

## **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MUSEUS: PERCEPÇÕES, USOS E DESUSOS**

Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna – ProPEd-UERJ

Agência Financiadora: CAPES

### **A Educação de Jovens e Adultos como direito e seu sentido qualificador**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve seu sentido ampliado ao longo das últimas décadas, passando a ser compreendida não apenas pela ótica de suas funções reparadora e equalizadora, mas também qualificadora: o “aprender por toda a vida” passou a ser reconhecido como função permanente da EJA.

Assim compreendida e em meio aos desafios contemporâneos, a Educação de Jovens e Adultos pode ser poderoso e potencial instrumento para a consecução do desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental na busca de um futuro viável para todos; imperativa para “o alcance da equidade, inclusão social, redução da pobreza, construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2011, p. 7).

Assumidas como *direito*,

[...] aprendizagem e educação de adultos são uma resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados. São componentes-chave de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos. (UNESCO, 2009, p. 17).

A EJA se configura, portanto, em um espectro para além dos muros da escola. Tomando este espaço “escola” como referência, é mister entender que a EJA no Brasil não representava um *direito* — à educação — antes da Constituição de 1988. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96); com o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e a Resolução n. 01/2000 é que a modalidade passa a ser regulamentada. Absorvida oficialmente pelo sistema educativo, a partir de então a EJA apresenta-se como modalidade de ensino a ser distinguida do ensino regular, com características próprias, cujo público é formado por sujeitos marcados por suas experiências de vida, e que precisam ser reconhecidos por sua história, condição socioeconômica, posição nas relações de poder, diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial (DI PIERRO, 2006, p. 281).

## **Tramas de aprendizagens na EJA nos múltiplos espaços-tempos das cidades educadoras**

Retomando os processos continuados de aprendizagem de jovens e adultos (para além do campo da alfabetização e da reparação do direito negado, para além da escola enquanto espaço físico e de cultura própria), observa-se que determinados espaços de educação considerados *não formais* são privilegiados ambientes de cultura, formação e humanização. Gadotti (2005, p. 4) alerta sobre o cuidado que devemos ter com a construção de fronteiras muito rígidas entre o formal e o não formal e afirma que a perspectiva intercultural que se opõe ao currículo monocultural “engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola”, considerando a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. Para o autor, para deixar de ser um lugar abstrato, a escola precisa estar circunscrita numa *comunidade educadora*, “considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade” (GADOTTI, 2005, p. 6). Isso significa adotar uma visão mais complexa a respeito do processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano, admitir diferenças culturais sem hierarquias e abrir múltiplas possibilidades ao *ato de conhecer* (ALVES, 2002, p. 13). Morin (2002, p. 77) sugere que *ordem* e *desordem* sejam compreendidas de modo complementar e não antagônico no caminho da articulação entre os saberes humanos, tão fragmentados nos espaços escolares, afinal, “religar os conhecimentos” leva à cooperação. Por isso, quando se trata de sujeitos jovens e adultos afastados da escola pela interrupção forçada pela evasão ou repetência, ou simplesmente alijados no direito de ter seu primeiro acesso à escola no tempo adequado, deve-se ter em mente o quanto aprendem/aprenderam, cotidianamente, pela via não disciplinar. Para Alves e Garcia (2002, p. 101), há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; pois se trançam conhecimentos na escola, mas também fora dela.

Entre os princípios expostos na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004) confirma-se o direito de todos a uma cidade educadora, a ser considerado como extensão efetiva do direito fundamental à educação. As cidades educadoras e suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais e informais colaboram entre si, tornando realidade a troca de experiências. Todos os habitantes de uma cidade têm o direito de desfrutar, em condições de

liberdade e igualdade, meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal (AICE, 2004, p. 4). Para Freire (1993, p. 24):

[...] a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito.

*A priori*, os museus têm como missão comunicar, investigar, documentar e preservar a herança cultural. Enquanto instituições transeuntes por percursos particulares, transformaram-se ao longo do tempo, assim como as escolas e, hoje, muitos deles são muito mais do que prédios, cuja função resume-se à salvaguarda do patrimônio cultural, alcançando a função de lugar de apropriação criativa da memória, direito sociocultural de todo cidadão. Na concepção do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2012):

[...] os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose.

A Declaração da Cidade do Salvador (IPHAN, 2005, p. 12) difunde a ideia de museus como práticas sociais relevantes para o desenvolvimento compartilhado, como lugares de representação da diversidade cultural, dos povos, que “partilham no presente memórias do passado e que querem construir juntos uma outra via de acesso ao futuro, com mais justiça, harmonia, solidariedade, liberdade, paz, dignidade e direitos humanos”. O documento sublinha como uma de suas diretrizes a garantia do direito à memória dos grupos e movimentos sociais e o apoio a ações de apropriação social do patrimônio e de valorização dos diversos tipos de museus. Museus podem favorecer a interação social e conchamar diferentes visões de mundo e reflexões sociais, ou seja, serem lugares de educação do “olhar”, de exercício da sensibilidade.

### **Problema da pesquisa**

A presente pesquisa, evocando o museu como emblemático equipamento cultural das cidades tem como objetivo investigar a relação dos professores de EJA com o universo museal, capturar concepções e percepções que têm sobre esses espaços, conhecer os usos que fazem dos museus com seus alunos (ou “desusos”), assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus em suas trajetórias pessoais como prática formativa — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer.

## **Questões para a pesquisa e abordagem metodológica**

Algumas indagações surgem sobre as relações entre os museus e as escolas de suas cidades, especificamente as escolas públicas com EJA. Justamente por sua composição diversa, e pela presença de sujeitos de *saber de experiência feito* (FREIRE, 1984) – alunos e professores, todos jovens e adultos – conviventes nessas escolas, em busca de cidadania plena, entendida como aquela que vai além de direitos e deveres civis básicos e que não exclui a ideia de acesso e participação nos espaços da estética, do patrimônio, da memória, a relação com museus possibilita o (re)fazimento de cada um como ser de cultura, por meio de novas relações estabelecidas com as múltiplas linguagens encontradas nesses espaços: verbal, não verbal, gráfica, plástica, corporal, musical. Chauí (2008, p. 66), utiliza-se da ideia de *cidadania cultural*, em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, mas se realiza como direito de todos os cidadãos.

As reflexões decorrentes deste estudo poderão elucidar que concepções subjazem a práticas educativas de professores de EJA nos/com museus. Conhecer o perfil deste professor no que tange à sua relação com um espaço não formal de educação como o museu também pode revelar pistas sobre como se dão processos de formação docente nos múltiplos espaços educativos que frequenta, como esses processos se estendem e alcançam (ou não) seus alunos de EJA; que diálogos possíveis podem ser travados entre professores e museus; e entender, por fim, que aspectos da contemporaneidade podem imprimir novos contornos às experiências tradicionalmente concebidas como “visitas” para ver “coisas velhas”, para ouvir “especialistas” com suas falas prolixas, capturando concepções de museu presentes nos discursos de professores, descontinuidades nesses discursos, rupturas, sentidos impregnados de valores construídos pelas próprias experiências enquanto usuários ou não de museus ao longo da vida.

A pesquisa desenvolver-se-á pela abordagem quantiquantitativa em escolas públicas e museus selecionados no município do Rio de Janeiro. Os dados serão coletados por meio de questionários semiestruturados e entrevistas aplicados a professores de EJA e a representantes de “serviços educativos” de museus.

## **Referências bibliográficas**

AICE. *Declaração de Gênova*. Carta das Cidades Educadoras. Gênova, 2004.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. CNE. Parecer n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

\_\_\_\_\_. CNE. Resolução n. 01/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, julho de 2000.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. O que é museu? Disponível em: <http://www.museus.gov.br/museu/>. Acesso em 20 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Declaração da Cidade do Salvador*. Brasília: Departamento de Museus e Centros Culturais/Iphan, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394/96. Brasília, 1996.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal / não formal*. Institut International des Droits de L'enfant. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), out. 2005.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. CONFINTEA VI. *Marco de Ação de Belém*. Brasília, 2010.