

PROFESSORES DE EJA E MUSEUS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DIREITOS CULTURAIS E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Catia Maria Souza de Vasconcelos **Vianna** – ProPEd-UERJ

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo objetiva apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral foi investigar a relação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal do Rio de Janeiro com museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou “desusos”) que fazem de museus em companhia de seus alunos e em processo de formação continuada docente; assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer. O objeto da investigação referiu-se a práticas educativas de professores de EJA em museus - tanto em processos de formação continuada e/ou no uso desses dispositivos culturais com os estudantes. A dinâmica da pesquisa possibilitou capturar concepções de museu presentes nos discursos de professores, construídas pelas próprias experiências enquanto usuários (ou não) de museus, ao longo da vida.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, educação não formal, museus e escolas, educação e museus, formação continuada do professor.

PROFESSORES DE EJA E MUSEUS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DIREITOS CULTURAIS E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Introdução

Este artigo objetiva apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral foi investigar a relação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal do Rio de Janeiro com museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou “desusos”) que fazem de museus em companhia de seus alunos e em processo de formação continuada docente; assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer. O objeto da investigação

referiu-se a práticas educativas de professores de EJA em museus - tanto em processos de formação continuada e/ou no uso desses dispositivos culturais com os estudantes. A dinâmica da pesquisa possibilitou capturar concepções de museu presentes nos discursos de professores, construídas pelas próprias experiências enquanto usuários (ou não) de museus, ao longo da vida.

Fundamentos teóricos e metodológicos

Redimensionando os modos de produção do conhecimento como plurais, busquei nas noções de *pensamento complexo* ideias para respaldar a construção metodológica da investigação. Para Morin (2005, p. 24-25), se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar, ou seja, desenvolver um pensamento “ecologizante”,

[...] no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes.

Paderes *et alii* (2005) e Moraes e Torre (2006, p. 148) enumeram alguns princípios oriundos do pensamento complexo e do paradigma ecossistêmico que exercem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento de pesquisa educacional, compreendendo os segundos autores “pesquisa como um processo dinâmico, relacional, dialógico e complexo”. Paderes *et alii* (2005, p. 5-7) consideram que alguns deles podem suscitar outras maneiras de o pesquisador compreender fenômenos e processos sociais, e assim os nomeiam: princípio dialógico, de recursão organizacional, hologramático, sistêmico ou organizacional, do circuito retroativo, da autonomia/dependência, da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. No mesmo sentido, Moraes e Torre (2006) nomeiam princípios epistemológicos a serem levados em conta em pesquisas desenhadas sob o “guarda-chuva ecossistêmico”: intersubjetividade, interatividade, complexidade, mudança, caráter autopoietico, incerteza, multidimensionalidade, interdisciplinaridade e

transdisciplinaridade. Por não querer perder de vista as inter-retro-ações entre fenômenos e contextos, além das afinidades teóricas com as noções de pensamento complexo (MORIN, 2005), desenvolvi, ao longo do trabalho, aproximações com a noção de tessitura de conhecimento em rede (ALVES e OLIVEIRA, 2001) e com o modelo epistemológico rizomático (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Utilizei a abordagem qualiquantitativa, seguindo o entendimento de que pesquisas qualitativas e quantitativas podem ser complementares (DEMO, 2001; MINAYO e SANCHES, 1993; GÜNTHER, 2006). Para Bogdan e Biklen (1982, s. p. *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Para Moraes e Torre (2006), o rigor e a validade científica de uma pesquisa desenvolvida sob o enfoque do pensamento complexo e ecossistêmico “devem ser avaliados a partir das evidências identificadas, da utilidade do conhecimento produzido, da probabilidade de polinização dos resultados em outros contextos¹, da confirmabilidade dos processos registrados, bem como do caráter ético dos procedimentos adotados”.

Percurso metodológico

Inicialmente, 18 professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) de escolas municipais do Rio de Janeiro participaram da pesquisa, preenchendo questionários semiestruturados. Foram três professores aleatoriamente escolhidos – desde que se interessassem em contribuir com a pesquisa – em cada uma das seis escolas visitadas. Com o mesmo critério, três alunos que tivessem, preferencialmente, participado de visitas a museus com seus professores, foram também convidados a responder questionários semiestruturados específicos. Em um segundo momento, após a leitura dos questionários preenchidos, seis professores foram convidados a participar de entrevistas individuais.

A busca de informações sobre museus da cidade do Rio de Janeiro e suas relações com professores e alunos da rede municipal foram consideradas de grande valor para a compreensão do atual cenário cultural oferecido a estes usuários. Consultando o Cadastro Nacional de Museus/Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2014), obtive

¹ Isto é diferente de dizer que neste princípio epistemológico sejam possíveis generalizações de um resultado de pesquisa, “pois este depende das possibilidades estruturais de cada observador e das circunstâncias e momentos em que os fatos acontecem. [...] A lei de causa e efeito já não funciona para sistemas complexos” (MORAES, TORRE, 2006, p. 154).

endereços eletrônicos dos museus da cidade, enviei *e-mails* apresentando a pesquisa já com um *link* de acesso questionário *online*, a fim de constituir um levantamento de dados gerais sobre o funcionamento dos museus e sua relação com o público. Ao longo do processo, surgiram oportunidades de encontro com diretoras de museus que se propuseram a relatar experiências com sujeitos jovens e adultos pessoalmente; e os relatos vieram a (re)compensar, de certa maneira, o quadro de baixa adesão por parte dos museus ao convite de preenchimento dos formulários *online* em contribuição à pesquisa.

A escolha das escolas

A definição do objeto da pesquisa deu-se a partir do meu envolvimento com uma pesquisa já concluída que identificou, junto a professores, atividades realizadas em museus, com seus alunos e com que frequência.

Durante a pesquisa em larga amostra de escolas na cidade do Rio de Janeiro, alguns professores se espantavam quando perguntados sobre ir ao museu com alunos de EJA; consideravam incoerente a pergunta, por entenderem que os horários de funcionamento de escolas e museus eram inconciliáveis, por serem as escolas de EJA predominantemente noturnas, porque “de noite não se vai ao museu”.

Como 104 professores responderam usar museus “sempre” ou “às vezes” com alunos de EJA, contra 74 que afirmaram nunca irem a museus, vi através destes dados um interessante objeto a ser investigado, o que foi reforçado pelas respostas dos estudantes: 6,1% afirmaram que realizavam atividades fora de sala de aula ou da escola “toda semana”; 51,3% que as realizavam “às vezes”; enquanto 42,6% “nunca” saíam da sala de aula.

O que observei foi que alguns professores conseguiam mobilizar estudantes de EJA para realizarem atividades culturais em museus, mas não nos informavam *como* o faziam. Em EJA, acostumamo-nos, por muito tempo, não sem provas concretas, a constatar precariedades e improvisações. Mas alguns discursos tornam-se generalizantes, por vezes, anacrônicos, seguem reproduzidos pelo senso comum e parecem estratificar determinadas realidades, como se fossem imutáveis, fazendo-se necessário problematizar o que categorizamos como óbvio, como esclarece Freire (1985, p. 92): “quando a gente [...] toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro [...], é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio”.

Localizadas as escolas em que professores diziam usar museus, foi possível compor a amostra da pesquisa de mestrado. Seis escolas foram selecionadas, distribuídas geograficamente da seguinte maneira: uma escola na zona Sul, três na zona Norte, uma na zona Oeste e uma no centro da cidade.

Museus como espaços culturais e educativos: sentidos para a EJA

Os museus disponíveis no município do Rio de Janeiro são 131, 103 deles nas regiões que compreendem bairros do Centro e da zona Sul (que nos próximos anos sediarão mais seis instituições) que, juntos, reúnem pouco mais de um quinto do total de habitantes do município, e cerca de 70% dos museus da cidade. As áreas que compreendem majoritariamente as zonas Norte e Oeste, com mais de cinco milhões de habitantes, dispõem apenas de 28 museus em toda extensão territorial (com a expectativa de mais duas instituições nos próximos anos). Pela perspectiva democrática de cidadania, distribuir equitativamente equipamentos culturais significa “garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios” (CHAUI, 2006, p. 65). Quantificar museus pouco comunica sobre condições físicas em que se encontram ou sobre a qualidade dos serviços prestados à população. No entanto, o mapeamento desses museus traz à luz a inevitável constatação de que há carência desse equipamento cultural em regiões periféricas do Rio de Janeiro, o que não significa hierarquizar espaços de cultura e memória, ditando quais os “mais legítimos”. Comunidades dessas regiões não dependem unicamente desses equipamentos para consumo e produção de bens culturais; contudo, é inegável que a diversidade cultural local conta com menos recursos a serviço da valorização do patrimônio² que lhe pertence, que poderiam potencialmente estar lado a lado e em interação com outros locais de manifestação de culturas vivas, proporcionando maior protagonismo cultural e inserção das diferentes comunidades “no mapa político cultural no espaço dialógico da cidade plural”, como é o Rio de Janeiro (PRIOSTI, 2002, s. p.). Para Chauí (2006, p. 72), é preciso desmontar a separação geográfica que se opera nas cidades, desfazê-la enquanto estigma sociocultural, compreendendo os sujeitos sociais como sujeitos históricos:

[...] articulando o trabalho cultural e o trabalho da memória social, particularmente como combate à memória social una, indivisa, linear e

² Patrimônio cultural “entendido hoy día como un repertorio de bienes con determinados sentidos históricos y/o contemporáneamente atribuidos, pero que producen diferentes y nuevos efectos de significación y por lo tanto nuevas y múltiples interpretaciones muchas veces hasta contradictorias entre sí” (BIALOGORSKI; FRITZ, s. d, p. 5).

contínua, e como afirmação das contradições, das lutas e dos conflitos que constituem a história de uma sociedade.

Para Arroyo (2006, p. 28) “a recuperação do direito à educação nunca deve vir descolada da luta pelos demais direitos” e, no caso dos direitos culturais, estes estão tão intimamente interligados com outros direitos humanos que, às vezes, é difícil traçar uma linha divisória entre eles e os demais (SHAHEED, 2011, p. 20). Em geral, os direitos culturais protegem os demais direitos de cada pessoa individualmente, em comunidade com outros e como grupos, para que possam desenvolver e expressar sua humanidade e visão de mundo. Os direitos culturais dizem respeito também ao acesso ao patrimônio e aos recursos culturais que permitem a ocorrência de processos de identificação e desenvolvimento (SHAHEED, 2011, p. 20). Farida Shaheed (2011, p. 16) afirma que, em determinados contextos, os direitos, inclusive os considerados assegurados, podem ser facilmente anulados se somente uma minoria de pessoas tiver consciência deles como legais e/ou porque os esteja desfrutando. No campo dos direitos culturais, portanto, inclui-se o direito à memória, essencial à constituição da identidade social, do sentimento de pertencimento. Enfim, direitos culturais incluem o direito à produção cultural, o direito de acesso à cultura e o direito à memória. Chagas (2010, s. p.) assim alerta:

A vontade de memória não se materializa automaticamente como um direito à memória. Não é dado, à partida, que a vontade de patrimônio se expresse como um direito ao patrimônio, nem que a vontade de museu se expresse como um direito ao museu. O direito à memória, o direito ao patrimônio e o direito ao museu precisam ser conquistados, mantidos e exercidos como direitos de cidadania, direitos que precisam ser democratizados.

Como os sentidos além-escolarização vêm abastecendo e expandindo o horizonte conceitual da EJA ao longo dos últimos 20 anos, esta vem sendo compreendida não apenas pela ótica das funções reparadora e equalizadora, mas também qualificadora. Por isso, fortalecer a autonomia dos sujeitos baseado em propostas pedagógicas múltiplas e flexíveis, “que permitam aos educandos/as fazerem escolhas entre um leque de possibilidades e construir diferentes percursos formativos conforme seus desejos, necessidades e contextos” tem sido o requerimento mais forte da EJA. A construção desse leque de possibilidades, entretanto, só se torna possível diante de articulações em rede, com o envolvimento de diferentes atores governamentais e não governamentais da sociedade (RIBEIRO *et alii*, 2015, p. 42).

Desde a CONFINTEA I³, em 1949, entre os objetivos da educação de adultos estava o atendimento de “necessidades culturais dos adultos em toda a sua gama e diversidade” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 89), com a orientação, desde então, de “assegurar uma formação intelectual geral, bem como uma formação social e artística” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 87) aos adultos. Na CONFINTEA II, em 1960, o museu e a biblioteca são citados como possibilidade de serem “centros culturais que combinam a educação e o prazer” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 131). Na CONFINTEA V, de 1996, a Agenda para o Futuro – que acompanha a Declaração de Hamburgo – sugere maior aproximação entre instituições culturais e a EJA, qualificando os museus como “centros” e “recursos” de educação de adultos.

O papel da escola em maximizar o valor do **conhecer** está não apenas em escolarizar esses sujeitos, mas considerá-los “sujeitos de *energia, imaginação e criatividade*” (UNESCO, 1999, p. 22); com definição de um projeto político-pedagógico para a escola de EJA, entendendo-a como comunidade de trabalho/aprendizagem *em rede* (BRASIL, 2009, p. 35). Por isso, o destaque conferido à intersetorialidade, para que diferentes ambientes de vivências culturais estejam ao alcance de jovens e adultos durante e depois da passagem pelo sistema formal. Qualquer projeto político-pedagógico, portanto, que priorize a permanência de sujeitos jovens e adultos em espaços educativos – incluindo aqui os museus – ao pautar-se no entendimento de tempos flexíveis e de conhecimentos significativos, propicia a esses jovens e adultos maior autonomia para que venham a ser sujeitos da própria história, de acordo com necessidades, desejos e expectativas.

No caso dos museus, a acessibilidade vai além do entendimento de democratização cultural, abarcando a ideia de *cidadania cultural* (CHAUI, 2006). A democratização cultural inclui: a existência física e distribuição equânime de equipamentos pela cidade; a adoção de princípios de acessibilidade universal (rampas, audioguias, itens táteis etc.); a acessibilidade social e simbólica, como políticas de gratuidade de ingresso, ampliação de horários de funcionamento, acolhimento de públicos reconhecidos como tradicionalmente excluídos. Mas é preciso considerar todos os cidadãos como potenciais produtores e criadores – e não apenas como consumidores de cultura, e que existe não só a possibilidade, mas o “direito à diversificação dos espaços museais e dos acervos musealizáveis”, com vista a “ampliar e renovar o acesso à produção cultural no e pelo

³ Do francês, *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*: reuniões internacionais organizadas pela UNESCO, que acontecem a cada 12 ou 13 anos desde o final da década de 1940 (Dinamarca 1949, Canadá 1960, Japão 1972, França 1985, Alemanha 1997, Brasil 2009).

museu, por diversos segmentos sociais e comunidades culturais” (KÖPTCKE, 2012, p. 222). Botelho e Fiori (2005, p. 9) consideram que em uma concepção ampla e não hierárquica de cultura, os cidadãos devem ter acesso aos códigos do maior número possível de manifestações culturais (o que ajuda a complexificar a questão da prática cultural dos sujeitos, muitas vezes interpretada apenas como resultante de “dom” ou de “gosto pessoal”):

[...] não é induzir a totalidade da população a fazer determinadas coisas, mas sim oferecer a todos a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas. Isto implica colocar os meios à disposição, combater a dificuldade/impossibilidade de acesso à produção menos “vendável” e o excesso de oferta da produção que segue as leis do mercado, procurando o que seria uma efetiva “democracia cultural”.

Concepções e práticas de professores de EJA que usam museus

As unidades caracterizaram-se pelo esforço coletivo de mobilização do corpo docente e discente. Observei que essas escolas também organizam idas a outros espaços como teatros, cinemas, bibliotecas, “arenas”, lonas culturais⁴ etc. Em maioria, os equipamentos culturais que oferecem maior flexibilidade de horário de atendimento – em especial, à noite – acabam sendo os mais utilizados. Também a proximidade e/ou maior facilidade de mobilidade urbana até o local são fatores levados em conta na escolha dos espaços. Parte dos professores foi capaz de descrever objetivos bem definidos e planejamento prévio em relação ao lugar e à atividade a desenvolver. Entre os objetivos propostos percebi em parte dos professores a preocupação com a formação cidadã, com o estímulo ao sentimento de pertencimento, ao direito à memória e à livre circulação pelos espaços públicos da cidade.

Todos os 18 professores respondentes (11 mulheres e sete homens) eram docentes efetivos, com curso superior (11 deles com pós-graduação: seis com especialização, quatro com mestrado, e um concluíra o doutorado). A idade de dez professores entrevistados concentrou-se na faixa de 40 a 55anos; cinco professores tinham entre 29 e 39 anos; três entre 60 e 68 anos. Quatro professores encontravam-se atuando na alfabetização de jovens e adultos; três nos anos iniciais do ensino fundamental (EF); e 11 nos anos finais do EF. Apenas dois disseram ser professores há menos de dez anos;

⁴ Alguns professores citam as lonas culturais municipais e as arenas cariocas como espaços acessíveis para se levar alunos a espetáculos artísticos. Atualmente, no Rio de Janeiro, existem três arenas e cinco lonas culturais na zona Norte; uma arena e cinco lonas culturais na zona Oeste.

quatro disseram ter 30 ou mais anos de magistério; seis de 20 a 29 anos; e seis afirmaram ter de 10 a 15 anos de profissão docente. O tempo de atuação na EJA, especificamente no PEJA, apresentou-se menor: sete professores estavam há menos de cinco anos nesta modalidade; quatro de 5 a 7 anos; seis de 11 a 15 anos; e um professor há apenas seis meses.

Quanto ao perfil de usuário de museus, no que se refere à trajetória pessoal, todos os professores respondentes declararam visitar esses espaços: três afirmaram ir a museus mensalmente; quatro a cada dois meses; cinco a cada quatro meses; cinco a cada seis meses; um deles, sem precisar a frequência, disse ir quando surgem exposições de seu interesse. Aos que revelaram ir a museus a cada quatro meses ou mais raramente que isso, perguntei sobre que fatores os incentivariam a “ir mais a museus”: cinco responderam que se o funcionamento fosse até mais tarde (noite) influenciaria; quatro responderam que se existissem mais museus perto de onde moram poderia contribuir para o aumento dessa frequência; três apontaram como atrativo novas exposições com temas mais interessantes; dois demonstraram que a oportunidade de interagir/participar de exposições poderia aumentar sua frequência a museus; e dois responderam que consideravam satisfatório o número de vezes que iam a museus por ano.

Com exceção de três professores, todos se recordavam com exatidão do primeiro museu visitado ainda na infância; apenas dois professores revelaram terem ido a um museu pela primeira vez mais tarde, na juventude. Experiência diversa contam seus alunos: dos 18 estudantes entrevistados, 11 foram a um museu pela primeira vez depois dos 20 anos (entre estes, cinco entre 45 e 64 anos). Nove professores afirmaram que, na primeira ocasião, foram levados ao museu pelos próprios pais, e seis pela escola; entre os alunos, três foram levados por familiares e 11 pela escola: seis pelo PEJA e cinco quando alunos do ensino regular.

Ainda observando a relação pessoal desses professores com os museus, a maioria (14) respondeu preferir visitar museus acompanhados. A mesma tendência apareceu entre alunos (15) que disseram querer retornar ao museu visitado com a escola com familiares/amigos.

A inclusão da atividade cultural em suas vidas se dá por motivos variados: a maioria dos professores aponta o “gosto pelo tipo de programa” (às vezes relacionando o gosto com a formação acadêmica); a busca por “enriquecimento cultural” e por novas informações. Quatro professores usaram expressões explícitas para referenciar o museu como lugar de memória, de “mergulhar no tempo”, de conhecer o “passado para entender o

presente”, de “rever a história da humanidade”, ou mesmo, mais conservadoramente, de “reverenciar as memórias”.

Quando lhes foi pedido que definissem o que seria um “bom museu”, os professores destacaram vários aspectos, considerando como “bom museu” aquele que possui: boa infraestrutura (iluminação, segurança, boa localização, sem filas, bilheteria organizada, acervo bem cuidado/conservado e documentado); preço acessível; oferta de práticas educativas; presença de “guias”; mediação que desperte curiosidade; exposições interessantes/atuais; informação de qualidade; pouco texto; clareza; divulgação de eventos; interatividade (incluindo recursos tecnológicos); variedade de obras; que propicie percepção crítica da sociedade; resgate de memória; que fuja de visões estáticas e elitistas; que resguarde os bens culturais de um povo; que resgate obras importantes na história.

Dos 18 professores, 13 relataram fazer uso de museus nas práticas pedagógicas: três disseram ir com os alunos uma vez ao ano; quatro a cada seis meses; quatro a cada quatro meses; dois a cada dois meses. Visitam, principalmente, museus de Antropologia e Arqueologia (10), de Artes (9), de História (9), de Ciências (6).

Percebi entre professores duas tendências principais embasando as motivações em levar estudantes a museus: uma, mais **tradicional/utilitária**, subordinada ao programa de estudos escolares, complementando algum conteúdo curricular, ou mesmo uma atitude mais passiva em relação ao acervo do museu; outra tendência focada em **acessibilidade**: ora numa vertente exaltando a experiência, e o necessário movimento de **democratização da cultura**; ora noutra, em menor medida, ensaiando certo avanço em direção à noção de **cidadania cultural / democracia cultural**. Nesta última tendência, entre os discursos, surgiram tanto expressões de preocupação com o acesso a novas vivências e experiências (com vista ao aumento do repertório cultural pessoal e coletivo) quanto uma visão de apropriação do museu como espaço público não centrado apenas na “contemplação”. Quando perguntados sobre por que incluir (ou não) visitas a museus no currículo de estudantes da EJA, três privilegiaram o papel de complementação à aprendizagem iniciada para: “exemplificar as aulas, facilitar o planejamento de aulas, aumentar o interesse pelas matérias”; “melhorar o aprendizado”; “ampliar o conhecimento, a curiosidade e a atenção para temas que trabalhamos no currículo”. Os demais professores consideraram o museu como aliado, em perspectiva menos conteudista, aproximando-se da compreensão do museu como espaço cultural, promotor de experiências diferenciadas das proporcionadas pela escola, como declarado

por três professores: “grande aliado da prática pedagógica: tira o aluno da rotina de sala de aula e o insere em um ambiente cultural”; “aprender além das paredes escolares”; “não acredito em educação separada da cultura”. Entre a maioria dos professores, as afirmações se voltam à perspectiva do direito, expressando desejo de expandir experiências culturais dos estudantes, com forte ocorrência de termos como “oportunidade”, “horizonte”. O comprometimento com o exercício de práticas cidadãs sobre uma memória social que os inclui, mais explicitamente, como apropriação do espaço, esteve presente em algumas afirmativas: “levá-los a fazer parte desse mundo, desmitificar a ideia de que museu/exposição é feito apenas para um pequeno grupo”; “se **empoderar** desses centros de cultura”; “saber o que é um museu, seu papel na memória social”; “para que se entendam como sujeitos da história”. Um dos professores relatou estar passando “por uma fase crítica [em relação] aos museus oficiais”, preferindo fazer uso de acervos disponíveis em forma virtual, acessados na própria escola, em especial, os relacionados à cultura africana.

Sobre a visita mais recente realizada em museus com alunos, 11 professores consideraram dia e horário propostos pela instituição adequados. Oito professores foram ao museu no próprio turno de funcionamento do PEJA – sete deles noturnos e um diurno, de segunda a sexta-feira –, considerando horários e dias adequados à realidade docente e discente. Um professor alegava que o horário de fechamento do museu deveria se estender mais, para maior aproveitamento dos estudantes (o encerramento das atividades se dera às 21 horas). Dois professores consideravam inadequado ter de levar os alunos a museus em finais de semana, mas quatro consideravam essa prática exequível. Relato de que alunos foram individualmente ao museu de dia, de acordo com agendas pessoais, foi feito por um professor que, no entanto, considerava este uso distante do ideal. Para 13 alunos o dia e o horário em que foram ao museu eram adequados, mesmo quando a visita fora feita em dia útil e no próprio turno do PEJA, ou no final de semana. Dois alunos não aprovaram dia e horário propostos (dia letivo, à noite) citando como inconveniente o trânsito intenso da cidade no início da noite para grandes deslocamentos e o atendimento acelerado dos funcionários do museu, pelo tempo mais restrito disponível à visita. Dos 25 museus participantes da pesquisa, apenas dois se mantêm abertos até às 20h, um oferecendo atendimento à noite uma vez ao mês; e cinco que se dispõem a negociar atendimento noturno. Entre todos esses, onze confirmaram ter oferecido, em algum momento, atividades ao público em geral no turno da noite. Para 15 museus a frequência da EJA é baixa, seis a consideram média e, quatro

inexistente. Quando perguntados sobre estatísticas de visitação, 15 realizam registros, e, entre estes, três computam a presença da EJA. Quanto à existência de setor educativo, 11 o possuem, e 13 não oferecem nenhum tipo de encontro com professores antes do dia da visita dos estudantes. Há museus que oferecem exposições itinerantes (5, e duas das seis escolas visitadas receberam exposições desses museus) e 18 se disseram receptivos a oferecer outras atividades, caso professores solicitassem e explicitassem a abordagem a desenvolver com os estudantes.

Nove professores consideraram a adesão dos estudantes a esse tipo de atividade média e cinco afirmaram ser alta. Quanto a fatores que influenciavam estudantes a visitarem museus, recorrentemente citaram a importância do incentivo/motivação que lhes davam (despertando a curiosidade, preparando o grupo previamente); a adequação do horário (no próprio turno de estudo); obter conhecimentos fora de sala de aula; ter oportunidade de conhecer outros pontos da cidade; suporte da escola. Porém um dos professores afirmou que “eles [os alunos] ainda não acreditam no conhecimento fora da escola”.

Entre as seis escolas investigadas, a parceria citada pela gerência de EJA com museus para a realização de atividades pôde ser percebida quando quatro professores afirmaram tê-la havido, assim como dois relataram a parceria com a Secretaria de Cultura (da qual recebiam ingressos para teatro - de usual funcionamento à noite). Materiais de divulgação de museus foram vistos na escola por sete professores; e nove já realizaram algum tipo de formação continuada em museus: seminários, palestras, oficinas e cursos. Quanto ao papel dos museus na sociedade, as interpretações de professores foram bem diversas: manter viva/comunicar/divulgar/preservar a memória, a história local, a história da humanidade e suas expressões culturais e artísticas; produzir conhecimento; dar a conhecer de forma prazerosa; despertar curiosidades; propor ações educativas; ser espaço de conscientização, discussão e participação popular sobre temas da vida social e política; despertar vocações; proporcionar desenvolvimento social e econômico às cidades. Um professor destacou que ainda há “uma atmosfera misteriosa para grande parte do público em relação aos museus; a maioria da população não se sente parte desse universo, é como se fosse um mundo à parte”. Outro fez menção à estaticidade e pouca interatividade de muitos museus, que acumulam a “visão da elite; precisando abrir [espaço] para o popular, para a produção da arte do ‘andar de baixo’”.

Professores identificam, entretanto, a valorização conferida por sujeitos jovens e adultos a essa experiência. Uma das professoras ao explicitar o significado da atividade para os

alunos, usou emprestada, ao final, a própria voz de um aluno de 82 anos das séries iniciais do EF para dimensionar o valor de se sentir um sujeito de direitos:

[...] o aluno adulto, que geralmente sai de seu lugar de origem, vem para o Rio de Janeiro, analfabeto, para trabalhar em obra ou em casa de família. Casa, tem filho e só depois de muitos anos é que consegue entrar em uma escola. A maioria viveu sua vida apertada, pequena, seu mundo de casa-trabalho-família. Ir a um museu, a um teatro, a um centro cultural, nunca passou por suas cabeças. A maioria nem sabe que pode ir. Isso abre um leque de possibilidades tão grande em suas vidas, que impressiona. Um aluno meu, de 82 anos, ao sair de uma [...] exposição disse: “Agora sim estou vivendo. Até hoje eu só trabalhei e respirei, agora vou à exposição, teatros, museus, bibliotecas. Estou aprendendo a ser gente”.

Considerações finais

Como alertado por Chagas e Storino (2012, p. 8), o acesso cidadão aos bens culturais não se dá de modo natural; a transformação desse direito em realidade cotidianamente vivida exige embates e enfrentamentos sistemáticos: exige militância. Professores que levam estudantes de EJA a museus são usuários regulares desse equipamento cultural na vida pessoal, e alguns compartilham as mesmas dificuldades de acesso quando a questão é a distribuição de museus pela cidade; mobilidade urbana; e horário de funcionamento. Coincidem, entre professores e alunos, os relatos do quanto museus são lugares de socialização, onde “não se vai sozinho”.

Professores também relatam a pouca prioridade dada à EJA, pela Secretaria de Educação e pelas CREs, especialmente diante das especificidades que requer, seja quanto à oferta de transportes para atividades culturais, seja quanto ao papel público e intersetorial na busca de parcerias permanentes – na perspectiva de ampliação de direitos – com outras secretarias, em especial, a de cultura.

Entre os entrevistados, a comunicação com os museus se dá, em grande parte, pelo esforço dos próprios professores, da coordenação e direção da escola, expressando uma cultura escolar própria, em que se procura equalizar o que se oferece ao ensino fundamental de crianças (diurno) e ao PEJA. Percebem o papel de mediadores que eles próprios cumprem no estreitamento de relações entre estudantes de EJA e museus, no que se refere ao enfrentamento de barreiras psicológicas e simbólicas; assim como percebem o valor da escola quando provedora de condições materiais imprescindíveis (alimentação, transporte, gratuidade de ingressos).

Em relação aos museus, o processo de identificação de professores e estudantes de EJA como público específico, com necessidades e expectativas próprias e ao mesmo tempo universais, ainda é lento e burocrático diante da urgência de direitos culturais. Há ruídos de comunicação entre escolas e museus; a maior parte dos professores se ressentem da divulgação escassa de programações culturais dos museus, que raramente chegam às escolas; por outro lado, alguns museus alegam disposição ao diálogo mas, efetivamente, poucos avanços refletem integração com a EJA, neste caso, na vertente escolarizada, como “recurso” e “centro” de educação de adultos. Mesmo exposições itinerantes relatadas são insuficientes para cumprir este papel.

Quando Santos (2002, p. 134) conclui que se os “museus brasileiros têm permanecido ao longo de décadas ignorados por grande parte da população, [e que] temos que admitir que esta população pouca ou nenhuma participação tem tido na produção dos discursos lá existentes”, corrobora o achado de que apenas um museu apresentara dois projetos de parceria efetiva com uma escola de PEJA. Embora temporalmente distantes, pode observar que se encontram pavimentando caminhos para uma terceira experiência, após autocrítica do quão frágeis podem ser práticas descontínuas, diante de um público que desconhece museus e suas ofertas culturais.

Museus comunitários e suas propostas mais próximas à educação popular ainda não são de conhecimento de professores que, mesmo reconhecendo museus como espaço de memória a ser democratizado, não os percebem como ferramenta democrática, que pode ter seus *fazeres* também apropriados pelos próprios sujeitos, na perspectiva de museologia social. Chauí (2006, p. 137), ao reafirmar a necessidade de se oferecerem condições para que cada um crie formas de registro e preservação da memória, da qual são sujeitos, permite que se possa interpretar ter a EJA espaço suficiente – conceitual e epistemológico – para que aprendizagens teóricas e técnicas a respeito das várias modalidades de suportes da memória (documentos, escritos, fotografias, filmes, objetos etc.) possam ser objeto de estudo e de conformação de um currículo mais adequado a jovens e adultos em contínuo processo de formação, para que possam preservar sua própria criação como memória social. Jovens e adultos não podem ser excluídos da produção cultural mas, sim, se alargado o conceito de cultura para além do campo restrito das belas-artes, ter “garanti[do] a elas que, naquilo em que são sujeitos da sua obra, tenham o direito de produzi-la da melhor forma possível”.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD - MEC / UNESCO, 2006.
- BIALOGORSKI, Mirta; FRITZ, Paola. ¿Cómo impacta la noche de los museos en nuestro visitantes? *Un estudio de público en la ciudad de Buenos Aires*. s. d. Disponível em http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-argentina/pdf/BIALOGORSKI-FRITZ_NOCHE_DE_LOS_MUSEOS.pdf. Acesso em 13 fev. 2015.
- BOTELHO, Isaura; FIORI, Maurício. *O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo*. Relatório da primeira etapa da Pesquisa. São Paulo: Centro de Estudos da Metrópole - CEBRAP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)* / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- CHAGAS, Mário. + *Direito à Memória*. set. 2010. Disponível em <http://redemuseusmemoriaemovimentossociais.blogspot.com.br/2010/09/direito-memoria-mario-chagas.html>. Acesso em 10 jan. 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*. O direito à cultura. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAGAS, Mário; STORINO, Cláudia. Prefácio. In: COHEN, Regina *et alii*. *Acessibilidade a Museus*. Brasília, DF: MinC/IBRAM, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol. 22, n. 2, maio/ago., 2006.
- IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Público, o X da questão? A construção de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil. *In: Museologia & Interdisciplinaridade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, vol. 1, n. 1, jan./jul., 2012.

LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *In: Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9, jul./set., 1993.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo. Elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. *In: Revista Educação*. Porto Alegre, n. 1 (58), jan./abr. 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>. Acesso em 20 jan. 2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PADERES, A. *et alii*. Teoria da Complexidade: Percursos e desafios para a pesquisa em educação. *In: Revista de Educação*, n. 8, set. 2005. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/172>. Acesso em 21 out. 2014.

IBRAM. Cadastro Nacional de Museus 2. ed. 2014. Disponível em <http://sistemas.museus.gov.br/cnm/pesquisa/filtrarUf>. Acesso em 12 out. 2014.

PRIOSTI, Odalice Miranda. *Ecomusées et musées de société: pour quoi faire?* Colloque de la Fédération des Ecomusées et Musées de Société. Nov. 2002. Disponível em: <http://www.abremc.com.br/artigos2.asp?id=19>. Acesso em 13 maio 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão *et alii*. *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília: INEP, 2015.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Políticas da memória na criação dos museus brasileiros. *In: Cadernos de Sociomuseologia*. n. 19, v. 19, 2002.

SHAHEED, Farida. O novo papel dos direitos culturais. *In: Revista Observatório Itaú Cultural*. n. 11. jan./abr., 2011. São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

UNESCO. CONFINTEA V. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.