



Débora da Silva Lopes dos Santos

**Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de
Jovens e Adultos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro
Maio de 2018



Débora da Silva Lopes dos Santos

**Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de
Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Renato Pontes Costa

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Ozias de Jesus Soares

Museu da Vida/COC/FIOCRUZ

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

Puc-Rio

Rio de Janeiro, 29 de maio de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Débora da Silva Lopes dos Santos

Graduou-se em Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2012). Licenciada em História pela Universidade Candido Mendes (2013). Cursou especialização em Educação Museal no Instituto Superior de Educação – ISERJ/FAETEC/Ibram (2015). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GPEMCI) da PUC- Rio. Atua como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2008.

Ficha Catalográfica

Santos, Débora da Silva Lopes dos

Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a educação de jovens e adultos / Débora da Silva Lopes dos Santos ; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2018.

158 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Museus. 3. Instituto Brasileiro de Museus. 4. Educação de jovens e adultos. 5. PEJA. 6. Política Nacional de Educação Museal. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esta pesquisa a minha avó, lavadeira, nordestina e analfabeta, que em seu sonho de aprender a ler e escrever despertou em mim, enquanto ainda aprendia as primeiras letras, o desejo de ensinar, de compartilhar e construir o conhecimento com o outro.

Agradecimentos

A Deus e a todos os seres espirituais que cuidaram de mim durante esta jornada.

Aos meus pais, Clarice Lopes e Jorge Lopes, que investiram muito do que conquistaram na vida para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

À minha irmã Daiana Lopes, pelo seu companheirismo de sempre, sua terna preocupação e prestimosa ajuda com as línguas portuguesa e francesa que usei neste trabalho.

Ao meu marido, meu príncipe, meu amante, meu amigo, que vem continuamente, sorrindo comigo, secando minhas lágrimas, e demonstrando que é um companheiro para todas as horas, Julio Reuther.

À minha orientadora Cristina Carvalho por sua acolhida e compreensão de sempre.

Às colegas do GEPEMCI que me deram sugestões e contribuíram para afinar meu trabalho de pesquisa.

Às colegas do GEPEMCI Clarisse Cancela e Thamiris Lopes, que para sempre guardarei em meu coração.

À PUC- Rio pela acolhida.

À Amanda Guerra, amiga querida, que me ensinou a ser uma professora melhor e que se dispôs tantas vezes a contribuir com este trabalho.

À Patricia Pitta, minha diretora, que me ajudou a driblar as adversidades que surgiram para conseguir finalizar esse curso.

Aos familiares, Crizelda Reuther, Luiz Chaves, Erli Antunes e Sueli Antunes por todas as vezes que torceram e cuidaram de mim.

À Bruna Damiana, colega da turma de Mestrado da PUC-Rio de 2016, que se dispôs a ajudar nessa jornada desafiadora que é o exercício de escrita.

Aos museus e seus profissionais que contribuíram com esta pesquisa.

Aos estudantes e professores que fazem a EJA.

A todos que encontrei pelo caminho.

Resumo

Santos, Débora da Silva Lopes dos; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (orientadora). **Entre o ver e o olhar**: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2018. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação tem por objetivo entender a relação que os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreendendo os museus como espaços de educação que podem colaborar, por meio de práticas educativas qualificadas, com a luta por autonomia e emancipação dos sujeitos da EJA (Freire, 1987), a pesquisa tem como objetivos: (i) identificar quais museus do Ibram recebem turmas da EJA; (ii) conhecer as atividades educativas realizadas/oferecidas para/com esse público escolar; (iii) entender os principais objetivos e motivações dos museus que realizam ações com foco no público da EJA; (iv) analisar o material educativo dos museus. Como recursos metodológicos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores dos museus selecionados, análise documental de material disponibilizado pelas instituições e observação de visitas mediadas para estudantes da EJA. O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, são introduzidas as questões provocadoras que mobilizaram a realização deste estudo. No segundo capítulo, em diálogo com autores do campo da educação em museus e da Museologia, como Scheiner (2008b) e Valente (2003) é realizado um breve retorno à história dos museus e sua consolidação como espaço educativo, especialmente no Brasil. No capítulo seguinte, é feito igualmente o exercício de revisitar a história, dessa vez da Educação de Jovens e Adultos no que tange a sua construção enquanto modalidade de ensino através da legislação que a contempla. No quarto capítulo, situa-se a construção do Ibram enquanto autarquia federal, bem como o processo de elaboração de uma Política Nacional de Educação Museal, para, então, dar início ao mergulho nos achados da pesquisa de campo, contextualizando as instituições participantes, a estruturação e a organização atual de seus setores educativos. O quinto capítulo traz os materiais disponibilizados pelos museus em um diálogo estreito com o que foi ouvido e analisado nas entrevistas e na observação das visitas realizadas pelo público da EJA. Por fim, são apresentados

os achados da pesquisa, entre eles, indícios da exclusão do público da EJA em alguns museus investigados – os museus que veem, mas não olham - o que pode contribuir para reiterar a marca de exclusão que continuamente acompanha os sujeitos jovens e adultos da modalidade (Arroyo, 2005); e também o encontro com o museu do Ibram que têm alçado um vôo solitário na cidade do Rio de Janeiro, ao colocar em prática estratégias que favorecem o recebimento de grupos da EJA em horário noturno, e que desenvolve ações educativas especificamente pensadas para esse público escolar.

Palavras - chave

Museus; Instituto Brasileiro de Museus; Educação de Jovens e Adultos; PEJA; Política Nacional de Educação Museal.

Résumé

Santos, Débora da Silva Lopes dos; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (maître de recherche). **Entre le voir et le regard**: la relation des musées avec l'Éducation des Jeunes et des Adultes. Rio de Janeiro, 2018. 158p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ce mémoire a pour objectif de comprendre quelle relation les musées situés dans la ville de Rio de Janeiro, sur la responsabilité de l'Institut Brésilien de Musées (Ibram), cherchent à établir avec l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA). Comprenant les musées comme des espaces d'éducation qui peuvent collaborer à travers les pratiques éducatives qualifiées avec la lutte pour l'autonomie et l'émancipation de ces sujets (Freire, 1987), la recherche vise à : (i) Identifier quels musées de l'Ibram reçoivent les classes de l'EJA; (ii) Connaître les activités éducatives réalisées/offertes à/avec ce public scolaire. (iii) Comprendre les principaux objectifs et motivations des musées qui mènent des actions centrées sur le public de l'EJA ; (iv) Analyser le matériel éducatif des musées. Pour cette étude ont été menés des entretiens semi-structurés avec les éducateurs des musées sélectionnés, analyse documentaire du matériel mis à disposition par ces musées et l'observation de visites médiatisées aux étudiants de l'EJA. Le travail a été organisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, je présente les questions provocatrices qui m'ont mobilisée autour du thème. Dans le deuxième chapitre, dans un dialogue avec les auteurs du domaine de l'éducation muséale et de la Muséologie, comme Scheiner (2008b) et Valente (2003) je fais un bref retour sur l'histoire des musées et leur consolidation en tant qu'espace éducatif, notamment au Brésil. Dans le chapitre suivant, je fais aussi l'exercice de revisiter l'histoire mais, cette fois de l'éducation des jeunes et des adultes en ce qui concerne sa construction en tant que modalité d'enseignement à travers la législation qui l'envisage. Dans le quatrième chapitre, je présente comment a été la construction de Ibram comme organisme fédéral ainsi que le processus d'élaboration d'une Politique Nationale de l'Éducation Muséale. Et donc, approfondir les résultats de la recherche sur terrain, dans le contexte des institutions participantes, la structuration et l'organisation actuelle de ses secteurs éducatifs. Dans le dernier chapitre, je montre les outils mis à disposition par les

musées dans un dialogue étroit avec ce qui a été écouté et analysé dans les interviews et dans l'observation des visites faites par le public de l'EJA. À la fin, je présente les résultats de la recherche, parmi lesquels des indicateurs d'exclusion du public de l'EJA dans certains musées analysés - des musées qui voient mais ne regardent pas - ce qui peut contribuer à réitérer la marque d'exclusion qui accompagne continuellement les jeunes et les adultes de la modalité (Arroyo, 2005); et aussi la rencontre avec le musée qui a soulevé un vol solitaire dans la ville de Rio de Janeiro, en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent l'accueil des groupes de l'EJA le soir, et qui développe des actions éducatives spécialement conçues pour ce public scolaire.

Mots-clés

Musées ; Institut Brésilien de Musées ; Education des Jeunes et des Adultes ; PEJA ; Politique Nationale de l'Éducation Muséale.

Sumário

1. Introdução	16
2. Museu e Educação	20
2.1. Museu: de espaço físico a espaço público	22
2.2. Educação: um caminho para a expansão do acesso aos museus no Brasil	26
2.3. Museu e EJA: uma breve revisão de literatura	30
2.4. Por que pensar a relação dos museus com a EJA?	36
3. A EJA- Revisitando a legislação	42
3.1. Entre a educação formal e a educação não formal	43
3.2. Educação de adultos e educação não formal	45
3.3. Os principais ornamentos legais	47
3.4. O caso do PEJ	53
3.5. O PEJA	55
4. O Instituto Brasileiro de Museus e os espaços investigados	59
4.1. Do Programa Nacional de Educação Museal à Política Nacional de Educação Museal	62
4.2. A construção de um itinerário de pesquisa	65
4.3. Os museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro	70
4.3.1. Museu Nacional de Belas Artes	72
4.3.2. Museu Histórico Nacional	75
4.3.3. Museu Villa-Lobos	78
4.3.4. Museu da Chácara do Céu	80
4.3.5. Museu do Açude	83
4.3.6. Museu da República	84
5. Entre o ver e o olhar	88
5.1. Museus que veem, mas não olham	89
5.1.1. A gestão da documentação museológica: <i>“Não tem um campo EJA na ficha”</i>	97
5.1.2. Que horas fecha o museu? <i>“A questão do horário”</i>	99
5.1.3. O público que fica de fora: <i>“Então fica um pouco excludente”</i>	101
5.2. Entre o não ver e o olhar	103
5.3. O museu que olha	110
5.3.1. Olhando o museu que olha	124
5.3.1.1. A chegada ao espaço	126
5.3.1.2. A visita	127
5.3.1.3. Reflexões sobre a visita	133
6. Considerações finais	135
7. Referências bibliográficas	140

Lista de ilustrações

Figura 1 - fachada Museu Nacional de Belas Artes. Fonte: folder Museu Nacional de Belas Artes – A origem do seu acervo.	72
Figura 2 - fachada Museu Histórico Nacional. Fonte: foto de divulgação.	75
Figura 3 - fachada Museu Villa-Lobos. Fonte: foto de divulgação.	78
Figura 4 - fachada Museu da Chácara do Céu. Fonte: foto de divulgação.	80
Figura 5 - fachada Museu do Açude. Fonte: foto de divulgação.	83
Figura 6 - fachada Museu da República. Fonte: pesquisadora.	84
Figura 7 - capas dos volumes 1 e 2 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora.	91
Figura 8 - capas dos volumes 3 e 4 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora.	91
Figura 9 - capas dos volumes 5 e 6 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora.	91
Figura 10 - capas da Revista do Professor e do Almanaque do Tuhu. Fonte: pesquisadora.	95
Figura 11 - capas das publicações produzidas pelo setor educativo do MHN. Fonte: foto de divulgação.	96
Figura 12 e 13 - visita mediada de estudantes da EJA no Museu da Chácara do Céu. Fonte: foto de divulgação.	109
Figura 14 e 15 - visita mediada de estudantes da EJA no Museu do Açude. Fonte: foto de divulgação.	110
Figura 16 - capas das edições de nº1 ao nº5 da Revista do Professor. Fonte: foto de divulgação.	111
Figura 17 - capas das edições da Revista do Aluno. Fonte: foto de divulgação.	112
Figuras 18, 19 e 20 - jogos pedagógicos. Fonte: foto de divulgação.	112
Figuras 21 e 22 - inauguração da exposição “Trabalho e Cidadania”. Fonte: foto de divulgação.	115
Figura 23 - estudantes da EJA no curso de formação de mediadores do Museu da República. Da direita para esquerda: Patrícia Domingos, Isabela Santiago, Maurina Bispo, Cícera Dourado. Fonte: pesquisadora.	117

Figura 24 e 25 - estudantes da EJA mediando no Museu da República. Fonte: pesquisadora.	117
Figura 26 - PEJA A no Quarto de Getúlio Vargas. Fonte: pesquisadora.	128
Figura 27 e 28 - detalhes da sala da capela. Fonte: pesquisadora.	128
Figura 29 - grupo do PEJA B diante do quadro “ A Pátria” de Pedro Bruno. Fonte: pesquisadora.	131

Tabelas:

Tabela 1 - Número de escolas com PEJA por Coordenadoria Regional de Educação com seus respectivos bairros de abrangência. Fonte: elaborado pela autora.	56
Tabela 2 - Museus participantes com número de educadores entrevistados. Fonte: elaborado pela autora.	68
Tabela 3 - Dados de visitação do Museu Histórico Nacional do ano de 2016. Fonte: Divisão Educativa do Museu Histórico.	95

Gráfico:

Gráfico 1 - número de estudantes que visitaram o Museu Histórico Nacional com divisão por segmento. Fonte: elaborado pela autora.	96
---	----

Mapa:

Mapa 1 - distribuição dos museus, objetos da pesquisa, por Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Fonte: RioEduca.	71
---	----

Lista de abreviaturas

PUC- Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ICOM – Conselho Internacional de Museus

Ibram – Instituto Brasileiro de Museu

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

GPEMCI – Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SciELO – Scientific Electronic Library Online

MAM – Museu de Arte Moderna

MAST– Museu de Astronomia e Ciências Afins

SESI – Serviço Social da Indústria

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

COEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEJ – Programa de Educação Juvenil

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

PEE – Programa Especial de Educação

GEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos

SME – Secretaria Municipal de Educação

CREJA – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

DPHAN – Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MNBA – Museu Nacional de Belas Artes

MR– Museu da República

MHN – Museu Histórico Nacional

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício. Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra céu¹.

Bartolomeu Campos de Queirós, *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*.

¹“Ler, escrever e fazer conta de cabeça” acordou em mim e em meus alunos memórias há muito adormecidas. Todas as epígrafes presentes nesta pesquisa serão fragmentos da obra citada, uma maneira de registrar para sempre as noites alegres que passamos ao lado da poesia de Bartô.

Introdução

A relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma questão que me inquieta desde o tempo em que cursava a graduação em Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Aprendia pouco a pouco, no contato com a literatura disponibilizada pelos professores para as disciplinas, as diferentes funções que os museus podem desempenhar, entre elas, a função educativa.

O interesse de modo especial pela função educativa dos museus pode ser explicado pelo fato de já atuar, ao longo da graduação, como professora regente em turma de EJA no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da cidade do Rio de Janeiro.

Na medida em que exercia a docência e caminhava na minha formação enquanto museóloga, comecei a pensar mais especificamente sobre a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos por se tratar do público com o qual lidava e estabelecia contato estreito.

A convivência diária com meus alunos, sujeitos da EJA, me permitiu, por um lado, estar próxima de pessoas que relatavam pouco ou nenhum uso dos aparelhos culturais de sua cidade e, por outro, lidar enquanto docente, com inúmeras tentativas, algumas frustradas, de acessar as instituições de cultura em horário noturno.

Vianna (2015), ao investigar os usos e desusos que os professores que atuam na modalidade declaram realizar dos museus, corrobora com a experiência por mim vivenciada enquanto professora regente. A autora apresenta dois fatores que têm continuamente promovido a desigualdade de acesso ao espaço dos museus: o primeiro diz respeito à localização dos museus do Rio de Janeiro, em sua grande maioria situada na “faixa litorânea e nas áreas de maior concentração de renda” (p. 109), dificultando o acesso dos demais moradores de outras regiões da cidade; e o segundo fator se relaciona ao horário de funcionamento dos museus, abertos, de modo geral, durante o dia, deixando assim de atender um segmento da classe trabalhadora, que nesse horário está exercendo suas funções.

Depois de anos enfrentando dificuldades de acesso aos museus da cidade do Rio de Janeiro, junto aos meus alunos, encontrar no trabalho de Vianna (2015) a

menção a duas instituições que haviam realizado atividade com esse público escolar específico, e evidências de que professores têm continuamente utilizado esses espaços em sua prática, me moveu a investigar mais a fundo como os museus têm se relacionado com essa modalidade de ensino. Por não ser possível investigar todos os museus da cidade do Rio de Janeiro, em virtude do curto período do Mestrado, escolhi como recorte para a pesquisa os museus administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram).

Tal escolha pode ser explicada pelo fato de o Instituto ter assumido a postura de impulsionar, principalmente nos últimos anos, questões referentes à educação em museu. Como por exemplo, no ano de 2012, quando deu início a um processo de debate e consulta participativa em torno do Programa Nacional de Educação Museal, recentemente transformado em Política Nacional de Educação Museal, do qual participaram, entre outros colaboradores, servidores do Instituto e representantes de diversos museus que administra.

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo investigar a relação que os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de construção e oficialização da Política Nacional de Educação Museal.

Assim, com base em uma Política Nacional de Educação Museal que tem como uma de suas diretrizes a promoção da acessibilidade plena aos museus, e compreendendo os museus como espaços de educação que podem colaborar, por meio de práticas educativas qualificadas, com a luta por autonomia e emancipação dos sujeitos da EJA (Freire, 1987), a pesquisa apresenta como objetivos: (i) identificar quais museus do Ibram recebem turmas da EJA; (ii) conhecer as atividades educativas realizadas/oferecidas para/com esse público escolar; (iii) entender os principais objetivos e motivações dos museus que realizam ações com foco no público da EJA; (iv) analisar o material educativo dos museus.

Dos objetivos delineados para esta pesquisa, pode-se inferir como pressuposto que o museu é um espaço educativo, o que encontra fundamento em documentos e encontros promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) desde a metade do século XX, como, por exemplo: o encontro ocorrido na cidade do Rio de Janeiro em 1958, que já era “parte de um projeto que

tinha como objetivo discutir, em várias regiões do mundo, a função que os museus deveriam cumprir como meio educativo” (Santos, 2000, p. 2); a 9ª Conferência Geral do ICOM realizada na França, que trazia em sua primeira resolução que o objetivo do museu é “a *educação* [grifo nosso] e a transmissão de informação e do conhecimento, por todos os meios disponíveis à sua disposição [...]” (ICOM, 1971²); e a Mesa Redonda, ocorrida em Santiago do Chile em 1972, onde os membros participantes da Conferência lançaram por escrito suas considerações e apontaram os museus como instituições “que podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação comunitária” (Manhart, 2012, p. 115).

Partindo do pressuposto traçado, de museu como espaço educativo, o debate é iniciado revisitando algumas das mudanças em torno da ideia de museu durante o tempo, sua história, abertura a um público maior e mais amplo e sua consolidação como espaço educativo no Brasil.

No capítulo seguinte, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada através do texto legislativo, em especial o Parecer CNE/CEB 11/2000, que promove uma reflexão sobre sua história e seu estabelecimento como direito constitucional. O foco recairá especificamente sobre a EJA da cidade do Rio de Janeiro, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), a legislação que garantiu sua criação e estrutura. São também observadas diferenças entre termos que orbitam em torno da educação não formal, como é o caso da educação de adultos, à luz de autores como Gadotti (2005), Trilla (2008), Joia, Ribeiro e Di Pierro (2001).

Como a pesquisa busca diagnosticar o lugar da EJA dentro dos museus do Ibram, em um contexto de formulação e oficialização da Política Nacional de Educação Museal, fez-se necessário, no capítulo quatro, remontar a história de criação do Instituto Brasileiro de Museus e seu papel na formulação de uma política de educação para os museus.

Ainda no capítulo quatro, o caminho utilizado na construção desta pesquisa é apresentado, como a definição dos instrumentos utilizados - entrevista semiestruturada com educadores de museus, análise de material educativo

²Disponível em: <<http://icom.museum/the-governance/general-assembly/resolutions-adopted-by-icoms-general-assemblies-1946-to-date/grenoble-1971/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

disponibilizado pelas instituições e observação de duas visitas mediadas - assim como apontamentos sobre o perfil dos museus participantes, de seus educadores e as atividades educativas por eles realizadas.

No quinto capítulo, os dados da pesquisa se constituem como foco, buscando esclarecer como os verbos *ver* e *olhar* emergiram das entrevistas, das leituras do material analisado, das páginas oficiais dos museus e das visitas observadas, e que escolhas, comportamentos, gestos e ações sobre a relação dos museus com a EJA podem neles residir. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado.

Museu e educação

Algumas vezes a curiosidade me instigava, mas, quase sempre, eu me controlava, fugindo para o silêncio, lugar cheio de fantasmas e dúvidas. Tudo eu fazia, mesmo com sofrimento, para ser amado. E a obediência era uma condição. Mas o amor compensava tudo. Ele chegava num pedaço de doce a mais, num olhar mais prolongado acariciando o coração, num “vai com Deus” na saída para a escola, num quadro do anjo da guarda na cabeceira da cama, num pente fino pelos cabelos procurando piolhos, numa história de outro mundo contada na beira do fogão (Queirós, 2004, p. 10).

Ao longo dos anos, não foram poucas as reformulações propostas ao conceito de museu e, de fato, museu é um conceito que tem apresentado embates e controvérsias. O Conselho Internacional de Museus (ICOM), por exemplo, definia em 1974 o museu como:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, e que realiza pesquisas sobre os testemunhos materiais do homem e seu meio, que ele adquire, conserva, investiga, comunica e expõe, com fins de estudo, educação e deleite³.

Já em 2007, o ICOM propôs uma alteração incluindo no novo texto o patrimônio imaterial e apresentando a função de pesquisa ao lado das demais funções do museu, e não em destaque como propunha anteriormente:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite⁴.

No Brasil, estando em menor ou maior grau de conformidade à proposição do ICOM, a definição de museu é encontrada no texto legislativo, especificamente no Estatuto de Museus - Lei nº 11.904 de 2009, que sugere o museu como:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009⁵).

³Disponível em: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf. Acesso em: 08 fev. 2017.

⁴Disponível em: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf. Acesso em: 08 fev. 2017.

⁵Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111904.htm. Acesso em: 02 out. 2017.

Embora não exista uma única definição de museu, essa instituição tem sido caracterizada de modo recorrente como espaço cultural que abriga registros materiais coletados, reunidos e guardados/institucionalizados ao longo dos anos como objetos de museus.

Na medida em que é retirado de sua função utilitária comum (objetos utilizados no cotidiano), o objeto/bem de museu passa a ser dotado de teor museológico, isto porque, estando sob a tutela do museu, sofre ações especializadas de proteção e guarda. Esse movimento é denominado como processo de musealização.

Ao passar pelo processo de musealização, os objetos de museus são instituídos como registros únicos de diferentes tempos e espaços. Ao estabelecer quais objetos e quais narrativas serão expostas/contadas, a instituição indica o que fica “dentro” e que fica “fora” de seus espaços e/ou interesses e, portanto, é possível dizer que a musealização é intrinsecamente um processo de escolha.

É importante pontuar que o processo de escolha não é realizado ao acaso, no sentido de que não existe um conjunto de requisitos que cada instituição elege antes de decidir qual objeto será acolhido ou não para fazer parte da sua coleção. Apenas para citar um exemplo, um museu de arte talvez tenha predileção por pinturas e esculturas ao invés de discos ou mobiliário, embora, evidentemente, também possa apresentar interesse nesse tipo de acervo. O que se pretende colocar em questão é que cada museu tem seus critérios de seleção de acervo antes de determinar se acolhe determinado objeto ou não, e a escolha intrínseca ao processo de musealização não é isenta de valor.

Operando com registros materiais do homem e suas memórias, escolhidos previamente, o museu comunica não a verdade, “mas uma leitura possível, inteiramente permeada pelo jogo do poder” (Chagas, 2000, p. 3). Por ser tratar de uma instituição que exercita continuamente o não esquecimento do passado, o museu busca, através da utilização dos objetos museológicos, resgatar esse passado. Todavia tal resgate é impossível, uma vez que o passado não volta. Desse modo, a instituição museal passa a propor fragmentos possíveis de memórias, na perspectiva de que, sendo a memória polissêmica, sempre haverá múltiplos sentidos a serem apresentados permeados pelo que o autor chama de “jogo do poder”.

O que Chagas (2000) ajuda a compreender é que o museu não é uma instituição “imaculada” ou essencialmente “virtuosa”, antes disso, é resultado de constante disputa. As instituições museais que trabalham essencialmente com a memória estão entre os diferentes poderes que concorrem entre si buscando determinar seus projetos, seus programas e até sua missão, desejosos de contar e perpetuar sua história. Para Soares (2015), os museus são espaços onde há projetos societários em jogo. Assim, como a ideia de museu esteve ao longo dos anos ligada aos diferentes tempos históricos vividos e construídos pelo homem?

2.1.

Museu: de espaço físico a espaço público

De modo recorrente, alguns autores (Julião, 2006; Chagas, 2000; Pomian, 1984) vinculam a origem da palavra museu ao Mouseion, ou o templo das Musas⁶. Para Pomian (1984) a vinculação feita da ideia de museu ao templo das musas encontra explicação na ação de acumular objetos.

Nos templos gregos e romanos os objetos acumulados eram resultado das oferendas feitas em prol dos deuses e, uma vez ofertados, era proibido seu uso e a oferenda teria como única função a exposição - era exibida para ser contemplada. Após serem oferecidos aos deuses, tais objetos ficavam abrigados nos templos e registrados em inventários para evitar furto e roubo (Pomian, 1984). Assim como nos museus, os objetos uma vez retirados de sua função utilitária são inventariados e sofrem ação de proteção e guarda, para fim de exposição.

Para Valente (2003, p. 24), “o uso do objeto para veneração precedeu a prática de acumulá-los e transformá-los em elementos estimadores do poder e prestígio daqueles que o possuíam”. A autora situa a prática de veneração como antecessora à prática de acumulação de objetos, que encontra sentido na atividade colecionista ocorrida na Europa durante o século XVI, concretizada nos Gabinetes de Curiosidades - espaços que abrigavam grandes coleções compostas por pinturas, animais, ossos, plantas, objetos diversos, muitos trazidos do “Novo Mundo” para deleite, e, como apontou a autora, demonstração de poder e prestígio de seus proprietários, famílias reais e a crescente burguesia.

⁶ As nove musas foram geradas a partir da união de Zeus e Mnemòsyne. (Chagas, 2000).

Na atividade de colecionar localizada no pensamento europeu do século XVI, Scheiner (2008a) identifica uma concepção limitada de museu como espaço físico para guarda de objeto, no sentido de que tal percepção de museu como local físico implica compreender que sem um espaço físico e registros de memórias não há museu, pois se o museu existe tal qual um local específico onde o sagrado é guardado, não pode haver um museu sem a condição da existência de tal local.

De acordo com Scheiner (2008b) a origem dos museus está para além do templo das musas. A autora busca na *Teogonia* de Hesíodo os argumentos para essa defesa. À semelhança dos argumentos defendidos pela autora, em uma leitura do texto original, busquei compreender tais argumentos. Hesíodo (1995), poeta grego, em sua *Teogonia*, elucida a função das musas:

Tinha o poder de fazer o mundo e o tempo retornarem à sua matriz original e ressurgirem com o vigor, perfeição e opulência de vida com que vieram à luz pela primeira vez. A recitação de cantos cosmogônicos tinha o poder de pôr os doentes que os ouvissem em contato com as fontes originárias da Vida e restabelecer-lhes a saúde, tal o poder e impacto que a força da palavra tinha sobre seus ouvintes (Hesíodo, 1995, p. 14).

Com base em Hesíodo (1995) é possível compreender as musas como detentoras de poder, capazes de fazer o mundo e o tempo ressurgirem, de fazer os doentes se restabelecerem. Além disso, o autor considera que as musas “têm grande e divino o monte Hélicon” (p. 17). O verbo “têm” (ékousin em grego) conserva dupla acepção, podendo ser compreendido como ter-ocupar-habitar e ter-manter-suster. Assim, a partir da perspectiva de Hesíodo, as musas não têm o monte Hélicon como espaço físico, e sim no sentido de fazer dele sua habitação e de manter sua grandeza e sacralidade. É pela presença das musas que o Hélicon se presentifica, pois as musas “são um poder de presença e de presentificação” (Hesíodo, 1995, p. 17), sem elas, o Hélicon é ausente.

Ao elucidar o que significa o fato de as musas terem o monte Hélico, Hesíodo (1995) leva a pensar acerca do próprio templo das musas: se as musas “têm” no sentido duplo de ter-ocupar-habitar e ter-manter-suster, é possível entender que o templo *das* musas (o Mouseion):

[...] não é o espaço físico das musas, mas antes o espaço de presentificação das ideias, de recriação do mundo por meio da memória, ele pode existir em todos os lugares e em todos os tempos: ele existirá onde o Homem estiver e na medida em que assim for nomeado - espaço intelectual ou espontâneo de manifestação da memória do Homem, da sua capacidade de criação (Scheiner, 2008b, p. 61).

Assim, conforme destacado por Scheiner (2008b), com base em Hesíodo (1995), é possível compreender o museu como espaço, não físico, mas, antes de tudo, de presentificação de ideias, que pode existir em todos os lugares e em todos os tempos, reflexo das memórias de cada tempo e dos diferentes tempos históricos vividos e construídos pelo homem.

Perceber o museu como espaço de presentificação de ideias implica percebê-lo como processo dinâmico, sempre em curso, e como fenômeno que se “manifesta e se faz presente na experiência humana de diferentes maneiras: o Museu se dá em pluralidade” (Scheiner, 2008a, p. 42). O museu como processo e como fenômeno não se limita a um espaço físico e, por isso, a autora defende como limitada uma concepção de museu como espaço físico, tal como se expressava no pensamento colecionista do século XVI.

O museu como processo e como fenômeno vem se expressando em múltiplas e diversificadas experiências ao longo da história, como os Gabinetes de Curiosidade, por exemplo, que se desenvolveram e deram origem ao chamado Museu Tradicional⁷.

Na Europa, a experiência de Museu Tradicional vai ser inaugurada por dois grandes museus que surgem a partir do século XVIII com a intenção de tornarem-se públicos: a partir de 1753, o Museu Britânico teve sua coleção formada e assumiu, desde o início, a obrigatoriedade de abrir para visitação, e o Museu do Louvre, que foi instalado no Palácio do Louvre, a partir de 1793, quando o novo regime deu acesso às grandes coleções da monarquia com o objetivo de educar a nação⁸ francesa nos valores clássicos da Grécia e de Roma e na sua herança contemporânea (Suano, 1986).

⁷ Parece oportuno ressaltar que o uso do termo ‘tradicional’ acompanhando o termo ‘museu’ indica, como apontou Scheiner (2008a), o modo como essa experiência de museu se expressa e não uma qualificação do termo museu. O chamado Museu Tradicional refere-se às experiências de museu cuja unidade conceitual é o objetivo sobre o qual o museu vai construir o seu trabalho e suas ações, distinguindo-o, portanto, de outras experiências de museu, como o ecomuseu e o museu virtual, por exemplo.

⁸ A Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, provoca uma profunda alteração na ordem social vigente. Alimentadas pelos ideais e pensadores iluministas, estabelecidos em sua grande maioria na cidade de Paris, a burguesia inspira-se nas ideais iluministas de liberdade, de autonomia e emancipação, elemento propulsor da revolução, e destitui a monarquia. O Iluminismo destacou a importância do uso da razão contra o antigo regime e as ideias religiosas que escravizavam o povo. Foram esses pensadores iluministas que defenderam a importância de se educar a recente nação.

O Museu Britânico e o Museu do Louvre são mencionados como exemplos de museu que surgem com a intenção de tornarem-se públicos porque foram feitos esforços nesse sentido, embora ainda esbarrassem em questões que dificultam o acesso: o Museu do Louvre ficava disponível ao público apenas três dias em cada dez, e o Museu Britânico estava aberto para receber visita de segunda à quinta-feira, mas exigia uma autorização prévia para visita que poderia levar alguns meses para ser concedida (Suano, 1986).

Além disso, com o intuito de atender um público maior e mais diverso, as instituições enfrentaram dificuldades: muitos museus instalados em palácios ou construções suntuosas provocavam em parte do público, em especial aquele oriundo de classe popular, sem acesso às grandes coleções da aristocracia durante anos, o sentimento de não pertencimento, deixando-o pouco à vontade (Suano, 1986).

Embora criados com caráter público, muitos museus não tiveram efetivada sua utilização por todos. Valente (2003) lembra que o acesso durante um longo período da história ocorria em grande parte das instituições somente aos domingos, ou em apenas um dia na semana, e muitos regulamentos de museus de arte definiam os próprios artistas como público aceitável.

O que pode ser observado, em especial na Europa, é que o museu público, ao retirar as coleções do domínio privado e abrir suas portas para utilização, não garantiu uma efetivação de seu uso por todos, ou pela maioria. O que se viu foi uma resistência, por parte das instituições, em assumir o papel de estar efetivamente a serviço e disponível à sociedade, ao manter, por exemplo, horários restritos de uso, ao definir em seus regulamentos um público alvo específico ou por dificultar o acesso exigindo autorização prévia para visitação. Tornar-se público não significou, no caso do museu, sua democratização. No entanto, esse cenário sofre mudanças no século XX:

O museu passou a ampliar o espaço público para experimentação e explorar temáticas diversas. O esforço pela democratização, com participação de um público cada vez mais numeroso, e o favorecimento do conhecimento pelo uso de métodos dinâmicos e populares, que contavam com a participação direta do público, passaram a ser características dos museus de ciência e tecnologia que iriam proliferar durante todo o século XX. A preocupação em entender melhor o público leigo também constitui em aspecto de importância e se estendeu de forma mais ampla depois da Primeira Guerra Mundial, embora a realização de congressos e reuniões no início do século já indicasse iniciativas de organização (Valente, 2003, p. 38).

O *Deutsches Museum*, na Alemanha, e o *Palais de La Découvert*, em Paris, são mencionados pela autora como instituições que deram origem aos museus interativos, que usavam modelos que permitiam ao público interagir com a exposição, empregando, por exemplo, o uso de manivelas e botões. Tais esforços indicam para Valente (2003) a consolidação dos museus no século XX como espaços abertos a audiências diversas e a afirmação de sua preocupação educativa.

2.2.

Educação: um caminho para a expansão do acesso aos museus no Brasil

Na América do Sul, o Brasil inaugurou os primeiros museus no início do século XIX: a Escola Nacional de Belas Artes (criada em 1815, como Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios), que tinha como coleção quadros doados por D. João VI trazidos por ocasião de sua mudança para o Rio de Janeiro, e o Museu Nacional (criado em 1818 como Museu Real), que abrigava uma coleção de história natural (que teve sua origem na “Casa dos Pássaros⁹”), ambos situados na cidade do Rio de Janeiro e criados por D. João VI.

Ao lado do Museu Nacional, o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista, no final do século XIX e início do XX, passam a se destacar como os principais centros de pesquisa do país exercendo importante papel no desenvolvimento das ciências naturais (Julião, 2006). Caracterizados por um caráter enciclopédico, os museus se dedicaram “à pesquisa em ciências naturais, voltados para a coleta, o estudo e a exibição de coleções naturais, de etnografia, paleontologia e arqueologia” (Julião, 2006, p. 22).

É também nesse contexto de início do século XX que Roquette Pinto, um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁰, cria a Seção de Assistência ao Ensino, no Museu Nacional, primeiro setor educativo em museus do Brasil, que tinha por objetivo “fazer com que as práticas realizadas sem caráter

⁹ Casa de História Natural, conhecida popularmente como Casa dos Pássaros, devido à grande quantidade de aves empalhadas que compunham seu acervo. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/musnac.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

¹⁰ Documento que “reivindicava a direção do movimento de renovação da educação brasileira” (Vidal, 2013, p. 579).

sistemático pudessem ser realizadas e potencializadas para a comunidade de professores e alunos que já frequentavam o museu e que demandavam ajuda e esclarecimentos acerca da História Natural” (Pereira, 2010, p. 133).

Lopes (1991) destaca que, no Brasil, é a partir da chegada dos ideais do escolanovismo na década de 20, do século XX, que os museus expandem seu acesso ao público ao estreitar a relação com a escola, oferecendo seus serviços. Em nosso país a abertura dos museus a um público mais amplo vai ocorrer de modo concomitante com o desenvolvimento da função educativa nas instituições.

O movimento da Escola Nova, especialmente defendido por Anísio Teixeira, colocava a relação professor-aluno no centro das ações educativas, ressaltando a necessidade de o processo educativo ocorrer em ambientes motivadores, como, por exemplo, o museu (Lopes, 1991).

O cenário que antecede a chegada das ideias da Escola Nova no Brasil é de um país que acabara de se tornar República e, junto à queda da Monarquia, o país ganhava, em 1891, a primeira Constituição do período republicano. A Constituição de 1891 teve retirada de seu texto a referência a uma educação gratuita (Brasil, 2000), e condicionou o exercício do voto à alfabetização, em um período em que mais da metade da população brasileira não sabia nem ler e nem escrever, ou seja, tratava-se de um país de analfabetos.

Outra questão importante é que a Constituição de 1891 retirou da União a responsabilidade pela educação, conferindo essa atribuição aos estados, que se empenhariam em promover o ensino primário e a União daria assistência técnico-financeira (Brasil, 2000). Desse modo o poder público se *ausentava* sistematicamente em ocupar o papel de protagonista na oferta à educação.

O Censo de 1920 indicou que 64,9% da população brasileira com idade acima de 15 anos era analfabeta (Brasil, 2000, p. 55). Preocupava a todos nesse período a urgente tomada, por parte da União, dos rumos da Educação, promovendo um auxílio aos estados e criando uma coordenação nacional do movimento educativo, além de encaminhar, sobretudo, uma política nacional de educação que pudesse permitir uma maior uniformidade dos esforços educativos nos diferentes estados brasileiros (Paiva, 1971).

A conjuntura educacional brasileira exigia uma renovação diante das demandas impostas pela modernização e desenvolvimento da recente República, e o Movimento da Escola Nova significaria a concretude dos “esforços de

renovação do sistema escolar e de ruptura simbólica com as antigas estruturas educativas” (Vidal, 2013, p. 582).

Vidal (2013) destaca que, no Brasil, o Movimento da Escola Nova constituiu-se o elemento aglutinador das reformas do sistema educacional municipal e estadual que emergiram por várias regiões brasileiras, reformas estas colocadas em prática pelas Diretorias de Instrução Pública, configurando-se como um investimento do Estado. O Movimento da Escola Nova botava na ordem do dia a necessidade de se rever a Constituição e pensar novas leis que promovessem uma democratização do sistema escolar e responsabilizasse o Estado pela Educação do povo.

A concepção de educação defendida pelo Movimento da Escola Nova estabelece uma nova organização cotidiana da experiência escolar (Cavaliere, 2010) que pode ser explicitada por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: ao ser estabelecido os conceitos e fundamentos da educação nova, a ideia de escola é defendida como um “mundo natural e social embrionário”, a escola como uma “comunidade em miniatura” para que os estudantes experimentassem, observassem, praticassem e desenvolvessem habilidades com o fim de “penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (Manifesto dos Pioneiros, 2006, p. 196).

Para Lopes (1991), tendo em vista que a escola era considerada uma “comunidade em miniatura” e havia sido configurada para abrigar espaços diversos (como biblioteca, ginásio, teatro, museu) que serviriam como locus de experimentação, a ideia de ampliação da rede escolar deixava de ser uma prioridade. Os museus passam então a ser vistos com potencial educativo e importante instrumento de “apoio” às escolas que não podiam, como no caso dos Institutos de Educação, usufruir de espaços diversos em seu interior, aumentando, desse modo, o acesso aos museus. De acordo com a autora, este é o cenário em que as escolas estreitam sua relação com os museus, que passam a desenvolver de modo mais significativo seu papel educativo. Roquette Pinto, importante signatário do *Manifesto*, é citado pela autora por seu envolvimento na criação da Seção de Assistência ao Ensino, no Museu Nacional, e outros signatários se envolvem diretamente com o desenvolvimento da função educativa dos museus. Cabe aqui um parêntese para citar alguns desses signatários e seu envolvimento com o tema.

Edgar Sussekind de Mendonça, também apontado pela autora, propôs aos museus, inspirado nas ideias da Escola Nova, que aperfeiçoassem seu interior para contribuir com a melhoria do ensino, e indicou mudanças nas exposições de história natural do Museu Nacional baseadas explicitamente nos princípios do escolanovismo.

Antonio Sampaio Dória, responsável pela Reforma de 1920, cria o Museu Escolar, “formado pela coleção de objetos naturais e artificiais com a orientação de professores e apoio de alunos” (Inoue, 2010, p. 49). Destaca-se, em específico, o Museu Escolar da Escola Normal de Piracicaba (SP), que teve sua aplicação a cargo do signatário Lourenço Filho.

Vale também mencionar o projeto de Raul Gomes intitulado *Plano de Desanalfabetização* que, com o intuito de aumentar o número de leitores no país, previa a expansão de bibliotecas e de museus pedagógicos – “os quais deveriam dispor de material contemporâneo utilizado em diferentes países, compostos também de seções retrospectivas que documentassem a evolução da arte de ensinar no espaço e no tempo” (Silva; Junior, 2017, p. 100).

A função educativa dos museus continuou em voga nos anos seguintes. O Comitê Internacional de Museu (ICOM), por exemplo, realizou entre 1948 e 1965 sete Conferências Gerais, enfatizando que as “três principais preocupações durante esse período foram o papel educativo dos museus, exposições, a circulação internacional de bens culturais e a conservação e restauração de bens culturais”¹¹.

Conforme já sinalizado anteriormente, foram também realizados outros encontros sobre a Função Educativa dos Museus, como o Seminário Regional da UNESCO, na cidade do Rio de Janeiro em 1958, que enfatizou a necessidade de se desenvolver a face de comunicação dos museus, de modo a ser capaz de interferir nos problemas da comunidade, e destacou também o potencial da relação museu e escola (Araújo; Bruno, 1995). No ano de 1971, a 9ª Conferência Geral do ICOM questionou o conceito de museu tradicional e apresentou a educação como um dos objetivos dos museus (ICOM, 1971); e em 1972, na Mesa

¹¹ INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). History of ICOM (1947-1968). Disponível em: <<http://icom.museum/the-organisation/history/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Redonda de Santiago do Chile, a educação se consolidou como uma das principais funções dos museus (Manhart, 2012).

Assim, além dos ideais da Escola Nova garantirem as condições favoráveis para o debate sobre a importância dos museus no processo educativo, a promoção de conferências, realizadas pelo ICOM e pela UNESCO, com foco na educação em museus, reforçaram o potencial educativo do museu e a necessidade de desenvolvimento dessa sua face, dando início ao processo de institucionalização da função educativa dos museus no Brasil. Compreender os museus como espaços que têm, além da pesquisa, da conservação e da preservação, a educação como uma de suas principais funções, suscita o questionamento sobre o que pode ser dito atualmente sobre a função educativa do museu em sua relação com a Educação de Jovens e Adultos, objeto desta pesquisa.

2.3. Museu e EJA: uma breve revisão de literatura

Com o objetivo de conhecer o que tem sido investigado nos últimos anos em relação ao tema educação em museu, foi realizado um trabalho de revisão de literatura sobre a temática. A busca foi realizada no Banco de Teses da CAPES, no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico.

Com a utilização dos descritores “educação” e “museus” foi possível entrar em contato com alguns trabalhos pioneiros que abordam a temática, como os de Alencar (1987), Lopes (1988), Grinspum (1991), identificados e agrupados, juntamente com outras produções, na revisão de literatura sobre educação em museus produzida por Seibel-Machado (2009), que apresenta teses, dissertações e monografias produzidas entre 1987 e 2006 nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, identificando contribuições e lacunas em relação à temática educação e museus. A busca resultou também no encontro com o trabalho de Vianna (2015), que propõe um acréscimo ao estudo desenvolvido por Siebel-Machado (2009) até o ano de 2014, abarcando pesquisas em todo o Brasil.

Percebendo que havia encontrado um panorama atualizado sobre a temática educação e museu, o escopo da pesquisa foi reduzido buscando descritores mais específicos em relação ao tema proposto para esta dissertação. Os descritores “museu” e “Educação de Jovens e Adultos” passaram então a ser utilizados, partindo de um recorte temporal de 2010 a 2015, buscando compreender

sob que aspecto a Educação de Jovens e Adultos tem sido abordada nas pesquisas que envolvem museus. Foram encontrados ao todo 20 trabalhos que relacionam os descritores selecionados.

A sistematização facilitou a identificação de cinco (5) artigos que tratam da parceria museu-escola, com foco específico na modalidade EJA; seis (6) trabalhos abordam o uso dos museus para ensino de disciplinas específicas; cinco (5) produções destacam o potencial dos museus como espaços de formação continuada para professores de EJA; e quatro (4) trabalhos versam sobre a relação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com os museus.

Arslan et al. (2010) é o primeiro trabalho identificado entre os que relatam a parceria museu-escola. Nessa produção, os autores apresentam um projeto realizado por estagiários do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia que oportunizou a visita de duas escolas públicas da cidade ao Museu Universitário de Arte (MUnA). O projeto tinha por objetivo despertar nos 250 estudantes do Ensino Médio e também da modalidade EJA o prazer pela visita a museu de arte. Consistia na elaboração de um plano de ação educativa com atividades de oficina, conversas orientadas e jogos interativos com as obras de arte expostas nas galerias do museu. Os autores consideraram satisfatória a experiência de oportunizar a ida de estudantes que participaram pela primeira vez da leitura de uma obra de arte original no MUnA, pois permitiu aos participantes uma ressignificação do museu, bem como uma nova possibilidade de aprendizagem.

Benvenuti (2012) apresenta em seu estudo a I Semana Cultural realizada pela EJA do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Uma das atividades da semana consistia em uma visita ao Museu de Paleontologia Irajá Damiani Pinto, localizado em Porto Alegre. As ações ocorridas durante esse evento foram avaliadas positivamente pelos alunos.

O trabalho de Daitx e Thiesen (2015) é resultado de um projeto de pesquisa/intervenção proposto pelo curso de especialização “Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade”, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, que buscava promover uma aproximação entre os estudantes com a arte contemporânea a partir de experiências estéticas e a interdisciplinaridade entre Artes, Geografia e Português. Buscando atingir os objetivos propostos, os discentes visitaram diferentes museus e fundações de arte. Para os autores, a

relação estabelecida com os discentes durante o projeto permitiu identificar no trabalho interdisciplinar uma possibilidade de abertura de novos horizontes de conhecimentos.

Vilela e Travassos (2015) relatam uma experiência de visita ao Museu de Arte Moderna (MAM), localizado na cidade do Rio de Janeiro, realizada por estudantes da EJA de uma escola de Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro. A atividade buscava promover relações entre a produção estética dos estudantes e as obras expostas no museu. Os pesquisadores consideram que a atividade contribuiu para reafirmar a oposta no ensino da arte e da cultura visual em diálogo constante com outras poéticas.

O trabalho de Santos (2013) buscou compreender como uma ação colaborativa entre museu e escola pode promover a criação de uma identidade entre o sujeito da EJA e o museu. A autora indica que é difícil mensurar se os estudantes da EJA criaram uma identidade com o museu após a realização de uma visita ao museu e a criação de uma exposição no ambiente escolar, mas que a experiência levou os alunos a refletirem sobre o museu como uma instituição pertencente a todos.

Com relação à utilização do museu para o ensino de disciplinas específicas, foi possível identificar 6 estudos: 1 tese, 3 dissertações e 2 artigos. A investigação de Fernandes (2012), única tese encontrada no trabalho de busca, teve por objetivo entender como as práticas pedagógicas das aulas de artes em turma de EJA contribuem para a construção de uma pedagogia específica. Os resultados apontam para um investimento no que a autora chama de prática da envolvimento - descoberta do potencial de cada aluno e um investimento na concretização desse potencial.

Andrade (2011) reforçou a perspectiva de que professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos, não especialistas em História, potencializam as relações entre História e a memória em momentos de visita ao Museu de Artes e Ofícios, localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Anjos e Fonseca (2013) apresentam reflexões sobre qual é o espaço/ tempo que o ensino da arte ocupa no processo de desenvolvimento da aprendizagem do

sujeito inserido no programa "Cidadão Nota Dez"¹². Os autores perceberam que ainda há muito o que fazer no ensino/aprendizagem em arte e que é necessário investimento nessa área de conhecimento.

O ensino da arte também foi foco do trabalho de Araújo e Oliveira (2015), que apontou a necessidade de ampliação do conceito de artes dos alunos na EJA, bem como um maior investimento no ensino da arte, enfatizando a relevância dos equipamentos culturais nessa ampliação.

O estudo de Silva (2015), que abordou o ensino da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos, pretendeu desenvolver a oralidade em Língua Inglesa e melhorar a autoestima de estudantes da 4ª Fase desse segmento de uma escola localizada em Recife, cidade do estado de Pernambuco, com base na atividade social *Participation in a People's Museum*. Em suas considerações, a autora percebeu uma expansão da produção oral dos alunos nas aulas de Língua Inglesa, o que revela um conhecimento construído sobre a língua e aponta para a necessidade de uma reavaliação do ensino da oralidade em Língua Estrangeira nas escolas de EJA.

Bertoglio (2013) investigou as contribuições de atividades realizadas em sala de aula na disciplina de Ciências e durante a visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS para o ensino dessa disciplina para estudantes da EJA. A autora reconhece o museu como recurso interativo e lúdico capaz de trazer aportes ao ensino de Ciências e indica que práticas que envolvem o diálogo e valorizam as histórias dos sujeitos motivam os estudantes.

Três autores detiveram suas pesquisas na relação dos docentes que atuam na modalidade EJA com os museus, como espaços de formação continuada, resultando no encontro de duas (2) dissertações e três (3) artigos. Viana (2014) aponta o museu como espaço potencial de educação continuada para professores da EJA na medida em que esses se utilizam dessa instituição em suas práticas culturais. A mesma autora produziu, em 2015, uma (1) dissertação e um (1) artigo sobre o tema: em seu trabalho de pesquisa, Vianna (2015a) em seu trabalho de mestrado questiona que usos – ou “desusos” – dos museus fazem/ dizem fazer os professores de EJA, destacando que seria precoce interpretar todos os usos de

¹² Trata-se de um programa do governo de Minas Gerais em parceria com os governos federal e estadual voltado para a alfabetização de adultos.

professores de EJA em museus como imbuídos de sentidos emancipatórios, mas declara seu otimismo com relação a pensar que, nesses usos e desusos, há cada vez mais buscas nessa perspectiva. A pesquisa permitiu observar que alguns professores são capazes de descrever objetivos bem definidos e planejamento prévio em relação ao lugar e à atividade a ser desenvolvida, e que, por vezes, em algumas escolas, esses objetivos estão entrelaçados com o Projeto Político Pedagógico. Em seu artigo, Vianna (2015b) apresenta alguns achados de sua pesquisa, entre eles, a constatação de que, no caso de visitas de turmas de EJA a museus, a comunicação com a instituição se dá em grande parte pelo esforço do professor, além de perceber que ainda há um distanciamento dos museus desse público escolar específico.

Trezza (2015) relata o encontro de formação do Projeto Memória Local desenvolvido na cidade de Cubatão, no estado de São Paulo, com os educadores da EJA, que buscava oferecer subsídios para o trabalho com os estudantes. Com o projeto pretendia-se também formar pessoas para que pudessem desenvolver a metodologia de história de vida no Museu da Pessoa, localizado na capital do estado. A partir das avaliações individuais, a autora constatou que os educadores se envolveram com a proposta de formação, compreenderam os objetivos e identificaram possibilidade de aplicação dos conteúdos em sua prática.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2011) buscou identificar e analisar o potencial de práticas educativas que ocorreram em espaços de cultura e memória da cidade de Belo Horizonte, como os museus, voltado especificamente para a formação de professores participantes do projeto Educação de Jovens e Adultos do município. Os dados produzidos com a investigação permitiram ao autor observar que, embora as práticas culturais e de memória dos professores ocupem lugar privilegiado na construção de novos saberes, tais saberes não são alcançados apenas por essas práticas, mas através das interações que são realizadas durante a execução de práticas culturais e de memória e na relevância que os professores atribuem a essas práticas.

Morais (2010) é uma das poucas autoras que desloca o foco para o *sujeito da EJA* e sua relação com o museu. Em seu estudo, enfatiza que a divulgação científica realizada em museus é relevante para a formação dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em processo de alfabetização,

pois pode produzir conhecimentos sobre seus direitos e deveres, estimular novas relações sociais e a descoberta de novos espaços.

Em sua dissertação de mestrado, Moraes (2013) buscou analisar as interações dos discentes da EJA - incluídos em turmas do programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais -, com as exposições do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), localizado na cidade do Rio de Janeiro, com a intenção de identificar aspectos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da comunicação realizada por instituições de divulgação da ciência. A autora identificou um padrão de atendimento nas diferentes instituições “que direcionavam a sua atuação a partir do reconhecimento da deficiência física do visitante” (p. 200), e questiona esse padrão, pois, além de não atender a diversidade de público de alunos incluídos ainda produz “pré-conceitos”.

Ainda sobre pesquisas com foco no sujeito e sua relação com o museu, as vozes, gestos e deslocamentos corporais foram levados em consideração durante uma atividade de visita ao Museu de Artes e Ofícios, localizado na cidade de Belo Horizonte (MG) (Siman; Campos; Andrade, 2012), que buscava problematizar a relação entre memória e história. A experiência permitiu aos pesquisadores concluir que é na relação com seu visitante que o museu e seu acervo ganham significado e que a visita ao museu deve ser encarada como um processo global que envolve o antes, o durante e o depois da visita.

Campos (2013) analisou a linguagem verbalizada pelos sujeitos da EJA na sua interação com os pares durante uma atividade de visita em dupla ao Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo. A análise da linguagem permitiu caracterizar as percepções desses atores sobre os elementos da exposição e construir significados na relação com objetos e conteúdos apresentados. Para a autora, a apreciação de conversa apresenta potencial no estudo de aprendizagens em museus.

Assim, a revisão de literatura realizada para esta pesquisa permitiu perceber que, ao longo de seis anos, há um número reduzido de trabalhos relacionando a Educação de Jovens e Adultos aos museus, o que indica que este é um tema a ser explorado. Não foram encontrados trabalhos que buscassem compreender um conjunto de práticas educativas, de diferentes museus ou de um grupo de museus, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus e como tais práticas tem se

relacionado a EJA, o que apontou um caminho a ser explorado e contribuiu para a delimitação do objeto desta pesquisa.

2.4.

Por que pensar a relação dos museus com a EJA?

O questionamento – por que pensar a relação dos museus com a EJA - encontra eco na Mesa Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, já destacada anteriormente. Tecer relações entre os museus e a Educação de Jovens e Adultos é parte de um exercício de buscar compreender o contexto histórico e social em que o evento aconteceu e os sujeitos nele envolvidos.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile foi um evento de âmbito internacional promovido pelo Conselho Internacional de Museologia (ICOM) em parceria com a UNESCO, ocorrido no período de 20 a 31 de maio de 1972, que teve como principal tema o papel social dos museus na América Latina. O foco do encontro configurava-se como oportuno em virtude das lutas sociais que se apresentavam no cenário mundial desde a década de 60 do século XX, como o movimento feminista, o movimento estudantil, os direitos dos negros - o mundo vivia ares de agitação.

A América Latina vivenciava governos ditatoriais em muitos países, como, por exemplo, no Brasil, a partir de 1964, e no Peru, a partir de 1968. Tal cenário resultou na escolha do Chile para sediar o evento. O país era governado pelo socialista Salvador Allende, que propunha o exercício real do poder pelo povo e pelos trabalhadores (através da chamada Assembleia do Povo) e sua incorporação do povo no poder estatal, com o objetivo de que o país caminhasse rumo ao socialismo, onde o Estado seria construído pelo poder popular (Borges, 2007).

Vale destacar que em decorrência do golpe militar ocorrido no Brasil, o educador Paulo Freire residiu no Chile, exilado em 1964. No período em que permaneceu no país, contribuiu nos programas oficiais de alfabetização, trabalhou como assessor do Instituto de *Desarrollo Agropecuario* e do Ministério da Educação do Chile e atuou como consultor da UNESCO no Instituto de *Capacitación e Investigación en Reforma Agrária* do Chile (Alves; Reis, 2013, p. 121).

Paulo Freire também teve grande influência sobre o diretor do ICOM no ano do evento - Hugues de Varine¹³ -, pois, igualmente em momento de exílio, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra (Varine apud Chagas, 1996, p. 8), onde conheceu e conviveu com o diretor, que mais tarde reconheceu:

E naturalmente, li suas obras em inglês ou francês quando estavam disponíveis. Minha participação no INODEP¹⁴ era absolutamente voluntária e independente do meu trabalho como director do ICOM, mas pude, naturalmente utilizar o que aprendia com Paulo no INODEP no meu trabalho no ICOM (Varine apud Chagas, 1996, p. 9).

Hugues de Varine, inspirado pelos ideais freireanos, convidou o educador brasileiro para presidir a Mesa Redonda de Santiago do Chile com o intuito de que o educador adaptasse “sistematicamente a formulação de sua doutrina e de seus métodos à prática museológica e museográfica” (Varine apud Chagas, 1996, p. 9).

A influência de Freire sobre Varine é clara:

Paulo Freire é o maior pedagogo político de nossa época, porque ele colocou em prática suas ideias, antes de exprimi-las. Os outros pedagogos, mais teóricos do que práticos, procuram, sobretudo, melhorar a eficácia da educação, seu rendimento, talvez a sua democratização, num espírito generoso. Paulo Freire propõe inverter o processo educativo. Considera antes que o objecto da educação, o educando, tem também alguma coisa importante a oferecer, da qual o educador e todos nós temos necessidade. No domínio da cultura, é importante inverter igualmente a relação da oferta e da procura. Todo cidadão, toda comunidade oferece alguma coisa em troca do que o agente cultural pode lhe oferecer. Não deveria então ser mais possível fazer uma política cultural, conceber uma estratégia, utilizar métodos como se fazia antes de Paulo Freire (Varine apud Chagas, 1996, p. 8).

O que o então Diretor do ICOM propõe é que o campo da cultura, e consequentemente os museus, à semelhança do que Freire propunha para educação, olhasse para os sujeitos como portadores de saberes, como quem tem o que oferecer. Mas, o que a perspectiva apontada por Varine poderia significar para o campo da museologia? A intenção é então tentar responder a essa pergunta olhando mais de perto para os construtos teóricos de Paulo Freire.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, estado de Pernambuco, em 1921, formou-se em Direito, mas desistiu da carreira de advogado. Em sua

¹³ Intelectual francês, considerado um dos principais nomes da Museologia. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/tag/hugues-de-varine/>>. Acesso em: 10 abri. 2018.

¹⁴ Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP) que interviu por quase 20 anos na Europa, África, Ásia e América Latina como suporte à ação comunitária, onde Freire e Varine atuaram juntos (CHAGAS, 1996, p. 8).

primeira experiência como professor, Freire ministrou aulas de Português no Colégio Oswald Cruz, em Recife, do qual saiu para assumir, em 1947, a diretoria do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Participou ativamente da vida cultural, educacional e política de seu estado e também do país, assumindo cargos como: Diretor da Divisão de Pesquisa do Movimento de Cultura Popular; Diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (Beisiegel, 2010).

O educador é conhecido principalmente pelo seu engajamento na educação de adultos analfabetos (Beisiegel, 2010), que se expressa, no caso brasileiro, segundo em duas principais vertentes: a primeira está ligada à escola e engloba a alfabetização e a educação fundamental ofertada à população mais pobre; conta, na maioria das vezes, com professores voluntários e ocorre em lugares precários. A segunda vertente se relaciona às experiências educativas realizadas em espaços não escolares, numa pedagogia dialógica, síntese da pedagogia freireana, com os grupos populares em uma perspectiva política e crítica de transformação da realidade, conhecida como educação popular (Fávero, 2013).

A pedagogia freireana sistematiza um conjunto de práticas educativas presentes no Brasil da década de 1960 e que se configuraram como um campo de conhecimento que passamos a chamar de educação popular. O educador elabora uma concepção própria de educação, a *Pedagogia do Oprimido* (1987), uma pedagogia capaz de levar os oprimidos a refletirem sobre a sua opressão e as causas dessa opressão, mobilizando-os a se engajarem na luta por sua libertação.

A pedagogia proposta por Freire não seria pensada para o oprimido, como sujeito à parte, que recebe ou está submisso, mas seria construída com o oprimido, como sujeito ativo e atuante capaz de elaborar seu próprio processo de aprendizagem (Freire, 1987). Há aqui uma superação da educação bancária criticada por Freire, que pressupõe uma relação verticalizada entre o educador que “deposita” e o educando que “recebe” os saberes.

A tomada de consciência, necessária ao oprimido, é possível ao se propor ao povo sua situação existencial concreta e suas contradições, dialogando sobre diferentes visões de mundo, o que poderia desafiá-lo a buscar respostas no nível da ação (Freire, 1987). A educação popular seria esse “esforço de mobilização, organização, e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (Freire; Nogueira, 2014, p. 33).

Freire (1987) inova ao propor uma ação educativa a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, partindo dessa realidade, buscar o conteúdo programático da ação educativa: “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (p. 50).

A proposta educativa fundamentada nos temas geradores, adotados a partir das situações que cercam a realidade dos sujeitos, fazia emergir dos sujeitos envolvidos no processo educativo sua própria visão de mundo, o modo como percebiam e avaliavam sua realidade, processo fundamental de reflexão que levava à tomada de consciência. Nessa concepção de educação defendida por Freire, o saber popular é valorizado: é a força que impulsiona o processo educativo, é o seu sentido de existir.

Varine, conhecedor do que Paulo Freire produzia, demonstra compreender o potencial dos museus como espaços educativos sob uma perspectiva freireana ao sugerir que o educador adaptasse sua proposta de educação à prática museológica (Varine apud Chagas, 1996, p. 9). Uma prática museológica e museográfica pautada nos ideais defendidos por Freire (1987) apresentaria princípios tais como: seria desenvolvida no diálogo como prática de liberdade, que pressupõe uma problematização do mundo que tem por finalidade uma intervenção do mundo; assumiria o interlocutor como alguém que tem um saber que deve ser valorizado, onde não haveria uma relação verticalizada de quem “sabe mais” e “quem sabe menos”; e seria política no sentido de contribuir para a formação de sujeitos ativos, participantes na transformação do mundo e de sua própria história, visando sua autonomia.

O então Diretor do ICOM por ocasião da Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972 parecia desejar que os museus, diferentemente do que havia ocorrido no Brasil quando os museus brasileiros “[...] não cederam suas salas para as práticas de educação popular” e “estiveram ausentes ou pelo menos não participaram ativamente desses movimentos de educação e cultura deflagrados nos anos sessenta [...]” (Lopes, 1991, p. 3), pudessem ser, a partir de então, espaços educativos que têm por base as concepções educativas de Freire (1987).

O museu, como espaço educativo com potencial para a educação popular, que tem por base a Pedagogia de Paulo Freire, pode, através de ações educativas, desenvolver:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões [...] Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967, p. 90).

Portanto, esse museu, pode inserir o homem em um movimento de discussão sobre sua problemática e adverti-lo sobre os perigos de seu tempo, pode dar apoio à luta por emancipação dos diferentes sujeitos, inclusive aos jovens e adultos trabalhadores da EJA.

Passados mais de quarenta anos após o convite feito a Paulo Freire para participar da Mesa Redonda, é possível perceber que as propostas defendidas não alcançaram repercussão entre as práticas museológicas. Para Varine¹⁵:

Nos museus da América Latina não mudou muita coisa. As coleções nacionais e instituições imitam, mais ou menos, os estilos museológicos em vigor no mundo industrializado. Os imperativos turísticos, os gostos das oligarquias do poder e o dinheiro ainda são a norma. A maioria dos participantes de Santiago não pôde implementar as resoluções adotadas.

O museu enfrenta ainda hoje dificuldades em praticar as resoluções adotadas no evento, entre essas, de ser efetivamente uma instituição a serviço da sociedade. Vianna (2015), por exemplo, apresenta dois fatores que têm continuamente promovido, a desigualdade de acesso ao espaço dos museus: o primeiro diz respeito à localização dos museus na cidade do Rio de Janeiro, em sua grande maioria situada na “faixa litorânea e nas áreas de maior concentração de renda” (p. 109), dificultando o acesso dos demais moradores de outras regiões do município; e o segundo se relaciona ao horário de funcionamento dos museus, abertos, de modo geral, durante o dia, deixando assim de atender à classe trabalhadora, que nesse horário está envolvida em atividades laborais.

¹⁵ VARINE, Hugues de. A respeito da Mesa Redonda de Santiago do Chile. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3832560/mod_resource/content/1/HUGUES%20DE%20VARINE.pdf>. Acesso em 07 dez. 2017.

Além disso, há outro grupo entre os que têm o uso do museu dificultado em virtude de seu horário de funcionamento, reconhecido pelo Programa Nacional de Educação Museal: os estudantes de curso noturno. O Programa indica, inclusive, como ação possível para democratizar o acesso desse grupo, a ampliação do horário de funcionamento dos museus (Brasil, 2014).

Assim, em virtude do exposto para esta pesquisa, interessa de modo especial investigar a relação dos museus com o público de estudantes do horário noturno, especificamente os estudantes da EJA¹⁶. Será que o museu, ao restringir seu horário de funcionamento, tem se relacionado com a EJA? Será que se apresenta como instituição de apoio à luta pela emancipação de sujeitos jovens e adultos?

O recorte da pesquisa voltado para a investigação nos museus administrados pelo Ibram pode ser explicado pelo fato de tais museus se apresentarem de modo significativo no cenário museológico brasileiro, à frente da construção do já mencionado no Programa Nacional de Educação Museal, transformado posteriormente em uma Política Nacional de Educação Museal (PNEM). A ideia é buscar perceber como tais museus têm se relacionado com a EJA e, portanto, parece oportuno revisitar a história da EJA - como ocorreu sua consolidação como modalidade de ensino.

¹⁶Como será explicado no próximo capítulo, os estudantes de turmas de EJA frequentam em sua grande maioria o horário noturno; no entanto, na cidade do Rio de Janeiro é possível encontrar turmas de EJA em horário diurno.

3

A EJA - Revisitando a legislação

Sapato era coisa rara e de verniz, comprado (com um número maior para durar mais tempo) na loja do Zé Marinho [...] Eu ia descalço, como tantos, para a escola. Sapato era coisa de domingo com frango, pai em casa e macarrão. A poeira da estrada, misturada com o frio do orvalho de maio, trincava minhas pernas. Antes de dormir, minha mãe esfregava diadermina, ou manteiga de cacau, ou sebo. A maldade da poeira virava só carinho e brilho. Minhas canelas finas pegavam lustro e o José cantava a “Seriema do Mato Grosso”. Sem conhecer seriema ou Mato Grosso eu experimentava a maior raiva, sem saber se ele me insultava, por despeito. Tinha ciúmes da minha mãe, por ser o mais velho, desconfiei mais tarde (Queirós, 2004, p. 20).

Em uma compreensão de que os termos educação de adultos e educação não formal muitas vezes são utilizados como sinônimos (Gadotti; Romão, 2006), parece oportuno, antes de percorrer o caminho político e histórico de construção da EJA como modalidade de ensino, refletir sobre o modo como esses termos têm historicamente se confundido e quais autores podem contribuir para elucidar esses conceitos.

No cenário internacional, a década de 60 e início da década de 70 do século XX são marcadas por críticas à ineficiência da escola diante das rápidas transformações sociais, políticas e científicas e sua função de reprodução da ordem social. Bourdieu (2007), por exemplo, aponta a escola como um dos mais eficientes fatores de conservação social, agindo para interiorizar nas famílias e em seus alunos um destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social do qual fazem parte, reproduzindo, assim, a estratificação social. A escola caiu em descrédito levando alguns a propor a desinstitucionalização dos processos educativos, afastando de vez a educação do ambiente escolar (Trilla, 2008).

A crise da educação apontada em diferentes obras¹⁷ mobilizou organismos internacionais como a UNESCO a recomendar programas de educação que possibilitassem o desenvolvimento dos países considerados mais “atrasados”, destacando que para se alcançar tal objetivo seria necessário qualificar uma mão de obra imprescindível ao processo de industrialização. É nesse contexto que a educação permanente surge como proposta.

No termo *educação permanente*, utilizado pela primeira vez na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, realizada no Canadá em 1960,

¹⁷ COOMBS, P.H. *The world educational crisis*. Nova York: Oxford University Press, 1968; FAURE, E. et. al. *Aprender a ser*. Madri: Alianza Universidad, 1972.

está fundamentada a ideia de processo educativo realizado durante toda a vida¹⁸ (Arouca, 1997). Para Trilla (2008), a concepção de educação permanente exigia a disponibilidade de outros recursos educacionais além dos escolares e incluía o deslocamento das práticas educativas do ambiente da escola. Talvez por esse motivo, como explica o autor, outros termos venham orbitando em torno da ideia de educação permanente, como a educação de adultos e a educação não formal, frequentemente utilizados como sinônimos.

3.1. Entre a educação formal e a educação não formal

Trilla (2008), ao buscar conceituar a educação não formal, aponta o uso do termo aparecendo pela primeira vez na obra de Coombs (1968), quando o autor se referiu à necessidade do desenvolvimento de outros meios educacionais diferentes dos escolares. A expressão pretendia indicar a heterogeneidade de processos educacionais situados à margem do ensino institucionalizado.

Diante da dificuldade de uma única expressão identificar ações tão diversas do campo educacional, o próprio Coombs (1974) propôs uma diferenciação entre a educação formal, não formal e informal. Inspirado nesta proposta, Trilla (2008) indica dois critérios para distinguir a educação formal e a educação não formal: o critério metodológico e o critério estrutural.

A educação não formal, sob o aspecto metodológico apontado pelo autor, compreende um tipo de educação que rompe com as determinações que caracterizam a escola – expressão da educação formal:

[...] o fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempo predeterminados de atuação (horários, calendário escolar, etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; e a descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação). Pois bem, a educação não formal seria aquela que tem lugar mediante

¹⁸ Ventura (2013) discute a tese da “educação permanente” analisando a influência do capitalismo nos conceitos e propostas desenvolvidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, presentes nos debates e formulações relativas à educação básica e profissional de jovens e adultos, no Brasil.

procedimentos ou instâncias que rompem com alguma ou algumas dessas determinações que caracterizam a escola (Trilla, 2008, p. 39).

No critério estrutural é estabelecida uma distinção levando-se em conta a organização administrativa: a educação formal se refere ao que é legislado em cada país, ao passo que a educação não formal se refere às práticas que estão à margem do sistema educacional hierarquizado (Trilla, 2008). O autor entende por educação não formal “o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (p. 42).

Gadotti (2005) também desenvolve algumas reflexões sobre esses conceitos, buscando as especificidades da educação formal e não formal. Sobre a educação formal, o autor considera que o termo possui objetivos claros e específicos, sendo em geral representada pelas escolas e universidades, exige uma diretriz educacional e pressupõe a existência de órgãos de fiscalização. A educação não formal é identificada por práticas “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”, que podem ou não “seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’ ou conceder certificados de aprendizagem” (p. 2).

Parece razoável traçar duas aproximações entre Gadotti (2005) e Trilla (2008): os autores identificam a escola como a expressão da educação formal e Gadotti (2005), ao conceituar a educação não formal, se aproxima do critério estrutural de distinção proposto por Trilla (2008), que leva em conta a organização administrativa. Os autores parecem concordar que a educação não formal, por estar fora do marco do sistema formal de ensino, pode, em geral, gozar de certas tendências, como o tempo flexível de aprendizagem, que possibilita o respeito às potencialidades e diferenças de cada indivíduo, a não imposição de um currículo e a não sujeição às normas legais e administrativas que recaem sobre a educação formal.

Assim, compreendendo que a educação formal diz respeito às práticas educativas identificadas com o sistema oficial de ensino, subordinadas a um órgão legislador, e que a educação não formal diz respeito às práticas educativas à margem do sistema oficial de ensino, mas com práticas educativas igualmente

intencionais e sistematizadas, o que se pode dizer sobre a educação não formal e a educação de adultos?

3.2. Educação de adultos e educação não formal

É preciso atentar aqui para a utilização do termo educação de adultos ao invés do termo Educação de Jovens e Adultos. A diferenciação dos termos se faz importante pois como explica Gadotti (2006) a educação não formal ainda tem sido utilizada em alguns países, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos. Historicamente a educação de adultos foi realizada em experiências não formais, porém, como resultado das lutas engendradas nesse campo ela é hoje uma modalidade da educação básica e está presente nas redes públicas de ensino. É importante também lembrar que o termo “Educação de Jovens e Adultos” passou a ser utilizado a partir da V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo Alemanha, em 1997. Ele passou a ser utilizado diferenciando-se do termo “educação de adultos” já que, nessa conferência, se reconheceu a presença efetiva de um grande número de jovens nessa modalidade da educação em todo o mundo.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica de ensino que atende aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio nos termos da LDBEN nº 9.394/96. Referindo-se aos processos de escolarização de jovens e adultos no âmbito da escola, a EJA identifica-se com as práticas da chamada educação formal por tratar-se de uma modalidade legislada no país.

Antes da década de 1940, a educação de adultos era tratada no âmbito das questões referentes à educação primária. A tomada de “consciência” do Estado em torno do debate da educação de adultos, tratando especificamente esta questão, se expressou a partir desse período por meio de ações e programas governamentais, como, por exemplo: o inciso segundo do Art. 4º do Decreto de 1945, que determinou que 25% do auxílio prestado pelo governo federal fosse aplicado na educação de adolescentes e adultos analfabetos; a criação do Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos do ano de 1947; a

Campanha de Educação Rural que teve início em 1952; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Coexistindo com ações e programas governamentais, outras experiências de educação de adultos começaram a ser organizadas por diferentes atores, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular de Recife, iniciados em 1961, que, desde seu surgimento, rejeitam a educação ofertada pelo sistema escolar, pois defendem uma “educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” (*ibid*, p. 60).

O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, criado por Paulo Freire a convite do Ministro Paulo de Tarso, foi a última ação organizada pelo governo federal antes do Golpe de 1964. Como explica Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), “essas e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do clico militar” (p.60). No entanto, o panorama político de violenta repressão não impediu que algumas ações educativas sobrevivessem ou emergissem:

Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 61).

Assim, à luz de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) parece oportuno compreender que, a educação de adultos aos se aproximar de outros espaços, como igrejas, associação de moradores e espaços comunitários, acaba por se identificar com características da chamada educação não formal apontadas por Trilla (2008, p. 42) “[...] aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional e hierarquizado”, e por Gadotti (2005, p. 2), identificando-se com práticas “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”.

Desse modo, referir-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) não significa referir-se à educação de adultos, pois expressa uma modalidade da educação básica de ensino sobre a qual este estudo se detém. Assim, a intenção é traçar parte da trajetória¹⁹ da EJA no âmbito da educação escolar²⁰, ou seja, os

¹⁹ Este estudo não pretende aprofundar a história da Educação de Jovens e Adultos, pois muitos trabalhos já foram produzidos nesse sentido, como os de Fávero e Freitas (2011) e

processos de escolarização de jovens e adultos através da legislação que contempla a modalidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, o documento Parecer CNE/CEB 11/2000 será o principal recurso da legislação, pois está estruturado de modo a apontar os principais marcos legais da Educação de Jovens e Adultos. O Parecer CME 03/99 e o Parecer N°6/2005, que tratam especificamente da EJA na cidade do Rio de Janeiro, - o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) -, também serão utilizados para traçar a trajetória da EJA.

3.3. Os principais ornamentos legais

No ano de 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), após reunir-se com os respectivos responsáveis pela modalidade, considerou oportuno solicitar audiência pública à Câmara de Educação Básica (CEB). Percebendo a necessidade de sanar as dúvidas sobre o campo da EJA, a CEB aceitou a proposta e indicou um relator para proceder sobre o assunto.

A Câmara de Educação Básica (CEB), depois de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC no caso do Ensino Fundamental e Ensino Médio, reconheceu a necessidade de a Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade da Educação Básica, de acordo com a LDBEN 9.394/96, com especificidade própria, ter suas diretrizes curriculares também deliberadas.

A CEB passou então a ouvir a comunidade educacional brasileira através de audiências públicas e teleconferências realizadas durante o ano de 2000. Essas audiências possibilitaram pensar a estrutura do Parecer CNE/CEB 11/2000. É

Haddad e Di Pierro (2000). Será apresentado apenas um panorama geral das bases legais acerca da modalidade.

²⁰ Atualmente a EJA é considerada educação formal, pois é reconhecida na LDB como modalidade da Educação Básica. Sendo assim, ela é hoje realizada na maior parte na rede pública de ensino. Contudo, ainda existem experiências de educação de jovens e adultos realizadas de maneira não formal, por ONG's, Igrejas, etc.

importante não deixar de fora desse primeiro panorama a contribuição dos fóruns²¹ de EJA, elogiada no Parecer de 2000.

Com o intuito de oferecer subsídios históricos para melhor compreender a construção da EJA enquanto modalidade de ensino, o Parecer CNE/CEB 11/2000 relembra alguns ornamentos legais presentes em diferentes momentos da História do Brasil, desde a Constituição Imperial de 1824 até a atual Constituição de 1988, apresentando alguns temas e problemas que tangenciam práticas e projetos relativos à EJA.

A primeira base legal mencionada no Parecer CNE/CEB 11/2000 é a Constituição Imperial de 1824, que assinalava a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. A mesma Constituição titulava apenas os livres e os libertos como cidadãos brasileiros: tendo em vista que uma pequena parcela da sociedade no período imperial era considerada cidadãos brasileiros, estavam excluídos desse direito constitucional os negros, os índios e também as mulheres (BRASIL, 1824).

O decreto nº 7.247 de 19/4/1879 apresentou uma reforma no ensino, proposta por Leôncio de Carvalho²², que incluía a criação de cursos para adultos analfabetos, do sexo masculino, livres ou libertos. Cinquenta e cinco anos após a promulgação da Constituição 1824, o decreto de 1879 mantinha a exclusão de uma grande parcela da sociedade. A reforma proposta por Leôncio de Carvalho também previu um auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (Brasil, 1879).

A primeira Constituição Republicana de 1891 teve retirada de seu texto a referência a uma educação gratuita e condicionou o exercício do voto à alfabetização. Deste modo, apenas os cidadãos alfabetizados poderiam gozar do direito de votar, excluindo, portanto, adultos analfabetos (Brasil, 1891). Outro aspecto importante é que a Constituição de 1891 também retirou da União a responsabilidade pela educação e passou o encargo para os estados,

²¹ Espaços de construção, debate e mobilização em torno da EJA onde participam os diferentes sujeitos que atuam no campo, como professores, movimentos sociais, gestores, estudiosos da área, entre outros. O Fórum EJA tem sua representatividade a nível federal e também nos diferentes estados.

²² Leôncio de Carvalho foi responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm>. Acesso em: 01 jan. 2017.

descentralizando, assim, a educação escolar, promovida pelo Ato Adicional de 1834²³. Os estados se empenhavam em promover o ensino primário e a União daria assistência técnico-financeira (Brasil, 2000).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, é também nesse contexto de início do período republicano que surgem experiências civis mantidas por diferentes movimentos: anarquistas, anarco-sindicalista, comunidades de imigrantes, entre outros. Estas experiências foram acusadas de propagar tendências de caráter não nacional, o que resultou na defesa, feita pelo movimento cívico, de uma maior presença do Estado na educação.

O mesmo documento explica que as associações civis mantiveram durante a República a tradição de oferecer cursos noturnos de instrução primária. Na medida em que o poder público se ausentava sistematicamente em ocupar o papel de protagonista na oferta à educação, as associações civis sem fins lucrativos, experiências à margem do poder instituído, consolidaram-se como alternativas institucionais para os que buscavam aprender a ler e a escrever.

Na década de 1920 verifica-se os primeiros passos de urbanização no Brasil, ou seja, o início de uma indústria nacional com a consequente necessidade de mão de obra. O Censo de 1920 indicou que 72% da população com mais de cinco anos era analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000). Os movimentos civis passaram então a empenhar-se contra o analfabetismo e, em quase todos os estados brasileiros, foi efetuada uma reforma educacional. Sobre a impulsão do ensino escolar oficial na década de 1920, Brandão (2006) ressalta que este fenômeno tem a ver com os “interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias” (p. 19).

A década de 1920 também trouxe em seu bojo um terreno fértil para o desenvolvimento do nacionalismo, que teve como principal característica a transferência para a União dos rumos políticos e econômicos do país. No campo educacional, o Estado nacionalizou e financiou as escolas primárias e normais, no sul do Brasil, por meio do Ministério da Justiça, fazendo assim sua primeira intervenção direta (Brasil, 2000).

²³O Ato Institucional de 1834 delegou a responsabilidade pela educação básica às províncias (Brasil, 2000).

A Constituição de 1934 é promulgada com características inovadoras: em seu artigo 149 reconheceu pela primeira vez a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos e em seu artigo 150 declarou que o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, era competência da União (Brasil, 1934). Pela *primeira* vez na história do Brasil foi estendido aos adultos o ensino gratuito e obrigatório de *competência do Estado*. Essa Constituição é fruto de grande mobilização e discussão entre diferentes forças sociais, onde os movimentos que defendiam a educação e um projeto de sociedade democrática desempenharam papel importante e decisivo na formulação de uma lei avançada.

O ano de 1937 trouxe a organização do período eleitoral: após oito anos no poder, Getúlio Vargas precisava, seguindo a Constituição de 1934, seguir o rito e convocar as eleições diretas para presidente. As eleições daquele ano não se concretizaram - o então presidente Getúlio Vargas deu um golpe de Estado, suspendeu a Constituição e se manteve no poder, dando início ao período conhecido como Estado Novo. Em virtude do golpe, o Plano Nacional de Educação de 1936/1937 não chegou a ser votado, mas possuía as seguintes deliberações para o ensino supletivo:

Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional), o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes. A rigor, esta formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado (Brasil, 2000, p. 17).

Os altos índices de analfabetismo, a necessidade de mão de obra qualificada em virtude da industrialização e a busca por maior controle social chamaram a atenção do governo durante o Estado Novo para o ensino primário. O Decreto nº 4.958 de 14.11.1942 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado com o objetivo de ampliar e melhorar o sistema escolar primário em todo o país. A ajuda seria aplicada nos estados e territórios, via convênios²⁴: caberia aos estados aplicar o mínimo de 15% de renda advinda dos impostos no ensino

²⁴ Essas ações foram denominadas Convênio Nacional do Ensino Primário e veio anexo ao Decreto Lei nº 5.293 de 1.3.1943 (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 18).

primário, chegando a 20% em cinco (5) anos, e a União prestaria assistência técnica e financeira (Brasil, 2000).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, o Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45, que completou o conjunto de decretos lei do período, regulamentou a concessão de auxílio do governo federal com o intuito de ampliar e desenvolver o ensino primário nos estados. O inciso segundo do artigo 4º do Decreto de 1945 determinou a aplicação de 25% do auxílio prestado pelo governo federal na educação de adolescentes e adultos analfabetos, observando os termos do plano geral de ensino supletivo.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) destacam que até a década de 1940 “a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. O debate em torno da educação de adultos tornou-se independente com o Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45, que determinou que 25% do auxílio prestado pelo governo federal fosse aplicado na educação de adolescentes e adultos analfabetos. Em 1946 a educação de adultos já era um problema à parte, deixando de ser tratada juntamente com o ensino primário (Paiva, 1973).

A Constituição de 1946 (Brasil, 1946), em seu artigo 166, reafirmou a Constituição de 1934 e reconheceu novamente a educação como direito de todos, estabelecendo o ensino primário oficial gratuito para todos (artigo 167). O Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, em seu capítulo III do Título II, dispõe sobre o curso primário supletivo, que era voltado para adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias de dois anos de duração, seguindo o princípio do primário fundamental.

Nesse período, no âmbito internacional foi criada, em 1945, a UNESCO, em um contexto pós 2ª Guerra Mundial, que alertou para o papel da educação, especificamente educação de adultos, no desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas”.

O fim da década de 1950 foi marcado por ações significativas no campo da educação de adultos. Em 1958 foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, onde se enfatizou a necessidade de uma redefinição das características da educação de adultos. Foi também nesse período que Paulo Freire aponta para a miséria como o principal problema do país e propõe um

trabalho educativo inovador a partir de uma concepção de educação “não sobre ou para o homem, mas com ele” (Fávero; Freitas, 2011, p. 370).

Já a década de 1960 é caracterizada pelos movimentos populares²⁵ de cultura e educação que, de acordo com Fávero e Freitas (2011), redefinem o conceito de educação de adultos, voltado até aquele momento, para o ato de ler, escrever e contar. Grupos populares, estudantes e intelectuais engajados empreenderam programas de alfabetização e Educação Popular pelo Brasil, pressionando o governo federal para que fosse estabelecida uma coordenação nacional para estas iniciativas, o que acabou por provocar, em 1964, a criação do Programa Nacional de Alfabetização, que previa programas de alfabetização por todo o território nacional, interrompido com o Golpe Militar de 1964.

A Constituição de 1967, em seu artigo 168, mantém a educação como direito de todos (Brasil, 1967). No mesmo ano é criado, pela Lei 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Ribeiro (2001, p. 26), o MOBRAL diversifica sua atuação e, dentre as iniciativas que “derivam do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada”. De acordo com o autor, este Programa era uma condensação do antigo primário, destinado aos chamados “recém alfabetizados”, pessoas que liam e escreviam precariamente com o objetivo de eliminar o analfabetismo. Em 1985 o Mobral é substituído pela Fundação Educar tendo como principal finalidade alfabetizar jovens e adultos.

Em 1988 foi promulgada nova Constituição e a educação, no caso do Ensino Fundamental, ficou estabelecida como dever do Estado, que deveria, a partir de então, assegurar a oferta de educação gratuita para todos, inclusive os que não tiveram acesso na chamada “idade própria” (Brasil, 1988). Pela primeira vez na história do Brasil, a Constituição Federal estabeleceu a oferta de ensino público e gratuito desvinculado da faixa etária e, desde aquele ano, todos os brasileiros adquiriram direito à educação, independentemente de sua idade. Os

²⁵ Exemplos desses movimentos: o Movimento de Cultura Popular (MPC) criado em Recife, a campanha “De Pé No Chão também se aprende a Ler” criada em Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Fávero; Freitas, 2011).

jovens e adultos poderiam então, por direito, acessar o sistema educacional regular de ensino.

Desde o ano de 1996, a EJA passou a ser organizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, atendendo aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio. A mesma Lei destacou como obrigação do Estado oferecer educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. No ano de 2000, através do Parecer CNE/CEB 11/2000, estrutura-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

3.4. O caso do PEJ

A década de 1980 é marcada por profundas mudanças para a Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro. Foi durante o governo de Leonel Brizola, então governador do estado, que seu vice-governador, Darcy Ribeiro, consolidou o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), fruto da implantação do Programa Especial de Educação (PEE), uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro.

O Programa Especial de Educação (PEE) tinha como principal diretriz a melhora da qualidade da escola pública e sua democratização, de modo que alcançasse todas as crianças e jovens do estado. O governo de Leonel Brizola buscou consolidar um ensino público moderno com capacidade de contribuir para a aquisição da leitura e da escrita de estudantes que necessitavam da rede pública de ensino.

Uma das metas do PEE, que envolvia também a construção de CIEPs, era fazer funcionar em horário noturno o Programa de Educação Juvenil com o intuito de “trazer de volta às escolas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Ribeiro, 1986, p. 36). O Programa de Educação Juvenil funcionaria nos CIEPs em horário noturno e envolveria “estudo intensivo e não seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais” (*ibid*, p.36).

O Programa de Educação Juvenil pretendia construir, através do processo de alfabetização de alunos jovens e adultos, uma consciência crítica do mundo e da sociedade. Inspirado nas ideias de Paulo Freire, o Programa defendia que o domínio da leitura e da escrita não podia ser desvinculado da história de vida de seus alunos. Para Ribeiro (1986),

A pedagogia do Programa de Educação Juvenil parte do próprio trabalho e da vida dos alunos, procurando não deixar de fora nada que pertença, efetivamente, ao seu cotidiano. O que se propõe é uma ruptura: normalmente o aluno das camadas populares, pela sua condição social, é impedido de explicitar suas vivências diárias; no CIEP, ele encontra amplo espaço de expressão, levando-se em conta a amplitude ao ato de viver, que inclui não só problemas e dificuldades, como também alegrias, esperanças e prazeres (p. 78).

Naquele primeiro momento, o PEJ (ligado a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro) atendeu sujeitos na faixa etária de 14 a 20 anos, privilegiando a alfabetização. O currículo proposto para o programa incluía as áreas da Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura. A partir de 1987 foi estendido e passou a receber alunos que haviam avançado a fase inicial de alfabetização, atendendo não apenas os alunos do próprio Programa, mas inserindo os de fora dele. Apesar da ampliação no atendimento, o PEJ seguia sem poder emitir certificação, já que não possuía o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, o que só aconteceu em 1999 (Machado, 2004).

O Parecer CME 03/99 estabeleceu a organização do programa em PEJ I (equivalente ao 1º segmento do Ensino Fundamental) e PEJ II (equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental), e garantiu a certificação retroativa ao ano de 1998 a todos os alunos que frequentaram a modalidade. O mesmo documento indicou um aumento expressivo da demanda: no ano de 1999 o PEJ contou com 7.892 matrículas e, em 2004, já contava com 32.869. Em virtude da procura por adultos de todas as idades que buscavam concluir o Ensino Fundamental, o Parecer Nº6/2005 indicou a necessidade da mudança de nome de Programa de Educação Juvenil (PEJ) para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

3.5. O PEJA

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro é subordinado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SME Rio) e está organizado em PEJA I (assim como o PEJ I, equivalente ao 1º segmento do Ensino Fundamental), dividido em bloco I e bloco II, onde a turma é acompanhada por um professor regente, e PEJA II (como o PEJ II, é equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental). É organizado por dia/aula, ou seja, em cada dia da semana os alunos estão envolvidos em atividades de uma só disciplina. De segunda à quinta-feira, as turmas de PEJA II devem passar por todos os componentes curriculares, História/Geografia (ministrada pelo mesmo professor), Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, e na sexta-feira acontecem as aulas de Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira.

O PEJA é caracterizado como ensino de caráter acelerativo, que significa que o aluno pode ser promovido para o próximo bloco a qualquer momento durante todo o ano letivo. Assim como todos os alunos matriculados na Rede Municipal, os estudantes do PEJA têm direito à alimentação escolar, uniforme, material escolar, livros, além do passe livre para estudante. Podem fazer uso de todos os espaços da escola, como a sala de leitura e o laboratório de informática.

Na cidade do Rio de Janeiro o Programa conta com duas escolas exclusivas: o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA²⁶), localizado na região central do município, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA²⁷), localizado no Complexo da Maré, zona norte da cidade. Diferente da maior parte das escolas de PEJA que funcionam em horário noturno, de 18 às 22 horas, as escolas exclusivas funcionam em horário amplo e flexível, de 7h30 às 22 horas. Há ainda outras unidades escolares em que o PEJA funciona em horário diurno.

²⁶ Embora o CREJA esteja localizado no Centro do Rio de Janeiro, território administrado pela 1ª CRE, não está submetido a nenhuma CRE. O Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos é ligado à Gerência de Educação de Jovens Adultos (GEJA/SME RJ).

²⁷ O CEJA está submetido à 4ª CRE.

Em 2017, de acordo com dados²⁸ da Prefeitura do Rio de Janeiro, 26.230 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade EJA. Atualmente o PEJA é ofertado em 133²⁹ escolas distribuídas por 11 Coordenadorias Regionais de Educação³⁰ (CRE), excetuando o CREJA que não está submetido a nenhuma CRE. Abaixo tabela que mostra a distribuição de escolas com a modalidade EJA por CRE:

Tabela 1: Número de escolas com PEJA por Coordenadoria Regional de Educação e seus respectivos bairros de abrangência

CRE	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA ³¹	Nº DE ESCOLAS DE PEJA
1 ^a	Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangueira, Benfica e Paquetá.	8
2 ^a	Glória, Flamengo, Catete, Urca, Cosme Velho, Laranjeiras, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Ipanema, São Conrado, Copacabana, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Horto, Alto da Boa Vista, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.	11

²⁸Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 15 set. 2107.

²⁹Disponível em:<<http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/PEJA/ONDE%20ENCONTRAR%20PEJA.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

³⁰ As Coordenadorias Regionais de Educação são responsáveis pelo trabalho educativo realizado pela Secretaria Municipal de Educação nas regiões administrativas da cidade, promovendo uma descentralização das funções da SMERJ.

³¹Disponível em:<https://jconcurso.uol.com.br/arquivos/pdf/RJ_SME_ed_geografia_1839.pdf> Acesso em: 02 out. 2017.

3 ^a	Engenho Novo, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Méier, Maria da Graça, Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Piedade, Sampaio, Jacaré, Cachambi, Todos os Santos, Pilares, Lins, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Higienópolis, Jacarezinho e Alemão.	14
4 ^a	Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Cordovil, Vila da Penha, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.	18
5 ^a	Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Vaz Lobo, Cavalcante e Cascadura.	15
6 ^a	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Irajá, Coelho Neto, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho.	9
7 ^a	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Jacarepaguá, Recreio dos Bandeirantes, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca e Vila Valqueire.	12
8 ^a	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo,	17

	Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.	
9^a	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Augusto Vasconcelos, Santíssimo, e Benjamin Dumont.	11
10^a	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha.	13
11^a	Ilha do Governador	4
Total		132+CREJA

Fonte: elaborado pela autora

Assim, tendo a EJA uma trajetória amadurecida na cidade do Rio de Janeiro, que há mais de 30 anos atende sujeitos jovens, e posteriormente sujeitos adultos, através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), é razoável questionar qual é a relação de outros espaços da cidade do Rio de Janeiro – como, por exemplo, os museus - com a EJA, em especial com o Programa de Educação de Jovens e Adultos. Este questionamento é especialmente oportuno no caso dos museus do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), que participaram da construção de uma Política Nacional de Educação Museal.

4

O Instituto Brasileiro de Museus e os espaços investigados

A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio [...] Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. Na hora da chamada, o silêncio ficava mais vazio e o coração quase parado, esperando a vez de responder “presente”. Cada um levantava, em ordem alfabética e, com voz alta, clara, vaidosa, marcava sua presença e recebi mais uma bolinha azul na frente do nome. Ela chamava o nome por completo, com o pedaço da mãe e o pedaço do pai. Queria ter mais nome, para ela me chamar mais tempo (Queirós, 2004, p. 15).

A ideia de proteção ao patrimônio era uma preocupação vigente já na década de 20 do século passado. Alguns intelectuais engajados com o Movimento Modernista³², como Mário de Andrade³³, haviam manifestado sua preocupação com o destino e a proteção da arte colonial brasileira. Cabe ressaltar que Movimento Modernista estava interessado em romper com o tradicionalismo e construir uma identidade nacional, enxergando na arte colonial a manifestação de algo genuinamente brasileiro.

Em 1924, depois de conhecer algumas cidades do estado de Minas Gerais e entrar em contato com a arte colonial, Mário de Andrade defendeu a necessidade de proteger os monumentos históricos. Minas Gerais influenciou diretamente a percepção de um grupo de intelectuais, do qual o escritor fazia parte, sobre a necessidade de proteger o patrimônio histórico brasileiro. A região passou a ser identificada como “o berço de uma civilização brasileira, tornando-se a proteção dos monumentos históricos e artísticos mineiros - e, por consequência, do resto do país - parte da construção da tradição nacional” (Fonseca, 2005, p. 92).

A importância de Minas Gerais pode ser destacada através do Decreto nº 22.928 de 1933, que elevou a cidade de Ouro Preto à categoria de monumento nacional. Tal ação foi tomada pela Inspeção dos Monumentos Nacionais, o

³² Fonseca (2005) destaca que os modernistas não eram os únicos intelectuais interessados no destino e na proteção da arte colonial brasileira. Em 1914, um engenheiro português de nome Ricardo Severo, proferiu a conferência intitulada “A arte tradicional no Brasil”.

³³ Célebre autor brasileiro, dedicado às pesquisas folclóricas, foi um dos organizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, realizada na cidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_mario_de_andrade.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

primeiro órgão federal, criado em 1934, para a proteção do patrimônio brasileiro, iniciativa do então diretor do Museu Histórico Nacional, Gustavo Barroso³⁴.

A atuação da Inspetoria dos Monumentos Nacionais foi desativada em 1947, sendo substituída pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional³⁵ (SPHAN), que teria a função de “promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (Brasil, 1937, art. 46).

De acordo com Fonseca (2005), o SPHAN começou a exercer suas funções experimentalmente a partir de 1936. Com a Lei nº 378 de 1937, o órgão passou a integrar de modo oficial o Ministério da Educação e Saúde (MES) e foi criado um conselho consultivo: “o Conselho Consultivo se constituirá do diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, dos diretores dos museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, e de mais dez membros, nomeados pelo Presidente da República” (Brasil, 1937, art. 46, § 2º).

O programa de trabalho do SPHAN indicava, de acordo com Julião (2006, p. 24), um conceito de “patrimônio restritivo, associado ao universo simbólico das elites, à ideia hierárquica de cultura e ao critério exclusivamente estético dos bens culturais”. Fonseca (2005) corrobora com Julião (2006) ao explicitar que, até 1969, dos 803 bens tombados, 368 eram de arquitetura religiosa, 289 de arquitetura civil, 43 de arquitetura militar, 36 bens imóveis, 6 bens arqueológicos e 15 bens naturais. O conceito de patrimônio restritivo apontado por Julião (2006) se configura pelo tombamento de patrimônios essencialmente de pedra e cal, ou seja, de construções arquitetônicas. A natureza dos bens também permite compreender o que a autora chamou de patrimônio “associado ao universo das elites” (p. 24): quase a metade dos bens tombados até 1969 dizia respeito à arquitetura religiosa, com toda a imponência do barroco católico.

A partir de 1946, o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional tem modificada sua designação e se torna Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) por meio do Decreto-lei nº. 8.534 de 1946. Em 1970, através do Decreto nº. 66.967, art.14, de 27 de julho, o DPHAN é

³⁴ Importante intelectual brasileiro que ocupou o cargo de Diretor do Museu Histórico Nacional de 1922 a 1958.

³⁵ Sobre as disputas que envolveram os primeiros anos do SPHAN e os projetos de proteção ao patrimônio nacional ver Fonseca (2005).

substituído pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), integrando o Ministério da Educação (MEC).

Com o desmembramento da Diretoria de Museus e Unidades Museológicas, é criado em 2009 o Instituto Brasileiro de Museu (Ibram) como uma autarquia federal. O novo órgão, designado pela Lei n.º 11.906, recebe o que anteriormente era destinado à Diretoria de Museus, os acervos, obrigações e direitos, bem como a gestão orçamentária, financeira e patrimonial (Brasil, 2009a, art.9).

O Ibram é criado com as seguintes finalidades:

- I – promover e assegurar a implementação de políticas públicas para o setor museológico, com vistas em contribuir para a organização, gestão e desenvolvimento de instituições museológicas e seus acervos;
- II – estimular a participação de instituições museológicas e centros culturais nas políticas públicas para o setor museológico e nas ações de preservação, investigação e gestão do patrimônio cultural musealizado;
- III – incentivar programas e ações que viabilizem a preservação, a promoção e a sustentabilidade do patrimônio museológico brasileiro;
- IV – estimular e apoiar a criação e o fortalecimento de instituições museológicas;
- V – promover o estudo, a preservação, a valorização e a divulgação do patrimônio cultural sob a guarda das instituições museológicas, como fundamento de memória e identidade social, fonte de investigação científica e de fruição estética e simbólica;
- VI – contribuir para a divulgação e difusão, em âmbito nacional e internacional, dos acervos museológicos brasileiros;
- VII – promover a permanente qualificação e a valorização de recursos humanos do setor;
- VIII – desenvolver processos de comunicação, *educação* [grifo nosso] e ação cultural, relativos ao patrimônio cultural sob a guarda das instituições museológicas para o reconhecimento dos diferentes processos identitários, sejam eles de caráter nacional, regional ou local, e o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro; e
- IX – garantir os direitos das comunidades organizadas de opinar sobre os processos de identificação e definição do patrimônio a ser musealizado (Brasil, 2009a, art.3).

O oitavo inciso, da Lei de criação do Instituto, apresenta timidamente como uma de suas finalidades o desenvolvimento de processos de educação dentro dos museus. No entanto, a partir de 2012, a função educativa dos museus ganha fôlego com o Ibram impulsionando um processo de debate e consulta participativa em torno do Programa Nacional de Educação Museal, recentemente transformado em Política Nacional de Educação Museal, do qual participaram, entre outros colaboradores, servidores do próprio Instituto.

4.1. Do Programa Nacional de Educação Museal à Política Nacional de Educação Museal

No ano de 2010 foi realizado na cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, o 1º Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus. A Carta de Petrópolis é um dos resultados do evento que pretendia:

[...] traçar diretrizes e estratégias para a elaboração de uma Política de Educação para os museus do Ibram, além de promover a integração, o intercâmbio de experiências e a reflexão acerca de temas considerados prioritários (Ibram, 2010, p. 1).

Participaram da elaboração da Carta de Petrópolis educadores e diretores dos museus do Ibram. O documento, que tinha por base o Estatuto de Museus (Brasil, 2009b), ressaltava algumas necessidades da área de educação em museu, como, por exemplo, estimular a formação profissional, e indicava um desejo de implementação de uma Política Nacional de Educação Museal.

Diante desse quadro, o Ibram lança, em 2012, um fórum de debate virtual para a elaboração de um Programa Nacional de Educação Museal (PNEM), não mais uma Política, como se desejava em 2010 por ocasião da elaboração da Carta de Petrópolis. As propostas surgidas no fórum, através de uma plataforma virtual - o blog do PNEM -, foram reunidas e sistematizadas, a fim de compor o Documento Preliminar.

O blog do PNEM, aberto ao público, dispunha de fóruns organizados por Grupos de trabalhos (GTs), divididos por nove eixos: 1) Perspectivas conceituais; 2) Gestão; 3) Profissionais de Educação Museal; 4) Formação, capacitação e qualificação; 5) Redes e parcerias; 6) Estudos e pesquisas; 7) Acessibilidade; 8) Sustentabilidade; 9) Museus e Comunidade. Após a sistematização das propostas, percebeu-se a necessidade de um décimo GT a fim de contemplar questões debatidas nos fóruns que não se enquadravam nos demais GTs, e foi então criado o GT de Comunicação.

O Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal estruturou-se de modo a apresentar: (i) diretrizes, princípios que regem o trabalho educativo; (ii) estratégias, que explicitam a forma como devem ser implementadas as diretrizes; (iii) ações, aquilo que pode ser implementado de imediato. A sistematização das contribuições recebidas por meio dos fóruns ocorreu em 2013,

no Museu Histórico Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro, no 1º Encontro de Coordenadores de GTs do PNEM (Brasil, 2014).

Embora o documento abarcasse uma demanda mais completa em torno da educação em museus, era necessário ter um documento final e, portanto, em 2017 foi realizado o 2º Encontro Nacional do PNEM, em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, onde foi apresentada uma proposta de documento final para uma Política Nacional de Educação Museal.

Desse modo, a intenção delineada em 2010 na Carta de Petrópolis foi concretizada e o Brasil conta hoje com um documento norteador no campo da educação em museus que oportuniza uma organização do trabalho educativo a ser realizado nas instituições museais. A Política Nacional de Educação Museal representa um avanço em relação ao Programa, pois não se restringe aos limites de tempo de um mandato governamental, podendo gozar de relativa segurança no que tange a ter sua continuidade garantida, independente da mudança de governo.

Diferente dos dez eixos existentes no Documento Preliminar, a Política Nacional de Educação Museal estruturou-se em três eixos: “Gestão”, “Profissionais, Formação e Pesquisa” e “Museus e Sociedade”, composto por 19 diretrizes, resultado de “aglutinações, supressões e complementações às diretrizes originais sugeridas durante os Encontros Regionais” (Brasil, 2017, p. 3). De acordo com o Documento, percebeu-se que era necessário que o texto final da Política fosse coeso e preciso, pois uma proposta extensa poderia provocar a perda de foco daquelas que seriam as principais reivindicações do campo museal, desse modo, muitas supressões ocorreram, entre elas a de todas as estratégias. (Brasil, 2017).

Entre os exemplos das supressões que o Documento da Política sofreu, ressalta-se a Estratégia 1.3, presente no Documento Preliminar, que indicava, mesmo timidamente, uma preocupação em relação ao acesso de estudantes do horário noturno, que podem facilmente ser identificados também como estudantes da EJA³⁶. A Estratégia 1.3 recomenda uma forma de cumprir a diretriz 1 do GT Acessibilidade:

³⁶Como já apontado anteriormente, as turmas de EJA funcionam em sua grande maioria em horário noturno. Certamente a Estratégia 1.3 também pode ser aplicada para outros estudantes em horário noturno, como estudantes da graduação, por exemplo.

Diretriz 1: Realizar ações que tenham por objetivo a democratização do acesso aos museus e o desenvolvimento de políticas de comunicação com os diferentes públicos.

Estratégia 1.3: Ampliar os horários de funcionamento dos museus, possibilitando o acesso aos estudantes de cursos noturnos, trabalhadores entre outros (Brasil, 2014, p. 51).

Oportunamente o Documento Preliminar esclarece que o conceito de acessibilidade, utilizado no GT de mesmo nome, está fundamentado na ideia de “igualdade de condições para todos os indivíduos” (Brasil, 2014, p. 49), o que segue a linha conceitual do Ibram de “Museus para todos”. O GT, quando faz referência à acessibilidade, promove uma reflexão sobre o acesso de todos os sujeitos em uma perspectiva ampla: acessibilidade física, econômica, informacional, cultural, social. Defende acessibilidade como promoção de acesso, dar “ao visitante a oportunidade de utilizar instalações e serviços, ver exposições, assistir conferências, investigar e estudar o acervo e conhecer o pessoal” (Brasil, 2014, p. 49).

Ao apresentar uma proposta de ampliar os horários de funcionamentos dos museus, o Documento Preliminar assume formalmente, embora não mencione nominalmente a modalidade, que os estudantes da EJA estão entre os públicos que tem seu acesso aos museus dificultado por motivo de horário, e demonstra preocupação em democratizar o acesso às instituições museais incluindo esses estudantes. Ao suprimir a estratégia 1.3 a Política Nacional de Educação Museal, por ser um documento norteador, deixa então a cargo das gestões dos museus e equipe diretiva a questão da ampliação do horário.

Outro ponto suprimido na Política Nacional de Educação Museal é a Estratégia 2.1, também do GT Acessibilidade:

Diretriz 2: Promover ações educacionais que garantam o acolhimento dos públicos e a acessibilidade social e física ao museu.

Estratégia 2.1: Planejar as ações socioeducativas, contemplando públicos com reconhecido “distanciamento” dos museus (Brasil, 2014, p. 51,52).

O Documento Preliminar, ao reconhecer que estudantes de cursos noturnos estão entre os que têm seu acesso ao museu dificultado, acaba também por admitir que esse é um público com reconhecido “distanciamento” dos museus. Ao propor planejar ações socioeducativas que contemplem esse público, o Documento Preliminar vislumbrava um avanço na relação dos museus com esse público para além do acesso ao espaço do museu.

Com a substituição do Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal pela Política Nacional de Educação Museal, as estratégias e diretrizes referentes ao GT Acessibilidade, incluindo as que facilmente podiam ser identificadas com a EJA, foram suprimidas dando origem à seguinte diretriz:

Eixo III- Museus e Sociedade

3- Promover a acessibilidade plena ao museu, incentivando a formação inicial e continuada dos educadores museais para o desenvolvimento de programas, projetos e ações educativas acessíveis (Brasil, 2017, p. 7).

Assim, quando o Brasil pode finalmente dispor de uma Política Nacional de Educação Museal não submetida a mudanças governamentais, que pode nortear o campo da educação em museus e organizar o trabalho educativo; o caráter conciso do texto da política, que tem por objetivo não perder o foco das principais reivindicações do campo, deixa de lado uma demanda mais completa e complexa da área contemplada no documento anterior (Brasil, 2018, p. 3)

Portanto, a nova Política Nacional de Educação Museal, provoca alguns questionamentos sobre uma “acessibilidade plena”: O que pode ser compreendido por acessibilidade plena? Acessibilidade plena para quem? Por se tratar de um documento orientador, ao defender uma acessibilidade plena, a Política será entendida pelos gestores de museus como, por exemplo, destinação de parte dos recursos para garantir a abertura dos museus em horários diversos, talvez à noite, com o objetivo de atender os estudantes de cursos noturnos?

Assim, a partir das considerações já traçadas, o que pode ser dito sobre as práticas dos museus do Ibram, órgão articulador de uma política para o campo da educação em museus, em especial no que diz respeito ao terceiro eixo da Política Nacional de Educação Museal, onde essas instituições explicitam o desejo em promover uma acessibilidade *plena* ao seu espaço? E o que as práticas educativas realizadas nas instituições indicam sobre a relação desses museus com a Educação de Jovens e Adultos?

4.2.

A construção de um itinerário de pesquisa

Lahire (2014) atenta para o fato de que todos estão diante de “resumos do mundo social” e que, na maioria das vezes, investidos em suas diferentes funções, os atores da sociedade têm “apenas uma visão extremamente limitada de um

mundo social completo” (p. 58). Em virtude da divisão social do trabalho, os atores empregam suas energias em atividades restritas que os “distraí” da possibilidade de reconstruir os quadros gerais nos quais estão inseridos, cabendo, então, às ciências sociais:

[...] ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem (Lahire, 2014, p. 58).

O que Lahire (2014) ajuda a entender é que, por exemplo, ao conhecer as práticas dos museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro, possível ao servir-se do fazer científico, ou seja, a partir de um conjunto de dados construídos empiricamente, organizados e interpretados, pode-se reconstruir realidades às quais, muitas vezes, estamos alheios. Trata-se de um exercício de abandonar o ponto de vista comum e assumir o papel do pesquisador, aquele que torna problemática “as evidências menos discutidas e despertam ‘nossas consciências sonolentas’, levando a um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o estado do mundo” (Lahire, 2014, p. 59).

O exercício de ser pesquisador é desafiador, pois muitas vezes requer descortinar, como quem pretende olhar os bastidores, realidades incômodas invisíveis. O exercício de pesquisa se confunde com o de despir, expor práticas e dogmas, de modo a colocar em xeque a própria capacidade de olhar sem impor julgamentos. No entanto, tal operação também permite se deslocar do lugar em que está e, ocupando o lugar do pesquisador, ultrapassar de modo racional o limite do próprio olhar.

Este estudo foi iniciado partindo da seguinte hipótese: o museu como espaço educativo. Tal questão suscitou a construção do objeto de pesquisa: qual é a relação que os museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro têm estabelecido com a EJA. A investigação apresenta os seguintes objetivos:

- i. Identificar quais museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro recebem turmas da EJA;
- ii. Conhecer as atividades educativas realizadas/oferecidas para/com esse público escolar;
- iii. Entender os principais objetivos e motivações dos museus que realizam ações com foco no público da EJA;

iv. Analisar o material educativo dos museus investigados.

Com o intuito de oferecer um ponto de vista, compreendido como parcial, mas, antes de tudo, empiricamente construído (Lahire, 2014), sobre a relação dos museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro e a EJA, esta pesquisa lançou mão de alguns recursos metodológicos: entrevista com os educadores dos museus participantes, análise documental do material educativo produzido pela instituição e observação de duas visitas mediada com turma de Educação de Jovens e Adultos em um dos museus investigados.

O estado do Rio de Janeiro é o que contém o maior número de museus sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Museus, sendo ao todo 14 museus, do total de 30 unidades³⁷, o que significa que quase 50% dos museus do Ibram de todo o Brasil estão localizados neste estado. Apenas na cidade do Rio de Janeiro são sete (7) museus ligados ao Instituto, ou seja, a metade do número total de museus em todo o estado. Para a realização da pesquisa aqui apresentada, os sete (7) museus do Ibram situados na cidade do Rio de Janeiro foram então contactados via email: 1) Museu Nacional de Belas Artes (MNBA); 2) Museu da República (MR); 3) Museu Histórico Nacional (MHN); 4) Museu da Chácara do Céu; 5) Museu do Açude; 6) Museu Villa Lobos; 7) Museu Casa de Benjamin Constant. As instituições prontamente responderam o e-mail e, exceto o Museu Casa de Benjamin Constant, indicaram que aceitavam participar da pesquisa.

Em contato estabelecido por e-mail, a Diretora do Museu Casa de Benjamin Constant explicou que desde 2011 o Núcleo Educativo do museu está desativado devido à transferência da técnica responsável e, portanto, não havia projetos educativos sendo realizados. Foi também informado que o Museu não chegou a realizar nenhuma atividade com turma de EJA que pudesse servir de análise para esta pesquisa e que o espaço está fechado ao público em decorrência de obras de restauração da casa histórica, com prazo para reabrir em 2018. Deste modo, seis (6) museus administrados pelo Ibram, situados na cidade do Rio de Janeiro, participaram desta pesquisa.

³⁷ Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/museus-ibram/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

As entrevistas com os educadores dos museus, ou pessoas que ocupam essa função, foram realizadas no período de janeiro a setembro de 2017, registradas na forma de áudio-gravação, em seus respectivos ambientes de trabalho. Quando o rito de entrevistas foi iniciado, surpreendentemente percebeu-se que as entrevistas não ocorreriam de modo individualizado, como se planejava à priori. Dos seis (6) museus participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais em apenas duas instituições, chegando-se ao total de 16 educadores entrevistados.

Tabela 2: Museus participantes com número de educadores entrevistados

Museus	Número de educadores entrevistados
Museu Nacional de Belas Artes	3
Museu da República	6
Museu Histórico Nacional	2
Museu da Chácara do Céu	3
Museu do Açude	1
Museu Villa Lobos	1
Total	16

Fonte: elaborado pela autora

O uso de entrevista enquanto recurso metodológico permitiu que se compreendesse como os diferentes sujeitos percebem e significam sua realidade (Duarte, 2014), como os educadores dos museus veem o trabalho educativo que desenvolvem e qual o lugar da EJA nas práticas educativas.

Cabe destacar que a realização de entrevistas com mais de um educador, na maioria dos museus, apresentou-se como aspecto positivo, pois não foram raros os momentos de embate entre os diferentes sujeitos, expondo convergências e divergências nos discursos, o que permitiu, “descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (Duarte, 2014, p. 215).

As entrevistas foram efetivadas por meio de um roteiro³⁸ semiestruturado, elaborado previamente, que permitia respostas mais diretas e outras mais espontâneas. O roteiro conteve dois grupos de questões: o primeiro contemplava

³⁸ O roteiro de entrevista semiestruturada encontra-se no anexo I

aspectos relativos à existência (ou não) de um setor educativo na instituição e seu processo de estruturação, a presença (ou não) de estudantes da EJA no espaço dos museus, a realização de atividades educativas para/com esse público, dados quantitativos dos museus em relação à frequência de turmas de EJA, a formação dos profissionais envolvidos na elaboração e execução de atividades educativas que o museu disponibiliza. Nessa primeira parte da entrevista a intenção era conhecer de modo mais amplo as práticas educativas dos museus e os públicos para o qual o museu direcionava suas práticas.

O segundo grupo de questões buscava conhecer, de modo mais específico, as práticas educativas que os museus declaravam realizar com os estudantes da EJA: a caracterização das atividades e o que motivava ações especificamente pensadas para esse público. Todos os entrevistados preencheram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³⁹, onde assinaram sua participação voluntária, sendo facultada, a qualquer momento da pesquisa, sua desistência em participar da mesma, e também foi garantido anonimato aos participantes. Portanto, para esta pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise de documentos disponibilizados pelos museus referentes à sua prática educativa. Kripka, Scheller e Bonotto (2016) ressaltam que “a pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos” (p. 244).

Dentre os museus que participaram da pesquisa, cinco (5) disponibilizaram material para análise, como: revistas, folders, dados de visitação, descrição de atividades educativas. Esses documentos possibilitaram conhecer de maneira mais aprofundada alguns aspectos sobre a criação dos museus do Ibram, a estrutura dos setores educativos das instituições, as ações educativas, seus objetivos, os públicos que têm se apresentado como principal interesse dos museus pesquisados e o lugar da EJA nos projetos educativos.

Por último, foi realizada observação não participante de duas (2) visitas mediadas para turma de EJA em um dos museus participante da pesquisa, com o intuito de “desvendar redes de significados, produzidos e comunicados nas

³⁹ O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* encontra-se no anexo III.

relações interpessoais” (Tura, 2003, p. 189). Com a observação, buscava-se conhecer as atividades que os museus declaravam realizar com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, as relações e interações do grupo, bem como a atitude do grupo em relação à experiência da visita.

Para a realização da observação, foi também elaborado um roteiro⁴⁰ com as seguintes questões: descrição da atividade em si, a relação do mediador com o grupo (professores e alunos), a atitude apresentada pelo grupo em relação ao espaço e à visita (que espaço gostaram mais ou menos, que momento da visita interagiram mais ou menos), que tipo de interação o mediador propõe ao grupo em relação ao espaço e ao acervo, se o mediador apresenta possibilidade/ proposta de negociação em relação ao roteiro (ao uso de outros espaços como banheiro, lanchonete, outras galerias), a interação entre os alunos (se há conflitos nas escolhas, se os alunos fazem comentários entre si) e a linguagem e postura utilizada pelo mediador na condução da visita.

Com o material produzido pela pesquisa, pretende-se “construir objetos jamais observados, vistos ou “vivididos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum” (Lahire, 2014, p. 58). Busca-se, portanto, compor um quadro específico sobre a relação dos museus do Ibram com a Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma oportunidade de abandonar a impressão que se tem hoje sobre essa realidade a fim de reconstruí-la a partir do material empírico.

4.3.

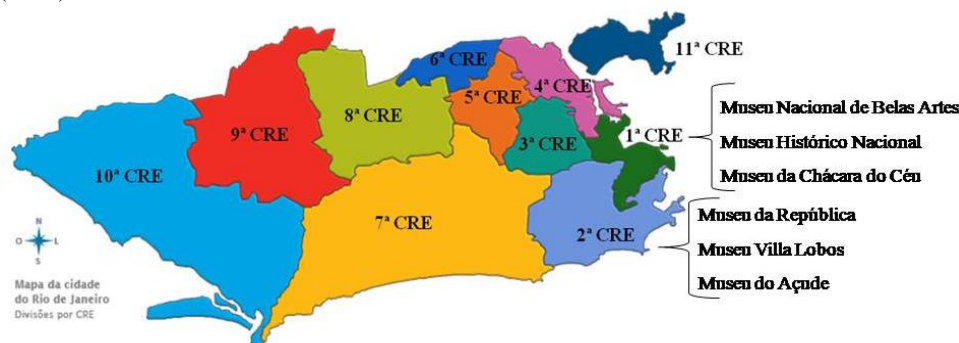
Os museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro

Ao constatar que a cidade do Rio de Janeiro abriga não apenas um número expressivo de museus ligado ao Instituto Brasileiro de Museus mas também um Programa de Educação de Jovens e Adultos com mais de trinta anos, que expressa uma característica de continuidade (Chagas; Bonamino, 2002), ficou claro que pensar a relação dos museus com a EJA passava por tecer relações entre os museus da própria cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Ibram, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos, ligado à Secretaria de Educação da

⁴⁰ O roteiro de observação encontra-se no anexo II.

cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Abaixo, o mapa apresenta a distribuição por Coordenadoria Regional de Educação (CRE) dos museus do Instituto, participantes da pesquisa, localizados na cidade do Rio de Janeiro.

Mapa 1: distribuição dos museus, objetos da pesquisa, por Coordenadoria Regional de Educação (CRE).



Fonte: mapa⁴¹ disponível em: <<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Dos seis (6) museus pesquisados, três (3) deles - Museu Nacional de Belas Artes, Museu Histórico Nacional e Museu da Chácara do Céu - estão localizados no território administrado pela 1ª CRE (composta por 8 escolas de PEJA), região central da cidade do Rio de Janeiro. O Museu da República, o Museu Villa Lobos e o Museu do Açude estão localizados no território administrado pela 2ª CRE (composta por 11 escolas de PEJA), que compreende a zona sul da cidade.

Os museus apresentados são figuras centrais na realização desta pesquisa e, portanto, será apresentado a seguir um breve histórico sobre a criação de cada instituição e a estrutura de seu setor educativo. Os dados foram sistematizados a partir dos documentos disponibilizados pela instituição, dos relatos de seus educadores e também de suas páginas na internet.

⁴¹ Os nomes dos museus e os números das CRES foram acrescentados ao mapa pela autora.

4.3.1. Museu Nacional de Belas Artes



Figura 1: fachada Museu Nacional de Belas Artes. Fonte: folder Museu Nacional de Belas Artes – A origem do seu acervo.

O Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) está localizado em uma das principais avenidas do centro da cidade do Rio de Janeiro, a Avenida Rio Branco, próximo ao Teatro Municipal e à Biblioteca Nacional. De acordo com as publicações⁴² disponibilizadas pelo Museu, seu funcionamento ocorre de terça à sexta-feira, das 10h às 18h, e sábados, domingos e feriados de 12h às 17h, sendo gratuito aos domingos para todos os visitantes. Os estudantes da rede pública de ensino, bem como professores de órgão reconhecido pelo MEC, podem fazer uso da gratuidade em qualquer dia e horário.

De acordo com o *folder* “Museu Nacional de Belas Artes - A origem do seu acervo”, a criação do referido Museu remonta à Academia Imperial das Belas Artes, fundada em 1826, por D. João VI. Parte do acervo da Academia era composto por telas trazidas por D. João VI, por ocasião de sua mudança para o Rio de Janeiro, e por Joaquim Lebreton, que chefiou a Missão Artística Francesa que chegou ao Brasil em 1826.

Com a Proclamação da República, em 1889, a Academia Imperial das Belas Artes passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, funcionando no prédio da extinta Academia até 1908. A partir de 1906 um novo prédio é construído e em 1908 a Escola Nacional de Belas Artes se muda para a nova construção, onde se encontra hoje o Museu Nacional de Belas Artes (Museu Nacional de Belas Artes,

⁴² O museu disponibilizou a “Coleção aprendendo no Museu” (dos volumes 1 a 6), além do *folder* “Museu Nacional de Belas Artes - A origem do seu acervo”, “Projeto ver e sentir através do toque” e duas obras (pinturas) impressas com suas respectivas fichas técnicas.

2017). O Museu abriga hoje uma significativa produção artística, como: pinturas, gravuras, esculturas, fotografias, entre outros bens.

Em 1937, o Museu é criado pelo então presidente da República Getúlio Vargas como parte da política de criação de museu nacional do governo federal por meio do SPHAN (Julião, 2014). Esta perspectiva encontra sentido na nova ordem política, econômica e social que se configurou no período do Estado Novo, onde “o ideário do patrimônio passou a ser integrado ao projeto de construção de nação pelo Estado” (Fonseca, 2005, p. 96).

A educadora Amara⁴³ do MNBA considera que a “gênese” das atividades educativas decorre de uma grande exposição internacional que ocorreu na instituição em 1940:

Educadora Amara: Eu andei fazendo umas pesquisas nessa parte mais histórica sobre essa questão da constituição e cheguei ao seguinte, em 1940 nós tivemos uma grande exposição internacional de arte francesa aqui, não é, e eu vi, eu achei no nosso primeiro anuário, que o professor Osvaldo Teixeira, que tinha sido professor de Desenho lá no Instituto de Educação, ele convida turmas de alunas para vir visitar o Museu e essas alunas seriam... foram recebidas por museólogos. Então eu começo a ver que depois, mais para frente, no primeiro regimento interno do Museu, em 1955, também na gestão do professor Oswaldo Teixeira, não aparece o setor de Educação propriamente dito como nós temos hoje. Porém já havia atribuições voltadas para a questão de recepção de aluno, convidar escola para visitar o Museu e tudo mais.

O caráter educativo do museu, situado pela entrevistada na década de 1940, corrobora com os debates que ocorreram no período em torno da importância dos museus no processo educativo, suscitada, como já apontada em capítulo anterior, pelo Movimento da Escola Nova (Lopes, 1991) e pelas conferências promovidas pelo ICOM e pela UNESCO, com foco na educação em museus. Ainda sobre a mesma questão, a educadora continua:

Educadora Amara: Esse setor, essa área de Educação ela vai ser, vamos dizer assim, estruturada, configurada ... estruturada propriamente dita na gestão da Maria Elisa Carrazzoni, que foi museóloga do Belas Artes entre 70 e 76, então no regimento da Maria Elisa Carrazzoni aparece, especificamente, a questão da área de Educação do Museu porque Maria Elisa era uma museóloga, fez estágio no cenário de Educação no Museu do Louvre... então Maria Elisa estava totalmente voltada para isso, e após essa gestão da Maria Elisa nós vamos ter a gestão do professor Alcídio Maфра de Souza.

⁴³Os entrevistados receberam neste estudo nomes femininos de estudantes e educadoras da EJA, presto assim, uma singela homenagem a essa mulheres que constroem a EJA todos os dias.

A educadora Amara compreende que a configuração de um setor educativo se deu na gestão de Maria Elisa Carrazzoni, quando fez constar no regimento do museu o tema Educação. No entanto, somente na década de 80 surge uma área autônoma com o objetivo de pensar a educação no espaço do museu, conforme declaração da mesma educadora.

Educadora Amara: No final dos anos 80, início... não, não... eu cheguei aqui em 82, 81... em 79 o Alcídio assume a direção do Museu de Belas Artes, e na sua gestão vai ser criada a Coordenadoria de Educação. Então essa área de Educação vai ter uma autonomia porque até então ela estava atrelada à área técnica. Na gestão do professor Mafra é que nós vamos ter essa Coordenadoria de Educação.

Ainda tentando compreender a estrutura do setor educativo, foi questionado se a área ainda gozava de autonomia:

Educadora Amara: Aí não. Houve uma desestruturação, nós tivemos aqui a questão do... no início do governo Collor onde houve um desmonte da área da cultura e o IPHAN, então, foi transformado em IBPC... houve aquela questão da caça aos marajás, 100 mil demitidos, e a área que mais foi dizimada foi justamente a área da Educação que foi criada por um educador. Os paradoxos da história. Então a área da Educação ela perde essa autonomia, ela volta a estar atrelada à área técnica. Na gestão do Herkenhoff, em 2003, foi criada a Coordenadoria de Comunicação e nessa Coordenadoria de Comunicação o setor de Educação retorna... começa a fazer parte do setor. Então nós não temos mais, digamos assim, o setor de Educação, ele não tem uma autonomia como havia no período da gestão do professor Mafra, quer dizer, hoje o Museu de Belas Artes ele tem uma área técnica, uma área administrativa e tem a área da Comunicação, e dentro da Comunicação está o setor de Educação.

No relato da educadora Amara, é possível situar o desenvolvimento da função educativa do Museu Nacional de Belas Artes na década de 1980, com a criação da Coordenadoria de Educação por Alcídio Mafra de Souza, então Diretor do Museu, que passa a organizar de modo sistematizado as ações educativas. Como apontado, por não estar atrelada a uma área técnica, a Coordenadoria de Educação gozava de autonomia na realização das atividades, mas, com sua extinção, as ações educativas do Museu são organizadas, desde 2003, pelo setor educativo, que está submetido a uma Coordenadoria de Comunicação.

O setor educativo do Museu Nacional de Belas Artes funciona hoje com três (3) educadores e uma estagiária. Os educadores têm formação em Educação Artística, Museologia e Pedagogia. A esses profissionais cabe a função de planejar e executar as atividades educativas realizadas no Museu, que “visam à promoção da cidadania cultural, entendida como o acesso democrático ao

universo artístico do nosso patrimônio cultural”⁴⁴, nas quais todos estão igualmente envolvidos.

4.3.2. Museu Histórico Nacional



Figura 2: fachada Museu Histórico Nacional. Fonte: foto de divulgação⁴⁵.

O Museu Histórico Nacional (MHN) está localizado na Praça Marechal Âncora, no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro, de onde é possível avistar as barcas que fazem o caminho até a cidade vizinha, Niterói, pela Baía de Guanabara. O acervo do Museu é composto por moedas, pinturas, esculturas, selos, medalhas, indumentária, porcelanas, joalheria, meios de transporte, como carruagens, cadeirinhas de arruar e liteiras, além de muitos outros itens, que podem ser visitados pelo público de terça à sexta-feira, das 10h às 17h30, e sábados, domingos e feriados, das 13h às 17h.

A construção histórica remonta o seu passado histórico. O prédio foi edificado em 1603 para ser uma fortaleza e servir de defesa para a cidade, a Fortaleza de Santiago. De acordo com a página do Museu na internet⁴⁶, além de fortaleza, o prédio abrigou ao longo de sua história outras funções: foi a Prisão do Calabouço (1693), local onde se castigavam os escravos no Brasil Colônia; Casa do Trem (1762), onde eram guardados os armamentos; Arsenal de Guerra (1764), onde se reparavam as armas; e também Quartel (1835), para abrigar as tropas. Da Fortaleza de Santiago e da Prisão do Calabouço restam apenas as fundações; no

⁴⁴ Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/educacao/atividades>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/museuhistoriconacional/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

⁴⁶ Disponível em: <<http://mhn.museus.gov.br/index.php/o-museu/>>. Acesso em 02 nov. 2017.

entanto, a Casa do Trem foi restaurada na década de 90 do século passado, com seu aspecto colonial preservado.

Em 1922 Epitácio Pessoa, então presidente do Brasil, cria o Museu Histórico Nacional pelo Decreto nº 15.596, de dois (2) de agosto de 1922, mas suas portas são abertas apenas em 12 de outubro do mesmo ano no contexto da Exposição Internacional do Centenário da Independência “como uma instituição de caráter permanente para guardar as relíquias históricas e atender às necessidades de instrução pública relacionadas à memória da formação e da consolidação da Nação Brasileira” (Tostes, 2013, p. 15).

Como primeiro diretor do Museu é escolhido Gustavo Barroso, intelectual brasileiro, autor de livros e artigos com temáticas diversas, como romance, folclore e história militar, ocupou inclusive a cadeira de número 19 da Academia Brasileira de Letras de 1933 a 1950. Gustavo Barroso dirigiu o Museu de 1922 a 1958, com períodos de afastamentos, e empreendeu iniciativas como a ampliação no acervo museológico da instituição e a criação da Inspetoria de Monumentos Nacionais.

O Museu Histórico Nacional também desempenhou um importante papel no que pode ser considerado o início da constituição do campo da Museologia no país. A instituição abrigou o Curso de Museus, do qual o próprio Gustavo Barroso participou como professor, ministrando aulas sobre técnica de museus. O curso foi oferecido pela instituição até 1977, quando foi transferido para a Universidade do Rio de Janeiro (Nazareth; Tostes, 2013), atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O caráter educativo do Museu aparece evidenciado já em seu Decreto de criação: o Museu Histórico Nacional deveria contribuir como “escola de patriotismo, para o culto do nosso passado” (Brasil, 1922). Para Faria (2013) algumas iniciativas como a criação do Curso de Museus, a realização do Seminário da UNESCO, de 1958, que tinha por tema a Função Educativa dos Museus, e a publicação de livros sobre o tema educação em museus, configuram-se como projetos que revelam o desenvolvimento do caráter educativo do Museu no período entre 1922 e 1958. Assim, é possível situar o desenvolvimento de ações educativas no MHN desde o ano de sua criação.

Atualmente, o trabalho educativo do Museu Histórico Nacional é organizado pela Divisão Educativa, que conta com uma equipe de oito (8)

educadores contratados e três (3) servidores, com formação em História, Museologia e Ciências Sociais. A educadora Amanda explica qual o lugar da Divisão na estrutura hierárquica da instituição:

Educadora Amanda: [...]eu sei que desde que eu entrei aqui em 2010 é uma Divisão que está ligada a um Departamento de Dinâmica Cultural, que tem também abaixo da Dinâmica Cultural a Museografia e a Pesquisa; e nessa reforma que comentamos, ela também mantém o mesmo grau hierárquico da Pesquisa, da Museografia e da Comunicação. É que está mudando a nomenclatura burocrática.

De todos os museus pesquisados, o MHN é o que dispõe de um número maior de educadores envolvidos em múltiplas ações. De acordo com sua página em uma rede social⁴⁷, a Divisão Educativa do Museu Histórico Nacional está envolvida em atividade de mediação para diferentes públicos, oficinas, encontro com educadores, concursos fotográficos, entre outras. Quando questionadas sobre a forma como a Divisão Educativa organiza o trabalho dos educadores, as entrevistadas esclarecem que:

Educadora Amanda: [...] Então, não existe uma separação exacerbada do tipo uns pensam e outros executam, mas existem níveis de responsabilidades diferentes.

Educadora Rosinete: Porque a ideia é que, por exemplo, agora, os monitores conseguem se concentrar mais em planejamento; e os educadores, a ideia é que eles participem também porque a ideia é estar em contato com o público direto, agora estamos um pouco menos, por conta de estar conseguindo ficar mais tempo planejando, enfim, que é importante... precisa disso. Agora a ideia de ter uma equipe que foi contratada para atender um público, estar em contato direto como público, mas que eles participem também porque, enfim, eles estão em contato [...], então a ideia é que haja participação e que eles tragam contribuições... propostas, se está funcionando, se não está, mas é... tem essa ideia de ter uma equipe que vá atender de fato o público, que foi contratada para isso, mas também que vai pesquisar...

As falas das educadoras expõem uma intenção de que outros profissionais envolvidos nos processos educativos, os que estão em contato direto com o público, não sejam privados de momentos de planejamento, pesquisa e contato com seus pares, o que parece indicar que a Divisão Educativa do Museu Histórico Nacional compreende a importância de se refletir sobre a prática como ação potencializadora do trabalho educativo.

⁴⁷Disponível em: <<https://www.facebook.com/Divis%C3%A3o-Educativa-479168948827264/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

4.3.3. Museu Villa-Lobos



Figura 3: fachada Museu Villa-Lobos. Fonte: foto de divulgação⁴⁸.

O Museu Villa-Lobos leva o nome de um dos mais importantes compositores e maestros brasileiro, que viveu entre 1887-1959, Heitor Villa-Lobos. A instituição foi criada em 1960⁴⁹, por meio do Decreto nº 48379, assinado pelo então Presidente Juscelino Kubitschek. A figura central no processo de criação do Museu foi a esposa do compositor, Arminda Neves d'Almeida, que desejava preservar o acervo e divulgar a obra de seu marido.

De acordo com a página do Museu na internet⁵⁰, Arminda Neves foi a primeira diretora da instituição e ocupou o cargo até 1985 quando foi substituída pela pianista e grande intérprete de Villa Lobos, Sônia Maria Strutt, que ficou no cargo apenas durante o ano de 1986, sendo sucedida por Turibio Santos, violinista e também intérprete do maestro brasileiro.

A instituição funciona em um casarão do século XIX localizado na Rua Sorocaba, no bairro de Botafogo, preservando um acervo que inclui partituras musicais, correspondências, documentos, fotografias, instrumentos musicais, desenhos, objetos de uso pessoal, entre outros. O local, de tão pacato e basicamente residencial, deixa dúvidas em relação à localização exata do Museu, que é sinalizado de modo discreto por uma placa em sua porta. Os visitantes têm acesso à exposição e às ações educativas de segunda à sexta-feira, das 10h às 17h,

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/aberta-chamada-publica-para-o-cargo-de-diretor-do-museu-villa-lobos/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

⁴⁹ Disponível em: <<http://museuvillalobos.org.br/museuvil/historic/index.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

⁵⁰ Disponível em: <<http://museuvillalobos.org.br/museuvil/historic/index.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

e a biblioteca fica aberta para o público na segunda, quarta e sexta-feira, das 9h às 12h, e na terça e quinta-feira, de 13h às 17h.

Segundo *folder*⁵¹ disponibilizado pelas entrevistadas, no Museu Villa-Lobos as atividades educativas são inspiradas nos ideais do compositor, fundamentadas em uma visão de museu como agente de transformação social, combinando conceitos do campo da museologia e da educação musical. As expressões da educadora Patrícia ratificam o explicitado:

Educadora Patrícia: Sobre o setor [...] é um setor sim, chamamos, o nome do setor, é até interessante, chamamos de Ação Educativa e, até onde eu saiba, eu não tenho detalhes totalmente precisos dessa estruturação, como ele se estruturou, mas desde a inauguração, da formação do Museu, ele já estava presente [...]. Então os projetos que temos hoje em dia, que desenvolvemos, eu diria que todos eles foram formulados nessa época que elas estavam aqui, sempre, o que eu entendo é que foi seguindo os ideais do próprio Villa-Lobos, que ele tinha um projeto de educação através da música. Então, inspirados nesses ideais do Villa-Lobos, buscou-se idealizar esses projetos, alguns deles ficaram em prática, depois tiveram sua execução interrompida.

A Ação Educativa, nome do setor responsável pelas ações educativas do Museu Villa-Lobos, é composta por três (3) educadores; no entanto, apenas duas (2) estão hoje envolvidas na realização das atividades do Museu, pois uma se encontra de licença para estudo. A educadora Patrícia chama atenção para o quadro de funcionários do Museu, em vias de ser reduzido:

Educadora Patrícia: [...] aqui no Museu acho que 50% dos pouquíssimos técnicos, do pessoal que tem aqui, 50% já poderia ter se aposentado e estão aí segurando mais um ou dois anos, não sei o que vai acontecer daqui a dois anos; eu disse 50% mas, talvez, seja mais que tem a possibilidade de se aposentar hoje; e agora daqui a um ou dois anos temos essa questão como um desafio, para o Ibram como um todo, eu acho.

Claudia Nunes de Castro, atual diretora do Museu Villa-Lobos, tomou posse no dia oito (8) de novembro de 2017, após chamamento público organizado pelo Instituto Brasileiro de Museus, segundo o boletim e-museus do Ibram, de nº 669⁵². Em sua posse, comprometeu-se a estimular as ações educativas da instituição, bem como estabelecer parcerias com o intuito de digitalizar o atual acervo e ampliá-lo. Certamente a diretora tem um desafio pela frente, pois assume o Museu Villa-Lobos com seu corpo de funcionário com muitos anos de serviço prestado

⁵¹ O museu disponibilizou o *folder* “Museu Villa-Lobos”, a Revista do professor Nº01/Ano 2013, o *folder* “Museu Villa Lobos apresenta: Projeto Mini- Concertos Didáticos” e o Almanaque do Tuhu Nº01/2013.

⁵² Disponível em: <<http://boletim.museus.gov.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

que pode solicitar hoje o direito da aposentadoria, em um momento de ausência de previsões para a realização de novos concursos. As condições de funcionamento do Museu Villa-Lobos, assim como de inúmeros museus brasileiros é uma preocupação pertinente.

4.3.4. Museu da Chácara do Céu

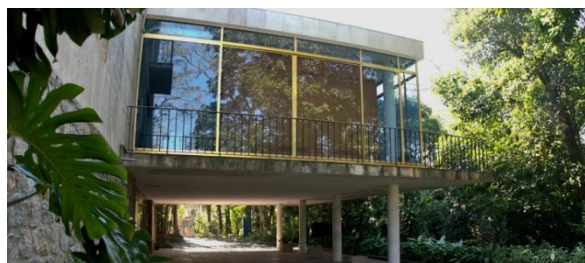


Figura 4: fachada Museu da Chácara do Céu. Fonte: foto de divulgação⁵³.

Os Museus Castro Maya são formados por duas (2) unidades: o Museu da Chácara do Céu, localizado em Santa Tereza, e o Museu do Açude, situado no Alto da Boa Vista, ambos administrados pelo Ibram. As unidades, anteriormente residências de Castro Maya, foram doadas⁵⁴ para a fundação que leva seu nome, Fundação Raymundo Ottoni de Castro Maya, que cria, em 1972, o Museu da Chácara do Céu.

O Museu explicita sua missão por meio de página em uma rede social⁵⁵: 1) divulgar seu acervo ao público através de diferentes recortes temáticos e conceituais de leituras para as obras de arte; 2) continuar com projetos iniciados pelo seu patrono, Castro Maya; 3) tornar possível o diálogo entre o acervo do museu e outras coleções, públicas ou privadas.

Atualmente as duas unidades dos Museus Castro Maya dividem a mesma gestão, embora realizem atividades educativas distintas e contem com equipes diferentes. O acervo do Museu da Chácara do Céu é composto por pinturas, desenhos, gravuras de arte européia, brasileira, oriental, entre outros, fruto da

⁵³ Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/museu-da-chacara-do-ceu/sobre-o-museu-da-chacara-do-ceu/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

⁵⁴ Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/castro-maya/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/museuscastromaya/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 04 dez. 2017.

paixão de seu patrono pela arte, e do papel que desempenhou como incentivador e colecionador. A instituição preserva também parte da mobília original com o objetivo de manter o caráter da antiga residência dos Maya. Conforme a página do museu na internet⁵⁶, o espaço está aberto para visitação diariamente de 12h às 17h, exceto na terç a-feira, com entrada gratuita às quartas-feiras.

Diferente de todos os museus pesquisados, as educadoras do Museu da Chácara do C eu declararam que nunca houve um setor educativo estruturado na instituição, ou seja, não há em seu organograma um setor dedicado à educação. Nas duas unidades dos Museus Castro Maya as atividades educativas ficam sob responsabilidade da Coordenadoria de Museologia.

Castro (2013) considerou o Museu da Chácara do C eu como uma das três (3) unidades dos museus do Ibram que não possuíam setor educativo quando realizou sua pesquisa em 2013, quadro que parece ter se mantido até 2017.

Educadora Daiane: A questão é a seguinte, eu acho, o Setor Educativo ele nunca foi estruturado, pensado, assim "Temos o setor educativo cuja missão é tal e trabalhamos da seguinte forma". Cada pessoa deu a sua cara, não existe esse documento e, inclusive, pensamos "Ah vamos fazer documento, vamos ver o que já tem", mas não tem, então é o perfil de cada educador e cada profissional, que atua nesse setor, que indica como ele vai funcionar.

Embora não exista um setor organizado que cuide da Educação, o Museu realiza atividades educativas com diversos públicos e desenvolve projetos com caráter de continuidade (Castro, 2013), contando atualmente com seis (6) profissionais: tr s (3) contratados, dois (2) estagiários e um (1) concursado, com formação em Museologia e História da Arte. Quando questionadas sobre o modo como o trabalho é organizado, uma das educadoras declara:

Educadora Daiane: Eu considero que as pessoas envolvidas, diretamente, somos eu, supervisionando, porque, assim, eu não atuo, não participo, não recebo grupo, na verdade é uma dificuldade minha mesmo e quando me passaram esse trabalho "... eu vou fazer, vou supervisionar, vou acompanhar", e acredito que faço isso dentro do que   possível para mim, mas eu não acompanho grupos. Então sou eu supervisionando, digamos assim, temos reuniões semanais para programar o que vai ser feito com os grupos na semana; para discutir o que foi feito na semana anterior e, dentro do possível, eu acompanho algumas visitas... para saber o que elas estão fazendo para depois ter material para conversar. Então sou eu, que sou museóloga; a Sonia no início também participou, digamos assim, da formação. Fazemos um trabalho quando o grupo todo... a Cícera já estava antes e chegaram tr s estagiárias, então fazemos um trabalho como se fosse uma formaç ozinha delas então fazemos junto, Sonia ainda estava aqui,

⁵⁶Dispon vel em: <<http://museuscastromaya.com.br/museu-da-chacara-do-ceu/horarios-de-visitacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

Sonia também é museóloga contratada; a Cícera é contratada de História da Arte, na UFRJ, a Cátia também; e tem a Iara e a Natalina que são de Museologia, são estagiárias de Museologia; mas quando elas foram contratados eu falei para todas assim "Vocês todos vão atuar em tudo".

A educadora Daiane apresenta uma distinção entre sua atuação no museu e os demais educadores ao expressar que, por uma dificuldade pessoal, não atende grupos e que se restringe a supervisionar as atividades que são realizadas pelos educadores contratados e estagiários. A entrevistada do Museu da Chácara do Céu não foi a única a mencionar a dificuldade de alguns funcionários no recebimento de grupos.

A resistência de alguns profissionais no recebimento de grupos suscita os seguintes questionamentos: qualquer profissional pode desempenhar o papel de mediador/ educador nos museus? Assumidamente os museus são instituições educativas, cujo papel social é também o de colaborar na formação de indivíduos, e, portanto, os profissionais desses espaços que atuam diretamente com o público não deveriam se questionar se estão adequadamente formados para a tarefa de acolhimento de grupos? Conforme destacam Carvalho e Porto (2013, p. 148), “o pressuposto para a qualidade da ação educativa é que esta deve estar comprometida com a vida, com o humano, com a solidariedade e com a transformação”.

O Museu da Chácara do Céu não dispõe ainda de um setor educativo estruturado, como parte do organograma institucional que permita que cada profissional exercite a função para a qual é formado. Talvez a Política Nacional de Educação Museal (Brasil, 2017b), no Artigo 4, inciso III, que dispõe sobre a garantia de criação, em toda instituição, de um setor para a educação museal com mesma equivalência no organograma de outros setores, contribua para que o referido museu estruture seu setor educativo.

4.3.5. Museu do Açude



Figura 5: fachada Museu do Açude. Fonte: foto de divulgação⁵⁷.

O Museu do Açude é criado pela Fundação Raymundo Ottoni de Castro Maya, em 1964, e, juntamente com o Museu da Chácara do Céu, compõe os Museus Castro Maya. Como já mencionado, os museus, embora possuam a mesma gestão, desenvolvem atividades educativas autônomas, com o envolvimento de diferentes equipes.

Situado dentro da Floresta da Tijuca, no Alto da Boa Vista, o Museu apresenta dificuldade de acesso, reconhecida pela educadora na entrevista:

Educadora Marta: Você para vir aqui para o Museu do Açude, [...] você vai ver que, assim, tem que se programar para vir ao Museu do Açude porque ele fica no Alto da Boa Vista e ele não é perto da via onde passa os ônibus, você salta e se você não estiver de carro... do ônibus até aqui é longe. E não é uma coisa que tenha calçada. Você chega aqui e está no paraíso, mas a vinda para cá é um pouquinho difícil. Então isso dificulta. Não é um lugar onde os estudantes estão passando e até mesmo sem estar junto com a escola entram, então tem que ser muito combinada e muito bem determinada "Hoje eu vou ao Museu do Açude porque é um lugar longe".

Na página oficial na internet⁵⁸, é possível constatar que o Museu funciona todos os dias, exceto às terças-feiras, das 11h às 17h, com entrada gratuita às quartas-feiras, exibindo coleções de azulejaria e louças da cidade do Porto (Portugal), arte oriental e aplicada. Em seu espaço externo, conta também com instalações permanentes de artistas como Helio Oiticica e Lygia Pape, expoentes da arte contemporânea brasileira.

Diferentemente da outra unidade que compõe os Museus Castro Maya, a entrevistada do Museu do Açude declarou a existência de um setor educativo. As ações educativas são realizadas por dois profissionais, ambos com formação em

⁵⁷ Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/museu-do-acude/sobre-o-museu-do-acude/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/museu-do-acude/sobre-o-museu-do-acude/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Letras, e estão subordinados à Coordenadoria de Museologia, situada não no espaço do referido Museu, e sim no Museu Chácara do Céu. Sobre como o setor educativo se estruturou, a entrevistada esclarece que:

Educadora Marta: Esse setor já é estruturado faz muitos anos, pelo menos uns 20 anos, com equipes diferentes, claro, porque as pessoas vão se aposentando e se transferindo para outras instituições. No caso das pessoas que faziam parte desse "Educativo" aqui do Museu do Açude todas elas se aposentaram mesmo.

Embora situe a estruturação do setor educativo nos anos de 1997, a educadora não disponibilizou mais detalhes sobre o modo como se deu a formação do setor, nem sobre os sujeitos envolvidos. Essas informações também não foram encontradas na página oficial do Museu na internet ou em publicações sobre a instituição.

4.3.6. Museu da República



Figura 6: fachada Museu da República. Fonte: pesquisadora

Situado do bairro do Catete, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, o Palácio de Nova Friburgo, também conhecido como Palácio do Catete, sede do governo da Presidência da República até 1960, foi ocupado por 18 presidentes. O Palácio passou a se configurar como museu por meio do Decreto nº 47.883⁵⁹, incluindo junto à estrutura do Museu Histórico Nacional, do Ministério da Educação e Cultura, a Divisão de História da República, que teria por sede o Palácio do Catete, constituído pelo Museu da República.

O Museu abriga em sua coleção objetos que remontam à história republicana, como mobiliário, pinturas, objetos pessoais, indumentária, além de fotografias e muitos outros itens. Conta ainda com uma área externa de jardim

⁵⁹ Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial. Seção I, Parte I, Ano XCIX, Capital Federal, terça-feira, 08/03/1960.

tombado pelo IPHAN, também aberto para visitação. Segundo sua página oficial⁶⁰, o Museu pode ser visitado de terça à sexta-feira, das 10h às 17h, e sábados, domingos e feriados, das 11h às 18h. Durante a entrevista foi informado que o Museu também abre para visitação noturna toda última terça-feira do mês.

A entrevista realizada no Museu da República envolveu quase todos os profissionais do setor educativo e foi a instituição com o maior número de educadoras participantes da pesquisa. A entrevista ocorreu em grupo com um total de seis (6) educadoras. Quando questionadas sobre o modo como o setor educativo se estruturou, uma das educadoras declara que:

Educadora Antonia: Desde a fundação do Museu. Veja bem, enquanto uma parte do Museu Histórico, quer dizer, ele nasceu assim como uma seção do Museu Histórico, ainda assim ele reproduzia o universo do Museu Histórico – tinha uma área voltada para a Educação.

Frecheiras (2015) ratifica a declaração da educadora ao mencionar a criação, nos primeiros anos de funcionamento do Museu da República, do Serviço de Imprensa Educativa, que tinha a intenção de divulgar as exposições e atrair um número maior de visitantes. De acordo com a autora, o Serviço de Imprensa Educativa deu resultados imediatos: passados 239 dias após sua abertura, o Museu recebeu 139.211 visitantes, oito meses depois, visitavam o Palácio uma média de 800 pessoas por dia. É possível localizar, desde sua fundação em 1960, a estruturação de um setor dentro do Museu para pensar educação.

Cabe destacar que não houve um consenso entre as educadoras sobre a nomenclatura que utilizam para se referir ao espaço dedicado à prática educativa, mas, ao longo da entrevista, adotou-se o termo setor educativo. O grupo informou que atualmente esse setor educativo se insere no organograma da instituição do seguinte modo:

Educadora Antonia: Tecnicamente nós somos subordinados à assessoria técnica, toda a área-fim à assessoria técnica. Em um determinado momento a Léa, como pedagoga que é, preferiu ela própria lidar diretamente com a turma; temos duas maneiras de encarar isso: Legal porque você resolve com alguém da área, uma pedagoga e museóloga; por outro lado essa pedagoga e museóloga é a diretora do Museu então você não vê ela nunca, para resolver um monte de problemas ficamos dependendo de uma brechinha, mas funcionou e funcionou bem. Só que com o tempo os pedagogos que nós tínhamos na área, os especialistas, entre aspas, foram saindo, se aposentando.

⁶⁰ Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/informacoes-uteis/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

Hoje, no momento, o curioso é que a área da Educação não tem nenhum pedagogo.

A entrevistada esclarece que o Museu conta, em sua estrutura de funcionamento, com um espaço destinado para o planejamento e organização de ações educativas, e tem a possibilidade de contar também com alguém com formação em Museologia e Pedagogia, naquele momento no cargo de diretora da Instituição. A educadora declara que a diretora traz às ações educativas um olhar sensível de quem se apropriou de modo teórico e prático dos dois campos, contribuindo para o bom funcionamento das ações educativas do Museu, mesmo diante da ausência de pedagogos em seu quadro de funcionários, e do pouco tempo que dispõe (em decorrência do cargo que ocupa) para reuniões e decisões que o setor educativo exige.

Quando questionadas sobre o modo como o trabalho educativo é organizado no cotidiano, mais uma vez a questão da resistência de alguns profissionais no acolhimento de grupos é evidenciada:

Educadora Antonia: Olha, normalmente, todos nós nos envolvemos; tem a equipe de mediação, mas o setor inteiro se envolve... e o que se discute? Discute as formas como está fazendo, porque está fazendo e é um *feedback* para corrigir as distorções. Na verdade a mediação é uma ação individual, enfim, você tem um roteiro para respeitar, mas os meandros disso vão variar de acordo com a pessoa, é uma colocação muito pessoal; e embora todos aqui possam fazer a mediação nem todos gostam de fazer, em caso de emergência todos nós faremos, claro, e a equipe de hoje está reduzidíssima, a equipe toda hoje.

A educadora aponta algumas questões que regem o cotidiano do setor educativo da Instituição: a discussão entre a equipe sobre o que se pretendia alcançar e o que foi efetivamente desenvolvido com as ações educativas realizadas; a dificuldade que a equipe encontra para que todos se sensibilizem e se envolvam no recebimento de grupos; a própria redução da equipe em si.

Atualmente a equipe é formada por seis (6) educadores, servidores do Ibram, com formação diversa em Administração, Matemática, Serviço Social, Direito e História, e conta eventualmente com a contratação de alguns estagiários. A maior parte da equipe já tem tempo de serviço suficiente para gozar do direito da aposentaria, quadro que também pôde ser observado no Museu Villa-Lobos.

A partir da fala da educadora é possível levantar duas reflexões: diferente da declaração – “a mediação é uma ação individual”- Martins e Moser (2012) destacam que a mediação, segundo Vygotsky, se fundamenta, por um lado, na

interação com o outro, no sentido de interação social, de contato direto, e por outro, na mediação semiótica, que implica na utilização da linguagem com o intuito de se comunicar com seu semelhante, não se configura, portanto, uma “ação individual”. Deste modo, o que tal concepção de mediação pode indicar sobre o trabalho educativo realizado pela educadora?

Outra reflexão parece pertinente: a Política Nacional de Educação Museal, por incentivar a formação específica e continuada de profissionais de museus, evidencia a importância de profissionais adequadamente formados para atuarem nas instituições, que compreendam o recebimento de grupos como ação que dá significado ao museu enquanto espaço educativo.

Após breve apresentação do histórico de criação dos museus investigados, do modo como os setores educativos se estruturaram e como estão hoje organizados, no capítulo seguinte, o olhar será voltado para as práticas educativas desenvolvidas pelas instituições e o que elas podem indicar sobre a relação do museu com a EJA.

5 Entre o ver e o olhar

Sábado e domingo a escola dialogava com o silêncio. Ela dormia calada na praça da cidade, sem letras e números, sem voz ou sino. A saudade dela me invadia, imensa, sem a escola perceber minha esperança (Queirós, 2004, p. 55).

Quando o trabalho de campo foi iniciado, emergiu, das entrevistas, da leitura do material disponibilizado, das páginas oficiais dos museus e das visitas observadas, dois verbos: *ver* e *olhar*, pois neles residiam escolhas, comportamentos, gestos e ações.

Esses verbos, por vezes, são utilizados como sinônimos e, portanto, levam, a um esforço para buscar a diferença entre o *ver* e o *olhar*. No Dicionário Aurélio⁶¹, *ver* tem seu sentido relacionado ao ato de ver, e apresenta algumas definições: “Exercer o sentido da vista sobre; Presenciar, assistir a”. Para o verbo *olhar*, o mesmo dicionário sugere os seguintes significados: “Cuidar de; Exercer vigilância ou cuidado sobre; Observar, notar”.

Conforme Tiburi (2012)⁶², as definições propostas para *ver* e *olhar* denotam uma sutil diferença: enquanto no ato de ver está implicado o uso físico da visão, o ato de olhar abriga um tempo mais demorado, mais cuidadoso. O *ver* está relacionado a fazer uso do sentido da visão, tudo o que estiver ao alcance dos olhos pode ser mirado por ele, já o *olhar* caminha lado a lado com o desejo de compreender, de querer reconstruir o que foi visto, as imagens que o cérebro construiu a partir do sentido da visão.

Proponho então o seguinte quadro como analogia: uma criança está sentada no chão, brinca com um quebra-cabeça de 50 peças. Portadora do sentido da visão, ela é capaz de ver cada peça, com suas múltiplas cores e formas, mas ela não se interessa apenas em ver as peças espalhadas pelo chão, ela deseja compor o quadro total da imagem representada. A criança sabe que se juntar todas as peças que vê pelo chão, respeitando os encaixes ideais, será capaz de olhar a imagem escondida no quebra-cabeça, possível apenas após algum tempo e esforço empregados.

⁶¹ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

⁶² Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69332>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

A analogia apresentada torna possível perceber que o ato de *ver* não exigiu da criança esforço, ao passo que o *olhar* demandou atenção e escolhas (na medida em que verificava o encaixe entre as peças), tempo, paciência e, até certo ponto, colocar em jogo habilidades (uso da coordenação motora, por exemplo) para atingir seu objetivo final que era o de compor o quadro total da imagem escondida - o ato de *olhar* exigiu sensibilidade.

Pode-se dizer que o ato de *ver* é meramente mecânico e, em certa medida até sem intenção, já que se pode ver tudo o que está próximo aos olhos, quer tenha escolhido fazê-lo ou não, ao passo que o ato de *olhar* é estritamente intencional, não é possível fazê-lo se não tiver interesse ou desejo.

A escolha dos verbos *ver* e *olhar* encontra sentido no que foi observado durante o trabalho de campo realizado para a elaboração desta pesquisa: alguns museus declaram ver a EJA, embora não olhem; há os que não viam, passaram a ver e fizeram um esforço para olhar; e os que olham de perto. O que é possível então dizer sobre a relação da EJA com os museus a partir do ato de *ver* e *olhar*?

5.1. Museus que veem, mas não olham

O Museu Nacional de Belas Artes organiza as atividades que propõe aos diferentes públicos por meio dos seguintes projetos⁶³: *Visitas ao acervo do museu* - visita mediada ao acervo do museu, seus espaços, com necessidade de agendamento prévio; *Todo mundo no museu* - visitas mediadas nas galerias do museu, permeadas por jogos e brincadeiras, destinadas às famílias; *Oficina para professores* - formação voltada para professores com o intuito de subsidiar o trabalho com o acervo do museu em aulas no ambiente escolar ou em atividades de visitação ao espaço do museu; *Projetos inclusivos* – o “Ver e sentir através do toque” consiste em visitas mediadas para deficientes visuais com diferentes estímulos.

Algumas audiências são contempladas não apenas pelos projetos descritos acima, mas também com publicação⁶⁴ específica. As famílias podem, por

⁶³ Disponível em: <<http://mnba.gov.br/porta/educacao/atividades>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

⁶⁴ Todas as publicações mencionadas fazem parte da *Coleção Aprendendo no Museu*, elaborado pela instituição.

exemplo, participar do projeto *Todo mundo no museu* e fazer uso do *Guia da visita em família ao Museu Nacional de Belas Artes* - livreto impresso com a função de orientar as visitas de um segmento que o museu reconhece como cada vez mais frequente, a família.

Grinspum (2000) ao realizar sua pesquisa em três escolas (municipal, estadual e particular), constatou que os pais se sentem pouco responsáveis por levar seus filhos aos museus. Assim, ao incentivar a participação das famílias, o MNBA parece contribuir para a construção de um novo panorama em relação à participação das famílias em visita a museus.

Para os professores que fazem uso do MNBA, além das oficinas, há também as publicações: *Os mestres da Arte Gráfica italiana: matrizes dos séculos XVI a XX em diálogo com as gravuras do acervo do MNBA*, criada para promover uma reflexão sobre a técnica da gravura, destinada igualmente a alunos de artes e visitantes espontâneos, e *Quando o Brasil amanhecia: a primeira missa no Brasil vista por Vítor Meireles e Candido Portinari*, elaborada para subsidiar o trabalho pedagógico do professor com o acervo ou em atividades de visita com os alunos.

O público espontâneo pode conhecer o Museu por meio das visitas mediadas e fazer uso de três (3) publicações a ele destinadas: a *Coleção Aprendendo no Museu*, intitulada *Você está aqui*, elaborada por ocasião da comemoração dos 450 anos da fundação do Rio de Janeiro e que pretende promover um diálogo entre o exposto no museu e os espaços urbanos da cidade; a publicação *São Sebastião no acervo do MNBA*, criada igualmente por ocasião dos 450 da cidade do Rio de Janeiro quando o museu recebeu a exposição *San Sebastiano*, santo padroeiro da cidade; e a publicação intitulada *Testemunhos da fé: olhares sobre o sagrado*, que visa instigar os visitantes a conhecer a fé cristã.



Figura 7: capas dos volumes 1 e 2 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora



Figura 8: capas dos volumes 3 e 4 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora



Figura 9: capas dos volumes 5 e 6 da Coleção Aprendendo no Museu. Fonte: pesquisadora

O Museu Nacional de Belas Artes também realiza ações educativas pontuais. Por ocasião dos Jogos Olímpicos ocorridos na cidade, recebeu a exposição *Os Jogos da Antiguidade – Grécia e Roma*, composta por esculturas que representavam atletas. Em virtude da mostra, o setor educativo promoveu uma oficina para graduandos de Educação Física, conforme explicitado na fala da entrevistada:

Educadora Raquel: [...] tem os Jogos Olímpicos da Antiguidade, fizemos uma oficina para os graduandos de Educação Física. Procuramos ver o que tem no Museu para oferecer aos diversos públicos com que trabalhamos.

Quando questionada sobre o modo como ocorreu a divulgação para essa ação específica, a educadora continuou:

Educadora Raquel: Fomos nas coordenações e perguntamos para quem conhecia, professores... porque também é difícil, você vai na Coordenação e às vezes fica meio perdido, temos que saber se alguém conhece um professor que trabalha e tal e aí conseguimos chegar num professor que era mais sensível para isso.

A análise do material disponibilizado pelo Museu, bem como as informações contidas em sua página oficial, permitiu perceber que o interesse por alguns públicos é recorrente, em especial a família, reconhecidamente um público frequente para aquela Instituição, os professores, com os quais o espaço busca estreitar os laços, e o público espontâneo, que o Museu visa cativar e tornar autônomo, oferecendo opções variadas de publicação.

As expressões da educadora Raquel revelaram que, por vezes, o Museu busca sensibilizar outros públicos, como foi o caso dos graduandos de Educação Física, o que demandou inclusive um esforço para contatar coordenações a fim de encontrar um professor sensível à questão.

Perceber que o Museu Nacional de Belas Artes cuida não apenas de suas audiências já regulares, como busca atrair um público diverso, leva ao seguinte questionamento: a EJA é um público que visita o museu? O diálogo entre duas educadoras do MNBA no momento da entrevista traz alguns elementos sobre o público da EJA:

Educadora Amara: Olha, eu, como eu falei para você, eu já atuei na Educação de Jovens e Adultos, nos anos 90, como professora do estado, de Artes, eu era professora de Artes do estado, então eu trazia meus alunos aqui - mas era um movimento meu, quer dizer, no fim de semana e tudo mais.

Educadora Vera: Mas tinha alunos daquele projeto, como era o nome daquilo?

Educadora Amara: PROJÓVEM

Educadora Vera: Isso PROJÓVEM. Nesse momento do PROJÓVEM teve um movimento um pouco mais intenso, mas normalmente...

As educadoras declararam que já haviam percebido turmas de EJA no espaço do Museu. Amara inclusive já havia atuado como docente de Artes na modalidade. As entrevistadas foram capazes de identificar o grupo da EJA como estudantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJÓVEM URBANO), destinado aos jovens com idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, que

necessitam concluir o Ensino Fundamental. O PROJOVEM garante ao estudante, ao término do curso, conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Para obter mais detalhes sobre esse momento de visitação, foi então indagado se as educadoras lembravam de alguma turma específica, de algum professor, bem como o ano, dia da semana e horário da visita realizada pelo público da EJA:

Educadora Vera: Ah eu posso ver para você, mas assim...dois ou três anos atrás, no momento que existiu o projeto do PROJOVEM.

Pesquisadora: Mas você percebeu uma turma específica?

Educadora Vera: Não, eram vários, eram vários professores, eram vários porque eles tinham até essa dinâmica de visitar espaços, não era só museu... eles iam ao centro cultural, iam ao cinema; eu sei disso porque próximo da minha casa tinha lá uma escola, Escola Municipal Tiradentes, e ali tinha (...) então eles vinham muito aqui.

Pesquisadora: Você lembra mais ou menos dia e horário que eles vinham?

Educadora Vera: Final de semana, eu encontrava muito eles nos finais de semana, porque normalmente eram alunos que trabalhavam e recebiam aquela bolsa, mas na semana o Museu não fica aberto à noite; tinha até uma proposta de um dia para poder atender, enfim, mas isso nunca foi para frente direito.

“Vários professores” é a expressão utilizada pela educadora ao apresentar esses profissionais como o elo entre os estudantes e a instituição, com o intuito de cultivar hábitos culturais nos estudantes do PROJOVEM. Diferentes professores acompanharam suas turmas, nos finais de semana, em visitas ao museu, ao cinema e ao centro cultural. Carvalho (2016) constatou esse aspecto em sua pesquisa sobre visitas escolares a um centro cultural no Rio de Janeiro. De acordo com a autora, as atividades de visitação eram fruto de “iniciativas e esforços isolados dos professores” (p. 50).

Vianna (2015) identificou também que, no caso da Educação de Jovens e Adultos, a comunicação realizada com museus é feita em grande parte por professores, coordenação e direção das escolas, em um movimento escolar próprio que busca equalizar o que se oferece às crianças matriculadas no Ensino Fundamental diurno e a EJA.

Cazelli (2005) desloca para além do professor a responsabilidade de levar os estudantes ao museu ao considerar que escolas municipais vêm

desempenhando um papel ativo, equalizador e relevante para os jovens cujas famílias têm menor volume de capital cultural. A autora concluiu “que o capital social baseado na escola – ações, mobilizações, investimentos, trocas – contribui para o alargamento da experiência cultural dos jovens em geral e dos jovens pertencentes às escolas públicas em particular” (p. 206).

O esforço do professor foi salientado igualmente pela educadora do Museu Villa-Lobos, ao relatar o empenho destes profissionais ao agendar a visita. Destaca também a frustração de professores diante de um quórum menor de alunos para a realização da atividade:

Educadora Patrícia: [...] o que eu vejo é o que os professores eles falam "Então eu vou agendar, a turma tem 15/20 alunos", e temos um atendimento com 5 ou 7 - é difícil que esse grupo consiga comparecer fora do horário da aula, é uma pena, e o professor ficava meio sem jeito, meio frustrado, e às vezes era um quarteto tocando para quatro, um grupo de quatro tocando para quatro alunos, quatro estudantes, o professor "Eu falei com a turma e eles falaram que vinham, que pena, desculpa". É uma dificuldade.

O quarteto que tocava durante a visitação da turma de EJA, pontuado pela educadora Patrícia, refere-se aos instrumentistas participantes do Projeto Mini-Concertos Didáticos. O Museu Villa-Lobos disponibiliza ao público, além das visitas mediadas ou espontâneas, o referido projeto, que existe há 30 anos no Museu. O Mini-Concerto Didático consiste na apresentação, por jovens instrumentistas, de obras de Villa-Lobos e de outros compositores nacionais e internacionais. Durante as apresentações os instrumentistas interagem com o grupo visando a “formação de uma consciência musical brasileira”⁶⁵.

A educadora Patrícia, do Museu Villa-Lobos, identifica como um momento raro a ocasião em que uma turma de EJA, com 5/7 estudantes, que mobilizados pelos esforços de um professor, participaram do Mini-Concerto Didático. O público escolar que mais frequenta o Museu, segundo a educadora por ocasião da entrevista, é o Ensino Fundamental, seguido da Educação Infantil. Este segmento como um dos grupos que mais visitam o Museu Villa-Lobos é um aspecto novo, pois a Educação Infantil é apontada por Carvalho (2016), como um público historicamente excluído e não contemplado em propostas educativas em espaços culturais.

⁶⁵ Folder do Museu Villa-Lobos sobre o Projeto Mini-Concertos Didáticos.

Com o propósito de subsidiar o trabalho dos professores desses segmentos o Museu Villa-Lobos produziu a *Revista do Professor*, que vem acompanhada de um encarte intitulado *Almanaque do Tuhu*, com jogos e brincadeiras dirigidos às crianças. O Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos visitaram o referido Museu em momentos pontuais, conforme declaração da educadora.

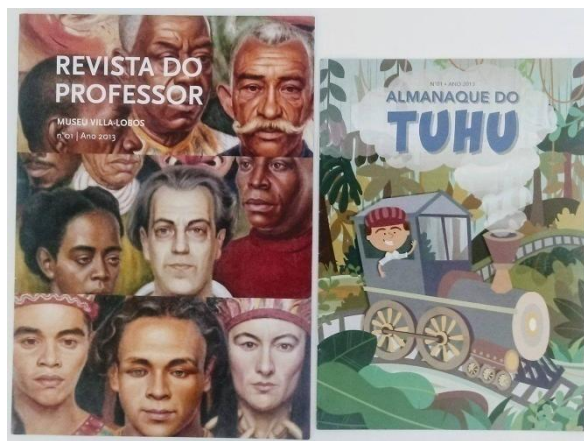


Figura 10: capas da Revista do Professor e do Almanaque do Tuhu. Fonte: pesquisadora

Do mesmo modo, a rara presença de estudantes da EJA foi destacada por outro museu investigado. A Divisão Educativa do Museu Histórico Nacional, que tem como principal foco de suas ações as visitas mediadas e espontâneas, disponibilizou os dados de visitação referentes ao ano de 2016:

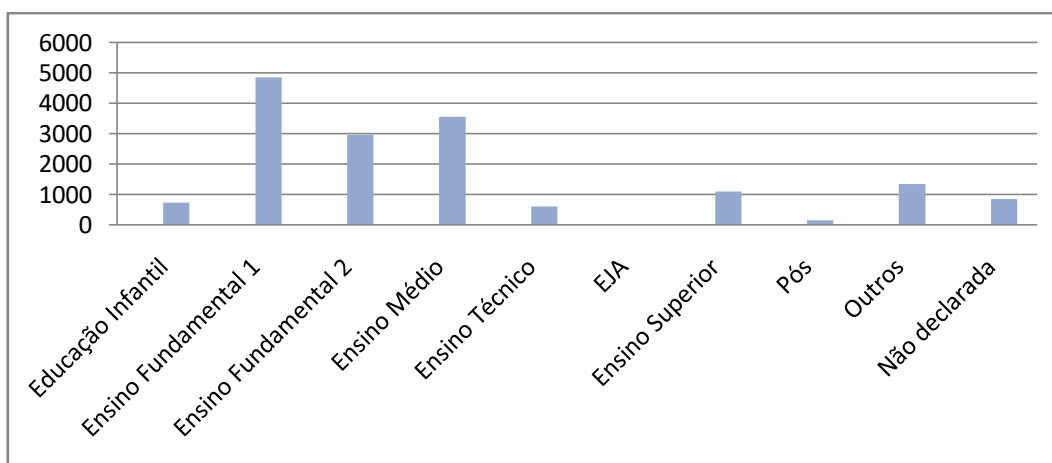
Tabela 3: Dados de visitação do Museu Histórico Nacional no ano de 2016.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2	Ensino Médio	Ensino Técnico	EJA	Ensino Superior	Pós	Outros	Não declarada	Total
Instituições	30	157	93	111	32	0	48	11	50	29	561
Educadores	155	597	287	355	55	0	75	11	153	85	1773
Estudantes	739	4853	2957	3566	617	0	1097	164	1351	861	16205
											18539

Fonte: Divisão Educativa do Museu Histórico Nacional

Com base na tabela 3, buscando facilitar a visualização dos números referentes às visitas de estudantes dos diferentes segmentos, apresento a seguir o gráfico da visitação:

Gráfico1: número de estudantes que visitaram o Museu Histórico Nacional com divisão por segmento.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir do gráfico apresentado é possível perceber que o Ensino Fundamental 1, seguido pelo Ensino médio e o Ensino Fundamental 2, são os públicos escolares que mais visitam o MHN, o que pode explicar o fato de as publicações produzidas pelo Setor Educativo serem destinadas a crianças e jovens: *Portugueses no Mundo*; *Uma visita ao Museu Histórico Nacional*; *Oreretama*; *Farmácia Homeopática Teixeira Novaes*; *Do móvel ao automóvel: transitando pela História*; *As moedas contam a História*.

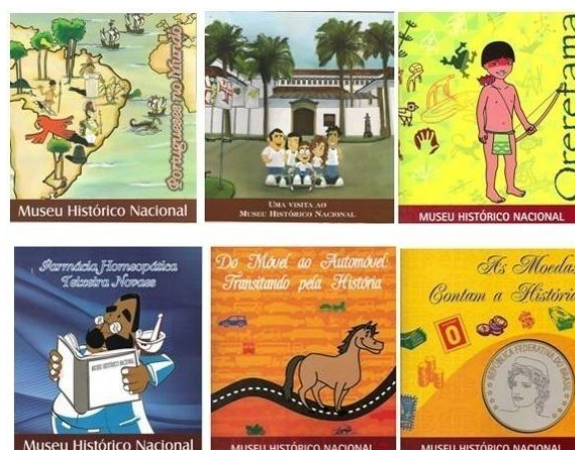


Figura 11: capas das publicações produzidas pelo setor educativo do MHN. Fonte: foto de divulgação⁶⁶.

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-s-200-01.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

Mesmo o público da Educação Infantil, que se configura como um segmento não incluído nas propostas educativas de espaços culturais, teve 739 estudantes visitando o museu no ano de 2016.

Por outro lado, a EJA, seus estudantes, professores e instituições, por pelo menos um (1) ano, não visitou o Museu Histórico Nacional. O que dizem os relatórios do Museu sobre anos anteriores? As educadoras do Museu identificaram, com base nos documentos da Instituição, a presença de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no espaço do Museu, em anos anteriores, em no máximo três (3) vezes por ano.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional e o Museu Villa-Lobos indicaram já ter recebido turmas de EJA em seus espaços, reconhecem a EJA como um de seus públicos, ainda que com baixa frequência. O único museu que apontou de modo preciso uma atividade realizada com esse grupo, ainda que pontual, foi o Museu Villa-Lobos.

O Museu Nacional de Belas Artes e o Museu Histórico Nacional, as duas instituições participantes da pesquisa mais antigas (a primeira criada em 1922, e a segunda em 1937), que contam com setores educativos estruturados há anos, declararam não realizar atividades com esse público. Os momentos em que as turmas de EJA fizeram uso das instituições ocorreram em visitação espontânea. Como os museus explicam a ausência desse público?

5.1.1.

A gestão da documentação museológica: “Não tem um campo EJA na ficha”

O MHN e o MNBA apontaram a existência de um complicador no que tange a diagnosticar visitas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: na ficha disponibilizada para identificar os grupos que visitam as instituições não consta um campo para EJA, o que dificulta a recuperação da informação:

Educadora Amanda (MHN): Como não temos um campo EJA na ficha, embora já tenhamos pedido pra alterar a ficha, não dá o campo EJA... então não sabemos se o grupo que veio é da EJA, por exemplo. Ele preenche o Ensino Médio e pode ser Ensino Médio da EJA ou pode ser o Ensino Médio Comum.

O breve diálogo apresentado a seguir entre as educadoras do MNBA explicita o quanto não ter um campo destinado ao segmento da EJA também se configura com um aspecto que surpreende a equipe da Instituição:

Educadora Amara: Pois é, estou pensando aqui... nessa ficha não especificamos Fundamental?

Educadora Vera – Não especifica, (...) especifica faixa etária, tem até uma preocupação em perguntar ao professor até para poder adequar... Isso, mas não chegamos especificamente para dizer se é turma de "autonomia", se é "aceleração", ou se é PEJA ou NEJA. Entendeu? Fica *solta* [grifo nosso] essa informação.

A ficha de identificação de grupos é um documento importante de registro, não apenas das diversas audiências que frequentam os museus, como de seus perfis: faixa etária, quantitativo, local de origem, interesse, entre outros. A ficha para identificar grupos faz parte do conjunto de documentação ligada ao universo museológico:

Os museus geram e consomem seletivamente informação em todos os seus contextos teóricos e operacionais. É ao aprimorar seus mecanismos de transferência interna e externa de informação que esses espaços encontram a possibilidade para o cumprimento pleno de seus objetivos e metas. Nesse sentido, as *áreas componentes* [grifo nosso] dos museus não podem e não devem ser mônadas dissociadas de seu arcabouço organizacional (Loureiro, 2010, p. 28).

As educadoras assumem que as fichas utilizadas são ferramentas pouco eficazes no quesito que permite diagnosticar a frequência de visitas de turmas de EJA, ou seja, como bem apontado pela educadora, essa é uma informação que fica *solta*. O problema com a ficha insere esses setores educativos em um desafio maior de gerir as informações produzidas, proporcionando uma preservação de conteúdos educativos elaborados pelo museu, parte essencial de sua história institucional. Sobre a documentação no âmbito dos museus, Loureiro (2010) alerta:

Negligenciá-la é enveredar pelo reducionismo que predispõe esses espaços à opacidade e, conseqüentemente, à perda de inúmeras oportunidades de exercícios analíticos que combatam a pura reflexividade da qual são muitas vezes acusadas as instituições museológicas. Negligenciá-la é, sobretudo, negar à esfera pública a pluralidade de significados e sentidos presentes nos acervos, reduzindo-os tudo a uma objetificação impenetrável detendo-o nas margens intransponíveis da pura e simples reificação (p. 25).

A ficha de identificação, bem como outros documentos/ materiais produzidos pelos setores educativos, contribui para contar histórias não

conhecidas, completar informações ou preencher lacunas da memória institucional, que poderia beneficiar os mais diversos grupos. Portanto, é razoável que se construa um documento eficiente, capaz de ter as informações transformadas em pesquisa científica ou em instrumentos de construção de conhecimento.

Assim, é preciso que se dê importância às fichas de registro: na escolha dos campos que podem compô-la, buscando contemplar a diversidade de público, na detida atenção que deve ser dada ao seu preenchimento, quer seja realizado pelas educadoras do museu ou por outrem, e em um sistema eficaz de recuperação dessa informação.

5.1.2.

Que horas fecha o museu? “A questão do horário”

Os museus da cidade do Rio de Janeiro, em sua maioria, funcionam em horário diurno, no máximo até às 18h. Conforme apresentado no capítulo 2, Vianna (2015) aponta o horário de funcionamento dos museus como um aspecto que dificulta o acesso da classe trabalhadora, que está envolvida em atividades laborais nos momentos em que estão abertos à visitação.

O horário de funcionamento dos museus foi alvo do projeto de lei Nº 689/2014⁶⁷ de autoria do Vereador Jefferson Moura que propunha:

Art. 1º Os equipamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro, sob a administração da Prefeitura, funcionarão no mínimo até às vinte e uma horas.

Parágrafo único. Na impossibilidade do funcionamento ocorrer diariamente, caberá à equipe gestora do espaço definir previamente, no mínimo, dois dias semanais fixos para o cumprimento do horário descrito no “*caput*.”

Embora o projeto de lei faça referência aos espaços culturais sob a administração da prefeitura, expõe a preocupação com o acesso de estudantes da EJA matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos, que podem,

67

Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/b63581b044c6fb760325775900523a41/f63a3b450acb373803257c970082da86?OpenDocument>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

através da relação escola-museu, ter ampliado seu capital cultural. O projeto de lei Nº 689/2014 foi transformado na lei Nº 6024/2015⁶⁸, atualmente em vigor.

O Rio de Janeiro, ainda que goze hoje de uma lei que dispõe sobre o funcionamento até às 21 horas de equipamentos culturais administrados pela Prefeitura, não possui formulações sobre o tema no âmbito federal. Portanto, os museus do Ibram têm autonomia para decidir sobre seu horário de funcionamento, embora as educadoras mencionem o horário como um aspecto que dificulta o acesso de estudantes da EJA. Quando questionadas sobre possíveis obstáculos no atendimento ao referido público, as educadoras dos museus investigados ressaltam a questão do horário como um importante aspecto:

Educadora Amanda (MHN): Acho que o mais óbvio é o horário de atendimento do Museu, que é de 10h às 17h30 durante a semana, então não se mantém essa oportunidade ao noturno; e no sábado não tinha ninguém para atender, então fica um pouco excludente, a questão do sábado meio que conseguimos dar conta e foi surpreendente até porque teve bastante procura no sábado, só que a questão do noturno ainda é um desafio muito grande.

Educadora Amara (MNBA): Acho que uma das grandes dificuldades de não chegada do EJA aqui é a questão do horário.

Educadora Patrícia (Museu Villa-Lobos): A questão do horário eu acho que é bem limitante... é basicamente o horário, é sempre o relato do professor falando que esses alunos têm muita dificuldade de vir porque a maior parte deles trabalha, eles relatam isso.

Educadora Daiane (Museu da Chácara do Céu)⁶⁹: A princípio, assim, a primeira barreira óbvia é o horário de funcionamento nosso, exatamente pelo que [...] falou, e pelo menos, temos a impressão de que, assim, a turma de EJA vai ser sempre uma turma à noite, você está falando que não necessariamente, mas vai ser sempre a nossa impressão e que, provavelmente, vai trabalhar de dia, ou seja, não vai poder vir porque o Museu fecha cinco horas.

Dos seis (6) museus participantes da pesquisa, quatro (4) reconhecem que o horário constitui um impedimento para estreitarem sua relação com a EJA. Deste modo, será que a Política Nacional de Educação Museal, ao defender uma acessibilidade plena pode contribuir, enquanto documento orientador, para sensibilizar os gestores de museus a estender o horário de atendimento para

68

Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/f4ecdf28e806009f83257f08003ea622?OpenDocument>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

⁶⁹ O Museu da Chácara do Céu não está identificado entre os *Museus que veem, mas não olham*, pois fazem parte da categoria que será abordada a seguir.

contemplar outros públicos, em horário noturno? Tal ação não contribuiria para diminuir o distanciamento entre os museus do Ibram da cidade do Rio de Janeiro e o público da EJA?

5.1.3.

O público que fica de fora: “Então fica um pouco excludente”

A educadora do Museu Histórico Nacional utilizou a expressão acima ao declarar que a Instituição não abre em horário noturno e que também não contava, até o ano de 2016, com a realização de visitas mediadas aos finais de semana. Considera que esse cenário é “um pouco excludente”, pois deixa “de fora” uma parcela da sociedade que só pode fazer uso dos espaços museológicos nesses dias e horários, como os jovens e adultos da EJA que teriam no caminho escola-museu a viabilidade de acesso.

Para Arroyo (2005), jovens e adultos excluídos são uma marca da EJA, exclusão que não ocorre em virtude de sua condição de analfabetismo, mas no sentido de que são negados, a esses sujeitos, direitos essenciais básicos, como saúde, educação e cultura, além de espaços e bens da cidade. A análise do material empírico construído por meio da pesquisa no Museu Nacional de Belas Artes, no Museu Villa-Lobos e no Museu Histórico Nacional apresentam indícios dessa exclusão: ao longo dos anos, à Educação de Jovens e Adultos não foram destinadas ações educativas ou publicações de modo sistematizado e regular. Esse segmento nem mesmo consta na ficha que alguns museus disponibilizam para identificar as diferentes audiências, como acontece com o ensino sequencial.

O Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional e o Museu Villa-Lobos estão relacionados entre os museus que veem, mas não olham a EJA, pois afirmam perceber a presença da modalidade em seus espaços mas não planejam ações que contemplem esse grupo.

As educadoras dos três museus mencionados acima, conscientes da exclusão dos sujeitos da EJA, declararam que sobre a questão do horário de funcionamento, aspecto que apontaram como complicador do acesso desse segmento aos seus espaços, já cogitaram junto à direção das respectivas instituições a possibilidade de abrir as portas à noite, mas ainda não sabem como solucionar alguns desafios como o pagamento de hora extra aos profissionais, a garantia de segurança dentro e fora do museu, entre outros.

Enquanto o desejo de abrir o museu à noite não se realiza, o Museu Histórico Nacional, por exemplo, tem disponibilizado visitas mediadas nos finais de semana desde outubro de 2016 para os diversos públicos. Em relação à ficha de identificação dos grupos, o setor educativo do MHN já solicitou uma alteração de modo que conste a modalidade de ensino da EJA como campo.

Na contramão de políticas que reiteram a exclusão dos sujeitos da EJA ao promoverem “uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (Rummert, Ventura, 2007, p. 33), os museus, em um contexto de estabelecimento de uma Política Nacional de Educação Museal, que visa organizar, desenvolver e fortalecer o campo no Brasil (Brasil, 2017b), podem promover ações educativas que efetivem a acessibilidade.

Com o intuito de diminuir a distância entre o que dizem (o lema dos museus do Ibram é “Museu para todos”) e o que fazem (práticas que não incluem a EJA), para além da abertura de seus espaços em horário noturno e de ficha de identificação melhor elaborada, os museus podem se relacionar com a EJA, sem esperar que a escola ou os professores deem o primeiro passo, através de uma diversidade de ações: rodas de conversa que podem acontecer no museu em horário diurno para escolas que demonstrarem interesse e disponibilidade, ou outras que funcionam com turma de EJA nesse horário; rodas de conversa no espaço escolar, promovidas pelos educadores dos museus; exposições itinerantes; divulgação enviada por meio de mala direta a fim de evitar desvios e garantir a diminuição de ruídos na comunicação entre o museu e a escola; parcerias com unidades escolares para o desenvolvimento de projetos específicos; disponibilização de diferentes materiais, como revistas e *folders*, que podem ser enviados para as escolas com o intuito de instigar a curiosidade dos sujeitos para a visita a exposições. Algumas dessas práticas foram implementadas de modo exitoso por outros museus do Ibram com o referido público, como será apontado a seguir.

O estreitamento da relação desses museus (os que veem, mas não olham) passa por não apenas detectar a modalidade como um público que usa seus espaços, mas pela elaboração de propostas educativas regulares, que contemplem turmas da Educação de Jovens e Adultos, assim como faz com tantos outros

públicos de museu. Na realidade, uma melhor relação dos museus com a EJA é possível mediante a garantia de acesso aos espaços museológicos e de ações educativas qualificadas.

5.2.

Entre o não ver e o olhar

Entre as ações educativas realizadas pelo Museu do Açude estão as visitas mediadas, os encontros de professores e um projeto referente às instalações de Arte Contemporânea. A educadora deu detalhes sobre as ações desenvolvidas pela Instituição:

Educadora Marta: O Museu do Açude... ele tem a coleção do Castro Maya, o nosso patrono, tem a coleção do Castro Maya de arte oriental, de móveis, de vários objetos. E tem também nos seus jardins, porque estamos instalados dentro da Floresta da Tijuca. Nos seus jardins tem um projeto, desde o início do ano 2000, que é um projeto de instalação de Arte Contemporânea - então tem instalações de vários artistas plásticos e a cada obra que se inaugura fazemos todo um trabalho daquela obra; não só acompanhamos a instalação da obra como o artista vem aqui, ele escolhe o local e começa a construir a obra propriamente dita - então fazemos um acompanhamento através de fotos, filmagens, de relato dos próprios artistas que servem de subsídio para depois trabalharmos isso com as turmas. Então vem todo um trabalho e, em cima disso, nós temos uma professora de Arte Contemporânea, que não é aqui da equipe do Museu, mas que faz uma participação aqui, faz uma dobradinha com a gente, então todo ano tem alguma coisa com ela. Ano passado ela fez uma capacitação para a equipe do Museu em Arte Contemporânea; esse ano ela continua acompanhando as turmas para verificar a aplicação dessa capacitação e continuar acrescentando elementos e tudo... também vamos ter mais um curso com ela, vamos ter uma participação dela na Primavera de Museus, ela vai fazer um curso de um dia com os professores e, também, no final do ano, vai fechar o ano com um grande encontro desses professores que trouxeram suas turmas aqui ao longo do ano fazendo um grande encontro... fechando... fazendo palestras, atividades e *workshops* sobre as instalações de Arte Contemporânea - no momento são os projetos que temos.

O Museu do Açude conta com duas (2) educadoras, como apontado em capítulo anterior, e uma colaboradora que atua nas ações do setor educativo, envolvendo-se com a “capacitação” da equipe do museu e de professores, acompanha as visitas mediadas para “verificar a aplicação dessa capacitação”, além de palestras e *workshops* sobre as instalações nos jardins do museu. De acordo com declarações da entrevistada, é possível perceber que a colaboradora contribui de modo ativo nas ações educativas da Instituição. Sobre os públicos

contemplados pelas atividades promovidas pelo setor educativo, a educadora Marta sinaliza o segmento escolar que mais frequenta o Museu:

Educadora Marta: [...] no "Educativo" o foco são mesmo as escolas, que seriam 80% do público; também trabalhamos com ONGs que trazem idosos, pessoas especiais; já tivemos também pessoas de igrejas... grupos que se formam e querem não uma visita guiada, propriamente dita, mas sentar, conversar, falar sobre o acervo; entender o que é essa relação da arte com o meio ambiente... querer, realmente, uma coisa mais aprofundada.

Pesquisadora: E dentro do público escolar, qual a maior frequência?

Educadora Marta: É mais o Fundamental I e II, da 2ª série até a 9ª; a Pré-Escola vem menos, porque quando vem a Pré-Escola funciona mais como um passeio mesmo. Porque é um espaço grande, grama, bem infantil mesmo; até tentamos fazer um trabalho educativo, mas uma coisa muito leve porque a capacidade de concentração é muito pequenininha.

Assim como no Museu Histórico Nacional, o primeiro segmento do Ensino Fundamental é o público escolar mais frequente no Museu do Açude, seguido do segundo segmento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A entrevistada pontuou também como outras audiências, ONGs, pessoas com necessidades especiais e grupos de igrejas.

Quando relatado o trabalho com a Educação Infantil, ou como a educadora chama, Pré-Escola, a mesma explica que a visita funciona mais como um passeio. Carvalho (2016) usa o “passeio” como uma categoria nativa em seu trabalho de pesquisa a fim de compreender divergências entre as motivações das escolas que visitavam determinado centro cultural e o setor educativo da instituição: “os monitores sugeriam uma preocupação com o fato e os professores não perceberem o potencial educativo da visita ao centro cultural” (p. 109). No Museu do Açude a expressão da educadora Marta “funciona mais como um passeio mesmo” parece sugerir que, nesse caso, é a educadora do museu que perde de vista a possibilidade de promover um trabalho de leitura, significação e re-significação da cultura, também para crianças pequenas.

A educadora continua dizendo ainda que: “(...)até tentamos fazer um trabalho educativo, mas uma coisa muito *leve*[grifo nosso] porque a capacidade de concentração é muito pequenininha”. Tal expressão parece sugerir também uma concepção de criança baseada na crença da “incapacidade desses sujeitos para aproveitar situações de aprendizagem diferenciadas, como a que se passa em um museu ou centro cultural” (Carvalho, 2016, p. 68).

Carvalho (2016) destaca que ao longo das observações de visitas mediadas, realizadas em um Centro Cultural, as crianças pequenas demonstravam uma postura ativa, questionadora, “interrompendo quando não entendiam, tinham dúvidas ou queriam fazer algum outro comentário - atentas, portanto, ao que estava sendo dito” (p. 69). A autora ajuda a compreender que mesmo crianças com a concentração “pequeninha” admitem a realização de um trabalho educativo qualificado, pois demonstram interesse em participar ativamente de tais ações e que, portanto, não é necessário que a visita ao museu funcione apenas como um passeio com um trabalho educativo muito leve.

Quanto à unidade irmã do Museu do Açude - o Museu da Chácara do Céu - o trabalho educativo das educadoras gira em torno de visitas mediadas conduzidas de modo diversificado, com propostas de atividades oferecidas ao final, conforme explica a entrevistada:

Educadora Cícera: Temos todo um... como se fosse um passo a passo, recebemos e-mail; aí enviamos a ficha de acolhimento com a carta aos professores; a escola vai, responde, e depois que a escola responde com a ficha preenchida marcamos na agenda, então sentamos, pensamos e a partir do que a escola ... do objetivo da escola, pensamos uma visita e, dependendo da visita, vemos se vai ter atividade ou não, e qual a atividade relacionada com o tema e quando acaba... a escola chega, recebemos e fazemos o acolhimento; faz a visita e no final... fazemos atividade, depois eles lancham e acaba. Depois fazemos o relatório; passamos tudo para o computador digitaliza tudo, deixa tudo no computador e no papel.

Além da declaração da educadora Cícera, a *Carta aos Professores*⁷⁰ expressa a preocupação da equipe em dialogar com o professor: no documento se pontua o acervo e a exposição disponíveis pelo Museu, com o intuito de que o profissional, baseado em seus objetivos para a visita, escolha a direção que será dada à atividade. Tais ações parecem indicar uma chamada do professor ao processo de planejamento da ação que será realizada junto com o Museu.

Vasconcellos (2009, p. 148) concebe o ato de planejar “como um método de relacionamento com o real [...] indispensável se não abrimos mão da nossa condição de sujeitos da história [...]”. Nesse sentido, as educadoras do Museu, ao convidarem os professores para escolher a direção que será dada à atividade, parecem compreender que os professores, por passarem maior tempo com os

⁷⁰ Anexo V.

alunos e assumirem com o grupo uma relação diária, reúnem informações mais completas sobre a realidade dos sujeitos, assumindo, portanto, maiores condições de contribuir com um planejamento contextualizado, que não seja alheio a essas histórias de vida.

Ainda assim, conforme declaração da educadora, os profissionais do museu não se furtam de participarem ativamente do ato de planejar: sentam e pensam, a partir dos objetivos da escola, a visita que será realizada. Marandino et.al (2008), ao apontarem alguns aspectos do que chamam de pedagogia museal, explicam que uma das funções do mediador é obter informações sobre o visitante, com o intuito de estabelecer pontes entre os conhecimentos que trazem e os produzidos/apresentados pela instituição, o que, de acordo com Cícera, demonstra ser a preocupação dos educadores do Museu da Chácara do Céu, que também fica explicitado através da *Carta aos Professores* e da ficha de acolhimento.

Vasconcellos (2009, p. 148) destaca que “o pressuposto para qualquer atividade de planejamento é o desejo de mudança, de acertar, de aperfeiçoar”. Tal desejo ficou evidenciado no material disponibilizado via *e-mail* pelo Museu da Chácara do Céu. A Instituição foi a única participante da pesquisa que apresentou de modo sistematizado as ações que realiza, constando planejamento e replanejamento de atividades que porventura apresentaram dificuldade na execução ou que não atingiram os objetivos propostos. Abaixo algumas dessas ações:

(RE) Conhecer: a partir das obras de artes expostas no museu, reconhecer pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro utilizando os dedos como localizadores (apontar nas obras de arte pontos da cidade que reconhecem) e a voz para identificação.

História do Biruta: por meio do livro “A História do Biruta” apresentar as obras de Debret. Na descrição as educadoras apontam que esta ação foi realizada mais de uma vez com turmas de Educação Infantil, ora com atividade de desenho promovida ao final, ora com atividade de colagem (mais apreciada em algumas turmas), ambos baseados na história e nas obras.

Chapéu: após conversa com o grupo sobre a obra “O menino e o pião”, possibilitar ao grupo a construção de um chapéu com papel pardo. Nesta ação as educadoras apontam que disponibilizar o giz de cera antes da pintura do chapéu resultou em as crianças desenharem no papel pardo antes do tempo previsto.

Foco: Após a visita educativa, a seguinte atividade é realizada no jardim: propõe ao grupo utilizar papéis cortados em forma de moldura/tablet como a lente de uma câmera, focando e desfocando os pontos da cidade. As educadoras e o próprio grupo ditam os pontos a serem identificados.

História Falada: No espaço da biblioteca, senta-se com os grupos em círculo, com a proposta de criar uma história falada de modo que cada pessoa inclua uma frase, os personagens devem ser as obras de arte presentes na biblioteca e, a cada frase, repetir a história falada desde o início.

Jogo da memória IMAGEM-PALAVRA: A ação consiste em sortear uma palavra e uma imagem e fazer construções com elas. Todo o grupo é incentivado a construir relações com as palavras e imagens sorteadas. As educadoras notaram que à medida que as conversas se construía, as palavras expandiam seus sentidos a outras imagens.

Jogo da memória visual: Após a visita ao museu, o grupo senta no jardim e desenha no papel algo que viu no museu; em seguida, cada aluno apresenta o que desenhou aos demais colegas para que se tente descobrir qual o item desenhado.

Língua tá viva!: Utilizando um livro do autor Machado de Assis, as educadoras colocam em debate o caráter mutável da Língua Portuguesa, formas de escrever que já não existem em nossos dias e, para tal, grifam e escrevem algumas palavras em um papel pardo para que os alunos pensem sobre o modo de escrita atual; em seguida, reescrevem-se as palavras no papel pardo.

Patrimônio Cultural no Brasil: Nessa ação as educadoras dialogam com os grupos sobre patrimônio material e imaterial (fazendo relação com o acervo), como saberes, formas de a humanidade se expressar ou celebrar e lugares. Após essa conversa inicial, são apresentadas imagens e questiona-se aos alunos quais se encaixam em qual categoria. Por fim, solicitam aos estudantes que desenhem ou escrevam o que gostariam que se tornasse patrimônio.

Tocar com os olhos!: O grupo rodeia o objeto de modo a observá-lo com muita atenção. O objetivo da ação é estimular um olhar analítico as obras de arte.

Um olhar analítico sobre as ações educativas desenvolvidas pelo Museu da Chácara do Céu suscita algumas reflexões: o único museu que declarou não ter um setor educativo foi também o mesmo que apresentou as atividades educativas que planeja constando objetivos, material, tempo estimado e relatos de replanejamento, o que indica o exercício de reflexão crítica que o grupo realiza

sobre o que promove e o desejo de “tentar fazer um trabalho melhor” (Vasconcellos, 2009, p. 149).

Também é interessante que em mais de uma atividade os profissionais foram capazes de utilizar a literatura em um diálogo estreito com o acervo do Museu e os interesses do grupo; as atividades parecem indicar uma preocupação em promover uma visita mediada com caráter lúdico, o que pode ser percebido pelas muitas brincadeiras e jogos incluídos nas ações, em um espaço dedicado às obras de arte. A diversidade das ações também chama atenção.

Percebeu-se que a natureza infantil das propostas dá indícios que se destinam em sua maioria aos jovens e crianças, provavelmente alunos da Educação Infantil (mencionada em uma das atividades) e o Ensino Fundamental.

Quando questionadas se já haviam detectado a presença de estudantes da EJA no espaço do Museu, as duas educadoras do Museu da Chácara do Céu relatam a ausência desse segmento:

Educadora Daiane: Não. Inclusive quando você entrou em contato eu perguntei... aliás, uma estagiária aqui perguntou para a Ivna [...] ela disse que nunca soube. E ela está aqui há quantos anos? Muito tempo... E ela disse que nunca soube de visita de turma de EJA. Na verdade a resposta dela foi "O Museu nunca recebeu turma à noite". A resposta foi essa.

Educadora Cícera: É porque, como seria esse atendimento da EJA? Porque a EJA, geralmente, é à noite ou é sempre à noite? Eu não tenho certeza.

Há indicações da não presença do referido público tanto nas expressões das educadoras quanto nas informações dos relatórios de anos anteriores: em 2014 e 2015 não há registros de visitas da EJA no Museu da Chácara do Céu, como apontam as entrevistadas.

As dúvidas da educadora Cícera -, “como seria esse atendimento da EJA? Porque a EJA, geralmente, é à noite ou é sempre à noite?”- estiveram presentes também na conversa com a entrevistada Marta do Museu do Açude, que assumindo não conhecer a modalidade, pediu maiores esclarecimentos sobre a mesma. Também por ocasião da entrevista, Marta declarou não ter detectado a presença de estudantes da EJA em atividades no Museu do Açude. Essas questões indicam que algumas pessoas ainda desconhecem o direito constitucional que assegura o acesso à escolarização formal e gratuita para jovens e adultos, cidadãos, e pressupõe uma organização escolar adequada a realidades desses sujeitos.

Assim, o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude são os museus que não veem a EJA porque não há registros da presença desse público em seus espaços; esta audiência uma vez desconhecida, não foi contemplada com ações educativas. No entanto, como Neto (1999) aponta, o campo de pesquisa por vezes se apresenta como possibilidade de novas revelações tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, o que se concretizou quando a relação com os Museus Castro Maya foi estabelecida para a realização da investigação.

Bourdieu (1997) explica que as ligações constituídas durante a pesquisa entre o pesquisador e aquele a quem se interroga se distingue da maioria das trocas da existência comum, mas, ainda assim, continua se configurando uma relação social, que ocorre sob pressão das estruturas sociais, e exerce efeito sobre os resultados obtidos. Após o contato com o Museu Chácara do Céu e o Museu do Açude, pesquisando suas páginas nas redes sociais, foi possível verificar que recentemente realizaram atividades educativas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Será que o movimento da pesquisa promoveu um “efeito” nas ações das instituições? Será que esses museus, que não viam a referida modalidade, agora fizeram o exercício de olhar?

De acordo com Neto (1999), os entrevistados participantes de uma pesquisa não são ingênuos espectadores ou atores não críticos e, portanto, pode-se supor que o contato estabelecido com as educadoras promoveu uma reflexão sobre a não presença desse público escolar específico, o interesse em conhecê-lo e um movimento de tentar possibilitar o acesso ao espaço dos museus e também às ações educativas desenvolvidas pelas instituições. Abaixo imagens das visitas de estudantes de EJA aos Museus Castro Maya:



Figura 12 e 13: visita mediada de estudantes da EJA no Museu da Chácara do Céu.

Fonte: foto de divulgação⁷¹.

⁷¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/museuscastromaya/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.



Figura 14 e 15: visita mediada de estudantes da EJA no Museu do Açude.
Fonte: foto de divulgação⁷².

Por motivo de ruídos na comunicação, não foi possível acompanhar as visitas realizadas nos Museus Castro Maya; no entanto, o Museu da Chácara do Céu, após a atividade, disponibilizou o documento de avaliação preenchido pelo grupo de alunos: nessa ocasião, visitaram a instituição 19 estudantes, dos quais 16 declararam que o museu não era como esperado, 18 indicaram que sentiram vontade de ir embora antes da visita acabar, mas todos se sentiram à vontade no espaço e gostaram de conversar com os educadores, manifestando que gostariam de voltar em outro momento.

O Museu da Chácara do Céu, assim como outros espaços investigados, destacou que o horário de funcionamento da Instituição se configurava como uma barreira para o acesso de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Acredito que a experiência de receber 19 alunos em horário diurno fez com que a equipe percebesse que outras estratégias podem ser implementadas com o intuito de estreitar a relação com a modalidade, possível porque decidiram sair da condição de quem não vê, para, então, ver, e enfim olhar.

5.3. O Museu que olha

Em sua página oficial na internet⁷³, o Museu da República organiza as ações que realiza de acordo com o público a quem são destinadas: professores, estudantes, comunidade, público em geral, universitários, entre outros.

⁷²Disponível em: <<https://www.facebook.com/Museu-Do-A%C3%A7ude-1552161925049819/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

⁷³Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

Para os professores⁷⁴, são realizados *Encontros de Professores* mensalmente, sempre na última quarta-feira do mês, com o intuito de subsidiar o trabalho desses profissionais, seja em sala de aula, ou em visitas ao museu. A atividade *Pelos Bastidores* configura-se em uma oportunidade diferenciada de visitação, onde os profissionais da educação podem visitar, com seus alunos, ambientes do Museu que em geral não estão abertos ao grande público, como a reserva técnica, por exemplo, onde fica acondicionado grande parte do acervo. Para o referido público há também a *Revista do Professor*, que aborda temas variados referentes à República e ao Museu.



Figura 16: capas das edições de nº1 ao nº5 da Revista do Professor. Fonte: foto de divulgação⁷⁵.

Os estudantes contam com atividades de *visita mediada* por educadores do Museu com necessidade de agendamento prévio, ou *visitação livre*. Para atender a esse público, foi também planejada uma série de publicações pedagógicas, conhecidas também como *Revista do Aluno*, que apresenta informações de modo lúdico e ilustrado sobre o museu, o jardim e personagens que marcaram presença na História da República. Essa publicação vem acompanhada de uma série de *jogos pedagógicos*.

⁷⁴Disponível em:<<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/#paraProfessores>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

⁷⁵Disponível em:<<http://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-professor/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.



Figura 17: capas das edições da Revista do Aluno. Fonte: foto de divulgação⁷⁶.



Figuras 18, 19 e 20: jogos pedagógicos. Fonte: foto de divulgação⁷⁷.

Para a comunidade⁷⁸, é realizado um *programa de férias* para crianças de 7 a 11 anos, gratuito, durante o mês de janeiro. Durante o período, são trabalhados, de modo lúdico e pedagógico, temas como memória, patrimônio, museu.

O setor educativo promove *projetos e eventos* gratuitos para o público em geral⁷⁹, que fazem parte do calendário anual da Instituição. No mês de maio, por exemplo, é realizada a Semana Nacional de Museus, em agosto relembra-se a morte do ex-Presidente Getúlio Vargas e em novembro a Proclamação da República.

Estudantes de diferentes cursos de graduação⁸⁰, como Museologia, Pedagogia e História, podem realizar *estágio* no setor educativo da Instituição,

⁷⁶ Disponível em: < <http://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-aluno/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

⁷⁷ Disponível em: < <http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

⁷⁸ Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/#paraComunidade>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

⁷⁹ Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/#paraPublicoGeral>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

⁸⁰ Disponível em: <<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/#paraUniversitarios>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

participando do planejamento e da execução de projetos pedagógicos e eventos culturais destinados aos mais variados grupos.

As ações até aqui apresentadas são realizadas em caráter de continuidade pelo setor educativo do Museu; no entanto, a Instituição tem realizado ainda diferentes parcerias de modo frequente: com o Colégio Pedro II⁸¹, o Museu da República assinou um acordo de cooperação que prevê a concessão de bolsas de Iniciação Científica a estudantes do Ensino Médio, que após conhecerem as diversas atividades profissionais que são desenvolvidas no Museu, poderão escolher uma na qual desejam “especializar-se”, deter mais tempo com o propósito de conhecer a profissão de modo aprofundado.

A Revista do Professor de nº 6⁸² (edição impressa), do ano de 2017, apresenta outra parceria realizada pela Instituição no ano de 2014: o projeto “Educação e Trabalho: Uma Ação de Cidadania”, realizado com o vizinho CIEP Tancredo Neves, unidade escolar da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que funciona em horário noturno com turmas de EJA.

De acordo com a publicação, a relação do Museu da República com o CIEP Tancredo Neves teve início em 2009, quando realizaram a primeira parceria - o projeto “Todos Juntos: Pela Autonomia e Cidadania no Espaço da República”, a partir da exposição “A Constituição Cidadã: A Voz e a Letra do Cidadão”, que celebrava os 20 anos da Constituição de 1988. Sobre como se construiu a relação do Museu da República com o Programa de Educação de Jovens e Adultos, a educadora Léa relata:

Então é assim, olha, desde 2008, quando montamos a exposição, que propôs-nos propomos a trabalhar com o CIEP Tancredo Neves - trabalhou-se a escola inteira, todas as turmas, inclusive o PEJA – e que nos mostrou uma experiência muito rica, muito positiva, nesse trabalho desenvolvido com o PEJA; tanto assim que quando, em 2013, montamos a exposição CLT, "70 anos da CLT", o primeiro pensamento foi "Um projeto especial para quem?" Para o PEJA, devido ao tema, devido ao sucesso de 2009 do projeto com o CIEP Tancredo Neves. O terceiro momento "PEJA uma lacuna no Museu" é a partir do prêmio que ganhamos pelo projeto da CLT, pelo projeto desenvolvido a partir da exposição da CLT, o projeto ganha dois prêmios: o *Best Practice* e o ganha o prêmio Ibero-Americano, isso eu te passo

⁸¹Disponível em:<<http://museudarepublica.museus.gov.br/educacao/#acordo>>. Acesso em: 27 Dez. 2017.

⁸²CABRAL, Magaly. Projeto Educação e Cidadania. Revista do Professor, Rio de Janeiro, n. 6, p.23-27, 2017.

direitinho, certinho, os nomes, ganha esse prêmio de U\$ dez mil e ao se inscrever no prêmio nos comprometemos a dar continuidade ao trabalho com esses alunos e daí o projeto "PEJA, uma lacuna no Museu" que, infelizmente, não foi possível desenvolver no ano de 2015 todo certinho; em 2016 tivemos sérios problemas e agora, finalmente, conseguimos realizar o seminário.

Após avaliarem como significativas as ações desenvolvidas com as turmas do PEJA por ocasião do projeto de 2009, o setor educativo do Museu decidiu estabelecer outra parceria com a referida unidade escolar, agora com um projeto especificamente pensado para os estudantes da EJA. O projeto “Educação e Trabalho: Uma Ação de Cidadania” tinha por objetivo “desenvolver ações que oportunizassem a esse público o acesso à informação e à apropriação de competências e atitudes críticas reflexivas, indispensáveis ao seu desenvolvimento na escola, no trabalho e na vida social” (Cabral, 2017, p. 25). Os próximos parágrafos, com base na Revista do Professor de nº 6 (versão impressa), ajudarão a compreender como essa parceria se deu na prática.

A parceria entre o Museu da República e a unidade escolar teve início em fevereiro de 2014, com a visita dos professores do PEJA do CIEP Tancredo Neves à exposição “Trabalho, Luta e Cidadania: 70 Anos da CLT”. Ao final da atividade, o grupo traçou algumas ações com o setor educativo, entre elas, uma exposição no Espaço Educação do Museu. Em seguida, foi a vez dos estudantes visitarem a exposição: o museu, que não abria em horário noturno, recebeu à noite 240 estudantes.

Após o primeiro contato com a exposição, foram desenvolvidas as seguintes ações: o museu realizou rodas de conversa e projeção de filmes, e na escola, os professores, juntamente com os alunos, produziram o material expositivo. A unidade escolar registrou o envolvimento dos estudantes com o projeto por meio de fotografias que compôs mais tarde um painel fotográfico em seu espaço.

Percebendo que os estudantes mostravam dúvidas sobre questões jurídicas, o Museu disponibilizou a ajuda de uma de suas educadoras com formação em Direito para esclarecer aspectos sobre leis trabalhistas e o acompanhamento de causas em andamento. A ajuda ficou disponível aos alunos do PEJA pelo menos uma vez por semana em horário noturno, que o Museu chamou de *balcão de atendimento jurídico*.

A exposição de trabalhos dos estudantes acordada entre os professores e o setor educativo do Museu, intitulada “Trabalho e Cidadania”, foi inaugurada no dia 05 de maio de 2014, às 19 horas, e contou com a presença de 350 visitantes.



Figuras 21 e 22: inauguração da exposição “Trabalho e Cidadania”. Fonte: foto de divulgação⁸³

Em virtude do projeto “Educação e Trabalho: Uma Ação de Cidadania”, realizado em parceria com o CIEP Tancredo Neves, o Museu da República foi selecionado em primeiro lugar no V Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus do ano de 2014 e em entre os cinco primeiros colocados (não há ordem de colocação) no *Prêmio Best Practice* oferecido pelo Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

Com o reconhecimento no V Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus, o Museu da República recebeu 10 mil dólares e se comprometeu a investir o recurso em novos projetos com o foco no público da EJA, o que cumpriu no ano 2015.

No ano de 2015, ainda enquanto aluna do curso de Especialização em Educação Museal, produzi o projeto “EJA: Discentes Mediadores no Espaço Museal”. Este trabalho era fruto da imersão que fazia no campo da educação em museus e de anos de atuação em turmas de Educação de Jovens e Adultos, bem como de um imenso desejo em contribuir para que meus alunos pudessem apropriar-se dos museus de modo a criarem uma identificação com essas instituições, e, quem sabe, visitar com as famílias nos finais de semana. Desejava

⁸³ Disponível em: < <http://museudarepublica.museus.gov.br/ibram-agenda/educacao-e-trabalho-uma-acao-de-cidadania/>>. Acesso em: 21 Fev. 2018.

principalmente que os alunos utilizassem os espaços culturais de modo regular, para além das atividades de visita que eu mediava, parte sempre integrante do meu fazer pedagógico.

O projeto “EJA: Discentes Mediadores no Espaço Museal” caracterizou-se pela construção de um grupo de trabalho composto por discentes da EJA que seriam formados como mediadores do Museu, no sentido de que estariam atentos ao colega visitante, às obras e às relações entre eles, construindo conhecimentos e experiências de modo partilhado. Pretendia-se que, na medida em que os mediadores se apropriassem da instituição, possível por meio do curso de formação, se tornassem sujeitos ativos no processo, contribuindo com a recepção, a construção/ elaboração do planejamento e a mediação da visita de grupos de educandos da mesma modalidade de ensino, onde ambos pudessem, a partir da troca, construir juntos reflexões e questionamentos sobre os objetos, culturas e abordagens expostas.

O Projeto foi apresentado ainda no ano de 2015 à então diretora do Museu da República, a Pedagoga e também Museóloga, Magaly Cabral. Após algumas reuniões e adequações do projeto original, o “EJA: Discentes Mediadores no Espaço Museal” compôs o projeto “PEJA: Uma Lacuna no Museu”- projeto maior do Museu da República, que incluía não apenas o projeto original, mas também outras ações como a disponibilização de uma exposição de *banners* para as escolas participantes e a realização de um Seminário.

Com o início do “PEJA: Uma Lacuna no Museu”, o Museu da República investiu parte dos recursos do prêmio de dez mil dólares na formação dos discentes mediadores e custeou os gastos de passagem e alimentação. A formação ocorreu em oito (8) encontros com duração de quatro (4) horas cada um, sempre no turno da manhã para que as estudantes pudessem ter tempo hábil para retornar à sua residência e participar da aula em horário noturno. Com base em critérios como interesse e participação em atividades culturais, bem como ser alfabetizado, foram convidadas cinco (5) estudantes, representando três (3) unidades escolares diferentes: o CIEP Gregório Bezerra, com duas (2) estudantes, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), com duas (2) estudantes, e a Escola Municipal Jenny Gomes, uma (1) estudante, que infelizmente desistiu da formação ainda em seu momento inicial.

O curso de formação realizado com as mediadoras envolveu conceitos teóricos importantes, como patrimônio, cultura, preservação, conservação, memória, além do planejamento e elaboração do roteiro das visitas. Os encontros foram planejados com o objetivo de atrelar sempre atividades teóricas e práticas, construir o conhecimento, partindo dos saberes dos sujeitos, e promover o protagonismo das mediadoras, não apenas na tomada de decisões, mas principalmente na construção do caminho que seguiriam ao planejar a atividade de visitação e ao escolher o roteiro de visita. Abaixo imagem das estudantes durante o curso de formação.



Figura 23: estudantes da EJA no curso de formação de mediadores do Museu da República. Da direita para esquerda: Patrícia Domingos, Isabela Santiago, Maurina Bispo, Cícera Dourado. Fonte: pesquisadora.

Após o curso de formação, as estudantes mediarão visitas no Museu para estudantes de sua unidade escolar, participaram da visita ao CIEP Gregório Bezerra e ao Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião a Instituição abriu suas portas para visitação em três (3) dias, em horário noturno. As mediadoras acompanharam aproximadamente oitenta (80) colegas da mesma modalidade de ensino nos três (3) dias. A seguir imagens das mediadoras Cícera Dourado e Isabela Santiago realizando a atividade de mediação no Museu da República.



Figura 24 e 25: estudantes da EJA mediando no Museu da República. Fonte: pesquisadora.

Sobre a experiência de visitar um museu com um colega da mesma modalidade de ensino, uma aluna do CIEP Gregório Bezerra se expressou através de relato escrito:

Quando temos a oportunidade de chegar a um lugar tão grandioso como esse, o Palácio do Catete, podemos perceber que não sabemos de quase nada, porque muitas vezes não conseguimos ter acesso a esses lugares maravilhosos e até parece que temos um bloqueio, que vivemos em outro mundo, pois nos falta informação, nos falta o conhecimento e até mesmo pessoas interessadas em que nós da classe mais baixa tenha esse acesso. Mas ainda assim, com essa dificuldade, existem pessoas que nos mostram que temos direitos sim, pois somos iguais, por mais que a nossa classe social seja totalmente diferente, temos que saber que a cultura é nossa, a história é nossa, e fazemos parte dela.

Quando chegamos lá na entrada daquele Palácio do Catete nos sentimos realizados em ver tanta riqueza do lugar, não de ouvir os professores falarem da história na sala de aula apenas, não apenas de ler nos livros, não apenas de ver na televisão, mas estar lá dentro, podendo ver tudo aquilo, ficamos admirados!

Ter a oportunidade de um dos nossos colegas falar em detalhes de cada ambiente daquele lugar, passear por cada uma daquelas salas enormes, aquelas mesas, os lustres, o teto, que coisa linda, cada pintura que nos faz entrar na história e imaginar como viviam o Barão e a Baronesa de Nova Friburgo, um lugar rodeado de luxo, riquezas, festas da alta sociedade, quem diria, nós um dia poder estar dentro desse lugar e poder ver tudo isso, é demais, é bom demais, um lugar que por direito também é nosso, pois fazemos parte da história.

Estudante C.F.

Cabe aqui um parêntese para refletir sobre dois aspectos presentes neste relato: o primeiro é um quadro de exclusão em virtude da dificuldade de informação – “muitas vezes não conseguimos ter acesso a esses lugares maravilhosos [...] pois nos falta informação, nos falta o conhecimento [...]”- e o segundo aspecto diz respeito a alteração nesse quadro, o sentimento de pertencimento gerado após a visita, a percepção do patrimônio como seu também –“ [...]por mais que a nossa classe social seja totalmente diferente, temos que saber que a cultura é nossa, a história é nossa, e fazemos parte dela.

A exclusão vivenciada por sujeitos da EJA é para Arroyo (2005) uma característica da modalidade, composta de sujeitos das camadas rurais, camponeses excluídos da terra e pessoas das camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços e dos bens da cidade. Na medida em que a estudante indica sua dificuldade de informação, que impossibilita seu acesso aos museus, um dos

espaços da cidade, é possível perceber que o traço de exclusão da EJA ainda não foi superado.

No entanto, no mesmo relato temos a questão da exclusão “iluminada” quando a estudante indica o caminho para superá-la, no caso dos museus. As expressões a seguir apontam para um caminho conhecido e perseguido por algumas instituições - assegurar o direito à cultura garantindo o acesso ao espaço e a ações educativas qualificadas: “Mas ainda assim, com essa dificuldade, existem pessoas que nos mostram que temos direitos sim, pois somos iguais [...]”, “[...] mas estar lá dentro, podendo ver tudo aquilo, ficamos admirados!”, “Ter a oportunidade de um dos nossos colegas falar em detalhes de cada ambiente daquele lugar [...]”.

Todos os estudantes que visitaram o Museu naqueles três (3) dias tiveram a oportunidade também de avaliar a visita por meio de um questionário. Trinta e cinco alunos das duas unidades responderam ao questionário. Sobre a pergunta de número um (1), que questionava se o respondente desejava retornar ao museu para realizar nova visita, todos responderam sim. A questão de número dois (2), que versava sobre a visita em si e solicitava que os estudantes avaliassem como foi a visita - ruim, regular, bom ou ótimo -, 29 alunos consideraram a visita como ótima, cinco (5) avaliaram como bom, um (1) estudante não respondeu. A última pergunta do questionário investigava se os alunos apreciaram a visita acompanhada de um estudante da mesma modalidade de ensino: 33 alunos responderam que sim, um (1) respondeu não e um (1) não respondeu a questão.

Alguns estudantes explicitaram os motivos pelos quais consideraram como positiva uma visita mediada por um colega da EJA.

Estudante 1: É divertido para debater sobre o passeio.

Estudante 2: Demonstra que a aluna está evoluindo.

Estudante 3: Ela nos deu muita atenção.

Estudante 4: É bom, pois nossas colegas ensinam a gente.

Estudante 5: Pois pude perceber tudo que ela aprendeu e se dispôs a transmitir.

Estudante 6: Ela soube explicar muito bem.

Estudante 7: Ela falou uma linguagem tipo [...] ela explicou a história do nosso Brasil.

Estudante 8: Senti mais liberdade.

Estudante 9: Nós discutimos o que vimos no museu e gostamos muito.

Entre os pontos que os alunos destacaram estão o uso da linguagem, a liberdade de se expor, debater ideia e compartilhar conhecimento durante a visita,

e a chance de aprender em conjunto com outros colegas, o que parece denotar que o projeto atingiu o objetivo estabelecido: o de formar sujeitos capazes de mediar em no sentido de construir conhecimentos e experiências de modo compartilhado.

A educadora Léa também se expressou sobre o projeto “PEJA: Uma Lacuna no Museu”:

Educadora Léa: Agora, eu queria dizer uma coisa em relação ao PEJA e nossas experiências, que foi o projeto do qual você participou, propôs, que foi das meninas mediadoras, as alunas do PEJA mediadoras; da minha parte, não sei o que os colegas vão achar, acho que foi muito positivo, acho que valeu, e vimos no seminário a palavra delas, eu achei, assim, um empoderamento delas no seminário, sabe, achei elas firmes, tranquilas, fizemos um trabalho. Eu acho que se pudéssemos deveria continuar, o problema é que não temos como - mas a Antonia até já falou de vermos se conseguimos apoio até de quem nos deu o prêmio pra que possamos continuar, então, precisamos fazer o relatório do projeto, mandar para eles...

Além das avaliações positivas recebidas pelos estudantes, a educadora do Museu avaliou o projeto positivamente, constatando a postura tranquila e empoderada das discentes por ocasião da apresentação no seminário, lamentando, sobretudo, a impossibilidade de promover outras edições desse trabalho em virtude da escassez de verbas.

Vale esclarecer que o “Seminário PEJA: Uma Lacuna no Museu” aconteceu no dia 31 de março de 2017, das 18h às 21h nos jardins do Museu da República. O objetivo do evento era divulgar o projeto junto aos profissionais que atuam no PEJA, educadores de museus e interessados no tema. Um total de 140 profissionais esteve presente ao evento, que contou com a participação da diretora do CIEP Gregório Bezerra, de uma representante do Centro de Referência de Jovens e Adultos, de uma representante da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SMERJ), da professora Marta Lima (UFRJ), da diretora e dos educadores do Museu da República, das discentes mediadoras (Cícera, Patrícia e Maurina) e minha participação, como professora idealizadora do projeto que previa a formação de mediadores.

A presença de um número expressivo de pessoas ao evento demonstra um interesse na temática EJA e museu, além de indicar uma possível demanda de profissionais que podem ser incluídos em outras ações do Museu. O Encontro de Professores, por exemplo, se ocorresse também à noite, pelo menos em algumas ocasiões, poderia atingir profissionais que atuam em horário noturno.

Os projetos “Educação e Trabalho: Uma Ação de Cidadania” e “PEJA: Uma Lacuna no Museu” são exemplo de ações que o Museu da República realizou especificamente para os jovens e adultos estudantes da EJA. Quando questionadas sobre a motivação para a realização de atividades para esse público, as educadoras esclarecem:

Educadora Antonia: No meu caso específico o meu interesse é trabalhar a cidadania, é discutir a cidadania a partir do museu; o museu é um espaço excelente para que você tenha essa prática, especificamente esse Museu de história da República. Patrimônio e memória podem gerar cidadania.

Educadora Adriana: Eu acho que uma das razões é que nós temos um trabalho aqui voltado para o público de modo geral em todas as atividades, adulto, criança etc (...) algum projeto específico da chamada Terceira Idade e tudo mais; mas uma das coisas quando falamos de estudantes, vamos dizer assim, realmente o nosso público maior é o Infantil, o nível Médio e Fundamental; esse público adulto pode ter uma coisinha ou outra com o nível universitário (...) e o nível Médio, vamos chamar assim, que, normalmente, são crianças e adolescentes e acho que uma das razões, tirando essa da cidadania, é o nosso interesse em trabalhar com esse público adulto que ainda está também nessa faixa de aprendizado, vamos dizer assim, e isso estávamos sentindo falta porque tem o universitário, outro público que é diferente do chamado Nível Médio, Nível Fundamental, não mais criança e adolescente e sim adulto, até por te procurarem em alguns momentos "Vem cá, Museu pra adultos, que estão nessa faixa de aprendizado...", eu acho que isso incentivou, tirando toda essa parte de trabalhar a cidadania. Só para eu complementar aqui tinha alguma coisa para trabalhar com o estudante adulto, mas não foi assim nada organizado ou programado.

Adriana e Antonia se expressaram de maneira complementar sobre as motivações que levaram o grupo de educadores do Museu da República a pensarem ações com o foco na EJA. Antonia pontua que um museu que conta a história da República é um excelente espaço para a discussão do tema cidadania, ao passo que Adriana, além de concordar com Antonia, ressalta que os profissionais perceberam também que entre os públicos escolares que atendiam havia um que estava ficando de fora, denominado pela entrevistada de “público adulto que ainda está também nessa faixa de aprendizado”. É possível constatar que as educadoras destacam dois fatores enquanto incentivo para estreitar sua relação com a EJA: (i) a temática que a instituição trabalha, próxima de um público escolar específico com sujeitos jovens e adultos trabalhadores; e (ii) que esse público não é contemplado em ações do museu, como muitos outros públicos.

No entanto, esses dois fatores não foram os únicos expostos pelo grupo: o aspecto da exclusão, já apontado nesta pesquisa, também foi mencionado pelas educadoras do Museu da República como elemento incentivador para a promoção de atividades para/com a EJA:

Educadora Léa: Eu acho, e aí eu vou falar da minha parte, é a inclusão sociocultural. Cidadania estou preocupada sim, e acho fundamental, mas isso é com todos os níveis da Educação, desde o pequenininho de quatro anos de idade até o estudante universitário discutir cidadania com eles; mas eu acho que a maior preocupação é a questão inclusão sociocultural. É por aí que temos que dar uma atenção especial ao PEJA. Por que? São meninos que saíram cedo da escola, não tiveram oportunidades de ter relação com outras instituições culturais ou porque tiveram que trabalhar, cansam da escola e vão embora; aí concordo com você, estão estudando porque querem, mas se nós não os provocarmos para virem ao Museu não virão por conta própria, mesmo que estejam estudando por desejo próprio, por necessidade própria, porque razão seja, mas ir a outras atividades culturais dificilmente irão porque trabalham o dia inteiro e vão para a escola à noite, muitos trabalham, no sábado e no domingo querem descansar e, ainda por cima, não sabem se serão bem recebidos no Museu, “ Museu é pra eles? Não sei se é, se eles acham que seja”.

Conforme ressalta Serra (2008), muitos jovens, adultos e idosos frequentam a EJA porque suas condições socioeconômicas de vida dificultava ou não permitia o acesso, permanência e a conclusão do processo de escolarização. Nesse grupo estão os adultos que a educadora Léa oportunamente identificou como os que tiveram que trabalhar logo cedo, e outros que cansam da escola e vão embora, que o autor reconhece como “evadidos, repetentes, renitentes, expulsos ou convidados a se transferirem dos cursos regulares” que “vão parar em cursos noturnos carregando a sensação de que, não havendo mais lugar para eles onde se encontravam antes, é essa a escola que lhes sobra” (Serra, 2008, p. 24). A educadora, em poucas linhas, demonstra consciência de que a exclusão é a marca da EJA, como mencionado por Arroyo (2005).

Para a educadora Léa, seu compromisso profissional diante dessa exclusão é provocar esses estudantes para que visitem o museu. Soares (2015) apresenta uma distinção entre os museus permeáveis e os impermeáveis, que independe da tipologia de seus acervos. Para o autor, diferente do museu impermeável, que não compreende seu papel de agências sociais em contato com o público, os museus permeáveis percebem seu papel na convergência de projetos societários *comuns* [grifo nosso]: tal museu está aberto para o mundo. O museu permeável é uma

outra opção possível de museu, diferente do museu elitizado, que Cury (2013) considera como a manifestação de uma hegemonia que é segregadora.

A postura da entrevistada diante do desafio de exclusão: “o esforço que fazemos de receber durante o dia, vamos fazer o esforço durante a noite” - demonstra seu compromisso com a construção de um museu permeável, no sentido de resistência à cultura hegemônica pela qual os museus vêm sendo constantemente reconhecido, dando (reconhecendo) lugar a diferentes projetos societários.

Sobre os obstáculos que o Museu ainda encontra no sentido de estreitar laços com o público da EJA, as educadoras apontam a questão do horário e de orçamento. A Educadora Léa discorre sobre o assunto:

Educadora Léa: Acho que tem um obstáculo e os museus têm que pensar nisso, que é a abertura à noite, este obstáculo aqui nós vencemos... Deus sabe quanto tempo nós vamos poder manter isso diante dos limites orçamentários que estamos ouvindo falar. Outro condicionante do museu é o recurso orçamentário pra poder pagar um pouco mais à empresa de vigilância para poder abrir o Museu à noite; adoraria, por exemplo, abrir uma vez por semana à noite, uma vez por semana, não conseguimos ainda. Só estamos abrindo uma vez por mês - é uma vitória. Para nós aqui houve uma brecha, terminou o nosso contrato com a empresa de vigilância, nós íamos ter que fazer a licitação e aí embutimos o horário noturno uma vez por mês e conseguimos, não foi uma farsa e conseguimos. Eu tenho certeza que se o Paulo Knauss tiver que refazer a licitação da segurança do Museu Histórico Nacional ele vai encaixar essa abertura noturna porque ele está pronto para isso, ele está desejoso disso.

Como mencionado por Léa, atualmente o Museu dispõe de uma visita em horário noturno toda última terça-feira do mês, ação que decorre do ajuste no contrato com a empresa de vigilância. O Museu da República demonstra então um pioneirismo na cidade do Rio de Janeiro, por ser o primeiro museu do Ibram a abrir suas portas em horário noturno de modo regular para visitação, indicando um caminho para outras instituições que apontam o horário como um aspecto que dificulta sua aproximação com o público da EJA.

Antes dos projetos especificamente pensados e realizados com a modalidade de ensino e da abertura do Museu em horário noturno para visitação, a presença da EJA na Instituição era incomum. As educadoras explicam: “É, não há frequência, até pela dificuldade”; “Eu diria que é esporádico antes de abrimos à noite”. O Museu da República assim como o Museu Histórico Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes, também indicou que não há uma maneira de registrar especificamente as visitas a EJA:

Educadora Antonia: Mas não especificamente que seja PEJA, quando fazemos a marcação está escrito ano, período etc e tal; então isso deve ter; nós só nunca tivemos a preocupação, ou nunca nos foi cobrado, por esse tipo de gradação, quer dizer, quantos alunos, se é escola particular ou pública, que ano, quer dizer, até em termos de controle para nós ficaria uma coisa muito extensa. Então sabemos que tem até porque quem guia sabe que já guiou.

A dificuldade em gerir a informação de visitação foi recorrente nos museus investigados, o que pode sugerir que haja perda dessa informação, uma vez estando depositadas apenas na memória de alguém que tenha guiado ou mediado a visita; ou seja, algumas informações não são colocada como parte do registro escrito da instituição - sua documentação museológica, são portanto passíveis de alterações e não recuperação posterior.

Atualmente não há projetos desenvolvidos com o foco específico na EJA. O Museu da República dedica a esse grupo visitas mediadas e em breve a Revista do Professor de Nº 7, versão digital, que está em construção, também será voltada aos estudantes da EJA. Tive a oportunidade de acompanhar duas visitas para esse segmento em dois momentos e, a seguir, serão apresentados alguns aspectos da observação realizada.

5.3.1.

Olhando o museu que olha

A observação de visitas de turmas de EJA foi realizada no Museu da República em dois momentos diferentes: outubro de 2017 e novembro do mesmo ano. Não foi possível acompanhar um número maior de visitas, pois o museu abre em horário noturno apenas uma vez a cada mês e logo se seguiria o período de férias escolares.

Antes de a primeira observação da visita ter início, tive a oportunidade de conversar de modo informal com uma educadora do Museu sobre as visitas noturnas realizadas e ela informou que no mês de setembro aproximadamente 117 pessoas visitaram a Instituição no horário noturno, embora não soubesse quantos eram estudantes da EJA, pois a visita noturna destina-se a todos os públicos e ainda não havia organizado o quantitativo de visitas.

Cabe aqui um parêntese: é expressivo que em uma cidade onde a maior parte dos museus do Ibram não realiza ações em horário noturno de modo regular,

o único museu que se predispõe a fazê-lo receba em uma única noite de terça-feira, 117 visitantes. Esse dado indica que há uma demanda real do público para o funcionamento dos museus em horários diferenciados, e, ainda, que o horário tradicional dessas instituições (de dia) pode significar a negação a um direito constitucional básico de acesso à cultura, como, por exemplo, para a classe trabalhadora, já mencionada anteriormente, e os estudantes da EJA, como esta pesquisa vem mostrando.

Nessa mesma ocasião tive também a oportunidade de conversar de modo informal com uma estagiária que atua como mediadora no Museu. Ela cursa o sexto período do curso de História e declarou que, antes de mediar visitas noturnas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, desconhecia esse público, discussão nunca contemplada por qualquer disciplina na universidade. Sobre a EJA ser preterida nos cursos de nível superior de formação de professores, Di Pierro (2006) aponta para a escassez de experiências de formação de Pedagogos com habilitação específica para atuar na EJA, e alerta para a necessidade de ajustar os cursos à luz das novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia e a inserção dessa formação nos cursos de licenciatura.

A estagiária destacou ainda que os conhecimentos prévios dos sujeitos da modalidade são um diferencial durante a atividade de visitação e percebe que esse público tem pouco contato com o Museu: mesmo os sujeitos que moram na zona sul da cidade, onde a instituição está localizada, declaram pouco ou nenhum contato com o Museu da República.

Na observação realizada em outubro, uma escola situada na zona sul da cidade chegou ao Museu com aproximadamente 45 alunos da EJA, em sua maioria sujeitos adultos. No desenvolvimento desta pesquisa, esse grupo será denominado PEJA A. Uma professora declarou, em conversa informal, que se tratava de um grupo formado por estudantes de diferentes turmas da escola, incluindo o primeiro e o segundo segmento.

O outro grupo observado, que realizou a visita em novembro, era de uma escola de PEJA situada na zona norte da cidade, e chegou com aproximadamente 23 estudantes, sujeitos jovens em sua maioria, composto por estudantes de duas turmas do segundo segmento - agora denominado PEJA B.

5.3.1.1 A chegada ao espaço

Na observação das duas visitas foi possível constatar que parte dos estudantes demonstrava um deslumbramento com o Palácio do Catete. O grupo PEJA A chegou bastante animado: “Estou me sentindo num filme, legal né?!”, “Que lindo, muito bonito”. Igualmente impressionado ficou o grupo PEJA B. Quando a educadora explicou que a casa foi construída para abrigar quatro (4) moradores, uma estudante declarou: “A gente conseguiria morar só nessa sala”- a aluna referia-se à sala onde fica exposto o quadro do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo. E outros estudantes também se manifestaram: “Isso aqui é uma mansão”; “Tia, ninguém mora aqui?”; “Imagina morar aqui”; “Sabe o que é mais incrível? Não tinha tecnologia que tem hoje e é tudo firme” – a menção dizia respeito à construção da casa. De fato o Palácio do Catete é de encher os olhos por sua beleza e opulência:

Projetado pelo arquiteto prussiano Gustav Waehneltdt, o Palácio chamou a atenção pela imponência e pelo requinte de detalhes em sua construção, sendo apreciado por brasileiros e estrangeiros que visitaram o país como uma das mais belas construções da cidade do Rio de Janeiro (Rodrigues, 2017, p. 36).

Para Suano (1986), muitas instituições, por terem sido instaladas em palácios enormes e suntuosos ou em edifícios especialmente construídos para serem museus, imitando palácios com fachadas, colunas e escadarias greco-romanos, acabavam por provocar no público das camadas populares um sentimento de não pertencimento, “deslocados no meio de tanta grandiosidade” (p. 38). Realmente não foram raros os momentos em que os estudantes demonstravam o impacto frente à suntuosidade do Palácio do Catete; no entanto, o tom questionador por trás das declarações ao longo da visita não evidencia que esses sujeitos assumiam o lugar de público deslocado dentro da grandiosidade de detalhes daquele Palácio. Ao contrário, foi possível perceber que mesmo diante do novo, do diferente, da suntuosidade, não abriam mão de suas ponderações, colocando-se no lugar de público ativo.

Santos (2013), ao buscar verificar se uma ação colaborativa entre museu e escola poderia promover uma identificação entre os sujeitos da EJA e os museus, percebeu que os estudantes investigados se sentiram à vontade ao entrar e visitar um museu e que foi possível notar que os espaços museais vêm se desmistificando

do ponto de vista dos sujeitos. Corroborando com o declarado pela autora, a suntuosidade do Museu da República não inibiu os sujeitos de se relacionarem com a construção, conversarem entre si, muitas vezes lançando perguntas uns aos outros ou aos professores, no intuito de dirimir suas dúvidas sobre os hábitos e costumes dos moradores e a história da casa – o que ficou bastante evidente com o andamento da visita.

5.3.1.2

A visita

Após o primeiro contato, a mediadora do grupo A inicia a visita se apresentando, pergunta o nome da escola, questiona quais alunos já haviam tido contato com a Instituição e passa a contar a história do museu e suas distintas funções nos diferentes períodos. Diante da ininterrupta exposição oral por parte da mediadora, um grupo de jovens conversa e outro tira foto. Em seguida a profissional leva o grupo ao quarto onde o ex-presidente Getúlio Vargas cometeu suicídio, e não percebe que um aluno idoso enfrenta dificuldades para subir as muitas escadas até o terceiro andar. O aluno foi apoiado pelos professores e outros estudantes. Nesse ínterim, uma estudante questiona sobre a presença de elevadores no museu e a pergunta fica sem resposta.

Chegando ao espaço, no famoso quarto de Getúlio Vargas, inicia-se nova exposição oral e, como alguém que tem muito a falar, a mediadora segue explicando detalhes sobre a vida e a morte do ex-presidente. Um grupo de alunos segue calado, ouvindo, enquanto outro grupo explora o espaço, tira fotos e conversa entre si. Ao terminar, a mediadora que acompanha o grupo questiona: “alguma pergunta?”. Se as perguntas existiam, o grupo deve ter guardado para si ou tentou dirimir as dúvidas com os professores ou com os colegas (movimento que observei várias vezes durante a visita), pois não foi realizado nenhum questionamento à mediadora.

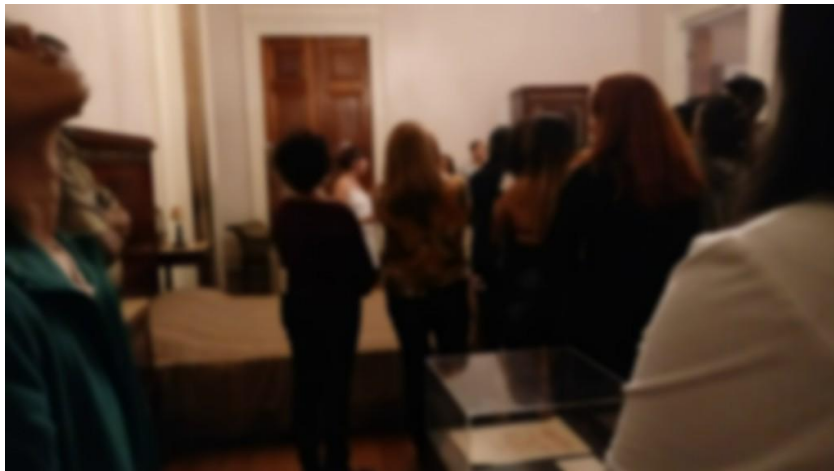


Figura 26: PEJA A no Quarto de Getúlio Vargas.
Fonte: pesquisadora

Uma das raras tentativas de diálogo entre a mediadora e o grupo A se deu na sala onde fica uma pequena capela no interior da casa. A conversa aconteceu por iniciativa de uma estudante: “Tudo isso é de ouro?” – ela questionou. A resposta veio da mediadora: “Não, é tinta de ouro”.



Figura 27 e 28: detalhes da sala da capela.
Fonte: pesquisadora

Para Marandino et.al (2008), o momento inicial da visita - a acolhida ao grupo e o modo como se realiza e organiza esse momento - terá impacto sobre o

comportamento dos estudantes durante toda a visita. Acompanhando a visita, foi possível perceber que durante os momentos de exposição oral ininterrupta, que demonstrava um aparente desinteresse da profissional em ouvir/aprender com um grupo que tem tanto a dizer, fez com que o PEJA A se comportasse de modo disperso e pouco participativo em relação à mediação proposta. É importante pontuar que em diversos momentos também foi possível verificar um grupo ativo no espaço, que ora interagia sozinho com os objetos expostos, com a construção histórica e seus detalhes ou com os professores e outros colegas, buscando sanar suas dúvidas e questionamentos.

Não percebi um cuidado por parte da mediadora em buscar estabelecer, ainda no início, uma relação amistosa com o grupo, tentando entender as questões que envolvem seu cotidiano, por exemplo: São todos alunos trabalhadores? Trabalharam o dia todo? Estão cansados? Há mais jovens? Por que vieram ao museu? Podem andar ainda por quantas horas? Estão com fome? Que temas não são alheios a um grupo tão heterogêneo? Não foram observadas propostas de negociação com o grupo sob nenhum aspecto; ao contrário, ficou evidenciada uma preocupação excessiva por parte da mediadora em expor ao grupo A o máximo de detalhes e informações sobre o museu e seu acervo. Marandino et.al (2008) alertam que a visita não deve ser um momento de sobrecarga de conteúdos: é preciso selecionar o que será visto, tendo como alvo os objetivos estabelecidos pela escola e pelo grupo de educadores do museu para a atividade.

O cenário descrito aqui ao longo da observação da visita – a prioridade dada aos conteúdos referentes ao museu e seu acervo - também foi uma característica da mediação com o grupo do PEJA B. A mediadora, que não era a mesma do primeiro dia de observação, recebe o grupo e, como que utilizando um acolhimento padrão da Instituição, se interessa em saber se alguns estudantes já estiveram no Museu, se conhecem os diferentes espaços, e segue explicando o que caracteriza aquele espaço, sua história e sua relação com a memória e a política do país. Cabe aqui um parêntese: diferente da mediadora que acompanhou o grupo A, a profissional que realizou a visita com o grupo B pareceu ter interesse em contextualizar a exposição daquele momento - “Exposição Gabinete Republicano de Histórias controversas, não ditas e mal ditas” –, apresentou o museu como o lugar de outras histórias possíveis, muitas vezes apagadas ou silenciadas, e explicou que a mostra promovia uma reflexão em torno das histórias de pessoas

comuns, para além de heróis ou presidentes. Nessa ocasião a educadora pareceu ter interesse em promover uma aproximação entre o espaço e os estudantes.

Em determinado momento da visita, diante do quadro do Barão e da Baronesa de Nova Friburgo, a educadora esclareceu que o dono da casa era um imponente produtor de café da época, e um aluno fez a seguinte alusão: “Ele era o Bill Gates do Café” – referência ao criador da empresa mundialmente conhecida Microsoft.

Ao longo da observação da visita, foi possível anotar alguns comentários dos estudantes: “Aqui é tão chique, mas não tem nenhum ar condicionado”, “Que calor é esse?”, “Os caras fazem porta que passam quatro pessoas”. Sobre uma espreguiçadeira exposta no espaço, outros alunos declararam: “Se eu botar um bagulho desses na minha sala acaba com a minha sala”, “Esse sofá está horrível. Olha aquele sofá ali, como eles conservam?”.

As falas apresentadas acima demonstram que os alunos não apenas estavam atentos ao que era dito e visto, como também foram capazes de fazer relações com seu conhecimento do mundo, que expressa uma potencialidade da EJA: a possibilidade de utilizar conhecimentos prévios variados de uma vida com alguns anos de experiência.

Assim como o grupo do PEJA A, o grupo do PEJA B também demonstrava uma atitude ativa dentro do espaço, atitude nem sempre privilegiada pelas mediadoras que acompanharam os grupos. Igualmente como ocorreu com o primeiro grupo, alguns questionamentos do PEJA B, como os expressos acima, ficaram sem resposta. A mediadora seguia com questões referentes à casa e ao acervo.

Diante do quadro “A Pátria⁸⁴”, enquanto os estudantes se questionavam sobre a originalidade do acervo, a educadora estala os dedos e pede silêncio: “Deixa eu falar para vocês...” – ela buscava a atenção do grupo para promover reflexões em frente ao quadro. Carvalho (2016) identificou postura semelhante nos mediadores que observou para a realização de sua pesquisa, eles estalavam os dedos para alertar os grupos que acompanhavam o momento em que deveriam sair

⁸⁴ A obra “A Pátria”, de Pedro Bruno, traz em primeiro plano a representação de mulheres e uma criança, no que parece ser o interior de uma construção, empenhadas no que seria a costura da bandeira brasileira.

do espaço de exposição a fim de não atrapalhar outros grupos e manter o controle. A autora chamou essa prática de “pedagogia da condução” – momento em que os mediadores delimitavam não apenas o espaço a ser visitado, como também o tempo de visitação e as atividades que a escola participaria. Percebo igualmente uma “pedagogia da condução” quando a mediadora do MR estala os dedos e pede a atenção do grupo. Nessa ocasião ela delimita, escolhe o que deve ser observado, no caso o quadro “A Pátria”, e sobre que objetos deve-se travar um diálogo, uma vez que não utilizou, como já apontado em outros momentos, os questionamento e comentários espontâneos dos estudantes.

Contudo, nesse momento inicia-se o primeiro diálogo com o grupo. A educadora questiona: “O que representa as pessoas desse quadro?”. Alguns alunos participam do debate: “Os verdadeiros brasileiros da época”; “Não acho, nós somos mestiços e no quadro só tem gente branca”; “Nesse quadro não tem negro”; “As pessoas se empenhando em construir a pátria”; “As mulheres que constroem a pátria”; “Por que esse senhor está ao fundo, coitado? Quase não aparece”. É a partir de tantas expressões que a educadora aborda temas como eugenia, racismo – esse foi um dos raros momentos em que foi possível presenciar um diálogo aberto com o grupo.

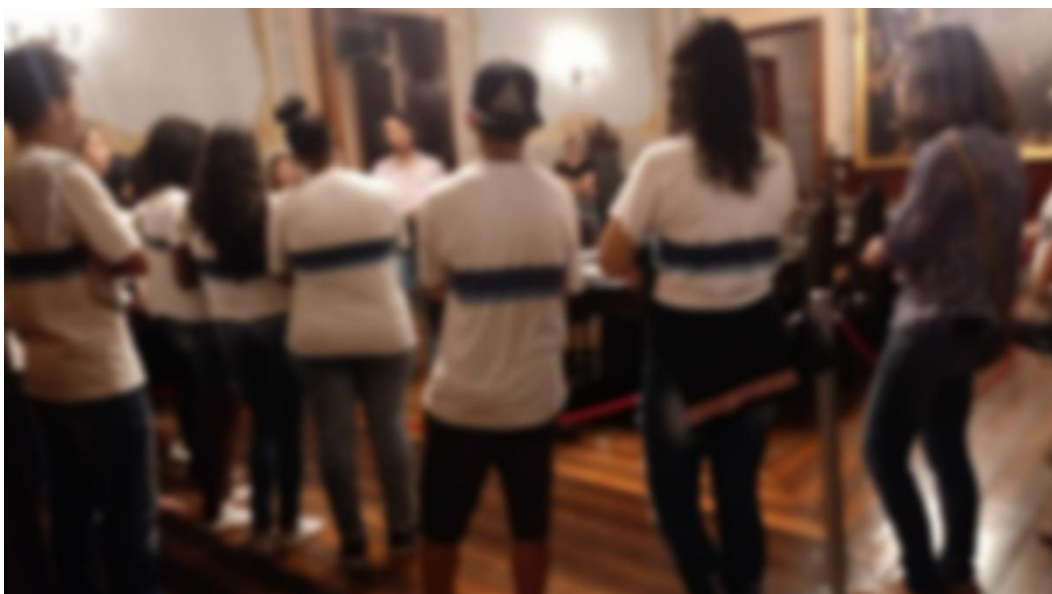


Figura 29: grupo do PEJA B diante do quadro “A Pátria” de Pedro Bruno
Fonte: pesquisadora

Por motivo de horário, não foi possível acompanhar as visitas até o final. Com o intuito de apresentarem todos os espaços da casa histórica aos estudantes, e por não ser possível iniciar as visitas antes das 19h30 pois as escolas enfrentam dificuldades em chegar antes desse horário, a visita ultrapassou as 21h nos dias em que realizei a observação, horário em que precisava iniciar meu retorno para casa.

Durante os momentos em que acompanhei as visitas, desde o acolhimento até o andamento da visita em si, percebi nas posturas das mediadoras, além de uma preocupação excessiva com os conteúdos, um interesse de que os estudantes tivessem acesso a todos os ambientes do Palácio. De fato, para muitos estudantes, a visita a museus mobilizada pela escola pode representar a única experiência desse tipo para muitos deles (Carvalho, 2016; Cazelli, 2005). Assim, parece compreensível, considerando que muitos estudantes talvez não terão a oportunidade de voltar à Instituição, configurando-se como única chance de visitá-la, alguns educadores de museus privilegiem um roteiro de visita onde todos os espaços da casa sejam contemplados em uma única visita. No entanto, pensando no público da EJA, caracterizado muitas vezes por trabalhadores, que acordam todos os dias bem cedo e passam horas e horas em subempregos que exigem esforços físicos, será que visitas dessa natureza têm sido uma experiência positiva? Visitas que podem ultrapassar às 21 horas levam em conta que muitos estudantes ainda precisarão percorrer longos trajetos de retorno para casa ou para escola? Não faz parte da mediação provocar os estudantes para que visitem o museu em outro momento, levando inclusive a própria família?

Com o intuito de problematizar a ação de monitores e professores, em seu papel de mediadores e sujeitos culturais de direito, Leite (2001) analisou desenhos de crianças que visitaram um museu e um espaço cultural na cidade do Rio de Janeiro e percebeu que ir a exposições “em nada assegura uma experiência estética, nem mesmo o aguçamento do olhar, a problematização técnica, a educação estética, noções de história da arte, entre tantas outras coisas” (p. 43). Desse modo, pode-se entender que garantir que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos visitem todos os espaços do museu não significa assegurar que aquela seja uma experiência positiva; mas então, o que pode assegurar uma experiência positiva?

5.3.1.3 Reflexões sobre a visita

Neste estudo, em especial no segundo capítulo, foram abordados aspectos relativos ao que poderia significar o convite feito a Paulo Freire para participar da Mesa Redonda de Santiago do Chile, um dos principais eventos já ocorridos na área de museus, que lançou por escrito a educação como uma das funções do museu. Embora Freire não tenha sido autorizado a participar do evento, foi destacado o desejo que havia naquele momento em aplicar os ideais freireanos às práticas museológicas. Ainda que os museus não tenham colaborado ativamente com os movimentos de educação popular no Brasil, podem, hoje, dar apoio à uma educação outra, popular – pensada com o oprimido, capaz de levá-lo a refletir sobre sua opressão e as causas dessa opressão, de modo que se mobilizem e lutem por sua libertação.

Nessa perspectiva, Freire (1987) propõe uma ação educativa a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e busca nessas realidades o conteúdo programático da ação educativa: é a partir do diálogo travado entre o educador e o estudante que é possível perceber seus níveis de percepção de mundo. O autor caracteriza o diálogo como fenômeno humano que se releva na palavra verdadeira em suas duas dimensões, uma de ação e a outra de reflexão: se esgotada a dimensão de reflexão da palavra verdadeira, a mesma se transforma em palavreiro, *blábláblá*, sem compromisso com a transformação; por outro lado, ao se dar exclusividade à dimensão de ação, a palavra verdadeira se transforma em ativismo, a ação pela ação, o que nega a práxis e impossibilita o diálogo.

O Museu da República vem realizando um trabalho ímpar e inovador no que tange a aproximar os museus da EJA, com projetos avaliados positivamente por seus educadores e alunos participantes, bem como a crescente procura por visitas noturnas em seus espaços indicam que o caminho trilhado é de sucesso. Diante de um contexto de Política Nacional de Educação Museal que defende um acesso universalizado, como direito de todos, dentro de um ideal de acessibilidade plena, o Museu da República tem alçado um voo solitário, enquanto museu administrado pelo Ibram, na cidade do Rio de Janeiro ao se preocupar com ações (publicações, projetos específicos, visitação noturna) com o foco nos sujeitos da EJA. No entanto, embora uma análise apurada de seus projetos indique o desejo em dialogar com os educadores que atuam na modalidade, a observação das

visitas apontou para a dificuldade que os mediadores enfrentam em dialogar com os estudantes no momento de visitação.

As ideias de Freire (1987) sobre o diálogo, por um lado, ajudam a compreender que no caso das visitas observadas os mediadores envolvidos perderam a beleza que se encontra no diálogo, que enquanto ação e reflexão pode promover um refletir e um agir que leva à humanização e transformação dos sujeitos. Ora, se o diálogo é, portanto, o caminho para que os homens se reconheçam enquanto homens, os profissionais de museus não podem arrancar de seu interlocutor, aquele a quem acompanha durante as exposições e visitas a museus, a possibilidade de se significarem e ressignificarem sua própria existência, seu próprio ser homem, ser humano. O diálogo é o modo de o educador demonstrar que acredita que seu interlocutor pode se fazer e refazer, pode ser mais (Freire,1987).

Por outro lado, ao não observar uma postura interessada dos mediadores em torno do conhecimento de mundo revelado e as curiosidades que os sujeitos expunham, que muitas vezes sequer foram ouvidas; e a importância dada aos conhecimentos referentes ao acervo e ao museu em detrimento dos conhecimentos prévios dos alunos, considero que os profissionais não percebem a demanda que a EJA traz de uma educação outra, que caminha no sentido de educação popular, que faz exigências à sensibilidade e competências científicas dos educadores no sentido de que esses percebam que não é possível ensinar conteúdos alheios à cotidianidade dos alunos (Freire, 2005). O ideal é que os conteúdos ensinados possam partir do conhecimento de mundo dos educandos, a fim de que, com a ajuda do educador, possam ser superados por um saber mais crítico, menos ingênuo: “O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (Freire, 2005, p.16).

Nesse sentido, a observação das visitas mediadas no Museu da República, permitiu perceber que as mediadoras perderam a possibilidade de construir com aqueles sujeitos da EJA uma educação capaz de inserir o homem em uma discussão sobre sua problemática e sobre o seu tempo, amparando-o com o saber necessário à luta por seus direitos, à intervenção no mundo, a partir de uma educação construída com o oprimido, não para o oprimido, deixaram de construir uma educação popular tão necessária aos sujeitos da EJA.

6

Considerações finais

Este trabalho investigou a relação que os museus da cidade do Rio de Janeiro administrados pelo Ibram estabelecem com a EJA. Pensar a relação dessas instituições passa pela compreensão de museu como espaço educativo, que em uma tentativa de se relacionar com os diferentes públicos desenvolve ações para os diversos segmentos escolares, o que suscita, portanto, o questionamento sobre o que tem promovido no caso da Educação de Jovens e Adultos.

As pesquisas acadêmicas apresentadas no segundo capítulo permitiram perceber que se pode falar hoje de uma relação tímida existente entre as instituições museológicas e a EJA, principalmente no que tange ao desenvolvimento de projetos em parceria. No entanto, os trabalhos apresentados, por não analisarem práticas educativas de museus relacionados ao Ibram, não elucidaram o questionamento inicial, o que mobilizou a escolha desses museus como recorte para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerando que grande parte dos museus administrados pelo Instituto encontra-se na cidade do Rio de Janeiro, que conta com um Programa de Educação de Jovens e Adultos ligado à Secretaria Municipal de Educação, considere que investigar esses museus seria uma oportunidade de diagnosticar o espaço e a atenção dada à modalidade em suas práticas educativas.

Esta pesquisa pretendeu, portanto, conhecer as práticas educativas de seis (6) museus da cidade do Rio de Janeiro ligados ao Ibram, buscando indícios da presença da modalidade nas ações desenvolvidas pelas instituições. Para alcançar os objetivos delineados na execução deste trabalho, foram utilizados como recursos metodológicos: entrevistas com educadores de museus (ou profissionais que ocupam essa função), análise de material disponibilizado pelas instituições e observação de duas (2) visitas mediadas para estudantes de EJA.

O trabalho de campo teve início com a identificação dos museus que recebem turmas de EJA. Dentre os seis (6) museus pesquisados, quatro (4) indicaram que já haviam detectado a presença de estudantes de EJA: o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Villa-Lobos e o Museu da República.

Os dois museus nacionais da cidade do Rio de Janeiro, o Histórico Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes, declararam já ter visto estudantes da EJA realizando atividade de visitação espontânea. No Museu Villa-Lobos os alunos participaram de uma atividade oferecida também a outros grupos escolares, o Mini-Concertos Didáticos.

No Museu Histórico Nacional, no Museu Nacional de Belas Artes e no Museu Villa-Lobos, os profissionais das instituições acreditam que a não abertura das instituições em horário noturno constitui-se como um obstáculo no atendimento a EJA, resultando em um distanciamento entre esse público e as instituições. O Museu Histórico Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes também apontaram que gerir as informações referentes às ações educativas que realizam é um desafio: os profissionais dessas instituições percebem que o fato de não haver um campo específico para EJA nas fichas que disponibilizam as escolas apresenta-se como uma dificuldade para melhor identificar a presença desse grupo.

Assim, ao analisar os dados de visitação, entrevistar os educadores de museus e avaliar o teor do material que as instituições produzem, foi possível perceber indícios da exclusão da EJA nos museus investigados. Embora reconheçam a presença da modalidade em seus espaços, o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes e o Museu Villa-Lobos ainda não oferecem ações que contemplem esse segmento, mesmo em um contexto de construção e formalização de uma Política Nacional de Educação Museal que defende uma acessibilidade plena aos museus.

É importante recorrer novamente à legislação para esclarecer aqui que o acesso aos museus configura-se como uma das vertentes do acesso à cultura, direito estabelecido desde 1988 pela Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 215). Aos museus é preciso que reconheçam não apenas suas limitações diante dos públicos com os quais ainda sente dificuldade de se relacionar, mas que sejam também capazes de criar estratégias para diminuir a distância entre a garantia de um direito, espelhando-se, por exemplo, em instituições que já avançaram nessa questão, como é o caso do Museu da República.

Com relação ao horário de funcionamento, o Museu da República abre um precedente a todos os museus que ainda esbarram nessa dificuldade: em entrevista, uma das educadoras explicou que a direção do Museu aproveitou o

período de renovação de contrato da equipe de segurança para incluir sua presença pelo menos em uma noite para possibilitar a abertura do museu. A agenda de visitação do Museu foi então adequada de modo a receber os sujeitos da EJA com visitas mediadas, em horário noturno uma vez por mês.

O Museu da República vem também, de modo pioneiro, construindo laços com esse público específico: realizou em 2009 sua primeira parceria com uma escola de EJA para o projeto “Todos Juntos: Pela Autonomia e Cidadania no Espaço da República”, em 2014 executaram o projeto “Trabalho, Luta e Cidadania: 70 Anos da CLT” e, em 2015, o “PEJA: Uma Lacuna no Museu”.

É muito expressivo que grandes museus públicos da cidade do Rio de Janeiro, como o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional e o Museu Villa-Lobos, com setores educativos estruturados e dispo de profissionais para a função de educadores, ainda encontrem dificuldades em garantir o acesso regular a ações educativas qualificadas aos mais de 26 mil alunos matriculados somente no Programa de Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro, sem mencionar os também matriculados em escolas estaduais e particulares desta cidade. Essas instituições podem, portanto, estar contribuindo para reiterar a marca da exclusão que vem continuamente acompanhando estes estudantes (Arroyo, 2005) e colaborando com a construção de uma sociedade segregadora.

Dos seis (6) museus participantes, dois (2) declaram não ter detectado a presença de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude. Foi possível perceber que essas instituições desconheciam a existência da EJA como direito constitucional que assegura o acesso à escolarização formal e gratuita para jovens e adultos (Brasil, 1998). Contudo após a realização das entrevistas com os profissionais desses museus, constatou-se, por rede social, que os dois museus realizaram recentemente atividades de visitação para turmas de EJA. Será que os museus deslocaram-se do lugar do “não conhecer” a EJA, para o lugar de “querer conhecer”?

O Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude receberam os estudantes da EJA em horário diurno, pois ambos não funcionam à noite. À semelhança do Museu da República, abriram outro precedente em relação à questão do horário de funcionamento: estudantes da EJA também podem visitar museus durante o dia. Como apontado nesta pesquisa, há algumas escolas de EJA que funcionam em

horário noturno e outras escolas que funcionam em horário diurno, e conseguem, de acordo com o grupo que trabalham, planejar visita a museus no contraturno escolar. Portanto, o fato de o museu não abrir em horário noturno não deveria ser um empecilho na relação dos museus com a EJA.

Considero que, se os ideais freireanos, defendidos na Mesa Redonda de Santiago do Chile, tivessem sido efetivamente implementados, talvez pudéssemos hoje, no caso dos museus pesquisados, falar de práticas educativas inclusivas, com base no diálogo como prática de liberdade, onde os educadores assumiriam o interlocutor como quem tem um saber que deve ser valorizado, que parte desse saber para construir um saber mais crítico. Talvez estivéssemos mais próximos de uma educação política no sentido de contribuir para a ampliação das potencialidades dos sujeitos e seus campos de atuação, no sentido de se perceberem como protagonistas de suas histórias e de sua comunidade.

Se as ideias de Freire tivessem sido aplicadas nas instituições museais, talvez pudéssemos hoje falar de uma relação de achegamento dos museus em relação à EJA, de uma relação de cuidado, de quem tem o desejo de compreender e caminhar junto, de uma relação de olhar e não simplesmente ver. Talvez hoje falássemos de um museu como *fenômeno* no sentido de se manifestar na pluralidade, de acolher a EJA como faz com tantos outros públicos escolares, e como *processo*, no sentido de perceber a necessidade de adequações para se expressar de tal maneira que pudesse apoiar a luta por emancipação e libertação dos sujeitos jovens e adultos desta modalidade de ensino.

Durante toda a pesquisa, trechos do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos de Queirós foram utilizados nas epígrafes. O autor, que falou tantas vezes ao meu coração, que de certo modo norteou a investigação, será também utilizado nessas últimas linhas. Ao ler o livro “Indez”, fiquei curiosa sobre o significado do título, até que aprendi que o termo faz referência ao hábito de sempre deixar um ovo no ninho de uma ave para que ela volte a pôr ovos naquele lugar.

Como “indez”, finalizo este trabalho, deixando ainda algumas questões para que novas pesquisas surjam: O que pode significar os indícios de exclusão da EJA encontrados nos dois museus nacionais da cidade? O que pode ser dito da relação da EJA com museus particulares, estaduais e municipais do Rio de Janeiro? Como os estudantes da EJA se relacionam com os museus?

7

Referências bibliográficas

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. **Museu- Educação: se faz caminho ao andar.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

ALVES, Vânia Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a mesa-redonda de Santiago do Chile, 1972. **Museologia e Patrimônio**, v. 06, p. 113-134, 2013.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. **História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANJOS, Cláudia Regina dos; FONSECA, Luiz Olavo Ferreira. Entrelaçamentos possíveis: Fórum de EJA, Programa 'Cidadão Nota Dez' e experiências significativas em arte. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 15, p. 01-152, 2013.

ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Cristina (orgs.). A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos. **Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.**

AROUCA, L. S.. O Discurso Sobre A Educação Permanente (1960-1983). **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 7, n.2, p. 65-78, 1997.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2017.

ARSLAN, Luciana Mourão et al. Conversas dentro do museu: ações educativas entre o Museu Universitário de Arte MUNA e duas escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG. **Em Extensão**, Uberlândia, v.9, n.2, p. 118-123, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

BENVENUTI, Juçara. Semana Cultural da EJA: Espaço de reflexão pedagógica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.287- 297, jan./jun. 2012.

BERTOGLIO, Diana Schuch. **Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Ed. Vozes. Petrópolis. 2007. pp. 39-64.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm> . Acesso em 24 out.2006. Acesso em 06 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em 06 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> . Acesso em 06 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 15.596, de 02 de agosto de 1922**. Cria o Museu Histórico Nacional e aprova seu regulamento. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1922.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> . Acesso em 24 out.2017.

BRASIL. **Lei nº. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1937.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 8.534**, de 02 de janeiro de 1946. Passa à Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o Serviço do mesmo nome, criado pela Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, e dá outras providências. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1946.

BRASIL. **Constituição (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm> . Acesso em 24 out. 2017.

BRASIL. **Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> . Acesso em 24 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 66.967**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. 27 de julho de 1970. Brasília/DF: 1970.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lei 11.906 de 20 de janeiro de 2009**. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco)

cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: **Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 05 Jul. 2017.

BRASIL. **Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Brasília: MinC/ IBram, 2014. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em 17 Dez. 2017.

BRASIL. **Documento Final da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Brasília: MinC/ IBram, 2017a. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Final-PNEM1.pdf>>. Acesso em 17 Dez. 2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 422**, de 30 de Novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Brasília: MinC/ IBram, 2017b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192>>. Acesso em: 17 Dez. 2017.

CAMPOS, Natalia Ferreira. **Percepção e aprendizagem no Museu de Zoologia: uma análise das conversas dos visitantes**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Cristina. “Criança menorzinha... Ninguém merece!”: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CARVALHO, Cristina; PORTO, Cristina Lacleite. Crianças e adultos e museus e centros culturais. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda; CARVALHO, Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. **“O que o museu tem a ver com educação?”** Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, n. 46, p. 249- 259, 2010.

CAZELLI, Sibele. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas**: quais as relações. 2005. 260 p. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, PUC-Rio.

COOMBS, Philip H. **The world educational crisis**. Nova York: Oxford University Press, 1968.

CHAGAS, Mário. Respostas de Hugues de Varine às perguntas de Mário Chagas. **Cadernos de Museologia**, n. 5, p. 5 -11, 1996.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática dos ecomuseus. **II Encontro Internacional de Ecomuseus**. Encontro Internacional de Ecomuseus (Preprints). Rio de Janeiro: Núcleo de Orientação e pesquisa Histórica (NOPH), v. 1, p. 12-17, 2000. Disponível em: <<http://www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas.pdf>>. Acesso em 05 Set. 2017.

CHAGAS, Marcos; BONAMINO, Alicia. O Programa de Educação Juvenil: Projeto, práticas e críticas. **Teias**. FAE-Uerj, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 74-80, jul./dez. 2002.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino em Re-vista**, v. 20, n.1, p. 13-28, 2013.

DAITX, Rosa Virgínia Rosalino; THIESEN, Juarez. Arte Contemporânea: Uma Possibilidade De Novos Conhecimentos Para Alunos Da Educação de Jovens e Adultos. In: III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Bahia. **Anais do II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ALFA e EJA**. Bahia, 2015.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução: Bruno Brulon Soares, Marília Xavier Cury. ICOM: São Paulo, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, n. 55, p.58-77, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DUARTE, Rosália Maria. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. **O caráter educativo do museu histórico nacional**: o Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958). 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FAVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: Danilo R. Streck; Maria Teresa Esteban. (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. 1.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, v. 1, p. 49-63.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**. Madri: Alianza Universidad, 1972.

FERNANDES, Carla Maria Garcia. **Prática da Envolvência**: Possíveis Contribuições Para a Elaboração de uma Pedagogia em Arte na EJA. 2012. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC- Iphan, 2005.

FRECHEIRAS, Kátia. **Do Palácio ao Museu**: a trajetória pedagógica do Museu da República do Governo Bossa Nova à Ditadura Civil-Militar (1960-1977). Petrópolis: KBR, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire. v. 5. 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Suíça: **institut International dès Droit de l'enfant (IDE)**, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo- Cultural do Museu Lasar Segall**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1991.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio**: Museu de arte e escola-Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2000.

HACQUARD, Georges. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. 1. ed. Lisboa: Edições Asa, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130.

IBRAM. **Carta de Petrópolis**. Brasília: MinC/Ibram, 2010. Disponível em:<pnem.museus.gov.br>. Acesso em: out. 2017.

INOUE, Leila Maria. **A Revista de educação (1921-1923), o Nacionalismo e a Reforma de 1920**: a formação de professores em São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. Marília: UNESP, 2010.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Revista de Investigaciones Unad**, v. 15, p. 1-19, 2016. Disponível em:<<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>>. Acesso em: 08 out. 2016.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: **Caderno de Diretrizes Museológicas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve a sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LOPES, Maria Margaret. **Museu**: Uma perspectiva de educação em geologia. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, nº. 40, 1991.

LOUREURO, José Mauro. A Documentação e suas diversas abordagens: esboço acerca da unidade museológica. In: **Documentação em Museus** /Museu de Astronomia e Ciências Afins. GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos; LOUREIRO, Lucia N. M. (Orgs). Rio de Janeiro: MAST, 2008.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2013. 116 p.

MACHADO, Flora Prata. **Aluno do PEJ**: quem é você, por onde você andou? 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MANHART, Christian. Mesa Redonda de Santiago de Chile. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos. (Org.). **Mesa redonda sobre La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo**: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Vol. 1. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012, p.106- 146.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MARANDINO, Martha et al. **Educação em museus**: a mediação em foco. 1. ed. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008. V. 1. 36 p.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Os museus de ciências e o Programa de Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Monografia (Especialização) – Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Museu de Ciência**: o diálogo com as diferenças. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. **Museu Nacional de Belas Artes**- A origem do seu acervo. Rio de Janeiro, 2017.

NAZARETH, Otavio; TOSTES, Vera Lúcia Bottel. (Org). **Museu Histórico Nacional**. São Paulo: Editora Olhares, 2013.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et. al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.

PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. **Educação Museal**: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª. Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Dissertação de Mestrado em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro: UNIRIO/MAST, 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. **Parecer nº 03/1999**. Rio de Janeiro. 1999.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. **Parecer CME/CEB nº 06/2005**. Rio de Janeiro. 2005.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 1984, v1.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Ana lucia. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. In: _____. (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete).

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Org). Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º Segmento. São Paulo: **Ação Educativa**; Brasília:MEC, 2001.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri. **Um palácio quase romano: o Palácio do Catete e a invenção de uma tradição clássica nos trópicos**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Débora da Silva Lopes dos. Uma proposta colaborativa entre museu e escola. In: I Seminário de Mediação do Museu de Ideias, 2013, Rio de Janeiro. **Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias / I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias**. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2013.

SCHEINER, Tereza Cristina Molleta. O Museu como Processo. In: JULIÃO, Letícia; BITTENCOURT, José Neves. (Org). **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais; Superintendência de Museus, 2008a, p.36- 49.a

SCHEINER, Tereza Cristina Molleta. O Museu, o retrato, a palavra e o mito. **Museologia e Patrimônio**, v. 1, 2008b, p. 57-7.

SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida**. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Vanessa Goes da; JUNIOR, Oriomar Skalinski. O projeto educacional de Raul Rodrigues Gomes (1889-1975): proposições de um intelectual paranaense na

I Conferência Nacional de Educação em 1927. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 87-109, abr. 2017.

SILVA, Jaciane Gomes Sousa de Lima. **O ensino de língua inglesa na EJA: uma experiência a partir do People's Museum**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

SIMAN, Lana Mara Castro; CAMPOS, Edson Nascimento; ANDRADE, João Carlos de. Os sentidos do passado no museu: concordância e dissonância de vozes. **Antíteses**, Londrina, v. 5, p. 557, 2012.

SOARES. Ozias de Jesus. Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável. **Revista Educação Online**, v. 18, 2015, p. 27-44.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TOSTES, Vera Lúcia Bottel. Museu Histórico Nacional. In: NAZARETH, Otavio; TOSTES, Vera Lúcia Bottel. (Org). **Museu Histórico Nacional**. São Paulo: Editora Olhares, 2013.

TRILLA, Jaume et al. (org.) **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TREZZA, Marcia Elias. Memória Na Escola Cubatão 2014: Relato Da Formação Das Educadoras Da EJA. In: V Seminário Nacional- Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Anais do V Seminário Nacional- Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Campinas, 2015.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do museu In: GOUVÊA, Guaraciara; MARANDINO, Martha e LEAL, Maria Cristina (orgs.). **Educação e Museu: a construção social do caráter dos Museus de Ciências**. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº 1, 2013.

VIANNA, Cátia Maria Souza de Vasconcelos. Práticas culturais em museus: educação continuada para professores de EJA?. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-131, 2014.

VIANNA, Cátia Maria Souza de Vasconcelos. **Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, usos e desusos**. 2015. 294 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

VIANNA, Cátia Maria Souza de Vasconcelos. Professoras da EJA e museu no município do Rio de Janeiro: direitos culturais e aprendizagem ao longo da vida. In: **37 Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015b.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3 p.577-588, jul/set.2013.

VILELA, Teresinha Maria de Castro; TRAVASSOS, Mariane. Ensinar/Aprender com os Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: XXV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores, 2015, Fortaleza. **Anais do XXV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores**. Fortaleza, 2015. v. 1. p. 675-687.

ANEXO I

Protocolo de entrevista – Educador do museu

DATA: _____ HORÁRIO: _____

MUSEU: _____

ENTREVISTADO (FUNÇÃO): _____

1. SETOR EDUCATIVO E RECURSOS HUMANOS

1.1 Existe setor educativo na instituição? Quando se estruturou?

2. ATIVIDADES

2.1. Visitas da EJA ao Museu

- O museu recebe visitas de estudantes da EJA?
- Com que frequência (muito alta, alta, média, baixa ou muito baixa)?
(Verificar se possuem registros quantitativos dessas visitas).
- Quando (horário, período do dia, dia da semana) os alunos da EJA costumam visitar o museu?
- Essas atividades são disponibilizadas para todos os públicos escolares?
- Que profissionais (formação) estão envolvidos na concepção/mediação das atividades educativas?
- Há alguma adaptação das atividades para os alunos de EJA? (No caso de a mesma atividade ser realizada para todos os públicos escolares)

2.3 Atividades planejadas para o público da EJA

- Há a oferta de alguma atividade específica para os alunos da EJA?
- Quem planeja a atividade para EJA (formação)?
- Quem realiza/executa as atividades específicas para EJA (formação)? São os mesmo que planejam?
- Como é a atividade?
- Por que realizam atividades planejadas especificamente para esse público?
(motivação)
- Existe algum obstáculo/dificuldade no atendimento ao público da EJA?
Qual?

ANEXO II

Roteiro de observação – visita mediada para turma de EJA

Na visita mediada observar:

- A atividade proposta (sua execução, suas possíveis adaptações).
- Relação do mediador com o grupo (professor e alunos).
- Atitude apresentada pelo grupo em relação ao espaço e em relação a visita (que espaço gostaram mais ou menos, que momento da visita interagiram mais ou menos).
- Que tipo de interação o mediador propõe ao grupo em relação ao espaço, o acervo.
- Se o mediador apresenta possibilidade/proposta de negociação em relação ao roteiro, ao uso de outros espaços como banheiro, lanchonete, outras galerias.
- Interação entre os alunos (se há conflitos nas escolhas, se os alunos fazem comentários entre si).
- Linguagem e postura utilizada pelo mediador na condução da visita.

ANEXO III

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a): _____

Convidamos V. S^a a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos

Pesquisadores:

Mestranda: Débora da Silva Lopes dos Santos

Contatos: lopesmuseologa@gmail.com

Orientadora: Maria Cristina M. P. de Carvalho

Contatos: cristinacarvalho@puc-rio.br

Justificativa:

A pesquisa se justifica na possibilidade de contextualizar e diagnosticar o espaço da EJA hoje dentro dos museus do IBRAM situados na cidade do Rio de Janeiro. A investigação permitirá, ainda, identificar práticas e estratégias encontradas pelos museus em prol da EJA em seus espaços.

Objetivo:

A dissertação tem por objetivo entender que relação os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus buscam estabelecer com a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de construção e oficialização da Política Nacional de Educação Museal.

Metodologia:

Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração máxima de 60 minutos.

Análise documental de projetos e material educativos e observação de visita mediada para turma de EJA.

Riscos e Benefícios:

Pode haver eventuais desconfortos em decorrência da participação nessa pesquisa. Nesses casos, garantimos o respeito aos envolvidos. A participação livre e esclarecida nesse trabalho oportunizará uma melhor compreensão do papel que os museus da cidade do Rio de Janeiro administrados pelo IBRAM estão desempenhando em prol da garantia a Educação de Jovens e Adultos.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre o mesmo. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com o áudio-gravação da entrevista e a análise dos projetos educativos da instituição que represento (que disponibilizei para a pesquisa) para fins de registro acadêmico. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo que me possa ser imputado.

Débora da S.L. dos Santos
Mestranda

Maria Cristina M. P. de Carvalho
Orientadora

Assinatura do voluntário

Nome completo: _____

E-mail: _____

Identificação (RG): _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

OBS: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário e outra para os arquivos dos pesquisadores.

ANEXO IV

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Autorização da instituição

Eu, Débora da Silva Lopes dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^a. Maria Cristina M. P. de Carvalho, responsável pela pesquisa *Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos*, solicito autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição.

Em resposta a solicitação:

Eu, _____, ocupante do cargo _____ no _____ (órgão/local onde a pesquisas era realizada), autorizo a realização nesta instituição da pesquisa *Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a EJA*, sob a responsabilidade da pesquisadora Débora da Silva Lopes dos Santos, que tem como principal objetivo entender que relação os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus buscam estabelecer com a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de construção e oficialização da Política Nacional de Educação Museal, Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Assinatura do responsável pela autorização.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Identificação (RG): _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

OBS: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário e outra para os arquivos dos pesquisadores.

ANEXO V

Carta do Museu da Chácara do Céu aos professores



Prezado (a) professor (a),

É com muito carinho que convidamos você e sua escola a conhecer o Museu da Chácara do Céu através de nossas visitas educativas!

Fundado a partir da coleção particular e sediado na antiga residência do colecionador Raymundo Ottoni de Castro Maya, o museu-casa, onde a sala de jantar e a biblioteca permanecem ambientadas como quando habitada por seu patrono, possui um acervo que permite diversos direcionamentos, entre eles: arte brasileira, arte européia, arte popular, arte oriental, biblioteca, brasiliana e mobiliário.

A coleção arte brasileira é composta principalmente por obras de arte modernistas. Nossa coleção de Portinari é a segunda maior em um museu público do Brasil.

A coleção arte européia se inicia no pré-impressionismo e perpassa o modernismo, culminando na abstração.

A coleção arte popular é composta por peças de ceramistas nordestinos e arte naif. Na coleção arte oriental, destaca-se o conjunto de xilogravuras de artistas japoneses, o par de baús, o biombo e a louça da Companhia das Índias.

Na Biblioteca, destacamos as publicações dos primeiros viajantes estrangeiros que vieram para o Brasil no século XIX, *Jazz de Matisse*, *A Muito Leal e Heroica Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro*, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* além dos 23 volumes publicados pela Sociedade dos Cem Bibliófilos do Brasil.

A coleção Brasiliana é composta por obras de arte e de estudos realizados por estrangeiros sobre o Brasil. Os destaques são as obras de Jean-Baptiste Debret. A coleção de mobiliário em exposição apresenta um conjunto de mobiliário luso-brasileiro.

Além da coleção, a arquitetura modernista é integrada ao jardim, que permite uma magnífica vista da cidade do Rio de Janeiro e da Baía de Guanabara, incluindo os Arcos da Lapa e o Pão de Açúcar. Nosso jardim também é aberto como espaço de recreação e alimentação para os grupos agendados.

O Educativo do Museu atende a grupos de todas as idades, ligados ou não à educação formal, mediante agendamento. Através do contato com o professor, delimita-se o recorte da visita educativa, esta é planejada intercalando diálogos e

práticas entre o educador e o grupo com o intuito de ampliar a experiência no Museu.

Nossas visitas educativas acontecem de segunda a sexta, exceto às terças, das 10h as 15:30h e com duração máxima de uma hora e trinta minutos (1h30min). O agendamento deve ser solicitado através do e-mail mcceducativo@gmail.com. Para um melhor aproveitamento, é necessário pelo menos um acompanhante a cada dez (10) pessoas, que deverá participar do percurso da visita. Por fim, grupos escolares são isentos do pagamento de ingresso, porém solicitamos uma contribuição de R\$ 4,00 por pessoa apenas às escolas privadas, para manutenção das atividades educativas (a ser pago no museu com um de nossos educadores). Disponibilizamos recibo ao pagante.

Esperamos conhecer sua escola em breve e que sua visita educativa seja a melhor possível.

Atenciosamente,
Educativo MCC