadores das oficinas em eventos pontuais, cada oficina oferecia cursos regulares⁸⁶ nas suas linguagens de trabalho, que dialogavam com o patrimônio cultural, suas tradições e seus possíveis desdobramentos tecnológicos, atualizando, por vezes, antigas técnicas ou produtos, ou mesmo recolocando-as no mercado ou no universo cultural atual. Como exemplo podemos citar os cursos de Cerâmica para Iniciantes, Torno Níveis I e II, curso de Bijuterias Cerâmicas (figura 73), curso de Mural (figura 74), Escultura, Esmaltação e Engobes⁸⁷ (figuras 75 e 76), e Raku⁸⁸ (figuras 77 e 78); na oficina da Fibra, podemos mencionar os cursos de Iniciação à Tecelagem (figuras 79 e 80), Tear Pentelido I e II (figuras 81 a 83), Fiação (figura 84), Tingimento Natural em Fibras Naturais (figura 85 a 89), Estamparia em Tecido — Batik (figura 90 e 91), Curso de Tear de 2 e 4 liços de pedal, Curso de Estruturas Têxteis, Tecelagem de

⁸⁶ Dados retirados dos seguintes documentos: Plano de Ação para 1995 – Museu Vivo da Memória Candanga – Áreas: Acervo /Exposição, Dinamização, Oficinas do Saber Fazer, Intercâmbio, Documentação, Marketing Cultural; Principais Ações – Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico – DePHA (provavelmente 1996); Ações e Atividades – 1º Semestre de 1997/Previsão para o 2º semestre, Governo do Distrito Federal, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico; Plano de Ação – 1998, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico.

⁸⁷ Pigmento natural para pintura das peças cerâmicas feito com argilas de cores diferentes.

⁸⁸ Técnica de pós-queima da peça cerâmica que a deixa negra.

Cartelas, além do espaço de atelier livre para a comunidade. A Ludoteca oferecia Oficina de Saber Brincar e a de Materiais Alternativos, Iniciação ao Papel I e II, Cartonagem, Encadernação e cursos específicos de objetos de papel, como o de luminárias e móveis. A Oficina do Cerrado ofereceu cursos de alimentos, temperos, sabonetes com produtos do cerrado e reaproveitamentos (figuras 92 a 94), além dos relativos a horta comunitária.

Em todos os cursos, colocava-se a relação das oficinas com o espaço de memória onde estavam sendo realizados os cursos, e se fazia visita ao espaço para que os participantes entendessem a relação das oficinas dentro do museu e suas ações junto à comunidade. Existia um núcleo geral a todas as oficinas sobre patrimônio cultural individual e coletivo, que incluíam textos que iam desde o que é colecionar, as coleções dos museus, o porquê colecionar e preservar, Brasília patrimônio cultural da humanidade, como expor, entre tantos outros específicos de cada linguagem, que eram trabalhados e discutidos dentro de cada oficina, relacionando-o ao tema dela. Assim, na Oficina da Fibra buscou-se a história da tecelagem no mundo, no Brasil e na região, com referências históricas da tradição indígena, da cestaria, e de suas tecelagens primitivas, as matérias-primas mais empregadas, as naturais, as sintéticas e sua forma de produção, as influências portuguesas, espanholas e dos outros imigrantes, a proibição das tecelagens no Brasil até os mutirões de fiação e tecelagem da região central do país. O saber tradicional, de técnicas tradicionais, sempre mesclando-o a novas tecnologias, mas sendo repassado como forma primeira de conhecimento, e demonstrando que o processo educacional “alimenta-se da tradição, sendo esta suporte essencial que lhe dá sentido, fornecendo a base necessária para a construção e reconstrução do conhecimento” (SANTOS, 2001, p. 4).



Figura 73: Oficina do Barro, 1997.
Curso de bijuteria em cerâmica.
Fonte: Acervo MVMC.



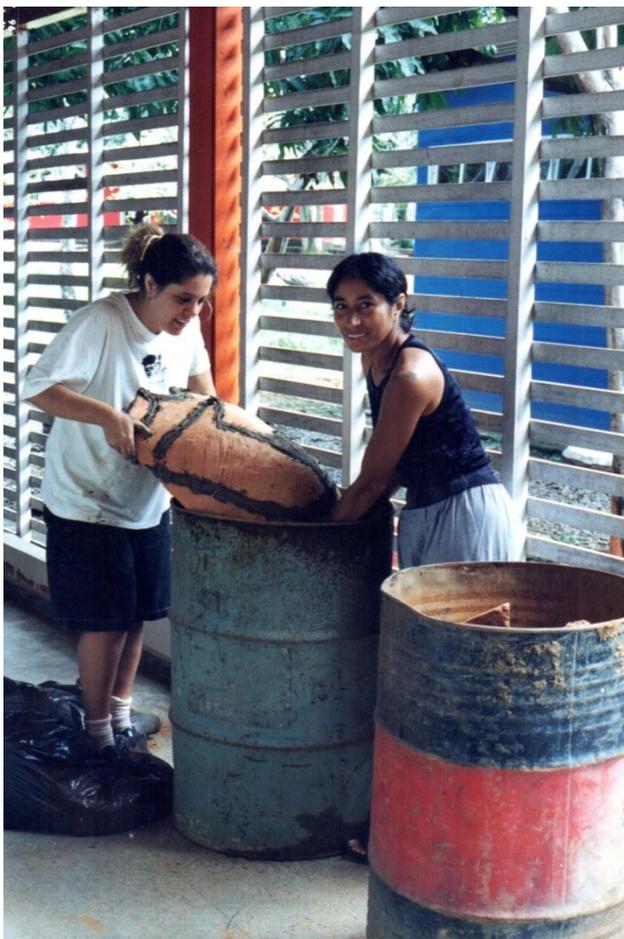
Figura 74: Oficina do Barro, 1997.
Alunos do curso de mural fazendo estudo da imagem e demais alunos dando acabamento em peças.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 75: Oficina do Barro, 1991.
Preparação de engobe.
Fonte: Acervo do MVMC.**



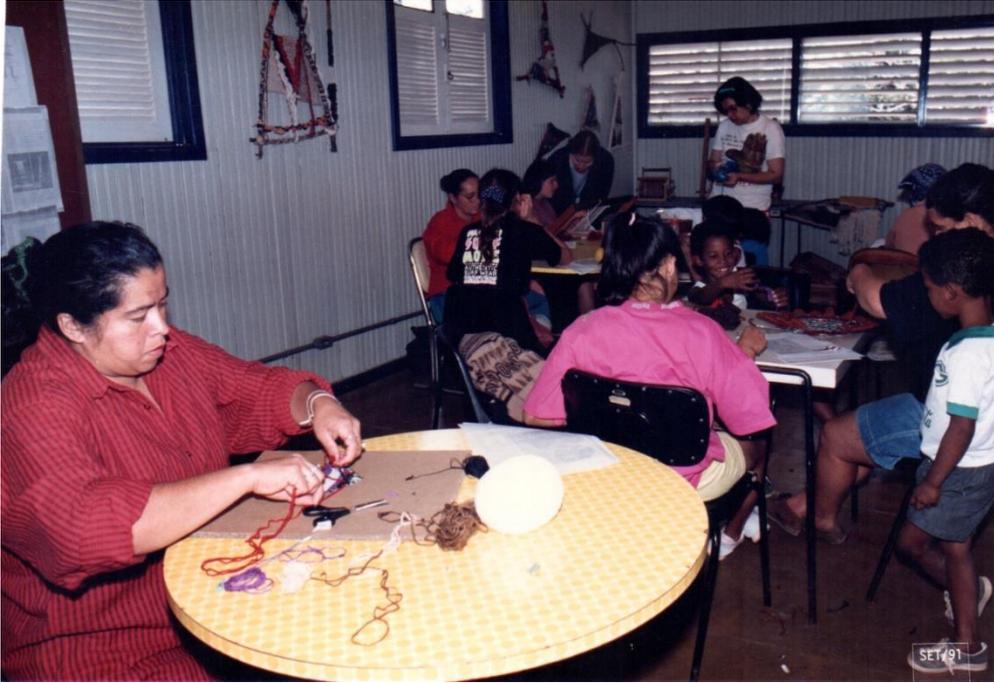
**Figura 76: Oficina do Barro, 1991.
Preparação de engobe.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 77: Oficina do Barro, 1996.
Preparação de peça para queima raku.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 78: Oficina do Barro, 1996.
Queima raku.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 79: Oficina da Fibra, 1991.
Curso de Iniciação a Tecelagem.
Fonte: Acervo MVMC**



**Figura 80: Oficina da Fibra, 1991.
Curso de Iniciação a Tecelagem.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 81: Oficina da Fibra, 1996.
Curso de tear pente-liço. Confraternização final.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 82: Oficina da Fibra, 1992.
Curso de tecelagem em tear pente-liço.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 83: Oficina da Fibra, 1992.
Curso de tecelagem no tear pente-liço.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 84: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de fiação e torção de fios.
Novelos produzidos no curso.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 85: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de Tingimento Natural em Fibras Naturais.
Preparação das fibras de sêda, algodão e lã em meadas.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 86: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de tingimento natural em fibras naturais.
Preparação dos corantes naturais.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 87: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de tingimento natural em fibras naturais. Início do tingimento.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 88: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de tingimento natural em fibras naturais. Secagem das meadas tingidas.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 89: Oficina da Fibra, s/d.
Curso de tingimento natural em fibras naturais. Cartela de cores, tingimentos em diversas fibras.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 90: Oficina da Fibra, 1997.
Curso de Batik - encerando o tecido.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 91: Oficina da Fibra, 1997.
Curso de Batik - pintando a peça encerada.
Fonte: Acervo MVMC**



Figura 92: Oficina do Cerrado, 1992.
Curso de culinária do cerrado.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 93: Oficina do Cerrado, 1992.
Curso de culinária do cerrado.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 94: Oficina do Cerrado, 1992.
Turma do curso de culinária do cerrado, no encerramento.
Fonte: Acervo MVMC.

Como exemplo de melhorias, ou novas tecnologias e criações técnicas empregadas na prática do dia a dia das oficinas e seus intercâmbios, podemos citar o ocorrido no curso de batik, técnica tradicional de estamparia em tecido, no qual carimbos de espuma substituíram os tradicionais de metal ou madeira, dando agilidade na sua confecção e uma multiplicidade maior de estampas puderam ser criadas, além da introdução da técnica de retirada da cera com água quente, reaproveitando-a integralmente para novos trabalhos ou ainda mesclando-a a apenas 30% de cera nova; ou mesmo o ocorrido na fiação, em que a tradicional roca horizontal (figura 95 a esquerda) de fuso para apenas fios finos⁸⁹ foi substituída pela roca vertical (figura 95 a direita), com fuso que permitia a fiação de fios finos ou grossos, além da torção de dois ou mais fios para a produção de fios fantasia, bem como a roca elétrica (figura 96), que dispensou a roda das rocas tradicional e vertical e adaptou um motor de máquina de costura ao fuso para uma produção mais efetiva de fios de várias espessuras e texturas, o que era desconhecido das fiandeiras da região.

⁸⁹ Os fios grossos geralmente eram fiados apenas no fuso, sem roca, tocados na perna.



**Figura 95: Rocas, s/d.
Roca horizontal - tradicional (E), e roca vertical (D).
Fonte: Acervo MVMC**



**Figura 96: Roca, s/d.
Roca elétrica.
Fonte: Acervo MVMC.**

Outros cursos ou atividades ligadas às ações das oficinas também eram propostas, seja por oportunidade de um professor ou palestrante na cidade, ou por necessidade, como foi o caso do curso para vigilantes e equipe de manutenção e limpeza do museu (figuras 97 a 99). Importante como a comunidade externa, que frequentava semanalmente as oficinas em cursos ou eventos, o público interno (no caso os vigilantes e a equipe de manutenção e limpeza), que participava diretamente do dia a dia do museu, precisava estar em consonância com as ações da instituição.

Este curso foi realizado pela Oficina do Cerrado e parceiros como prática de educação ambiental, já que se percebeu que o grupo de vigilantes não respeitava o trabalho da outra equipe. Assim, preparou-se um dia inteiro de atividade, no qual os dois grupos foram levados, por meio de filme, conversas e vivências, a pensar na prática coletiva e individual do sujar e do limpar, e no final construíram, coletivamente, lixeiras para o museu, que foram fixadas nos locais indicados pelo grupo e pela coordenação do museu.



Figura 97: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu, 1999.

Fixação de lixeiras para o museu, confeccionadas pelos participantes.

Fonte: Acervo MVMC.



Figura 98: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu, 1999.

Confraternização final.

Fonte: Acervo MVMC.



Figura 99: Curso para vigilantes e funcionários da manutenção e limpeza do museu, 1999.

Inauguração das lixeiras.

Fonte: Acervo MVMC.

Todas as oficinas estavam envolvidas direta e conjuntamente no atendimento aos professores da rede pública de ensino com o projeto Refazendo a Trama, de forma individual ou coletiva, agindo em duplas ou trios de oficinas em ações mais específicas, como foi o caso das Oficinas da Memória e Ludoteca, que atendiam ao programa Viva o Museu! (figuras 45, 46 e 54), das Oficinas do Cerrado e Memória (figuras 43 e 45) que, dentro do programa Refazendo a Trama, realizavam encontros para coleta de narrativas, por meio da pesquisa oral, junto a pioneiros; e as Oficinas do Cerrado, Barro e Fibra (figuras 100 a 103), que levavam seus alunos em conjunto a Goiânia para visitar os museus de arqueologia e antropologia e entender o início cultural da região desde seus artefatos pré-históricos até Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade. As oficinas também faziam incursões individuais, como é o caso da Oficina do Cerrado (figuras 104 a 106) que levou seus alunos a sítios arqueológicos da região, reservas ecológicas normalmente fechadas ao público e promoveu plantio de mudas em escolas (figura 107) e na beira de córregos (figura 108); ou mesmo a Oficina da Fibra, que levava seus alunos a Unai para visitar a Tecelagem Artesanal da cidade, com um processo produtivo artesanal montado e funcionando, e a algodoeira (figura 109), que processa industrialmente todo o algodão plantado na região, assim podendo demonstrar o processo artesanal e o industrial na mesma cidade. A Oficina da Fibra também esteve em Goiás Velho, GO, ministrando workshop de tecelagem em tear de papelão (figura 110), na praça da cidade, para a comunidade.



Figura 100: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiânia, 1996. Alunos das Oficinas do Barro, Fibra e Cerrado do MVMC. Palestra.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 101: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiás, 1996. Alunos das Oficinas do Barro, Fibra e Cerâmica do MVMC.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 102: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiânia, 1996. Alunos das Oficinas do Barro, da Fibra e do Cerrado do MVMC. Visita à exposição. Fonte: Acervo MVMC.



Figura 103: Visita ao Museu de Antropologia da Universidade Católica de Goiânia, 1996. Alunos das Oficinas do Barro, da Fibra e do Cerrado do MVMC. Visita aos ateliês de trabalho. Fonte: Acervo MVMC.



Figura 104: Oficina do Cerrado, s/d.
Trabalho de campo turma professores curso Refazendo a Trama.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 105: Oficina do Cerrado, s/d.
Saída de campo.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 106: Oficina do Cerrado, s/d.
Trabalho de campo agentes ambientais mirins.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 107: Oficina do Cerrado, s/d.
Plantio de mudas produzidas na oficina.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 108: Oficina do Cerrado, 1997.
Plantio de mudas produzidas na oficina, para o reflorestamento das margens de córrego.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 109: Oficina da Fibra, s/d.
Visita a algodoeira em Unaí, MG. Fardo de algodão *in natura* que será aspirado pelas máquinas, iniciando o processo de beneficiamento.
Fonte: Acervo autora.

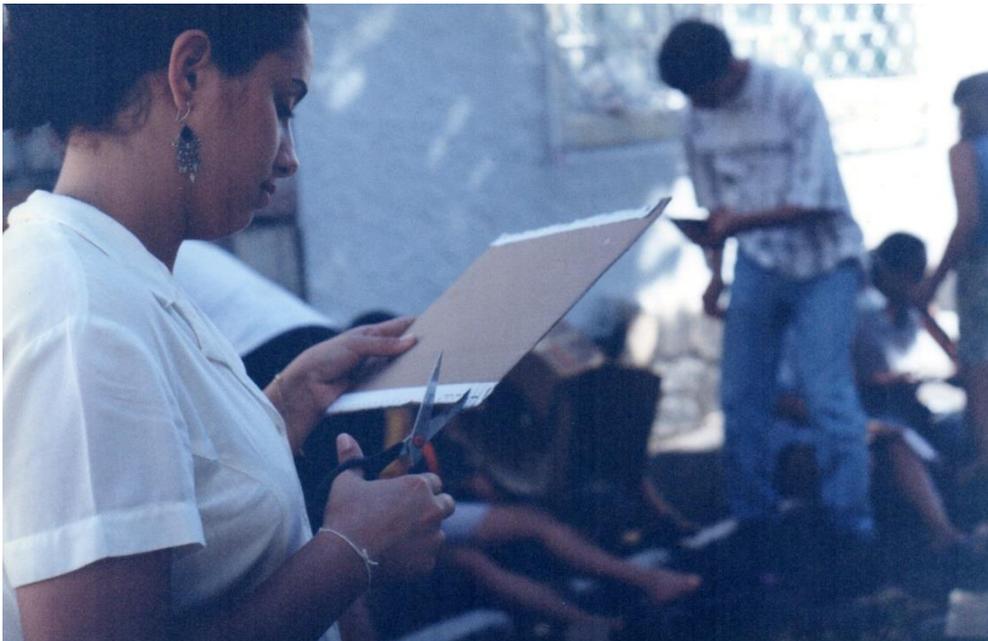


Figura 110: Oficina da Fibra, s/d.
Oficina de tear de papelão dentado na praça de Goiás Velho, GO.
Fonte: Acervo MVMC.

Na área de cultura⁹⁰ estavam as publicações, exposições itinerantes, seminário e encontros, como é o caso do *Papel Novamente Papel* — encontro de papeleiros que teve três edições, contando a última com papeleiros de outros países —, *Encontro de Ceramistas, Feira do Fio* — encontro de fiandeiras do DF (figuras 111 e 112), *Fórum de Debates*, sobre questões ambientais, *Encontro de Pioneiros*, para o resgate da história do DF, o *Domingo no Museu* (figuras 113 a 127) , que abria o museu aos domingos⁹¹ com atividades e festejos culturais⁹² para a população, como é o caso da Festa Junina (figuras 128 a 138); o *Museu Vai às Empresas*⁹³, itinerando exposições e ministrando palestras, e *O Tempo Livre*, de atendimento especial ao público aos sábados à tarde. Estes eventos aconteciam graças a parcerias do museu com instituições como Sebrae/DF, Sesc e Secretaria de Desenvolvimento Social, entre tantas outras.

⁹⁰ Dados retirados dos seguintes documentos: Plano de Ação para 1995 – Museu Vivo da Memória Candanga – Áreas: Acervo /Exposição, Dinamização, Oficinas do Saber Fazer, Intercambio, Documentação, Marketing Cultural; Principais Ações – Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico – DePHA (provavelmente 1996); Ações e Atividades – 1º Semestre de 1997/Previsão para o 2º semestre, Governo do Distrito Federal, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico; Plano de Ação – 1998, Secretaria de Cultura e Esporte, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico.

⁹¹ O museu, inicialmente, não abria aos domingos. Após alguns anos, os funcionários do administrativo puderam receber uma gratificação especial para trabalhar aos finais de semana e em horários especiais, como os funcionários do Teatro Nacional de Brasília, também ligado à Secretaria de Cultura do Distrito Federal

⁹² Aconteciam três domingos no Museu. O primeiro era a Festa Junina, muito tradicional na região; o segundo, de Cosme e Damião, data cultural de festejo costumeiro pela maioria da população; e o Domingo no Museu de Natal.

⁹³ Depois nominado O Museu Vai à Rua, no qual uma exposição itinerante rodava pelas escolas, administrações e bibliotecas, apresentando o museu e convidando a comunidade a conhecê-lo.



Figura 111: Oficina da Fibra, s/d.
Grupo de fiandeiras do entorno do museu.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 112: Oficina da Fibra, 1991.
Mutirão de fiação.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 113: Domingo no museu, 1993.
Atividades na alameda para a comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 114: Domingo no museu, s/d.
Cosme e Damião. Atividades externas para a comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 115: Domingo no museu, 1993.
Cosme e Damião.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 116: Domingo no museu, 1996.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 117: Domingo no museu, 1996.
Apresentação musical.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 118: Domingo no museu, 1996.
Cosme e Damião com revoada de pipas.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 119: Domingo no museu, 1996.
Cosme e Damião com revoada de pipas.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 120: Domingo no museu, 1996.
Cosme e Damião com revoada de pipas. Alunos do programa Manga Verde – Lançando o Fio.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 121: Domingo no museu, 1997.
Apresentação teatral dos alunos do Refazendo a Trama Ludoteca.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 122: Domingo no museu, 1996.
Cosme e Damião com revoada de pipas.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 123: Domingo no museu, 1997.
Cosme e Damião. Apresentação teatral dos alunos do Refazendo a Trama Ludoteca.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 124: Domingo no museu, 1997.
Atividade de dobradura de papel para a comunidade, organizada pela Oficina do papel.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 125: Domingo no museu, 1997.
Atividade para a comunidade organizada pela Oficina da Fibra. Confeção de roupas de tecido para bonecas de papel.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 126: Domingo no museu, 1997.
Atividade com argila organizada pela Oficina do Barro para a comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 127: Domingo no museu, 1997.
Confecção de papel artesanal. Atividade da Oficina do Papel para a comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 128: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Preparação da alameda.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 129: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Barraca de doces dos professores e alunos.
Fonte: Acervo MVMC.**



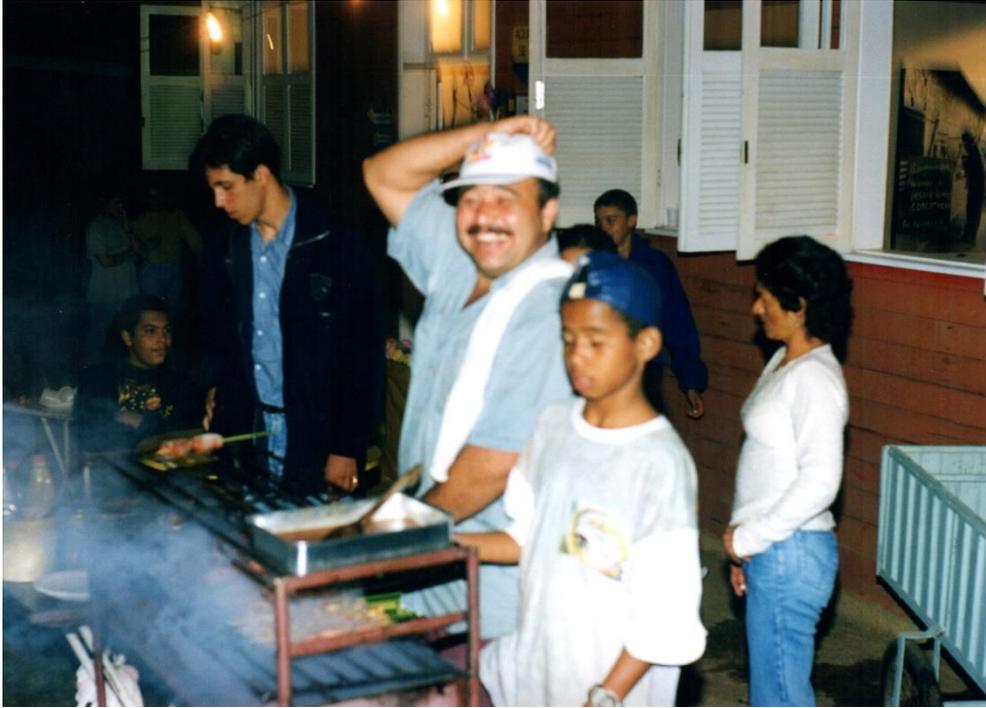
**Figura 130: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Barraca de salgados professores e alunos.
Fonte: Acervo do MVMC.**



**Figura 131: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Passeio de carroça. Carroceiro da comunidade.
Fonte: Acervo do MVMC**



**Figura 132: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Passeio de carroça.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 133: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Churrasqueiro da comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 134: Domingo no museu. s/d.
Festa Junina. Baiana da comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 135: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Painel para foto.
Fonte: Acervo MVMC.



**Figura 136: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Quadrilha da comunidade.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 137: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Grupo de forró.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 138: Domingo no museu, s/d.
Festa Junina. Comunidade dançando forró.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 139: Programa Manga Verde, s/d.
Exposição de final de ano montada pelos professores/coordenadores de cada oficina participante, sob a orientação da equipe de coordenadores responsáveis pelas montagens de exposição do museu.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 140: Grupo de produção, s/d.
Oficina do Barro.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 141: Oficina do Barro, s/d.
Grupo de produção. Venda de peças e
demonstração de produção em feira.
Fonte: Acervo MVMC.**



**Figura 142: Grupo de produção Oficina do Barro, s/d.
Produção de moringas.
Fonte: Acervo MVMC.**



Figura 143: Tradição e Renovação, s/d.
Oficina do Barro. Evento que uniu artesãos do DF e *designers* do Brasil e exterior para o desenvolvimento de peças artesanais. O projeto foi piloto para o desdobramento no Brasil todo. Secagem de peças.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 144: Tradição e Renovação, s/d.
Oficina da Fibra. Evento que uniu artesãos do DF e *designers* do Brasil e exterior para o desenvolvimento de peças artesanais. O projeto foi piloto para o desdobramento no Brasil todo. Montagem tear 4 liços.
Fonte: Acervo MVMC.



Figura 145: Tradição e Renovação, s/d.
Oficina da Fibra. Evento que uniu artesãos do DF e *designers* do Brasil e exterior para o desenvolvimento de peças artesanais. O projeto foi piloto para o desdobramento no Brasil todo. Retirando urdidura da urdideira – fazendo a trança.
Fonte: Acervo MVMC.

Para desempenhar tantas atividades interligando educação e cultura, e articuladas entre si, pois cada coordenador/professor, ainda acumulava outras funções, como montagens de exposições mensais internas e/ou externas (figura 139), coordenação de áreas, projetos e eventos, como o *Tradição e Renovação* (figuras 143 a 145), em que participaram artesãos de todas as oficinas do museu, além de outras com linguagens que não existiam no museu (couro, pedra sabão, cestaria); divulgação junto à mídia, captação de novos parceiros, contato com pioneiros (trabalho delicadíssimo que exige atenção e dedicação), atendimentos específicos nas oficinas, desenvolvimento de conteúdo para material impresso/publicações do Depha/MVMC/Somuseu, análise de projetos, coordenação dos grupos de produção (figuras 140 a 142) e pesquisa, entre outros mais que fossem necessários, o grupo da Gerência de Revitalização/Museu Vivo da Memória Candanga reunia-se todas as sextas-feiras pela manhã para informes, relatos de acontecidos da semana anterior, programação da próxima semana e articulações necessárias entre todo o grupo. Junto a uma equipe multidisciplinar comprometida com o fazer, com o “saber fazer”, na visão da coordenadora geral das oficinas, Laureti Lopes Mascarin, foi este o grande sucesso do trabalho: dentro de um planejamento geral, avaliar a semana anterior, momento em que se levavam ideias novas e

se fazia a ligação entre todas as oficinas, saindo de lá com uma agenda de coisas para se executar. “Quando a gente voltava na próxima semana, aquela trama, ela estava pronta para executar”⁹⁴. Dessa forma, todos ficavam a par do que estava acontecendo em todas as áreas, no geral, podendo dar informações e falar sobre o museu com um mínimo de propriedade, e cooperar, opinar no que fosse necessário, dando seu olhar sobre o assunto nas reuniões e podendo propor novas inter-relações,

[...] considerando que as diversas áreas do conhecimento não funcionam como compartimentos estanques, mas são parte de uma grande diversidade, que é resultado de uma teia de relações, em que cultura, ciência e tecnologia em cada momento histórico, são construídas e reconstruídas pela ação do homem, produtor de cultura e conhecimento (SANTOS, 2001, pp. 3-4).

As reuniões também serviram para ajustar as propostas de trabalho dos diversos projetos e programas anualmente, de forma a melhor atender as demandas apresentadas ou mesmo extrair ou incluir novos conteúdos, não somente somando competências interdisciplinarmente de uma equipe, mas “tecendo, a muitas mãos, o mesmo discurso” (DEMO, 2000, p. 147). Nesta perspectiva, Santos (2001) defende que os sujeitos sociais envolvidos nas ações de educação e museologia devem, pois, ser adaptados aos diferentes contextos, aos anseios e expectativas dos diversos grupos com os quais estejam atuando, sendo repensados constantemente, modificados e enriquecidos com a nossa criatividade, com a nossa capacidade de ousar, realizando um processo constante de ação e de reflexão, no qual teoria e prática estejam sempre em interação (SANTOS, 2001, p. 2).

Para fazer, então, este grande tecido entremeando ações educativo-culturais nas oficinas, em toda a área e espaços do museu, a direção do museu e a coordenação Geral das Oficinas sempre focou a ligação da comunidade com o museu e a conexão da tradição às novas tecnologias. Nas palavras da responsável pela criação e execução do projeto para a implantação da Oficina da Fibra, Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr, referindo-se ao trabalho em

⁹⁴ Depoimento dado à autora pela Coordenadora Geral das Oficinas do MVMC, Laureti Lopes Mascarin, em 4/10/2016.

específico da Oficina da Fibrã, mas que cabe no contexto geral de todas as oficinas,

[...] não tinha como a gente ficar engessado no lugar, só com a coisa do tradicional. Tinha que ter uma coisa nova, uma coisa que libertasse, que instigasse, porque você tem o tradicional, as pessoas mais velhas, e você tem as pessoas mais novas. Então, o novo está sempre se renovando, precisa beber da fonte do passado, mas precisa renovar para trazer uma coisa para o futuro. [...]. Não tem como você engessar isso, é um trabalho de criação. Então criação é sempre essa liberdade⁹⁵.

Alcina Ramalho, como é conhecida, ainda afirma que “o papel da oficina [...] é ser um lugar de pesquisa, não ficar num lugar só de registro de memória, de fazer artesanato tradicional, mas [...] ser também um lugar de referência, de possibilidade [...], dessa referência do local onde você está, de Brasília, [...] uma oficina que fosse ferramenta para o novo”⁹⁶.

Era importante, então, que os referenciais do passado e a tradição estivessem presentes, sempre balizando o olhar, as discussões, como base cultural da comunidade. Nas palavras de Santos (2001), “a contemporaneidade não comporta mais modelos de desenvolvimento tecnológico e científico dissociado dos referenciais culturais de um povo. Cultura e desenvolvimento, mais do que nunca, têm que andar de mãos dadas” (SANTOS, 2001, p. 3), enriquecendo-os a partir de nossas próprias reflexões e do conhecimento produzido por nós mesmos.

Demo (2000), citando Stigler e Hiebert, aborda o ensino como atividade cultural e diz que, como qualquer atividade cultural, o ensino “é aprendido por meio da participação informal sobre períodos longos de tempo. É algo que se aprende a fazer mais crescendo dentro da cultura do que estudando formalmente” (DEMO, 2000, p. 17), entendendo assim, a aprendizagem permanentemente no contexto do desenvolvimento cultural.

⁹⁵ Depoimento dado à autora pela criadora e executora do projeto para a implantação da Oficina da Fibrã, Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr, em 8/10/2016.

⁹⁶ Depoimento dado à autora pela criadora e executora do projeto para a implantação da Oficina da Fibrã, Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr, em 8/10/2016.

Dessa forma, conforme Santos (2001), a análise da educação está sendo feita “compreendendo-a como um processo que deve ter como referencial o patrimônio cultural, considerando que este é um suporte fundamental para que a ação educativa seja aplicada, levando em consideração a herança cultural dos indivíduos, em um determinado tempo e espaço” (SANTOS, 2001, p. 3), sendo a educação alimentada pela tradição e suporte vital, “que lhe dá sentido, fornecendo a base necessária para a construção e reconstrução do conhecimento” (SANTOS, 2001, p. 3).

Todo este referencial cultural faz parte de uma qualidade de vida almejada e compreendida como demonstração histórica da capacidade humana, conforme Demo (1994), que ainda destaca que o

[...] sujeito histórico competente tem como contexto o processo construtivo da realidade e de si mesmo, e o processo participativo como cidadão, sobre o chão da cultura, no qual pisa para andar para frente, do qual retira a identidade e a mensagem própria, com o qual faz futuro próprio, não copiado ou imposto (DEMO, Educação e Qualidade, 1994, p. 23),

tendo como valor maior da sociedade a identidade cultural e o equilíbrio entre as antigas tradições e as inovações do presente, de modo a “fazer e fazer-se oportunidade” (SANTOS, 2001, p. 5), reconstituindo-se pela sistemática do questionamento da realidade. A cultura como processo e “incentivo à troca entre os diversos saberes e o desenvolvimento e aprimoramento do fazer”⁹⁷, assim como a cultura consolidada como seu patrimônio cultural, e o resgate da memória social e cultural, eram as duas vertentes que compunham o MVMC na década de 1990.

O trabalho desenvolvido, então, no MVMC buscou as identidades pessoais dos alunos (no caso do Refazendo a Trama, dos alunos professores), frequentadores do museu, usando-as como base para o trabalho de memória cultural, para reescrever a própria história do HJKO e proporcionar um novo olhar dos alunos e da comunidade frequentadora sobre sua própria história e capacidades de se saber indivíduos, que podem fazer e ser ação de

⁹⁷ Dados retirados do 1º livreto do Museu, produzido pelo MVMC, DePHA, Secretaria de Cultura e Esporte, e GDF, na década de 1990. s/n.

transformação em sua sociedade, tendo o patrimônio cultural como agente transformador, que, “de certo modo, constrói, [...] as pessoas” (GONÇALVES, O patrimônio como categoria de pensamento, 2003, p. 27), “permitindo a vivência da tradição no presente” (SANT'ANNA, 2003, p. 49), consagrando o conhecimento adquirido e disponibilizando-o a novas gerações “como fonte de inspiração para a criatividade contemporânea” (ABREU, 2003, p. 82), tendo o valor da experiência adquirida fundindo-se com a postura do eterno aprendiz, como relata Abreu (2003), citando o mestre artesão Desgrippes, “a experiência me diz sobre o que não fazer, mas para saber o que fazer, eu sou sempre um aprendiz, estou sempre aprendendo” (ABREU, 2003, p. 92).

A postura dos coordenadores e professores do museu sempre primou por buscar novas perspectivas para o fazer já consagrado, atualizando-o permanentemente com as ferramentas e insumos — materiais e imateriais — que lhe foram apresentados, disponibilizados, e outros tantos que correram a encontrar, sempre pensando numa forma de melhor acessar todos os seus alunos e proporcionar mais e melhores oportunidades por intermédio do patrimônio cultural e da subjetividade de cada um, pensando na integralidade das pessoas que frequentavam o museu, pois

[...] a complexidade humana aponta para dimensões essenciais que a racionalidade desprezou, como emoção, intuição, sabedoria, bom senso, indicando que o progresso material precisa ser complementado, pelo desenvolvimento da alma, do espírito e da ética. Não há nada de esotérico nisso. Apenas buscamos entender o ser humano em sua integralidade. O conhecimento não pode apenas devassar, precisa também cuidar [...], bem como modular as emoções no caminho da felicidade. Afinal conhecer as coisas é instrumento. Resta sempre a pergunta: a quem serve esse conhecimento? Avoluma-se a percepção de que precisa servir para a felicidade das pessoas e, principalmente, da humanidade. [...] Reconhecemos que toda a realidade é viva. A maior prova disso é a sua capacidade reconstrutiva.

Diante de tamanha complexidade, recomenda-se a interdisciplinaridade, que modestamente, busca todos os apoios de todas as áreas, na certeza de que, ao final das contas, a realidade nos escapa. Não cabe em nossos instrumentos. O que a ciência faz bem é apenas aquilo que seus instrumentos melhor captam. Muita coisa não é contemplada — muitos diriam a melhor parte. Esta talvez esteja na sabedoria do eterno aprendiz (DEMO, 2000, p. 152).

4.4. Uma proposição atual de educação em museus baseada no patrimônio cultural – o museu educador.

Pensar, então, a prática museal como uma prática educativa e, com base nas ações culturais de uma comunidade, aquela que o recebe territorialmente e contextualmente passa a ser o foco do trabalho do museu, como prega a sociomuseologia, pois sem a comunidade o museu se torna, para a população em geral, um espaço de “velharias”, como popularmente muitas pessoas entendem o museu quando não são chamadas a ocupá-lo, participando e propondo atividades para ele a fim de identificar-se e acrescentar seu conhecimento, e assim tornarem-se eternas aprendizes de suas vidas.

Neste sentido, proponho um olhar para o museu — como muitos outros devem existir pelo Brasil dentro de seus contextos específicos — pelo viés da educação para a comunidade onde está inserido. Não que as outras áreas do museu — direção, acervo, restauro, intercâmbio, entre tantos — não sejam importantes. A ideia aqui é trabalhar fazendo com que o museu seja sempre ativo, vivo de pessoas, da comunidade, e que esta incite o museu, e o museu a incite a querer sempre mais conhecimento, não pelo simples fato de acumular conhecimento, mas pelo prazer de poder entender mais, dialogar mais com sua própria comunidade, com o museu, e outras tantas possibilidades de diálogo que a vida proporciona e o conhecimento expande.

O museu dentro de uma comunidade torna-se espaço de comunicação, de expansão de diálogos, espaço de trocas, inclusive como a escola. Assim,

[...] compreender a ação museológica como ação educativa significa, portanto, caracterizá-la como ação de comunicação, porque é buscando as interfaces das ações de *pesquisa, preservação e comunicação* que conseguimos nos distanciar da compartimentalização das disciplinas e, ao mesmo tempo, realizar, na troca, no diálogo, na interação com os nossos pares e com os demais sujeitos sociais envolvidos nos diversos projetos nos quais estejamos atuando, estabelecer metas e objetivos que não se esgotam na aplicação de técnica isolada, descontextualizada, evitando, assim, a dissociação entre os meios e o fim (SANTOS, 2001, pp. 8-9).

Conforme Gabriele (2010) também menciona, para ela, o papel da ação educativa na relação com o patrimônio cultural, museu e sociedade é enfatizado com estratégias e metodologias que propiciem a interface da ação cultural e educativa com a comunidade, sendo o grande desafio dos museus “sair de seu contexto linear e fechado, para ampliar sua ação educativa na busca de integração com a escola e com o meio” (GABRIELE, 2010, p. 145), colocando-se a serviço do capital social e cultural da sociedade, no qual “as relações que as pessoas estabelecem entre si e com o seu meio são pautadas pelos símbolos e sentidos construídos social e culturalmente, assimilados por meio das aprendizagens asseguradas nos processos de socialização, dos quais a educação toma parte” (MARTINS, 2011, p. 241).

Minha intenção, daqui para frente, portanto, é propor, a partir do olhar sobre o trabalho instigante desenvolvido no/pelo⁹⁸ MVMC na década de 1990 e tão atual, a estruturação e o diálogo necessário de um museu com sua comunidade pelo olhar da educação, entendendo aqui a comunidade como aquele grupo cultural que o recebe fisicamente, que dialoga com seu tema principal, e outras tantas pessoas que acabam por conhecê-lo das mais diversas formas (visitantes esporádicos ou avulsos).

A proposição toma como base o trabalho desenvolvido há quase vinte anos pela educadora, professora emérita da UnB, Profa. Dra. Eva Waisros Pereira, que procedeu a projeto de pesquisa intitulado *Educação Pública do Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador*, que culmina com a concepção do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE) (figura 146).

⁹⁸ “No” museu, porque as pessoas que nele trabalhavam é que desenvolviam as ações com a comunidade. E “pelo” museu, porque as pessoas viraram o museu e o museu virou as pessoas, numa interação indissociável.



Figura 146: Imagem virtual da futura sede do MUDE, 2013.
Fonte: Foto da capa do Plano Museológico do MUDE.

A pesquisa coordenada por Pereira recuperou depoimentos gravados de uma primeira pesquisa no DF⁹⁹ sobre a educação, e já procedeu à gravação de mais de duas centenas de outros depoimentos dos primeiros professores que vieram compor o plano das construções escolares de Brasília, apresentado por Anísio Teixeira para a nova capital; os professores das escolas que os precederam, dando aulas em acampamentos, e depoimentos dos alunos que frequentaram tais escolas, configurando o registro em áudio e vídeo o foco maior da pesquisa e, conseqüentemente, do acervo do MUDE. Compõem ainda este acervo “documentos textuais, iconográficos e objetos” (CATALÃO, RICARDO, ICÓ, BATISTA, & SILVA, 2013, p. 3), recolhidos junto a arquivos públicos e particulares, como contra-cheques, provas, trabalhos, fotos, uniformes escolares, livros, cadernos, entre outros, conforme dados do Plano Museológico do MUDE.

O recolhimento e a guarda desse acervo têm sido feitos, no decorrer desses quase vinte anos de pesquisa, por vários pesquisadores que compõem ou compuseram o grupo de pesquisa *Educação do Distrito Federal: História e*

⁹⁹ A primeira pesquisa sobre a educação do DF que se tem registro é de 1989/1990 — *Memória da Educação de Brasília* —, e foi coordenado pelas professoras Vera Margarida Lessa Catalão, Wanda Cozetti e a museóloga Célia Corsino. Esta pesquisa fez o registro oral de entrevistas com professores pioneiros, pesquisa de documentos nos arquivos do Congresso Nacional e Arquivo Público do DF, e recolheu objetos de época e fotografias (que foram devolvidos ao final), que compuseram uma exposição no Palácio do Buriti.

Memória, e está guardado em uma sala da Faculdade de Educação da UnB, onde funciona o embrião do MUDE e o grupo de trabalho, que está empenhado em erguê-lo fisicamente na Candangolândia, cidade/região administrativa do Distrito Federal onde funcionou a primeira escola pública do DF, em 1957, escola Júlia Kubistchek, e onde, conforme os comitês Gestor e de Assessoramento, e o Grupo de Trabalho do MUDE, o museu deverá ser erguido, replicando e adaptando o projeto original da primeira escola, de autoria de Oscar Niemeyer, toda em madeira.

No terreno original da primeira escola foi erguido, em alvenaria, o Centro de Ensino Júlia Kubistchek, ficando uma área de 2 hectares, pertencente ao Parque Vivencial e Ecológico da Candangolândia, da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos/Instituto Brasília Ambiental – IBRAM-DF, ao lado da atual escola, reservado para a construção do museu, após negociações e indicação da comunidade.

O trabalho da professora Pereira, a partir de 2013, contou com o reforço de cinco professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, quando o projeto, neste ano, passou a integrar as proposições desta Secretaria de Estado. As professoras em questão passaram a compor um grupo de trabalho fixo¹⁰⁰, atuando diretamente com a professora Eva dentro da UnB, onde todo o acervo se encontra.

Inicialmente, o grupo foi composto pelas docentes Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão, Profa. Esp. Marta de Almeida Gomes Icó, Profa. Ms. Carmen Batista, e eu, Profa. Ms. Luciana de Maya Ricardo, doutoranda em educação. Posteriormente a Profa. Ms., também doutoranda em educação, Ariane Abrunhosa, juntou-se ao grupo e, mais recentemente, a Professora Dra. Maria Paula Vasconcelos Taunay passou a fazer parte da equipe.

O grupo inicial realizou o plano museológico, os contatos para o projeto expográfico e suas definições, o projeto e contatos para a apresentação junto

¹⁰⁰ A professora contou, nestes anos precedentes, com estagiários, professores voluntários, alunos em projetos de extensão, mestrandos e doutorandos interessados no assunto, entre outras pessoas e instituições envolvidas, que puderam, durante os anos, manter o trabalho do museu ativo, contudo sem uma constância e dedicação exclusiva.

ao Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) de proposição para captação de recursos para a implantação da exposição permanente, que foi deferido; definição, análise e aprovação de projeto arquitetônico para a reconstrução da escola Júlia Kubistchek e suas adequações; negociação com a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos/Instituto Brasília Ambiental – IBRAM-DF para a liberação do terreno indicado pela comunidade para a sede do museu (Figura 147); concurso para a logomarca do museu, negociações junto aos órgãos competentes para a liberação de verbas para a construção do museu; levantamento de equipamentos e mobiliário necessário ao início do funcionamento do museu; e acompanhamento junto à NOVACAP dos trâmites para a licitação da obra de construção do museu, entre muitas outras ações.



**Figura 147: Localização do prédio do MUDE, na Candangolândia, s/d.
Local sinalizado em vermelho
Imagem da planta de localização do MUDE na Candangolândia.
Fonte: Plano Museológico do MUDE.**

O museu tem como missão “salvaguardar, pesquisar e difundir a memória da educação do Distrito Federal e seus protagonistas, tendo como marco referencial o período de construção da nova Capital e de implantação do sistema de educação pública” (CATALÃO, RICARDO, ICÓ, BATISTA, & SILVA, 2013, p. 7), e se legitima nesta comunidade, integrante do projeto original do DePHA, intitulado Cidade Livre, da década de 1980/1990, por conter em sua

área de abrangência remanescentes históricos do início de Brasília, como é o caso da igreja São José Operário (toda em madeira), do Caixa Forte da Novacap, e do Restaurante do SAPS – Serviço de Abastecimento da Previdência Social.

Conforme o Plano Museológico do MUDE (2013), este pleiteia a natureza jurídica de uma fundação vinculada à Secretaria de Estado de Educação do DF, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com gestão interinstitucional, e ainda afirma que

[...] o museu é um lugar de apresentação e interpretação da prática social e um testemunho vivo de uma cultura. Precisa oferecer, por meio de suas ações e serviços, condições de mediação pedagógica de forma que o público visitante, ao conhecer as referências materiais, reconheça-se como membro da comunidade pela compreensão de seu patrimônio imaterial (CATALÃO, RICARDO, ICÓ, BATISTA, & SILVA, 2013, p. 4).

Sendo assim, coloca como proposta de ação educativa, a valorização de professores, de estudantes, da comunidade e, conseqüentemente, da escola, por meio de prática social na qual o diálogo de saberes “enraíza e renova os conhecimentos integrantes do currículo escolar”, trazendo com a comunidade a “experiência de formação humana para construção participativa de novos sentidos e significados” (CATALÃO, RICARDO, ICÓ, BATISTA, & SILVA, 2013, p. 6) às ações do museu.

Em suas proposições, além das visitas mediadas às exposições, com atividades direcionadas às diversas faixas etárias, “considerando-se os processos de socialização e o desenvolvimento psicogenético, serão criadas atividades capazes de estimular a curiosidade, o sentido de pertencimento e contribuir para as mudanças de percepção e de atitude” (CATALÃO, RICARDO, ICÓ, BATISTA, & SILVA, 2013, p. 17), tendo suas atividades estendidas para toda a área verde do museu, com espaços específicos para oficinas de arte-educação, atividades manuais e cênicas, além das atividades de valorização do bioma local, com jardins de permacultura e agrofloresta. Ainda estão nos planos um programa de educação permanente para professores, no intento de recuperar os ideais de uma escola pública de

qualidade, tão bem exposto pelos escolanovistas e enfatizado por Anísio Teixeira para o plano escolar de Brasília, sendo referência como espaço de formação continuada para docentes, em parceria com diversas instituições.

Após o plano museológico, que deu as diretrizes iniciais dos vários setores do museu, as diversas áreas começaram a se aprimorar, como foi o caso da exposição permanente, que a partir das colocações iniciais teve o seu projeto desenvolvido em detalhes de equipamentos, salas e conteúdos, ou mesmo o setor de pesquisas, que necessitava de um local de fácil acesso e que estivesse sempre preparado para receber as pessoas para entrevistas agendadas ou espontâneas. Com o andar das ações e o decorrer dos detalhamentos, foi criada uma sala no térreo do museu, que anteriormente receberia a área educativa do museu e que passou a contemplar um estúdio¹⁰¹ acoplado em uma sala multiuso (figura 148), com uso independente ou conjugado. Tal sala se configurou a única sala para a área educativa — para aulas, monitores, professores, etc. Sendo assim, ainda necessitava de espaço para que suas ações fossem mais que apenas visitas guiadas à exposição e rápidas atividades pós-mediação, além dos cursos planejados para professores.

¹⁰¹ O estúdio de gravação, a sala da técnica e a sala multiuso acoplada tiveram sua forma e detalhes orientados por um professor especialista na área.

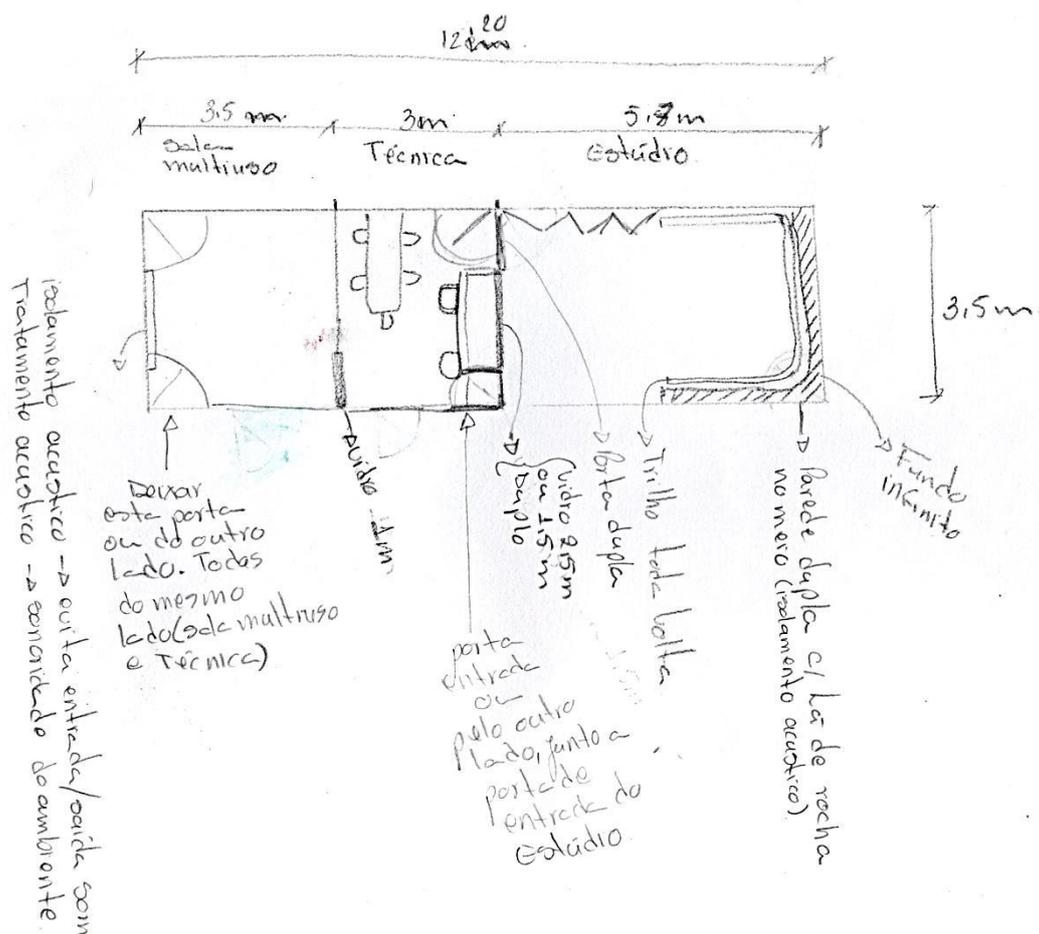


Figura 148: Croqui estúdio de gravação, técnica e sala multiuso, 2014.
Fonte: Acervo autora.

Assim, no primeiro semestre de 2014, eu e a arquiteta Dra. Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele, que faz parte do Comitê de Assessoramento¹⁰² do Museu da Educação, iniciamos uma proposição para a área educativa do MUDE, física e conceitualmente, beneficiando-nos de seu conhecimento desenvolvido no decorrer de seu trabalho de doutorado, que versa sobre a *Musealização do Patrimônio Arquitetônico: inclusão social, identidade e cidadania. Museu Vivo da Memória Candanga*, e de minha prática durante vinte e dois anos junto ao patrimônio cultural do DF, sendo dezoito no MVMC, compondo a equipe que atuou na década de 1990, coordenando a Oficina da Fibra, e posteriormente, já na década de 2000, dirigindo o museu e reativando suas oficinas e a área de educação.

¹⁰² Os demais integrantes do Comitê de Assessoramento à época da confecção do Plano Museológico do MUDE eram as professoras Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Militão Rodrigues, Ingrid Dittrich Wiggers, Maria Paula Vasconcelos, Silmara Kuster, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Fátima Maria de Deus e o arquivista Raimundo Mendes.

Nossa intenção foi criar uma área para o trabalho com a comunidade, em que o educativo do museu fosse mais do que visitas guiadas à exposição com rápidas atividades posteriores. Propusemos, então, uma minicidade de época, onde todo o trabalho de educação seria desenvolvido com a comunidade, escolar ou não. Nesta fase do trabalho de criação e retirada do MUDE do papel, o local do museu dentro do Parque Vivencial e Ecológico da Candangolândia, área de proteção ambiental¹⁰³, já estava determinado pelo IBRAM/DF, e já tínhamos o local onde a obra de reconstrução do prédio da escola Júlia Kubistchek e seu semienterrado¹⁰⁴ serão implantados, o que nos proporcionou a demarcação (figura 149) de uma área contígua ao prédio principal do museu para o desenvolvimento de uma minicidade de época para o desenvolvimento das atividades de educação; de uma geodésica de bambu coberta, com 15m de diâmetro e 177m², para ser o auditório do MUDE, com banheiros contíguos, dentro de uma grande área verde; e um anfiteatro construído em solo-cimento, acompanhando o declive do terreno.

¹⁰³ A área cedida para o MUDE havia sido utilizada no início da Candangolândia por uma olaria. Depois foi um lixão, que em seu último uso, antes do MUDE, havia sido aterrado e era utilizado como campo de futebol. Recentemente um plantio de árvores nativas foi feito nas áreas que não serão edificadas.

¹⁰⁴ Somente o prédio da escola, erguido inicialmente e refeito agora todo em madeira, não daria conta de abrigar todas as áreas do museu. Sendo assim, em uma das reuniões, analisando o terreno e a posição proposta inicialmente para a edificação do prédio, propus a criação de um subsolo que, pelo declive do terreno, teria toda a lateral aberta para a área verde do parque, o que foi aceito e posteriormente desenvolvido brilhantemente pelo arquiteto Carlos Limaverde, responsável pelo projeto do MUDE.

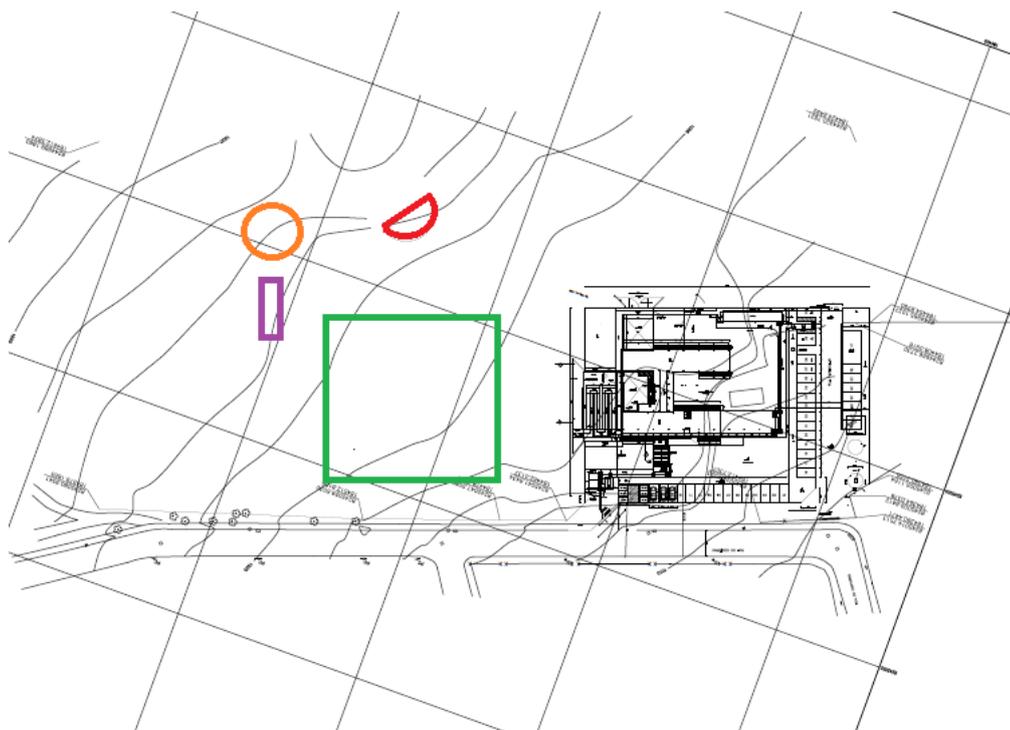


Figura 149: Mapa de localização, 2014.
Minicidade (verde), banheiros externos (roxo), geodésica (laranja), e anfiteatro (vermelho).
Fonte: Projeto minicidade.

A proposição de uma minicidade de época não é nova. Ela foi sugerida pelo arquiteto Silvio Cavalcante, diretor do DePHA, idealizador e executor do MVMC, para o Museu Vivo na época de sua criação, contudo esta nunca saiu do papel. A ideia era uma minicidade toda em madeira, “projetada toda na escala das crianças”¹⁰⁵, nos moldes dos acampamentos pioneiros do DF, para que as crianças pudessem brincar nela, e se sentirem como que nos primórdios da capital. Seria o parquinho do museu para as crianças desenvolverem seu lado lúdico e entenderem o princípio da cidade, capital do Brasil; um voltar ao passado brincando (figura 150).

¹⁰⁵ Dados retirados do primeiro livreto do Museu, produzido pelo MVMC, DePHA, Secretaria de Cultura e Esporte, e GDF, na década de 1990. s/n.



Figura 150: Croqui minicidade MVMC, década de 1990.
Fonte: Primeiro livreto do MVMC, DePHA, Secretaria de Cultura, GDF.

Nossa ideia inicial para o MUDE foi criar uma área específica para o desenvolvimento das ações junto à comunidade, onde os grupos em visitas ao espaço, escolares de todas as idades ou não escolares, possam ser recebidos após a visita mediada, ou já agendarem uma atividade específica, dando continuidade a uma primeira ida ao museu. Desta forma, o museu passa a ser um agente ativo de mudança da comunidade, transformando-a em uma comunidade educadora, e esta, do próprio museu, a partir do momento que fomenta novas questões aos seus técnicos/professores multidisciplinares, e os instiga a novas pesquisas e novas ações junto à comunidade.

O projeto apresentado em 2014 ainda se refere aos ideais escolanovistas enfatizados por Anísio Teixeira, que pregava a autonomia do

indivíduo por meio de uma formação integral, deixando-o “apto a pensar e tomar decisões por iniciativa própria por meio de vivências diversas, e não mais ter sua formação alicerçada em uma educação conteudista e diretiva” (GABRIELE & RICARDO, 2014, pp. 2-3). Conforme, ainda, o projeto apresentado, a proposição educativa do MUDE prevê uma “imersão do visitante na história do DF” e de seus protagonistas, para que, ao entrar na área do museu, ele possa se envolver com essa história e entender um pouco mais como ocorreu a construção da cidade, do projeto educativo e de seus desdobramentos, mandos e desmandos.

A construção de um espaço com a tipologia do Núcleo Bandeirante, à época da construção de Brasília, final da década de 50 e início da de 60, pretende envolver todos os sentidos de quem ali chegar, proporcionando atividades diversas de cunho pedagógico, para o desenvolvimento das sensações e temas despertados na visita a exposição permanente do museu (GABRIELE & RICARDO, 2014, p. 4).

Diferente do MVMC, a ideia foi criar uma minicidade com nove casas de época, um bicicletário e uma praça (figura 151), onde cada casa trabalharia com uma linguagem e/ou um referencial de época, como a culinária, modos de troca, transporte, etc., dando muitas oportunidades de reflexões e desenvolvimento, pois não há intrinsecamente uma única “estrutura propícia à realização de uma aprendizagem favorável ao indivíduo, no sentido de capacitá-lo a caminhar no campo de suas próprias reflexões, maturando pensamentos e ideias e perfazendo um caminho diferente daquele exigido pelos sistemas de controle” (TERRAZA, 2016, p. 9), pois “ainda estamos distantes da instauração de uma dinâmica que atenda basicamente às relações de contextualização, complexidade, transdisciplinaridade, reflexão e pesquisa, tão necessárias ao processo de construção de conhecimento e de sentido” (TERRAZA, 2016, p. 9), mas como educadores plenos do sentido da palavra, sempre empreendemos novas possibilidades a todos que se propõem a trilhar o caminho do conhecer e trocar experiências.

Na concepção inicial, as casas seriam construídas todas em madeira, seguirão a tipologia de época,

[...] dispostas ao redor de uma praça com sistema de som, bancos, lago, vegetação, mesas para jogos, calçamento e sistema de iluminação. Cada casa trabalhará um conceito e/ou técnica, sempre fazendo uma relação de como era, como é e como poderá ser iniciando, por exemplo, pela arquitetura do prédio do MUDE, [...] e sua relação com a fisionomia da minicidade. Questões quanto a 'como eram as casas no Brasil desta época, por que estas foram construídas assim, por que este material, qual material se encontrava no interior do Goiás disponível nesta época, quem podia morar numa casa destas, como chegaram aqui, por que vieram?', são algumas das questões que permeiam uma só das questões possíveis no museu, a tipologia e arquitetura das casa, mas que envolve transdisciplinarmente todas as possibilidades de linguagens e técnicas disponíveis entre as casas da minicidade (GABRIELE & RICARDO, 2014, p. 5).

Assim, envoltas nos conhecimentos de cada colega do GT do MUDE, relembrando inicialmente algumas práticas muito tradicionais no MVMC e pensando em novas possibilidades, em 2014 propusemos um espaço educativo, que dialogasse com a comunidade onde o museu está inserido, além de outras tantas aprendizagens dispostas a dialogar, e optamos por propor as seguintes casas/espços da minicidade: a) Casa da Farmácia Verde; b) Casa da Comunicação; c) Bicletário; d) Casa da Vendinha; d) Casa da Cantina; e) Casa da Cerâmica; f) Casa da Marcenaria; g) Casa da Reciclagem; h) Casa da Tecelagem; e i) Casa de Época — cênica.

Contudo, atualmente, com mais tempo de análise, diálogos e considerações, minha proposição para a área educativa do MUDE se substancializa na Vila Educativo-Cultural do MUDE, considerando as primeiras cinco proposições feitas anteriormente (Casa da Farmácia Verde, Casa da Comunicação, Bicletário, Casa da Vendinha, Casa da Cantina), realizando mudanças na sua nomenclatura e incrementando seu uso, mas seguindo a mesma linha base de tema pensada inicialmente, acrescentando-lhes uma descrição maior do que podem vir a ser, e modificando por completo as casas seguintes (Casa da Cerâmica, Casa da Marcenaria, Casa da Reciclagem, Casa da Tecelagem, Casa de Época — cênica), fazendo a proposição de novos usos para estas, seja por entender que as Casas da Cerâmica, da Tecelagem e da Reciclagem da forma como estavam propostas, replicam oficinas já existentes no MVMC, vizinho à Candangolândia, e que, caso haja interesse em realizar alguma atividade em uma destas áreas, as oficinas do Museu Vivo poderão ser solicitadas.

Entende-se também que a forma de acessar o conhecimento inerente a cada um necessita das demais “dimensões do desenvolvimento humano” (GODOY, 2016), e, como coloca Terraza (2016), já citado anteriormente, quando fala que não há especificamente uma única “estrutura propícia à realização de uma aprendizagem favorável ao indivíduo”, mas, em realidade, várias, pois somos únicos, diferentes, diversos, e se queremos uma escola diferente, que promulgue os ensinamentos de uma educação integral, fazendo a realidade em nossas escolas e espaços de educação, necessitamos um ambiente que incorpore novas formas e agentes educativos, promovendo novas situações de aprendizagem para que os estudantes e professores conheçam e reconheçam o território onde vivem e trabalham — pessoas, expressões culturais, histórias contadas e as contadas em segredo —, construindo sentidos ao estabelecerem relações com “os saberes que trazem para a escola, as crenças e os valores com os quais se identificam” (GODOY, 2016), propondo em conjunto soluções para conflitos, como forma de construir uma vivência para a cidadania, dialogando com o conhecimento popular — família e comunidade —, tomando posse do espaço público como forma de

zelar por este e promovendo novos usos urbanos do território por parte de toda a comunidade. Este espaço, no meu entendimento, pode ser o museu.

Seguindo este pensamento, a Vila Educativo-Cultural do museu, dentro deste território, intenta propiciar espaço para cursos, pesquisas e o desenvolvimento da prática pedagógica para os professores e pesquisadores da área de educação, tendo como referencial a história da educação do DF por meio das exposições e do acervo do museu, ao mesmo tempo em que atende a comunidade em visitas/atividades escolares ou não, tornando o museu um local de encontro da comunidade para um café¹⁰⁶, a visita a uma nova exposição, para o desfrute da área verde ou mesmo participar de alguma atividade oferecida no museu, seja como condutor desta ou participante, tornando-o um museu educador, integrante de uma cidade (Candangolândia) que pode ser uma cidade educadora, principalmente se o museu tornar-se centro de difusão das propostas de educação dentro deste território, e de estendê-lo a muitos mais.

O museu torna-se, desta forma, um agente de transformação da comunidade e ponte desta com várias outras localidades, tantas quantas com as quais o museu puder intercambiar conhecimentos, tanto no Brasil quanto em outros países, também instigados em dar sentido à aprendizagem e desenvolver práticas para tal em suas diversas comunidades.

Portanto, a Vila Educativo-Cultural do MUDE (figura 152), continua com um bicicletário e agrega um parquinho com área para jogos, além das nove casas de madeira, caracterizadas de época, nominadas da seguinte forma: 1) Casa de Época (sala de aula jovens e adultos); 2) Venda (ou vendinha - lojinha do museu); 3) Casa da Comunicação e Multimídias; 4) Casa das Tecnologias da Terra; 5) Cantina com área para lanche; 6) Casa dos Sons e Sonâncias; 7) Casa do Corpo e Mente; 8) Casa das Linguagens e Expressões; e 9) Casa das Ferramentas e suas Engenhocas.

¹⁰⁶ Na minha proposição, levando a cantina e a área de lanche dos escolares para a Vila, o espaço desta no prédio do Museu, anexo ao prédio principal, pode virar o espaço de um café, para lanches e encontro de docentes em cursos e visitantes.

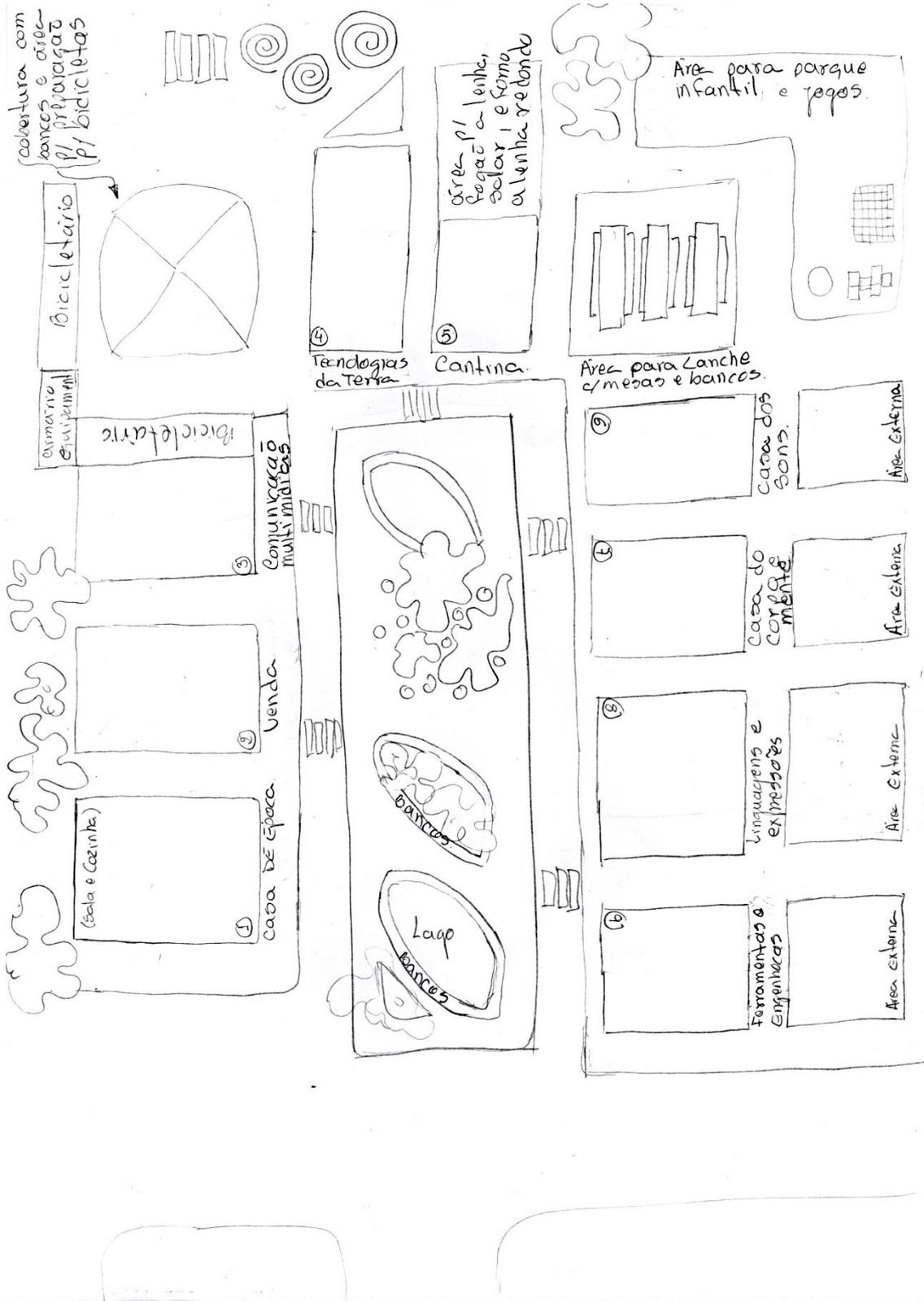


Figura 152: Proposição para a Vila Educativo-Cultural do MUDE, 2017.
 Fonte: Acervo autora.

A **Casa de Época** (1) continua tipificada como uma casa dos anos 1950/1960, com móveis e objetos estilo modernista, contudo abrigará um local confortável, de aprendizado de adultos, com todos os recursos tecnológicos atuais — *wi-fi*, televisor, projetor, *notebooks*, impressora, entradas USB, caixas de som, lousa eletrônica —, e o que mais for necessário para o conforto e o desenvolvimento do aprendizado de forma acolhedora e instigante, abrindo espaço para os cursos na área de educação e cultura para jovens e adultos de uma forma diferente dos cursos, professor/quadro branco (ou negro)/alunos. Aqui se invoca uma nova dinâmica, já utilizada em outros países, na qual os alunos fazem suas pesquisas e trabalhos dentro da sua temática de atuação, independentes uns dos outros, mas dentro de um mesmo grupo de trabalho, sob a orientação de um professor condutor do processo, que faz as ligações transdisciplinares necessárias, contudo dentro de um ambiente equipado, confortável e prazeroso. Será a casa de intercâmbios e parcerias com instituições de educação e afins, que possam desenvolver e aprofundar pesquisas propondo uma grade de atividades para docentes e interessados em se aprofundar na temática educativa.

Com a inserção desta casa, os cursos para adultos de temáticas diversas no contexto educacional ganham espaço de aula e pesquisa dentro da vila, podendo se incorporar a atividades de crianças, jovens ou mesmo adultos nas outras casas. Liberam, ainda, a sala multiuso no térreo do prédio do museu, sem adequação específica alguma, podendo esta, ou parte dela, melhor acomodar os monitores e o pessoal do receptivo, ou mesmo ter outra utilidade.

A segunda casa abrigará a venda, sendo nominada **Casa da Vendinha**, e será caracterizada como uma venda de época, e servirá de loja para os produtos do museu (lojinha do MUDE), para venda de eventuais produtos que possam ser desenvolvidos nas casas com grupos da comunidade e, porventura, vender produtos típicos da localidade. Suscitará as relações e o desenvolvimento comercial e social, podendo conter área e objetos cênicos para o trabalho pedagógico.

A terceira casa, **Casa da Comunicação e Multimídias**, será munida de um laboratório de informática com estúdio de gravação e rádio via *internet* que alimentará o sistema interno a área do museu (auto-falantes da praça da Vila), além de equipamentos de fotografia e filmagem para alimentar a página do museu na *internet*, a fabricação de um jornal, e serem utilizadas em diversos cursos. Propõem dialogar sobre a informação que se vincula hoje de forma rápida, os meios de comunicação de ontem, de hoje, do futuro e os de sempre, que se mantêm por meio de suas transformações temporais, e dialogar com a escola por vários meios.

O **bicicletário**, com bicicletas de três tamanhos distintos e equipamentos de segurança, pretende trabalhar as questões atuais de locomoção no meio urbano e rural, passando regras e orientações de como utilizá-la como meio de transporte junto aos veículos automotores com um mínimo de segurança, além de seu empréstimo para visitantes utilizá-las dentro da área do museu e do Parque Vivencial e Ecológico da Candangolândia, caso seja disponibilizada ciclovia na área.

A quarta casa, a **Casa das Tecnologias da Terra**, trabalhará as questões de meio ambiente e sustentabilidade, com área para plantio de jardins de permacultura, horta suspensa e produção de mudas de cheiros, temperos, medicinais e nativas, com o intuito de passar o conhecimento de tais práticas e, ainda, o processo de fabricação e os usos de sabonetes, cremes, perfumes, óleos e chás, além da desidratação de frutos, flores e folhas. Será equipada com todas as tecnologias e mídias necessárias ao desenvolvimento de suas atividades, telhado verde e sistema de captação e armazenamento de água da chuva, como todas as outras casas, e dará especial atenção ao bioma cerrado.

A **Casa da Cantina**, a quinta na sequência, pretende trabalhar a culinária, resgatando sabores e modos de fazer tradicionais da região e do país, discutindo as práticas alimentares, de produção e distribuição dos alimentos, agregando mestres, quituteiras(os), avós e avôs que possam ensinar, em uma cozinha equipada com o que de mais tradicional possa existir junto com recursos atuais em uma cozinha — fogão a gás, elétrico, a lenha e

solar; forno a gás, elétrico e a lenha —, além de produzir durante o atendimento, quando possível, o lanche da turma. O espaço deve ser equipado com os utensílios de cozinha e mídias necessárias à prática de cursos desde crianças até adultos e oferecer na área externa, local coberto com mesas e bancos para o lanche das turmas. Esta casa, como a anterior a ela, intercambiarão atividades ligadas ao extrativismo e seus usos alimentares, como exemplo de ações conjuntas.

Na sequência, a sexta casa é a **Casa dos Sons e Sonâncias**, que tenciona possibilitar a descoberta dos sons, a pesquisa das tradições culturais sonoras por meio de seus mestres, a criação de instrumentos e as formas de expressões sonoras. Intenta-se, ainda, cooptar os grupos musicais existentes no território onde o museu se encontra, identificando-os e abrindo espaço para que possam mostrar seu trabalho e possam repassar seu conhecimento em atividades no museu, também fazendo intercâmbios com outras comunidades. Para tal, o espaço deve estar dotado de equipamentos básicos para pequenas apresentações interna ou externamente à casa, equipamentos para reprodução de sons em diversas mídias e alguns instrumentos básicos de corda, sopro e percussão. A construção de instrumentos poderá ser feita em outra casa da vila, trabalhando transdisciplinarmente os conhecimentos.

A sétima casa, a **Casa do Corpo e Mente**, pretende trazer ao museu um espaço de expressão e cuidado com o corpo e com a mente, em um ambiente para trabalhar e pesquisar a cultura corporal, desde as danças e festejos tradicionais e populares, costumeiros na região, até os trazidos e incorporados às comunidades participantes. As atividades poderão remontar os festejos e suas movimentações ou trazer o antigo movimento para os dias atuais, como forma de compreendê-lo e resignificá-lo no dia a dia com novos movimentos e danças. O trabalho corporal, ainda, será apresentado à comunidade por atividades que enfoquem a consciência plena do corpo por meio da meditação e yoga, ou mesmo com atividades no *slackline*, tecido acrobático, ou mesmo danças de salão ou de rua.

A **Casa das Linguagens e Expressões**, a oitava na sequência, pretende ser um espaço onde os mais variados temas suscitados durante as

visitas ou cursos e vivências no museu possam tomar forma por meio das mais diversas linguagens, como um ateliê de artes e afins, para a prática da reflexão e o desenvolvimento de atividades ligadas aos fazeres manuais. Como exemplo, podemos citar as técnicas de gravuras — xilogravuras, monotipias, gravuras digitais que remontem as comunicações, revistas, histórias e fotos de época e atuais; às costuras e às tramas dos bordados, macramês e tecelagens, para a manifestação sobre as reminiscências da região desde a arte das tramas indígenas, se necessário, até as mais recentes; as possibilidades de técnicas de pinturas e desenhos, dos aquarelados às pinturas de rua, por meio dos grafites ou mesmo as pinturas e desenhos colados – intervenções urbanas.

Pretende-se que seja um espaço para o encontro do diálogo e dos fazeres culturais, num local agradável, onde sofás, *puffs*, banquetas e o que mais tornar o ambiente prazeroso à discussão estejam disponíveis; e espaço interno e externo equipado às práticas combinadas no grupo ou sugeridas pelo condutor do diálogo, e para os cursos pré-agendados.

A nona e última casa, a **Casa das Ferramentas e Engenhocas**, como a Casa das Linguagens e Expressões, pretende ser um local para a materialização das manifestações culturais dos grupos ou indivíduos em cursos ou pesquisas, nas construções e experimentações de projetos. Também pretende ser local aprazível, com área interna e externa, e equipamentos e ferramentas para as construções em madeira, pedra, metal, elétrica, e nas áreas hídrica e eólica.

As casas da Vila Cultural do MUDE, nesta proposição, pretendem atender às visitas ao museu com atividades instigantes, dar suporte às ações de escolas e educandos do território, complementar as atuações de pesquisadores nas áreas de educação e abrir local na comunidade para as expressões culturais, produzindo sentidos as construções socioculturais.

Como a Casa dos Sons e Sonâncias, as outras casas também objetivam mapear parceiros educativo-culturais que possam mostrar seu trabalho e/ou passar seus conhecimentos no espaço da Vila. Dessa forma, o que de mais

atual na educação — e na educação integral, mais especificamente — acontecerá no espaço: a educação compartilhada com o território e a sua apropriação pelo próprio educando, que será ator ativo de sua educação e poderá compartilhá-la com outros tantos atores, porque a concepção de museu que se promove hoje, e proponho aqui, é a do museu integral que tem a ênfase no sujeito, ator

[...] do ato de conhecer e de transformar o conhecimento e o mundo [...] na sua relação com o meio, que aborda a totalidade dos problemas da sociedade, tendo como elementos básicos: um território [...], um patrimônio [...], e uma população. [...] Um museu como um espaço de crescimento, de construção de conhecimento, de desenvolvimento da afetividade, de formação e de informação, de lazer e, sobretudo, um espaço de vida (SANTOS, 2000, pp. 10-12).

Para que toda a Vila funcione harmonicamente, é necessária uma coordenação geral que trabalhe transdisciplinarmente, propiciando o diálogo do acervo e das exposições do MUDE com as diversas possibilidades de olhares e ações que cada casa da Vila proporciona, sendo que cada uma dessas casas deverá ter um ou mais professores e/ou professores coordenadores, com conhecimentos diversos — equipe multidisciplinar —, para que possam propor e colocar em prática muitas e variadas atividades e transrelações entre as casas, a comunidade e o museu. A respeito disso, Petraglia (1995) discorre sobre Edgar Morin e a transdisciplinaridade, e coloca que na “prática transdisciplinar proposta por Morin não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento” (PETRAGLIA, 1995, p. 74).

As casas da Vila se configuram, também, como locais de estudos da cultura visual, que se define “como o estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais” (KNAUSS, O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual., 2006, p. 108), por esta estudar as relações que reordenam o mundo a partir dos olhares específicos de cada um, e nas relações humanas inerentes a estes, pois “os sentidos de todas as imagens são múltiplos e [...]

podem ser recriados a cada novo olhar” (KNAUSS, O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual., 2006, p. 115), a cada novo conhecimento. Morin já afirmou que “o conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução” (MORIN, 2013, p. 85), o que nós traduzimos do que conhecemos e como reconstruímos isso mesclando ao conhecimento já adquirido anteriormente, e que este conhecimento está marcado culturalmente¹⁰⁷, impondo-nos uma visão do mundo unicamente pela lente da cultura, mas que isso não significa que o conhecimento não foi estabelecido sobre uma experiência verdadeira.

¹⁰⁷ Morin chama “Imprinting” cultural (MORIN, 2013, p. 86 e 87).

CONSIDERANDO UM FINAL

Esta tese pretendeu trazer um novo olhar sobre, ou a ressignificação de uma ação que se desenvolveu na década de 1990, em um espaço de memória — o MVMC —, expondo como, com o decorrer do tempo, as diversas ações educativo-culturais que foram bastante significativas e tiveram um grande desenvolvimento durante dez anos no total, compartilhando ideais preconizados pela sociomuseologia, e que compactuaram de forma bastante efetiva com a comunidade, ainda são pertinentes, assim como foi a atuação educativo-cultural do Projeto Interação, na década de 1980, nos diversos locais em que atuou pelo Brasil afora, imbricando educação e cultura e reafirmando a importância das narrativas pessoais e da comunidade nos processos de construção e valorização de conhecimento, e de desenvolvimento local.

Importa também lembrar o Plano das Construções Escolares de Brasília e sua proposição de educação integral na década de 1950/1960, buscando a autonomia dos alunos, e como isso é tão atual novamente, associado a novas práticas educativas junto à comunidade e dentro do território, da área rural ou urbana da cidade que abriga todo este ensinamento, inclusive balizado pelo próprio Ministério da Educação em diversos projetos, mas principalmente pelos que incentivam ações de educação integral junto ao território da comunidade que recebe a escola, tornando-a — ou pelo menos tentando — cidades, territórios educadores.

A respeito disso, Huerta (2014) defende que “o espaço urbano transmite inúmeros incentivos para gerar um ambiente adequado à veiculação de ações, e está cheio de elementos com possibilidades educativas [...], um espaço suficientemente denso e abstrato para desenvolver novos olhares”¹⁰⁸ (HUERTA, 2014, p. 129). O museu, fazendo parte desse meio urbano, é parte dessa rede que se forma em prol da educação, principalmente um museu dedicado à educação, como é o caso do MUDE, onde deve prevalecer o diálogo com o espaço urbano, o território onde se encontra e a comunidade

¹⁰⁸ Tradução livre. “*El espacio urbano transmite numerosos alicientes para generar un entorno apto para vehicular acciones y lleno de elementos con posibilidades educativas [...], un espacio suficientemente denso y abstracto como para elaborar nuevas miradas*”.

que o frequenta, suscitando novas perspectivas, pois “a identidade de uma cidade, vista como lugar dotado de uma singularidade que o distingue dos outros, pode ser de modo marcante o resultado de uma construção [...], cujos traços são permanentemente recriados” (CORRÊA, 2006, p. 148) por todos que nela habitam e circulam, construindo novas relações culturais e criando novas proposições educativas. Nessa perspectiva, Morin nos coloca, ainda, que

[...] são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo relações indivíduo<>sociedade<>natureza (MORIN, 2011, p. 13).

Entrar em contato com uma prática pedagógica que foi tão marcante para seus participantes — docentes e discentes — há mais de vinte anos e que durou dez anos, e entender que os princípios propostos e desenvolvidos por meio destes ainda são atuais e relevantes para a prática educativa faz-nos perceber, mais uma vez, que, como coloca Santos (2000), “é necessário compreender a história como possibilidade” (SANTOS, 2000, p. 14), e eu acrescento, como possibilidade educativa, de conhecimento e de desenvolvimento cultural, no constante movimento de construir e reconstruir laços, histórias, processos e culturas.

As diversas práticas adotadas perpassaram em algum momento a educação formal, seja somente por negá-la, seja na intenção de suplantá-la e buscar mais e novas proposições educativas, ou mesmo fazendo par com esta e dialogando com ela, como foi o caso do Projeto Interação, que trabalhava junto às escolas de ensino fundamental; o programa Refazendo a Trama, que tinha como público os professores da rede pública, na intenção que estes introduzissem os conteúdos patrimoniais em suas práticas e que tais práticas se tornassem mais interessantes para eles e seus alunos, independente da disciplina ministrada; ou mesmo no plano educacional para Brasília, que, no caso do ensino fundamental tradicional, dialogava com as escolas-parque, e no

ensino médio, conforme pesquisas diversas no acervo do MUDE, esta conversa se realizava com os clubes de diversos interesses, também em turno contrário. Percebe-se que a relação do formal e do não formal sempre aconteceu, talvez até razão maior para o não formal existir — mexer, inspirar, fazer com que o formal saia de seu local de conforto, incluindo aqui também o local físico: a escola.

Constata-se, que, neste caso, todas essas tipificações de educação — informal, formal e não formal — coexistem e se reinventam sempre que necessário ao desenvolvimento dos atores envolvidos e na sequência dos avanços tecnológicos ligados ao tema e relacionados à evolução e ao diálogo sociocultural. Ouso dizer que, se a cidade é educadora e a comunidade participante, grande parte do aprendizado se faça informalmente no dia a dia e com a família e no transitar pela cidade, pois o olhar, a percepção como um todo já estará estimulado para que o aprendizado ocorra naturalmente.

A Vila Educativo-Cultural do MUDE vem propor um museu que, com uma base estrutural bem alicerçada na sociomuseologia, tenha no diálogo com a comunidade, e na possibilidade constante de se reinventar, seu sustento maior. Ter a comunidade integrada ativamente nas atividades do museu como participante, proponente, parceiro ou um simples visitante garante a manutenção do museu e propicia seu fortalecimento enquanto instituição. É como um selo de validação dos trabalhos desenvolvidos pelo museu e, no caso aqui apresentado, valida a proposição da Vila indicada, alicerçada pela experiência do trabalho transdisciplinar executado pela equipe multidisciplinar do MVMC como caminho dessa interação museu/comunidade.

Diferente do MVMC — que, politicamente, teve seu trabalho desmontado projeto após projeto¹⁰⁹, com a finalidade de, após este período, entregá-lo a uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e que, por

¹⁰⁹ O grande público do MVMC era formado por participantes de seus programas e cursos, como o Refazendo a Trama, o Manga Verde, e os diversos cursos oferecidos pelas oficinas, que venciam a barreira de rodovias, que envolvem o MVMC, de carro ou bicicleta. Com o fechamento do programa Refazendo a Trama e a mudança do DePHA para a sede da Secretaria de Cultura, o Museu Vivo perdeu parte de sua estrutura administrativa que estava atrelada ao DePHA, além de seu grande público que movimentava semanalmente o espaço do museu nos cursos ou, também, levando suas turmas para atividades.

se encontrar no limiar da Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, mas estar voltado para a Região Administrativa da Candangolândia e, mesmo assim, encontrar-se apartado das duas comunidades destas regiões por uma rodovia e duas marginais que praticamente o cercam e que acabam impedindo a comunidade de frequentá-lo mais facilmente no dia a dia —, o Museu da Educação do DF – MUDE terá sua sede dentro da Região Administrativa da Candangolândia, colada à área urbana, ao lado de uma escola, vizinha do grupo de escoteiros e dentro do Parque Vivencial da cidade, o que facilitará o trânsito de frequentadores, que poderão e deverão, desta forma, garantir sua longevidade a partir do momento que se sentirem integrantes do museu e que este lhes seja importante, essencial por alguma motivação subjetiva ou mesmo coletiva.

A proposição de uma vila de época para o MUDE pretende mostrar um pouco, para a cidade de agora, o que foi a cidade de antes e como fluíam suas relações — principalmente as educativas —, deixando caminhos abertos para que muitas outras trajetórias possam ser escritas ou narradas com base em um conhecimento prévio, que no MVMC envolvia a todos, que o DePHA considerava o último conjunto arquitetônico — remanescente histórico — todo em madeira, da época da construção de Brasília, ou seja, o próprio museu, com seus diversos prédios e sua área de tutela, com as árvores frutíferas e tantos recantos. A reconstrução do prédio de madeira da primeira escola pública como sede do MUDE, além de marcar historicamente todo o movimento educacional do final da década de 1950 e das décadas subsequentes, que foram tolhidas pela ditadura militar, ao unir-se à Vila Educativo-Cultural, fortalece os referenciais históricos da comunidade e, conseqüentemente, da educação e demonstra que um espaço de pesquisa e trabalhos educacionais unidos à comunidade só vivifica a importância que a educação representa para o desenvolvimento sociocultural da região onde estará inserida e de todos com quem se conectar e se relacionar, mesmo que sucintamente.

As casas da Vila podem fazer inúmeras relações, transrelações, inclusive com instituições outras fora das delimitações da cidade, intercambiando instrutores, pesquisadores, professores, monitores e práticas;

enfim, intercambiando conhecimentos. Intenta um espaço onde a educação possa se apresentar nas suas mais diversas facetas, experimentando-se no diálogo com o diferente, reinventando-se no alicerçar-se, respaldando-se na história e sempre dialogando com todos.

Nesta espiral ascendente de conhecimento em que vivemos, o museu — como instituição que guarda, seleciona, restaura e contextualiza o patrimônio cultural — torna-se um grande aliado da educação, promovendo possibilidades reais de novas construções e olhares junto à comunidade em que está inserido, impregnando de vidas passadas as existências atuais, e possibilitando questionamentos futuros a partir do momento em que faz de seu público sujeito de suas próprias histórias, fazendo-o interagir com tudo que pode oferecer — exposições, cursos, espaço de lazer, pesquisa, etc. — e tudo aquilo que ele puder transformar interna e externamente na sua existência, a partir dessa interação.

Das relações que são possíveis, então, entre museu e comunidade, que transformam um e outro, Santos reitera

[...] que o museu e a escola são resultados da criação de um grupo, em constante reflexão, e, conseqüentemente, em permanente transformação. Não há receitas prontas para o desenvolvimento de projetos com a comunidade, mesmo porque as [...] concepções de museu e de Museologia são o resultado de um processo, em permanente construção e reconstrução [...], para o desenvolvimento da ação e da reflexão, essenciais, no sentido de transformar a realidade (SANTOS, 2000, p. 14).

Para considerar que este seja um final e assegurar que seja momentâneo, pois de reinvenções, amadurecimentos e novas proposições vivemos diariamente, acredito que uma possibilidade de desdobramentos futuros para esta tese possa ser o levantamento junto à comunidade da Candangolândia de eventuais parceiros locais, assim como de parceiros estaduais e nacionais. A partir deste levantamento, pode-se definir quais diálogos teriam possibilidade de serem firmados inicialmente e por onde o MUDE poderia iniciar sua interlocução e atuação, sugerindo ações pontuais,

como atendimentos específicos, cursos e pesquisas, inclusive oral, junto aos candangos da região.

Outra ação de desdobramento desta pesquisa seria aproximar instituições internacionais ligadas à educação para intercâmbio de profissionais, visando a se conhecer mais ações e possibilidades educativas, como desdobramento e incremento do conteúdo de acervos do MUDE.

Acredito, contudo, que o maior legado desta pesquisa seja repensar a educação, seus espaços e cenários de acontecimentos, partindo das percepções e espaços internos de cada um, passando pelos locais do cotidiano, do comunitário, espessando relações e sentidos, para que possamos nos reconhecer na prática da produção e fruição deste bem por vezes tão relegado pelos governantes, mas de suma importância na estruturação e desenvolvimento das sociedades e suas culturas: o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. (2003). "Tesouros humanos" ou quando as pessoas transformam-se em patrimônio cultural - notas sobre a experiência francesa de distinção do "Mestre da Arte". In: R. ABREU, & M. CHAGAS, *Memória e Patrimônio - ensaios contemporâneos* (p. 320). Rio de Janeiro: DP&A.
- AICE - Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (5 de junho de 2016). *Declaración del XIV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras - Rosário/Argentina 2016*. Acesso em 31 de agosto de 2016, disponível em Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2016/06/Declaraci%C3%B3n-final-ES1.pdf>
- ALMEIDA, C. A. (2013). A função educativa dos museus de Bertha Lutz - uma peça (quase) esquecida do quebra-cabeça da museologia no Brasil. *Acervo - Revista do Arquivo Nacional*, 123 - 132.
- ALONSO, L. (2014). *Aprender em diferentes contextos: o informal, o não formal e o formal*. Acesso em 24 de junho de 2014, disponível em CNE - Conselho Nacional de Educação de Portugal: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AprendizagemVida/8-AprenderDiferentesContextos.pdf>
- ARANTES, V. A., GHANEM, E., & TRILLA, J. (2008). Entre pontos e contrapontos. In: V. A. ARANTES, E. GHANEM, & J. TRILLA, *Educação Formal e não-formal* (p. 167). São Paulo: Summus.
- ArPDF, CODEPLAN, DePHA - Brasília GDF. (1991). *Relatório do PLano Piloto de Brasília - Brasília, a cidade que inventei - Lúcio Costa*. Brasília.
- Associação Cidade Escola Aprendiz. (s.d.). *Bairro-Escola passo a passo*. Acesso em 2016, disponível em Cidade Escola Aprendiz: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf
- AZEVEDO, F. (1964). *A Cultura Brasileira – Introdução ao estudo da Cultura no Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- BARBOSA, L. M. (2014). *Aprendizagem em diferentes contextos*. Acesso em 24 de junho de 2014, disponível em <http://201.22.6.15/monteserrataprendizagem/aprendizagem.htm>
- BARBUY, H. (1989). Museu e Geração de Cultura. In: M. M. CÂNDIDO, *As ondas do pensamento museológico: balanço sobre a produção brasileira*. Rio de Janeiro: MINC/SPHAN/Pró-Memória.

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BELLOT, P. F. (2008). Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: A. I. educadoras, *Educação e vida: 20 anos de cidades educadoras*. Unesco.
- BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20 - 28.
- BRANDÃO, C. R. (1996). Cultura, educação e interação - Observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas. In: M. d. IPHAN, *O difícil espelho - limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação* (p. 353). Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON.
- BREDARIOLLI, R. L. (10 de 2008). *Suzana Rodrigues: Lições de vida sobre a arte e educação*. (Arteeducação Produções Online) Acesso em 20 de fevereiro de 2015, disponível em Revista Eletrônica Arteeducação Produções Online: <http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2010/08/suzana-rodruigues-licoes-de-vida-sobre.html>
- BUITONI, C. S. (2009). *Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação*. Acesso em 15 de Agosto de 2016, disponível em Livrosgratis.com.br: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp094934.pdf>
- CANÁRIO, R. (2004). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. Acesso em junho de 2016, disponível em Universidade Federal de Santa Catarina - Periódicos - Revista Perspectiva: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>
- CANÁRIO, R. (junho de 2009). *Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções*. Acesso em 11 de julho de 2016, disponível em gestaoescolar.org.br: <http://gestaoescolar.org.br/imprima-essa-pagina.shtml?http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/use-crie-criar-482738.shtml?page=all>
- CANAU, J. (2014). *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto.
- CÂNDIDO, M. M. (2008). As ondas do pensamento museológico: balanço sobre a produção brasileira; . In: M. C. BRUNO, & K. R. NEVES, *Museu como agente de mudança social e desenvolvimento - propostas de reflexões museológicas*. São Cristóvão: Museu de Arqueologia do Xingó.

- Carta das Cidades Educadoras - Declaração de Barcelona 1990.* (s.d.). Acesso em 17 de junho de 2016, disponível em 5a Cidade: <https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>
- Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004.* (2004). Acesso em 2016, disponível em Cidade Educadora - Comunidades de Aprendizagem: <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>
- CARVALHO, A. (2009). *Produção de cultura no Brasil - da Tropicália aos Pontos de Cultura*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- CATALÃO, V. M., RICARDO, L. M., ICÓ, M. G., BATISTA, C. S., & SILVA, A. A. (2013). *Museu da educação do Distrito Federal - Plano Museológico*. Brasília, DF.
- Centro de Referência em Educação Integral.* (2015). Acesso em 05 de maio de 2015, disponível em <http://educacaointegral.org.br/conceito/>
- CHAGAS, M. (1996). *Museália*. In: M. M. CÂNDIDO, *As ondas do pensamento museológico: balanço sobre a produção brasileira*. Rio de Janeiro: JC.
- CHAGAS, M. (2004). *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. In: I. Departamento de Museus e Centros Culturais, *MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia / IPHAN, Vol. 1, n. 1*. Rio de Janeiro: IPHAN.
- Cidades Educadoras.* (s.d.). Acesso em 18 de junho de 2016, disponível em Associação Internacional de Cidades educadoras - Rede Brasileira: <http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>
- Conceito de educação Integral - O que é educação integral.* (s.d.). Acesso em 01 de março de 2016, disponível em Centro de Referência em Educação Integral: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>
- CONSTITUIÇÃO DE 1934 - Publicação Original.* (s.d.). Acesso em 15 de Junho de 2015, disponível em Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.* (s.d.). Acesso em 15 de Junho de 2015, disponível em Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>

- CORRÊA, R. L. (2006). O urbano e a cultura: alguns estudos. In: R. L. CORRÊA, & Z. ROSENDAHL, *Cultura, espaço e o urbano* (p. 166). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- COSTA, C. M. (junho de 2008). A escrita de clio nos tempos da mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos pelos museus. *Educação em Revista*, 217-240.
- CUNHA, M. V. (Maio/Jul/Ago de 2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, 86.
- CURY, M. X. (2004). Os usos que o público faz do museu: a (re)significação da cultura material e do museu. In: I. Departamento de Museus e Centros Culturais, *MUSAS - Revista de Museus e Museologia / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Vol. 1, n.1*. Rio de Janeiro: IPHAN.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (s.d.). Acesso em 15 de Junho de 2015, disponível em Unicef: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm
- DEMO, P. (1994). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus.
- DEMO, P. (2000). *Conhecer & aprender - sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- DePHA/SEC/GDF. (junho de 1987). HJKO - Escritório Técnico. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- DePHA/SEC/GDF, SPHAN/MINC, UnB. (março de 1986). Projeto Cidade Livre - HJKO. Brasília, Brasil.
- DePHA/Secretaria de Cultura e Esporte/ GDF. (S/A). Restauração e revitalização do conjunto do ex-hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira - HJKO. Brasília, DF, Brasil.
- DESVALLÉSS, A., & MAIRESSE, F. (2013). *Conceitos-chave da museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.
- DEWEY, J. (2012). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Direito à educação e acesso à justiça*. (2011). Acesso em 15 de Junho de 2015, disponível em Ação Educativa: <http://www.direitoaeducacao.org.br/constituicao-federal/>

- DUARTE, J. F. (2013). Trabalho docente em tempos de neoliberalismo. In: C. CUNHA, J. V. SOUSA, & M. d. SILVA, *Diversidade metodológica na pesquisa em educação* (p. 336). Campinas: Autores Associados.
- DUARTE, M. d. (2011). *A educação pela arte - o caso Brasília*. Brasília: UnB.
- ENGUIITA, M. F. (2009). Centros, redes, proyectos. (P. U. UTP, Ed.) *Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional*, 4(7), pp. 23 -29.
- ESTANISLAU, L. A., & DANTAS, L. (1996). Era uma vez... In: M. d. IPHAN, *O difícil espelho - limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação* (p. 353). Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON.
- FARIA, A. B., & SILVA, M. T. (2014). *Caderno Território Educativo para Educação Integral*. Acesso em 13 de fevereiro de 2016, disponível em Centro de Referência em Educação Integral: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A.-R., LOPES, H., PETROVSKI, A. V., RAHNEMA, M., et al. (1973). *Aprender a Ser - La educacion del futuro*. (C. P. Espanhol, Trad.) Madri, Espanha: Alianza Editorial S. A. e Unesco.
- FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal; SEMATEC-IEMA - Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia; SCECS - Secretaria de Cultura, Esporte e Comunicação Social, DePHA, GDF. (1992/1993). Projeto Refazendo a Trama – Educação, Cultura e Meio Ambiente. Brasília.
- FLORENCIO, S. R., CLEROT, P., BEZERRA, J., & RAMASSOTE, R. (2014). *Educação Patrimonial - Histórico, conceitos e processos*. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc.
- FREIRE, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GABRIELE, M. C. (2010). O patrimônio arquitetônico no discurso dos museus: cultura e identidade. In: C. GUIMARAENS, *Museografia e arquitetura de museus - identidade e comunicação* (p. 326). Rio de Janeiro: FAU/PROARQ.
- GABRIELE, M. C. (2012). *Musealização do Patrimônio Arquitetônico: inclusão social, identidade e cidadania. Museu Vivo da Memória Candanga*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia.
- GABRIELE, M. C., & RICARDO, L. M. (2014). *Museu da educação do DF - Projeto Minicidade*. Brasília.

- GADOTTI, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- GADOTTI, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. *INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion.
- GADOTTI, M. (s.d.). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária - Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Acesso em 08 de janeiro de 2016, disponível em Scielo proceeding: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>
- GARCIA, V. A. (2007). Educação não-formal: um mosaico. In: M. B. PARK, R. S. FERNANDES, & A. CARNICEL, *Palavras-chave em educação não-formal* (p. 294). Campinas: Setembro.
- GEHL, J. (2015). *Cidades para pessoas*. São Paulo: Perspectiva.
- GHANEM, E. (2008). Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: E. GHANEM, J. TRILLA, & V. A. ARANTES, *Educação formal e não-formal* (p. 167). São Paulo: Summus.
- GODOY, M. (21 de setembro de 2016). *Por que aprender e educar no território?* Acesso em 18 de janeiro de 2017, disponível em Cidades educadoras: <http://cidadeseducadoras.org.br/metodologias/por-que-aprender-e-educar-no-territorio/>
- GOHN, M. d. (2010). *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez.
- GONÇALVES, J. R. (2003). O patrimônio como categoria de pensamento. In: R. ABREU, & M. CHAGAS, *Memória e patrimônio - ensaios contemporâneos* (p. 320). Rio de Janeiro: DP&A.
- GONÇALVES, J. R. (2003). Os museus e a cidade. In: R. ABREU, & CHAGAS, Mário, *Memória e Patrimônio* (p. 320). Rio de Janeiro: DP&A.
- Governo do Distrito Federal . (2015). *A origem dos espaços*. Acesso em 25 de Maio de 2015, disponível em Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal: <http://www.cultura.df.gov.br/a-origem-dos-espacos.html>
- GUIMARÃES, F. (agosto de 2013). *Um novo conceito de espaço*. Acesso em 11 de julho de 2016, disponível em Revista Educação: <http://revistaeducacao.com.br/textos/196/um-novo-conceito-de-espaco-293564-1.asp>
- HOLSTON, J. (2010). *A cidade modernista - uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras.

- HUERTA, R. (16 de 06 de 2014). *La mirada de los docentes hacia su ciudad: identidades urbanas y educación patrimonial*. Acesso em 2016, disponível em Pulso: revista de educación. 2014, n.37, paginas 127-147: file:///C:/Users/Luciana/Downloads/Dialnet-LaMiradaDeLosDocentesHaciaSuCiudad-4956215.pdf
- ICOM. (1999). *Declaração de Caracas 1992*. Acesso em 21 de setembro de 2016, disponível em CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA Nº 15 - 1999 243: <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/declaracao-de-caracas.pdf>
- ICON. (1972). Mesa Redonda de Santiago do Chile. In: I. C. ICOM, *Cadernos de Sociomuseologia* (Vol. 15, pp. 111 - 121).
- JUNIOR, J. d., TRAMPE, A. (., & SANTOS, P. A. (2012). *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa redonda de Santiago de Chile, 1972*. Brasília: Ibran/Minc; Programa Ibermuseus.
- KAPLAN, A. (2012). Introdução. In: J. DEWEY, *Arte como experiência* (p. 646). São Paulo: Martins Fontes.
- KNAUSS, P. (2006). O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, v.8, n.12, jan.-jun., 97 à 115.
- KNAUSS, P. (Jul/dez de 2011). A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Revista do Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais*, 27(46), 581 a 597.
- KRAMER, S. (1998). Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: S. KRAMER, & M. LEITE, *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (20 de dezembro de 1996). Acesso em 08 de janeiro de 2016, disponível em Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- LEITE, M. I. (jan./abr. de 2006). Crianças , velhos e museus: memória e descoberta. *Cadernos CEDES*, 26, 74-85.
- LEITE, M. I. (set - dez de 2012). Museu: espaço impulsionador de reconfigurações identitárias docentes. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade*, 32, pp. 335-350.
- LERNER, J. (2015). Prólogo a edição Brasileira. In: J. GEHL, *Cidades para pessoas* (p. 262). São Paulo: Perspectiva.

- LIMA, D. F. (jan-abr de 2012). Museologia-Museu e Patrimônio, Patrimonialização e Musealização: ambiência de comunhão. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. , n. 1., p. 31 a 50.
- LIMA, M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- LOWENFELD, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- LOWENFELD, V., & BRITAIN, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MARTINS, A. F. (2011). O ensino de artes nas Escolas Parque. In: E. W. PEREIRA, L. COUTINHO, M. RODRIGUES, C. N. HENRIQUES, F. d. SOUZA, & L. d. ROCHA, *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)* (p. 375). Brasília: UnB.
- MEC/SEF. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Acesso em 06 de julho de 2016, disponível em Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>
- Mesa Redonda de Santiago do Chile. (1972). *ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ECOMUSEUS E MUSEUS COMUNITÁRIOS – ABREMC*. Acesso em 18/06/2014 de junho de 2014, disponível em ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ECOMUSEUS E MUSEUS COMUNITÁRIOS – ABREMC: <http://www.abremc.com.br/leis1.asp?id=1>
- Ministério da Cultura - IPHAN. (1996). Anexo 1 - Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC. In: *O difícil espelho - limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2009). *Educação Integral: textos referência para o debate nacional - Programa Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2009). *Programa Mais Educação - Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: Ministério da Educação.
- MOLL, J. (2013). *Os tempos da vida nos tempos da escola - Construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso.
- MOLL, J. (2013). Os tempos da vida nos tempos da escola - Em que direção caminha a mudança? In: J. MOLL, *Os tempos da vida nos tempos da escola - Construindo possibilidades* (p. 262). Porto Alegre: Penso.

- MORIN, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO .
- MORIN, E. (2013). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, T. M. (jan/dez de 2008). Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. *Universitas Humanas*, 5, 49 - 76.
- OSINSKI, D. R., & ANTONIO, R. C. (2010). Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum. Education*, 32, 269 - 285.
- PACHECO, J., & CARRIÇO, M. (10 de Abril de 2016). *José Pacheco: "Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende"*. Acesso em 20 de Agosto de 2016, disponível em Observador: <http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>
- Patrimônio Imaterial*. (s.d.). Acesso em 05 de maio de 2016, disponível em IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>
- PETRAGLIA, I. C. (1995). *Edgar Morin - a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes.
- PETRY, M. G., & SILVA, V. L. (set./dez. de 2013). Museu Escolar: Sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). *História da Educação*, 17, 79 - 101.
- POSSAMAI, Z. R. (2010). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf.
- POZO, J. M. (2008). O conceito de 'cidade educadora', hoje. In: A. I. Educadoras, *Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras*. Unesco.
- Presidencia da República. (25 de 06 de 2014). *Legislação - Plano Nacional de Educação*. Acesso em 07 de 07 de 2016, disponível em Ministério da educação: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- PRIMO, J. S. (junho de 1999). *Pensar contemporaneamente a museologia* . Acesso em 14 de setembro de 2016, disponível em Cadernos de Sociomuseologia, 16: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/350/259>>

- Qual o papel da comunidade na educação integral.* (07 de outubro de 2013). Acesso em 26 de fevereiro de 2016, disponível em Centro de referência em educação integral: <http://educacaointegral.org.br/metodologias/2124/>
- QUINTAS, J. S. (1985). O que é Interação. In: M. d.-M. FNDE, *Brincando, fazendo e aprendendo*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras edições.
- READ, H. (1986). *A redensão do robô - meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus Editorial.
- RIBAS, J. C. (1970). Prefácio. In: V. LOWENFELD, & W. L. BRITTAIN, *Desenvolvimento da capacidade criadora* (p. 448). São Paulo: Mestre Jou.
- RIBAS, J. C. (1977). Introdução a edição brasileira. In: V. LOWENFELD, *A criança e sua arte* (p. 232). São Paulo: Mestre JOU.
- RIBEIRO, S. B. (2005). *Brasília: Memória, cidadania e gestão do patrimônio cultural*. São Paulo: AnnaBlume.
- ROCHA, J. A. (2014). *Anísio Teixeira e a cultura - subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura*. Brasília: UnB.
- SANT'ANNA, M. (2003). A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: R. ABREU, & M. CHAGAS, *Memória e Patrimônio - ensaios contemporâneos* (p. 320). Rio de Janeiro: DP&A.
- SANTOS, M. (2005). *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EdUSP.
- SANTOS, M. (jul-dez de 2015). *Meio técnico-científico e urbanização: tendências e perspectivas*. Acesso em 09 de março de 2016, disponível em Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/36/41>
- SANTOS, M. C. (1993). Repensando a ação cultural e educativa dos museus. In: M. M. CÂNDIDO, *As ondas do pensamento museológico: balanço sobre a produção brasileira*. Salvador: Centro editorial e didático UFBA.
- SANTOS, M. C. (6 a 11 de novembro de 2000). *Museu e comunidade: uma relação necessária*. Acesso em 05 de novembro de 2016, disponível em ABREMC – Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários: <http://www.abremc.com.br/pdf/13.pdf>
- SANTOS, M. C. (20 de agosto de 2001). *Museu e educação: conceitos e métodos*. Acesso em 01 de novembro de 2016, disponível em Biblio Textos - coletivo de textos sobre biblioteconomia:

<https://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a3o.pdf>

SANTOS, M. C. (10 de dezembro de 2011). *Museu e educação: conceitos e métodos*. Acesso em 01 de novembro de 2016, disponível em Biblio Textos - coletivo de textos sobre biblioteconomia: <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a3o.pdf>

SANTOS, P. A. (2012). A Mesa de Santiago para pensar o futuro. In: J. d. JUNIOR, *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo* (p. 235). Brasília: Ibram/MINC; Programa IberoMuseos.

Secretaria de Educação Básica - MEC. (24 de fevereiro de 2016). *Territórios Educativos para Educação Integral*. Acesso em 22 de fevereiro de 2016, disponível em Centro de Referência em Educação Integral: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>

SEEC. (s.d.). *Secretaria de Estado da Cultura - Coordenação do Patrimônio Cultural*. Acesso em 27 de outubro de 2016, disponível em Parana - Governo do Estado: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4#9>

SILVA, E. (1959). *Brasília: Plano Educacional e Médico – Hospitalar*. Presidência da República, Estado Maior das Forças Armadas, Escola Superior de Guerra, Departamento de estudos. Subsídio para a 3ª viagem de estudos, Brasília.

SILVEIRA, M. P. (S/A). *Museu Vivo da Memória Candanga*. Brasília.

SIMSON, O. R., PARK, M. B., & FERNANDES, R. S. (2007). Educação não-formal: um conceito em movimento. In: I. I. Cultural, *Visões singulares, conversas plurais* (p. 112). São Paulo: Itaú Cultural .

SINGER, H. (. (2015). *Territórios educativos: Experiências em diálogo com o Bairro-Escola v.1*. São Paulo: Moderna.

SINGER, H. (. (2015). *Territórios educativos: Experiências em diálogo com o Bairro-Escola v.2*. São Paulo: Moderna.

SOARES, W. F. (2007). *Cabeça Coletiva*. Acesso em 21 de março de 2015, disponível em Herbert Read e a educação pela arte: <http://cabecacoletiva.blogspot.com.br/2007/09/herbert-read-e-educacao-pela-arte.html>

- SOMMERMAN, A., MELLO, M. F., & BARROS, V. M. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM.
- SOUZA, M. C., & SANTANA, J. A. (2015). O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. Acesso em 15 de Junho de 2015, disponível em Âmbito Jurídico: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368
- SOUZA, R. A., & MARTINELLI, T. A. (2009). John Dewey e a Formação de Professores: aspectos da influencia sobre a formação docente no Brasil. *IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (p. 10763 e 10764). PUCPR.
- TAMANINI, E. (enero de 2003). Museus e educação: reflexões acerca da experiência do Museu arqueológico de Sambaqui de Joinville. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 1, 79-84.
- TERRAZA, C. H. (2016). *Integrações - diálogos sobre o ensino médio*. Brasília: IFB.
- TORAL, H. C. (1995). Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus - Rio de Janeiro - 1958. In: M. M. ARAUJO, M. C. BRUNO, & Org., *A memória do pensamento museológico contemporâneo - Documentos e depoimentos*. Comitê Brasileiro do ICOM.
- TORRES, R. M. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: c. e. Centro de Estudos e Pesquisas em educação, *Muitos lugares para aprender* (p. 147). São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef.
- TRAMPE, A. (2012). Recuperando um tempo perdido. In: J. d. JUNIOR, A. TRAMPE, & P. A. SANTOS, *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972* (p. 235). Brasília: Ibram/Minc; Programa Ibermuseus.
- TRILLA, J. (2006). *A pedagogia da felicidade - superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed.
- TRILLA, J. (2008). A educação não-formal. In: E. GHANEM, J. TRILLA, & V. A. ARANTES, *Educação Formal e não-formal* (p. 167). São Paulo: Summus.
- VARINE, H. (2012). A museologia se encontra com o mundo moderno - 29.09.84. In: J. d. JUNIOR, A. TRAMPE, & P. A. SANTOS, *Mesa*

Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972 (p. 235). Brasília: Ibram/Minc; Programa Ibermuseos.

VARINE, H. (2012). Discurso de Hugues de Varine. In: J. d. JUNIOR, A. TRAMPE, & P. A. SANTOS, *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972* (p. 235). Brasília: Ibram/Minc, Programa Ibermuseos.

VARINE, H. (2012). Em torno da Mesa-Redonda de Santiago. In: J. d. JUNIOR, *Mesa Redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo* (p. 235). Brasília: Ibram/Minc; Programa Ibermuseos.

YUNES, G. S. (2010). Ilha de Santa Catarina, Florianópolis. Museu de paisagens culturais, lugares e percursos. In: C. GUIMARAENS (Org.), *Museografia e arquitetura de museus - identidade e comunicação* (p. 326). Rio de Janeiro: FAU/PROARQ.

DEPOIMENTOS¹¹⁰

- Silvio Cavalcante, arquiteto, diretor do DePHA e criador do Museu Vivo da Memória Candanga, em 20 de janeiro de 2015, em Brasília, Distrito Federal.
- Marília Panitz Silveira, gerente de Revitalização do DePHA e primeira diretora do Museu Vivo da Memória Candanga, em 19 de janeiro de 2015, em Brasília, Distrito Federal.
- Maria das Graças Sousa Coutinho, historiadora e assessora do DePHA, entre 4 e 5 de fevereiro de 2015, em Brasília, Distrito Federal.
- Celiana Barroso Camapum, professora responsável pelo subprojeto Viva o Museu!, em 31 de março de 2015, em Brasília, Distrito Federal.
- Estevão Ribeiro Monti, coordenador da Oficina do Cerrado, em 31 de março de 2015, em Brasília, Distrito Federal.
- Laureti Lopes Mascarin, Coordenadora Geral das Oficinas do MVMC, em 4 de outubro de 2016, em Brasília, Distrito Federal.
- Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr, criadora e executora do projeto para a implantação da Oficina da Fibra, em 8 de outubro de 2016, em Brasília, Distrito Federal.

¹¹⁰ Os documentos de cessão de direitos de depoimento oral se encontram no anexo III

ANEXOS

- IV. Princípios da Cidade Educadora constantes na Carta das Cidades Educadoras – Proposta Definitiva, Novembro de 2004** (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004).

- V. Plantas Arquitetônicas MUDE**
Fonte: Imagens obtidas do Plano Museológico do MUDE

- VI. Documentos de cessão de direitos de depoimentos e autorização de uso de imagens.**

ANEXO I

Princípios da Cidade Educadora constantes na Carta das Cidades Educadoras – Proposta Definitiva, Novembro de 2004 (Carta das Cidades Educadoras - Proposta definitiva, novembro de 2004, 2004).

I . O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes

projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal numa cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 . O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

3 . AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de

formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os

valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

ANEXO II

Plantas Arquitetônicas MUDE

Fonte: Imagens obtidas do Plano Museológico do MUDE

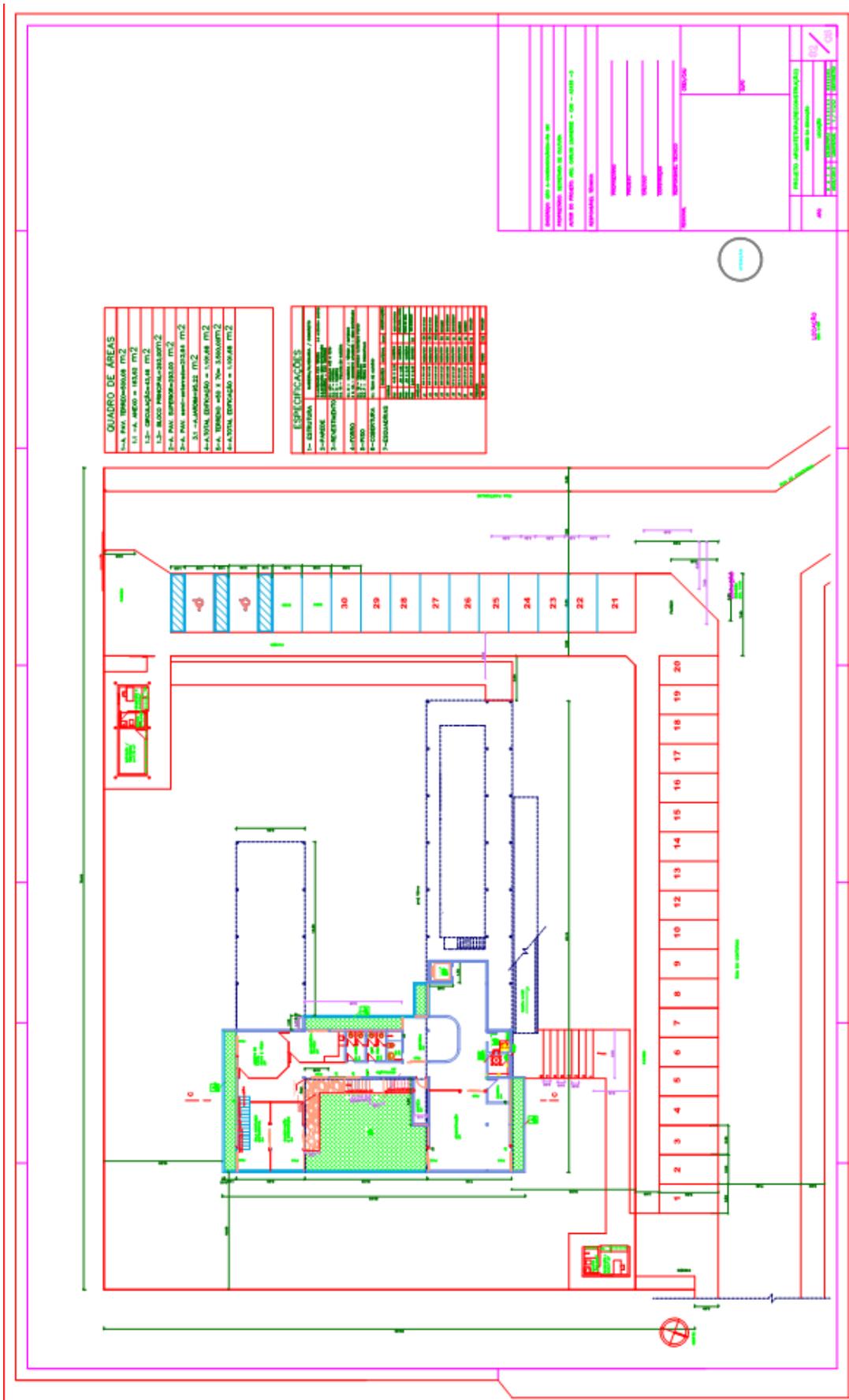


Figura 154: Planta baixa – semienterrado
 Fonte: Acervo MUDE

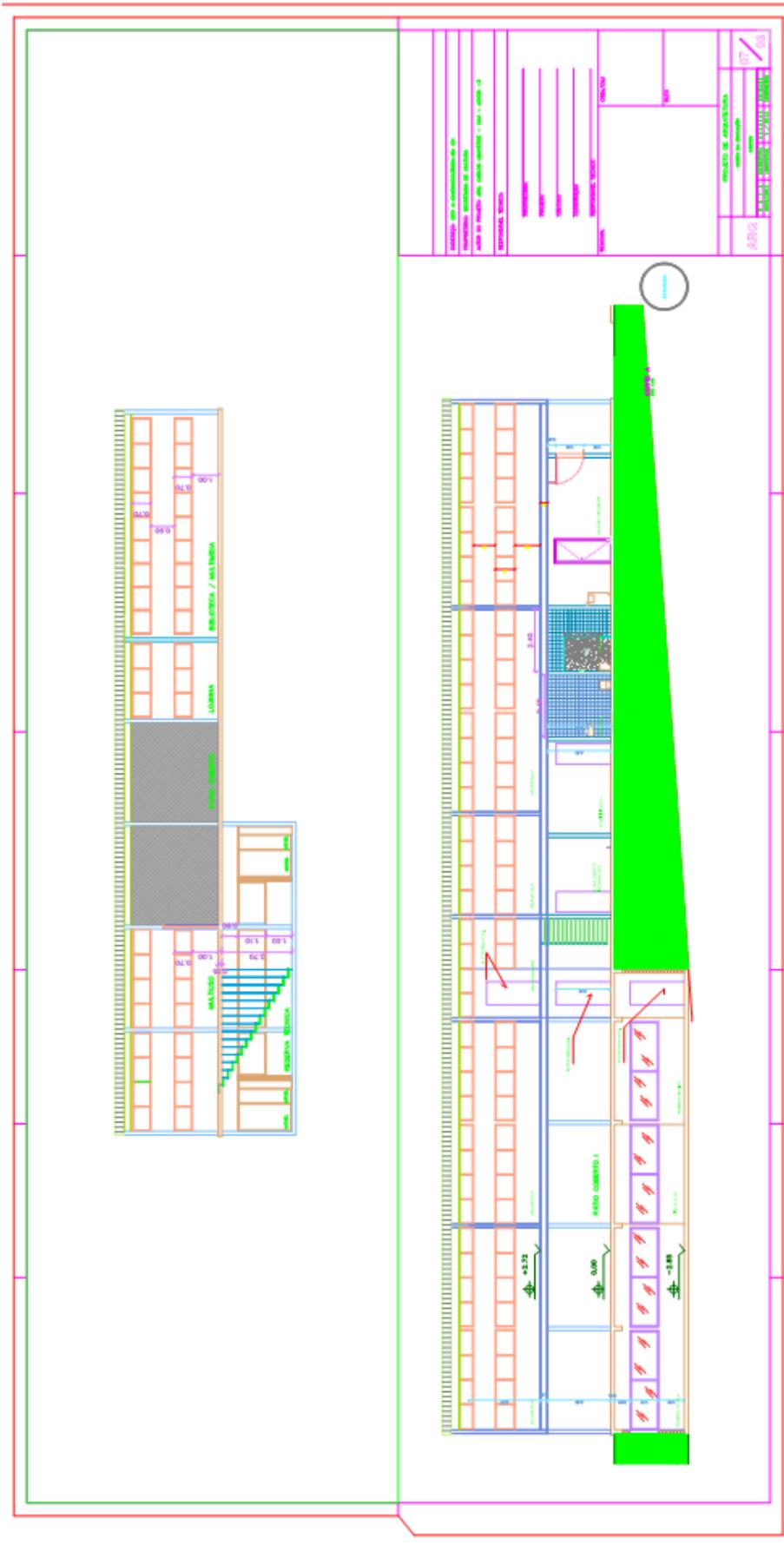


Figura 159: Planta de corte
 Fonte: Acervo MUDE

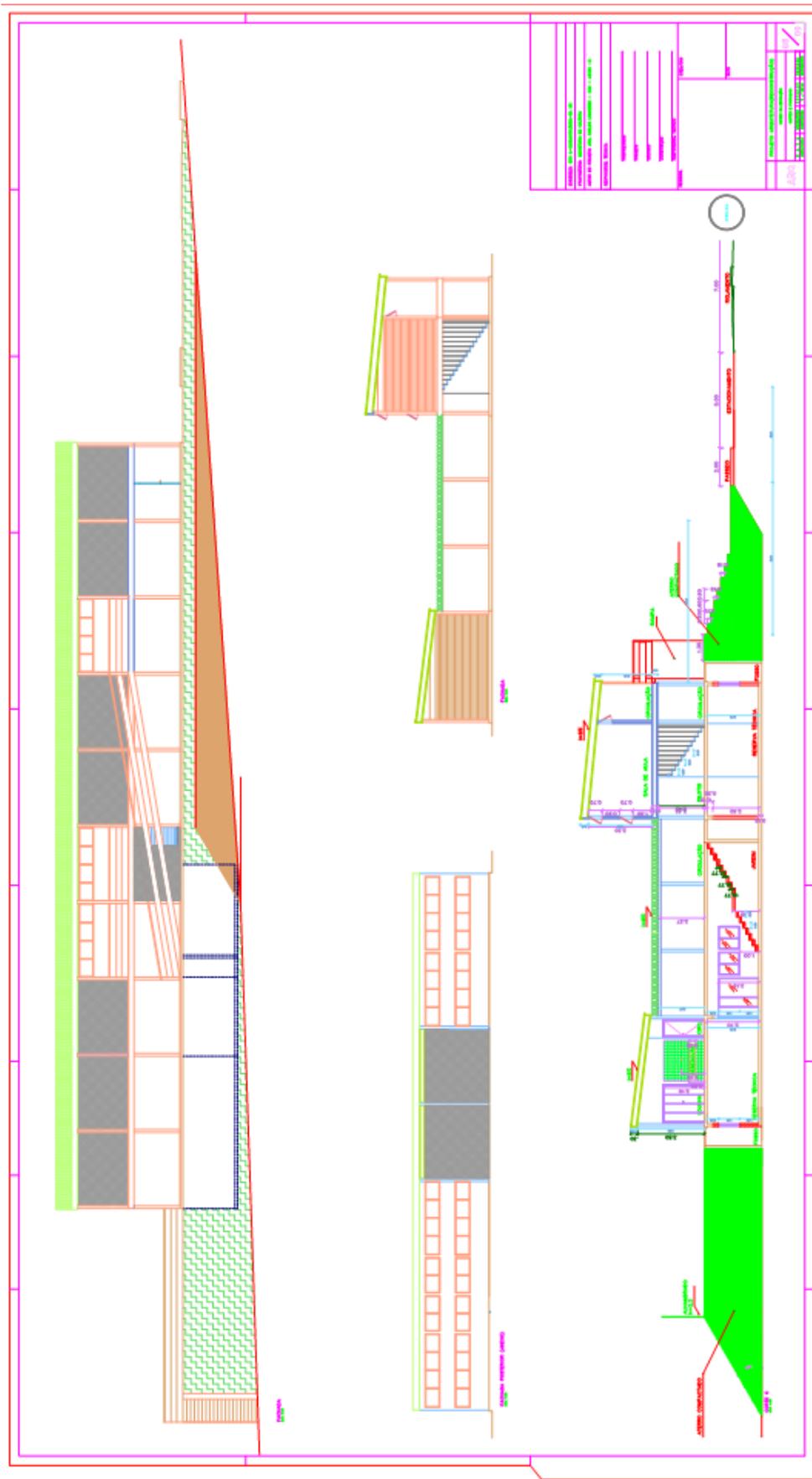


Figura 160: Planta de corte
 Fonte: Acervo MUDE

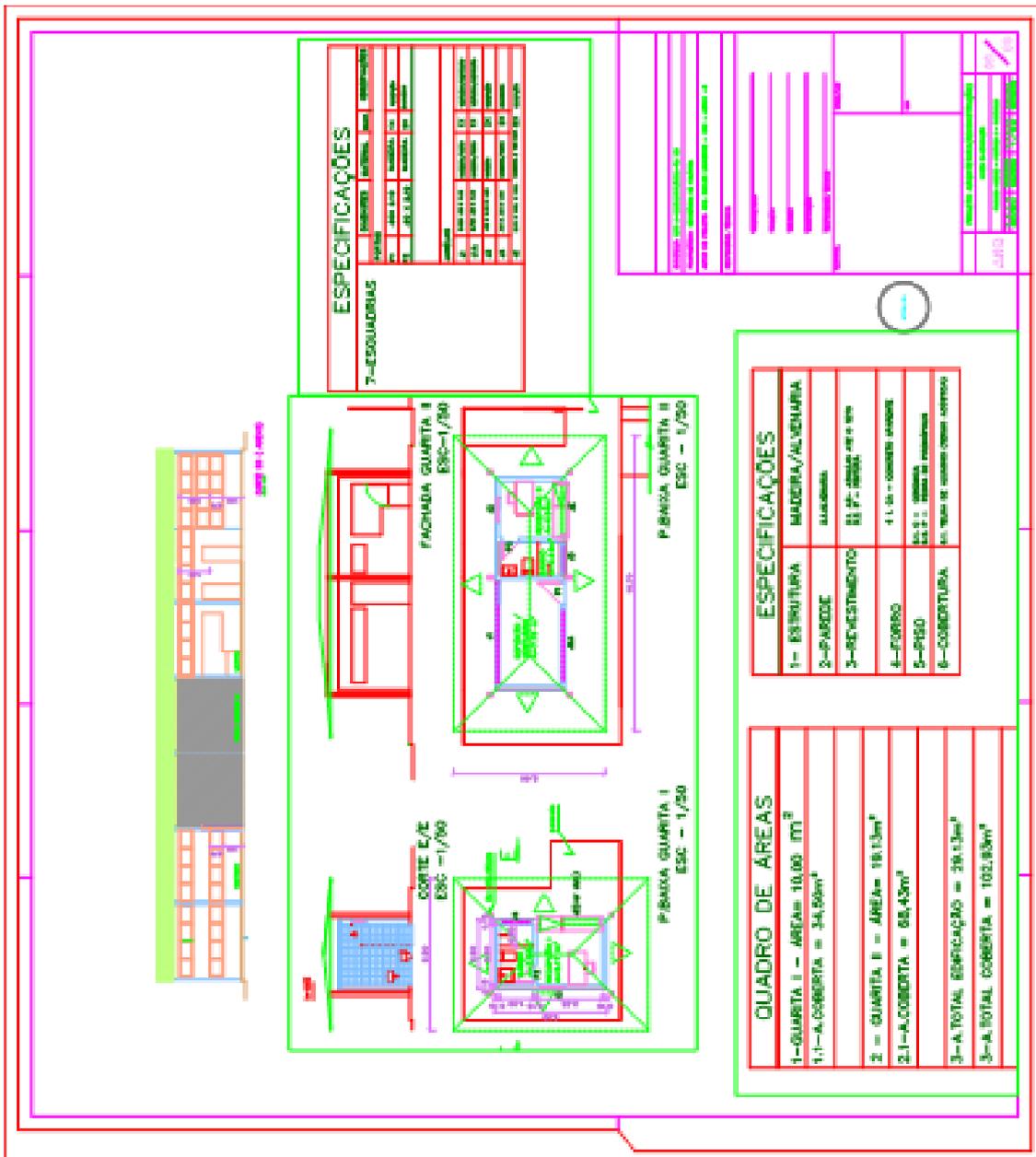


Figura 161: Planta guaritas
 Fonte: Acervo MUDE

ANEXO III

Documentos de cessão de direitos de depoimento e autorização de uso de imagens.

- **Documentos de cessão de direitos de depoimento das seguintes pessoas:**
 1. Silvio Cavalcante;
 2. Marília Panitz Silveira;
 3. Maria das Graças Sousa Coutinho;
 4. Celiana Barroso Camapum;
 5. Estevão Ribeiro Monti;
 6. Laureti Lopes Mascarin;
 7. Maria Alcina Rego Ramalho Von Behr.

- **Autorização de uso de imagens.**
 1. Museu Vivo da Memória Candanga



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu Silvio Cavalcante
_____, RG 365733 SSP/PF

Emitido pelo (a) SSP/DF, residente a Cond. Solon
de Brasília Qd. 1 conj. 8 casa 26
Jardim Botânico – Brasília – DF

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Brasília, Distrito Federal em 20/01/2015, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Brasília, 20 de Janeiro de 2015.

[Assinatura]
Assinatura do depoente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu MARILIA PANITZ
SILVEIRA, RG 334815
Emitido pelo (a) SSP/DF, residente a SQS 204
Bloco G AP 506 - Brasília DF 70234-070

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de BRASILIA, DF, em 19/01/2015, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

BRASILIA, 19 de JANEIRO de 2015.

[Assinatura]
Assinatura do depoente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO

Pelo presente documento, eu Maria das Graças
Sousa Coutinho, RG 430167-
Emitido pelo (a) SSP/DF, residente a SHIN OI 2
conjunto 12 casa 11

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Brasília - DF, em 4 / 2 / 2015, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Brasília-DF, 4 de fevereiro de 2015.

M. Coutinho
Assinatura do depoente

colado



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu ESTEVÃO RIBEIRO MONTI
_____, RG 131371590
Emitido pelo (a) DLT/DF, residente a COND. SIRMÔNICA
IGUACU 9

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de BRASÍLIA - DF, _____, em 31 / 03 / 2015, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

BRASÍLIA, 31 de MARÇO de 2015.

[Assinatura]

Assinatura do depoente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu Celiana Barroso
Camapum, RG 919075
Emitido pelo (a) SSP DF, residente a SQS 413
Bloco B apt 308

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Brasília, DF, em 31/03/2015 como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Brasília, 31 de Março de 2015.

Celiana Barroso
Assinatura do depoente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu Laureti Lopes Mascaren
_____, RG 388498

Emitido pelo (a) SSP/DF, residente a BR 020
Km 03 - Chácara 18 - Luar do Cerrado
Região dos Lagos Brasília DF

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Brasília, DF, em 04/10/2016, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Brasília, 04 de outubro de 2016.



Assinatura do depoente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu Maria Alcina Rego
Raimundo von Behr, RG 810.763 558 DF
Emitido pelo (a) _____, residente a SHIN 9211
conjunto 8 casa 10 Brasília D.F.

declaro ceder a pesquisadora Luciana de Maya Ricardo, CPF 351.841.831-91, RG 713.357 – SSP – DF, residente a SQS 215, Bl. A, apto 506, Brasília, DF, Cep. 70.294-010, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora aqui referida, na cidade de Brasília, D.F., em 8/10/16, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora acima citada fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos de finalidade e personalidade pedagógica e cultural, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

8/10, 8 de outubro de 2016.

Maria Alcina Rego

Assinatura do depoente



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Cultura
Subsecretaria de Patrimônio Cultural
Museu Vivo da Memória Candanga

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a ex-diretora do Museu Vivo Luciana de Maya Ricardo a levar emprestado do Museu Vivo da Memória, cerca de 50 fotos de atividades desenvolvidas nos anos 80/90 para fins de pesquisa e reprodução para Tese de Doutorado, que serão devidamente identificadas e creditadas no Projeto. Serão devolvidas no prazo de um mês a partir de hoje.

Brasília, 23 de novembro de 2016

Rosane Franca Stuckert

Museu Vivo da Memória Candanga

Diretora

APÊNDICES

- **Agradecimentos aos amigos e colegas do Museu Vivo da memória Candanga – MVMC**
- **Agradecimentos à equipe do Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE.**

APENDICE I

Agradecimentos aos amigos e colegas do Museu Vivo da memória Candanga

Fonte: Acervo fotográfico do Museu Vivo da Memória Candanga.



Paula, Jeferson, Luciana, Edenise, Aldinha e Clara.



Estevão, Adélia, Júnior, Marta, Marília.



Marilene.



Beatriz.



Rosane.



Laureti.



Celiana.



Alcina.



D. Neci.



Jeferson, Eugênia, Seu Magalhães, Laureti.



Edenise, Mônica.



Humberto.



D. Xandú.



Chumbo.



Moema.



Edson.



D. Sebastiana.



Rosane, Raquel, Renata, Marilene, Nicodemos, Edenise.

APENDICE II

Agradecimentos à equipe do Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE.

Fonte: Imagens retiradas da página do facebook do Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE.¹¹¹



Logomarca do MUDE.



Jade Gabriela, Profa. Eva, Vera, Rayssa.

¹¹¹ <https://www.facebook.com/MuseudaEducaçãodoDistritoFederal/>



Vera, Ariane, Maria Paula, Martita, Carmen.



Jade Gabriela, Rayssa.



Área da futura sede do MUDE.



Plantio de mudas na área da futura sede do MUDE.



Prafa. Eva, Vera.