Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna

Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, *usos* e *desusos*

Rio de Janeiro
2015

Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna

Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções*, usos* e *desusos*

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V617 Vianna, Cátia Maria Souza de Vasconcelos.
Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, usos e desusos / Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna. – 2015.
294 f.

Orientadora: Jane Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Museus – Teses. 3. Educação de adultos – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374:069

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna

Professores de educação de jovens e adultos e museus: percepções, usos e desusos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 21 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Drª. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof. Dr. Osmar Fávero
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Às mulheres de minha família.

Em especial,

à memória de minhas avós,

Adelaide e Clarice.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível, em primeiro lugar, pelo incentivo de minha orientadora, Jane Paiva, que fez com que eu acreditasse ser possível retomar, depois de alguns anos afastada, à vida acadêmica; agradeço a amizade, a paciência em cada etapa, a alegria e o incentivo transmitidos durante as reuniões de orientação nos grupos de pesquisa. Sua presença sensível, cheia de vida, tem impulsionado a mim e a meus outros colegas a enfrentarmos os desafios de escrever, produzir, narrar, dividir, prover... sempre no plural, respeitando-nos em nossas singularidades, fortalecendo-nos como grupo.

Agradeço a meu marido Wladimir, meu companheiro, amigo e incansável conselheiro. Agradeço seu humor, sua gentileza, seu cuidado; em especial, nesses últimos dois anos, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Aos meus filhos Pedro e Alice; cada um à sua maneira se tornou mais independente; aprendendo a ceder, negociar e compreender minhas ausências em muitos momentos. Todos crescemos em solidariedade e companheirismo! Meus pais... meus queridos pais, Idalino e Graça; e meus sogros, Luciana e Joel, meus segundos pais. Todos ajudaram, dentro de suas possibilidades, e retribuirei, na medida do possível, o que fizeram por mim.

À minha irmã Carla que, mesmo a distância, providenciou formas de se comunicar comigo para demonstrar seu carinho e preocupação. A Fabio Barreto, Andhrea Galloulckydio e Lúcia Maria Freitas, sempre presentes, minha gratidão.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição para a qual pude retornar, reencontrando professores da graduação no Programa de Pós, reencantando-me com a prática da pesquisa em educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e aos professores que contribuíram para a minha formação.

À CAPES pelo apoio e financiamento durante o tempo em que participei da pesquisa Observatório da Educação como professora da educação básica (CAPES/INEP até 2013) e, posteriormente, como mestranda, bolsista CNPq.

Aos amigos do grupo de pesquisa Leila Botelho, Luciana Barcelos, Márcia Gomes, Elisângela Bernardes, William Rodrigues, Andréia Soares, Andrea Lopes, Ana Voigtel, Márcia Lima, Francisco Canindé, Jupter de Abreu Júnior, Danielle Vasconcelos, Bruno Jololo, Arlindo Cornélio Ntunduatha, Fátima Lobato, Ana Karina Brenner, Aline Dantas,

Isabela Nascimento, Josilene Santos, Alan e Marcelo Gonzaga. À minha amiga Cris Xaves, que eu contava estar junto a mim no percurso do mestrado, com quem ainda compartilharei muitos projetos na educação. Aline Rodrigues, agradeço a paciência e a ajuda imprescindível; sem esquecer de George Milek, pela confecção do mapa. À Regina Resende, também a distância, minha estima pelo seu apoio e amizade, sempre.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em especial, à subsecretária Luciana Arêas Brasil, e às diretoras da minha unidade, Andreia Costa e Denise Viseu, assim como às queridas professoras da E. M. Santa Terezinha, com quem divido meu cotidiano docente há mais de dez anos: meu muito obrigada.

À diretora do Museu de Favela, Antônia Ferreira, à diretora do Museu da República, Magaly Cabral, por me receberem; e também aos professores da UNIRIO que organizaram encontros abertos de museologia, Vladimir Sibylla e Mário Chagas, permitindo que pessoas da comunidade interessada pudessem assistir aulas com excelentes convidados e temáticas atuais e provocativas que muito colaboraram em minhas reflexões nesta dissertação.

Aos professores, coordenadores e alunos do PEJA participantes da pesquisa, pelos relatos, disponibilidade e alegria em contribuir.

La cultura no es una actividad del tiempo libre;
es lo que nos hace libres todo el tiempo.

Luisa Etxenike

RESUMO

Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna. *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, 2015.

Como os sentidos além escolarização vêm abastecendo e expandindo o horizonte conceitual da educação de jovens e adultos ao longo dos últimos 20 anos, esta vem sendo compreendida não apenas pela ótica das funções reparadora e equalizadora, mas também qualificadora. De abordagem qualiquantitativa, a investigação dedicou-se a capturar concepções e percepções sobre museus de 18 professores de educação de jovens e adultos em seis escolas públicas do município do Rio de Janeiro; conhecer os usos que fazem desses espaços com seus alunos; assim como identificá-los como praticantes culturais em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer. Para isto, valeu-se de diferentes procedimentos metodológicos, entre os quais questionários semiestruturados com professores e alunos e entrevistas de aprofundamento com sete professores, além de abrir espaço *on line*, por meio de um questionário, para que 126 museus da cidade pudessem informar parte da experiência com o público jovem e adulto da EJA, e possibilidades de atendimento a eles destinado. Em uma concepção ampla e não hierárquica de cultura, e na perspectiva do aprender por toda a vida, problematizou condições de acessibilidade de professores e alunos de EJA a museus, tendo como horizonte conceitual a cidadania cultural. Travou diálogos sobre museus e sujeitos da EJA, cada um visto em sua potência de invenção, em processos recursivos e interativos possíveis de realizarem inaugurações e (re)leituras mútuas, tanto entre instituições como entre pessoas e grupos, em processo de enriquecimento cultural. Em qualquer contexto, os direitos culturais encontram-se em campos de disputa: não é simples em uma metrópole conjugar direito à produção cultural, direito de acesso à cultura, direito à memória sem abrir espaço para pensar outra cidade possível, na qual todos os sujeitos usufruam experiências de autonomia, que subvertam lógicas de espaçotempo, para potencializar, em redes, repertórios socioculturais, em perspectiva dialógica e de recursividade, visando à dignidade humana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação e Museus. Formação Continuada de Professores. Espaços Educativos e Museus. Aprendizagens ao Longo da Vida.

ABSTRACT

Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna. *Young and Adult Education (EJA) teachers and museuns:* perceptions, uses and disuses. 2015. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Due to the fact that meanings beyond schooling have fed and expanded the conceptual horizons of Young and Adult Education (EJA) over the last 20 years, that educational project has been viewed not only from the viewpoing of its compensatory and social equality promoting functions but also as a process of qualification. In this study, EJA is approached by means of a qualiquantitative method, aiming to capture conceptions and perceptions of museum spaces in Rio de Janeiro by observing 18 EJA teachers in six public schools of that municipality; to discover how those teachers use museum spaces while working with their students, as well as to determine the students´ identity as cultural practicioners in their personal lives while in fruition and leisure – with or without pedagogical intentions. For this purpose, various methodological procedures were used, such as semi-structured questionnaires to be applied to teachers and students, and in-depth interviews with seven teachers. In addition to this, an online space was made available through a questionnaire addressed to all the 126 museums in town, so that they could share some of their experiences with the EJA young and adult audience as well as inform them about the possible services offered. Based on an ample and non-hierarchical conception of culture along the line of life-long education, the study addressed the issue of what conditions were required for EJA teachers and students to have access to the Rio museums, having cultural citizenship as a conceptual horizon. Discussions about museums and EJA subjects were also stimulated, with each actor being viewed through their potentiality and invention, within recursive and interacting processes that could bring forth inauguration and mutual (re)interpretation, both between institutions and among people and groups, in a culturally enriching process. In whatever context, cultural rights are confronted with areas of dispute: in a metropolis, it is not simple to bring together the right to cultural production, the right to access to culture, the right to memory without opening space for thinking out another possible city, in which all subjects may experience the autonomy which might subvert the space/time logic, in order to potentialize, in a network, sociocultural repertoires, in a dialogic and recursive perspective, with a view to human dignity.

Keywords: Young and Adult Education. Education and Museums, Teacher Continued Education. Educational Spaces and Museums. Life-Long Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adelaide, minha avó, bordadeira. Ilha do Porto Santo, Madeira, Portugal. 1938. 19
Figura 2 - Dimensões/Indicadores de qualidade da pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro..... 26
Figura 3 - Práticas culturais de professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro com seus alunos..... 28
Figura 4 - Público do setor de Educação em 2013 no Museu Imperial..... 30
Figura 5 - Como professores consideram que os estudantes aprendem? 40
Figura 6 - O que mais atrai professores para a EJA no município do Rio de Janeiro..... 41
Figura 7 - Relatórios de campo 58
Figura 8 - D. Nina, uma das mulheres guerreiras homenageadas (edição 2013) 93
Figura 12 - Distribuição geográfica de museus na cidade do Rio de Janeiro..... 108
Figura 13 - Museus por área de planejamento no município do Rio de Janeiro em 2015 109
Figura 14 - Natureza administrativa dos museus da cidade do Rio de Janeiro 110
Figura 15 - Nível de escolaridade dos professores..... 122
Figura 16 - Idade dos professores..... 123
Figura 17 - Frequência de professores e alunos da EJA a museus nas escolas visitadas 123
Figura 18 - Fatores que influenciam no aumento da frequência a museus entre professores e alunos da EJA das escolas visitadas..... 124
Figura 19 - Adesão à prática cultural de ir a museus nas escolas visitadas..... 124
Figura 20 - Tipos de formação continuada oferecida pelos museus 143
Figura 21 - Formas utilizadas pelos museus para divulgação de exposições e atividades..... 151
Figura 22 - Acesso a ônibus escolar para alunos de EJA 176
Figura 23 - Formas de transporte utilizadas pelas escolas para chegar aos museus..... 179
Figura 24 - Mural em uma das escolas visitadas: visita ao planetário com o PEJA. 188
Figura 25 - Respostas dos alunos sobre retornar ao último museu visitado com a escola de EJA 193
Figura 26 - Um dos textos da exposição “Por Contato”, com trabalhos de fotógrafos surdos de Pernambuco (MAR, julho 2015) 197
Figura 27 - Visita de um grupo do PEJA ao Museu Nacional (2014)..... 220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas sobre uso de museus entre professores do PEJA 28
Tabela 2 - Museus por bairro e AP, natureza administrativa, dia/horário de funcionamento 96
Tabela 3 - Número de museus por área de planejamento no município do Rio de Janeiro em 2015 109
Tabela 4 - Escolas (segundo CREs) e frequência a museus (segundo APs)..... 114
Tabela 5 - Respostas positivas ou negativas por professor à frequência em museus, segundo CREs e museus na AP 115
Tabela 6 - Respostas de professores à pergunta *O que define um bom museu?* 183
Tabela 7 - Resposta de professores à pergunta *Qual o papel dos museus no mundo atual?* 184
Tabela 8 - Orientações anteriores à visita a museus 207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia legislativa do Rio de Janeiro
AP	Área de Planejamento
BIMTz	Batalhão de Infantaria Motorizado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CCC	Centro Cultural dos Correios
CCJF	Centro Cultural da Justiça Federal
CCME	Centro Cultural da Memória Escoteira Escoteiro
CEB	Câmara de Educacão Básica
CECA-ICOM	Comitê de Educação e Ação do Conselho Internacional de Museus
CEDS-Rio	Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual
CEJA	Centro de Educação de Jovens eAdultos
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CNC	Conferência Nacional de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNFCP	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
CNM	Cadastro Nacional de Museus
CNPC	Conselho Nacional de Política Cultural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUSE	Coordenação de Museologia Social e Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CONPEJA	Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREJA	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DEMU	Departamento
DPMUS	Departamento de Processos Museais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FAV-UFG	Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional para Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibram	Instituto Brasileiro de Museus
ICCA	Instituto Cultural Cravo Albin
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IGEOG	Instituto de Geografia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INODEP	Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
IPN	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna
MAR	Museu de Arte do Rio
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MHEx-FC	Museu Histórico do Exército e Forte De Copacabana
MI	Museu Imperial
MIAN	Museu Internacional de Arte Näif
MinC	Ministério da Cultura
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MJRJ	Museu Judaico do Rio de Janeiro
MMCL	Museu Militar Conde de Linhares
MNBA	Museu Nacional de Belas Artes
MR	Museu da República
MUF	Museu de Favela
MUPE	Museu de Periferia do Sitio Cercado
MVL	Museu Villa Lobos
NeghaRIO	Núcleo de Estudos sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio De Janeiro
NOPH	Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Programa Especial de Educação
PEJ	Programa de Educação Juvenil

PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PET	Programa de Educação Tutorial
PME	Plano Municipal de Educação
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa Nacional de Educação Museal
PNM	Política Nacional de Museus
PNSM	Plano Nacional Setorial de Museus
PO	Professor Orientador
PRESTAP	Programa de Estatística Aplicada
ProCultura	Programa Nacional de Fomento E Incentivo À Cultura
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RIOZOO	Fundação Jardim Zoológico da Cidade do Rio De Janeiro
SBM	Sistema Brasileiro de Museus
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SNC	Sistema Nacional de Cultura
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

1 **TOMANDO A OBVIEDADE NA MÃO E FAZENDO UMA RACHADURA NA OBVIEDADE** 24

1.1 **Delineando meu objeto de pesquisa – ou quando nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é** 24

1.2 **EJA como direito** 33

1.3 **Algumas características do PEJA no Rio de Janeiro** 35

2 **PARA UMA LEITURA CONSTELACIONAL: O OLHAR DE *UM* OBSERVADOR** 42

2.1 **Objeto e objetivos da pesquisa** 49

2.2 **Que *constelações* foram vistas no céu? Breve levantamento bibliográfico sobre educação e museus** 50

2.3 **Assumindo um itinerário diante da propriedade do céu estrelado** 54

2.3.1 Definição da amostra e de instrumentos da pesquisa 55

3 ***CARTOGRAFANDO* MUSEUS PELA CIDADE: ACESSO, CIDADANIA CULTURAL, EJA E SEUS SUJEITOS** 61

3.1 **Por uma cidadania cultural... "de Ipanema a Santa Cruz"** 62

3.2 **Museus: "um lugar seguro para ideias inseguras"** 71

3.2.1 Museus na contemporaneidade: *para que* (e *para/com quem*)? 73

3.2.2 Experiência, informação e museus 81

3.2.3 Experiências no Museu da República e no Museu de Favela: "novos possíveis de sentido e intenção?" 83

3.3 **Museus pela cidade: geopolítica cultural e concepções** 94

3.4 **Sobre a amostra de museus no município do Rio de Janeiro** 112

3.5 **Articulações entre a distribuição de museus pela cidade e o *uso* de museus no PEJA** 113

3.6 **De noite se vai ao museu?** 116

4 **EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS: ESCOLAS E SUJEITOS INVESTIGADOS** 122

4.1 **Contextos e experiências** 132

4.1.1 Cultura e formação: redes interativas 133
4.1.1.1 Práticas culturais de usuários praticantes/pensantes ao longo da vida 133
4.1.1.2 Múltiplas socializações enlaçadas dos sujeitos da EJA em museus 135
4.1.1.3 Formação continuada em museus 140
4.1.1.4 Conhecimento, interconhecimento, museus e sujeitos de EJA 149
4.1.1.5 (Des)articulações macro e micro 155
4.1.1.6 Percepções dos museus sobre a EJA 160
4.1.2 Cultura e direito à cidade: territórios e fronteiras 164
4.1.2.1 Museus longe, museus perto: o que há no entorno? 164
4.1.2.2 Mobilidade urbana e horários 174
4.1.3 Cultura e museus: concepções 180
4.1.3.1 Sujeitos estéticos da EJA e o valor da experiência/sentido 185
4.1.3.2 Concepções de memória e arte: campos de disputa 195
4.1.3.3 Linguagens 201
4.1.4 Cultura e educação: potência e carência 210
4.1.4.1 Arte na proposta pedagógica 220
5 **O GESTO PRIMORDIAL DO HOMEM LEVANTANDO O ROSTO PARA O CÉU ESTRELADO** 227
REFERÊNCIAS 233
APÊNDICE A - Estudos sobre o PEJA RJ 249
APÊNDICE B - Levantamento bibliográfico 251
APÊNDICE C - Questionário para professores 260
APÊNDICE D - Questionário para alunos 267
APÊNDICE E - *Fac similes* de diário de campo 271
APÊNDICE F - Roteiro entrevista gestor EJA município Rio Janeiro 279
APÊNDICE G - Questionário para museus 280
ANEXO A - Mapa Coordenadorias Regionais de Educação Rio de Janeiro 292

NOTA INTRODUTÓRIA

A comunicação das pesquisas nos moldes da ciência moderna sempre demandou o uso de regras próprias do pensamento científico, uma linguagem por vezes de difícil compreensão. São normas, padrões, modelos preestabelecidos, que revelam um compromisso conceitual, metodológico, instrumental consagrado pela comunidade científica – efetivamente uma prática escriturística de poder, preocupada com resultados obtidos – e, em educação, muitas vezes mais preocupada com os caminhos que "deram certo". B. S. Santos (1988, p. 66) aponta a tolerância discursiva no paradigma emergente, decorrente da pluralidade metodológica, repercutindo nos estilos e gêneros literários que presidem a escrita científica, apresentando desvios de um estilo unidimensional, possibilitando uma configuração de estilos "segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista". Alves (2001) se questiona a respeito da escrita dos resultados de suas pesquisas[1] sobre outros modos de escrever o aprendido, para superar a descrição impessoal e formalista amplamente praticada no paradigma dominante — por que encerrá-la apenas entre os iniciados? —, para fazê-la chegar a todos, em especial, aos próprios praticantes dos cotidianos, compreendendo, com eles, suas ações e seus conhecimentos. De acordo com a autora, com as narrativas do que foi vivido, a autoria da pesquisa, de certa maneira, se descentraliza do pesquisador.

Não inauguro nova forma de comunicar em minha pesquisa, mas reafirmo nela haver, sem dúvida, um grande número de vozes, e a mim não teria sido possível nem mesmo a escrita do projeto inicial sem incluí-las. Ao corpo principal do texto acresço notas de rodapé que não cumprem apenas a função de comentar referências ou fontes, mas de produzir conexões, sugerir interligações entre temas. Algumas notas tornaram-se tão extensas que "transbordaram" as páginas e, ao tempo em que isso acontecia, lembrava-me de Deleuze e Guattari (1995, p. 17):

> [...] o ideal de um livro seria expor toda coisa sobre um tal plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais. Kleist inventou uma escrita deste tipo, um encadeamento quebradiço de afetos com velocidades variáveis, precipitações e transformações, sempre em correlação com o fora. Anéis abertos.

[1] A autora se refere à *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, mas estendo sua crítica às pesquisas em geral.

Tal lembrança acompanhava-me ao organizar minha pesquisa e seus caminhos, entre tantos possíveis que poderiam ter sido trilhados, tentando manter a ideia dos *anéis abertos*, das correlações, convencendo-me de que "escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 1,). Os autores chamam *platô* toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma; fazem-nos refletir sobre a possibilidade de uma escrita rizomática, onde "cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33). É uma proposta ousada e complexa, não alcançada certamente nesta dissertação, mas na qual me lancei. Alguns "transbordamentos" podem constituir a força deste trabalho e mesmo sua fraqueza, já que somos convidados no processo de escrita acadêmica a tomarmos sob nossas rédeas a objetividade e a concisão necessárias, a fim de garantir qualidade à nossa comunicação, não tornando a tarefa do leitor enfastiosa. Mas como não estamos livres dos riscos na aventura de produzir conhecimento – em rede –, e como todas as anotações resultaram de reflexões que apoiaram a construção do texto principal, configuraram, portanto, pequenos textos marginais, que se pretendem provocativos e dialógicos, endereçados aos que se interessarem pelo tema da dissertação ou, talvez, pelos fios que dele pendem, em busca de novos enredamentos.

Em *O Tao da teia – sobre textos e têxteis*, Ana Maria Machado (2003, p. 184), como que sussurrando aos nossos ouvidos, transmite-nos a responsabilidade que sente sobre seu ofício de escritora, de maneira bastante poética: "Só dei esses pontinhos porque eram irresistíveis, e o risco do bordado é meu". O risco-desenho e o risco-aventura, como analogias, resguardam o inesperado. O risco-desenho, por ser projeto, vir-a-ser; e o risco-aventura, por ser o caminho, a própria práxis. De fato, o risco, o projeto, a pergunta, a definição do objeto de pesquisa são "meus". Lembro-me de minha avó Adelaide, bordadeira da Madeira, esticando o tecido para fazer o "risco". Primeiro, tinha de fazer um desenho no papel vegetal; depois, pontilhá-lo com a agulha, em cima de um pano macio. Uma peteca de pano molhada em querosene com anil era passada sobre o papel cheio de furos e, então, o azulão vazava para o tecido, transferindo o desenho, e era preciso esperar secar. Daí vinha a tarefa de bordar, facilitada pelo contorno obtido. Uma tarefa raramente solitária: da compra do tecido na Fábrica Nova América e das linhas no armarinho até a entrega do enxoval bordado, recortado e engomado às noivas da zona Sul, eu via um mesmo bordado passando por muitas mãos; outras bordadeiras de sua terra natal mantinham com ela contato e o trabalho entre elas

se dava “em rede”. Minha pesquisa – o bordado resultante até aqui – é o conjunto de pontos que se deram com linhas de múltiplas origens, cores e texturas, obtidas ao longo do processo, oferecidas por mãos generosas que me ajudaram a produzir um trabalho polifônico, multicolorido. É fato que alguns se resguardaram de entregar seus fios, enquanto outros doaram-me fartas meadas, diante das quais foi preciso mirar atentamente e fazer escolhas nada fáceis, na busca de enlaçamentos aos meus próprios fios. Mas o bordado que ora se apresenta é ainda inacabado, porque sua feitura segue coletiva também no ato de leitura e interlocução com os diferentes sujeitos e nas interrogações que a pesquisa deseja suscitar.

Figura 1 - Adelaide, minha avó, bordadeira. Ilha do Porto Santo, Madeira, Portugal. 1938.

Paulo Freire dizia que “ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco”, pois carregamos conosco “a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência [...]” (FREIRE, 2011, p. 45). Mas que nem sempre

percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos, e podemos perder assim “a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados” (FREIRE, 2011, p. 26). Em uma das aulas durante o curso do mestrado, lembro-me de compreender uma atitude epistemológica necessária para sermos “bons” pesquisadores: nunca deixar de anunciar nosso “ponto de vista”. Isso equivaleria, na prática, a nunca se esquecer de dar a conhecer aos leitores de nossas pesquisas qual o arcabouço teórico utilizado, o conjunto de autores escolhidos para dialogar com nosso tema, e que isso não teria a ver com o lugar físico que ocupamos. Epistemologicamente, seria o lugar da “teoria”. Mas, diferente – e não menos importante – é dizer sobre o lugar físico que ocupamos, com nosso corpo e com nosso trabalho; no meu caso, corpo molhado no trabalho docente, na relação *práticateoriaprática*. Podemos ser educadores em espaços múltiplos de aprendizagem, e o fato de eu ter sido educadora em um museu por três anos e professora há 21 anos me fizeram/me fazem, ao longo da vida, realizar “soldaduras” e “ligaduras”, em tempos diferentes. Escolho o chão da escola pública como lugar de fala, para continuar a sonhar e a realizar, com meus pares, tarefas urgentes por uma educação democrática popular.

Hoje penso que a passagem por um museu não me fez se não uma melhor professora.

> [...] assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (FREIRE, 2011, p. 121).

INTRODUÇÃO

> A cidade já é sua permanente e móvel exposição: mil modos de vestir-se, de circular, de decorar, de imaginar traçam as invenções nascidas de memórias ignoradas. Fascinante teatro, que se compõe dos gestos sem número que utilizam o léxico dos produtos de consumo para dar linguagem a passados estranhos e fragmentários. [...] as práticas dos habitantes criam, no próprio espaço urbano, uma multitude de combinações possíveis entre lugares antigos (segredos de que infâncias ou de que mortes?) e situações novas. Elas fazem da cidade uma imensa memória em que prolifera a poética.
>
> *Certeau, 1996, p. 199*

A palavra *uso*, carregada de polissemia, neste trabalho estará sempre grávida de sentidos certeaunianos. Para Michel de Certeau, no *uso* do espaço urbano, por exemplo, nem sempre se detecta facilmente a fabricação, a produção, a poética; nem sempre a extensão mais totalitária desses sistemas deixa aos *consumidores* um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos (CERTEAU, 1994, p. 39).

A presença esmaecida da EJA em museus, quantas vezes não contabilizada, não notada, pouco conhecida, tem sido o resultado da persistência de alguns professores que na produção de astúcias relacionam-se com os poderes institucionalizados, negociando alterações de horários, incluindo sábados como dias a serem passados junto aos alunos, militando no campo "do próprio", à espera do tempo de um "golpe" (CERTEAU, 1994). Diante da passividade que poderíamos supor encontrar, deparamo-nos com ações, pouco valorizadas, pouco visibilizadas, mas cheias de poética. Práticas socioculturais teimosas, em meio à desarticulação histórica entre cultura e educação em nossa cidade. Se por um momento o museu é consumido pelos professores como um *grande livro pop up*, como ilustrador de conteúdos, complementares ao currículo, cujas ambientações, informações são recursos que saltam tridimensionalmente, por isso considerados incomparáveis aos que se têm nas escolas; em outro momento (ou no mesmo), seu consumo é político, como fabricando uma anunciação da presença jovem, adulta, popular, que nos acostumamos a não encontrar nos museus

enquanto público usual, e que deveriam, cada vez mais, presencialmente e inventivamente, “fabricar” seus próprios produtos/narrativas, em constelações de saberes.

Não *usar* os museus pode ser, como veremos em alguns momentos, resultante do alijamento do direito ao usufruto da totalidade da cidade – que não está ao alcance de todos, em condições de igualdade, pelas distâncias geográficas, simbólicas, afetivas, pelas imposições de “um lugar de poder” (CERTEAU, 1994) com suas ações e concepções próprias – de um instituído – na gestão de suas relações com o outro. Michel de Certeau (1994, p. 99) chama de “estratégias” as ações “em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”; este, a partir de um “lugar próprio”, é capaz de produzir, mapear e impor (CERTEAU, 1994, p. 92) regras de produção e consumo “oficiais”. As estratégias privilegiam as relações espaciais que, nos museus, podem ser representadas por: narrativas e argumentações expográficas – sempre políticas –; horário de funcionamento; concepções de cultura; de públicos etc. Entretanto, a presença e a circulação de uma representação ensinada não indicam o que ela é para os usuários (CERTEAU, 1994, p. 40); e desta “atividade de formigas”, podemos tentar descobrir procedimentos, bases, efeitos, possibilidades (CERTEAU, 1994, p. 40). No contexto desta pesquisa, *usos* e *desusos* não são binários opostos. A produção qualificada de consumo, para Certeau, é astuciosa, dispersa, silenciosa, quase invisível; não se faz notar com produtos próprios, mas nas “maneiras de empregar” os produtos impostos. Ao utilizarem produtos do sistema “taticamente”, professores e estudantes estão realizando operações de *uso*; e “o uso se dá em um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do ‘contexto’” (CERTEAU, 1994, p. 96 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 48). É preciso interessar-se pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática”.(GIARD, 1994, p. 13-14).

O presente trabalho, no primeiro capítulo dedica-se ao delineamento da pesquisa a partir da metáfora freireana de *tomar a obviedade na mão*: primeiramente, apresento a justificativa da pesquisa, em seguida, a compreensão da EJA como direito e um breve (re)conhecimento do programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro. O segundo capítulo traz a definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, um levantamento bibliográfico sobre o tema educação e museus para localizar a EJA neste contexto e a definição de *um* itinerário de pesquisa com fundamentação teórico metodológica articulada, principalmente, às noções morinianas de pensamento complexo. *Cartografar* museus pela cidade e reconhecer o cenário em que se movem e interagem professores e

estudantes de EJA é o objetivo do terceiro capítulo, cujo horizonte conceitual é a cidadania cultural. Ainda neste capítulo, proponho algumas reflexões sobre os museus na contemporaneidade em perspectiva intercultural, como espaços de informação mas sobretudo de experiências. O quarto capítulo dedica-se a perceber, para além do consumo, como sujeitos reais, *praticantes* – sujeitos da EJA – desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de *usos*, tornando-se produtores/autores (OLIVEIRA, 2001a, p. 46). "Táticas desviacionistas", recursos, astúcias, inteligência e inventividade podem ser encontradas nos *usos* (e *desusos*)[2] destes professores e alunos como expressão da politização das práticas cotidianas? Por fim, ou melhor, recursivamente atrelado ao primeiro capítulo, leituras constelacionais para desviar-nos da sensação de óbvio e, em novas indagações, *levantarmos o rosto para o céu estrelado*, tendo em mãos algumas pistas e, com elas, prosseguirmos o exercício de interrogar como uma sociedade rica em diversidade cultural pode se tornar acessível a todos os demandantes de direitos culturais, em especial jovens e adultos em escolarização, que não prescindem de projetos educativos plurais e democráticos em suas escolas de EJA.

[2] Desde a elaboração do título do meu projeto de pesquisa, e na dissertação atual, tenho utilizado o "jogo de palavras" *uso* e *desuso*, nascido pela provocação da leitura de *uso* e *consumo* em Certeau (1994). Mantive o título, também, no trabalho inscrito na Anped, em 2013, e prossegui usando-o, sem saber que uma autora mexicana o utilizara em 2005. Sem intenção de plágio, motivo pelo qual me reporto ao leitor, aponto a descoberta, feita ao final da minha escrita, de um artigo de 2005, denominado *Usos y desusos del patrimonio cultural: retos para la inclusión social en la ciudad de México*, publicado nos Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, de autoria de Ana Rosas Mantecón, do Departamento de Antropologia, da *Universidad Autónoma Metropolitana* (México). A feliz coincidência indica sintonia de ideias entre os que pensam a problemática de *uso* e *desuso* de museus na educação, corroborando as muitas redes de que somos parte, ainda que nem sempre as reconheçamos, uma vez que a complexidade assume a não linearidade das experiências, mas suas concomitâncias.

1 TOMANDO A OBVIEDADE NA MÃO E FAZENDO UMA RACHADURA NA OBVIEDADE

> [...] a propósito do óbvio, eu tenho dito e redito que uma das coisas que eu descobri, sobretudo no meu exílio longo, é que nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes quando a gente se aproxima da obviedade e 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 (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio.
>
> *Freire, 1985, p. 92*

1.1 Delineando meu objeto de pesquisa – ou quando nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é

De 2011 a 2014, como integrante do Grupo de Pesquisa CNPq *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*[3], participei da pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*. Tratava-se de um projeto[4] interinstitucional que envolveu equipes de três universidades: UNICAMP, UERJ e UFJF, cada uma delas responsável por investigar a qualidade da oferta em escolas de educação de jovens e adultos (EJA) das redes municipais e estaduais das cidades em que se situam (Campinas, Rio de Janeiro e Juiz de Fora). De caráter qualiquantitativo, a pesquisa buscou indagar se as experiências realizadas na modalidade EJA estariam conseguindo conciliar questões políticas e pedagógicas que as envolvem; como vinha sendo definida a qualidade de ensino na modalidade; se existiam indicadores de qualidade de ensino estabelecidos para a

[3] Grupo de pesquisa CNPq do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação, UERJ.

[4] O referido projeto foi aprovado pelo Edital Observatório da Educação CAPES/INEP, para o período de 2011 a 2014.

EJA; e como eram avaliadas as chamadas experiências exitosas na EJA pelos sistemas de ensino municipais e estaduais (PAIVA, 2014, p. 3).

A etapa de trabalho de campo, no Rio de Janeiro, concluída em 2012, contemplou a investigação e o registro em roteiro de observação de aspectos definidos como indicadores de qualidade em amostra estatística de 125 escolas de educação de jovens e adultos sorteadas entre as integrantes das redes públicas estadual e municipal da cidade. Durante as visitas às escolas, gestores, professores e estudantes responderam a questionários específicos, organizados em dimensões (insumos financeiros e infraestruturais, gestão, relações com o entorno escolar, relações no espaço escolar, avaliação, práticas pedagógicas e processos educacionais), com questões relativas ao universo de cada respondente, que permitiam o cruzamento de informações a fim de se detectar perspectivas comuns ou divergentes entre as respostas dadas pelos diferentes sujeitos. Em todas as etapas da pesquisa, a discussão da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos levou em conta a polissemia e a dinamicidade deste conceito, afinal, *qualidade* ganha sentidos e significados diversos de acordo com os contextos socioculturais locais, reconstruídos constantemente; por isso, o interesse em ouvir a voz de cada um dos atores sociais que, de fato, protagonizam a educação de jovens e adultos, com a preocupação de desinvisibilizar conhecimentos e saberes que traduzem a realidade vivida em cada escola, nem sempre aferíveis pela lógica do tempo/custo/efetividade. Para Paiva (2013, p. 10):

> [...] reduzir *qualidade* a recursos de insumo é empobrecer o debate e a prática pedagógica de um sistema, na capacidade que tem de reinventar-se, porque não se produz apenas com valores materiais, mas exige outros condicionantes cuja atuação pode potencializar ou minimizar os efeitos dos referidos valores. Esta parece ser a grande compreensão que a pesquisa pôde realizar.

Das seis dimensões presentes nos questionários aplicados, duas me interessaram mais: *relações com o entorno escolar* e *práticas pedagógicas e processos educacionais.*

Figura 2 - Dimensões/Indicadores de qualidade da pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro

Fonte: PAIVA, 2015. Slide apresentado no I Congresso Nacional de Práticas Educativas para Jovens e Adultos (CONPEJA)

Sou formada em Pedagogia, com habilitação em educação de jovens e adultos pela UERJ, atuo como professora da educação básica da rede pública de Duque de Caxias, no ensino regular e por três anos fui servidora federal, no cargo de técnica em assuntos educacionais de um museu. As questões específicas presentes nessas dimensões foram movidas por minhas curiosidades e indagações a respeito de que relações estariam sendo construídas pelos professores e esses espaços de cultura de sua cidade. O campo da EJA, por sua composição diversa, por seus sujeitos de saber de experiência feito (FREIRE, 1984) – estudantes e também seus professores, todos jovens e adultos, conviventes em escolas – precisa deflagrar permanentemente processos que levem ao exercício da cidadania plena atrelados à compreensão da aprendizagem que se dá ao longo da vida. A ideia de acesso e participação nos espaços de estética, de patrimônio, de memória, enquanto práticas inscritas no campo dos direitos culturais, pode vir a contribuir para que sujeitos se (re)façam enquanto seres de cultura, por meio de relações estabelecidas com outros sujeitos e com as múltiplas linguagens possíveis também de serem encontradas nesses espaços.

Minhas primeiras impressões em 2012, ao longo da pesquisa de campo, eram de que, em algumas das escolas visitadas, poderiam ser aprofundados alguns relatos sobre diferentes experiências de compartilhamento de saberes, entre eles, testemunhos sobre “primeiras-vezes” de alunos jovens, adultos e idosos conhecendo museus, de acordo com a resposta dada a

algumas perguntas presentes no questionário; mas os questionários elaborados eram extensos, usávamos o tempo presencial nas escolas para aplicá-los aos diferentes sujeitos e acompanhávamos suas dúvidas observando, ainda, um conjunto de pormenores que o protocolo do pesquisador-observador[5] exigia, atentando para os sinais/indícios que pudessem ajudar no preparo do diário de campo. Assim, por maior que fosse o desejo de aprofundar algumas questões sobre visitas a museus, era preciso manter o foco nos objetivos específicos da pesquisa em andamento sem, no entanto, fechar portas e janelas para as curiosidades candentes sobre o tema.

No final do primeiro semestre de 2013, chegaram às nossas mãos os dados tabulados relativos aos questionários aplicados em todas as escolas, então tratados pelo Programa de Estatística Aplicada da UERJ (PRESTAP)[6] e, assim, alguns dados permitiram-me realizar breves entrecruzamentos, levando-me a apurar, ainda que superficialmente, que *usos* os professores de EJA estariam fazendo de outros espaços educativos além da escola, em especial, observando a recorrência da escolha pelos museus. Nesse sentido, destaco a seguir os dados que mais corroboraram minha maior aproximação com o tema e, consequentemente, auxiliaram no delineamento de meu objeto de pesquisa. Tais dados referem-se às 121[7] escolas (77 municipais e 44 estaduais), em que participaram 353 alunos, 338 professores e 115 gestores.

Uma das questões presentes no questionário aplicado aos professores indagava sobre quais atividades o professor costumava realizar com seus alunos e com que frequência. Entre os 178 professores que responderam a esta pergunta, 104 declararam que realizavam visitas a museus (destes, seis faziam-nas “sempre” e 98 faziam-nas “às vezes”) e 74 responderam que “nunca” iam a museus com seus alunos da EJA.

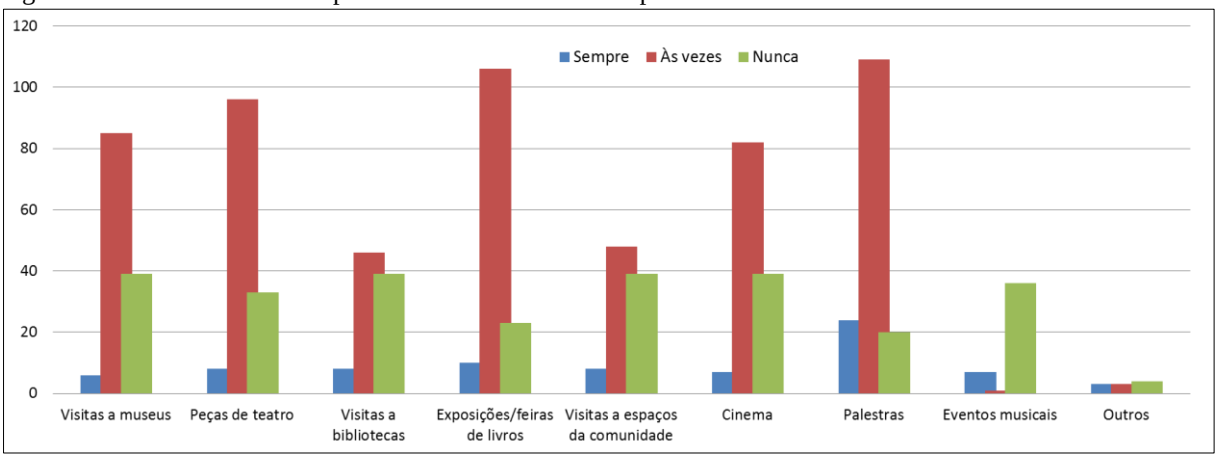
---

[5] O protocolo do observador foi uma das ferramentas de pesquisa, idealizado para ser preenchido exclusivamente pelo pesquisador que, *in loco*, detalhava as condições da escola e demais aspectos relevantes de cada dimensão.

[6] Tanto o plano amostral destinado à construção da amostra para a cidade do Rio de Janeiro quanto o tratamento dos dados (construção de tabelas e gráficos) ficaram sob a responsabilidade do PRESTAP / Instituto de Matemática e Estatística / UERJ.

[7] Excluindo-se quatro que funcionavam em instituições do DEGASE.

Figura 3 - Práticas culturais de professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro com seus alunos



Fonte: Reelaboração da autora sobre a Pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014.

Desagregando dados, entre os 104 professores que declararam *ir a museus com os alunos*, 91 pertenciam à rede municipal, que interessaram especificamente à minha pesquisa, constatação que ajudou a definir a rede de ensino a ser pesquisada. Se havia mais professores de escolas municipais do que estaduais mobilizando estudantes de EJA para realizarem atividades culturais em museus, como o faziam?

Tabela 1 - Respostas sobre uso de museus entre professores do PEJA

Usa o equipamento cultural museu com alunos de EJA?	Número de professores
Sim	91 (42%)
Não	39 (18%)
Em branco/invalidada	88 (40%)
Total	218 (100%)

Fonte: Reelaboração da autora sobre a *Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014

No questionário dos estudantes, outra pergunta também buscava capturar a frequência das atividades propostas e realizadas pelos professores fora da sala de aula ou da escola, sem especificar qual atividade exatamente (ainda que não fosse específica sobre ida a museus, considerei que a questão poderia ser útil para validar as respostas dos professores). De 345 estudantes que responderam a esta pergunta 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.

Percebi-me diante de um número significativo de professores que incluíam os museus em seus planejamentos, assim como de estudantes que confirmavam a existência de atividades fora de sala de aula/escola. Tais dados me desafiaram a pensar sobre como esses professores e seus alunos estariam desenvolvendo práticas pedagógicas no cotidiano das escolas de EJA atreladas aos espaços museais, e também sobre as maneiras de se alcançar esses espaços – nem sempre tão próximos e/ou disponíveis, já que a distribuição de museus pelos bairros da cidade do Rio de Janeiro é bastante desigual e os horários de funcionamento dessas instituições são, na maioria das vezes, restritos, diurnos. Uma determinada região, sendo mais ou menos equipada de museus, influenciaria na efetivação de tal prática cultural pelas escolas e nos ajudaria a compreender a relação dos professores de EJA com esses espaços?

Trançando esses dados com minha vivência profissional como técnica em um setor de educação de um museu[8], constato que os estudantes de escolas de EJA sempre figuraram nas "estatísticas de visitação". À época da preparação do projeto desta pesquisa busquei dados a fim de confirmar a presença desta modalidade de ensino entre os visitantes do museu em que trabalhei. Em 2013, alunos da EJA correspondiam a 2,3% de todo o público escolar visitante[9], estando à frente apenas de alunos da Educação Especial e de grupos formados por professores. Parece irrisório, mas não se pode desconsiderar a proporcionalidade[10] deste público em relação ao número de alunos matriculados no ensino regular, massivamente representado por crianças e jovens do ensino fundamental (EF) e médio (EM).

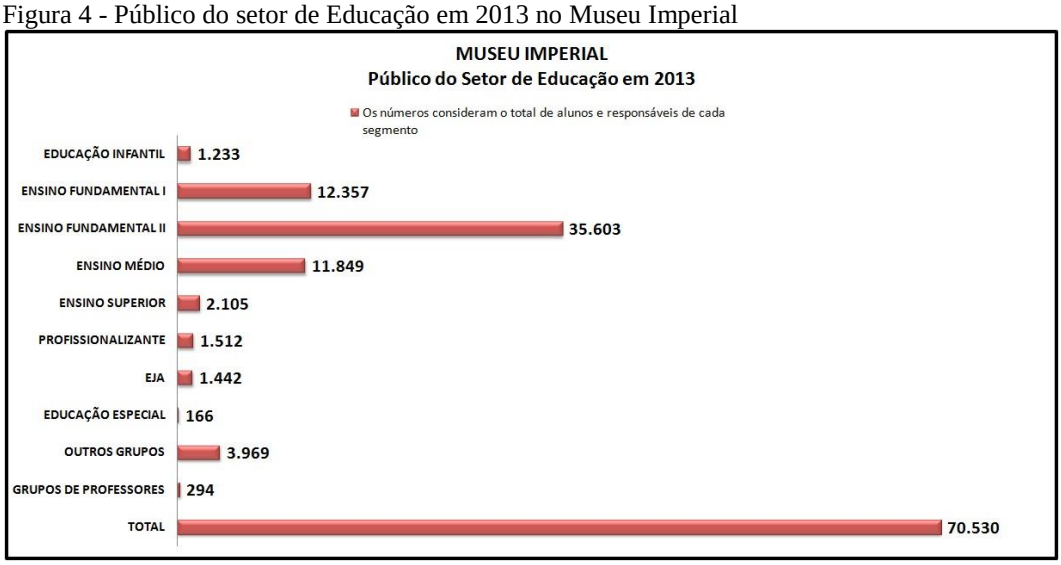
---

[8] De 2006 a 2009 trabalhei no Setor de Educação do Museu Imperial (MI), Petrópolis, RJ. Instituto Brasileiro de Museus (Ibram).

[9]Tomando como referência a soma dos alunos do ensino médio, ensino fundamental I e II, educação infantil, educação especial e EJA (62.650 alunos visitantes), excluindo-se alunos do ensino superior, profissionalizante, outros grupos (ONGs, associações etc.) e grupos de professores. Saliento que, no gráfico, escolas particulares estão computadas conjuntamente com escolas públicas.

[10]Tomando como exemplo a rede pública municipal do Rio de Janeiro, entre os 674.312 alunos matriculados, apenas 29.000 são do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), ou seja, compreendem 4,3% do total. Dados atualizados pela SME/RJ em 24 de janeiro de 2014. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros.

Figura 4 - Público do setor de Educação em 2013 no Museu Imperial



Fonte: Setor de Educação / Museu Imperial, jan. 2014.

Nos anos em que lá trabalhei, o agendamento de visitas era feito exclusivamente por telefone, por uma secretária destacada apenas para essa função, dado o grande interesse de escolas do Brasil inteiro pelo serviço de visitas mediadas oferecido pelo Museu Imperial. Meu contato direto com os professores de EJA constituiu-se de maneira superficial, pois os professores agendavam suas visitas predominantemente para acontecerem aos sábados ou domingos. Esse fenômeno ainda é recorrente, verificado nos dados[11] relativos ao ano de 2013: das 46 escolas de EJA que visitaram o Museu Imperial de janeiro a dezembro daquele ano, 38 optaram por visitá-lo durante o fim de semana, enquanto apenas oito escolas compareceram ao Museu em dias úteis. Das 46 escolas, 18 eram escolas públicas estaduais ou municipais localizadas no município do Rio de Janeiro, 10 eram provenientes de outros municípios pertencentes à região metropolitana do Rio de Janeiro; as demais, de localidades que incluíam cidades do interior do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e São Paulo.

Um dos motivos pelos quais o MI recebe muitas visitas de escolares aos finais de semana pode estar relacionado à sua localização, pois fica em Petrópolis, uma cidade turística, com outras atrações, o que justificaria tal escolha. Por esta singularidade do MI e por ser este um dado descolado de uma compreensão ampla do fenômeno, não podemos generalizar tal explicação, mas algumas curiosidades surgiram a partir desta observação: estariam os estudantes de EJA do município do Rio de Janeiro também realizando visitas aos museus de sua cidade preponderantemente nos finais de semana? Por quais museus seus professores têm procurado? Há negociações com os setores educativos dos museus para melhor atender o

[11] Dados disponibilizados pela coordenação do Setor de Educação do Museu Imperial em 20 de janeiro de 2014.

público de EJA e suas especificidades? Quais as dificuldades/facilidades encontradas pelos professores para organizar este tipo de atividade fora da escola?

Em princípio, os dados preliminares da pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro* e o gráfico de públicos do Museu Imperial apontam que alguns professores estão conseguindo mobilizar estudantes de EJA para realizarem atividades culturais, muitos deles em finais de semana, mas não nos informam *como*. Seria precipitado concluir que para professores e alunos de EJA a visita ao museu em finais de semana consista na melhor opção porque a mais praticada; por isso, a necessidade de um levantamento sobre a existência ou não de alternativas oferecidas pelos museus às escolas com EJA noturna, ou seja, conhecer que outras possibilidades podem garantir o acesso de estudantes jovens e adultos, trabalhadores, e seus professores aos museus, no caso de não poderem lidar com compromissos organizados pela escola marcados para acontecer em dias de descanso (ou trabalho, no caso de lojistas, plantonistas etc.). Durante a pesquisa em campo nas escolas do Rio de Janeiro (2012), também encontrei professores que se espantavam quando perguntados sobre ir ao museu com seus alunos da EJA; consideravam incoerente a pergunta, por entenderem que os horários de funcionamento de escolas e museus são inconciliáveis, afinal, as escolas com educação de jovens e adultos são predominantemente noturnas, e *de noite não se vai ao museu*. No próprio curso de mestrado, alguns colegas e até professores reproduziram o mesmo estranhamento, como se o par EJA-museu fosse improvável, pouco credível. Algumas ideias nos parecem óbvias; e 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 e parecem estratificar determinadas realidades, como se fossem imutáveis, fazendo-se necessário problematizar o que categorizamos como *óbvio*, como nos esclarece Freire (1985, p. 92), tomando a obviedade nas mãos e, rachando-a, tentando entrar na obviedade para vê-la "desde dentro e de dentro e por dentro".

Quanto à visita de grupos específicos de professores, retornando à Figura 4, verificamos que quase 300 docentes (em grupos organizados, sem a presença de estudantes) realizaram visitas ao MI ao longo de 2013. Este tipo de visita pode estar relacionado a processos de formação continuada, já que ao compreender o professor como sujeito aprendente em diferentes *espaçostempos* (ALVES, OLIVEIRA, 2004), igualmente sujeito da EJA, inscrevêmo-lo na perspectiva da educação ao longo da vida. Os museus podem relacionar-se à (auto)formação docente – até mesmo quando buscados pelo sujeito professor

em seu percurso pessoal, como atividade social fruitiva. O conceito de educação continuada com o qual opero é aquele que rompe com a ideia limitada de (con)formação e aprimoramento profissional, e abarca uma noção ampliada de formação cidadã para a participação democrática e o desenvolvimento humano (HADDAD, 2007).

Quando os professores foram perguntados sobre a existência de formação continuada na pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro,* 60% respondeu haver oferta pela própria rede; dos que declararam não haver, cerca de 45% afirmou reivindicar formação. Contudo, essa questão foi formulada para apreender um tipo de formação continuada focada em EJA, como modalidade de ensino específica. Confirmaram-se como lugares dessa formação específica as próprias secretarias de educação e, raramente, as universidades (com as quais essas redes estabelecem parcerias pontuais). Nesta pesquisa não encontrei elementos para verificar o quanto outros espaços, com outras interfaces, na perspectiva de educação continuada – como os museus– são identificados pelos professores de EJA como espaços com a mesma finalidade.

Nesta pesquisa, portanto, busco capturar percepções e concepções de professores de EJA sobre museus, em processos de formação continuada e/ou no *uso* dos dispositivos culturais com os alunos: afinal, que *usos* – ou "desusos" – fazem / dizem fazer os professores de EJA, atualmente, dos museus? Então, passei a indagar:

- Quais os *usos* (ou *desusos*) que professores de EJA fazem dos museus com seus alunos? Estariam realmente os professores de EJA incluindo os espaços museais em suas propostas pedagógicas? Com quais motivações?
- Que concepções subjazem a suas práticas educativas nesses espaços? Como estas concepções interferem na elaboração de suas propostas pedagógicas e nas escolhas dos espaços a serem visitados? Quais funções sociais se atribuem aos museus?
- Professores são usuários de museus nas trajetórias pessoais, sem intencionalidade pedagógica, em busca de fruição e lazer? (O museu faz parte do seu rol de atividades culturais também fora do espaço escolar, na sua vida privada e familiar?)
- Na perspectiva da prática pedagógica, museus são reconhecidos como espaços de formação continuada docente?

1.2 **EJA como direito**

Com base na memória contemporânea da educação de jovens e adultos de nosso país, verificamos que declarações, documentos e relatórios nacionais e internacionais produzidos coletivamente nos últimos 20 anos[12] firmaram-se como marcos legais, provocando mudanças de paradigmas, redefinindo urgências e despertando novas compreensões na área, com ênfase na necessária mobilização mundial na defesa de dois princípios básicos: o da *educação como direito de todos* e o do *direito à educação ao longo de toda a vida*. A EJA se consolida, então, especialmente a partir da Declaração de Hamburgo, por duas vertentes: a da escolarização e a da educação continuada.

Tomando a vertente da escolarização e o 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.

No Brasil, a área sofre, paulatinamente, esse processo de reconceitualização; apresenta ainda a forte marca social da "luta contra o analfabetismo", mas os sentidos além-escolarização vêm abastecendo e expandindo o horizonte conceitual da EJA, 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, que se justifica pela vocação ontológica do homem para ser *sujeito*, "ser mais", como assinala Freire (1984); e pelo respeito à sua condição de pensante, que interfere e transforma, com seu agir, o mundo. A educação continuada se revela na diversidade de ações educativas de gênero, de etnia, profissionalização, questões ambientais, assim como na formação continuada de educadores – também jovens e adultos em processos de aprendizagem (PAIVA, 2005, p. 14).

Em ambos os sentidos, a emergência de foco está nos sujeitos e nos saberes produzidos na cultura e na relação entre classes e grupos sociais (PAIVA, 2004, p. 1). Desafiados, os sujeitos professores de EJA se veem diante do alargamento da concepção da

[12] Documentos resultantes das várias Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAs), em especial, a Declaração de Hamburgo (1997); Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), iniciados em 1999, no Brasil.

área e da especificidade dos sujeitos alunos, ambos imersos em uma educação que se configura em um espectro para além dos muros da escola, em que se faz imprescindível considerar as heterogeneidades desses sujeitos, marcados por 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). Segundo Paiva (2004, p. 5):

> Desigualdade e exclusão de toda sorte na sociedade brasileira e a perspectiva de instituição de direitos definem, em verdade, a realidade da EJA, exigindo que o foco em processos educativos esteja, pois, na diversidade de sujeitos. É para eles que os projetos de Educação de Jovens e Adultos precisam voltar-se, para além da escolarização, embora se saiba o quanto ainda devemos avançar, de modo a garantir o direito à educação negado a tantos jovens e a tantos adultos. As distâncias entre os sujeitos que têm acesso aos bens culturais, aos avanços tecnológicos e os que não têm esse acesso é incomensurável, e cada dia mais se produzem apartações de toda ordem, desafiando a possibilidade de compreensão, porque imersas numa extensa e complexa rede, à espera de desvendamentos.

Assim compreendida, e em meio aos desafios de um mundo em rápidas mudanças nas áreas tecnológicas, científicas e econômicas, a EJA pode ser poderoso e potencial instrumento para "o alcance da equidade, inclusão social, redução da pobreza, construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento" (UNESCO, 2010, 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, 2010, p. 17).

Se avanços são perceptíveis no campo da EJA, estes se devem à disposição constitucional e legal ordinária de garantir justiça social no tocante ao direito à educação, e à superação da ideia compensatória que vigorou por tanto tempo no imaginário social e concretizado nas práticas pedagógicas e formas de oferta, dando lugar ao reconhecimento do direito e de especificidades da modalidade e à busca de equidade (PAIVA, 2014, p. 8). Contudo, como Paiva nos alerta, mesmo após seu reconhecimento como direito subjetivo, como um "modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser", nem sempre as políticas em curso têm respeitado esta assertiva como princípio educacional. Em se tratando da EJA (e tanto quanto em qualquer modalidade ou nível de ensino), garantia de direito não se traduz apenas em acesso, mas em condições de permanência e sucesso em processos educativos

capazes de reconhecer jovens e adultos como sujeitos de cultura e plenos de direitos, centrados em necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120). Para Bobbio (2004, p. 23 *apud* PAIVA, 2014, p. 16), "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político".

1.3 **Algumas características do PEJA no Rio de Janeiro**

Trabalhos acadêmicos desenvolveram-se no contexto do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Rio de Janeiro ao longo destes 30 anos de existência (HENRIQUES, 1988; SOUZA, 1997; GUIMARÃES, 1998; CHAGAS, 2003; LOPES, 2004; MACHADO, 2004; NOGUEIRA, 2005; BENÍCIO, 2005; CARDOSO, 2006; AZEVEDO, 2008; MILETO, 2009; SILVA, 2010; DINIZ, 2010; SANTANA, 2011; RAMOS, 2011; VERGETTI, 2011; APÓSTOLO, 2012; SANTOS, 2012; PEREIRA, 2012, FERNANDES, 2012; SOARES, 2013; NICODEMOS, 2013; MORAIS, 2013)[13]. Fávero e Brenner (2006) investigaram os primeiros vinte anos do PEJA, distinguindo três fases na história do Programa: uma primeira fase (1985-1991) de criação do Programa e implantação acelerada; uma segunda (1992-1996) de "crise e sobrevivência" em algumas escolas (pelo empenho de poucos professores e mobilização dos alunos); e uma terceira (1996 até 2005) de "reestruturação, expansão e consolidação".

O PEJA não nasceu como programa. Suas origens remontam à década de 1980, momento de abertura política no país após longos anos em regime ditatorial; foi Darcy Ribeiro, na gestão do governador Leonel Brizola, quem criou o projeto – Projeto de Educação Juvenil (PEJ) – como uma das metas do *Programa Especial de Educação* (PEE)[14]. Destinava-se a jovens de 14 a 20 anos, a fim de "recuperar a parcela da juventude" que ultrapassara a idade de escolarização obrigatória, e que permanecia analfabeta, marginalizada, sem o indispensável domínio do código letrado (RIBEIRO, 1986, p. 77 *apud* PAIVA, 2014, p. 19). Era ofertado em CIEPs[15], no turno da noite, com duração de 4h diárias. Inspirado na

[13] Ver Anexo A.

[14] Ver RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

[15] Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

concepção *freireana*, tinha como eixo central saberes e histórias de vida dos estudantes. As primeiras quatro séries do EF apresentavam-se organizadas de maneira "inovadora", configurando o "embrião dos atuais ciclos de estudos" (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 1). A proposta era de um ensino não seriado, em blocos, e progressivo, mas na década de 1990 algumas escolas chegaram a adotar seriação e avaliação no PEJ nos moldes da escola regular (BENÍCIO, 2005 *apud* FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 4).

A partir de 1987[16], os alunos que venciam o processo de alfabetização podiam prosseguir os estudos, pois o PEJ passou a ter mais um bloco. O Bloco 1 destinava-se aos estudantes que necessitavam se alfabetizar; e criou-se o Bloco 2, para estudantes ampliarem conceitos das séries iniciais do EF (mas ainda sem direito à certificação, que viria a ser regularizada apenas no fim dos anos 1990). Em 1999, criou-se o PEJ II (anos finais do EF).

Ainda que concebido originalmente para "jovens", o projeto sempre recebera adultos, considerados "ouvintes" até a reestruturação que aconteceu em 1998 (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 15). Só em 2005 foi cunhado como Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, com a aprovação do Parecer n. 06/2005.

Em 2008, o PEJA passou a integrar o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal (tal departamento se identifica hoje como Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA), em caráter definitivo (PAIVA, 2014, p. 19), constando no Plano Municipal de Educação, finalizado aquele ano. Silva (2010) atenta para o fato de que, a partir de então, este Departamento de EJA:

> [...] torna-se responsável por algumas competências frente ao trabalho realizado, como a execução das metas e objetivos constantes nesse Plano, como, por exemplo, a ampliação da oferta de vagas para os moradores da cidade e a implementação de uma educação não só voltada para a escolarização [...] (SILVA, 2010, p. 55).

O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Lei n. 4866 de 02 de julho de 2008)[17], no capítulo referente à modalidade EJA, declara que lhe cabe, enquanto documento,

---

[16] No ano seguinte, em 1988, a Rede Municipal implantou o "Ensino Regular Noturno" (Resolução n. 314, de 07 de março de 1988), que oferecia o que então era denominado "1º grau", em 26 unidades de ensino, a jovens entre 12 e 20 anos, que "exerciam atividades que os impediam de frequentar a escola no horário diurno". Nesse período, duas formas de atendimento a jovens e adultos — o PEJ e o Ensino Regular Noturno conviveram na Rede Municipal de Ensino (RIO DE JANEIRO, s. d, p. 42).

[17] No Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2015, estava em curso o processo de adequação do Plano Municipal de Educação ao novo Plano Nacional de Educação. O plano vigente, e que foi consultado nesta pesquisa, foi a versão de 2008, disponibilizada no *site* da SME/RJ. Fonte: http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=90 Disponível em: https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=9A0409FEB089278!905&cid=09a0409feb089278&app=WordPdf Acesso em 29 jun. 2015. Até o fechamento deste capítulo da dissertação (30/06/2015), nem a cidade nem o

“a definição das metas e objetivos necessários à construção de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos, que considere a educação como passaporte privilegiado para a inclusão social” (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 43). O Plano apresenta uma política integrada de Educação de Jovens e Adultos, anunciando como partícipes as Secretarias de Educação, Assistência Social, Saúde, Trabalho e Cultura (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 46), e apresentando uma noção de EJA alinhada à ampliação de seus sentidos:

> A Educação de Jovens e Adultos, relacionada com o analfabetismo, e tradicionalmente concebida para pessoas que não tinham tido oportunidade de estudo, não está mais restrita a um período particular da vida. Ela deve ser desenvolvida ao longo de toda a vida, de forma contínua. Hoje, a alfabetização de jovens e adultos é vista apenas como o primeiro estágio da inserção da população no exercício pleno da cidadania, e da ampliação das oportunidades no mercado de trabalho (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 40).

Entre as ações de EJA no município do Rio de Janeiro, o PEJA é a principal política pública em funcionamento. De acordo com a GEJA, em 2014, eram 142 escolas funcionando com PEJA, com o total de 25.430[18] alunos matriculados, segundo informação da Gerência em apresentação de *slides*, em 2014 (Disponível em http://pt.slideshare.net/alexandrerosado/apresentao-eja-iha-26-0414-33527918. Acesso em 30 de maio 2015). Na rede há duas escolas exclusivas de EJA: o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA), no Centro do Rio de Janeiro, e o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), na Maré. O CREJA, criado em 2004, é uma unidade que oferece horário amplo e flexível (7h30min às 22h), em modelo semipresencial ou a distância, com projeto pedagógico interdisciplinar, calcado no que nomeiam *tripé*: escolarização, formação continuada e orientação/qualificação para o mundo do trabalho. Nos moldes do CREJA, criou-se em 2012 o primeiro CEJA, ofertando EF na modalidade EJA (semipresencial) nas etapas EJA I (equivalente aos anos iniciais) e EJA II (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental), também em três turnos (manhã, tarde e noite). A expansão dos CEJAs está prevista no Parecer n. 02/2013 emitido pelo Conselho Municipal de Educação RJ, enfatizando a abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância, “para ampliar essa oferta a todas as regiões da Cidade”, mas mantendo-se a EJA “que se encontra em pleno funcionamento nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino” (D.O. Rio de Janeiro, Parecer n. 02/2013, p. 39-40).

---

estado do Rio de Janeiro haviam enviado seus Planos de Educação para análise da Alerj e da Câmara, respectivamente.

[18] A EJA-Rio também possui alunos jovens e adultos matriculados no Projovem (em oito escolas), no projeto DAMAS (vinculado à Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual – CEDS-Rio) e em uma classe anexa (Abrigão de Santa Cruz).

O parecer deixa claro que as questões referentes à “matrícula, planejamento, ambientação, aula interdisciplinar, avaliação, tutoria, interações indiretas professor-aluno, *atividades culturais* e outras deverão ser regulamentadas no âmbito da Gerência de Educação de Jovens e Adultos”. Destaco que as atividades culturais destinadas à EJA aparecem no rol das regulamentações de alçada da GEJA.

Fávero e Brenner (2006, p. 9), ao pesquisarem dois CIEPs com PEJA e o CREJA, perceberam que as atividades culturais eram especialmente valorizadas pelos professores, que os docentes preocupavam-se em promover palestras e faziam aulas-passeios com seus alunos, e que essas práticas auxiliavam na ampliação e diversificação de conhecimentos, rompendo barreiras interpostas por condições financeiras, de trabalho e mesmo da oferta restrita de atividades culturais nas proximidades das escolas. Naquele tempo, quando a realização de atividades se dava fora da escola, os alunos pagavam o deslocamento com os próprios recursos. Minha pesquisa vem demonstrando que a dificuldade em obter transporte ainda é um realidade em muitos PEJAs assim como há professores persistindo na tarefa de ampliar espaços de aprendizagem com os estudantes da EJA, para além dos muros da escola.

Em relação à idade dos alunos, a Portaria n. 9 de 18 nov. 2011 foi expedida e o PEJA passou a receber estudantes com 15 e 16 anos apenas *excepcionalmente*, ou seja, apenas em casos de manifestação expressa do responsável legal, seguida de avaliação da GEJA e autorização da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). A orientação da Portaria é de que sejam matriculados no PEJA estudantes de 17 anos completos (aqueles que já são alunos da própria rede, matriculados no EF, com idade igual ou superior a 17 anos, são encaminhados *obrigatoriamente* à EJA; a mesma regra aplica-se a estudantes transferidos de outras redes). Não há limite máximo de idade.

O PEJA é caracterizado como “ensino acelerativo” e está organizado em blocos de aprendizagem. Cada bloco tem duração média de um ano, e cada UP (unidade de progressão) tem duração de três meses e meio. O PEJA I é formado pelo Bloco 1 e pelo Bloco 2. O PEJA II constitui-se também de dois blocos, e cada bloco é formado por três UPs. No PEJA II, os blocos são constituídos de cinco grupamentos curriculares: Bloco 1: Língua Portuguesa (LP), História e Geografia (H/G), Matemática (M), Ciências (C), Linguagens Artísticas (LA); Bloco 2: LP, H/G, M, C, Língua Estrangeira (LE). Os alunos têm, por semana, um dia/aula de 4h por componente curricular (em substituição à hora/aula).

Fávero e Brenner (2006, p. 13), há quase dez anos, percebiam que a estrutura de Programa, na SME/RJ, embora lhe permitisse relativa flexibilidade e possibilitasse agilidade,

não lhe dava o respaldo político-administrativo de que precisava. Destacavam como característica positiva os centros de estudo para professores como "elemento determinante para muitas experiências bem-sucedidas" (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 13), levando professores especialistas a pensar para além da sua área de conhecimento, facilitando a abertura para uma perspectiva interdisciplinar e dialógica, desafiando-os a realizar trabalhos em comum. À época, os mesmos autores (2006, p. 15-16) já apontavam que, embora conseguindo ampliar o atendimento a jovens e adultos com escolarização deficiente, oferecendo-lhes uma nova sistemática de cursar o EF, a presença do Programa na rede municipal de ensino era ainda limitada e seu atendimento à população necessitada era reduzido. Paiva (2014, p. 15) sublinha que dados mais recentes sobre a cidade do Rio de Janeiro não revelam avanços significativos: são 150.180 pessoas de 15 anos e mais que nunca frequentaram escola (2,9% do total da população) na cidade do Rio de Janeiro; além dessas, 1.896.098 pessoas encontram-se sem instrução ou com fundamental incompleto (IBGE, 2010). O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro[19] (2008-2018), no capítulo dedicado à modalidade EJA, compromete-se (objetivos 10 e 14) a proceder ao mapeamento da demanda de Educação de Jovens e Adultos (a partir dos dados do Censo Nacional do IBGE), visando à ampliação da oferta desse atendimento; e realizar, a cada quatro anos, estudos específicos com base nos dados dos censos, para verificar o grau de escolarização da população de jovens e adultos residentes no município (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 46). O documento cita a necessidade de controle e acompanhamento do PME com "monitoramento dos objetivos e das metas previstas, especialmente nos bairros que apresentam os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos da cidade, por concentrarem população menos escolarizada e com maiores taxas de desemprego" (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 45).

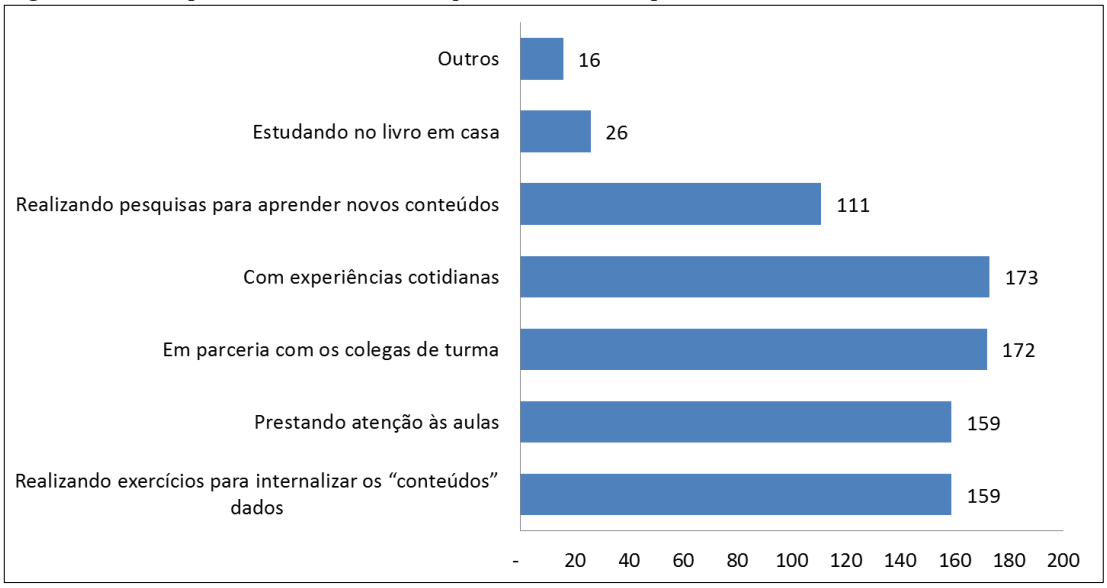
> O número de pessoas interditadas ao direito à educação na capital do estado assusta, pois supera numericamente a população total de alguns municípios da unidade federativa do Rio de Janeiro como: Resende, com 119.769 moradores; Maricá, com 127.461; Queimados, com 137.962.
> [...]
> O poder público/seus dirigentes não oferecem acesso à maior parte da população, não garantem a permanência para cursar com êxito e concluir os estudos com qualidade, e nem têm a EJA entre prioridades de governo, repetindo a história de interdições, sem qualquer cobrança lhe seja feita, nem por parte dos sujeitos, nem por parte do Ministério Público, que deveria zelar pelos direitos da cidadania. É possível afirmar que a educação de jovens e adultos, apesar de ter conquistado espaço no campo legal, nas práticas políticas, no cotidiano, ainda não é reconhecida como direito da população, nem dever do Estado de qualquer esfera, para assegurá-lo. (PAIVA, 2014, p. 15-16).

[19] Lei n. 4866/2008, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, que aprova o Plano Municipal de Educação, com duração de dez anos.

Nesta pesquisa, devido ao recorte necessário a se definir, o maior interesse esteve na figura do professor de EJA da rede municipal; não que os estudantes estivessem em segundo plano, pois os mantive lado a lado, ouvindo-os atentamente, para que me auxiliassem na montagem de um mosaico complexo. Do perfil dos professores de EJA da rede municipal do Rio de Janeiro revelado pela pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeir*o sublinho algumas características.

Apesar de parte dos professores do PEJA dizerem que vão a museu (42%), 69% deles não realizam *visitas no bairro e na região* para identificar equipamentos públicos como postos de saúde, hospitais, parques, praças, monumentos, museus, bibliotecas, centros culturais, Conselho Tutelar, Vara da Infância entre outros (PAIVA, 2014, p. 55). Entretanto, quando perguntados sobre como consideram que os estudantes aprendem, mais recorrentemente indicaram que "com experiências cotidianas" e "em parceria com os colegas de turma".

Figura 5 - Como professores consideram que os estudantes aprendem?

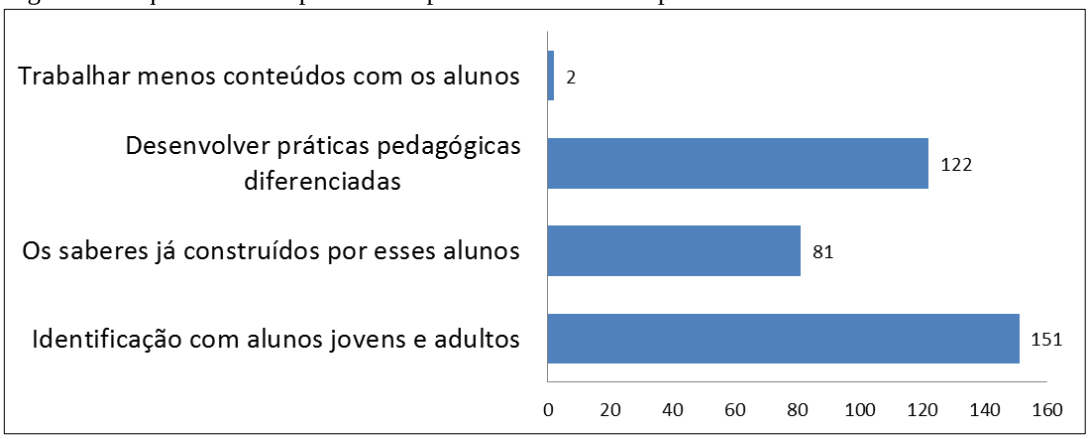


Fonte: *Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014.

Quanto ao fator que mais os atrai a lecionar na EJA, a *identificação* com os alunos jovens e adultos sobressaiu; e a possibilidade de "desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas" foi a segunda opção mais citada pelos professores (Figura 6). Contrapondo a escassa exploração dos equipamentos culturais ao que consideram importante no processo de aprendizagem – experiências cotidianas – e ao desafio de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para um alunado com o qual se identificam, estaríamos apenas diante de

contradições? Assustamo-nos com contradições em um espaço – escola – onde, *a priori*, se deseja a ordem e suas derivações? Ou nossas escolas encontram-se como em "processos cíclicos e recursivos que contêm, em si mesmo, tanto a espiral da continuidade como a da emergência do novo"? (MORAES, 2010, p. 4).

Figura 6 - O que mais atrai professores para a EJA no município do Rio de Janeiro



Fonte: *Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014.

A pesquisa buscou evidenciar diferentes *pensares/fazeres* presentes entre professores, tentando compreender se possibilidades emancipatórias estão em curso (TEIXEIRA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2011, p. 19), interpretando práticas culturais (neste caso, ir a museus) como maneiras de invencionar – ou não – contextos e circunstâncias, muitas vezes desfavoráveis materialmente. Paiva (2014, p. 61-62) afirma que:

> [...] os sentidos de *qualidade* no processo ensino e aprendizagem em escolas de EJA são percebidos em muitos elementos do sistema; relacionam-se às ausências e emergências; às regulações e às emancipações dos pensantes/praticantes, em tensão permanente, dinâmica, não estática. A *qualidade* das escolas de EJA na cidade do Rio de Janeiro, nessa perspectiva, pode ser entendida pelo reconhecimento de potencialidades existentes, não credíveis, mas passíveis de imaginação sociológica reconstrutiva. Não pode ser estimada, preconcebida, não admite certezas, mas se reinventa a cada dia, nas vivências cotidianas.

2 PARA UMA LEITURA CONSTELACIONAL: O OLHAR DE *UM* OBSERVADOR

Nenhuma forma existe no céu.
Nosso olhar é que organiza as estrelas em constelações.
Por isso, estas variam de povo para povo.
Onde o olhar dos gregos via a silhueta pontilhada de uma lebre,
os índios viam um cesto (Panacũ, em tupi, "cesto", nome de uma constelação),
assim por diante.
O céu estrelado tem leitura livre: em aberto.
Essa propriedade do céu estrelado é familiar ao poeta moderno,
que já ouviu falar em ideograma, método ideogrâmico,
[...]
Em obra aberta. Participacional.[...]
Fragmentária. Em mosaico.
Em liberdade de leitura.
O céu é um oráculo, que fala em língua sibilina. Polivalente. Dúbia. Ambígua.
O céu estrelado é poeta e é poema. O protopoema
[...]
A leitura constelacional propõe outra lógica (outra sintaxe),
que não a aristotélica, helênico-ocidental.
Lógica chinesa, terceiro mundo.
[...]
Não absoluta. Mas relativa ao interpretante.
Uma lógica einsteiniana, função do observador.
Heinsberguiana, regida pelo princípio da Incerteza:
o observador perturba a coisa observada.
Se esta coisa for o poema-constelação,
o observador perturbará a estabilidade daquele um – significado – só,
quebrando a tirania do linear.
Introduzindo, sem cessar, novos significados,
novos possíveis de sentido e intenção.

Paulo Leminski, 2012, p. 78-79

Ao indagarem sobre que metodologias / epistemologias podem ser empregadas em investigações no campo da EJA, comprometidas com a formulação de políticas públicas e de práticas educacionais emancipatórias, Paiva e Pinheiro (2011, p. 13, 15) constatam que é possível reconhecer a existência de uma variedade de perspectivas metodológicas que possibilitam a produção do conhecimento, "via alteridade científica, pelo caminho da diferença e da capacidade de reconhecer a legitimidade do pensamento divergente", tendo o diálogo como categoria fundamental. Para as autoras, diferenças metodológicas não devem justificar a incomunicabilidade entre pesquisas e pesquisadores (PAIVA; PINHEIRO, 2011, p. 15).

Schnitman (1996, p. 15) visualiza, no fim do século XX, novos paradigmas de tradição sistêmica questionando um conjunto de premissas e noções orientadoras da atividade científica, e dando lugar a reflexões filosóficas sobre a ação social e sobre a subjetividade. No *pensamento complexo* de Edgar Morin, trata-se de um paradigma que reata, articula, compreende e desenvolve sua própria autocrítica. Na perspectiva moriniana (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 37), método e paradigma[20] são inseparáveis, afinal, qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva. O autor sugere, então, uma concepção de método como estratégia "para" e "do" pensamento, atividade pensante do sujeito vivente, capaz de aprender, inventar e criar "em" e "durante" o seu caminho, "uma estratégia para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa" (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 15,18) porque estamos diante de uma realidade que muda, que se transforma. O autor propõe *método* como uma disciplina do pensamento, que ajuda a elaborar a estratégia cognitiva, situando e contextualizando informações, conhecimentos e decisões, para enfrentar o desafio onipresente da complexidade, um "método de aprendizagem na errância e na incerteza humanas" (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 12-13).

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

---

[20] Em Morin (2011, p. 112), paradigma é definido como "um tipo de relação lógica (indução, conjunção, disjunção, exclusão) entre certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico".

> [...] 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.

Todos que fomos formados em um modelo ocidental burguês embebido de tradições positivistas convivemos com a fragmentação dos saberes ao longo da vida acadêmica, e somos produtos dessa ordem. Acostumados aos procedimentos e critérios da ciência moderna, perguntamo-nos, então, como produzir conhecimento num outro paradigma; como nos tornamos pesquisadores imbuídos de um novo paradigma epistemológico? Moraes e La Torre (2006, p. 146) lembram da possibilidade de desconforto e inquietação diante da necessária mudança de atitudes e de hábitos consolidados em uma outra lógica, e que uma série de desajustes e conflitos cognitivo-emocionais podem ser vivenciados durante o processo. Sem me furtar de usar a palavra "tentativa", assim como Paiva (2011, p. 61), vou assumir o processo de pesquisa como um "percurso intentado", sem negar ou desqualificar a abordagem definida.

Paderes *et alii* (2005) e Moraes e La Torre (2006) enumeram alguns princípios oriundos do pensamento complexo e do paradigma eco-sistêmico que exercem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento da pesquisa educacional, compreendendo "pesquisa como um processo dinâmico, relacional, dialógico e complexo" (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 148). Paderes *et alii* (2005, p. 5-7) consideram que alguns pilares/princípios provenientes da Teoria da Complexidade podem suscitar outras maneiras de o pesquisador compreender fenômenos e processos sociais; seriam eles os princípios dialógico, de recursão organizacional, hologramático, sistêmico ou organizacional, do circuito retroativo, da autonomia/dependência, da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. No mesmo sentido, também a partir da sistematização da Teoria da Complexidade formulada por Edgar Morin, Moraes e La Torre (2006) enumeram alguns princípios epistemológicos a serem levados em conta em pesquisas desenhadas sob o "guarda-chuva eco-sistêmico": intersubjetividade, interatividade, complexidade, mudança, caráter autopoiético, 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 as noções de tessitura de conhecimento em redes (ALVES; OLIVEIRA, 2001) e com o modelo epistemológico rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Em comum, essas três noções questionam a validade do chamado paradigma arborescente, com o qual tradicionalmente a estrutura do pensamento e do conhecimento tem sido comparada. Se nos apoiarmos nesse paradigma, daremos continuidade ao modo de entender o processo de conhecer tal como a "metáfora da árvore do saber" (GALLO, 2002, p. 29): raízes fincadas em solo firme (representando as premissas verdadeiras), um tronco sólido que se ramifica em galhos (representando as diversas especializações, disciplinas, campos de saberes) que não se relacionam entre si, remetendo-nos ao paradigma da simplificação. Assim representada, a "árvore do saber" supõe hierarquização de saberes e minimiza a possibilidade de o pensamento proceder de uma maneira mais caótica, com outras formas de trânsito possíveis por entre os inúmeros campos de saberes. A metáfora do rizoma, então, é apresentada como alternativa: surge no campo da botânica, de onde os filósofos Deleuze e Guattari recuperam a imagem de um tipo de caule radiciforme, formado por pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos; linhas fibrosas que se entrelaçam, formando um conjunto complexo. Para Gallo (2002), os elementos do rizoma remetem necessariamente uns aos outros e também para fora do próprio conjunto; rompendo com a hierarquização tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades de circulação, já que no rizoma existem múltiplas linhas de fuga, são múltiplas as possibilidades de conexões, sugerindo que se abandonem os verticalismos e horizontalismos presentes no paradigma da árvore. A concepção de tessitura de conhecimento em rede contribui para considerar os enredamentos, os contatos entre múltiplos sujeitos, em seus múltiplos contextos, onde são tecidos saberes e subjetividades; como também para compreender a forma (disforme, irregular, rizomática, em processo) de representação do conhecimento, compreendendo:

> [...] rede, não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados [...]. A rede cujos "nós" podem ser interpretados como os significados, conexões que vamos atribuindo aos fios trançados, ou os impasses a que chegamos e que nos desafiam ao imobilismo ou à procura de novas tramas [...]. A rede dos espaços esgarçados que vou procurando melhor trançar ao tramar, nela, outros fios, existe ao mesmo tempo que outras redes que vão ficando com fios soltos, pela minha impossibilidade de melhor trançá-las ou porque nem mesmo chego a perceber que assim estão inacabadas. (AZEVEDO, 2001, p. 64).

Tais noções confluem à ideia de inacabamento e de imparcialidade de todo conhecimento. Ainda que se tenha acesso às mesmas informações, essas só passam a constituir conhecimento quando enredadas a outros fios presentes nas redes de saberes de cada sujeito, processo que pode gerar sentidos outros, não necessariamente coincidentes com os do transmissor da informação; portanto, nos provoca aprendizagem e conhecimento tudo que entra em conexão com nossos interesses, crenças, valores ou saberes, ou seja, a atribuição de significado tem a ver com a singularidade das conexões que cada um estabelece (OLIVEIRA, 2001b, p. 30). A definição do objeto de pesquisa e a relação do pesquisador com este se dão/se fazem destas/nestas práticas "tecelãs". Daí emerge a natureza subjetiva do conhecimento: algo dito por um sujeito-observador-pesquisador que compreende o/*um* mundo a partir de suas redes de saberes (saberes estes atravessados e enredados por/em relações, o que nos faz pensar em co-construção, co-produção, co-criação do conhecimento), que influenciam seu modo de investigar e de compreender a realidade[21]. Ao pesquisador, segundo Najmanovich (2003, p. 60) fica a tarefa de "insuflar sentido", rastreando a rede de relações na qual um acontecimento foi tecido, mas sabendo que é impossível seguir todas as pistas.

Nesta pesquisa tracei a intenção de utilizar uma abordagem quantitativa, por pretender rastrear intensivamente os museus em que a prática educativa se faz interconectada com especificidades dos públicos que os frequentam; e qualitativa, seguindo o entendimento de que pesquisas qualitativas e quantitativas podem ser complementares. Demo (2001, p. 8) afirma que todo fenômeno qualitativo é dotado também de faces quantitativas e vice-versa, que não há dicotomia entre quantidade e qualidade. Minayo e Sanches (1993, p. 247) também consideram que a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como incompatível, e apontam que é desejável que as relações sociais sejam analisadas[22] em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e investigadas em seus significados mais essenciais,

---

[21] Sinto-me aproximada da "propriedade do céu estrelado" que Leminski descreveu na fragmento do ensaio chamado "Que diz o céu?", usado na epígrafe deste texto: nenhuma forma existindo no céu sem um olhar a organizar as estrelas em constelações, ou seja, a "leitura constelacional" depende do observador. (LEMINSKI, 2012, p. 78).

[22] A preocupação não é de produzir propriamente *análise*, mas *compreensão*, pelo fato de esta pesquisa estar pautada no marco da teoria da complexidade. O sentido da análise no método cartesiano tem a ver com a prática de dividir um problema para examinar, não implicando necessariamente que este se comunique novamente com o contexto de onde foi tirado. Mas na perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2005, p. 24), todo conhecimento constitui ao mesmo tempo uma tradução e uma reconstrução; comporta operações de ligação – conjunção, inclusão, implicação – e de separação – diferenciação, oposição, seleção, exclusão – em processo circular: da separação à ligação, da ligação à separação; da análise à síntese, da síntese à análise. Segundo Morin, o conhecimento comporta separação e ligação, análise e síntese, ao mesmo tempo. Sendo assim, a Teoria da Complexidade distingue e analisa, conforme o paradigma anterior, mas busca estabelecer comunicação entre o que é distinguido: objeto, ambiente, coisa observada e seu observador (PADERES *et alii*, 2005, p. 4).

levando em conta que estudos quantitativos podem gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente, assim como o inverso. Minayo (2009, p. 22) reconhece haver uma "oposição complementar" que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, gera riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. Na mesma direção, Günther (2006, p. 207) entende que "uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica". Günther (2006, p. 202) considera que as perguntas de pesquisa são multifacetadas, podem comportar mais de uma abordagem teórico-metodológica:

> Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utilizam-se procedimentos qualitativos e quantitativos.

Para este autor, são características da pesquisa qualitativa[23] a flexibilidade e a adaptabilidade, portanto, em minha pesquisa, a ideia era tratar quantitativamente alguns dados, em especial, relativos aos museus, não buscando senão diversificar as formas de apreender a realidade, sem abandonar os fundamentos epistemológicos aqui anunciados[24], atentando para o fato de que "todo enfoque integrador ou multimetodológico exige cautela,

---

[23] Günther (2006, p. 206-207) agrega as considerações de vários autores — Grunenberg (2001); Mayring (2002); Miles e Huberman (1994); Steinke (2000) e apresenta critérios, formulados em termos de perguntas, para avaliar se uma pesquisa qualitativa pode ser considerada de "boa qualidade": "As perguntas da pesquisa são claramente formuladas? O delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e as perguntas? Os paradigmas e os construtos "analíticos" (ver nota 22) foram bem explicitados? A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas? Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos? Os procedimentos metodológicos são bem documentados? Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos "analíticos"? Os procedimentos "analíticos" foram bem documentados? Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento? O detalhamento da "análise" leva em conta resultados não-esperados e contrários ao esperado? A discussão dos resultados leva em conta possíveis alternativas de interpretação? Os resultados são – ou não – congruentes com as expectativas teóricas? Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos? Os resultados são acessíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os usuários no campo? Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?". Com as devidas adaptações ao marco teórico que me propus a empregar (pensamento complexo), procurei refazer estas perguntas ao longo da elaboração deste trabalho que, ao cabo, tornou-se predominantemente qualitativo, sem deixar de considerar a abertura ao acaso, a pesquisa percebida como revisável, sistêmica, dialógica e processual, e também como oportunidade para a criação e compreensão do novo e do inesperado (MORAES, LA TORRE, 2006, p. 171). Nesta perspectiva, é possível rever o método, o caminho, alguma etapa do processo, reconhecer o próprio erro, construir um novo significado; "pois a reconstrução do conhecimento e interpretação de algo supõem a sua desconstrução e possibilidade de reconstrução" (MORAES, LA TORRE, 2006, p. 156).

[24] É certo que metodologias variam de acordo com o enfoque e formação do pesquisador, refletindo suas concepções de produção do conhecimento. Determinados procedimentos quantitativos para obtenção de dados terão validade para "certos tipos" de problema, não para todos. Morin (2011, p. 102) afirma que a simplificação é necessária, mas deve ser relativizada, isto é, é preciso aceitar a redução consciente de que ela é redução; e não aceitar a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas.

prudência metodológica, na tentativa de se evitar que ocorra justaposição de métodos de maneira desordenada" (MORAES; LA TORRE, 2005, p. 151). Neste caso, ao assumir alguns procedimentos quantitativos, o que mais interessou não foi apontar o número de elementos ou partes constitutivas do conjunto, mas as relações que emergem entre seus componentes (MORAES; LA TORRE, 2005, p. 151). Tais dados são melhor "considerados devidamente em suas multiplicidades complexas, isto é, são partes específicas de um todo específico, necessitando, portanto de tratamento hologramático[25]" (LIMA, 2001, p. 88).

Em certa medida, por construir metodologicamente a pesquisa a partir da ideia de rede e de complexidade, não me sinto desautorizada a desenvolver uma metodologia "mestiça":

> [...] a complexidade é a união da simplicidade e com a da complexidade; é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternação entre o pensamento redutor, que só vê elementos, e o pensamento globalizado, que só vê o todo.
> [...] a complexidade não é apenas a união da complexidade e da não complexidade (a simplificação); a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar". (MORIN, 2011, p. 102-103).

Segundo Bogdan e Biklen (1982, s. p. *apud* LÜDKE; 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". Tais atitudes epistemológicas não me parecem inconciliáveis com uma investigação dotada de sistematização metodológica e reflexão teórica, sem deixar de ser dialógica, política; ser delimitada, sem ser mutilada ou desarticulada. Para Moraes e La Torre (2006), o rigor e a validade científica de uma pesquisa desenvolvida sob o enfoque do pensamento complexo e eco-sistêmico "devem ser avaliados a partir das evidências identificadas, da utilidade do conhecimento produzido, da probabilidade de polinização dos resultados em outros contextos[26], da confirmabilidade dos processos registrados, bem como do caráter ético dos procedimentos adotados".

---

[25] Em Morin (2011, p. 74), um dos princípios que regem a complexidade é o hologramático: as partes estão no todo, o todo está inscrito nas partes; o todo só se constitui pelas interações entre as partes, com elas adquirindo sua especificidade. O menor ponto da imagem do holograma contém quase toda a totalidade da informação do objeto representado.

[26] 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, LA TORRE, 2006, p. 154).

Lidando com práticas sociais, a pesquisa em educação (seja ela qualitativa ou não) se dá em realidade complexa, comportando, assim, imprevisibilidades: não há como definir a *priori* o trajeto exato da pesquisa, garantindo que não haverá redefinições em meio ao percurso, apesar de todo o esforço do pesquisador em predeterminar seus objetivos e embrenhar-se na tarefa investigativa com intencionalidade e desejo.

2.1 **Objeto[27] e objetivos da pesquisa**

Tive como objeto de investigação as práticas educativas em museus a partir das vozes dos sujeitos que as vivenciaram, em especial, professores de EJA, em processos de formação continuada e/ou no *uso* desses dispositivos culturais com os estudantes, a fim de capturar percepções e concepções que têm desses espaços.

Conhecer o perfil do professor de EJA no que tange à sua relação com um espaço de cultura como o museu, nos revela algumas pistas sobre como se dão processos de formação docente nos múltiplos espaços educativos que frequenta; como esses processos se estendem e alcançam (ou não) os estudantes de EJA; que diálogos possíveis são travados entre professores e museus; como/quando/por que o estudante de EJA ultrapassa os muros da escola levado por seu professor a um museu; que aspectos da contemporaneidade imprimem novos contornos e redefinem experiências que por muito tempo foram concebidas como visitas para ver "coisas velhas", para ouvir "especialistas" com falas prolixas. Por esse movimento, capturaram-se concepções de museu presentes nos discursos de professores, descontinuidades, rupturas, sentidos impregnados de valores construídos pelas próprias experiências enquanto usuários (ou não) de museus, ao longo da vida.

Tomei, para isso, como objetivo geral da pesquisa investigar a relação de professores de EJA do município do Rio de Janeiro com os 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 formação continuada docente; assim como identificando-os

[27] A variedade semântica da palavra *objeto* leva-nos a um incômodo quando emerge em seu sentido denotativo, como "coisa" estática. Mas *objeto*, em seu sentido usual no contexto da produção do conhecimento, apresenta o sentido de delimitação de uma questão, de definição de um "problema de pesquisa". Do latim *objectu*, a palavra *objeto* quer dizer "lançado adiante" (NASCENTES, 1955, p. 398), e não difere da palavra *problema* (NASCENTES, 1955, p. 456), de origem grega, que também significa o que se atira (bállo) adiante (pró), "o que se propõe".

como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer.

Para isso, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os principais objetivos e motivações entre professores que realizam visitas a museus com estudantes de EJA, assim como identificar fatores que justificam a desmotivação de professores que não as realizam;
- Identificar etapas, dificuldades, facilidades do processo de agendamento de visitas junto a museus e os trâmites requeridos por cada escola junto à Secretaria de Educação; soluções obtidas para transporte de alunos de acordo com cada realidade (visita à noite, durante a semana, ou visita em finais de semana);
- Caracterizar projetos/práticas pedagógicas de professores que incluem visitas a museus e suas relações com diretrizes e princípios da EJA, para neles reconhecer: concepções e percepções de museus — o que levam em conta na escolha dos museus a serem visitados; como orientam as turmas sobre o espaço a ser visitado; o que privilegiam no momento da visita; e, quando de volta à escola, que desdobramentos decorrem;
- Verificar como o público de EJA, enquanto modalidade de ensino com oferta predominantemente noturna, é identificado pelos museus em suas necessidades específicas: conhecer propostas alternativas, condições de flexibilização de horário etc.; assim como a existência de oferta de formação continuada para professores em museus;
- Traçar um perfil de professores de EJA usuários de museus, em sua trajetória de vida privada e familiar, como prática formativa, de fruição e lazer. Estabelecer possíveis nexos e entrecruzamentos entre experiências pessoais anteriores com museus e a prática docente.

2.2 Que *constelações* foram vistas no céu? Breve levantamento bibliográfico sobre educação e museus

A partir do levantamento bibliográfico – uma das etapas iniciais da pesquisa – foi possível elencar produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos anos no contexto brasileiro

voltadas para a compreensão da questão educacional nos museus[28]. Seibel-Machado (2009), em sua tese de doutorado[29], fez uma revisão da literatura brasileira sobre educação em museus relativa ao período de 1987 a 2006. A autora reuniu dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias e organizou-as em ordem cronológica, com dados básicos sobre cada trabalho. Este levantamento bibliográfico que mapeou o período em questão foi por mim utilizado durante a elaboração deste trabalho. Para atualizá-lo até o ano de 2014, consultei o Banco de Teses da CAPES (Disponível em http://bancodeteses.capes.gov.br. Acesso em 23 de dezembro de 2014) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Disponível em http://bdtd.ibict.br/. Acesso em 26 de dezembro de 2014), utilizando as palavras-chave "museu" e "educação". A busca foi refinada por tipo de recurso (dissertações e teses) e data de publicação (2007 a 2014). Para complementar a tarefa, procedi com a leitura dos resumos, aferindo a pertinência de cada obra. O cruzamento destes três bancos de dados com o levantamento de Siebel-Machado resultou, portanto, em um conjunto de 25 teses, 87 dissertações, 7 monografias[30] (Anexo B).

Tal sistematização facilitou sobremaneira o processo de identificação das pesquisas que tratavam de experiências e reflexões sobre a relação escola/museus e, entre estas, a busca por aquelas que especificamente tinham como foco sujeitos da EJA. Também as produções que versavam sobre formação continuada de professores em museus foram selecionadas como de interesse.

A leitura dos resumos dos trabalhos permitiu identificar quais museus têm sido foco de maior atenção dos pesquisadores quando o tema é educação. Com ênfase na "alfabetização científica", são os "museus de ciências" os mais pesquisados: foram identificados 67 trabalhos

---

[28] Em 2004, as autoras Adriana Mortara Almeida, Denise Coelho Studart, Magaly Cabral e Marília Xavier Cury, todas membros do Comitê de Educação e Ação do Conselho Internacional de Museus (Ceca-Icom, no Brasil), publicaram uma vasta bibliografia nacional e internacional sobre educação, comunicação e avaliação museológicas na Revista MUSAS (Revista Brasileira de Museus e Museologia, 2004, p. 65-84). Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/04/Musas1.pdf

[29] A autora realizou um levantamento bibliográfico para auxiliá-la em suas reflexões acerca das abordagens pedagógicas adotadas nos museus e o papel do setor educativo, em especial, nos museus de ciências. A tese *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida* foi defendida em 2009 (Instituto de Geociências, UNICAMP).

[30] Há um número superior de monografias desenvolvidas abordando educação e museus, contudo, os caminhos de buscas se tornaram complicados por não haver um banco de dados que centralizasse as produções de todas as universidades brasileiras. Da mesma maneira não foi possível elencar a totalidade de artigos produzidos sobre educação e museus, o que não seria só tarefa extenuante como excederia a principal utilidade deste levantamento, que foi o de apresentar o panorama geral das produções acadêmicas mais recentes e o lugar que a EJA ocupa neste cenário.

desenvolvidos em museus de Ciências (Exatas, da Terra, Biológicas e da Saúde)[31], quantitativo que superou o somatório de todos os outros: 21 pesquisas realizadas em museus de artes[32], 16 em museus de história, 12 em museus etnográficos e/ou antropológicos, 1 em centro cultural, 2 em museus comunitários, 2 em museus de educação, esportes ou lazer.

Em relação ao total de trabalhos que selecionei (119), 60 resumos mencionavam o envolvimento direto de escolas com participação de alunos e professores nas pesquisas, relacionando-os a atividades em museus; os outros 59 abarcavam questões mais gerais, ligadas ao papel educativo dos museus, a maioria voltada à interpretação dos pressupostos teóricos e práticos de projetos, parcerias e propostas desenvolvidas nas instituições pesquisadas, contudo sem citar participação direta dos públicos escolar e docente nas pesquisas.

Entre os 60 trabalhos que envolviam alunos e professores, havia apenas seis voltados à investigação de estudantes e/ou professores de EJA em práticas culturais em museus; três deles dedicados à realidade da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Morais (2010) buscou enfatizar a relevância da divulgação científica realizada em museus para a formação dos alunos em processo de alfabetização do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (PEJA), como instrumento de inclusão social e cidadania. Em 2013, a mesma autora pesquisou um grupo de alunos atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais do mesmo Programa, partindo da compreensão de que exposições em museus de ciência e tecnologia podem contribuir para sua aprendizagem e interação, apontando o museu como recurso relevante para a inclusão quando havendo adequada utilização de acervos, comunicação, recursos e espaços. Santos (2012) apresentou uma atividade realizada também com uma turma do PEJA em um museu, intentando verificar a possibilidade de criar identidade entre o sujeito da EJA e a instituição museal em uma ação colaborativa. Bertoglio (2013) preocupou-se em aclarar contribuições de um programa de atividades realizadas em ambiente escolar e em um museu de ciências e tecnologia em Porto Alegre para o ensino de ciências voltado a sujeitos da EJA. Campos (2013) relatou como estudantes adultos compartilham percepções, negociam e constroem significados relacionados aos conhecimentos e objetos musealizados e atentou para o papel educativo das exposições de um

[31] Museus relacionados às Ciências Exatas (Estatística, Física), Ciências Biológicas (Biologia, Botânica, Genética, Zoologia, Ecologia etc.), às Ciências da Terra (Geologia, Mineralogia etc.) e à saúde (animal e humana); incluem-se aqui os aquários, oceanários, herbários, jardins botânicos, jardins zoológicos, observatórios e planetários.

[32] Artes visuais, artes cênicas, artes decorativas, arquitetura, moda, audiovisual, literatura etc.

museu em São Paulo. Um dos trabalhos se dedicou a pesquisar mais detidamente professoras da EJA (ANDRADE, 2011), buscando compreender como alfabetizadoras potencializavam em seus “fazeres docentes ordinários” as relações entre história e memória em práticas culturais de visita em museus em Belo Horizonte com seus alunos jovens e adultos, ainda que sem formação específica em história.

Grande parte das pesquisas realizadas com foco em professores privilegiaram sujeitos atuantes na educação básica regular, algumas delas investigando as relações museu-escola e a interação entre esses espaços, levando em conta os pontos de vista dos sujeitos docentes. Silva (2005) interessou-se pelas representações sociais construídas pelos professores a respeito dos museus e as relações decorrentes dessas concepções; Reis (2005), Bejarano (1994), Linhares (2011), Soares (2010) e Martins (2006), em perspectiva semelhante, investigaram professores como portadores de concepções próprias a respeito de museus, enfatizando suas expectativas, motivações e objetivos, tendo em vista a construção da parceria *museu / escola*, em diferentes museus de ciências. Freire (1992), anos antes, desenvolveu investigação similar em um museu etnográfico, buscando os significados atribuídos à relação *museu / escola*. Dutra (2012) pesquisou também essa relação, concebendo uma visita a um museu de história como um “deslocamento intercultural”. Silva (2011) debruçou-se sobre as razões pelas quais professores levavam seus alunos a um museu de história, na perspectiva de compreender a função do professor na formação cultural de seus alunos. Hildebrando (2010) procurou desvelar a concepção de professores sobre um museu histórico e a concepção de história assumida por eles no cotidiano do trabalho pedagógico; Braga (2014) também buscou um museu de história para entender as concepções de memória, história e narrativa de professores, o uso pedagógico dos museus e as relações subjetivas estabelecidas com as exposições. Cruz (2008) buscou relações entre a formação cultural de professores e as percepções destes acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. Aracri (2013) observou o “volume de capital cultural” de um grupo de professores, buscando relacioná-lo aos usos e práticas desses docentes, em espaços culturais, como museus. Teixeira (2010) investigou a “posição social ocupada pelo professor na hierarquia docente” e a localização geográfica de escolas, para avaliar o grau de adesão destes profissionais a programas de um museu de arte. Gabre (2011) desenvolveu pesquisa a respeito de um projeto educativo de mediação cultural compartilhada entre profissionais de um museu de arte e profissionais de uma escola de educação infantil.

Os museus foram vistos como espaços de educação inicial e continuada para professores por alguns autores. Jacobucci (2006) realizou estudo sobre processos formativos continuados de professores em museus de ciências, caracterizando os modelos de formação adotados em cada núcleo de divulgação científica. Conrado (2009), diante do desafio da diversidade cultural, buscou compreender que concepções de formação continuada perpassavam programas ofertados por museus de artes. Pereira (2005) investigou práticas docentes e sua relações com a formação inicial e contínua, tendo o museu como espaço formativo, e a inserção do "lúdico" na formação dos educadores. Mori (2014) trouxe para seu estudo contribuições de um projeto de um centro de divulgação científica para a prática e formação de professores de química, enfatizando o papel dos museus e centros de ciências na educação escolar, assim como Ovigli (2009), que articulou a possibilidade da parceria museu/escola/universidade para a formação inicial docente em ciências. Siqueira (2009) expôs em seu trabalho as possibilidades e os limites da formação continuada docente para a incorporação crítica dos meios de comunicação e suas linguagens em um museu de imagem e de som.

Sublinha-se o quão recentes são muitos dos trabalhos referenciados, mas já se conta com um volume expressivo de dissertações de mestrado e teses de doutorado em torno do tema educação e museus no panorama nacional. O que também fica evidente em tal mapeamento são as poucas produções acadêmicas voltadas à compreensão das relações entre professores de EJA e museus na atualidade, em especial a partir do reconhecimento de sua função social na contemporaneidade. Verifica-se que há um vasto campo a se pesquisar na tentativa de captar e compreender a trajetória do professor de EJA. A importância de se perceber como se dá a ressignificação dos espaços museais por parte dos professores tem a ver com as especificidades dos estudantes jovens e adultos das escolas públicas e o necessário movimento de (re)apropriação de contextos e de diferentes práticas culturais que ocorrem e se (re)inventam em outros espaços que educam na sociedade, para além da escola, por toda a cidade.

2.3 **Assumindo um itinerário diante da *propriedade do céu estrelado***

Assumir um *itinerário* como pesquisadora é o momento de assumir o duplo *risco*, primeiro, de sistematizar um desenho, definindo instrumentos a serem utilizados para levar a

tarefa a cabo, traduzindo meu percurso metodológico; segundo, intentar esse caminho, sem esquecer que o risco é apenas a intenção primeira do bordado, e que este pode se complexificar, sendo preciso assumir imprevisibilidades. Se vemos no céu algumas formas, é porque não miramos estrela a estrela, isoladamente, mas em conjunto, em relação. Assim procurei construir um itinerário que não reduzisse as possibilidades de ver em constelação. A escolha desse itinerário sofreu influências da minha vivência anterior, no contexto da pesquisa *Diagnóstico*, como quando por exemplo, opto pelo uso de instrumentos similares, formas de registro, número de entrevistados por escola etc.

2.3.1 Definição da amostra e de instrumentos da pesquisa

Escolas

Como a definição do objeto desta pesquisa se deu a partir do envolvimento com a pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*, a identificação de professores usuários de museus foi viabilizada pela leitura atenta dos dados nela obtidos: todos os questionários aplicados nas escolas foram transferidos para planilhas eletrônicas, permitindo a localização das respostas dos professores à indagação sobre a frequência de uso de museus com seus alunos. Construí um quadro com as respostas dadas pelos professores, destacando as escolas municipais que concentravam um número maior de respostas positivas em relação ao uso de museus. Em seguida, busquei uma questão aberta, dirigida apenas aos alunos, na qual pude encontrar registros sobre os lugares que estes alegavam visitar em atividades realizadas fora da sala de aula. Destaquei as escolas cujas respostas eram *museu* ou outras palavras do mesmo campo associativo como *planetário*, *exposição*, *centro cultural*. A decisão inicial foi criar uma amostra composta por cinco escolas[33], a serem selecionadas, então, a partir do cruzamento das informações disponibilizadas nas planilhas tabuladas, mas levando em consideração a localidade em que se situavam, para não compor uma amostra concentrada em uma única região da cidade. Por precaução – uma eventual adesão baixa na participação de professores ou alunos em alguma

[33] Descartei a possibilidade de escolher uma escola por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), já que se tratam de 11 Coordenadorias atualmente, uma amostra grande, a gerar um número de dados maior, a serem tratados em pouco tempo. A SME/Rio distribuía, à ocasião da pesquisa *Diagnóstico*, as escolas em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). (Cf. Apêndice A).

das escolas, que pudesse comprometer a amostra ou algum outro fator que inviabilizasse o aceite da escola em me receber – foram selecionadas seis escolas (a amostra previa duas escolas na zona Norte, e passou, assim, a contar com três). Como a investigação teve boa aceitação nas seis escolas, todos os questionários foram incorporados à pesquisa.

Em relação a uma dessas escolas havia um interesse a mais: a possibilidade de ouvir uma professora que eu (re)encontrara[34] em um seminário de educadores de museus em 2013, que havia demonstrado militância e engajamento com o tema. Uma única escola da amostra foi selecionada a partir de critério diverso do até então explicitado: por encontrar-se próxima a vários museus – e por ser uma unidade de referência da EJA no município, com indícios de parcerias com algumas instituições culturais. Pareceu-me justificável incluí-la no rol de escolas a serem visitadas, afinal, seria interessante problematizar o que representa esta proximidade física a equipamentos culturais (tal "vantagem" se traduziria ou não em diversidade de práticas culturais em museus?). Sendo assim construída, a amostra de escolas desta pesquisa ficou distribuída geograficamente da seguinte maneira: uma escola na zona Sul (2ª CRE); três na zona Norte (4ª CRE); uma na zona Oeste (8ª CRE); e uma no centro da cidade (1ª CRE). Segundo Lima (2001, p. 88):

> [...] a amostra nesse paradigma [da complexidade] pode apresentar-se pequena ou ampla, estratificada, representativa, aleatória..., o mais importante é que dentro do seu universo, deverá se considerar as incertezas, as perturbações, as ligações e religações desse com o todo e as partes multidimensionalmente.

Após verificar por contato telefônico se as escolas mantinham condições semelhantes às encontradas em 2012 (confirmação de que alguns dos professores respondentes voluntários da pesquisa anterior lá estivessem, ou de que haveria outros professores dispostos a participar da pesquisa, inclusive, no caso de não visitarem museus como antes, explicitando seus posicionamentos diante do *não uso*), procedi com os trâmites burocráticos exigidos. Procurei pelo Comitê de Ética da UERJ, ao qual submeti o formulário e a documentação alusiva à pesquisa, obtendo o deferimento. Em seguida, novos trâmites se deram na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Para cada escola foi preciso buscar autorização específica nas CREs a que pertenciam. Minha permanência em cada escola variou de dois a cinco dias: tempo utilizado para observar, recolher e levantar informações sobre o estabelecimento escolar e aplicar os questionários elaborados.

---

[34] Como eu havia visitado escolas da região da 4ª CRE durante a pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA:* um estudo de caso no Rio de Janeiro em 2012, reconheci ser esta uma das professoras voluntárias que respondeu ao questionário proposto na ocasião.

Professores

Um questionário semiestruturado (Anexo C) foi o primeiro instrumento utilizado junto aos professores. À pesquisa interessou compreender as percepções dos professores que incluem museus em suas propostas pedagógicas com estudantes de EJA, e também daqueles que não faziam *uso* desses equipamentos culturais; mas as práticas de ir a museus se mostraram muitas vezes "coletivas", como característica da "escola", e não de professores isoladamente. Portanto, em cada escola participaram três professores e, em algumas delas, não se detectou quem não se encaixasse no perfil de *não usuário*, havendo entre os questionários mais professores respondentes declaradamente *usuários* de museus do que *não usuários*. Os professores foram aleatoriamente escolhidos – desde que se interessassem em contribuir com a pesquisa – nas seis escolas visitadas.

Alunos

Com o mesmo critério, três alunos que preferencialmente[35] tivessem participado de visitas, projetos ou oficinas em museus com seus professores foram convidados a responder questionários semiestruturados específicos (Anexo D). Neste caso, o preenchimento dos questionários foi feito por mim, em dinâmica similar a de uma entrevista, com o intuito de garantir a integridade do sentido das respostas, já que na pesquisa de que participei em 2012 constatei que os alunos tendiam a registrar respostas demasiadamente resumidas quando solicitadas por escrito. Ouvir a voz dos alunos, sem perder detalhes, foi considerado por mim decisivo para a compreensão das vivências cotidianas de cada uma das escolas visitadas, além de ressignificar sentidos de ida a museus, a partir de suas próprias perspectivas.

Diário de campo

O diário de campo[36] foi tomando corpo à medida que alimentado com os registros dos dias de visita às unidades de ensino, sobre as características do entorno de cada uma, descrições e impressões sobre as escolas, seus alunos e professores, clima escolar etc.

O material de pesquisa obtido na primeira etapa se constituiu de: 18 questionários de alunos, 18 questionários de professores e um diário de campo (composto de seis relatórios,

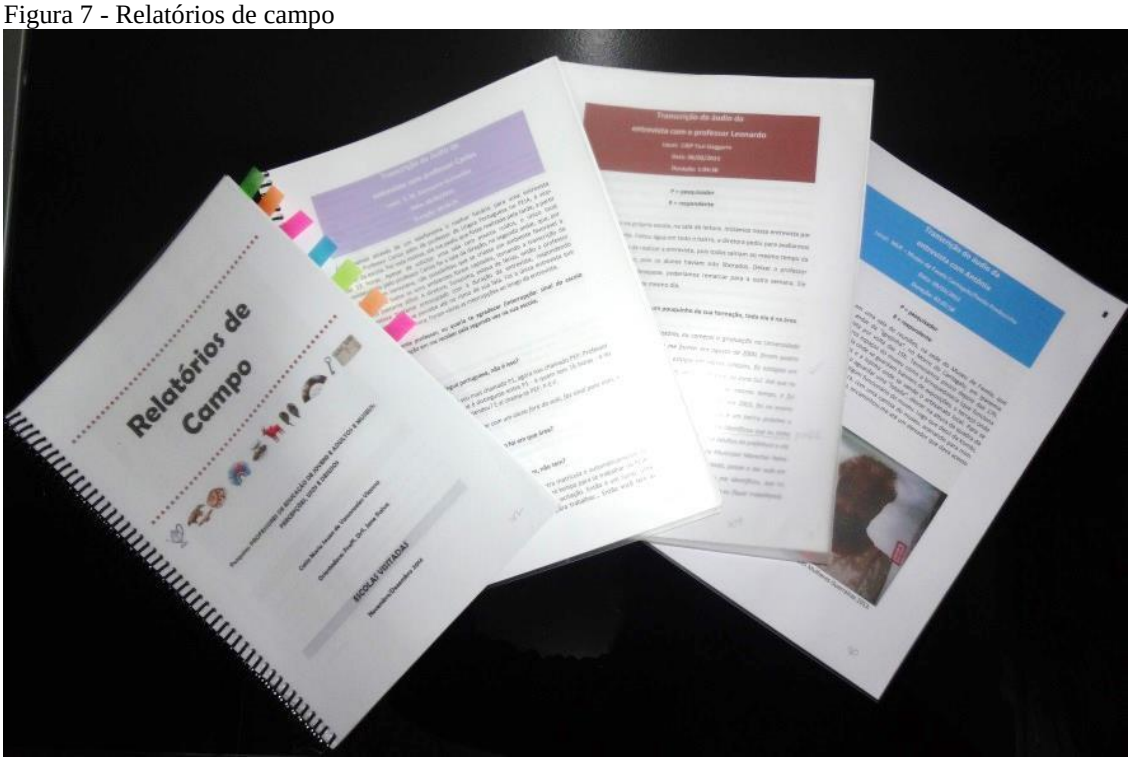
---

[35] Uma das escolas pesquisadas não realizou visitas a museus em 2014, mas foi mantida na amostra por ter professores que participaram da pesquisa de 2012 como respondentes. Sem alunos remanescentes do ano de 2012, procurei na escola por alunos que tivessem ido a museu(s) mediados ou não pela instituição escolar.

[36] Este material não foi anexado à dissertação por constituir um documento de 102 páginas. *Fac simile*s no Anexo E.

com fotos, em que se descreve cada uma das escolas visitadas, além de um relatório de campo com os registros de uma visita a um museu no centro do Rio de Janeiro, quando acompanhei um grupo de estudantes jovens e adultos e dois professores de uma escola da zona Norte). As respostas dos questionários de professores e alunos foram sendo transferidas para planilhas eletrônicas, a fim de facilitar o processo de compreensão das informações obtidas.

Figura 7 - Relatórios de campo



Fonte: A autora, 2014

Formação de subgrupo de professores: entrevistas

Um ciclo de entrevistas se deu logo após o exercício de interpretação das respostas encontradas nos questionários aplicados aos professores. A partir de uma leitura crítica, prossegui com a definição de um subgrupo de respondentes, interessando-me na composição máxima de seis professores, baseando-me, sobretudo, no conteúdo das respostas dadas aos questionários aplicados na primeira etapa da pesquisa. Inicialmente, em meu plano de trabalho, havia a intenção de organizar um grupo focal junto aos docentes, mas as dificuldades em conciliar agendas pessoais e profissionais de professores de regiões diferentes da cidade fizeram-me substituir a técnica por entrevistas individuais[37], realizadas nas próprias escolas. As entrevistas semiestruturadas constituíram-se em aprofundamentos sobre questões

[37] As transcrições das entrevistas originaram um documento de 203 páginas: foram aproximadamente 10 horas de gravação de áudio.

já presentes no questionário, garantindo liberdade ao entrevistado de incluir lembranças, memórias. Nos dizeres de Monteiro (2004, p. 8 *apud* PAIVA, 2014, p. 8), seres humanos são "romancistas, autores de um romance único cuja escrita dura toda a existência e no qual assumimos o papel de protagonistas"; e as lembranças, segundo a autora, são inventadas por nós mesmos, "o que é o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos, porque nossa identidade reside na memória, no relato de nossa biografia".

Responsável pela Gerência da EJA no município do Rio de Janeiro

Realizei ainda um levantamento sobre a existência de projetos ou parcerias entre museus e o Programa de Educação de Jovens e Adultos, junto à Gerência de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro em um recorte temporal relativo aos últimos cinco anos, com o recurso da entrevista semiestruturada (Anexo F).

Museus

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. Em relação aos museus, consultei inicialmente o Cadastro Nacional de Museus (CNM - Ibram, 2014) e obtive dados básicos de cada uma das instituições museais localizadas no município do Rio de Janeiro, construindo, assim, um primeiro banco de dados. De posse dos endereços eletrônicos dessas instituições, foram enviados *e-mails* aos gabinetes diretivos dos museus, apresentando a pesquisa e disponibilizando um *link* de acesso ao questionário semiestruturado (Anexo G), com perguntas fechadas e abertas (em modelo de formulário *online*) a fim de confirmar dados gerais sobre o funcionamento dos museus e sua relação com o público (horário, existência ou não de setor educativo ou outros setores similares e quem os compõem; oferta ou não de projetos para jovens e adultos – estudantes ou professores; grau de disponibilidade para o atendimento fora do horário padrão no caso específico de alunos da EJA etc.). O questionário destinava-se a funcionários responsáveis por ações educativas e culturais do museu, mesmo quando não havendo um setor / divisão específico de ação educativa formalizada. A opção por uma ferramenta *online* se deu por serem mais de cem as instituições museais localizadas no município do Rio de Janeiro (CNM - Ibram, 2014). Ao longo do processo, surgiram oportunidades de encontro com duas 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[38] por parte dos museus ao convite de preenchimento dos formulários *online* em contribuição à pesquisa. Uma delas, Antônia Ferreira Soares, representante de um museu comunitário, ajudou a desenvolver alguns enlaçamentos entre a museologia social e a educação popular, levando em conta que os museus comunitários se mostraram desconhecidos pelos professores. Esses museus merecem ser destacados também em função do papel coerente que podem desempenhar em meio aos desafios enfrentados pelos sujeitos jovens e adultos na contemporaneidade, em diálogo com a EJA e seu sentido de educação ao longo da vida. A segunda, Magaly Cabral, diretora de um museu federal, relatou dois projetos realizados com alunos de EJA, à noite. Um deles, premiado pelo Programa Ibermuseus, em 2014. No capítulo 3, trarei essas experiências com maior detalhamento.

O levantamento de museus situados no Rio de Janeiro originou também a criação de um mapa (p. 102) que objetiva demonstrar a distribuição geográfica dos museus pela cidade do Rio de Janeiro.

[38] Alguns ajustes foram realizados em busca de maior adesão, em especial, a verificação/atualização dos *e-mails* institucionais remetidos, diante da possibilidade de alguns dos cadastros disponibilizados no CNM se encontrarem defasados.

3 *CARTOGRAFANDO* MUSEUS PELA CIDADE: ACESSO, CIDADANIA CULTURAL, EJA E SEUS SUJEITOS

> Está tudo entre Ipanema e Santa Cruz
> [...]
> Desenvolvi uma relação com a madrugada de Ipanema e invejava a Ipanema solar,
> do cinema e da literatura.
> Nunca tive coragem de frequentar Ipanema durante o dia,
> mas me sentia em casa sentado no meio-fio esperando a van para Santa Cruz.
> A madrugada de Ipanema abrigou uma das melhores conversas que tive até hoje.
> Sempre acreditei nas conversas.
> Eunice era uma francesa que trabalhava um tempo em lanchonetes
> e depois partia para viajar pelo mundo.
> [...]
> Eunice estava de partida para a França, onde ganharia dinheiro para ir ao Japão.
> Sua determinação em circular o mundo durante a vida
> encorajou minha circulação pela cidade.
> Anos depois, encontrei Eunice no meio de um bloco no carnaval de Santa Teresa.
> Ela me reconheceu e perguntou sobre Ipanema.
> Disse que passei a frequentar Ipanema de dia
> e que da calçada olhava as barracas de praia, enfileiradas uma ao lado da outra.
> E tive a mesma sensação de estar olhando da laje da Rua 50 as casas enfileiradas do Cezarão.
>
> *Faustini, 2009, p. 39-44*

3.1 **Por uma cidadania cultural... “de Ipanema a Santa Cruz”**

Na visão de Chauí (2006, p. 72), em busca de cidadania, é necessária uma definição de política de cultura pelo prisma democrático, como direito, sem privilégios e sem exclusões.

A *democratização cultural* inclui, no caso dos museus: 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. A *democratização* tem compromisso direto com o *acesso*; como afirma Laaksonen (2011, p. 50): “construir acesso está relacionado a tornar possível, facilitar e deixar acontecer”, relaciona-se com “oportunidades, opções, alternativas e escolhas”, sendo uma precondição para a participação. A *participação* está fortemente ligada à *cidadania cultural*: “a participação nas atividades culturais, juntamente com o acesso a elas, forma a espinha dorsal dos direitos humanos relacionados à cultura” (LAAKSONEN, 2011, p. 50), por considerar todos os cidadãos como potenciais produtores e criadores – e não apenas como consumidores passivos de cultura. Em Chauí (2006, p. 70-71), *cidadania cultural* é um conceito amplo que abarca um conjunto de direitos que vai além do acesso, destacando a *participação*: participar das decisões quanto ao fazer cultural; usufruir dos bens da cultura, criando locais e condições de acesso aos bens culturais para a população; estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir; direito à formação cultural e artística pública e gratuita; direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades; direito a espaços para reflexão, debate e crítica; direito à informação e à comunicação. Por esta concepção, a cultura não é reduzida ao supérfluo, entretenimento e se realiza como direito de todos os cidadãos; opera-se livre de paradigmas compensatórios e de perspectivas essencialistas. Para Silva e Araújo (2010, p. 15) — que nomeiam de *democracia cultural* a este mesmo conjunto de eventos (que envolve distribuições de bens, oportunidades, participação na criação e em fluxos de decisão) — apontam para o fato de que esta irradia para processos contínuos de desenvolvimento:

> [...] significa crescente melhoria das condições de vida e reconhecimento de que formas alternativas de vida e cultura devem ser consideradas em sua dignidade, inclusive por contribuírem para o desenvolvimento e para o convívio e interação dos diferentes, ou para a interculturalidade. (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 15).

Interculturalidade pressupõe o entendimento de que as culturas não são estáticas, enriquecem-se, dinamizam-se. Schmelkes (2008, p. 652) sublinha a *relação* na perspectiva intercultural: não se trata de propor apenas respeito e compreensão entre culturas, mas assumir *relações* entre grupos, sem assimetrias, afirmando a diversidade como riqueza, em processo de mútuo enriquecimento. Freire (2004, p. 75) também destaca essa perspectiva: "[…] o problema é de *relação*: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na *relação* entre as duas".

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). Jesús Prieto de Pedro (2011, p. 45) considera que os direitos culturais são direitos complexos que estão presentes em todas as "gerações dos direitos fundamentais" historicamente gestados: os direitos à liberdade, à igualdade e à solidariedade. Em geral, os *direitos culturais*[39] 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: "É por meio da memória que o sujeito é capaz de referenciar-se, relacionar-se e dar sentido à vida em coletividade" (SILVA *et al*, 2014, p. 38). Enfim, *direitos culturais* incluem o direito à produção cultural, o direito de acesso à cultura, o direito à memória. Sobre o direito à memória, ao patrimônio e aos museus, 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

[39] Laaksonen (2011, p. 51) nos lembra que o debate sobre os *direitos culturais* assume diferentes formas em diferentes lugares: na Europa e no mundo ocidental as áreas com maior desenvolvimento no sentido jurídico dos direitos culturais estão relacionadas com os direitos de propriedade intelectual e a educação; já fora da Europa, temas candentes de direitos culturais estão relacionados com grandes temas sociais, como direitos sexuais, reprodução, mobilidade.

> 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.

Se consideramos todos os cidadãos como potenciais produtores e criadores – e não apenas como consumidores de cultura, 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 museu, por diversos segmentos sociais e comunidades culturais" (KÖPTCKE, 2012, p. 222).

Botelho e Fiore (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:

> [...] 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".

Retomando as políticas culturais, embora não seja papel do Estado "fazer" cultura, Nascimento (2014) relativiza o sentido de "criação", ao recuperar a fala de Gilberto Gil, em seu discurso de posse como ministro da cultura em 2003, fazendo-me pensar se de determinadas políticas culturais poderiam ou não emergir fenômenos sociais de *auto-eco-organização*[40] (MORIN, 2011, p. 14 e 33):

> Ao afirmar que "formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura" o então ministro nos traz uma chave interpretativa muito potente: as políticas culturais talvez sejam, antes de tudo, um ato de criação. Uma criação que não está, por exemplo, ligada às indústrias criativas – muitas vezes restritas a um aspecto de reprodução, principalmente se compreendidas a partir da exploração da propriedade intelectual – ou então ao ato de criação de um artista ou fazedor de cultura. Uma criação que estaria mais ligada ao estímulo e fortalecimento de processos que já acontecem ou que necessitam de condições materiais favoráveis para acontecer, e por isso estão "momentaneamente desprezados ou adormecidos", nas palavras de Gil.
> [...] esta capacidade de criação seria, antes de tudo, uma capacidade de mediação, traduzindo anseios, demandas, desejos e lutas em intervenções práticas e discursivas que busquem garantir a existência das diferentes identidades, modos de vida e singularidades. Algo como, a partir do encontro de diferentes e desiguais, produzir condições de superação das desigualdades e de plena realização dessas diferenças e da experiência da alteridade – ainda que este encontro seja frequentemente conflituoso (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

[40] Um sistema auto-eco-organizador não se basta a si mesmo, não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente (MORIN, 2011, p. 33); caracteriza-se por abertura e por reflexividade (MORIN, 2011, p. 47).

Para Nascimento (2014, p. 52), uma cidade pode ser "espaço fértil, frutífero para a criação de políticas culturais que se proponham a tratar da diversidade e do direito à cultura, por meio do reconhecimento e da redistribuição no território". Reconhecimento – por já haver práticas e invenções que já se dão a partir das identidades, dos desejos e das vivências nos territórios; e redistribuição – por ser necessário haver políticas reparatórias e redistributivas, "voltadas a grupos historicamente excluídos das políticas públicas", sem deixar de ampliar a participação de grupos e agentes culturais nos processos decisórios de políticas de cultura, numa perspectiva de cidadania cultural, que não exclui conflitos nem contradições, passível de auto-eco-organização quando não adota uma lógica homoestática preocupada em "manter o equilíbrio do discurso pela expulsão da contradição" (MORIN, 2011, p. 54); uma política emancipatória e não apenas regulatória.

Complementando a discussão a respeito do acesso a museus e o que se propõe para melhorar tais condições, podemos observar algumas metas presentes no Plano Nacional de Cultura (PNC). Previsto no Art. 215, § 3º, da CF e instituído pela Lei n. 12.343, de 2 dez. 2010, o Plano é de caráter decenal e faz parte do Sistema Nacional de Cultura (SNC). É considerado o norteador da política cultural nacional e seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil (MinC, 2013, p. 156). O PNC estabelece objetivos, diretrizes, ações e metas[41] a serem atingidas até 2020 e, algumas delas, diretamente relacionadas a museus[42], e referem-se ao aumento do número de frequentadores; à acessibilidade para pessoas com deficiência; ao incremento e variedade de equipamentos culturais em municípios brasileiros de acordo com o número de habitantes; à modernização de instalações, equipamentos e acervos; à disponibilização de acervo, com integração de sistemas de informações existentes, novas bases de dados e compartilhamento de informação pública. Outras metas[43] do PNC envolvem diretamente as redes públicas de ensino e seus sistemas, intencionando garantir interface entre o PNC, o PNE (o anterior, sancionado em 2001, e o atualizado, na forma da Lei n. 13.005 de 25 junho 2014, com vigência até 2024) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394 de 1996).

---

[41] É de responsabilidade do MinC o monitoramento e a avaliação do PNC e, como cidadãos, podemos acompanhar as ações realizadas para alcançar as metas propostas. Há um *site* disponibilizado para esta finalidade: http://pnc.culturadigital.br/metas/. Acesso em 11 de jan. 2015.

[42] Metas 28, 29, 31, 34, 41.

[43] Metas 4, 12, 13, 14, 17, 20 e 23.

Foi preciso refinar algumas noções que, por compartilharem um mesmo campo semântico – o campo da cultura – deslizavam, fazendo-se necessário atentar ao que cada uma significava. Em função dos compromissos conceituais de cada uma, mantive o uso daquelas que se faziam necessárias para as devidas traduções em meu trabalho. Trata-se de uma diferenciação mas que busca distinguir e analisar, com o compromisso de estabelecer comunicação entre o que é distinguido, manter em interação, para "pensar por constelação e solidariedade de conceitos" (MORIN, 2011, p. 7 e 72).

Em uma cidade onde os museus são predominantemente de natureza pública, esbarramos, de início, na necessidade de compreender quais "políticas culturais" estão em curso, já que estas são capazes de influenciar desde condições físicas para que se mantenham abertos até noções de cultura que transpiram de suas exposições e atividades propostas aos públicos (e mesmo concepções de públicos). Para Barbalho (2008, p. 21 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 46), de forma sucinta, podemos dizer que *política cultural* é "o conjunto de intervenções práticas e discursivas no campo da cultura". Nascimento (2014, p. 46), ao tratar de *políticas culturais*, propõe uma sutil diferenciação entre *política pública de cultura, política cultural* e *campo das políticas culturais:*

> [...] quando nos referirmos aos programas e ações que intervém de forma planejada na cultura, falaremos em política pública de cultura, quando nos referimos à dimensão conflitiva da cultura falaremos em política cultural. Caso queiramos falar de ambas as dimensões, de suas interseções e do conjunto mais amplo de relações entre instituições, grupos e demais agentes da cultura falaremos do campo das políticas culturais, no plural.

O autor considera que há momentos em que se torna difícil determinar quando se está falando de *política pública* e quando se está falando dos *conflitos de ordem cultural*, sendo preciso atentar para "a interseção entre as dimensões e, mais especificamente, pensar em que medida os conflitos e disputas da/na cultura influenciam e são influenciados pelas ações programáticas na cultura" (NASCIMENTO, 2014, p. 46). O que não pode deixar de ser dito é que o principal objetivo das *políticas culturais* precisa ser a *democracia cultural*, devendo estar associada à democracia social e política: "a democracia cultural é instrumento de objetivos sociais e políticos e finalidade em si. Associa direitos culturais com democracia e com a ampliação dos canais de participação e exercício da política" (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 15).

Direitos culturais são direitos humanos[44] previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). No Brasil, estão normatizados na Constituição Federal de 1988 (CF 1988, Artigos 215 e 216), para garantir, por meio de ações e políticas, a todos os cidadãos brasileiros o efetivo exercício desses direitos, o acesso às fontes da cultura nacional e a liberdade de manifestações culturais; e explicitando patrimônio cultural como bens de natureza material e imaterial "portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". O Artigo 23, inciso IV da CF 1988, preceitua que é "competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência". Silva e Araújo (2010, p. 16) afirmam que o conceito de direito cultural, ligado à democracia cultural:

> [...] oferece-se não apenas como uma definição geral, mas como uma possibilidade de interpretação da CF, sobretudo da leitura dos artigos 215 e 216, embora o termo não esteja objetivado e formalizado no texto constitucional. Portanto, não é necessário um conceito específico de cultura. O problema levantado pela antropologia, sobre o reconhecimento de que as culturas são diversas e plurais, é suficiente e está contemplado pela Constituição.

Diversos instrumentos jurídicos internacionais tornaram-se marcos legais neste campo das políticas culturais, como a Declaração da UNESCO sobre os Princípios de Cooperação Cultural (1966); a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); a Declaração

---

[44] Sobre este tema: Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42) afirma que o discurso dos direitos humanos tornou-se a linguagem hegemônica da dignidade humana. No entanto, para ele, o mundo não se encontra com a maioria de sua população sendo sujeito de direitos humanos, mas sendo objeto de discursos de direitos humanos; o que faz com que nos indaguemos sobre sua real serventia à luta dos excluídos. O autor desfaz a ilusão de uma consagração dos direitos humanos por um caminho linear, como fruto de um consenso, demonstrando como o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes, em diferentes contextos históricos, legitimando tanto práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias: "Hoje nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas das revoluções. Se têm por detrás de si uma energia revolucionária de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária" (B. S. SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 49). B. S. Santos indaga se, então, os direitos humanos também podem ser usados de modo contra-hegemônico, a favor dos grupos oprimidos, e se há outras linguagens de dignidade humana existentes no mundo além desta – de origem liberal e ocidental – que se legitimou. Para B. S. Santos (2013, p. 122), a luta pelos direitos humanos contra-hegemônicos, no século XXI, a enfrentar um determinado "fascismo desenvolvimentista", tem três características: a forte dimensão civilizatória em sentido de urgência (que implica novas gerações de direitos fundamentais: o direito à terra, o direito à água, os direitos da natureza, o direito à soberania alimentar, o direito à diversidade cultural, o direito à saúde coletiva); a convocação de diferentes conceitos de representatividade política (levando em conta a "justiça histórica" junto a grupos minoritários, equilibrando representatividade pela quantidade com representatividade pela qualidade) e a articulação de lutas até então separadas, para um efetivo enfrentamento ao "capitalismo-global-sem-regras", em busca de um "universalismo concreto", alcançado com diálogos interculturais entre grupos de oprimidos (definido pelo autor como "cosmopolitismo subalterno insurgente"), em busca de uma política emancipatória e não apenas meramente regulatória, que implique em caráter redistributivo, baseado no princípio da igualdade e do reconhecimento da diferença (B. S. SANTOS; CHAUÍ, 2014).

Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais[45] (1976); e até maio de 2012, o Brasil e outros 121 países já haviam ratificado a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, o que obriga o país a criar políticas e leis que protejam e promovam todas as expressões culturais, entre elas as populares e tradicionais – que necessitam de condições sociais e materiais para a transmissão de seus saberes e fazeres (uma das metas do PCN). A Carta Cultural Ibero-Americana, aprovada em 2006, em Montevidéu, aclama a diversidade cultural como condição fundamental para a existência humana, estimulando a construção de uma cultura de paz, centrada no intercâmbio e no diálogo intercultural. O documento destaca o quanto os processos de mundialização "partem de profundas iniquidades e assimetrias e se desenvolve em um contexto de dinâmicas hegemônicas e contra-hegemônicas, gerando tanto desafios e riscos quanto influências mútuas e benéficas" (OEI, 2006, p. 3).

Museus não podem mais ser reduzidos a "práticas de preservação de fragmentos do passado a meros aparelhos ideológicos do Estado", pois isto seria "desistir de compreender as suas complexidades, as suas dinâmicas internas e os seus complexos campos de possibilidades, tanto de coerção, quanto de emancipação" (CHAGAS, 2011, p. 10). Segundo Rangel (2012, p. 121), há uma *política pública das memórias* em curso. De forma sucinta – apenas para efeito de contextualização[46] – podemos demarcar os últimos quinze anos como um tempo de mudanças, em que se estabeleceram novos marcos conceituais e práticos para o Ministério da Cultura (MinC), em especial a partir de 2003, na gestão do Ministro Gilberto Gil, no governo Lula. Em relação ao conceito de cultura, tentou-se, a partir de então, ampliá-lo, buscando formas de fortalecer a dimensão sociocultural para um maior protagonismo da sociedade e para a valorização de todas as manifestações culturais, já que o cenário vinha até

[45] Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992.

[46] Como Rocha e Aragão (2011, p. 3) nos lembram, é importante não deixar de citar que a inexistência de previsão dos direitos culturais nas constituições anteriores não implica em afirmar que o Estado brasileiro não promoveu políticas culturais, ainda que parcialmente. Na década de 1930, por exemplo, o modernista Mário de Andrade empreendeu uma série de ações que contribuíram para efetivar os direitos culturais, consideradas por muitos um marco na constituição de políticas públicas de cultura. Sobre o tema e o contexto recente, Moraes (2009, p. 54) chama a atenção para o fato de que "Importa, assinalar o percurso, enfrentamentos e mudanças que permitem a constituição do processo que, sendo social e institucional, não se reduz a marcos jurídicos e mudanças institucionais. Compreendemos que o tema estudado não se iniciou em 2003 e não se finaliza em 2009, da mesma forma que a criação do Ibram não esgota uma trajetória de mudanças no setor da cultura e das relações entre Estado, sociedade e instituições de cultura. Os marcos são sempre arbitrários e inventados a partir de algum sentido que se pretende atribuir".

então beneficiando o setor privado, com privatização de recursos públicos, aquiescido em lei[47].

No que se refere a museus, com a criação da Coordenação de Museus e Artes Plásticas (vinculada à Secretaria de Patrimônio, Museus e Artes Plásticas - MinC), começou a ser gestada a construção de uma política pública voltada para o setor, que se concretizou no lançamento da Política Nacional de Museus, em 2003 (BRASIL, MinC, 2006, p. 14), que demonstra, em vários pontos do documento, maior adesão à dimensão antropológica do campo das políticas públicas (RANGEL, 2012, p. 37) – quando entre os princípios adotados aparecem, por exemplo, o estímulo e o apoio à participação de museus comunitários, ecomuseus, museus locais, museus escolares; ou mesmo o reconhecimento e a garantia dos direitos das comunidades organizadas de participar dos processos de registro, proteção legal e definição do patrimônio a ser musealizado. Pontuam-se museus:

> [...] como práticas e processos socioculturais colocados a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, politicamente comprometidos com a gestão democrática e participativa e museologicamente voltados para as ações de investigação e interpretação, registro e preservação cultural, comunicação e exposição dos testemunhos do homem e da natureza, com o objetivo de ampliar o campo das possibilidades de construção identitária e a percepção crítica acerca da realidade cultural brasileira (BRASIL, MinC, 2006, p. 15).

Um dos primeiros desdobramentos da Política Nacional de Museus[48] foi a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU) no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2003. Na sequência, foi criado o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), incorporando museus públicos e privados, formando uma rede que tem como objetivo a coordenação, articulação, mediação, qualificação e cooperação entre os museus brasileiros, atrelada à implantação da Política Nacional de Museus.

Em 2009, do destacamento da Diretoria de Museus e as Unidades Museológicas (DEMU) do IPHAN nasceu o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia também

---

[47] A Lei Rouanet (1991), no que se refere à formatação de um modelo de financiamento e fomento à cultura, veio permitindo que definições sobre o uso de dinheiro público (na forma de renúncia fiscal) ficassem nas mãos dos departamentos de *marketing* das empresas, desde o período de mais forte influência neoliberal em políticas públicas de cultura, ainda no governo Collor. Aguarda-se a aprovação de importantes pautas da área cultural, como o Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura (Procultura), que viria a substituir a Lei Rouanet (visando um novo modelo de financiamento federal à cultura e mudanças no mecanismo de incentivo cultural por meio de renúncia fiscal) assim como a PEC 421 (prevendo repasse anual de 2% do Orçamento da União para a cultura).

[48] Objetivo, princípios e eixos norteadores podem ser encontrados no documento original de 2003, disponível em https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf . Acesso em 18 de fev. 2012.

vinculada ao Ministério da Cultura. Assim, no Brasil, no que concerne a museus, a entidade responsável por desenvolver e aplicar a Política Nacional de Museus (PNM) é o Ibram. Em consonância com os princípios do Plano Nacional de Cultura[49], o conjunto de diretrizes que orientam o setor museal brasileiro – que vem a ser um instrumento de planejamento estratégico de longo prazo (dez anos) – é o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM)[50], cuja elaboração, implementação, monitoração e coordenação é responsabilidade do Ibram, sobre o qual deve, ainda, promover avaliação e revisão periódicas, de forma democrática e abrangente[51]. O Estatuto Brasileiro de Museus[52], aprovado em 2009, consolida uma legislação própria para a área, enunciando um conceito de museus, suas funções e atribuições; estabelecendo normas reguladoras, traçando diretrizes sobre preservação, conservação, restauração, segurança de bens culturais; definindo a atuação do poder público na promoção de mecanismos de fomento e incentivo ao setor.

Há de se destacar os Pontos de Memória, que nasceram em 2009, como ações transversais ao Programa Cultura Viva[53] (*Pontos e Pontões*), uma especialização dos chamados *Pontos de Cultura*, de ações com foco no trabalho de memória, funcionando como museus sociais (*Blog* Vanhoni - http://www.vanhoni.com.br/mupe-museu-de-periferia-do-sitio-cercado-entrevista-com-mario-de-souza-chagas-diretor-de-centros-museais-do-ibram/[54]). Alguns deles se especializaram e se transformaram em *Pontos de Memória*, porque o foco de trabalho estava exatamente na memória. Um projeto piloto aconteceu em 2009, com 12 *Pontos de Memória* (o Museu de Favela, no Rio de Janeiro, foi o primeiro do Brasil) e, nos

---

[49] A meta 46 do Plano Nacional de Cultura objetiva 100% dos setores representados no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC é um órgão integrante do Ministério da Cultura) com colegiados instalados e *planos setoriais* elaborados e implementados. São 19 os setores culturais com representação no CNPC: arquitetura, circo, dança, música, arquivos, arte digital, *design*, patrimônio material, artes visuais, cultura afro, livro e leitura, patrimônio imaterial, artesanato, cultura indígena, moda, teatro, audiovisual, cultura popular, e museus. Desses setores, nove já possuem planos setoriais elaborados, como é o caso dos museus.

[50] O PNSM é decorrência do Plano Nacional de Cultura e da II Conferência Nacional de Cultura (II CNC), e do conjunto de reuniões setoriais, em especial, a 1ª Pré-Conferência de Museus e Memórias. O PNSM é o conjunto de diretrizes que orientam o setor museal brasileiro; um planejamento e uma agenda política da área museológica que decorreu, principalmente, de discussões realizadas no 4º Fórum Nacional de Museus, realizado em Brasília (DF), em 2010. (Ibram, 2010, p. 8).

[51] A primeira revisão do Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) foi realizada durante o 6º Fórum Nacional de Museus, em novembro de 2014.

[52] Lei n. 11904, de 14 de janeiro de 2009.

[53] A Lei n. 13.018 de 22 de julho de 2014 transformou a ação estruturante mais conhecida, *Pontos de Cultura*, na Política Nacional de Cultura Viva. Para detalhes ver. http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1

[54] Matéria Museu de periferia do Sítio Cercado (Mupe) de Curitiba – entrevista com Mário de Souza Chagas – diretor de processos museais do Ibram, à época (2009).

anos seguintes, a partir de 2011, por editais, o Ibram[55] realizou chamamentos públicos para premiar ações desenvolvidas por iniciativas de memória e museologia social. Em 2015, o Ibram já reconhecia, aproximadamente, 245 *Pontos de Memória*. O programa tem como objetivo favorecer o direito à memória, estimulando grupos sociais brasileiros que historicamente não tiveram oportunidade de participar das ações e instituições museológicas a se expressarem, pela narração de suas histórias, (re)construção de memórias e patrimônios[56].

Encontra-se em processo de elaboração uma política específica de educação para os museus, em consonância com o Estatuto dos Museus — a Política Nacional de Educação Museal[57] (PNEM). Castro (2013, p. 111) assevera que o trabalho educativo nos museus precisa ser encarado como uma dos pilares de sua missão, lado a lado com as funções de pesquisa, preservação e comunicação. O Estatuto de Museus, em seu artigo 2º, apresenta como uma das características básicas de uma instituição museológica "o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social". Martins (2014, p. 75), em estudo recente, confirmou que, nos museus, a perspectiva dialógica e inclusiva, com todos os tipos de público, é "encabeçada pelos setores educacionais dessas instituições"; por isso, a estruturação de uma política de educação em museus é oportunidade de trazer para o debate público a missão educacional dos museus na contemporaneidade e o papel dos educadores de museus. A assunção de uma política educacional efetiva nos museus, dialógica e polifônica, pode ser um caminho para o desenvolvimento de ações educativas cidadãs e conectadas a diferentes públicos, com referenciais teóricos e metodológicos claros e revisitáveis.

3.2 **Museus: "um lugar seguro para ideias inseguras"** [58]

Na contemporaneidade, convivemos/produzimos/somos afetados por profundas e ambivalentes transformações de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica,

---

[55] O programa *Pontos de Memória* é uma ação conduzida pelo (Ibram), sob responsabilidade da Coordenação de Museologia Social e Educação do Departamento de Processos Museais (Comuse/DPMUS).

[56] http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/pontos-de-memoria/

[57] O texto final será votado no segundo semestre de 2015 em uma conferência.

[58] Weil (*apud* WEST, 2010, p. 87).

ambiental e somos convidados a não dissociá-las, sob o risco de perdermos o que há de estrutural e sistêmico em nossa realidade. Transformações científicas ora nos abrem caminhos para processos de humanização, ora nos ameaçam e nos desafiam ética e moralmente. B. S. Santos (1988, p. 47) localiza-nos em uma "fase de transição", no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica, na qual nos interrogamos sobre o contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade:

> [...] estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nossa vida individual e coletiva. Mas mesmo aí volta a perplexidade de não sabermos o que abundará em nós nessa abundância.

Na complexidade do tempo presente, Morin (2011, p. 55) afirma que é momento de mudar as bases de partida do raciocínio, o conceito angular, a ideia maciça e elementar que suporta todo o edifício intelectual, passar ao pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações, integrando os modos de pensar simples e complexos numa concepção mais rica. Não dependemos da escola unicamente para uma reforma do pensamento, mas sim de sua promoção em todos os setores da cultura. Para Maceira (2009b, p. 12), os museus enfrentam alguns desafios para responder a novas demandas e expectativas da sociedade e a condições do mundo contemporâneo. Em termos educacionais, os desafios têm a ver com a promoção de valores e atitudes — a *interculturalidade*; o respeito; o diálogo; a cooperação e a abertura para novas visões de humanidade e de mundo:

> *[...] con el reconocimiento y estudio de nuevas formas de construcción y difusión del conocimiento; con el uso de diversas tecnologías de la información, que promueven las mejores alternativas que respondan al entorno donde se ubica el museo; con la interdisciplinariedad de los contenidos exhibidos, la continua respuesta a nuevas preguntas, y el reconocimiento e inclusión de distintas formas de conocimiento posibles; con la necesidad de abordar diversas perspectivas en los contenidos y el desarrollo de estrategias expositivas que permitan una autoridad o una autoría compartida entre públicos y personal del museo, respecto a los contenidos en los que diferentes grupos hallen o planteen sus propias voces; y con la inserción estratégica del museo dentro de una red de recursos y espacios donde las personas de todas las edades puedan aprender.*

O museu poderia, então, ser um lugar de experiências com as quais o público cria conexões com a vida, podendo assumir incertezas, afastar-se dos dogmatismos, possibilitar diálogos entre a diversidade de formas de saberes?

3.2.1 Museus na contemporaneidade: *para que* (e *para/com quem*)?

Muitos trabalhos acadêmicos recuperam a história das coleções e do surgimento dos museus, da evolução do vocábulo museu e do seu conceito, localizando suas diferentes funções e ideias de público, em uma trajetória que remonta, no mínimo, ao VI século a.C. (MENESES, 2005; CHAGAS, 1985; VALENTE, 1995; VAN-PRÄET, 2003, entre outros). Neste item, interessei-me em localizar os museus em trajetória mais recente, da qual puxarei alguns fios sobre sua potência educativa, integrado aos conceitos/noções de rizoma e de rede, que podem fundamentar epistemologicamente ações de museus, na perspectiva *intercultural* e transdisciplinar, de ampliação de experiências pessoais e coletivas de sujeitos ao longo da vida.

Chauí (2009, p. 47) propõe que a cultura seja tratada como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate; seja pensada como instituição social, portanto, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização. Entendida como trabalho, o resultado cultural – a obra – se oferece aos outros sujeitos sociais como algo a ser recebido por eles para fazer parte de sua inteligência, sensibilidade e imaginação; seja porque a interpretam, seja porque uma obra suscita a criação de outras. Para Freire (2002, p. 117), a cultura precisa ser entendida como:

> [...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas". A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental.

Ultrapassando o conceito de patrimônio cultural enquanto acumulação de bens produzidos no passado e representativos da produção cultural de determinadas camadas da sociedade, preservado e depositado nos museus para deleite de um determinado grupo, é possível reconhecer os sujeitos em relação a um patrimônio que não se esgota no passado, a quem cabe mais que a contemplação, cabe a (re)significação desse em sua vida, e no presente (M. C. SANTOS, 2008, p. 5). O patrimônio cultural, ainda que costumeiramente referenciado em versão material ou imaterial, é uno e indivisível; não se trata de duas áreas separadas, mas a serem vistas em conjunto, afinal, um testemunho material não deve ser considerado isoladamente, mas em seu contexto, compreendido nas múltiplas relações com o ambiente

físico, cultural e crenças, organizando uma "paisagem" vivida pela comunidade e participando de sua identidade. Disso depreende-se que, garantir a preservação não significa fragmentar a cultura, pois o valor simbólico dos bens culturais só tem sentido em determinado contexto, observado com todos os componentes sociais que o definem (SANTANA, 2008, p. 232-233).

Abreu (2007) denota a noção de patrimônio como dinâmica, cujos significados vão se justapondo, contudo, enquanto noção de herança particular/bem coletivo/legado, tem seu nascedouro no contexto da sociedade ocidental moderna, consolidando-se de forma lenta e gradual, desde o momento seguinte à Revolução Francesa, quando patrimônio se afirmou em oposição a vandalismo e as nações passaram a inventariar seus bens materiais. A noção de patrimônio desempenhou, então, importante papel na formação dos Estados nacionais. No Brasil, no início do século XX, se propugnavam ideais de uma nação moderna, mas também capaz de respeitar e cultivar seu passado, agregando o conjunto da nação em torno de sentidos de civilização, valorizando datas históricas, vultos notáveis. Contudo, no momento posterior à Segunda Guerra, um conceito antropológico de cultura esboçou-se na Europa; a paz entre os povos passa a ser mirada a partir da valorização da diferença, da colaboração entre culturas e, a partir dos anos 1970, esse conceito passa a influenciar o quadro de ações de patrimônio que vinha até então privilegiando a materialidade. Para Abreu (2007) essa mentalidade foi sendo absorvida por vários segmentos sociais nos anos posteriores, inclusive pelos que se mantinham à margem: não só o Estado identificando e selecionando "bens culturais" a serem protegidos, tombados, valorizados, mas também a sociedade civil. Pollack (apud ABREU, 2007) anuncia o campo da memória social como um campo em permanente disputa, que tem a ver não só com processos de lembrança, mas também de esquecimentos. A memória (provocada ou espontânea) é construção e não está aprisionada nas coisas, segundo Chagas (2000, p. 2); mas situada na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas (assim, os museus podem ser espaços celebrativos da *memória do poder* ou serem equipamentos interessados em trabalhar com o *poder da memória*). Mas os museus nascidos dessa vertente patrimonialista, surgidos com caráter celebrativo não estão fadados à reprodução antidialógica e descontextualizada:

> Até mesmo porque essa afirmação seria a negação do entendimento do museu como um "corpo" por onde o poder circula. Assim, dentro dos próprios museus desenvolvem-se canais de circulação de poder que permitem a produção de programas, projetos e atividades que traem a missão original da instituição. Para o bem e para o mal os museus não são blocos homogêneos e inteiramente coerentes. Ali mesmo em suas veias circulam corpos e anticorpos, memória e contra memória, seres vivos e mortos. De qualquer modo, para além dessa visão microscópica, não se deve desconsiderar as tendências gerais predominantes. Interessa aqui afirmar que

> alguns museus, dando provas de que a mudança é possível, buscam transformar-se em equipamentos voltados para o trabalho com o poder da memória (CHAGAS, 2000, p. 3).

A forma e as funções de museus variaram ao longo dos séculos; diversificaram-se seus conteúdos, sua missão, sua gestão. Os museus já serviram (servem) a classes mais abastadas na preservação de memórias e visão de mundo, como também a políticas de Estado, no intuito de afirmação do conceito de Estado-nação, por meio de signos e exaltação a vultos históricos; assim como foram (são) imprescindíveis na ativação e valorização de práticas culturais comunitárias, ou ao exercício da imaginação criadora para diferentes povos, por meio do reconhecimento de diversidades culturais. Abster-nos de reducionismos possibilita compreender ambiguidades, refletir sobre limites e potencialidades das instituições museológicas, sobre suas trajetórias particulares e transformações ao longo do tempo: "[...] interessa compreendê-los em sua dinâmica social e interessa compreender o que se pode fazer com eles, apesar deles, contra eles" (BRASIL, MinC, 2006, p. 14).

O referencial freireano, no conceber de M. C. Santos (2008), tem sido bastante significativo nas ações museológicas contemporâneas. Esse referencial pode ser identificado na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, cujo documento final é considerado um marco para a museologia da América Latina. Esse encontro teve como objetivo discutir o papel social dos museus no continente latino-americano. Ideias de conscientização e mudança – que levam o educador e todo profissional ao engajamento social e político, compromissado com um projeto de sociedade humanizadora – tornaram-se influências na museologia: "a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e transforma a realidade" (M. C. SANTOS, 2008, p. 22). A proposta de leitura mais democrática de *uso*, apropriação e finalidade dos museus foi tomando corpo, mas se sabe que o documento não chegou aos museólogos de forma breve, levando alguns anos para disseminar-se entre os especialistas[59]. E mesmo, até hoje, muitos museus desconsideram princípios dialógicos em seus contextos.

---

[59] As preocupações fundamentais da sociomuseologia ou museologia social, campo científico centrado no desenvolvimento de uma museologia socialmente comprometida, se encontram descritas em numerosos documentos elaborados dentro e fora da museologia como, por exemplo, na Declaração de Santiago do Chile de 1972; na Declaração de Quebec (MINOM), 1984; na Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO), 2005; na Convenção para a salvaguarda do patrimônio imaterial (UNESCO), 2003; na Convenção do Patrimônio Mundial, A Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, UNESCO (Paris), 1972; na Declaração do Rio (MINOM), 2013. Em todos esses documentos aparecem traços de continuidade que indicam o alargamento das funções tradicionais da museologia e o papel a ser assumido na sociedade contemporânea (MOUTINHO, 2010).

P. A. Santos (2012, p. 9), aponta o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) como "um herdeiro político da Mesa Redonda de Santiago". Criado na década de 1980, o movimento vê na declaração de Santiago os fundamentos para uma museologia preocupada com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento das populações. Para M. C. SANTOS (2008, p. 21), a museologia é processo e permanente construção, ressaltando que o Movimento da Nova Museologia (e não uma "nova" museologia, o que seria esvaziar as produções antecedentes) foi um vetor no sentido de buscar um novo caminho à renovação, ao fazer museológico mais ajustado às diversas realidades. A Mesa-Redonda seria um encontro moderado por Paulo Freire, que prometera reflexões sobre novas concepções de museu como instrumento a serviço da libertação do homem e do desenvolvimento, sem imaginar que o regime militar brasileiro se anteciparia e interviria, não permitindo sua participação no evento (VARINE, 2012a, p. 142). No entanto, principalmente pela voz de Hugues de Varine[60], as concepções freireanas tornaram-se presentes nas discussões e também na letra da declaração resultante do encontro.

Chagas (2011, p. 12) avalia que no Brasil dos últimos 30 anos houve um intenso movimento de proliferação e ressignificação dos museus, destacando-se dois aspectos principais: a diversidade museal e a democratização da tecnologia museu. O autor afirma que:

> [...] o fenômeno da ampliação da diversidade museal trouxe a erosão das tipologias museológicas baseadas em disciplinas e acervos, o alargamento do espectro de vozes institucionais, a flexibilização das narrativas museográficas de grandes sínteses nacionais ou regionais, a experimentação de novos modelos museológicos e museográficos, a disseminação de museus e casas de memória por todo o país. A democratização da tecnologia museu implicou a apropriação (ou a antropofagia) dessa ferramenta por diferentes grupos étnicos, sociais, religiosos e familiares com o objetivo de constituir e institucionalizar as suas próprias memórias.

Para Almeida (2012, s. p.), "a afirmação da dimensão pedagógica dos museus e a multiplicação de seu universo de representação social sintetizam uma das principais vitórias da museologia ao longo da segunda metade do século XX". Esses espaços passam, portanto, a ser vistos como potentes na educação da comunidade, e novos conceitos de ação surgem para lhes proporcionar uma visão de conjunto de seu meio cultural; "face à inquietação gerada pela reflexão sobre a condição humana, a museologia compromete-se com os processos de emancipação social criando espaços de ação" (LEITE, 2012, p. 65).

---

[60] Hugues de Varine conheceu Paulo Freire no Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP) no início dos anos 1970 (CHAGAS, 1996).

A Declaração da Cidade do Salvador (BRASIL, 2007, p. 12) difunde a ideia de museus como práticas sociais relevantes para o desenvolvimento compartilhado, como lugares de representação da diversidade cultural e 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, tais como museus comunitários; ecomuseus; museus de território; museus locais; museus de resistência e de direitos humanos etc. A museologia, nesse contexto, pode intencionar mudança social, política e econômica, a partir da mobilização social, pelo processo de tomada de consciência vinculado à memória. Dão-se a conhecer, ao mesmo tempo, tensões e vários tipos de violência sofrida pelos seres e agentes portadores de memória[61]. Mendez Lugo (2001 *apud* VARINE, 2012c, p. 190) considera que, nessa perspectiva, a museologia se insere no conceito de educação popular. Os museus, portanto, interessam (ou precisam se fazer interessantes) aos/para grupos indígenas, afrodescendentes; aos povos da floresta; aos grupos de mulheres, de homossexuais; de pessoas do campo; de pessoas de regiões periféricas das cidades; de migrantes; de trabalhadores e de pessoas pobres; de culturas juvenis, infantis e de terceira idade; aos grupos contra-hegemônicos, pertencentes a etnias minoritárias, sem poder; aos grupos de pessoas com deficiência e demandantes de acessibilidade universal, entre tantos outros (CHAGAS, 2011, p. 9). Almeida (2012, s. p.) lembra que as ações de "inclusão social" no museu não devem estar restritas a políticas de incremento de visitação ou massificação de suas atividades. Tampouco a formação de público é garantida simplesmente com "gratuidade de ingresso": aumenta-se o número de visitantes habituais sem haver, necessariamente, consubstancial diversificação do público. Chagas e Storino (2012, p. 9) demonstram como é mais complexa a questão da acessibilidade museal:

> [...] o acesso aos códigos culturais, bem como a produção de códigos culturais de ampla circulação para além da territorialidade restrita de determinados grupos sociais, constituem um desafio extraordinário para a acessibilidade museal. A questão da acessibilidade, quando tratada de modo amplo, extrapolando os aspectos físicos e espaciais, faz parte dos problemas estruturais das sociedades capitalistas contemporâneas. Tomar posse de determinados códigos, ocupá-los como quem ocupa um território, lutar pela manutenção da ocupação e pela hegemonia de novos

[61] Conteúdo do texto da Declaração do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), Rio de Janeiro, 2013.

> códigos constituem procedimentos estratégicos importantes para os grupos sociais interessados na acessibilidade radical.

Por serem os museus instituições inseridas em sociedades cujas tensões são determinantes no repensar de sua missão, não há como um museu se portar estático, primar por neutralidade ou exibir assepticamente conhecimentos; tudo que há dentro dele é fruto de escolhas, opções, ausências, realces. Por isso, para Chagas (2011, p. 5), não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus, mas "democratizar o próprio museu compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro". Ainda existem muitos museus pouco acolhedores, com projetos museográficos desinteressantes, propostas rígidas de visitação e quase nenhuma relação construída com a comunidade. Aos museus, portanto, o desafio de serem democratizados e democráticos. Contudo, há de se destacar que muitos museus vêm avançando nesse sentido, investindo em ações afirmativas, focando em tradições populares, culturas urbanas, em exposições cujas perspectivas são as de grupos conviventes com contradições e desigualdades, oferecendo-lhes condições de construção de identidade, memória e empoderamento (MACEIRA, 2009a). Nos últimos anos, temas que conectam os museus com a vida estiveram presentes nas atividades culturais e educativas de museus institucionalizados pelo poder público brasileiro, como nos mostra Rangel (2012, p. 145):

> Discriminação racial, mulher carcerária, a vida cotidiana de pessoas "comuns", as tragédias climáticas e suas repercussões na vida das pessoas, o consumismo, o direito aos usos e apropriações das cidades pelas expressões culturais juvenis urbanas, a luta contra o câncer de mama, sexualidade e suas orientações, cidadania e direitos individuais, políticos e sociais.

Esses temas revelam um movimento orientado para uma museologia social, no sentido em que Rússio (1980 *apud* RANGEL, 2012, p. 137), no Brasil, na década de 1980, já defendia: "uma museologia que se situa no social e que dele não fuja". Para Lopes (2004, p. 64), museus podem desmitificar as práticas científicas, apresentar visões alternativas, outras direções que não aquelas determinadas pelos pontos de vista culturalmente dominantes sobre a ciência; podem explorar possibilidades de desorganização, de desacordos entre especialistas, "levantando questionamentos sobre temas nas áreas limítrofes do conhecimento". A soberania epistêmica do Norte suprimiu (e em muitos casos aniquilou) muitos saberes locais, desvalorizando-os, hierarquizando-os, em nome dos desígnios colonialistas – epistemicídios – imprimindo grande desperdício da rica variedade de perspectivas presentes nas diferentes culturas e em suas multiformes cosmovisões. O modo mais poderoso de produção da não

existência é a monocultura do saber e do rigor do saber que transforma a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, como cânones exclusivos de produção de conhecimento e de criação artística (B. S. SANTOS, 2002, p. 247). O autor considera necessário existir entre as culturas um campo de inteligibilidade recíproca (sem lhes destruir a identidade), viável sob o procedimento sociológico da tradução. O questionamento da monocultura do saber pode se concretizar pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor (ecologia de saberes), pois não há ignorância em geral nem saber em geral (B. S. SANTOS, 2002, *passim*).

Não seria o caráter de não formalidade do museu que o torna extremamente propício à transdisciplinaridade e à contextualização (VASCONCELLOS; GUIMARÃES, 2006, p. 167)? Muitos museus têm caminhado neste sentido, rompendo com o reducionismo da ciência e assumindo a complexidade da contemporaneidade, acompanhando as mudanças da própria museologia em seu contexto global (SILVA; BENETTI-MORAES, 2007, p. 91). Os conceitos/noções (e até imagens) de rizoma e rede podem nos servir para, no âmbito dos museus, provocar-nos inúmeras reflexões, como, por exemplo, realizar questionamentos sobre o papel do visitante e as múltiplas maneiras de se estar no museu, de se relacionar com seu espaço e com seu acervo (um mesmo museu podendo suscitar novas visitas, com novas conexões, ainda que com o mesmo acervo); ou mesmo exercitar a contextualização do museu no conjunto em que está inscrito – enquanto instituição que comunica, investiga, documenta, preserva e educa a partir de concepções próprias de ciência, cultura e educação – sempre sujeito a intempéries políticas, sociais e históricas de cada tempo. Outra reflexão entre tantas possíveis é compreender o próprio museu como rizoma, como território propício à relação, ao encontro, à convivência e a intercâmbios culturais e sociais:

> *El museo-rizoma, el museo-conector, el museo-puente, el museo-puerta, el museoventana, el museo-molécula [...]. El museo-rizoma implica una nueva ética, una nueva postura museológica; implica la valorización de las relaciones, de las articulaciones entre diferentes públicos, de las gestiones que producen colecciones y descolecciones, musealización y desmusealización, territorialidades y desterritorialidades. [...] El museo-rizoma o el museo-conector de tiempos y espacios conserva y amplifica las multiplicidades, y ofrecen «n» posibilidades de conexiones, que se hacen, se rompen, se rehacen y se abren hacia otras conexiones (CHAGAS, 2009, p. 100-101).*

Abreu (2012) conta-nos que os primeiros estudos sobre museus buscavam classificá-los em museus de história, museus de arte, museus de ciência e assim por diante, mas que os museus se mostraram “por demais camaleônicos”, tornando-se objeto de estudos do campo

inter ou transdisciplinar[62] . A transversalidade se faz presente, integrando as várias áreas do saber "senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma anterior [arborescente]", em policompreensões infinitas (GALLO, 2002, p. 33). É a transversalidade extrapolando questões operacionais e abarcando toda a cultura institucional. Para Anjos (s. d., p. 1), uma postura transdisciplinar evita que o museu se acomode com o "deleite programado" do público diante do que expõe em suas dependências, e se esforce por:

> [...] reunir saberes distintos em torno de um mesmo fim, ainda que gere conflitos ou dissensos. Isto inclui, evidentemente, ativar o convívio entre artistas, curadores, museólogos, educadores, montadores, historiadores, *designers* etc.; mas também, eventualmente, provocar a contribuição de sociólogos, economistas, dramaturgos, físicos, músicos ou quaisquer outros profissionais que consigam, por meio de intervenções em exposições ou discursivas, ativar uma nova relação entre o público e o objeto exposto. Ou mesmo entre o público e algo que não pode estar exposto, por impossibilidade momentânea ou por sua natureza efêmera ou processual. Acho que é possível e desejável pensar o museu como uma instituição que seja crítica de si mesma, estabelecendo, por meio de suas ações, espaços de confrontação simbólica que questionem o lugar privilegiado de seu discurso.

A "crítica de si mesmo" pode trazer mudanças significativas nas formas de se relacionar com o público de maneira geral, transformando e ampliando suas percepções a respeito da função social do museu e do seu lugar de conhecimento provisório.

É fato que uma das definições de museu mais conhecidas continua sendo a acordada nos estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), de 2007, que apresenta o museu como "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

[62] Quando a UNESCO demanda ao Conselho Internacional de Museus (ICOM) um encontro para museólogos, em Santiago do Chile, em 1972, é perceptível o movimento de se tentar alcançar maior integração de saberes na área da museologia. Varine (2012a, p. 142) narra que, na ocasião, em acordo com a agência internacional, optou-se por se convidar também não-museólogos para tratar do tema no mundo contemporâneo e em desenvolvimento. Debatedores abordaram quatro temas principais: urbanismo, agricultura, tecnologia e educação. Varine destaca que Henrique Hardoy, na época professor no Instituto Torquato di Tella de Buenos Aires, tratou de urbanismo e passou quase dois dias explicando aos museólogos suas próprias cidades, seus problemas de desenvolvimento e de crescimento; aqueles especialistas em ciências humanas, apesar de viverem e trabalharem em capitais como responsáveis por instituições culturais e científicas de primeira linha, não conheciam de maneira complexa seu próprio ambiente comunitário e social – haviam ficado à margem das problemáticas relacionadas à explosão urbana ocorrida nos últimos tempos, sendo incapazes de imaginar necessidades culturais e sociais das populações para um futuro próximo. Para Varine, então, a formação dos museólogos compartilhada com especialistas de outras disciplinas (particularmente aquelas que dizem respeito ao presente e ao futuro da sociedade de seu entorno) foi um dos princípios mais valiosos decorrentes da experiência de Santiago. Para o autor, os textos de Santiago "envelheceram", mas ainda é possível encontrar um sentido revolucionário expresso, em especial, em duas noções: a de museu integral (ou seja, aquele que leva em conta a totalidade dos problemas da sociedade), e a de museu como ação (instrumento dinâmico da mudança social). Alcançou-se, naquele evento, ao menos no campo das discussões teóricas, "um conceito de patrimônio global a ser gerido em prol do interesse do homem e de todos os homens" (VARINE, 2012b, p. 144).

patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite". Destaco também outra definição, de Judith Spielbauer (1987 *apud* DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 66), que concebe o museu como um instrumento destinado a favorecer "a percepção da interdependência do Homem com os mundos natural, social e estético, oferecendo-lhe informação e experiência, e facilitando a compreensão de si mesmo em um contexto mais amplo", por ser mais aproximada aos propósitos deste texto, de destacar a necessária contextualização e (re)ligação dos saberes na atualidade.

Quando Judith Spielbauer cita a oferta de *informação* e *experiência* aos sujeitos visitantes, interrogo-me sobre com quais conceitos de *informação* e *experiência* estaríamos operando. Penso que, se os museus pretendem se oferecer como pontes para o exercício da compreensão e da contextualização, em perspectiva individual e coletiva, pode-se ir em busca de conceitos que se coadunem com o pensamento complexo e prosseguir com algumas ponderações. Uma delas, diz respeito à *informação,* que só passa a constituir conhecimento quando enredada a outros fios presentes nas redes de saberes de cada sujeito. Outra, sobre *experiência*, que devemos encarar como algo irrepetível, concernente à dimensão da incerteza.

3.2.2 Experiência, informação e museus

Imersos em um mundo excessivamente cheio de *informações*, Larrosa (2002) nos faz justamente diferenciar o que seja *informação* do que seja *experiência*: o saber de experiência não é um "saber de coisas", do tipo que se sabe quando se está informado, por todas as vias e mídias. A experiência é algo cada vez mais raro; "é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (LARROSA, 2002, p. 26).

A *informação* não deixa lugar para a *experiência* na vida do sujeito moderno, quando a velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre acontecimentos: "tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece" (LARROSA, 2002, p. 23). Esses elementos [acontecimentos e obsessão pela novidade] impedem também a memória, pois um acontecimento é substituído

instantaneamente por outro que passa sem deixar vestígios, pois o sujeito moderno quer estar permanentemente excitado e "já se tornou incapaz de silêncio":

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Para Larrosa (2002, p. 28), é preciso também fugir da confusão entre a ideia de *experiência* e de *experimento* (elemento do método); pois o experimento é genérico e a experiência é singular; o experimento produz acordo, consenso, homogeneização e a experiência produz diferença, heterogeneidade, pluralidade; o experimento é repetível e a experiência é irrepetível; o experimento é preditível e previsível e a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. É também um desafio pensar em como se equilibram situações de *experimento* e de *experiência* em um museu: o que "nos acontece" em um museu? Que fatores exercem influência nesses espaços para que se privilegie a experiência?[63]

> [...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27).

Baptista e Soares (2010, p. 1) consideram que a experiência de imersão na cultura é – ou deveria ser – uma experiência de encantamento, surpresa, fascínio. Esse encantamento pelos objetos nos museus tem a ver com a admiração pelas criações do talento e inventividade humanas nos campos da arte, da ciência, da cultura, ou seja, o encantamento pela humanidade, por nós mesmos. Além da dimensão do encantamento, lembremos que as experiências, tão singulares, podem igualmente suscitar perplexidade, inquietação, sentimento

---

[63] Diante da relevância exagerada dada ao efêmero na sociedade moderna, muitos profissionais de museus se levantaram contra o fenômeno da "espetacularização dos museus", em especial nos de arte. Para Leite (2005, p. 35), atravessados pelo *marketing* cultural, muitos museus assumem macroexposições com caráter típico de *shows*, quando as obras se travestem de mercadorias. A lógica do paradigma espetaculoso (FARIAS, 2004 *apud* LEITE, 2005, p. 35) toma o lugar das políticas de formação cultural. Anjos (s.d., p. 2) justifica que essas práticas têm a ver com a relativa facilidade com que museus atualmente podem programar exposições organizadas por produtores privados e com patrocínio garantido por empresas de captação. Esses autores se perguntam sobre os sentidos dessas exposições na vida das pessoas.

de opressão. Há objetos (e processos) no museu que emocionam, que chocam, que provocam. Há também silêncio, o não dito, e por que não, o espaço para as lágrimas (LIMA, 2013). Heidegger (1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25), enunciava que "fazer uma experiência com algo" significa que algo nos acontece, nos alcança, mas nem sempre em uma atitude ativa; este "fazer" pode significar sofrer, padecer, aceitar, à medida que nos submetemos a algo; e que podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

3.2.3 Experiências no Museu da República e no Museu de Favela: "novos possíveis de sentido e intenção?"

Em resposta ao e-mail que convidava o museu a participar da pesquisa, recebi respostas interessadas; mas revelo que foram poucas. A maioria dos museus não retornou. Mas, em uma dessas poucas respostas encontrei a surpresa (NICOLESCU, 2003, p. 46 *apud* PAIVA, 2005, p. 28) de que precisava: "Teremos o maior prazer em participar. Se desejar mais que o questionário, estamos às ordens. Desenvolvemos este ano [2014] um projeto com o PEJA do CIEP Tancredo Neves que ganhou o prêmio IBERmuseus[64] Educação. Em 2009 já havíamos desenvolvido outro projeto". Tratava-se da resposta do Museu da República (MR).

Encontrando as portas abertas e tendo minha curiosidade aguçada pela diretora a respeito de uma prática educativa desenvolvida com professores e especificamente envolvendo estudantes de EJA, no museu – e ainda premiada em um evento internacional! – agendei um encontro para que eu pudesse compreender tal proposta, ainda que não estivesse prevista no projeto da pesquisa a visita a um museu com este propósito. Incorporei este material pela incontestável importância de citar práticas exitosas, que podem suscitar reflexões e imaginações, abrindo um caminho de possibilidades. Principalmente, o envolvimento de um museu de grande porte que assumia um projeto de, primeiro, adaptar-se para abrir à noite ao PEJA e, em segundo, estabelecer projetos em modelo de parceria com professores e alunos, abarcando suas necessidades e expectativas, permitindo ampliações,

[64] Ibermuseus é uma entidade intergovernamental para o fomento e articulação de políticas públicas de museus na Ibero-América (Andorra, Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, Espanha, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, México, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela). O Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus elege iniciativas que se destacam como promotoras de "desenvolvimento pessoal e coesão social".

adaptações, enfim, garantindo espaço para negociações ao longo do percurso — um projeto coerente com o conceito de *res publica.*

A diretora Magaly Cabral[65] concedeu-me um horário, com a presença de Normanda Freitas, assessora técnica e coordenadora de educação do MR. Pude, então, ouvir sobre as ações educativas mais significativas do MR envolvendo a EJA: o Projeto *Educação e trabalho: uma ação de cidadania*, vencedor do Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus 2014; e o Projeto *Todos Juntos – pela autonomia e cidadania no espaço da República*, que aconteceu em 2009, englobando mais que alunos de EJA.

O primeiro projeto, *Todos Juntos – pela autonomia e cidadania no espaço da República*, foi desenvolvido a partir da exposição *Constituição de 1988 – a voz e a letra do cidadão*, em 2009, contando com o patrocínio da Fundação Ford. Envolveu quase 900 estudantes – sendo 798 de uma escola pública próxima ao museu, CIEP Tancredo Neves. O projeto desenvolveu-se com atividades adaptadas às especificidades de cada faixa etária, mas destacarei apenas o que se propôs aos alunos de EJA[66]. Participaram 356 alunos jovens e adultos de 14 turmas do PEJA (44% do total dos participantes do projeto). Na perspectiva de "consciência de direitos" a educação cidadã é tomada como caminho para o acesso aos direitos sociais, materiais, culturais; e o museu visto como um dos canais educativos da sociedade que pode se comprometer a deflagrá-la (FREITAS, 2010, p. 36). A equipe fez um levantamento de aspectos socioculturais dos alunos, para maior conhecimento do público a ser atendido, quando foi possível deparar-se com a discrepância encontrada no que se refere à frequência/conhecimento de museus entre alunos do ensino fundamental regular (crianças e adolescentes) e estudantes jovens e adultos do PEJA, dentro da própria escola: 72% das crianças do EF já conheciam o MR (haviam visitado exposições, participado de atividades educativas, ido a eventos culturais) enquanto 93% dos jovens e adultos do PEJA não conheciam o MR – ou mesmo nenhum outro museu – ainda que moradores e/ou trabalhadores do mesmo bairro em que fica a instituição (FREITAS, 2010, p. 38). O principal motivo apontado pelos estudantes do PEJA foi a falta de tempo (devido a longas jornadas de trabalho); assim como foi detectado pelos educadores do Museu certo discurso de "não

[65] Cito o nome do Museu, da escola envolvida, e prossigo com a descrição de dois projetos por ter recebido a autorização da diretora para tal; além dos esclarecimentos dados pessoalmente, a mim foi cedida uma cópia do Projeto *Educação e trabalho: uma ação de cidadania* (2013) e seu relatório de avaliação (2014), assim como o relato da experiência do Projeto *Todos Juntos – pela autonomia e cidadania no espaço da República* (2009) publicado em uma revista editada pelo próprio Museu.

[66] O projeto encontra-se relatado na *Revista do Professor*, n. 3, editada pelo próprio Museu.

pertencimento" a espaços como museus, por consideram-se pessoas com "pouca cultura"[67]. O projeto pautou-se na perspectiva de parceria com a coparticipação dos professores do CIEP no planejamento, com pressupostos pedagógicos ancorados em autores como P. Freire, M. Gadotti e J. Romão. Para receber os jovens do PEJA, o Museu abriu à noite, por três meses, uma vez por semana. As visitas teatralizadas contavam a história da construção do palácio, o dia a dia dos primeiros proprietários, destacando questões como os conflitos de classe, os ideais abolicionistas presentes naquele período histórico. Também foram abordados temas como a transição política entre Império e República, o palácio como residência de presidentes, e a importância daquela construção como patrimônio histórico, enfatizando a preservação dos bens culturais presentes na cidade de maneira geral. Por último, acompanharam a exposição temporária *Constituição de 1988 – a voz e a letra do cidadão*, com a mediação dos educadores do Museu. Segundo a coordenação do setor educativo, foi privilegiada a visão "da educação como um processo de conquista de direitos e os alunos como sujeitos desses direitos". As atividades propostas para a EJA foram desenvolvidas também no espaço da escola, renderam produção material em múltiplas linguagens (música, teatro, cordel, artes plásticas, leitura, produção de textos etc.) que se transformou em uma exposição, disponibilizada por três meses em duas salas do Museu. Após o relato da primeira experiência diretamente envolvendo turmas de EJA, Magaly Cabral fez uma pequena pausa, e disse: "Nós fizemos esse projeto em 2009. Mas cometemos um grande erro: 2010, 2011, 2012, 2013. Nada... nenhum projeto pensado para o PEJA". A sensação de lapso fez com que retomassem entre 2013 e 2014 contato com o mesmo CIEP, desta vez propondo uma ação educativa de menor porte, sem a participação de toda a escola, apenas destinada à EJA. Este segundo projeto foi concebido a partir da *Exposição Trabalho, Luta e Cidadania: 70 anos da CLT*, montada no Museu, por ocasião da celebração dos 70 anos da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A Coordenação de Educação do Museu da República identificou o potencial de se trabalhar com os temas trabalho e cidadania com os estudantes de EJA do CIEP Tancredo Neves a partir da mostra e, então, nova parceria se consolidou. O Projeto *Educação e trabalho: uma ação de cidadania* foi gestado pelos educadores do Museu e recebeu contribuições dos professores do PEJA, que também planejaram as atividades temáticas e definiram metodologias em consonância com a realidade dos jovens e adultos daquela comunidade escolar.

[67] Efeito da razão indolente (B. S. SANTOS, 2002), reprodutora de ocultações e descréditos.

Foram organizadas reuniões, visitas mediadas à exposição (primeiramente sem os estudantes), palestras e doação de material bibliográfico temático, com o envolvimento e apoio de funcionários de outros setores do Museu (Pesquisa e Museologia). Este segundo projeto não contou com patrocínio, portanto, sem recursos para manter a equipe de segurança após o horário habitual de funcionamento da instituição por mais de uma noite, o museu foi aberto para os 240 alunos em uma única noite, para que todos os estudantes pudessem conhecer a exposição de longa duração. Nenhum deles tinha visitado o MR nem nenhum outro museu. Explorou-se a história da construção do palácio e a mão de obra escrava utilizada; o cotidiano da "casa", seus primeiros proprietários; conflitos de classe ocorridos no período imperial e início da República; tipos de trabalho escravo; a chegada dos imigrantes e as transformações sociais ocorridas no Brasil a partir desse fato (MUSEU DA REPÚBLICA, 2014, p. 5); temas aprofundados ao longo do projeto.

Após o primeiro contato com o Palácio do Catete, retornaram, em grupos menores, também à noite, para conhecer especificamente a exposição temporária *Trabalho, Luta e Cidadania: 70 anos da CLT*[68], com a mediação realizada pelos educadores do Museu. Neste segundo momento, foram novamente recebidos à noite, mas não houve necessidade do mesmo aparato de segurança que se estabelece para o funcionamento total do palácio, já que a exposição temporária estava montada em sala de fácil acesso. Os professores foram sensibilizados a desenvolver atividades na escola com base em reflexões e questionamentos sobre os direitos e garantias dos trabalhadores brasileiros expressos na CLT e temas como cidadania e autonomia a partir da exposição, havendo ainda a intenção de estimular que familiares e amigos dos alunos CIEP Tancredo Neves viessem conhecer o MR.

Na leitura do documento de apresentação do projeto, percebe-se a preocupação em propor "atividades dinâmicas e bem planejadas, com linguagens claras e objetivas [...] atividades de caráter educativo e cultural dirigidas a mulheres e homens trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho, ávidos por informações que possam contribuir, em curto espaço de tempo, para seu desenvolvimento pessoal"; o tema *trabalho*, no projeto, é identificado como parte da vida desses sujeitos, muitas vezes consubstanciado na

[68] O conteúdo presente na exposição incluía "a questão do trabalho no Brasil desde meados do século XIX até os dias de hoje, descrevendo as conquistas e dificuldades dos trabalhadores e debatendo questões a partir de objetos e documentos que pertenceram a ex-presidentes e a trabalhadores de várias profissões e que hoje integram o acervo da instituição". Questões atuais foram inseridas como "a exploração da mão de obra infantil e o trabalho escravo, os trabalhadores domésticos e suas recentes conquistas, o novo papel da mulher nas relações produtivas, as consequências da desregulamentação trabalhista, os trabalhadores informais, as mudanças na CLT e o efeito da Internet e da globalização no mundo formal do trabalho" (MUSEU DA REPÚBLICA, 2013, p. 5-6).

forma de desemprego, trabalhos temporários ou informais (MUSEU DA REPÚBLICA, 2013, p. 6). Magaly Cabral e Normanda Freitas revelaram que muitas negociações foram feitas ao longo do projeto com professores e alunos, o que pode ser visto comparando dois documentos, o projeto inicial e a avaliação final. Köptcke (2003, p. 125) aponta que o trabalho em parceria educativa entre escola e museu não se resume a colocar-se, com sua *expertise*, à disposição da escola, mas é preciso dialogar com os professores (e, acrescento, com os próprios alunos), e não restringir-se a mostrar ao parceiro aquilo que num projeto comum parece importante, mas preocupar-se com as expectativas do outro. O *professor reflexivo* (GIROUX, 1997) é capaz de planejar *usos* ainda não predeterminados pelo museu, caminhos ainda não pré-traçados, conceber propostas originais autonomamente. A não imposição por parte do museu de uma única forma de a escola se relacionar com o espaço e com seu acervo pode ser um caminho para a promoção da aproximação de saberes e fazeres: "[...] a participação no processo de (re) significação cultural é um pleno direito à cidadania, entendimento que situa o público como agente, ator, sujeito participante e criativo do processo de comunicação no museu, e indivíduo exercendo a democracia" (CURY, 2007, p. 79).

Ao longo de três meses (de fevereiro a maio de 2014), o projeto desenvolveu-se em três fases (sensibilização, execução e avaliação), perpassadas por uma proposta conceitual centrada na "educação como um processo de conquista de direitos e sua importância na luta pela defesa de direitos e de novas conquistas do trabalhador atual" (MUSEU DA REPÚBLICA, 2014, p. 5). Pode-se dizer que a avaliação se deu de forma contínua, visto que se ajustou o projeto às necessidades do grupo, à medida que os estudantes manifestavam, no decorrer das atividades, também seus desejos e expectativas. Ora se incorporavam sugestões, ora abandonavam-se algumas ideias iniciais pensadas como interessantes – como, por exemplo, a substituição de uma atividade com um cordelista por outra, a pedido dos alunos, que já tinham desenvolvido na própria escola trabalho semelhante; no lugar dela, entrou a exibição de um filme escolhido em comum acordo (*Lula, o filho do Brasil*). Originalmente, havia uma proposta de lazer cultural, as *Noites Culturais*, que incluiriam visitas noturnas a mais dois museus no próprio bairro e exibição de outros filmes, mas que não aconteceram, segundo a coordenadora e a diretora, que consideraram o tempo ter sido pouco para abarcar todas as atividades. A pedido dos professores, um mês após o início do projeto, criou-se o "balcão jurídico", em que um jurista indicado pelo Museu atendeu, no próprio CIEP, no turno da noite, alunos que buscavam por esclarecimentos sobre leis e causas trabalhistas. Outra mudança em relação ao projeto inicial foi substituir palestras temáticas por *Rodas de*

Conversas. A atividade foi redefinida quando a coordenadora percebeu que era preciso dar mais voz ao grupo, que demonstrava desejo/necessidade de narrar suas histórias pessoais em relação a questões trabalhistas, e quando ocorriam dúvidas ou divergências, estas eram encaminhadas ao balcão de atendimento jurídico. Segundo a coordenadora, foram cinco *Rodas de Conversas* e o número de participantes aumentava a cada *Roda*. Na escola, os professores desenvolveram as atividades que resultaram na montagem de uma exposição sobre a memória do projeto, no Espaço Educação do MR, com solenidade de encerramento e coquetel oferecido por comerciantes locais. Uma pergunta foi lançada no primeiro dia em que foram ao Museu: "Onde me encontrei no Museu da República?" e no encerramento foram recolhidas as respostas. Os educadores registraram no relatório final do projeto as respostas dadas (e compreenderam que muitos alunos responderam a pergunta com "o que mais gostou"): 2 alunos "se encontraram" no Salão Ministerial; 2 alunos no quarto do Presidente Getúlio Vargas; 6 alunos no Salão Nobre do Museu; 29 alunos nas *Rodas de Conversas*; 30 alunos no filme exibido – *Lula o Filho do Brasil*; 55 alunos no Salão de Banquetes; 68 alunos na *Exposição Trabalho, Luta e Cidadania: 70 anos da CLT*. De 192 respondentes, 65 evocaram os espaços internos do próprio Museu (salão de banquetes), mas 127 – quase o dobro – "encontrou-se" nas atividades que levaram em conta a participação efetiva deles, na exploração de temas significativos em questões de suas vivências e suas urgências. Demonstra-se, assim, que as ações culturais em museus podem ter impacto político, social e econômico.

Quando a diretora chamou a atenção para a questão temporal, dos anos que se passaram sem novas ofertas de abertura noturna do Museu com um projeto específico para a EJA, minha leitura foi a de que aquele momento de autocrítica resultava da lucidez de que sem práticas culturais não há praticantes culturais; de que é preciso apostar em sistemáticas ações, descobrir novos temas significativos, espreitar a coleção em busca de novas conexões, em perspectiva freireana, não *para* eles, mas *com* eles.

Fui a outro museu, mas dessa vez a ação estava prevista no projeto, com a proposta de entrevistar algum membro responsável por um museu comunitário, mas não definido previamente. A escolha se deu ao receber um outro *e-mail*: "Sou sócio fundadora e diretora do Museu de Favela. Responderei seu questionário. Contudo, convido você a nos conhecer e se desejar na nossa conversa responderemos ao questionário. Garanto a você que seria legal". Então, sem dúvidas, aceitei o convite e fui conhecer o Museu de Favela (MUF), e entrevistei Antônia Ferreira Soares. O objetivo era compreender um museu comunitário na perspectiva

da educação popular, trazer contribuições ao trabalho ao chamar a atenção para o papel que esses espaços podem desempenhar junto a jovens, adultos e idosos, em educação continuada, já que são pouco conhecidos pelos professores de EJA. Antônia ofereceu-me seus fios, e tentei desfiá-los e apresentá-los aqui como provocações, mesmo que de maneira breve, para se pensar museus comunitários como espaços de formação cidadã, que merecem também ser incluídos pelos professores de EJA em suas propostas de ir a museus com jovens, adultos e idosos. Para tanto, vou usar alguns exemplos de trabalho com narrativas e memórias, embora o museu desenvolva outras ações culturais com a comunidade, como biblioteca itinerante, brinquedoteca, redes produtivas de negócios criativos e turismo, que promovem desenvolvimento local.

O MUF é uma organização não governamental de caráter comunitário, fundada por lideranças culturais moradoras das favelas Pavão, Pavãozinho e Cantagalo, cuja proposta é a valorização da memória social e coletiva dessas comunidades, a partir dos saberes, fazeres, modos de vida, criações artísticas, narrativas de seus habitantes, em relação ao patrimônio natural e cultural local; capazes de contar importante parte da história da cidade do Rio de Janeiro. Como Antônia expressou, é um museu a céu aberto, que conta apenas com uma base operacional. É um *museu de território* que tem como acervo:

> [...] desde nós os moradores, as nossas casas, a maneira como essas casas são construídas, o modo de vida das pessoas, a cultura – por que há uma diversidade enorme de cultura, porque as pessoas vêm das mais diversas regiões do Brasil. Então cada um que chega vai trazendo a sua cultura. E isso vai ficando uma mistura só!

Para Rita Santos (2014, p. 331), também diretora do MUF, está dentro dos objetivos propiciar aos moradores do território do Pavão, Pavãozinho e Cantagalo acesso a atividades culturais e sociais dentro e também fora do Museu, em outras instituições, com foco no desenvolvimento da dignidade social e melhoria da qualidade de vida. Por seu formato de "museu vivo" tem sido procurado por pesquisadores, gerado produção de monografias, dissertações e teses, em diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, algumas universidades aproximaram-se das comunidades do Pavão, Pavãozinho e Cantagalo, e os saberes acadêmicos, dos saberes e fazeres populares. O macro objetivo do Museu é reconhecer e afirmar:

> [...] aquilo que o morro já é: um Monumento Carioca; um patrimônio fundamental para a história da cidade e das favelas; uma referência para a cultura popular e para a compreensão da formação musical da cidade, das origens culturais do samba, da

> cultura do migrante nordestino, da cultura negra, das artes visuais e da dança (SANTOS, 2014, p. 330).

Em Varine (2005, s. p.) encontramos o entendimento de que o museu comunitário é um processo, é co-construção na comunidade, sobre seu território, realizada pelos seus membros e pessoas mais ou menos qualificadas que os ajudam; é um "instrumento de desenvolvimento a partir de um patrimônio global identificado por seus detentores". Para se percorrer o território das favelas Pavão, Pavãozinho e Cantagalo, pode-se caminhar pelo *Circuito das Casas-Telas* (murais grafitados nas paredes das próprias casas), uma galeria a céu aberto, com desenhos criados a partir de passagens históricas narradas pelos moradores com memórias sobre a constituição da favela. O trabalho com narrativas tem centralidade no MUF. A primeira exposição do Museu, *Um despertar de almas e sonhos*, foi criada a partir do conteúdo das entrevistas realizadas com os "velhos ilustres" da comunidade. Também o Prêmio *Mulheres Guerreiras*, em que *escutadoras* da própria comunidade colhem depoimentos de outras mulheres com histórias de luta e superação, e colaboram na montagem das exposições anuais, homenageia 12 mulheres. Em 2012, o Museu fez parceria com o departamento de psicologia da PUC-Rio e Antônia explicou que se introduziram, desde então, estratégias de escuta, práticas de entrevistas, para melhorar a atuação das *escutadoras* na comunidade:

> Porque não é simplesmente chegar e fazer a entrevista, há casos, segundo a Rita conta, que a pessoa fica num estado de emoção tal que ela não consegue avançar com a entrevista; há casos que chora o entrevistado e chora o entrevistador. Então isso mexe muito com o emocional das pessoas, e aí a gente fez uma parceria com o departamento de psicologia da PUC, e foi dado um curso de extensão aqui, pelo departamento, pra treinar as mulheres pra elas poderem fazer as entrevistas, inclusive a própria Rita – que já vinha fazendo entrevista – teve que fazer o curso também, pra entender determinadas coisas, como abordar.

Para Leite (s. d, p. 7), é fundamental reconhecer que o museu é um espaço possível de, simultaneamente, resgatar e reconstruir memórias sociais. Nos museus em que se adota a proposta da museologia social privilegiam-se "processos de constituição de espaços e de tempos de liberdade e de consciencialização da salvaguarda e da produção de memória social como expressão de narrativas de conhecimento feita pelos próprios sujeitos", ou seja, a emergência das narrativas plurais se opõe aos monólogos das narrativas museográficas tradicionais, cristalizadas nas suas significações hegemônicas.

Segundo Antônia, a premiação às mulheres existe desde 2011, mas a edição do ano de 2013 só foi lançada em março de 2014, contando com nova parceria com o departamento de

artes e *design*, também da PUC-Rio, na preparação dos *banners* do Prêmio *Mulheres Guerreiras*, artesanalmente, gerando novas vivências e interações:

> Antigamente a gente via as pessoas muito, assim, com medo até de falar, de você chamar pra uma coisa "Ah, mas isso aí não é pra mim, não". [Eu falo] "Gente, é pra você!". Eu tenho um exemplo aqui, tem uma senhorinha que trabalha comigo, a dona Helena, ela é uma pessoa super simples. Ela ficou em depressão [depois do falecimento da filha], se sentindo a última pessoa do mundo, e eu levantando ela: "Dona Helena, vamos, faz isso". "Não... isso não é pra mim". "Dona Helena, é pra senhora, sim". Hoje em dia, ela está se sentindo "a Helena"! Trabalhou na exposição das Mulheres Guerreiras, fizemos as aulas com o pessoal da PUC – ela adora os professores da PUC porque tratam ela de igual pra igual, entendeu? Aí nós fomos fazer um trabalho nos *banners* [da exposição 2013 Prêmio Mulheres Guerreiras], e foi feita lá na PUC mesmo, no departamento de *design*. Eu e Helena lá, misturadas com aqueles professores. Nosso trabalho, que estava sendo evidente ali, ali era nosso trabalho, ali nós sabíamos tanto quanto eles. Isso não é importante pra pessoa? Isso não dá uma elevação na auto-estima da pessoa, saber que ela tem um saber?

Com impaciência e vivacidade – para Freire (2002, p. 112) características dos estados de procura, de invenção e reivindicação – Antônia reconhece os desafios:

> Às vezes eu digo pra você... minha cabeça fervia! Eu queria ter tempo e condição para fazer tudo. [...] A gente vê assim, que as pessoas aqui estavam acostumadas a viver muito reclusas, por causa da violência que imperava. De não falar... de não querer participar de nada, então, com o Museu, a gente percebe que está havendo abertura nisso, as pessoas aos poucos já estão falando dos seus problemas, se abrindo. Logo no início, quando a gente chamava para evento aqui, não vinha ninguém da comunidade. Hoje você chama e as pessoas vêm, porque a gente quer fazer um trabalho tanto de desenvolvimento, como de dignidade para as pessoas, para que as pessoas se sintam dignas por morar nesse território, e a gente aos poucos vai vendo isso. É difícil, a gente sabe que esse é um trabalho que não se vê a olhos nus, assim, de repente. As pessoas estão muito nessa cultura de [cada um] "no seu canto". Então, a gente vem trabalhando isso: que é uma comunidade, que as pessoas têm que se comunicar, participar das coisas. Inclusive, nesse caso de fazer a entrevistas, a Rita [outra diretora] mesmo sempre fala que, no início, era muito difícil. Hoje em dia as pessoas estão pedindo para ser entrevistadas, entendeu? Quando dão entrevistas, querem saber se vai ter uma exposição. "Cadê? Minha foto vai aparecer agora?" Elas já estão querendo se ver, entendeu? A gente sente que as pessoas estão tendo um retorno desse trabalho, estão conseguindo se identificar como pessoas, e isso é bom, embora a gente saiba que, lógico, nós não vamos abranger todo mundo ao mesmo tempo. A gente está começando a despertar isso nas pessoas.

A experiência de imaginação democrática do museu aponta para o entendimento de que é preciso criar constelações de saberes e práticas, fortalecendo alternativas credíveis, em confronto às experiências hegemônicas, e que esta não é uma causa isolada:

> Além de a gente ter esse objetivo de trabalhar cultura, memória, a gente faz esse trabalho de desenvolvimento da comunidade, de trabalhar a dignidade do morador. E, ao mesmo tempo, a gente vem participando com as outras instituições no sentindo

> de fortalecimento mesmo. Porque uma coisa que a gente via aqui antigamente era assim: associação de moradores é associação de moradores; Afroreggae é Afroreggae. O Museu, não! O Museu ele procura fazer um trabalho integrado, tipo: vai ter alguma coisa? A gente comunica aos outros, sempre participa das reuniões.

Considerados "heréticos" por muitos – afinal "essas organizações [museus comunitários] tiram e põem, fazem e desfazem suas memórias, sentimentos, ideias, sonhos, ansiedades, tensões, medos e vivem sua própria realidade, sem pedir permissão às autoridades estabelecidas" (MINOM, 2013) – para compreender o que acontece e escapa aos cânones da museologia tradicional, podemos fazer uso da crítica à razão metonímica (B. S. SANTOS, 2002). Com suas dicotomias e necessidades de ordem a razão metonímica induz-nos a entender como desvio ou erro todos os acontecimentos não enquadráveis em sua lógica que negligencia em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental. Para recuperar a riqueza da vida real, recuperar a experiência desperdiçada é preciso outra razão, que amplie o mundo pela ampliação do presente, que ouça as vozes silenciadas, em novas/outras narrativas de dignidade, em diálogos entre os diferentes, "para a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente e dos traumas e problemas a ela associados" (OLIVEIRA, 2008, p. 71).

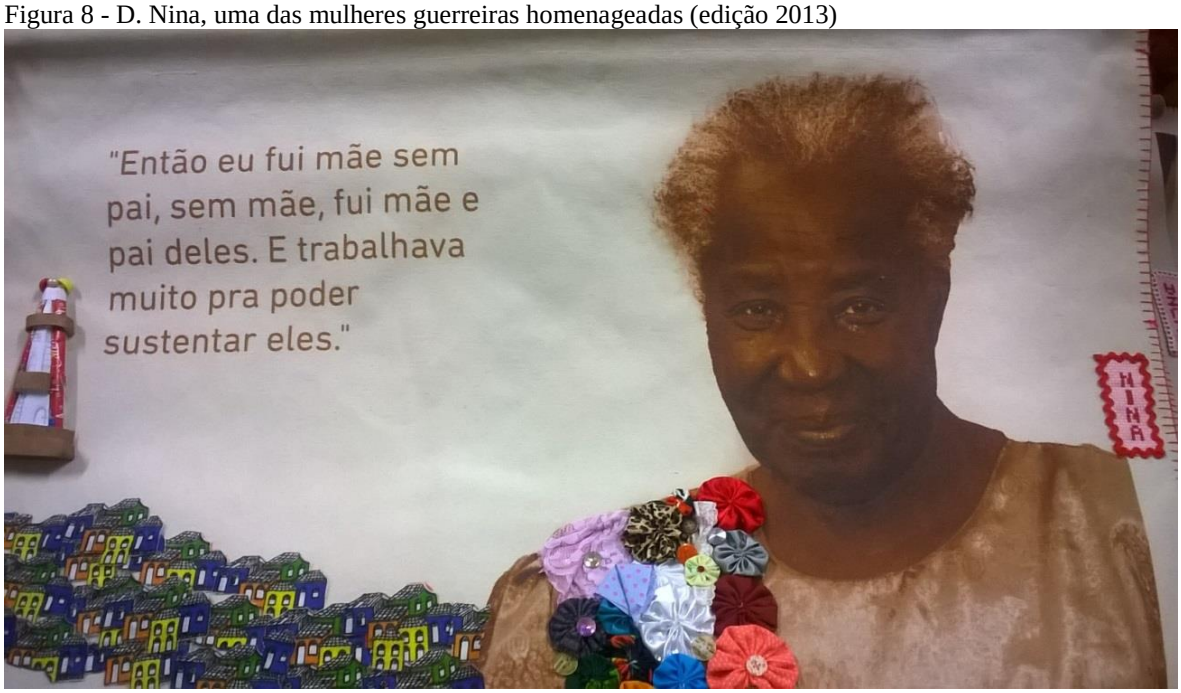
Varine (2012c, p. 44) ajuda-nos a compreender o papel dos museus para a educação de jovens e adultos ao referir-se a patrimônio como de natureza comunitária, que "emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro, modos de vida, crises e esperanças". Quando a comunidade é levada em conta ao pensar o/seu patrimônio, nem sempre seus critérios correspondem aos dos especialistas, revelando a importância que a população dá aos lugares, objetos e documentos que têm a ver com sua história social e cultural. Museus comunitários em favelas contribuem para a "luta contra o preconceito em relação aos museus – tradicionalmente considerados como dispositivos de interesse exclusivo das elites econômicas – e também em relação às favelas – comumente tratadas como lugares de violência, de barbárie, de miséria e de desumanidade" (CHAGAS; ABREU, 2007, p. 133).

Professores que entendem a cultura como direito de cidadãos e como trabalho de criação de sujeitos culturais, podem incentivar a compreensão do museu como um processo ou um sistema social que deve ser democratizado, investindo na relação direta das comunidades populares com os museus, "compreendendo que no âmbito dessa relação há espaço para instalar-se o inesperado, o novo, o ovo do dragão. Museus são propícios ao

rizoma.” (CHAGAS; STORINO, 2012, p. 14). Na museologia social, para Antônia, existe a partilha do código; quem vai ao museu comunitário, vai para participar:

> A museologia social, eu acho assim, que é uma proposta muito boa, porque ela desmitifica essa coisa de que museu fica muito distante da pessoa. [...] Quem faz a EJA, por exemplo, é justamente o adulto que não teve muita oportunidade na vida. E o que eu acho que é exatamente essa proposta do museu comunitário, que não é simplesmente um museu pra ir lá visitar, pra ver peça, é um museu aonde ele vai participar; se ele quiser, ele vai participar. Não importa se ele mora lá em Caxias, se ele mora lá em Petrópolis, se ele tiver vontade, quiser fazer uma experiência, ele vai poder chegar e fazer, o que em um museu tradicional ele não vai conseguir nunca! [...] E que de repente por serem adultos, talvez são pessoas que até despertem pra fazer um trabalho no lugar dele, na comunidade dele, porque às vezes a pessoa não faz porque não tem nem conhecimento, não sabe por onde começar.

Figura 8 - D. Nina, uma das mulheres guerreiras homenageadas (edição 2013)



Streck e Esteban (2013, p. 7) consideram que “a pergunta que pode ser feita hoje é se há algum recanto da educação onde a educação popular poderia não interessar”. Os lugares da educação popular não são estáticos, reinventa-se em outros espaços, como em dois museus tão diferentes, por dependerem mais do exercício político que se propõe do que de suas tipologias. Os autores lembram-nos de que é necessário olhar para trás, a fim de que povoemos a nossa história (PUIGGRÓS, 2010 *apud* STRECK; ESTEBAN 2013, p. 8), reconstruindo “o passado para tornar mais densa a luta do presente e mais fortes as vozes da resistência e da criatividade em todos os âmbitos da vida”.

3.3 **Museus pela cidade: geopolítica cultural e concepções**

A distribuição de museus é desigual pela cidade do Rio de Janeiro, e também seus horários de funcionamento não são adequados a grande parte dos cidadãos. Tramita na Câmara Municipal do Rio de Janeiro um projeto de lei[69] cuja proposta é manter equipamentos culturais municipais abertos, no mínimo, até às 21h, ao menos dois dias por semana. Conquanto as argumentações que acompanham o projeto de lei citem a própria EJA e a população trabalhadora como demandantes, é preciso pensá-lo em perspectiva intersetorial, de *direito à cidade* em plano mais amplo:

> Saber que tipo de cidade queremos é uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos. O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo, e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados. (HARVEY, 2014, s. p.).

"Mudar a nós mesmos mudando a cidade" é uma sentença que abriga certa ideia de recursividade (MORIN, 2011, p. 74):

> A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Em 2012, quando da elaboração do projeto desta pesquisa, realizei uma contagem de museus existentes na circunscrição do município do Rio de Janeiro, a partir do *Guia dos Museus Brasileiros*, editado e disponibilizado em 2011, pelo Ibram. À época, eram 115 unidades que podiam ser consideradas museus presenciais.

No fim do ano de 2014 aconteceu a primeira *Pesquisa Anual de Museus do Ibram*, mas os resultados ainda não tinham sido disponibilizados publicamente até a conclusão deste

---

[69] Projeto de Lei n. 689/2014. Os equipamentos citados no projeto são teatros, lonas, bibliotecas, museus, cinema, teatros de guignol, planetários entre outros. A cidade em 2014 contava com 53 equipamentos culturais.

trabalho. Portanto, o ponto de partida para a atualização do número de museus existentes na cidade foi a base de dados *online* do Cadastro Nacional de Museus do Ibram/MinC[70]. Entre o surgimento de novos e a extinção de alguns, o quantitativo apresentado no projeto de dissertação alterou-se. No primeiro semestre de 2015, eram 138 museus no município do Rio de Janeiro. Dez museus não tinham sido inaugurados até a conclusão da dissertação; optei por mantê-los na listagem, sem contabilizá-los, permitindo o reconhecimento dos futuros museus e as regiões a serem contempladas com tais equipamentos culturais. Entre estes 138 museus, 18 encontravam-se fechados (a maioria em obras, ou em processo de reformulação de exposições, ou transferindo seu acervo para outro museu, ou em situação indefinida).

A seguir, organizados em uma tabela, são apresentados alguns dados básicos sobre localização, natureza administrativa e modos de oferta de serviços, a princípio, observando objetivamente dias da semana e horários de funcionamento dos museus. Destaco que os 161 bairros da cidade do Rio de Janeiro estão distribuídos por 33 Regiões Administrativas; estas, por sua vez, estão agrupadas em Áreas de Planejamento – AP1[71], AP2[72], AP3[73], AP4[74] e AP5[75] – constituindo este, portanto, o critério escolhido para organizar os dados da pesquisa.

---

[70] Disponível em http://sistemas.museus.gov.br/cnm/pesquisa/listarPorMunicipio?coMunicipio=3246. Acesso em maio de 2015. Cadastro Nacional de Museus, 2. ed.

[71] AP1: Centro, Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Lapa, Catumbi, Rio Comprido, Cidade Nova, Estácio, São Cristóvão, Mangueira, Benfica, Vasco da Gama, Paquetá, Santa Teresa.

[72] AP2: Flamengo, Glória, Laranjeiras, Catete, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Urca, Leme, Copacabana, Ipanema, Leblon, Lagoa, Jardim Botânico, Gávea, Vidigal, São Conrado, Rocinha, Tijuca, Praça da Bandeira, Alto da Boa Vista, Vila Isabel, Maracanã, Andaraí, Grajaú.

[73] AP3: Ramos, Manguinhos, Bonsucesso, Olaria, Maré, Méier, Jacaré, São Francisco Xavier, Rocha, Riachuelo, Sampaio, Engenho Novo, Lins de Vasconcelos, Todos os Santos, Cachambi, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Piedade, Abolição, Pilares, Jacarezinho, Irajá, Vila Kosmos, Vicente de Carvalho, Vila da Penha, Vista Alegre, Colégio, Madureira, Campinho, Quintino Bocaiúva, Cavalcanti, Engenho Leal, Cascadura, Vaz Lobo, Turiaçu, Rocha Miranda, Honório Gurgel, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Marechal Hermes, Inhaúma, Higienópolis, Maria da Graça, Del Castilho, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Complexo do Alemão, Penha, Penha Circular, Braz de Pina, Cordovil, Vigário Geral, Parada de Lucas, Jardim América, Anchieta, Guadalupe, Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Pavuna, Coelho Neto, Acari, Barros Filho, Costa Barros, Parque Colúmbia, Ribeira, Zumbi, Cacuia, Pitangueiras, Praia da Bandeira, Cocotá, Bancários, Freguesia, Jardim Guanabara, Jardim Carioca, Tauá, Moneró, Portuguesa, Galeão, Cidade Universitária.

[74] AP4: Jacarepaguá, Anil, Gardênia Azul, Curicica, Freguesia de Jacarepaguá, Pechincha, Taquara, Tanque, Praça Seca, Vila Valqueire, Cidade de Deus, Barra da Tijuca, Joá, Itanhangá, Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Grumari.

[75] AP5: Bangu, Padre Miguel, Senador Camará, Gericinó, Deodoro, Vila Militar, Campo dos Afonsos, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Realengo, Santíssimo, Campo Grande, Senador Vasconcelos, Inhoaíba, Cosmos, Santa Cruz, Paciência, Sepetiba, Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba. Fonte: http://www.rio.rj.gov.br/web/smg/regioes-administrativas

Tabela 2 - Museus por bairro e AP, natureza administrativa, dia/horário de funcionamento

	Museu	Situação e horário de funcionamento	Natureza administrativa	Bairro
1.	**Museu Nacional de Belas Artes**	**aberto** terça a sexta, 10h-18h; sábados, domingos, 12h-17h	Público Federal Ibram	Centro
2.	**Palácio Tiradentes – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**	**aberto** segunda a sábado, 10h-17h; domingo, 12h-17h	Público Estadual	Centro
3.	**Museu Histórico Nacional**	**aberto** terça a sexta, 10h-18h; sábados, domingos, 14h-18h	Público Federal Ibram	Centro
4.	**Academia Brasileira de Letras**	**aberto** segunda a sexta, 10h-16h	Privado fundação	Centro
5.	**Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB**	**aberto** quarta a segunda, 9h-21h	Mista Sociedade anônima + federal	Centro
6.	**Centro Cultural Correios**	**aberto** terça a domingo, 12h-19h	Público Federal	Centro
7.	**Centro Cultural da Justiça Federal**	**aberto** terça a domingo, 12h-19h	Público Federal	Centro
8.	**Centro Cultural da Bíblia**	**aberto** segunda 9h-18h, terça a sexta, 9h-17h	Privado sociedade	Centro
9.	**Centro Cultural Light (Museu Light da Energia)**	**aberto** segunda a sexta, 11h-17h	Privado Empresa	Centro
10.	**Centro Cultural da Memória Escoteira Escoteiro - CCME**	**aberto** segunda a sexta, 10h-17h	Privado Associação	Centro
11.	**Centro de Memória do Carnaval**	**aberto** segunda a sexta, 9h30min-18h	Privado LIESA	Centro
12.	**Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica**	**aberto** segunda a sexta, 11h-18h; sábado, 11h-17h	Público Municipal	Centro
13.	**Caixa Cultural Rio de Janeiro**	**aberto** terça a domingo, 10h-21h	Público Federal	Centro
14.	**Espaço Cultural da Marinha**	**fechado** terça a domingo, das 12h-17h atendimento temporariamente suspenso – obras no entorno	Público Federal Militar	Centro
15.	**Espaço de Memória Bernardo Monteverde**	**aberto** diariamente, 8h-17h30min	Privado empresa	Centro
16.	**Ilha Fiscal**	**aberto** sábado e domingo: 12h30min, 14h e 15h30min	Público Federal Militar	Centro
17.	**Museu Cartográfico do Serviço Geográfico do Exército**	**aberto** segunda a sexta, 9h-16h;	Público Federal Militar	Centro

18.	**Museu da Farmácia da Santa Casa de Misericórdia**	**fechado** segunda a sexta, 14h-17h	Privado	Centro
19.	**Museu da Fazenda Federal**	**aberto** segunda a sexta, 9h30min-16h30min	Público Federal	Centro
20.	**Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro (Centro Cultural do Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro)**	**aberto** segunda a sexta, 10h30min-17h30min	Público Estadual TJRJ	Centro
21.	**Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro**	**aberto** segunda a sexta, 10h30min-17h30min	Público Estadual PCERJ	Centro
22.	**Museu de Arte Sacra da Arquidiocese do Rio de Janeiro**	**aberto** quarta a sexta, 9h-12h e 13h-16h; sábados e domingos, 9h-12h	Privado	Centro
23.	**Museu de Farmácia Antônio Lago**	**fechado** **-**	Privado	Centro
24.	**Museu de Arte do Rio - MAR**	**aberto** terça a domingo,10h-17h	Municipal	Centro
25.	**Museu Histórico do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro**	**aberto** terça a sábado, 9h-17h	Pública Estadual CBMERJ	Centro
26.	**Museu Judaico do Rio de Janeiro - MJRJ**	**aberto** segunda a quinta, 10h-16h; sexta, 10h-14h	Privado sociedade	Centro
27.	**Museu Sacro-Militar**	**aberto** 9h-16h	Privado Entidade religiosa	Centro
28.	**Museu Histórico e Diplomático do Itamaraty**	**fechado**	Público Federal Minist. Relações Exteriores	Centro
29.	**Museu Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro**	**fechado** segunda a sexta, 9h-16h	Público Estadual SEAP/EGP	Centro
30.	**Museu Inaldo de Lyra Neves - Manta**	**fechado** segunda a sexta, 12h-17h	Privado sociedade	Centro
31.	**Museu do Negro**	**aberto** segunda a sexta, 8h-16h	outra	Centro
32.	**Museu Naval**	**aberto** terça a domingo, 12h-17h	Público Federal Militar	Centro
33.	**Submarino - Museu Riachuelo**	**fechado** terça a domingo, 12h-17h Atendimento temporariamente suspenso – obras no entorno	Público Federal Militar	Centro
34.	**Museu do Clube de Engenharia**	**aberto** segunda a sexta, 10h-19h	Privado	Centro
	Museu e Centro Cultural da Casa da Moeda	***em implantação***	*Público* *Federal*	*Centro*

35.	**Museu do Corpo de Fuzileiros Navais**	**aberto** terça a sexta, 9h-16h; terceiro fim de semana do mês:sábado e domingo, 13h-15h	Público Federal Militar	Ilha das Cobras, Centro
36.	**Fundação Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro**	**aberto** segunda a sexta, 10h-18h	Público Estadual	Centro (Nova sede a ser inaugurada em Copacabana)
37.	**Caravana da Ciência - Centro Ciências Itinerante**	**aberto** diariamente, mediante agendamento	Público Estadual Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ	Centro
38.	**Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos - IPN Museu Memorial**	**aberto** terça a sexta, 13h-19h; sábado, mediante agendamento	Privado	Gamboa
39.	**Museu da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro**	**aberto** terça a sexta, 9h-16h	Público Estadual PMERJ	Cidade Nova
40.	**Museu do Samba Carioca - Centro Cultural Cartola**	**aberto** segunda a sexta, 10h-17h	Privado	Mangueira
41.	**Museu Casa de Benjamin Constant**	**aberto** quarta a sexta, 10h-17h; sábado e domingo, 13h-17h	Público Federal Ibram	Santa Teresa
42.	**Museu do Bonde**	**fechado** diariamente, 9h-16h30min	Público Estadual	Santa Teresa
43.	**Museu Parque das Ruínas**	**aberto** terça a domingo, 8h-18h	Público Municipal	Santa Teresa
44.	**Museus Raymundo Ottoni de Castro Maya - Chácara do Céu**	**aberto** diariamente (exceto terça), 12h-17h	Público Federal Ibram	Santa Teresa
45.	**Academia Brasileira de Literatura de Cordel**	**aberto** diariamente 9h-19h	Privado	Santa Teresa
46.	**Centro Cultural Maçônico do Supremo Conselho do Brasil**	**aberto** segunda a sexta, 9h-12h e 13h-16h30min	Privado	São Cristóvão
47.	**Fundação Jardim Zoológico - RIOZOO**	**aberto** terça a domingo, 9h-16h30min	Público Municipal	São Cristóvão
48.	**Casa da Marquesa de Santos** Museu do Primeiro Reinado	**fechado**	Público Estadual	São Cristóvão
49.	**Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST**	**aberto** terça, quinta e sexta: 9h-17h; quarta:9h-20h; sábado:14h-20h; domingo: 14h-18h	Público Federal Ministério da Ciência e Tecnologia	São Cristóvão
50.	**Museu Militar Conde de Linhares - MMCL**	**aberto** terça a domingo, 10h-17h	Público Federal Militar	São Cristóvão

51.	**Museu Nacional - UFRJ**	**aberto** terça a domingo, 10h-16h; segunda, 12h-17h	Público Federal UFRJ	São Cristóvão
52.	**Museu da Força Expedicionária Brasileira**	**aberto** terça a quinta, 12h30min-17h	Privado Associação	Lapa
53.	**Museu da Limpeza Urbana / Casa de Banho Dom João VI**	**fechado** terça a sexta, 9h-16h	Público Municipal	Caju
54.	**Museu do Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro**	**aberto** mediante agendamento	Público Federal Militar	Caju
55.	**Museu do Carnaval**	**fechado**	Público Municipal	Catumbi
56.	**Museu Salles Cunha**	**aberto** segunda a sexta, 14h-16h; sábado: mediante agendamento	Privado	Rio Comprido
	Centro de Memória do Sindimetal	***em implantação***	*Privado*	*Benfica*
	Museu do Amanhã	***em implantação***	*outra*	*Zona Portuária*
	Museu do Cais do Valongo	***em implantação***	*Público Municipal*	*Zona Portuária*
	Museu Comunitário da Providência	***em implantação***	*Comunitário*	*Zona Portuária*
57.	**Museu Villa-Lobos - MVL**	**aberto** segunda a sexta, 10h-17h	Público Federal Ibram	Botafogo
58.	**Arquivo Museu de Literatura Brasileira**	**aberto** segunda a sexta, 9h-12h e 13h-17h30min	Público Federal Fundação Casa de Rui Barbosa	Botafogo
59.	**Casa da Ciência - Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ**	**aberto** terça a sexta, 9h-20h; sábado e domingo, 10h-20h	Público Federal UFRJ	Botafogo
60.	**Casa Daros**	**aberto** quarta a sábado, 11h-19h; domingo, 11h-18h	Privado	Botafogo
61.	**Museu Casa de Rui Barbosa**	**aberto** terça a sexta, 10h-18h; sábados, domingos, 14h-18h;	Público Federal Fund. Casa de Rui Barbosa	Botafogo
62.	**Museu da Cadeira**	**fechado**	Privado	Botafogo
63.	**Ecomuseu Nega Vilma**	**aberto** mediante agendamento	Privado	Santa Marta, Botafogo
64.	**Museu de Tecnologia em Educação**	**fechado** segunda a sexta, 9h-18h	Privado Sociedade	Botafogo
65.	**Museu do Índio**	**aberto** terça a sexta, 9h-17h30min; sábado, domingo e feriado, 13h-17h	Público Federal FUNAI	Botafogo
66.	**Museu da República**	**aberto** terça a sexta, 10h-17h; sábados, domingos e feriados, 14h-18h	Público Federal Ibram	Catete

67.	**Museu de Folclore Edison Carneiro - CNFCP**	**fechado** parcialmente, mantém algumas atividades (exposição permanente fechada)	Público Federal IPHAN	Catete
68.	**Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana – MHEx/FC**	**aberto** terça a domingo, 10h-18h. Área externa até 20h	Público Federal Militar	Copacabana
69.	**Museu das Telecomunicações / Oi Futuro**	**aberto** terça a domingo, 11h-20h	Privado OSCIP	Flamengo
70.	**Museu Carmen Miranda**	**fechado** parcialmente, mantém algumas atividades (exposição permanente fechada)	Público Estadual	Flamengo
71.	**Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro**	**aberto** terça a sexta, 12h-18h; sábado, domingo, 12h-19h	Privado Associação	Parque do Flamengo
72.	**Planetário da Cidade do Rio de Janeiro Museu do Universo**	**aberto** terça a sexta, 9h-17h; sábado e domingo, 14h30min-17h	Público Municipal Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro	Gávea
73.	**Instituto Moreira Salles - Rio de Janeiro**	**aberto** terça a domingo, 11h-20h	Privado Associação	Gávea
74.	**Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro**	**fechado**	Público Municipal	Gávea
75.	**Solar Grandjean de Montigny**	**aberto** segunda a sexta, 8h-17h	Privado PUC	Gávea
76.	**Museu Amsterdam Sauer**	**aberto** segunda a sexta, 9h-19h; sábado e domingo, 9h-16h	Privado empresa	Ipanema
77.	**Casa de Cultura Laura Alvim**	museu **fechado** Galeria aberta: de terça a domingo, das 13h-21h	Público Estadual	Ipanema
78.	**Museu de Favela**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h; sábado e domingo, mediante agendamento	Privado Associação	Morro do Cantagalo / Ipanema
79.	**Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro**	**aberto** segunda, 12h-17h; terça a domingo, 8h-17h	Público Federal Minist. Meio Ambiente	Jardim Botânico
80.	**Museu-sítio Arqueológico Casa dos Pilões**	**aberto** diariamente, 8h-17h	Público Federal JBRJ	Jardim Botânico
81.	**Museu do Meio Ambiente**	**aberto** terça a domingo, 9h-17h	Público Federal JBRJ	Jardim Botânico
82.	**Museu do Horto**	**aberto** mediante agendamento	Privado	Jardim Botânico
83.	**Fundação Eva Klabin**	**aberto** terça a domingo, 14h-18h	Privado Fundação	Lagoa
84.	**Museu Flamengo**	**aberto**	Privado	Lagoa

	Museu da Memória e História da Rocinha Sankofa	***em implantação***	*Privado*	*Rocinha*
85.	**Casa das Canoas**	**fechado** terça a sexta, 13h-17h	Privado	São Conrado
86.	**Museus Raymundo Ottoni de Castro Maya - Museu do Açude**	**aberto** diariamente (exceto terça), 11h-17h	Público Federal Ibram	Alto da Boa Vista
87.	**Parque Nacional da Tijuca**	**aberto** diariamente, 8h-17h	Público Federal ICMBIO	Alto da Boa Vista
	Casa Zuzu Angel de Memória da Moda do Brasil	***em implantação***	*Privado*	*Tijuca Usina*
88.	**Espaço Ciência Viva**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h; último sábado do mês, 14h-17h *Museu de Portas Abertas* (para escolas públicas de EJA,17h-20h) e *Noites da Ciência*: atendimentos noturnos, quinzenais, às quartas-feiras.	Privado Sociedade	Tijuca
89.	**Espaço Cultural Conselheiro Thomaz Coelho - CMRJ**	**aberto**	Público Federal Militar	Tijuca
90.	**Museu de História Natural do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - Sala Prof. Adhemar da Costa**	**aberto** terça e quinta, 10h30min-18h; quarta, 10h30min-16h	Público Estadual	Tijuca
91.	**Museu de Ciências da Terra**	**aberto** terça a domingo, 10h-16h	Público Federal	Urca
92.	**Instituto Cultural Cravo Albin - ICCA**	**aberto** segunda a sexta, 11h-18h	Privado Sociedade	Urca
93.	**Museu Histórico da Fortaleza de São João**	**aberto** terça a domingo,10h-12h; 13h-16h	Público Federal Militar	Urca
94.	**Museu do Desporto do Exército**	**aberto** terça a domingo,9h30min-16h	Público Federal Militar	Urca
95.	**Memorial da Pediatria Brasileira Lincoln Freire**	**aberto** segunda a sexta, 9h-16h	Privado Sociedade	Cosme Velho
96.	**Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil (MIAN)**	**aberto** terça a sexta, 10h-18h; sábado e domingo, 10h-17h	Privado Fundação	Cosme Velho
	Casa Geyer	***em implantação***	*Público Federal Ibram*	*Cosme Velho*
97.	**Memorial Municipal Getúlio Vargas**	**aberto** terça a domingo, 10h-17h	Público Municipal	Glória
98.	**Museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h	Privado Associação	Glória

99.	**Museu do Monumento Nacional aos Mortos da Segunda Guerra Mundial**	**aberto** terça a domingo: 9h-17h	Público Federal Militar	Glória
100.	**Museu Provedor Mauro Ribeiro Viegas**	**aberto** terça a sexta, 9h-12h, 13h-17h; sábado e domingo, 9h-12h	Privado	Glória
101.	**Fundação Oscar Niemeyer – Centro de Documentação e Pesquisa**	**aberto** segunda a sexta, 10h-17h	Privado	Glória
102.	**Museu Marechal Zenóbio da Costa**	**aberto** segunda a quinta, 10h-11h20min, 13h30min-16h20min; sexta, 8h-11h30m	Público Federal Militar	Andaraí
103.	**Ecomuseu Amigos do Rio Joana**	**aberto** mediante agendamento	Privado	Andaraí
104.	**Parque Estadual do Grajaú**	**aberto** diariamente, 8h-17h	Público Estadual	Grajaú
105.	**Museu da Maré**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h; sábados, 10h-14h	Privado CEASM	Bonsucesso
106	**Museu da Humanidade - Instituto de Pesquisa Histórica e Arqueológica do Rio de Janeiro**	**aberto**	Privado	Anchieta
107	**Museu da Vida**	**aberto** terça a sexta, 9h-16h30min; sábado, 10h-16h	Público Federal FioCruz	Manguinhos
108	**Ciência Móvel – vida e saúde para Todos museu itinerante**	**aberto** mediante agendamento	Público Federal	Manguinhos
109	**Centro Cultural Jerusalém**	**aberto** diariamente, 9h-18h	Privado	Del Castilho
110	**Espaço COPPE Miguel de Simoni Tecnologia e Desenvolvimento Humano**	**aberto** terça e quarta, 13h30min-16h	Público Federal UFRJ	Ilha do Fundão
111	**Museu D. João VI**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h	Público Federal UFRJ	Ilha do Fundão
112	**Museu da Escola Politécnica / UFRJ**	**aberto** segunda a sexta, 9h-16h	Público Federal UFRJ	Ilha do Fundão
113	**Museu da Geodiversidade**	**aberto** segunda a sexta, 9h-16h30min	Público Federal UFRJ	Ilha do Fundão
114	**Museu da Química Professor Athos da Silveira Ramos**	**aberto** terça a sexta, 9h-19h	Público Federal UFRJ	Ilha do Fundão
115	**Museu Itinerante de Neurociências**	**aberto** 9h-17h, com agendamento	UFRJ	Ilha do Fundão

116	**Espaço Memorial Carlos Chagas Filho**	**aberto** segunda a sexta, 9h-16h	UFRJ	Ilha do Fundão
117	**Museu da Venerável Irmandade de N. Sra. da Penha de França**	**aberto** domingo, 7h-12h	Privado	Penha
118	**Museu de Imagens do Inconsciente**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h	Público Municipal	Engenho de Dentro
119	**Museu do Trem**	**aberto** segunda a sexta, 10h-16h; sábado, 9h-17h	Público Federal RFFSA	Engenho de Dentro
120	**Museu de Sinalização Ferroviária da Cabine Número 3 da Ex-Estrada de Ferro Central do Brasil**	**aberto** sábado, 12h-18h	Privado Associação	Engenho Novo
	Museu do Complexo do Alemão	***em implantação***	—	*Complexo do Alemão*
121	**Parque Estadual da Pedra Branca**	**aberto** diariamente, 8h-17h	Público Estadual	Jacarepaguá
122	**Museu Bispo do Rosário - Arte Contemporânea**	**aberto** terça a sábado, 10h-17h	Público Municipal	Taquara
123	**Museu Casa do Pontal**	**aberto** terça a domingo, 9h30min-17h	Privado OSCIP	Recreio dos Bandeirantes
124	**Museu Seleção Brasileira**	**aberto** diariamente, 10h-18h	Privado	Barra da Tijuca
125	**Centro Cultural de Equitação - Escola de Equitação do Exército**	**aberto** diariamente, mediante agendamento	Público Federal Militar	Vila Militar
126	**Planetário de Santa Cruz (Cúpula D. Pedro II)**	**aberto** sábado,12h30min	Público Municipal Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro	Santa Cruz
127	**Ecomuseu do Quarteirão Cultural do Matadouro de Santa Cruz**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h; sábado, quando há eventos agendados	Público Municipal	Santa Cruz Sede Centro Visitação em Santa Cruz
128	**Núcleo de Orientação e Pesquisa Histórica/ NOPH – Ecomuseu de Santa Cruz**	**aberto** segunda a sexta, 9h-17h; sábado, mediante agendamento	Privado	Santa Cruz (Centro Cultural de Santa Cruz Dr. Antônio Nicolau Jorge)
129	**Museu Oficina de Artes Lúdicas do Saquaçu**	**aberto** terça e quinta, 9h30min-16h30min	Privado	Santa Cruz
130	**Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos - Centro Cultural da Região de Bangu - Museu de Bangu**	**aberto** Segunda a sexta, 9h-17h; sábado 9h-13h	Privado associação	Bangu

131	**Museu Casa do Bumba Meu Boi em Movimento**	**aberto** segunda a sábado, 9h-12h, 14h-17h (sexta, apenas 9h-14h)	Privado	Bangu
132	**Museu Aeroespacial**	**aberto** terça a sexta, 9h-15h; sábado e domingo, 9h30min-16h	Público Federal Militar	Campo dos Afonsos
133	**Museu Aeroterrestre da Brigada de Infantaria Pára-quedista**	**aberto** diariamente, 9h30m-12h, 13h-16h	Público Federal Militar	Deodoro
134	**Museu Histórico do Regimento Escola de Infantaria 57º BIMTz**	**aberto** segunda a sexta, 10h-11h30m, 14h-16h	Público Federal Militar	Deodoro
135	**Reserva Biológica de Guaratiba**	**aberto** segunda a sexta, 8h-17h, mediante agendamento	Público Estadual	Guaratiba
136	**Sítio Roberto Burle Marx**	**aberto** mediante agendamento, terça a sábado, 9h30min-11h30min, 13h30min-15h30min	Público Federal IPHAN	Barra de Guaratiba
	Ecomuseu Dr. Zé Humberto	***em implantação***	*Privado*	*Ilha de Guaratiba*
137	**Kaá-Atlântica**	**aberto** terça a sábado, mediante agendamento	Privado	Senador Camará
138	**Ecomuseu de Sepetiba**	**aberto** primeiro domingo, 9h-12h.; diariamente, mediante agendamento	Privado	Sepetiba

Fonte: Reelaboração da autora a partir do Cadastro Nacional de Museus/Ibram

Legenda

Área de planejamento
1
2
3
4
5

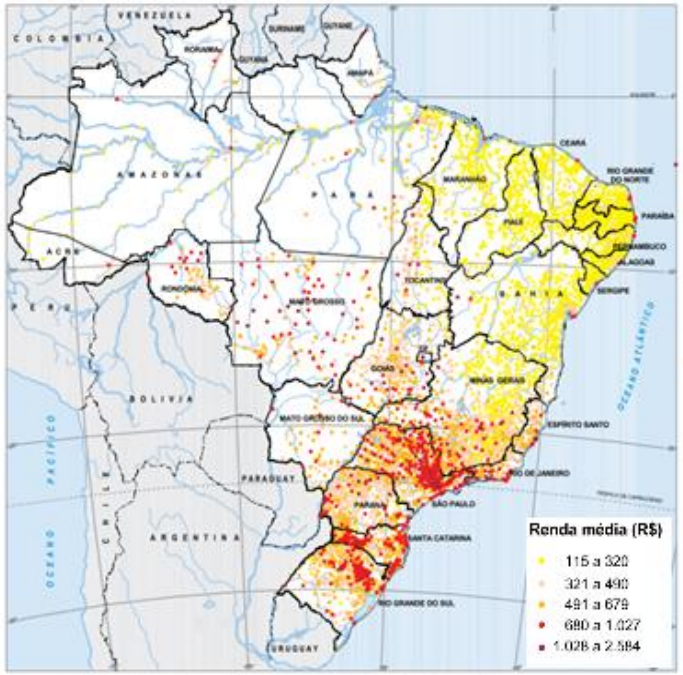
O município do Rio de Janeiro é o que possui mais museus em todo o estado (CNM, 2015), concentrando quase metade do total das instituições. Compreende-se que tal concentração também tem a ver com a dinâmica econômica e social de ocupação do território, de processos de urbanização e de recursivas relações entre culturas conviventes no *espaçotempo* da cidade, na tensão entre o hegemônico e o contra hegemônico, construindo (con)textos e moldando imaginários ao longo do tempo. O fato de o Rio de Janeiro historicamente ter servido de sede da Colônia, do Império e da República contribuiu para que a cidade abrigasse as mais diversas instituições públicas e privadas, edificações como igrejas,

teatros, bibliotecas, bancos, unidades administrativas, fortes militares, indústrias, portos, palacetes, os primeiros museus; alguns deles “eleitos” para perdurarem e representarem a “memória” da cidade.

Ampliando nossas lentes para o Brasil como um todo (Figuras 9, 10 e 11), observa-se que a maior presença de museus se dá mesmo nas capitais; há uma relação entre densidade populacional e museus (Ibram, 2011, p. 56): as regiões Sudeste, Sul e Nordeste concentram os quantitativos mais elevados de museus, alcançando 88% do total. Também é visível a predominância de museus nas faixas litorâneas (Ibram, 2011, p. 49). A região Sudeste possui 1423 museus (CNM, 2015): são 629 em São Paulo, 410 em Minas Gerais, 312 no Rio de Janeiro e 72 no Espírito Santo. O Sudeste e o Sul do País são as regiões com o maior número de unidades museológicas, concentrando cerca de 67% dos museus brasileiros (Ibram, 2011, p. 48). Em 2010, em todo Brasil, apenas 21,1% dos municípios possuíam instituições museológicas (Ibram, 2011, p. 54). O Maranhão aparecia como o estado com menor percentual de municípios com museus (3,2%); e mais de 90% das cidades dos estados de Tocantins, Pará, Piauí e Paraíba não possuíam unidades museológicas (Ibram, 2011, p. 52). Considerando a distribuição de renda no país, nota-se forte correspondência entre as regiões com maior concentração de renda e as que reúnem maior densidade de museus (Ibram, 2011, p. 57). Com a presença de museus ocorrendo de forma desigual nas regiões brasileiras, percebe-se que:

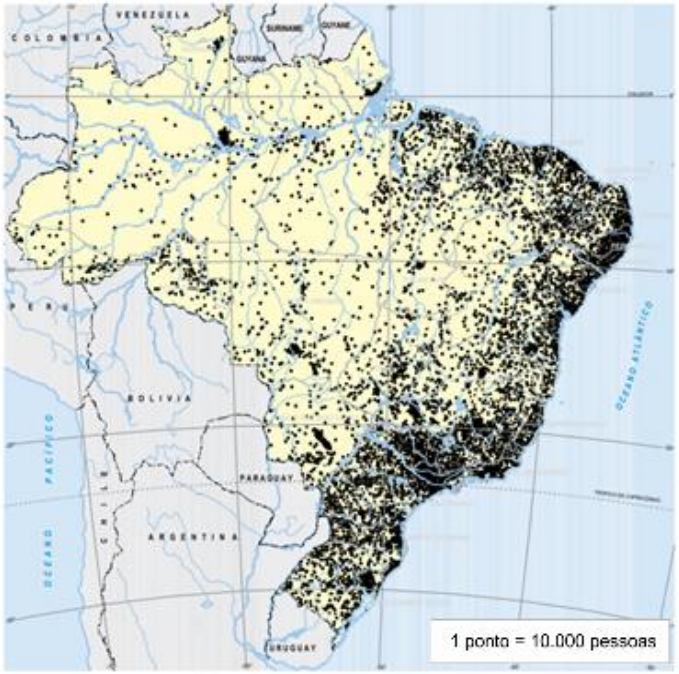
> [...] ainda não passamos do Tratado de Tordesilhas. À exceção da região Sul, há ainda uma concentração de instituições museológicas nas regiões mais ricas, nos municípios com mais de 100 mil habitantes e próximos ao litoral. Isso mostra a necessidade de ampliação das políticas públicas na qual a cultura tenha um papel estratégico e o direito à memória seja um eixo estruturante (Ibram, 2011, p.12).

Figuras 9, 10 e 11: Comparação entre renda média dos brasileiros, densidade populacional e dispersão dos museus pelo país, respectivamente, Brasil, 2010.



FONTE: SISTEMA DE INFORMAÇÕES E INDICADORES CULTURAIS: 2003.

RIO DE JANEIRO: IBGE, 2006



FONTE: PERFIL DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: CULTURA 2006.

RIO DE JANEIRO: IBGE, 1997

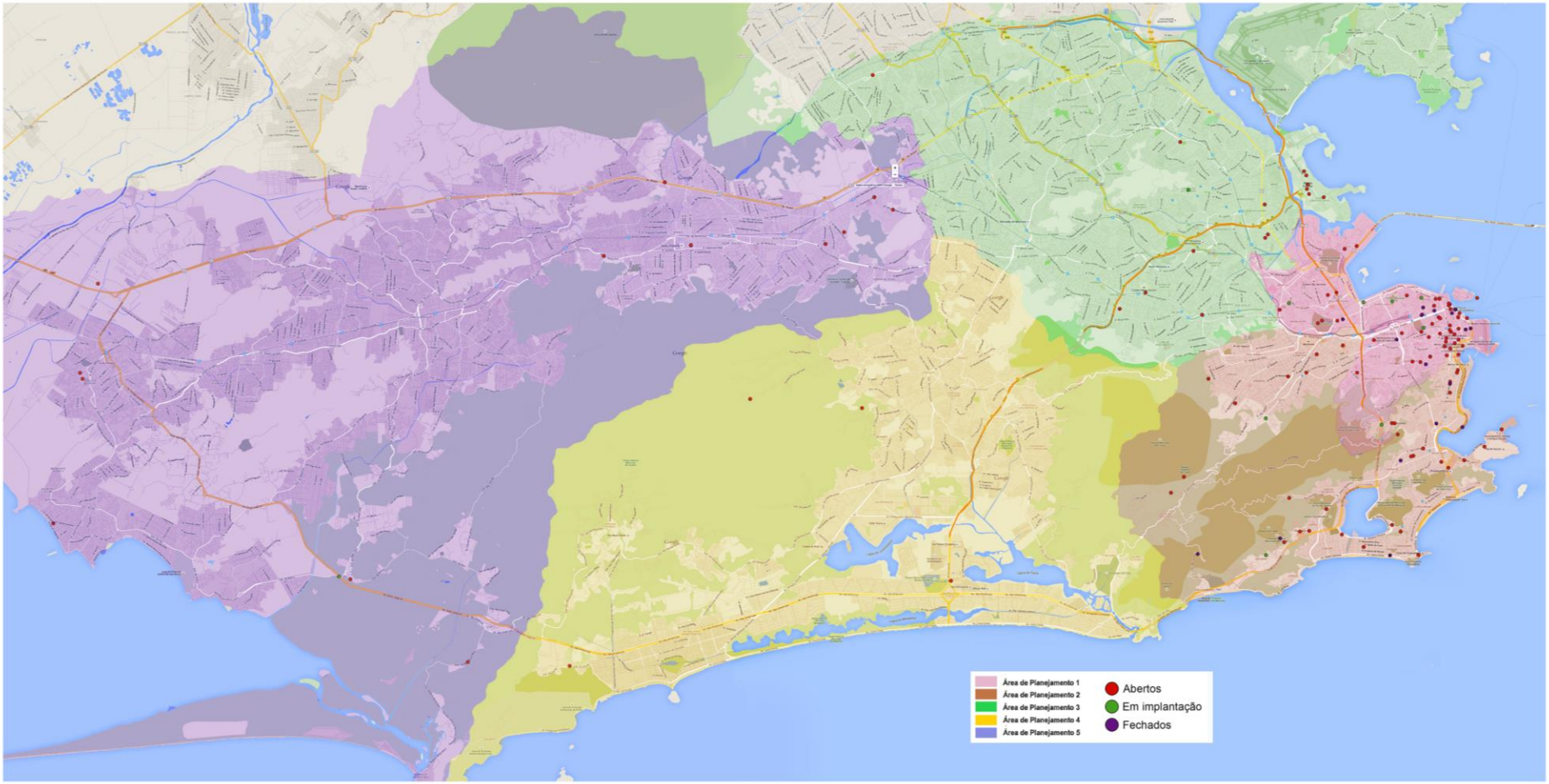
FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Fonte: Ibram, *Museus em números* (2011b, p. 56)

Observando-se o mapa do município do Rio de Janeiro quanto à disposição de museus, são perceptíveis algumas semelhanças com o mapa do Brasil: há uma maior concentração de museus na faixa litorânea e nas áreas de maior concentração de renda; no entanto, diferencia-se no que diz respeito à densidade populacional. A concentração de equipamentos em determinadas regiões mais centrais, de acordo com Vasconcelos-Oliveira (2008, s. p.) pode também ser vista como "algo que se deu de forma gradativa, associado a questões de mercado – por exemplo, a preocupação de que os equipamentos em questão estivessem geograficamente perto dos públicos que são mais frequentemente associados ao seu consumo". Para Barbosa, no caso do Rio de Janeiro (2012, p. 155):

> Esse debate nos remete à necessária superação das desigualdades sociais, pois elas não dizem respeito exclusivamente aos aspectos econômicos, como distribuição de renda, emprego ou consumo. Estão, sim, expressas em outras condições de existência social: na escolarização, na habitação, na saúde e no acesso aos bens e equipamentos culturais. A distribuição espacial de equipamentos e bens culturais na cidade do Rio de Janeiro é um forte retrato das desigualdades sociais. Há uma grande concentração de teatros, cinemas e espaços culturais no centro da cidade e nos bairros da zona Sul. Entretanto, nas grandes favelas cariocas – Maré, Alemão, Rocinha – não encontramos nenhum investimento público de porte no âmbito da arte e da cultura.

Figura 12 - Distribuição geográfica de museus na cidade do Rio de Janeiro



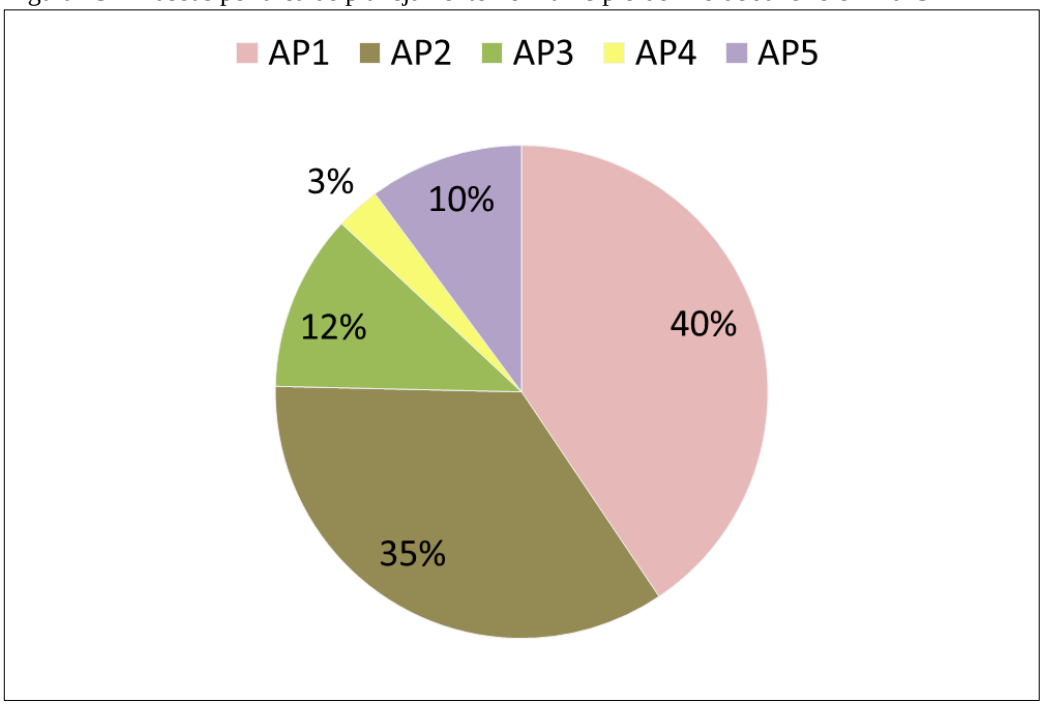
Fonte: Reelaboração da autora a partir do Cadastro Nacional de Museus/Ibram.

Tabela 3 - Número de museus por área de planejamento no município do Rio de Janeiro em 2015

Área de planejamento	Número de museus	Número de habitantes[76]
1	56 (11 fechados) + 5 a inaugurar	296.400
2	48 (7 fechados) + 3 a inaugurar	1.009.170
3	16 + 1 a inaugurar	2.400.148
4	4	909.955
5	14 + 1 a inaugurar	1.704.773
Total	138 (18 fechados) + 10 a inaugurar	6.320.446

Fonte: A autora, 2014.

Figura 13 - Museus por área de planejamento no município do Rio de Janeiro em 2015



Fonte: A autora, 2014.

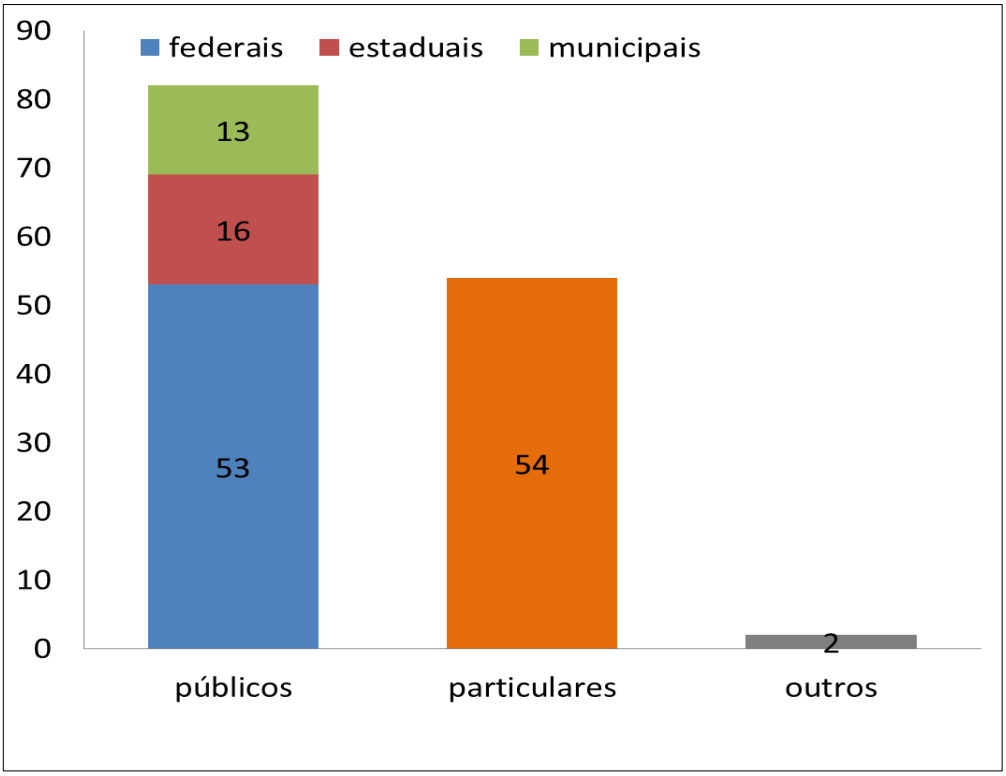
Entre os 120 museus abertos, 86 deles encontram-se nas regiões que compreendem bairros do Centro e da zona Sul (e que nos próximos anos sediarão mais oito instituições). Juntos, esses bairros reúnem pouco mais de um quinto do total de habitantes do município e cerca de 75% dos museus da cidade. As áreas que compreendem majoritariamente as zonas Norte e Oeste (AP3, AP4 e AP5), com mais de cinco milhões de habitantes, dispõem apenas de 34 museus em toda a extensão territorial (com a expectativa de duas instituições a

[76] Dados do Instituto Pereira Passos: População residente, área territorial e densidade bruta, segundo as Áreas de Planejamento, das Regiões Administrativas e Bairros - Município do Rio de Janeiro – 2010 (Tabela n. 1192). Disponível em: www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/1192_domicílios população residente suas variações relativas e densidade domiciliar.XLS. Dados atualizados no *site* do IBGE apontam a população do Rio de Janeiro como composta por 6.453.682 habitantes em 2014, contudo, usei os dados de 2010 por estarem desagregados por bairro e região administrativa.

inaugurar nos próximos anos). Observando isoladamente a AP4, com quase um milhão de habitantes, constata-se a existência de apenas quatro museus (menos de 3% do total).

Quanto à natureza administrativa, são 82 museus públicos (53 federais, 16 estaduais e 13 municipais) e 54 particulares. Entre os museus públicos, 21 são de caráter militar, dirigidos por entidades das forças armadas.

Figura 14 - Natureza administrativa dos museus da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: A autora, 2014.

Ainda a respeito do horário de funcionamento, a maioria dos museus da cidade abre entre 9h e 10h30min (68,68%) e 15,65% entre 11h e 12h30min. Quanto ao horário de fechamento, pode-se dizer que no Rio de Janeiro os museus "dormem cedo": 72% mantêm-se abertos até às 17h30min; entre os 120 museus que se encontram abertos para o público, 36 não funcionam nos finais de semana; 17 abrem aos sábados, mas fecham aos domingos.

Entre os 138 museus listados na Tabela 2, detectam-se cinco instituições que informam se manterem abertas até às 20h[77] e três até às 21h[78]. Mas em resposta aos

[77] Instituto Oi Futuro, Instituto Moreira Salles, Casa da Ciência, MAST (quartas e sábados, com Programa de Observação do Céu), Espaço Ciência Viva.

[78] Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Caixa Cultural Rio de Janeiro e Casa de Cultura Laura Alvim (esta última instituição, apesar de não constar no CNM à época da preparação deste trabalho, informava em seu *site* que seu museu encontrava-se fechado para obras, mas que a galeria de exposições mantinha-se aberta até às

formulários, outros museus afirmaram poder flexibilizar o horário de funcionamento para atender ao público da EJA, mediante solicitação. Sendo assim, nesta pesquisa detectei cerca de 15 museus em condições de promover imediato atendimento ao público da EJA, no município do Rio de Janeiro, à noite.

Pela perspectiva democrática de cidadania, distribuir equitativamente equipamentos culturais tem a ver com "garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios" (CHAUÍ, 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 estes são poucos 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[79]; contudo, é inegável que a diversidade cultural local conta com menos recursos a serviço da valorização do patrimônio[80] que lhe pertence, que poderiam potencialmente estar lado a lado, como "ferramenta" (CHAGAS, 2011), 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" (PRIOSTI, 2002, s. p.), como é o Rio de Janeiro. Para Chauí (2006, p. 72), é preciso desmontar a separação geográfica que se opera nas cidades, desfazê-la enquanto estigma sociocultural, construindo uma visão cosmopolita da cidade, 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 contínua, e como afirmação

---

21h. Disponível em: http://www.cultura.rj.gov.br/espaco/casa-de-cultura-laura-alvim. Acesso em 23 de fev. 2015)

[79] Há de inserir uma ideia recursiva ao relacionar cultura e equipamentos culturais. Tomemos como exemplo a zona Oeste: "[nela] há produção, invenção, criação e consumo cultural para além da Vieira Souto e a Sernambetiba. [...] aquele deserto cultural vem sendo descoberto em seus oásis escondidos em cada canto de cada bairro distante geograficamente, mas que preserva peculiaridades que não deixam a perder para ninguém e nenhum lugar do mundo, no sentido artístico a Zona Oeste mostra que não é periférica ou inferior, é também um centro de produção qualitativa e quantitativa de artes, o que justifica a construção de equipamentos culturais, teatros, bibliotecas, cinemas (fora do shopping), etc." (BARTHOLO, AFONSO, BEZERRA, 2014, p. 42).

[80] Patrimônio cultural "*entendido hoy día cómo 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).

> das contradições, das lutas e dos conflitos que constituem a história de uma sociedade.

3.4 **Sobre a amostra de museus no município do Rio de Janeiro**

A correspondência enviada aos diretores dos museus localizados na cidade do Rio de Janeiro, via *e-mail*, continha uma breve apresentação da pesquisa e seus objetivos, apresentava um *link* para preenchimento de um questionário *online* (Anexo G) a ser respondido por funcionário responsável pelo setor educativo da instituição ou, na ausência de um setor de educação com um coordenador formalmente constituído, por funcionário designado a atender ao público geral e escolar. Como a pesquisa privilegiou os perfis dos professores e não objetivou debruçar-se sobre os museus como objeto, estes foram incluídos pela possibilidade de oferecem pistas a respeito das concepções que também eles têm da EJA e de seus professores, em uma perspectiva investigatória que leva em conta as relações recursivas, afinal, somos *participantes de* e *participados pelos* desenhos sociais (SCHNITMAN, 1996, p. 17).

Entre as 25 instituições participantes, preencheram o formulário 12 museus federais, 2 estaduais, 2 municipais e 9 privados. Dois deles, federais, encontram-se fechados: um por estar em obras há três anos e preparando sua nova exposição permanente (com previsão de reabertura para este ano de 2015, mas que permaneceu oferecendo reuniões mensais para educadores e realizando empréstimos de projetos itinerantes); outro, fechado desde 2009 e sem previsão de reabertura, necessitando de verbas para execução de obras no telhado e recuperação de áreas na edificação com infiltrações. Responderam oito museus localizados na AP1, 14 na AP2, e das outras áreas (AP3, AP4 e AP5) apenas um museu de cada. Entre os museus participantes, o mais antigo foi criado em 1808 e, o mais novo, em 2014. Treze deles possuem bibliotecas, sendo que em um museu ela não é acessível ao público; onze possuem arquivos históricos, mas em quatro esses espaços não são franqueados ao público (CNM, 2015).

Quanto à acessibilidade, questão política de atendimento à diversidade, em uma visão ampliada do conceito, pode-se pensar em diversos níveis ou possibilidades de acesso, entre os quais: acessibilidade aos códigos culturais; acessibilidade aos meios de produção cultural; acessibilidade física; acessibilidade sensorial; acessibilidade cognitiva e informacional; e

acessibilidade econômica e social (CHAGAS; STORINO, 2012, p. 7). Em resposta ao questinário, a maioria dos museus percebe-se proporcionando mais acessibilidade física (18) ou econômica (18) aos visitantes do que acessibilidade sensorial (9) e cognitiva (10)[81].

O número estatisticamente pouco expressivo de museus participantes (25) diante do universo levantado (138) surpreendeu, mas também é um dado relevante, revelador por si. Em contrapartida, alguns profissionais de museus foram atenciosos, justificando a impossibilidade de participar da pesquisa, por exemplo, no caso daqueles que trabalhavam em instituições que promoviam exposições mediante editais (serviços terceirizados), não havendo uma equipe fixa capaz de contribuir com informações fidedignas sobre atendimento ao público, mas valorizando a iniciativa e expressando interesse em conhecer os resultados. Como pesquisadora, tive que lidar com frustrações, e o enfrentamento dessas adversidades estavam implícitos nos pressupostos teóricos adotados na pesquisa – afinal, a pesquisa estava circunscrita em meio a práticas sociais, que se dão em uma realidade complexa, comportando, assim, imprevisibilidades. A pesquisa garantiu a confidencialidade dos dados a todos os museus pesquisados. Apenas aparecem nomeados ao longo do trabalho quando a informação dada ao pesquisador no formulário se encontra publicizada nos *sites* dos próprios museus ou no CNM do Ibram ou quando dada autorização.

3.5 **Articulações entre a distribuição de museus pela cidade e o *uso* de museus no PEJA**

Na tentativa de "insuflar sentidos" (NAJMANOVICH, 2003, p. 60), procurei cruzar alguns dados disponibilizados nas planilhas da pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro* com estes dados de distribuição de museus pelo município (por AP). A Tabela 4 a seguir foi construída com o intuito de observar a localização das ***escolas*** *que concentram mais professores que vão a museus* – assim como das ***escolas com professores que nunca vão*** – e a área de planejamento (AP) a que pertencem, atentando para o número de museus disponíveis em cada AP. No caso das escolas municipais visitadas – ainda que saibamos que estas não se restringem a visitar apenas museus

[81] Chagas e Storino (2012, p. 9) lembram-nos que, por mais importante que seja a garantia do direito de acesso aos museus e a seus acervos, sem deixar escapar a acessibilidade física, sensorial e cognitiva, esta garantia ainda será “precária enquanto os processos de musealização dos bens culturais e de criação de museus continuarem sendo operados exclusivamente por determinados grupos sociais, economicamente privilegiados e politicamente dominantes”; ou seja, é preciso em acessibilidade museal extrapolar aspectos físicos e espaciais.

estabelecidos em seu entorno imediato – é possível constatar alguma relação entre a oferta local de museus, a distância das regiões com maior oferta de museus e a frequência a esses espaços? A princípio, se observarmos os extremos, a resposta é *sim*. Cinco das seis escolas visitadas na pesquisa *Diagnóstico*, situadas no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), todas em bairros da AP1 (área de planejamento que mais concentra museus, e uma população de 296.400 habitantes) revelaram de dois a três professores, em cada uma, que declaravam ser *usuários* de museus com seus alunos. No extremo oposto, em dez das onze escolas visitadas na 7ª CRE, todas em bairros da AP4 (área de planejamento que dispõe apenas de quatro museus e uma população de 909.955 habitantes), foi possível encontrar maior concentração de escolas com dois ou três professores, em cada uma, declarando nunca levar os alunos de EJA a museus (em cinco delas, nenhum dos três voluntários respondeu positivamente à questão).

Tabela 4 - Escolas (segundo CREs) e frequência a museus (segundo APs)

Área de planejamento (AP)	**Número de museus**	**CRE**	**Número de escolas municipais visitadas em 2012**	**Número de escolas com 2 ou 3 respostas positivas à frequência a museus**	**Número de escolas com 2 ou 3 respostas negativas à frequência a museus**
AP1	56	1ª CRE	6	5	1
AP2	48	2ª CRE	9	3	6
AP3	16	3ª CRE	7	1	6
		4ª CRE	10	6	4
		5ª CRE	8	1	7
		6ª CRE	4	2	2
AP4	4	7ª CRE	11	1	10
AP5	14	8ª CRE	10	4	6
		9ª CRE	5	3	2
		10ª CRE	7	2	5
	138		77		

Fonte: A autora, 2014

Mas quando se agrupam as respostas de todos dos professores apenas considerando a CRE a que pertencem (Tabela 5), é possível observar que há ações “pulverizadas”, o que provoca pensar no quanto os contextos são cambiantes, dependendo de localização, horário de funcionamento de museus, facilidade ou não de negociar transporte com a CRE etc. Chama a atenção o número de professores que não respondeu a questão: se essa abstenção não for resultado do preenchimento inadequado por parte dos respondentes, apenas a 1ª CRE contaria, de fato, com mais professores levando estudantes a museus do que não levando.

Tabela 5 - Respostas positivas ou negativas por professor à frequência em museus, segundo CREs e museus na AP

AP	CRE	Museus	Escolas municipais visitadas 2012	Professores respondentes por CRE	Profs. que levam alunos a museus	Profs. que não levam alunos a museus	Profs. não responderam
AP1	1ª CRE	56	6	13	10	3	5
AP2	2ª CRE	48	9	12	10	2	11
AP3	3ª CRE	16	7	8	5	3	13
	4ª CRE		10	17	12	5	7
	5ª CRE		8	11	9	2	12
	6ª CRE		4	9	8	1	6
AP4	7ª CRE	4	11	13	6	7	17
AP5	8ª CRE	14	10	17	13	4	10
	9ª CRE		5	12	7	5	2
	10ª CRE		7	12	7	5	8
		138	77	130	91	39	88

Fonte: A autora, 2014

Nas *seis escolas visitadas* na pesquisa (duas na AP1, uma na AP2, duas na AP3 e uma na AP5), de alguma maneira – atualmente ou em anos anteriores – não prevaleciam ações individuais e isoladas, com professores se deslocando sozinhos para desenvolverem atividades fora do espaço escolar apenas com os alunos de sua turma. Ao contrário: pode-se dizer que essas unidades caracterizam-se pelo esforço coletivo de mobilização tanto do corpo docente como discente. Observou-se que as escolas pesquisadas que elegem museus para atividades culturais também organizam idas a outros espaços como teatros, cinemas, bibliotecas, "arenas" e lonas culturais[82] etc. Na maioria das vezes, os equipamentos culturais que oferecem maior flexibilidade de horário de atendimento – em especial, à noite – acabam sendo os mais utilizados. Também foi perceptível que a proximidade e/ou maior facilidade de mobilidade urbana até o local são fatores levados em conta na escolha do espaço. Parte dos professores foi capaz de descrever objetivos bem definidos e planejamento prévio em relação ao lugar e à atividade a ser desenvolvida nele. Entre os objetivos propostos percebe-se por

[82] 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.

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, assim como a ideia de poder de escolha e de definições de preferências e respeito aos gostos, sem demarcações hierarquizantes.

3.6 **De noite se vai ao museu?**

> O céu tem uma mensagem para nós.
> Mas essa mensagem não vem do céu.
> Vem do nosso condão de dar significados às coisas [...]
> Vem do nosso desejo de viver um mundo totalmente humano, cultural, sígnico.
> A ênfase deve ser colocada no gesto primordial
> do homem levantando o rosto para o céu estrelado,
> na noite primordial em que se fundaram os significados
> e uma vida propriamente humana começou.
> [...]
> Agora, esses olhos estão lendo os sinais mais extraordinários
> que nos é dado ler nesta terra e nesta vida:
> [...]
> Ninguém, nunca mais, vai conseguir baixar seu rosto.
>
> *Paulo Leminski, 2012, p. 80*[83]

Busquei identificar dificuldades/facilidades de professores e alunos em visitar museus no próprio turno de ensino, em relação à própria escola e à rede a que pertence; assim como compreender se museus do município do Rio de Janeiro se interessam e se sensibilizam pelas especificidades do público de EJA, enquanto modalidade de ensino com oferta predominantemente noturna. Considerei problematizar quais eram as condições de acessibilidade de professores e alunos de EJA a museus, à noite, tendo como horizonte conceitual a cidadania cultural.

---

[83] Ler antes de escrever. *In*: *Ensaios e Anseios Crípticos.*

Quanto aos horários de funcionamento dos museus serem predominantemente de dia, é provável que uma certa "conformação" possa ser fruto do que se postulou como um *modus operandi* institucional; naturalizado, por sua vez, também por parte dos públicos que não identificam que essas restrições são interdições e os atingem.

O tema "segurança" é um dos mais recorrentes quando se pensa em museus abertos à noite, e esta é uma questão multidisciplinar, que cobra maior aproximação dos museus aos organismos de segurança pública e de mobilidade urbana de cada cidade. Ao mesmo tempo, provoca-nos questionamentos. Um deles, se o cerne da questão residiria na "noite"[84] – turno em que outros equipamentos como cinemas e teatros promovem suas programações culturais – ou no conjunto de mudanças internas necessárias para se viabilizar horários estendidos – o que pode envolver custos e verbas adicionais[85] (que sabemos escassas, em especial em museus públicos), novos arranjos institucionais, realocação de funcionários. Certamente a questão da segurança do/no museu não é desimportante, o Estatuto dos Museus (Lei n. 11.906, de 20 de janeiro) determina que "os museus garantirão a conservação e a segurança de seus acervos" (Art. 21), bem como "dos usuários, dos respectivos funcionários e das instalações" (Art. 23). Para Almeida (2011, p. 11):

> Os museus devem permitir – e não impedir – a boa fruição dos bens culturais por eles coletados e preservados, evitando barreiras e isolamentos, reconhecendo que a preservação dos testemunhos materiais da humanidade reveste-se de importância social estratégica. A musealização significa "pôr em diálogo", possibilitar conexões, evitando sacralizações indevidas ou interpretações descontextualizadas. Por isso mesmo os museus devem assumir o compromisso de garantir a preservação dos bens sob sua guarda, bem como a integridade de seu público.

---

[84]Devemos ampliar nossa atenção para experiências como as do professor João Baptista Ferreira de Mello, coordenador do projeto *Roteiros Geográficos do Rio* (Núcleo de Estudos Sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio de Janeiro – NeghaRIO, Instituto de Geografia – IGEOG –UERJ), que promove caminhadas gratuitas, de dia e também à noite, a partir das 20 horas, na Área Central do Rio de Janeiro (em duas versões de percursos "Roteiro Noturno no Centro a pé" e "Caminhando entre luzes no Centro do Rio à noite") e em outros pontos da cidade (Glória, Catete, Flamengo, Copacabana, e o bairro planejado Vila Aliança, na zona Oeste). O projeto objetiva resgatar o espaço urbano carioca, ampliar os domínios do conhecimento dos participantes sobre a própria geografia na qual atuam, vivem, criam e transformam: "Não concordamos com aqueles que criticam a todo instante ou apenas, enclausurados, cruzam os braços. Se nós não adotarmos procedimentos para a paz e o congraçamento na cidade quem o fará? Luminosas iniciativas de pequeno porte ou grande expressão devem ser adotadas por todos em uma ciranda de bem estar. [...] Estamos livres de amarras e medos. E a todos incentivamos para que a nós se juntem" (Disponível em http://www.roteirosdorio.com. Acesso em 13 maio 2015).

[85] Uma das pautas mais urgentes de discussão nos museus tem sido a questão de sua sustentabilidade econômica. A questão financeira possui grande peso na concretização de projetos museológicos, que não dependem apenas da criatividade e força de seus profissionais: "Dispor desses recursos é justamente valorizar a atuação e engajamento dos profissionais e, principalmente, reconhecer e valorizar o importante papel transformador dos museus junto à sociedade. É como poder dar asas à imaginação e braços ao trabalho; é usufruir dos direitos dados por lei, visando alcançar a dignidade de ser exatamente aquilo que se é – uma instituição sem fins lucrativos que trabalhe pelo desenvolvimento social". (SANDY; COSTA, 2015, p. 464).

A busca por medidas coerentes podem ser pensadas conjuntamente com a sociedade, para que se aperfeiçoem e se humanizem as estratégias de segurança dos museus *pari passu* ao desenvolvimento de políticas e estratégias que permitam a mais cidadãos acesso, participação, permanência de qualidade nesses espaços de cultura, em horários adequados às suas condições de vida e de produção da existência.

Fazendo um breve retrospecto sobre museus e horários noturnos, constatei que uma grande proposta de visitação noturna em museus aconteceu em 1997, em Berlim, a chamada *Lange Nacht der Museen,*; e logo a ideia se espalhou por outras cidades da Alemanha e países vizinhos. Em curso, há experiências semelhantes impulsionadas por ministérios e secretarias públicas de cultura em todo o mundo, como a expressiva *Nuit Européenne des Musées*[86], criada em 2005, pelo Ministério Francês de Cultura. Trata-se de um evento anual que congrega museus em diferentes cidades, praticamente em todos os países da Europa, propondo, concomitantemente, programações culturais diversas à população ao longo de uma noite. Na cidade do México, o programa *Noche de Museos* iniciou-se em 2009 e tornou-se mensal; e em Buenos Aires *La Noche de los Museos* é anual, desde sua origem em 2004. Na República Dominicana, o evento aconteceu pela primeira vez em 2008, mas, desde 2012 são quatro edições da *Noche Larga de los Museos* por ano, uma a cada estação do ano. Na cidade de La Paz, na Bolívia, a iniciativa de realizar *La Larga Noche de Museos* nasceu em 2007 e é mantida anualmente pela *Oficialía Mayor de Culturas*, envolvendo mais de mil pessoas, entre policiais, funcionários municipais, guias e informantes, polícia municipal e guardas municipais de transportes, para proporcionar segurança, transporte gratuito, organização e orientação à população participante.

A ideia de manter museus abertos à noite fora do contexto desses grandes eventos não é incomum no cenário internacional: é possível visitar diversos museus nos Estados Unidos à noite durante o ano todo e, na Europa, em especial no verão, as instituições museais aproveitam que os dias demoram a escurecer para oferecerem ao público horários estendidos. De maneira geral, museus com espaços múltiplos, como teatros e salas de projeção de filmes, também costumam oferecer programações paralelas, com horários noturnos. São os planetários os museus mais associados ao atendimento noturno, naturalmente por lidarem com a observação do céu; mas, na última década, museus com diferentes tipologias de coleções procuraram inovar nas maneiras de explorar seus próprios acervos, usando a noite como mote – inclusive a partir de perspectivas lúdicas, como a profusão de "acampamentos" temáticos no

[86] O sábado mais próximo ao "dia dos museus", 18 de maio.

interior dos museus, voltados principalmente ao público infantil, com duração até o amanhecer[87].

Sete anos depois da primeira edição, as pesquisadoras Bialogorski e Fritz (2011) investigaram *La Noche de los Museos* da cidade de Buenos Aires como fenômeno social e cultural, considerando que diferentes contextos apresentam particularidades específicas e, no caso daquela cidade, linguagens, atitudes e ideias sobre a dimensão cultural, direitos sociais e cidadania, forjados nas últimas décadas, teriam influenciado e possibilitado a emergência daquela proposta[88]. Mas diferentes compreensões e apropriações se constroem em eventos noturnos em museus, em cada contexto, afinal, não se pode minimizar e deixar de espreitar os efeitos de novos desafios da cultura urbana, mais especificamente nas grandes metrópoles, tramados no contexto da sociedade ocidental contemporânea; como os que se dão na relação entre "museus-espetáculo", o fortalecimento do individualismo, a conversão dos espaços públicos em áreas de passagem, a compressão do tempo e a "economia das experiências[89]" (ABREU, 2012).

Muitas experiências ocorrem e ocorreram, evidentemente, com diferentes graus de comprometimento com a difusão de direitos culturais ao longo das “noites” de muitos museus; no Brasil, o campo carece de levantamentos precisos sobre atendimentos noturnos, origens, objetivos, perfil do público atendido. Possamai (2014, p. 377), em seus estudos sobre o Museu Júlio de Castilhos (RS) no início do século XX, recupera interessante passagem sobre visitas noturnas, presente em um relatório do diretor da época, Francisco Rodolpho Simch (1906), em que ele descrevia os planos relativos à visitação do referido museu de ciências em Porto Alegre:

---

[87] A Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, já ofereceu o projeto *Dormindo com as estrelas*, voltado para o público infanto-juvenil, em que crianças dormem uma noite na instituição, participando de diversas atividades.

[88] Buenos Aires é considerada “cidade irmã” de Berlim, considerada a primeira cidade a desenvolver a iniciativa “coletiva” de abrir museus à noite.

[89] Conceito formulado por Joseph Pine e James Gilmore, para abordar a evolução de uma economia de serviços para uma *economia de experiências*, em que a experiência torna-se uma “extensão dos serviços, marcando também a afirmação de novas formas de relação com os consumidores, definitiva e inequivocamente assentes na personalização”; a cidade passa a se pautar em ofertas de novas “experiências”, convertendo “cada ato cotidiano numa experiência singular e memorável” (PEIXOTO, 2012 *apud* ABREU, 2012, p. 61). Abreu (2012, p. 65) vê os “museus-espetáculo” servindo a “indivíduos ávidos por novas experiências, e não para permanecer na longa duração. No contexto da economia das experiências, a principal aposta seria fomentar subjetividades mutantes, que não necessariamente acumulassem saberes”. Aqui, experiência no sentido da perspectiva crítica de Larrosa (2002, p. 26) à obsessão do indivíduo pela novidade: “tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”.

> A propósito de visitação, lembro-vos a conveniência de serem as coleções franqueadas ao público, à noite, das 7 às 10 horas, porque neste período o afluxo é maior por diversos motivos, convindo salientar os seguintes:
> Durante os dias de quintas-feiras a população está entregue a seus afazeres e os forasteiros procurarão seus negócios. Aos domingos, o esporte toma a população inteira, que se atira nos arrabaldes.
> À noite, porém, quer às quintas, quer aos domingos, procuram todos uma distração; e qual será mais proveitosa que uma visita ao Museu, bem situado, com linhas de bonds [*sic*] à porta?

É uma ideia de museu franqueado mais do que a pesquisadores e ao público escolar, como já de costume na época, sendo oferecido como lazer – uma "distração" – à noite, para a "população"; contudo, em outro documento, em que se registra o regulamento da instituição, o diretor define o perfil do *usuário* indesejado: "o ingresso no museu é expressamente proibido aos indivíduos descalços, maltrapilhos ou ébrios" (POSSAMAI, 2014, p. 378). A autora presume que a proibição definia os "não convidados" por conta da localização do museu, na parte central da cidade que, naquele tempo, também abrigava "moradores em casas de madeira e residências coletivas, localizadas nos vários becos e vielas, frequentemente consideradas pelos jornais como 'zonas perigosas' e alvo de campanhas de controle social e higienização" (POSSAMAI, 2014, p. 378-379).

Retomando o século XXI, no Brasil, desde 2013, de maneira similar às noites portenha e pacenha (quanto à periodicidade anual, gratuidade de ingressos e de serviços de transportes para o público), vem acontecendo o projeto *Noturno nos Museus de Belo Horizonte*, promovido pelas autoridades municipais, com a participação de cerca de 30 museus e centros culturais, que ficam abertos ao público com programações culturais até a madrugada. Ainda ao longo do ano, ao menos uma vez por semana, seis museus[90] na capital mineira permanecem com horário estendido. Em São Paulo, o horário tradicional foi revisto por alguns equipamentos culturais – a biblioteca de São Paulo funciona até às 21 horas desde sua inauguração – e em 2012, em especial os museus estaduais[91], ofereciam o horário noturno, com gratuidade (alguns diariamente, outros semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente); na mesma perspectiva, em Blumenau (Santa Catarina) acontece o programa *Museus à Noite*. Muitas dessas experiências originaram-se da constatação de que parte da população não

[90] Centro de Arte Popular Cemig, o Espaço TIM UFMG do Conhecimento, Memorial Minas Gerais Vale, Museu das Minas e do Metal, Museu Mineiro, Museu de Artes e Ofícios (este último possui um banco de práticas educativas constituído de material enviado por educadores que visitaram o museu, havendo vários projetos escritos e desenvolvidos pelos educadores de EJA no *site* institucional).

[91] Continuam a oferecer atendimento noturno: Casa das Rosas, Museu da Casa Brasileira, Museu da Imagem e do Som, Museu da Língua Portuguesa, Museu da Imigração **(**Pinacoteca do Estado, por motivos de redução de recursos, encontra-se suspendendo a oferta noturna a partir de abril de 2015).

consegue conciliar o horário de trabalho com o de funcionamento típico dessas instituições, assim como professores e estudantes do período noturno que não têm outra opção senão finais de semana para realizar visitas. Em Recife, uma parceria entre a Gerência de EJA da Secretaria de Educação e o setor educativo do Museu do Homem do Nordeste gerou projetos que contemplaram especialmente a EJA: *EJA a caminho da arte* (2012) e *EJA a caminho da cultura* (2013) com formação continuada para professores e visitas educativas para estudantes, ambas acontecendo à noite. Outras experiências, não só repensaram a oferta de horários alternativos para os sujeitos como a ressignificaram diante do resgate das memórias da própria localidade: o programa *Uma Noite no Museu*, realizado no Museu de Antropologia do Vale do Paraíba, na cidade de Jacareí (desde 2009), por exemplo, surgiu da constatação de que era preciso valorizar a prática popular de contar histórias oralmente, o que começou a acontecer em sessões noturnas, desde então.

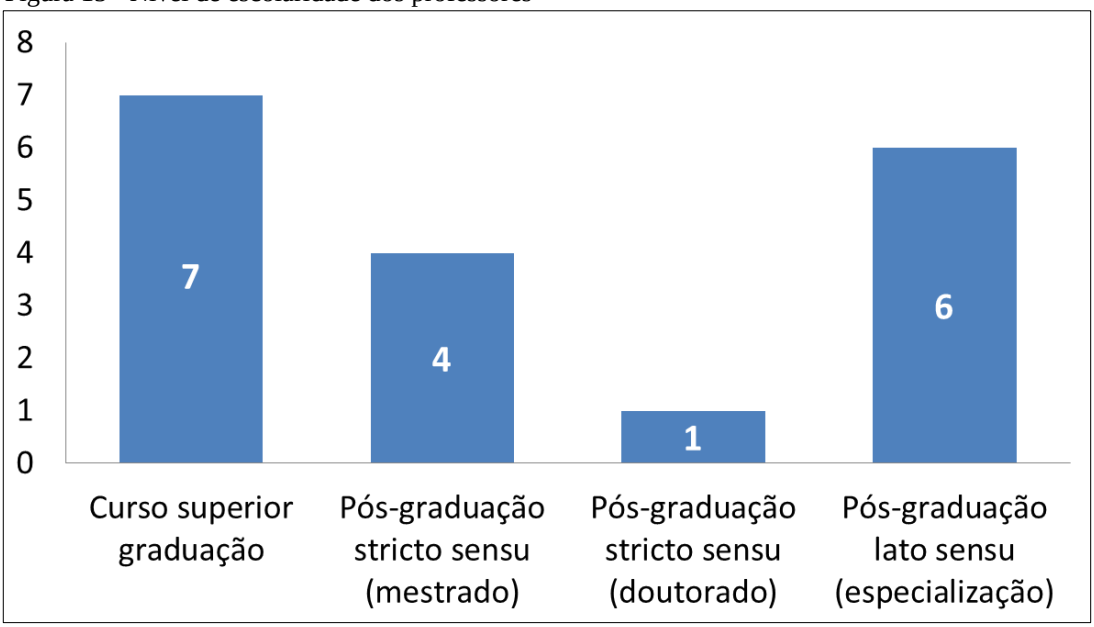
No Rio de Janeiro, há museus que oferecem atividades à noite sem periodicidade definida, como por exemplo, a Fundação Jardim Zoológico (RioZoo), com visitas para observação de animais de hábitos noturnos. Em relação à EJA, o Museu da República não mantém oferta com periodicidade definida, mas já desenvolveu dois projetos de longa duração no turno da noite com estudantes de EJA e encontra-se organizando um terceiro (ver item 3.2.3 desta dissertação).

4 EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS: ESCOLAS E SUJEITOS INVESTIGADOS

Inicio o capítulo situando alguns aspectos que caracterizam os sujeitos participantes da pesquisa. Como já explicitado no capítulo 2, foram selecionados seis professores para prosseguir com entrevistas. Mas, em uma escola, houve a participação de mais de um docente (*Escola Ilhós*), portanto, totalizei sete entrevistas aprofundando algumas questões sobre concepções, percepções e *usos* de museus de docentes de EJA e seus *usos* na vida pessoal. Entretanto, antes, cabe uma visada geral sobre o grupo de 18 professores respondentes que me ajuda a caracterizá-los em alguns aspectos que julgo indispensáveis (e em alguns, em relação aos estudantes).

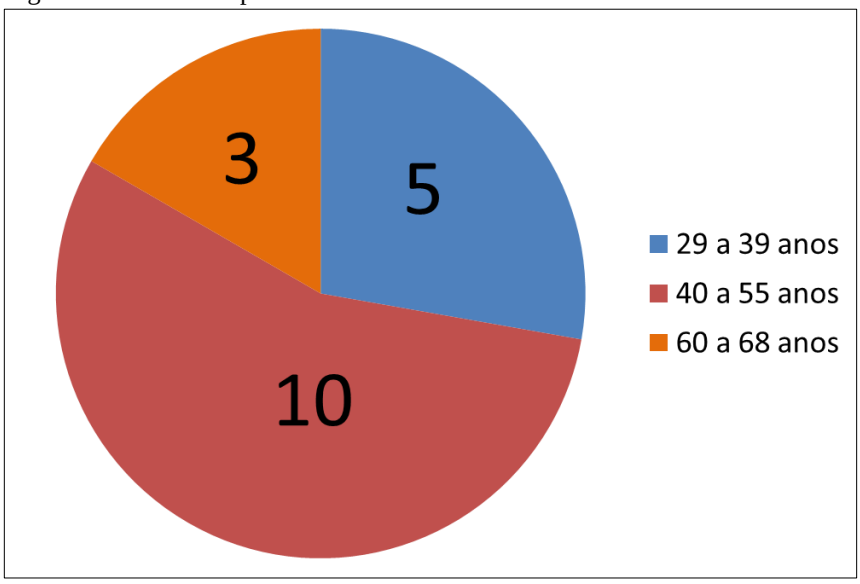
Todos os 18 professores (11 mulheres e sete homens) eram docentes efetivos, com curso superior. Treze professores tinham mais de 40 anos. A maioria dos entrevistados (11) encontravam-se atuando nos anos finais do EF. Apenas dois disseram ser professores há menos de dez anos; quatro disseram ter 30 ou mais anos de magistério; seis de 20 a 29 anos; e seis afirmaram estar de 10 a 15 anos na profissão docente. O tempo de atuação na EJA, especificamente no PEJA, apresentou-se menor: apenas uma professora há quase trinta anos, seis professores estavam há menos de cinco anos na modalidade; quatro de 5 a 7 anos; seis de 11 a 15 anos; um professor há menos de um ano. Metade deles disse ter formação específica em EJA.

Figura 15 - Nível de escolaridade dos professores



Fonte:A autora, 2014.

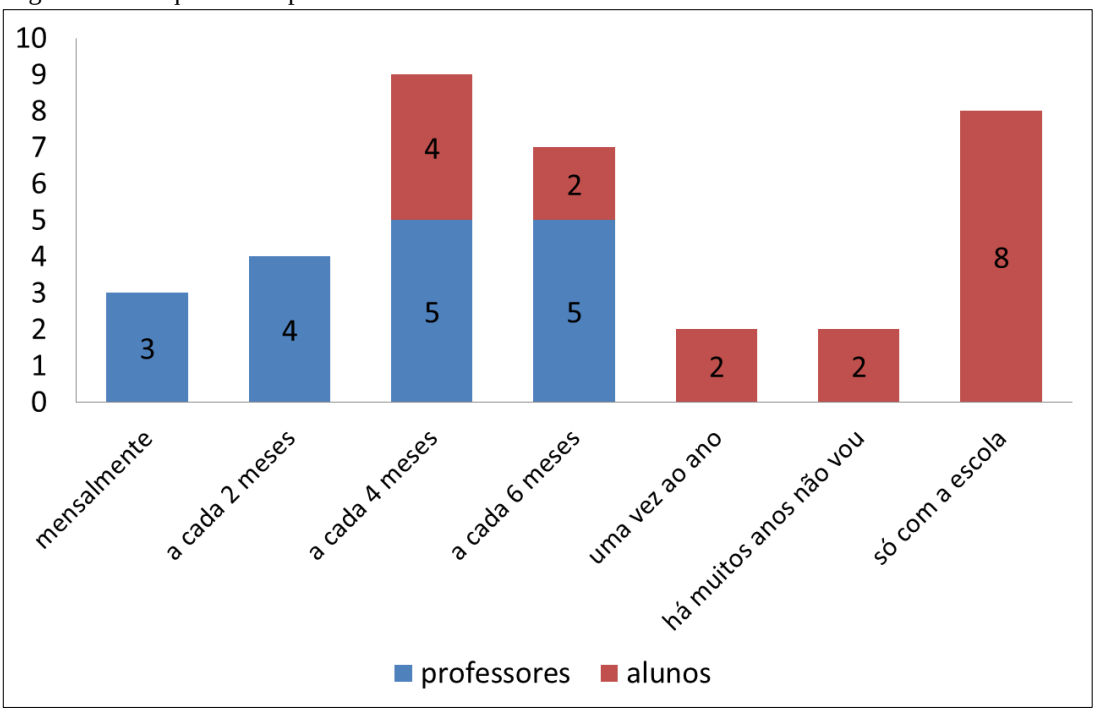
Figura 16 - Idade dos professores



Fonte: A autora, 2014.

Quanto ao perfil de usuário de museus, no que se refere à trajetória pessoal, professores e alunos declararam visitar esses espaços, com a seguinte frequência:

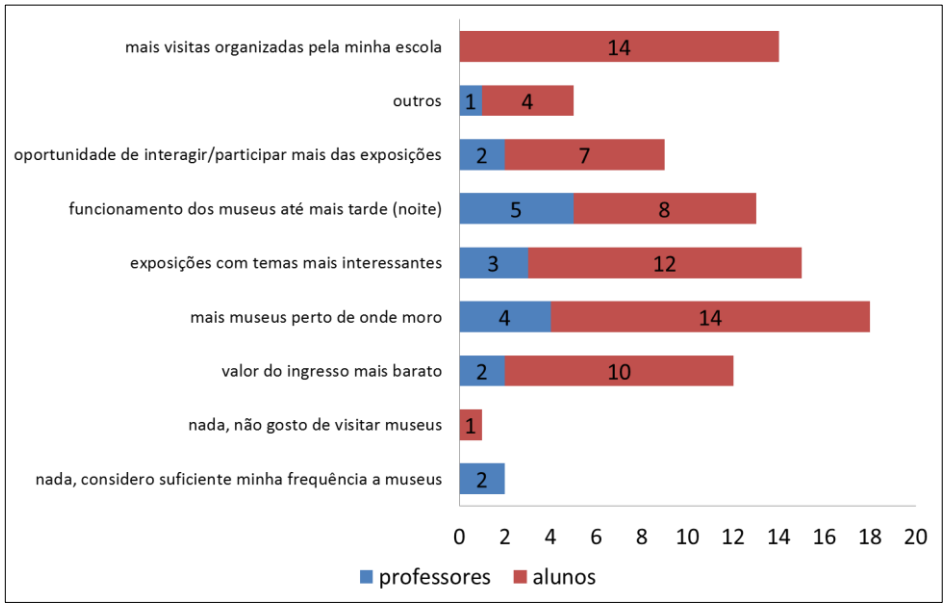
Figura 17 - Frequência de professores e alunos da EJA a museus nas escolas visitadas



Fonte: A autora, 2014.

Sobre os sujeitos que revelaram ir a museus a cada quatro meses ou mais raramente que isso, os fatores que os incentivariam a “ir mais a museus” podem ser observados na Figura 18:

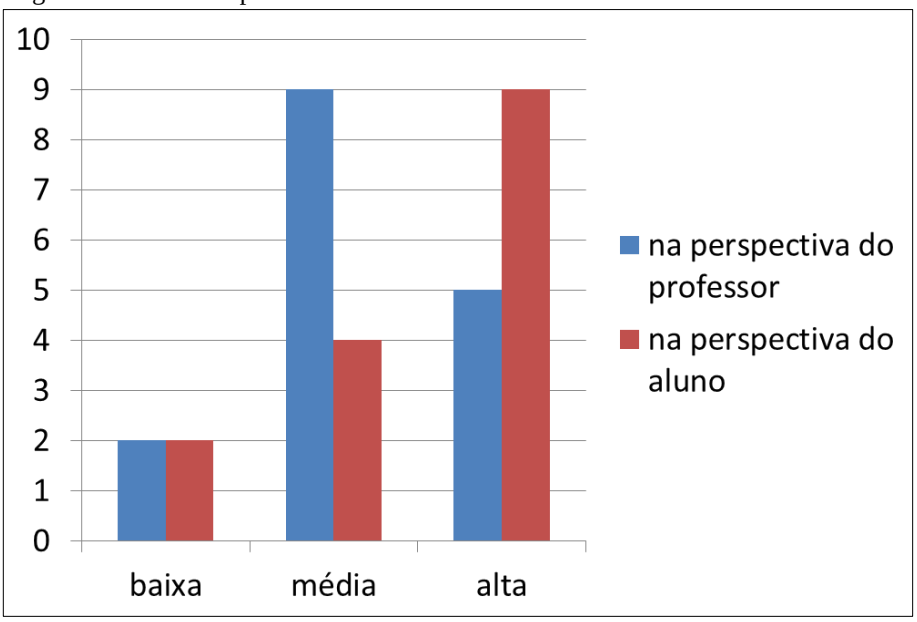
Figura 18 - Fatores que influenciam no aumento da frequência a museus entre professores e alunos da EJA das escolas visitadas



Fonte: A autora, 2014.

A resposta quanto à adesão de estudantes a atividades em museus, sob o ponto de vista de professores e na visão dos próprios alunos foi representada da seguinte maneira:

Figura 19 - Adesão à prática cultural de ir a museus nas escolas visitadas



Fonte: A autora, 2014.

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).

As respostas ao questionário semiestruturado apresentam-se no corpo do texto, e os relatos dos professores entrevistados ajudam a contar mais detalhadamente situações, impressões e emoções nem sempre captadas no formato do primeiro instrumento utilizado.

Como às unidades escolares garantiu-se o anonimato, todas foram renomeadas, assim como professores, que não aparecem identificados por seus nomes verdadeiros. O critério na definição do grupo de entrevistados baseou-se – garantindo-se um professor de cada escola – no conteúdo das respostas dadas, considerando, principalmente, a descrição de *usos* (e *desusos*) que contavam fazer de museus, procurando resguardar variedade de procedimentos e contextos. Faço a seguir, uma breve apresentação desses professores e algumas características de *usos* e *desusos* de museus, que revelam pensares/fazeres sobre/com/em museus.

Nádia, 62 anos, 40 anos de magistério, é professora de matemática nos anos finais do EF, na *Escola Ilhós*, na zona Oeste do Rio de Janeiro. Fez especialização na área de educação e também tem formação em EJA, lecionando nesta modalidade há 12 anos. Até o ano passado exerceu a função de tutora de professores recém-concursados (nenhum da EJA), em três escolas da rede municipal. Como professora de matemática, diz sentir-se interligada a todas as outras áreas do conhecimento; segundo ela "a matemática está ligada a tudo, às artes principalmente", sendo esta uma de suas motivações em envolver-se na busca por museus. Mas seus objetivos não se reduzem aos curriculares; o *uso* de museus com estudantes de EJA está inserido em um conjunto de ações que visam à oferta de opções culturais, principalmente aquelas que os alunos ainda não conhecem, que ainda não lhes foram apresentadas como possíveis práticas culturais – e acha que escola deve cumprir esse importante papel. A professora *Nádia* faz um movimento para além da zona Oeste, explorando menos a própria região e o reconhecimento dos espaços de memórias locais, para utilizar mais os museus mais conhecidos, com os alunos do PEJA. Esbarrando em obstáculos como a duração dos deslocamentos para regiões mais distantes, os sábados tornam-se a única opção. Considera que não chegam às escolas materiais de divulgação e que isso impacta no menor *uso* de alguns museus que, segundo ela, muitos professores desconhecem a existência, o tipo de acervo e as atividades educativas. Já frequentou formações continuadas em museus, inclusive um curso de longa duração. É praticante cultural de museus, principalmente em viagens, situação em que exerce mais o sentido da contemplação. Mas relata que se houvesse oportunidade de interagir e participar mais das exposições e se os museus ficassem abertos até

mais tarde (noite), certamente faria mais *uso* de museus em sua vida pessoal. A expressão que usou para explicar sua maneira preferida de visitar museus foi "bisbilhotar tudo que os museus têm por dentro, principalmente os de artes e história".

Milton, 33 anos é professor há seis anos, mas atua no PEJA apenas há dois, com turmas de alfabetização de jovens e adultos, também na *Escola Ilhós*, na zona Oeste. Trabalha somente nesta unidade escolar e encontra-se terminando seu curso de mestrado, na área de história — a mesma de sua formação na graduação. Abandonou um curso de turismo em nível pós-médio, assim que tomou posse como professor da rede municipal da prefeitura do Rio de Janeiro. Tem formação em EJA e identifica-se muito com o trabalho com memórias, o que explica a atenção dada a um pequeno museu local, utilizado como recurso para a recuperação da história dos bairros dos alunos e de suas rememorações pessoais e coletivas. Sua experiência com museus e alunos do PEJA foi apenas esta, mas apresenta planos de expandir esta prática cultural, avaliando que outros espaços da zona Oeste e de outras regiões da cidade podem ser explorados. O professor *Milton* mora na mesma região e demonstra desejo de desinvisibilizar outros espaços de memória local. No primeiro *uso* de museu, relacionou-se com a formatação de horário do equipamento cultural como imutável – o que ficou evidente quando foi agendar a ida de seus alunos ao museu, situação em que não expôs com clareza ao funcionário informações sobre sua escola, necessidades dos alunos e a caracterização da própria EJA, como modalidade diferenciada. Mas, ao longo da entrevista, ao constatar que o relacionamento *museu / escola* não tem sido estreito, ele mesmo frisou a necessidade de aproximação e de diálogo, mostrando que a questão se fez para ele um "tema-problema" (FREIRE, 2011). Avaliou que o *uso* de um museu pequeno, sem monumentalidade, foi um acerto em sua prática, já que os alunos não se importaram em ir sozinhos, por conhecerem bem o caminho e por não perceberem "barreiras simbólicas" no espaço indicado. O *uso* do museu centrou-se na exploração dos objetos vistos, como elementos (re)interpretados na (re)construção da memória coletiva e individual. Professor *Milton* nunca frequentou formações continuadas em museus, é praticante cultural de museus quando surgem exposições que despertam seu interesse e vontade; como "programa" que faz com amigos e familiares; e considera que a formação se dá na prática social: "eu tenho mesmo é formação de ser *usuário*; é uma atividade adquirida ao longo da vida, no contato".

Alba fez curso de formação de professores em nível médio, é museóloga e licenciada em história. Tem 29 anos e é professora da rede municipal há sete, sempre atuando na EJA, tendo recebido formação na área na própria rede. Trabalha apenas à noite na *Escola*

Caseados, na zona Norte do Rio de Janeiro, dando aulas para uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Preocupa-se em diversificar as ofertas de atividades socioculturais para seus alunos – característica que é marca da *Escola Caseados* – e as idas aos museus sempre estão atreladas ao projeto político pedagógico da escola e de seu planejamento; sendo assim, nem sempre explora "todo o museu", principalmente se este se apresenta em sessões por tipologias de acervo, demonstrando que um mesmo museu pode ser visitado e mirado de múltiplas maneiras e tempos. Nunca fez *uso* de serviço de visita orientada/mediada/guiada em museus, sempre optando por acompanhar seus alunos, mantendo o grupo unido, em diálogo constante. Reconhecendo a indissociabilidade entre educação e cultura, a inclusão permanente de museus no currículo se dá de forma deliberada, com o intuito de proporcionar aos estudantes não só possibilidades de reconhecimento do equipamento cultural e suas especificidades, mas formas de acesso, para que identifiquem a cidade como fonte de arte, cultura, lazer e memória que também lhes pertence, portanto adota uma concepção de usufruto e de apropriação de espaços destinados ao exercício dos direitos culturais. Seus *usos* de museus com alunos de EJA são marcados pela ideia de formação da/pela cidadania e pelo entendimento de que podem lhe servir como recursos, em sua prática pedagógica, para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes, preocupando-se que compreendam não só os conteúdos de exposições, mas também as funções sociais dos museus e as formas que este se utiliza para difundir a memória, comunicá-la e preservá-la. Seu perfil de militância pelo reconhecimento da EJA como público de museus pode ser observado no empreendimento de algumas táticas de sensibilização em meio ao campo das instituições museais, algumas bem sucedidas, construindo, pouco a pouco, uma rede de interações, que imagina poder ser ampliada a todo o PEJA. Nunca participou de formações continuadas em museus, embora reconheça instituições que as ofertem regularmente. Não descarta a possibilidade de participar, mas considera que os museus poderiam se aproximar mais dos professores para melhor adequação das proposições às realidades e aos interesses docentes. Frequenta museus menos do que deseja (a cada quatro meses, em média), e aponta como principal fator a cidade do Rio de Janeiro ser/estar pouco acessível, com transportes de má qualidade e engenharia de tráfego precária, incompatível com sua condição de metrópole. Ressente-se de seu bairro e entorno não possuir nenhum museu. Em seus *usos* dos museus, em seu comportamento como praticante cultural na vida privada, é marcada pela companhia afetiva, para trocar experiências e impressões; confessa que se centra em observar mais a expografia – a linguagem das exposições, os elementos e recursos expográficos, as técnicas e

os materiais – até mais do que o acervo, a coleção em si; o que faz, muito, por influência de sua formação em museologia. Preza a acessibilidade, principalmente à informação, considerando que como *usuária* encontra muitas dificuldades, o que considera pernicioso, pois acredita que quanto maior a socialização de informação sobre os bens culturais, com processos de gestão e documentação eficazes (incluindo digitalização, bases de dados, redes de informação etc.), maiores as chances de identificação e proteção do próprio acervo, e também de inovadoras formas de *usos* dos museus.

Cláudia, professora da *Escola Granitos*, fez curso de formação de professores em nível médio e graduou-se em história. Tão logo graduada assumiu turmas de adultos, em cursos "supletivos". Tem 68 anos de idade e mais de 30 de magistério: metade deles dedicados à EJA. Em um determinado período de sua carreira docente trabalhou na sede da secretaria municipal de educação, mas retornou à sala de aula, motivada pela identificação com a função e possibilidade de maior realização profissional. Em 2010 trabalhou no PROEJA, quando houve um convênio com a prefeitura, em nível do EF. Considera que sua formação em EJA se deu em serviço, tanto participando como organizando formações continuadas na área, na SME. Atualmente leciona história e geografia para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental apenas nessa escola, no centro do Rio de Janeiro. Cláudia realizou algumas formações continuadas em museus, mas já há alguns anos. A alta frequência de *usos* de museus junto aos alunos de EJA relaciona-se a vários fatores: disponibilidade de equipamentos culturais (no entorno há grande concentração de museus); turno de ensino (trata-se de um PEJA diurno); projeto político pedagógico da própria *Escola Granitos* (que contém uma agenda cultural); facilidade de transporte para museus em outras regiões. Os *usos* dos museus estão sempre contextualizados com algum tema a ser aprofundado em sala de aula, com atividades anteriores e posteriores às visitas. Mas a professora Cláudia destaca que ir a museus com a EJA é uma maneira de vivenciar uma experiência que muitas vezes não faz parte do conjunto de práticas culturais dos alunos; que proporcionar novas vivências e, sobretudo, conhecer e identificar esses espaços, na condição de jovens e adultos, pode mostrar-lhes a importância de "apoderar[em-se] desses centros de cultura", geralmente apropriados por uma pequena parcela da população. Para a professora Cláudia, é preciso quebrar o paradigma de que só se aprende na escola, conhecendo outros espaços de aprendizagem. O *uso* do museu na EJA, na perspectiva de Cláudia, converge para uma atitude cidadã, reconhecimento da igualdade de usufruto de bens culturais e oportunidade de desmitificação do que sejam museus; com a vantagem de que o jovem e o adulto empoderado

podem se tornar praticantes culturais com as famílias, com o círculo de amizades etc. Com a proposta de agenda cultural — característica específica dessa escola —, os museus, assim como outros espaços, também são procurados pelos alunos, em pequenos grupos ou sozinhos, fora do horário escolar, como atividade de complementação da carga horária. Nesses casos, os *usos* são definidos pelos próprios alunos, que escolhem o percurso no museu, exploram à sua maneira, e produzem um texto para o professor em forma de resenha livre. Em família, a professora Cláudia visita museus, em média, duas vezes por ano, com os netos. Acredita que frequentaria mais museus se funcionassem até mais tarde (noite) e se as exposições trouxessem temas mais interessantes.

Celso é vice-diretor e professor de língua portuguesa dos anos finais do EF no PEJA da *Escola Richelieu*, na zona Sul. Possui pós-graduação e sua formação em EJA se deu em cursos de "capacitação" na própria rede. Tem 53 anos de idade, é professor há 26, mas atua na EJA há apenas três anos. Apesar de considerar sua equipe de professores muito competente, a procura por *uso* de museus é um movimento seu, que se amplia, com a adesão de toda a equipe. Considera que o *uso* de museus com seus alunos condiz com os objetivos da EJA, como uma modalidade com características próprias, exigindo a diversidade de ambientes e de vivências pois, afinal, cabe à EJA repensar seu papel na mobilização de jovens e adultos na retomada de seu percurso educativo escolarizado, sem repetição dos velhos modelos. Diante de outras práticas culturais, ir a museus com o PEJA tem sido a menos representativa, pois o professor *Celso* tem mais facilidade de levar seus alunos a teatros, pelo horário de funcionamento e por receber de forma sistemática convites enviados pela Secretaria de Cultura. Mas insere algumas exposições e exibições de filmes em centros culturais e apreciou muito a aproximação de um museu com a EJA de sua escola neste ano de 2015. Em alguns momentos, pareceu "encaixar" as idas aos museus, mesmo fora do escopo do conteúdo programático, por compreendê-las como oportunidades culturais potencialmente educativas, mas é categórico quanto à preferência de que estejam sempre atreladas ao planejamento. Além do mais, o *uso* de museu na EJA, para o professor *Celso*, cumpre com a ideia de acessibilidade a uma determinada forma de lazer que vai além do trivial, do dia a dia, como espaço a ser descoberto, pouco frequentado pelos alunos – e que *pode* e *deve* ser frequentado por eles e seus familiares. Professor *Celso* é atento à questão de que estarem juntos — professores e alunos —, nesses espaços, promove sentimento de segurança, diminui a inibição e aumenta as chances de apropriação de uma prática cultural nova para a maioria. Ir a museus, para ele, assim como a outras atividades fora da escola, também provoca o deslocamento, uma

maneira mais autônoma de circular pela cidade, o que nem sempre é comum para seus alunos de EJA, apesar de vários morarem na própria zona Sul. Pessoalmente, percebe que aumenta sua frequência a museus quando realiza viagens para novos lugares – os museus relacionados a situações de lazer, mas como possibilidade de conhecer e aprender mais sobre um lugar, uma cidade, seus personagens, como "lugar que mantém viva a história ao longo dos tempos". Como é formado em língua portuguesa, o *uso* de museus em sua vida se deu pela necessidade de compreender determinados movimentos literários articulados aos campos das artes, da política, da filosofia, por serem os museus importantes espaços de acesso às artes visuais e à arquitetura, ajudando-o a conectar saberes.

Denise, 53 anos, é formada em língua portuguesa e trabalha na *Escola Ponto de Areia*, na zona Norte, à noite, como professora de uma turma do PEJA dos anos iniciais do EF; dá aulas em mais duas escolas da rede municipal para o EF regular, de dia. Quando jovem, seu desejo era trabalhar na área da comunicação, mas aprendeu a gostar de ser professora, profissão imposta pela mãe. Completou 30 anos de carreira docente, e declara praticamente o mesmo tempo dedicando-se à modalidade EJA. Sua formação nesta área tem se dado na própria rede, em cursos de formação continuada. É contra qualquer proposta de *uso* de museus com alunos aos finais de semana, nas palavras dela, "dias de samba". Dessa forma, depende exclusivamente de que museus estejam abertos à noite, em dias úteis, para levar alunos de EJA, prática cultural que tem se dado raramente. No momento, diz que está se esforçando em encontrar meios para convencer seus alunos do PEJA I a aceitarem suas propostas de conhecer museus, aproximando-se deles por meio da abordagem de temas como ancestralidade, memórias. Para a professora *Denise*, ir a museus com estudantes do PEJA significa dar-lhes oportunidade de "expandirem seus horizontes", reconhecerem outros espaços de aprendizagem, pois "eles ainda não acreditam no conhecimento fora da escola". Na última ida ao MAR, conseguiu levar consigo apenas duas alunas. Define que o perfil "refratário" dos estudantes de sua turma dificulta a experimentação de novas propostas educativas, até mesmo dentro da escola, dentro de sala de aula. Em geral, é preciso juntar-se a outros professores e alunos para seguirem juntos ao museu em um mesmo dia. Já participou de várias formações continuadas em diferentes instituições museais, principalmente para se preparar para acompanhar suas turmas do EF regular sem mediação. Na vida pessoal prefere ir a museus sozinha, gosta de fazer seu próprio percurso, a seu tempo. Não se sente uma "frequentadora" de museus pelo fato de explorar as instituições museais mais em situações de viagens turísticas do que no próprio local em que mora, na Praça Tiradentes, no centro do Rio

de Janeiro, região que mais concentra museus na cidade. Conhece praticamente todos os museus dessa região, mas se considera muito seletiva em relação aos temas em exposição, não fazendo mais que duas visitas a museus por ano. Gosta de exposições interativas, com uso de tecnologia, mas não deixa de apreciar museus mais simples, com menos recursos expográficos: citou que se maravilhou com suntuosos museus que conheceu na Itália, mas também com pequenos museus antropológicos da região Nordeste do Brasil. Sente-se pouco à vontade em museus de arte contemporânea, assume seu estranhamento e dificuldade de produzir sentidos diante de obras muito abstratas.

Sérgio, 37 anos, é professor de história e geografia na *Escola Arrendados*, na zona Norte. Dá aulas na EJA há dez anos; mas é professor há 13. Tem formação em nível de mestrado e doutorado, também na área de história, e atua nos anos finais do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Em ambas foi identificado pelos gestores como um professor com "perfil adequado para a EJA", sendo então convidado a assumir turmas com alunos jovens e adultos. Nos dois primeiros anos de atuação na EJA, na rede pública municipal, não recebeu nenhuma formação específica para trabalhar nesta modalidade (o que também não ocorreu durante sua licenciatura em história); depois, surgiram encontros, realizados nas próprias CREs, em parceria com uma universidade. Atualmente não identifica a oferta de formações similares àquelas. Em 2014, respondeu-me que não estava frequentando museus com seus alunos de EJA, não só por dificuldades em obter transporte, mas por sentir-se em ruptura simbólica com os museus, especificamente, passando pelo que chamou "fase crítica em relação aos museus ditos oficiais". Sua contestação revela-se frente a um modelo que nomeia "terminado", preferindo aproximar-se de museus "em construção". Demonstra desejo de maior aproximação aos museus comunitários, ainda não consolidada. Professor *Sérgio* parece seguir em busca de outros fios, de restabelecer conexões – não é uma ruptura decisiva, mas uma resistência. O *não uso* do museu, neste momento, em sua prática pedagógica, ao que me parece, é sua "tática" (CERTEAU, 1994). Por ora, é sua rebeldia. Enquanto prefere aguardar que os museus "oficiais" se reinventem, desvia-se, em ato de micro resistência. Para os alunos, conta que expõe imagens de acervos virtuais (a escola dispõe de *datashow*), principalmente explorando a cultura africana. Nunca frequentou formações continuadas em museus. Quando discorre sobre experiências anteriores com alunos de PEJA em museus, demonstra preocupação com a preparação dos estudantes sobre um tema a ser explorado, destacando a importância de aguçá-los para o exercício de identificar a construção narrativa do museu, com olhar crítico e

contextualizado sobre um *espaçotempo,* sobre a história da própria instituição. Em seu planejamento, o *uso* do museu centra-se na função pedagógica, com fortes influências de sua formação acadêmica, imprimindo alguns princípios que, penso, são favoráveis à "descolonização do saber" (B. S. SANTOS, 2010), provocando os alunos a observarem o que está e o que "não está" no museu. *Usa* os museus como recurso complementar ao conteúdo, mas em perspectiva dialógica. Com o horário sendo o principal entrave, o professor realizava até então visitas com o PEJA aos sábados. Professor *Sérgio* imagina outros *usos* além das visitas às exposições, como poder levar alunos a conhecerem reservas técnicas, setores de conservação e restauração. É casado também com uma historiadora, funcionária de uma biblioteca pública, com quem frequenta museus, em média, de dois em dois meses. Outras companhias aos museus são o filho, de dois anos de idade, e a irmã, também professora. É capaz de viajar até outras cidades motivado unicamente por uma nova exposição, ou por um novo museu, como vinha fazendo, mais frequentemente, antes do nascimento do filho. Em viagens nacionais e internacionais consideram-se turistas atípicos, avessos a compras: autodenominam-se "consumidores de bens culturais". Quanto à prática cultural em si, em um museu, mantém-se como explorador, age como quem espreita seu projeto discursivo; compartilha impressões, intenções e interpretações com seus pares, levantando questionamentos sobre a "lógica do acervo".

4.1 **Contextos e experiências**

As interpretações foram organizadas por contextos. Agrupei questões recorrentes de acordo com aproximações, zonas de contato; e a forma de ordená-los poderia ser outra (assim como de agrupá-los), já que não estão graduados por importância, e cada contexto relaciona-se ao outro. *Cultura* é noção central, e dela puxam-se os fios: *cultura e formação: redes interativas; cultura e direito à cidade: territórios e fronteiras; cultura e museus: concepções;* e *cultura e educação: potência e carência.*

A caracterização das unidades escolares não se deu à parte por se situarem em relação a *espaçotempo* e à *práticateoriaprática* do professor, parecendo-me mais pertinente não disjungi-las do contexto em que se produziam / eram produzidas, com suas características

infraestruturais, aspectos específicos de gestão, de clima escolar ou de relações da escola com o entorno.

4.1.1 Cultura e formação: redes interativas

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 fazerem escolhas entre um leque de possibilidades e construírem 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 al.*, 2015, p. 42).

4.1.1.1 Práticas culturais de usuários praticantes/pensantes ao longo da vida

Neste trabalho, práticas culturais estarão sempre inscritas em sentidos de vivências culturais que vão além do "acesso material ao que tem mais prestígio em determinado quadro de valores estéticos" (BOTELHO; VASCONCELOS-OLIVEIRA, 2010). Como Chauí (2006, p. 65 e 72) nos alerta é preciso ir além do campo clássico, da cultura identificada com a esfera das belas artes, definido no século XVIII, e adotar uma definição alargada da cultura "em seu miolo antropológico de elaboração coletiva e socialmente diferenciada de símbolos, valores, ideias, objetos, práticas e comportamentos", cultura do ponto de vista da cidadania cultural, tomando-a como direito do cidadão, como direito à criação desse direito.

Segundo Bernard Lahire (2014), os elementos-chave da interpretação sociológica das práticas e preferências culturais, desde meados dos anos 1960, em sociedades diferenciadas e hierarquizadas, levaram à seguinte constatação, quase sempre:

> [...] classes dominantes "cultas", com uma relação descontraída com a cultura[92] entre os que se beneficiaram de uma educação cultural precoce, classes médias caracterizadas por uma "boa vontade cultural" e uma tensão hipercorretiva, mas oscilando entre o "nobre" e o "popular", e classes dominadas mantidas a distância da Cultura e submetidas a uma vergonha ou uma indignidade cultural permanente (LAHIRE, 2014, p. 105).

Vasconcelos-Oliveira (2009, p. 127) sintetiza uma ideia que pode nos ser muito cara por estarmos trabalhando com sujeitos populares da EJA, afinal, grandes mudanças aconteceram no mundo nos últimos 50 anos, e as fronteiras de "legitimidade" não são mais as mesmas:

> [...] os limites entre popular e erudito não são tão claros, a velocidade com que certos produtos culturais entram e saem das esferas do legítimo mudou, as formas de apropriação dos produtos culturais são também bastante diferentes, e a própria distinção do que desperta senso crítico e o que apenas diverte também já teve seus parâmetros repensados (também por conta de desenvolvimentos da própria esfera da arte, vale dizer). Para além do questionamento à validade dessas classificações no decorrer do tempo, há outros pontos mais interessantes da discussão que os estudos culturais vêm trazendo à tona, e que sugerem que, no universo de práticas culturais reais – e não ideais – dos indivíduos, algumas tipificações de cultura e os efeitos que a literatura associou a elas talvez não possam ser amplamente generalizados.

E se além das diferenças de classes adotássemos outro ponto de vista? Se práticas e preferências culturais forem contempladas também sob o ângulo da variação intra-individual dos comportamentos, o que acontece? É este o exercício que Bernard Lahire (2006) nos convida a fazer: mudar a escala de observação. O autor não pretende com isso negar a existência de desigualdades sociais frente ao que se considera "formas culturais mais legítimas" – afinal, ainda é sociologicamente muito mais difícil se manter um alto nível de "legitimidade cultural" em uma série de campos, do que se manter a distância de qualquer forma de "legitimidade cultural" (LAHIRE, 2014, p. 107). Trata-se de um convite para se considerar as diferenças internas a cada indivíduo (as variações intra-individuais: "o mesmo indivíduo faz isto e aquilo, gosta disto, mas gosta também daquilo, gosta disto mas detesta no entanto aquilo etc."), antes de se retornar às diferenças entre classes sociais (variações inter-classes). Dessa maneira, o autor acredita que se pode chegar a uma "imagem do mundo social que não negligencia as singularidades individuais, evitando certa caricatura cultural dos grupos sociais" (LAHIRE, 2014, p. 107). O mais interessante na obra de Lahire, talvez, como auxílio às minhas reflexões sobre a prática cultural de ir a museus de professores e alunos da

[92] Pierre Bourdieu mostrou que há diferenças muito grandes na relação que os grupos sociais têm com a "cultura legítima". Neste caso, "a Cultura", como incontestável, representada pelas formas mais raras e mais legítimas – "cultura erudita" – com seus códigos culturais elevados ao *status* de "boa" cultura, sempre em lugar de destaque, acentuando diferenças (LAHIRE, 2014, p. 105); e as diferenças, a serviço da "distinção".

EJA, seja o contemplar de indivíduos como seres caracterizados por uma pluralidade de filiações sociais e simbólicas, cujas práticas culturais encontram-se inscritas em múltiplos lugares e tempos (LAHIRE, 2014, p. 107). Esse modo de contemplar é possível em uma teoria da ação disposicionalista e contextualista, sensível à escala individual do mundo social (LAHIRE, 2006). Interessou, neste trabalho, ao acessar depoimentos de professores e de demais sujeitos da EJA — e antes de enclausurar os museus em noções tradicionais de bastiões da "cultura legítima" —, abrir possibilidades para o reconhecimento de outras representações, relações e interações, ainda pouco visíveis ou credíveis. Em processos recursivos e interativos, vivemos em uma sociedade em transformação, com exponencial poder de conectividade; sociedade desigual, mas de aprendentes; nela são possíveis inaugurações, (re)leituras mútuas, tanto entre instituições como entre pessoas e grupos, em processo de enriquecimento cultural, quando em redes podemos potencializar repertórios socioculturais pela dignidade humana.

4.1.1.2 Múltiplas socializações enlaçadas dos sujeitos da EJA em museus

Entre os 18 professores respondentes, à exceção de três, 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; já entre os alunos, três foram levados por familiares e 11 pela escola: seis pelo PEJA e cinco quando alunos do ensino regular.

Todos os professores participantes da pesquisa, não apenas os sete entrevistados, declararam-se praticantes culturais em sua trajetória pessoal, em maior ou menor frequência a museus, e parte dos professores apresentou singularidades em relação aos alunos do PEJA: seis professores foram pela primeira vez a um museu pela escola no ensino regular, assim como cinco alunos do PEJA que já tinham passagem pelo ensino regular. Estudos realizados no Rio de Janeiro sobre museus e seus públicos revelam o quanto as escolas podem ser determinantes no processo de democratização do acesso a esses espaços. Cazelli e Franco

(2006) investigaram os efeitos de algumas características associadas aos jovens e a seu entorno familiar e escolar, nas chances de acesso a museus. A pesquisa aponta que, embora o percentual de jovens que visitam museus com a família e com a escola seja maior na rede de escolas particulares de melhor nível socioeconômico, a escola pública[93] tem visitado museus mais frequentemente do que as escolas particulares de nível socioeconômico inferior ao nível médio da rede privada (ainda que o nível socioeconômico dessas escolas seja maior que o das escolas municipais).

Entre os sete professores entrevistados, quatro não registram lembranças de frequentarem museus com os pais, mas sempre com a escola. Para Lahire (2006, p. 403), nem tudo se define na infância: mesmo aqueles que não praticaram em seu meio familiar determinadas atividades culturais têm chances de viver contextos culturalmente mais "favoráveis" (LAHIRE, 2006) durante a vida adulta: outras influências socializadoras (profissionais, conjugais, de amigos etc.) ampliariam este leque, em convívio com pessoas dotadas de propriedades culturais diferentes das suas.

Professora *Nádia*, por exemplo, se recorda da primeira vez que foi a um museu e, assim como professor *Sérgio*, foi levada pelos pais a Petrópolis, para conhecer o Museu Imperial (MI). Professor *Sérgio* foi o que mais recuperou lembranças da infância, rememorando, por exemplo, o assombro diante das múmias egípcias adquiridas por D. Pedro II, expostas no Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista ou, ainda, da tentativa de sentar-se no trono de D. Pedro II no MI. Ora com a família, ora em visitas organizadas pela escola em que estudava, professor *Sérgio* estava sempre em museus: "sempre os clássicos [...] às vezes, era muito repetido, era o mesmo passeio sempre, mas eu não deixava de gostar, não!"

Quem mais tardiamente foi a um museu foi a professora *Denise*, aos 21 anos, levada por um namorado, ao Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), e ao revelar esta informação, desdobrou-se a seguinte conversação:

> Pesquisadora: Anteriormente você não registra uma lembrança de ter ido com família?
> Professora Denise: Não, meu pai muito grosso, meu pai é sargento da aeronáutica, imagina, só segue ordens! Não lembro.
> Pesquisadora: Com a escola?
> Professora Denise: Não lembro.
> Pesquisadora: No primário?
> Professora Denise: Não lembro.
> Pesquisadora: Seu registro é esse: Museu Nacional de Belas Artes, aos 21 anos?

[93] A pesquisa não envolveu estudantes da educação de jovens e adultos.

> Professora Denise: Meu pai era um homem muito... não, não! Aeronáutica e tal. Minha mãe, em casa... não, não... eu viajava muito, a gente viajava muito de avião, sempre viajei muito, praias... não... museu, não! Muita viagem.
> Pesquisadora: O teu registro é uma relação afetiva com uma pessoa que te levou a conhecer o museu?
> Professora Denise: É, o homem das artes. Eu namorei um homem das artes.
> Pesquisadora: E qual é a sua lembrança desse impacto, dessa ida? O que te marcou, afetivamente ou concretamente, o que você evoca com essa lembrança?
> Professora Denise: Eu me senti pequena... eu me senti pequena... lembrando disso... eu vou chorar, tá? Eu sou muito emotiva. O espaço... [professora se emociona] eu me sentia pequena e ignorante, assim... e achei aquilo muito importante, aliás, foi um homem por quem eu me apaixonei...
> Pesquisadora: São lembranças amalgamadas... e esse espaço? Você criou um gosto por ir a museus?
> Professora Denise: Eu amo museus. [...] E eu amo museus, assim, em todos os lugares que eu vou... porque eu adoro viajar, então, todos os lugares que eu vou, eu tenho que ir a museu, porque eu sou apaixonada por museu, museu sacro, e eu adoro igreja, não que eu seja católica, eu não sou católica [...] tudo que é arte eu gosto de ver, e é interessantíssimo assim... porque... e eu acho que eu aprendi com ele, né? Com ele eu aprendi esse gosto pelas artes, né? E o Museu de Belas Artes foi o primeiro museu que eu entrei, e é um museu realmente que ficou, assim, forte...

A professora entretece duas lembranças afetivas significativas, uma delas, o *amor* que, a partir dos 21 anos vai começar a nutrir pelos museus. Denise associa a ideia de uma formação de *gosto* ao convívio afetivo com uma pessoa com formação em artes, que frequentava esses espaços. No primeiro momento, o museu se mostra tão monumental que Denise se sente "pequena". Ao longo da entrevista, foi demonstrando que seu maravilhamento não se dá apenas diante de museus tradicionais, de arquitetura suntuosa, e que já desconstruiu aquela primeira sensação de alumbramento diante do desconhecido. Denise é um exemplo de como, ao longo da vida, o indivíduo é exposto a influências socializantes heterogêneas. Dissonante das práticas sociais vivenciadas na infância doméstica e na escola – importantes, mas geralmente espaços de sociabilidade superestimados, como se deles dependêssemos para explicar todos os nossos comportamentos culturais atuais e futuros – foi na juventude que *Denise*, devido a uma heterogamia relativa de casal sob o ângulo cultural (LAHIRE, 2014, p. 110; LAHIRE, 2006, p. 405-411), passa a gostar de museus, sem nenhuma experiência de uso pregressa desses espaços, passando a frequentá-los e, principalmente, de forma muito diferente de outros professores: prefere ir a museus *sozinha*, por se incomodar com pessoas que atrapalham seu *tempo* de se relacionar com a exposição; de forma "autônoma e 'personalizada', livre e responsável, portanto realizada essencialmente por si e para si" (GRUMBACH, 1988, p. 54-71 *apud* LAHIRE, 2006, p. 27).

Professor *Sérgio* e sua esposa formam um casal homogâmico (mesmas posições sociais, mesmas origens sociais, mesmos níveis de escolaridade, diplomas de mesma

natureza), e as preferências culturais homogêneas acabam por reforçar esta prática cultural ao extremo, a ponto de organizarem viagens exclusivamente para ver museus e exposições:

> [...] a gente usa esses créditos de milhas do cartão de crédito, pega aqueles voos noturnos, às vezes. Se tiver uma exposição legal em São Paulo, a gente vai, ou mesmo de ônibus. São Paulo é um pulo, tem passagem que é 40 reais, vai dormindo. Chega lá, no terminal Tietê tem o metrô – é melhor do que o aeroporto – você vai lá, visita, passa o dia, fica num hotel baratinho e depois volta.

Tanto o caso da professora *Denise* e do professor *Sérgio* exemplificam que as práticas culturais podem estar ligadas a gostos, mas também "a circunstâncias incitantes, obrigações ou imposições leves ou fortes" que podem se transformar, ou seja, não tão simples à medida que se entra no detalhe das práticas culturais (LAHIRE, 2014, p. 27-28). O autor complexifica a questão, dizendo que e é preciso imaginar o conjunto de dinâmicas que possibilitam que uma prática cultural obrigatória após um longo processo de interiorização se metamorfoseie em gosto pessoal; que outra prática que era realizada para agradar alguém se transforme em prática para o prazer pessoal; ou mesmo o contrário, aquilo que era paixão caia em desuso etc. *Celina*, estudante dos anos finais do EF, 25 anos, na *Escola Ilhós*, na zona Oeste, foi levada pela primeira vez a um planetário aos 10 anos de idade, pela escola; nunca tinha ido a um museu. Atualmente mantém uma frequência média de dois museus por ano, e como estuda nesta *Escola* há pouco tempo, não chegou a realizar visitas a esses espaços ainda com professores e colegas do PEJA. No entanto, a estudante tinha ido recentemente a museus e explicou que, trabalhando como babá, passou a acompanhar as atividades culturais das crianças de quem cuida, o que a fez retomar o estímulo a ir a museus também com seus familiares:

> Em Minas Gerais eu fui em uma exposição com muitas coisas de argila e fotografias, mas não sei se era um museu... eu fui com minha patroa. É que eu saio muito com minha patroa também. Ela gosta de levar as crianças. Nesta escola não fui a nenhum [museu], porque comecei a estudar aqui este ano e não teve atividade fora. Mas eu fui à Quinta da Boa Vista e no Museu de Arte de São Paulo [MASP] com meus familiares. Eu já fui no CCBB e no Museu da Marinha – aquele que tem submarino.

A aluna, ao contar sobre ainda não ter ido a museus com a escola de EJA atual, respondeu ao questionário de forma enfática: "É dever deles [professores] levar os alunos. Para que os alunos tenham experiências de cultura e arte". E por frequentar museus, articula opiniões independentes sobre eles, em tom crítico:

> [Sobre o Museu Nacional[94]] Deveriam ter mais obras, renovar. As exposições são sempre as mesmas. Na Quinta da Boa Vista tem meteoro [meteorito], as mesmas coisas, "ossos de dragão" [referindo-se a dinossauros]. O ingresso é R$3,00, é barato. Mas todo mundo está enjoado de ver. No CCBB, as exposições mudam bastante por lá, é um bom museu. Eu gostei do museu que fui em São Paulo [MASP]: as obras, o prédio, a arquitetura do museu.

Professor *Celso* não registra memórias de museus com a família, mas passeios a pontos turísticos:

> Pesquisadora: Você ia aos museus, levado pela família?
> Professor Celso: Não, não. Meu pai, minha família... era uma família muito simples, quase que roceiros, consequentemente não havia esse hábito naquela época. Nós passeávamos no Cristo, no Alto da Boa Vista, mas ir ao museu, a gente não ia. Realmente não me lembro de ter essa memória de visitar museus quando era criança. Na minha infância, pelo menos, não. Aí, depois com a escola e tal, nós [eu e meus irmãos] começamos a ter um pouco mais de contato.

Professor *Celso* conta de sua maior aproximação aos museus em função de sua formação em literatura:

> Eu sou formado em português/literatura, então nem tem como você desvincular da história, não é? [Desvincular] literatura da história, do que está acontecendo socialmente, economicamente e, principalmente, na área das artes. E a partir daí, você começa a ter uma relação: [por exemplo] se eu estudar o realismo – o realismo não é só literatura, não; você tem arquitetura, pintura – e, então, automaticamente, são importantes também pra você entender.
> [...]
> Então teve essa quase obrigação de frequentar os museus, principalmente dentro da minha área, para poder também explicar, o que é que representa [outro exemplo] o romantismo nas artes visuais, na arquitetura e tal, para poder entender também a literatura. Então é o seguinte, eu sempre gostei muito de teatro. E eu sempre olhava os livros, as pinturas... naquela época não existia museu com tecnologias, não havia muita tecnologia, era mais voltada mesmo para artes visuais, para a parte de esculturas e tal. E eu sempre me interessei por isso, sempre gostei muito.

Bernard Lahire (2014) explica que existem pequenas e grandes mobilidades individuais, neste caso, o professor *Celso* não tem o mesmo nível de escolaridade que seus pais, aumentou seu próprio capital escolar, mudou de posição na hierarquia profissional (hoje além de pós graduado é vice-diretor de uma escola):

> [...] pela experiência de ocupar posições diferentes nas hierarquias sociais, culturais ou profissionais e, por este fato, frequentaram quadros ou agentes socializadores variados. Eles foram expostos ou confrontados com registros culturais diferentes daqueles com os quais haviam lidado anteriormente e, por esta razão, guardam em si mesmos, sob a forma de disposições mais ou menos fortemente constituídas, os

[94] O Museu Nacional encontra-se com algumas salas fechadas, em obras.

> vestígios do conjunto destas experiências socializadoras heterogêneas, e por vezes, claramente contraditórias (LAHIRE, 2014, p. 111).

Para o autor, de forma complexa, a variação *intra-individual* de práticas e preferências culturais é vestígio e sintoma de: por um lado, da pluralidade da oferta cultural; por outro, da pluralidade dos grupos sociais (dos mais micros aos mais macros), suscetíveis de manter/apoiar estas diferentes ofertas culturais e de difundir hierarquias culturais específicas. A variação *intra-individual* é, portanto, produto da forte diferenciação social, e mais precisamente da pluralidade das influências socializantes, dos contextos e dos tempos da prática. Nada se reduz à singularidade "irredutível dos destinos individuais", nem à "liberdade de escolha" de indivíduos "autônomos" – como que livres de todos os determinantes sociais – mas à "estrutura de conjunto" das sociedades que os engendraram (LAHIRE, 2014, p. 109).

Dessa maneira, percebemos que jovens e adultos, inseridos em diferentes e/ou concomitantes pertenças, grupos, convivências, alteram as formas de lidar com o mundo. "Enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação, ou seja, aprendizados ao longo da vida constituem processos educativos que se efetivam no seio da cultura, pelas práticas culturais dos sujeitos no e com o mundo" (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014, p. 19).

4.1.1.3 Formação continuada em museus

Recuperando dados da pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro,* encontramos que 57% dos professores do PEJA ainda não tinham formação na área de educação de jovens e adultos. Aqui, em meu campo empírico, entre os 18 professores respondentes, oito declararam ter formação em EJA, ou seja, há um grande número de professores na rede municipal que dependeram/dependem de formações continuadas, em nível de aperfeiçoamento, em serviço, para se adequarem à modalidade. Ainda é urgente e atual a cobrança pela criação de mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial[95] e continuada, em parcerias entre redes públicas e instituições de educação superior. Mas não só com elas.

[95] A pesquisa *Diagnóstico* mostrou que não chegam a 15% os professores que cursaram disciplinas relacionadas à EJA ao longo da graduação.

Na realidade do tempo histórico em se gestou esta pesquisa, há o entendimento de que a formação inicial e a continuada dos professores precisam se manter articuladas, pautadas numa concepção de educação como processo construtivo, permanente e sistemático. No Artigo 62, §1º da LDBEN está previsto que "a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério"; o Artigo 67, inciso II, da mesma Lei insta os sistemas de ensino para que promovam a valorização dos profissionais da educação[96], assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e o inciso V do mesmo Artigo complementa que o período reservado a estudos, planejamento e avaliação devem ser incluídos na carga de trabalho. Portanto, a formação dos profissionais da educação também deve ser entendida como direito, assim como dever do Estado; e as secretarias de educação não podem abdicar de seu papel articulador e executor, frente às oportunidades de tornarem real esse exercício de cidadania. Entendida como processo em contínuo desenvolvimento – ideia fundada na condição de inacabamento do ser humano e na consciência desse inacabamento (FREIRE, 2001) – a formação continuada diz respeito à aprendizagem de profissionais — professores, entre eles — mediante ações dentro e fora das escolas. Nóvoa (1997, p. 28) indaga e responde:

> Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através de suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda sua vida.

Se a formação dos professores se dá em múltiplos *espaçostempos* (ALVES; OLIVEIRA, 2004), a docência constitui-se apenas uma das esferas da rede de relações em que a formação se dá. Ademais, o grande marco é a condição de sujeitos, jovens e adultos em processo contínuo de aprendizagem; a educação continuada é conceito implícito na educação de jovens e adultos; e a *noção de redes* a forma epistêmica e metodológica de professores produzirem conhecimentos ao longo de toda a vida (PAIVA, 2012, p. 84).

Desde a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I), 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.

[96] À valorização dos profissionais da educação (docentes, técnicos e servidores de apoio) são reservados 60% dos recursos do Fundo Nacional para Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

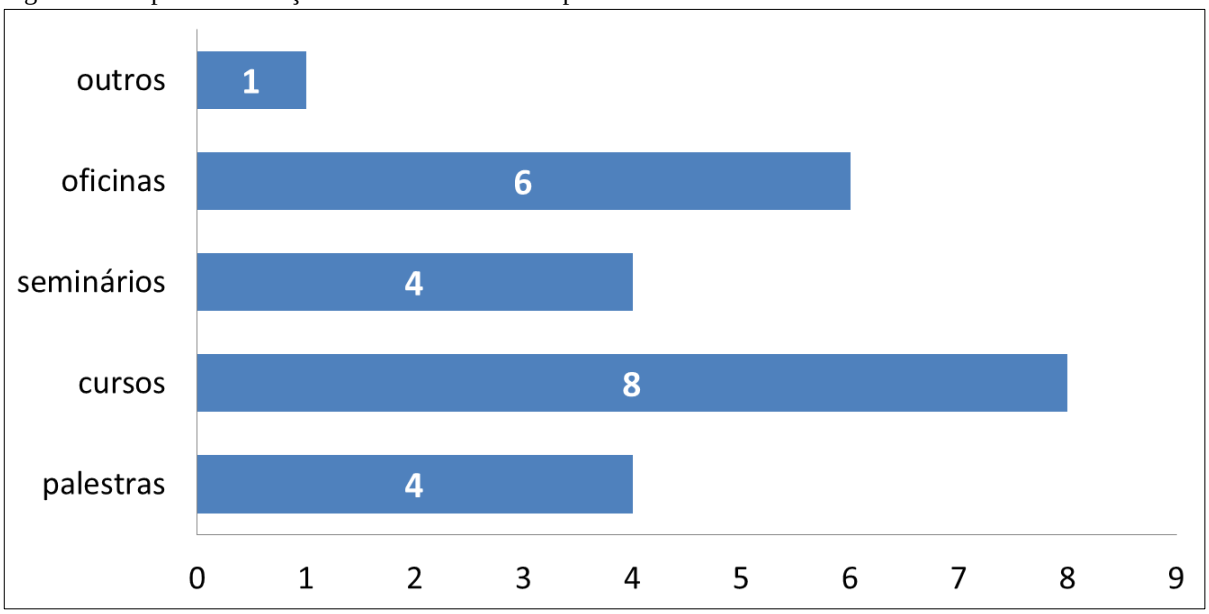
89), com a orientação, desde então, de “assegurar uma formação intelectual geral, bem como uma formação social e artística” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 87) aos adultos. Na CONFINTEA II, em 1960, o museu e a biblioteca são citados como possibilidade de serem “centros culturais que combinam a educação e o prazer” (*apud* IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 131). Na compreensão “holística” sobre educação de adultos e educação “não formal”, bem destacada pela 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. Pode-se dizer que o reconhecimento da contribuição de museus e bibliotecas públicas para a educação de adultos é encontrado diretamente ou indiretamente expresso em todos os documentos resultantes dessas Conferências. Essa compreensão é muito bem vinda entre professores de EJA, no empenho e na sempre necessária tarefa de, junto a estudantes jovens e adultos, destacar a legitimidade de todas as aprendizagens realizadas fora do espaço escolar, reconhecendo os museus como mais um entre tantos outros espaços possíveis para ampliação e troca de saberes, considerando que a escola é um lugar transitório na vida dos sujeitos que passam por ela e seguem, aprendendo continuadamente, ao longo de toda a vida.

Se pensarmos museus como “centros e recursos de educação de adultos”, tal como sugere a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999), incluímos a formação continuada – pela qual passa o professor, em sua contínua ação investigatória sobre o mundo. Ir a museus pode ser um amálgama de prática fruitiva e formadora, pois, afinal, redes de conhecimentos emergentes atravessam fronteiras de níveis de formação, de tempos de magistério, de experiências anteriores, de práticas pedagógicas, enfim, todo o tempo e em lugares diferentes “novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA em trançados desiguais, diferenciados, e ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, transpondo fios e se enredando em trama sempre renovável” (PAIVA, 2012, p. 83). Para Paiva (2012, p. 93), ainda, pensar formação de educadores efetivamente populares é pensar formação humana de modo inegociável, assim como pensar formação inicial, ou continuada.

Dez museus afirmaram já terem oferecido/oferecerem formação continuada para professores, em diferentes formatos (figura) ; 12 disseram proporcionar um encontro prévio, apenas com o professor, antes do dia da visita com os estudantes (mas um deles não pode ser caracterizado como encontro, pois se limita ao envio de material educativo ao professor, por e-mail). Um dos museus enfatizou mais de uma vez no questionário que o encontro prévio

com os responsáveis pelos grupos tem como finalidade a construção de planejamentos colaborativos, para atender as “necessidades, interesses e perfis de cada grupo”. Outro museu destacou que busca conhecer a proposta de cada professor, discutir os conceitos com que o museu e a escola trabalham e as abordagens e desdobramentos possíveis de visita para o grupo de estudantes. Cabe lembrar que nenhuma dessas formações especificou-se como ofertada em período noturno. Apenas um museu considerou alta a frequência de público em atividades de formação continuada (por seu público constituir-se de estudantes de graduação, na maioria das vezes); quatro consideraram a frequência média e cinco baixa, assinalando a dificuldade de liberação que os professores encontram em suas escolas para participarem de momentos de formação no museu. As formas de divulgação de atividades de formação continuada mais citadas foram as redes sociais (6), o contato direto com a SME (6), o contato direto com a escola (5); um museu divulga no próprio site e quatro já possuem cadastro de professores para envio de mala direta.

Figura 20 - Tipos de formação continuada oferecida pelos museus



Fonte: A autora, 2015.

Entre os professores respondentes, metade (9) já tinha participado de alguma formação continuada em/com museus, todas de dia: quatro experiências com palestras; quatro com seminários; três com oficinas. Duas professoras haviam realizado cursos mais longos; uma fez um curso de restauração de fotografia, outra de introdução à astronomia, ministrado por uma equipe de astrônomos em um planetário. Solicitados a destacar pontos positivos, citaram a qualidade e a clareza das informações prestadas; incentivo para melhor exploração do “espaço

e conteúdo" do museu com os próprios alunos; distribuição de material didático; relevância dos temas (nenhum ponto negativo foi citado). Os museus citados pelos professores foram Museu Histórico Nacional, Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, Museu de Arte do Rio, Museu Nacional de Belas Artes, Jardim Botânico, Parque Nacional da Tijuca, Oi Futuro Ipanema (Cineclube), Instituto Pretos Novos.

Como averiguado no levantamento bibliográfico, pesquisas envolvendo professores em formação continuada já foram desenvolvidas no contexto dos museus. Jacobucci (2006), ao investigar as ações de formação continuada de professores em programas oferecidos em doze centros e museus de ciências no Brasil, caracterizou modelos de formação adotados, suas contribuições para a formação docente atenta aos papéis assumidos pelos professores. Classificou os programas de acordo com as concepções preponderantes: modelo *clássico* de formação, modelo *prático-reflexivo e* modelo *emancipatório-político*. A autora compreende o *modelo clássico* de formação de professores como aquele em que todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas pelo museu (JACOBUCCI, 2006, p. 30-31); o *modelo prático-reflexivo* de formação como o que apresenta temas e conteúdos mais voltados para a compreensão da prática pedagógica, problemas de ensino-aprendizagem, meios pragmáticos de reflexão sobre a vivência docente e o ambiente escolar, com participação ou não do professor no planejamento (JACOBUCCI, 2006, p. 66); e o *modelo emancipatório-político* como formação elaborada e realizada com a participação ativa dos professores, geralmente projetos ou programas de longa duração, com discussão e planejamento das atividades sugeridas pelo grupo de trabalho, com o objetivo de transformação da realidade escolar e social (JACOBUCCI, 2006, p. 67-68). Conrado (2009) utilizou-se dos mesmos modelos em sua pesquisa, mas observando formações continuadas para professores em museus de artes. Em minha pesquisa, os professores não informaram detalhes suficientes sobre as formações nos questionários, muitos haviam realizado as formações há muito tempo. Entre os sete professores entrevistados, quatro relataram terem assistido palestras em museus – portanto um modelo clássico de formação, pela forma expositiva, segundo Jacobucci (2006) –, e os outros três professores nunca participaram de momentos formativos em museus. Todas as formações se deram de dia, algumas aos sábados.

Professor *Celso* foi um dos professores que relatou duas formações, uma delas no MNBA:

> A única vez que eu me lembro de ter sido convidado foi quando aconteceu a mostra do Monet, foi justamente no Museu Nacional de Belas Artes. O curador esteve

> presente junto com um historiador e nós tivemos meio dia de aula, muito legal, sobre impressionismo, sobre Monet, visitamos toda a obra, foi uma coisa legal porque foi antes dos alunos, para poder entender. Tivemos material, ficamos íntimos do significado daquelas palavras, das ninfeias... o que representava cada figura de Monet, a questão de ele fazer a mesma figura três, quatro vezes. E talvez se eu tivesse levado meus alunos [sem participar da preparação] eu não teria sabido, talvez eu teria que ler um livro inteiro sobre Monet, mas essas capacitações são muito boas porque você vai com mais segurança.

A formação realizada por ele no Jardim Botânico foi mais interativa, com exploração do espaço, e o professor descreveu algumas lembranças daquela tarde realizada há algum tempo, e como toda a paisagem se (re)significou aos seus sentidos, ampliada pelo conhecimento da história local, cingida e entremeada ao jardim, e explorada ao longo de uma formação de quatro horas, que se consolidou em aprendizagens a serem trabalhadas com seus alunos:

> O Jardim Botânico oferece para todo e qualquer professor um curso às terças ou quintas-feiras, em meio expediente, quatro horas. É para falar sobre a história da formação do Jardim Botânico, e isso até hoje. Aí você acaba também conhecendo a arquitetura, junto com a história; um museu trabalha sempre com essa ideia, né? E depois você tem uma noção dos biomas que estão presentes dentro do próprio parque que nós, cariocas, ou qualquer pessoa que vá lá no Jardim, de repente, passa sem perceber. Então você tem o bioma da mata Atlântica, você tem da Amazônia, tem do Cerrado... é interessante, até tem a parte das bromélias, a parte das orquídeas. Tem umas árvores que você vai encontrar no meio do caminho, mas que passariam despercebidas, mas você tem o livro e carrega contigo. No livro tem o que significa, de onde veio, qual a origem. Quando você leva o aluno, você agenda, e antes do passeio pelo parque tem uma visita àquele primeiro casarão que tem a área administrativa. Ali eles criam um cenário todo voltado para essa questão, de uma forma lúdica, para o aluno já interagir com o parque, antes de entrar. Então conhecem alguns tipos de planta, botânicos que trabalharam lá, contam a visão da história, não só vegetação, mas também como aquilo foi construído. Tem uma imagem, por exemplo, uma reprodução da imagem daquela fazenda que foi desapropriada com a vinda de Dom João VI ao Brasil. Então, pertenceu na verdade a um fazendeiro, e D. João queria transformar aquilo ali numa fábrica de pólvora pra poder mandar pra Portugal, contra Napoleão. Só que ele era um cara apaixonado por vegetação, por plantas, e aí ele acaba tirando a fábrica de pólvora, acaba transferindo pra cá, para o centro, ali onde tem o Paço, e transforma aquela região no primeiro Horto, o Horto Nacional. Então é legal, você tem uma parte ainda da casa da pólvora.

Com formação em museologia, professora *Alba*, da *Escola Caseados*, nunca se envolveu em situações de formação continuada oferecidas pelos museus aos professores. Sua não adesão parece estar relacionada ao preponderante *modelo de formação clássico* (JACOBUCCI, 2006) adotado pelos museus, resvalando novamente na questão de os museus interagirem mais com as escolas:

> [...] me incomoda um pouco — e é só uma opinião mesmo — me incomoda um pouco o modo como eles oferecem isso. Eu acho que o museu ainda está muito acomodado esperando que o professor vá. Não é que o professor não deva ir, mas eu acho que o museu também precisaria começar a fazer o movimento inverso, de vir mais à escola, de incomodar mais, de provocar mais. Então isso me incomoda, um pouco essa coisa de "olha, a gente vai abrir um curso de formação, vamos inscrever porque aí , quem sabe, você não ganha um ônibus, é sorteado e você não leva a sua turma?", como acontece no CCBB. Eu acho isso horrível. Então, essa prática de aguardar o professor me incomoda ainda um pouco. Talvez seja por isso que eu não me sinta tão motivada a ir pra essas formações. Mas eu conheço essas formações que acontecem sempre; eu já tive colegas que foram e que falaram super bem; conheço algumas pessoas que fazem essas formações, que são profissionais ótimos! Mas ainda não me senti muito motivada pra ir. Teve uma vez que eu me inscrevi para uma formação no Museu de Belas Artes; eles iam falar de um quadro. E aí eu não achei que o meu tempo... valer valia... não que um quadro só não fosse dar pano pra... mas por que não traz isso pra escola? Ou manda esse material pra quem tiver interesse? A coisa tá muito assim: "a gente só vai dar [curso] pra quem vem". Eu não sei, acho que os museus precisam repensar essas ações educativas para terem melhores parcerias e parcerias mais regulares. Acho que tá faltando repensar isso. Que eu vejo que tem colega que tem interesse, mas muitas vezes falta motivação, falta tempo mesmo; que talvez se mandasse o material e ele visse que tem uma coisa interessante... "ah!" Então eu vou". Muitas vezes a gente é convidado pra curso de formação e não sabe nem o tema. A gente vai ser formar de quê? Então ainda não participei. Pretendo melhorar isso também na minha vida [risos], mas ainda não deu.

Concordo com Faustini (2012), quando reflete sobre museus e juventude, de que o trabalho com *iguais* não é desafiador, é "cadeia produtiva"; de que o trabalho em redes pressupõe nível de interseção com camadas diferentes da sociedade. O desafio democrático – de "radicalização da democracia" – é trabalhar com os diferentes atores, aumentar o repertório dialógico, e isso depende da substituição de um olhar de carência por um olhar de potência, ou seja, abandonar a ideia de um "encontro jesuítico" dos museus com os professores de EJA, com os estudantes de EJA, com todos os atores que não estão ainda travando diálogos de maneira sistemática e participativa com os museus. O pensamento da professora *Alba* percorre este terreno quando sintetiza a ideia de que museus precisam repensar suas ações educativas "para terem melhores parcerias e parcerias mais regulares".

Professora *Cláudia* relatou relativo descompasso com o CCBB, instituição localizada muito próxima à *Escola Granitos,* com a qual estreitou relações, inclusive com momentos de formação, mas sem continuidade, e a parceria foi enfraquecendo. Atualmente, os professores é que procuram informações sobre a programação do Centro Cultural e participam por conta própria dos encontros com professores, como o caso da professora de Artes desta mesma escola, que comentou estar agendando a ida de estudantes de EJA à exposição sobre Kandinsky, preferindo a modalidade de visita orientada.

Assim como as escolas *Caseados*[97] e *Ilhós*[98], a *Escola Granitos* já tinha empreendido saídas em grupo, organizadas pelos próprios professores, como parte de uma agenda cultural, inserida como momento de formação continuada. Professora *Cláudia* contou a respeito de uma formação em grupo com a equipe da *Escola Granitos*, em São Paulo, em 2014:

> Ano passado, nós, professores daqui, fomos todos para São Paulo, em um feriadão que teve. A gente saiu na sexta-feira de manhã: a maioria dos professores — foi a diretora com marido, foi a coordenadora com marido, um grupo grande! E foi gente de outra escola também, da Maré foram alguns. O outro professor de história, ele gosta! A gente acaba cobrando dele porque ele faz o roteiro, ele gosta dessas coisas. Ele pesquisou, saímos daqui sabendo tudinho o que a gente ia fazer, a gente não parou um segundo! E assim, eu fiquei deslumbrada: não sei se você conhece o Museu Afro do Ibirapuera. Gente do céu... foi a coisa mais linda que eu já vi na minha vida! Olha, é um prédio, você se perde! É tanta coisa, porque, realmente, ali você tem que voltar outras vezes para ver tudo. Mas é uma coisa assim: des-lum-bran-te! Tem uma sala que eles fizeram uma réplica de um navio negreiro, puseram barulho de mar, aquela sala na penumbra... olha, é uma coisa assim... gente, mas é lindo, lindo, lindo, lindo. Nós fotografamos e trouxemos e mostramos para eles.

Paiva (2012, p. 93) destaca a importância da dimensão estética nas formações, das agendas culturais, pois a formação de professores não se restringe a momentos técnicos, nem a saberes pedagógicos, daí a validade de percursos históricos culturais e exposições que "integram a história, a memória, a cultura de pessoas ali viventes, oferecendo a possibilidade de provocar outros olhares sobre o mundo, sobre a própria cidade, o espaço, o tempo".

A professora *Cláudia* contou que as fotografias tiradas no Museu Afro foram usadas em sala de aula, que suas aprendizagens no museu lhe deram subsídios para trabalhar melhor a questão de alguma maneira — em curso a violência epistêmica e a injustiça cognitiva produzidas pela razão indolente moderna ocidental (B. S. SANTOS, 2007):

> Por exemplo, teve uma vez que eu estava falando sobre África – e aí a gente sempre passa aquele [filme] *Amistad*. E a gente falou dos reinos africanos, aquela coisa toda... eu me lembro de que eu tive uma aluna negra, que se formou... ela chegou para mim e falou "professora, eu agora vou andar de cabeça erguida, porque eu estou vendo o valor que nós, negros, temos". Porque eles não têm [essa ideia], por mais que você tente, que você fale... está vendo? Quantas coisas eles [negros] sabiam muito antes dos europeus. Isso é a mentalidade branca, elitista, que quer fazer alguém menor: "não tem, gente, ninguém menor!". Ainda brinco assim: "é igual o Salgueiro, nem pior, nem melhor, apenas diferente!". Aí ela saiu: "agora eu tenho orgulho, porque antes eu achava que a gente não sabia de nada, nós tínhamos que ser escravos mesmo, porque a gente era burro", aí ela começa... você vê o

[97] Formação continuada incluindo aula-passeio, em uma sexta à noite; circuito por pontos históricos do Rio antigo (Cemitério dos Pretos Novos).

[98] Formação continuada incluindo Projeto Roteiros Geográficos do Rio (Núcleo de Estudos Sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio de Janeiro – NeghaRIO, Instituto de Geografia – IGEOG –UERJ).

> quanto essas coisas... mas você tem que fazer uma ligação, você tem que quebrar. Assistiram *Amistad*, aí a gente faz debate, faz interferências.

O sentimento dos professores de estar em formação foi se revelando fluido, o que nos museus confunde-se com o próprio *estar* no museu, não necessariamente em uma ocasião sistematizada. Ações e atos de aprendizagem resultantes de práticas culturais de sujeitos *no* e *com* o mundo (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014, p. 18), a vida inteira, por todas as formas de viver. A aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual (UNESCO, 2010, p. 6), quase nas mesmas palavras da professora *Nádia*: "é um aprendizado contínuo, só termina com a morte mesmo".

Professora *Cláudia* se sente ainda em formação nos centros de estudos da escola, quando está discutindo e trocando com seus pares, quando conhece novos lugares e até mesmo em casa, quando diz descansar assistindo a "documentários e curtas". Professor *Celso*, da *Escola Richelieu*, enfatiza sua experiência com as formações continuadas em museus como momentos de formação pessoal, não só atrelada à utilidade de determinados conhecimentos a serem trazidos para seus alunos, mas para si, na constituição de sua educação, de sua humanização. Confessa que é um "leitor diário", e que por influência de sua formação em literatura, debruça-se sobre bibliografias específicas, momento em que se sente aprendendo. Aprecia cinema, e sua experiência pessoal marca sua prática pedagógica (nas duas vezes que nos encontramos ele fez alguma menção à exibição de filmes para o PEJA, demonstrando cuidado na escolha dos títulos e nas discussões que cada um suscita com o público jovem e adulto). Professora *Alba* destaca que se sente em formação continuada todas as sextas feiras no Centro de Estudos do PEJA da *Escola Caseados*, segundo ela, sempre muito bem organizados pela professora orientadora (P.O.), Ester, mas resiste às formações propostas pela SME por considerar que não são tão produtivas como as que acontecem em sua escola. O espaço da escola e da própria prática foi evocado como *espaçotempo* de formação de professora *Denise*, da *Escola Ponto de Areia*, mas referindo-se mais a seus diálogos e trocas de experiências com uma coordenadora do EF regular da outra escola em que trabalha, segundo ela, seu "esteio" na vida de professora.

4.1.1.4 Conhecimento, interconhecimento, museus e sujeitos de EJA

No momento em que professor *Milton* considerou que a maneira com que usou o Museu de Bangu foi longe do ideal em uma proposta de trabalho com memória coletiva, quando os alunos visitaram o museu em momentos diferentes, sozinhos – e nem todos conseguiram – procurei recuperar junto a ele a situação do agendamento. O contato com o museu se deu pessoalmente, quando o professor foi informado que o local ficava aberto até, no máximo, 17h30min:

> Pesquisadora: E assim, você mesmo tendo essa dificuldade de negociar... eles não negociaram um horário possível pra EJA?
> Professor Milton: Pois é, falaram esse horário. Que fechava entre 17h e 17h30min. Eu chego aqui 18h.
> Pesquisadora: Mas insistindo um pouquinho...
> Professor Milton: Eu acredito que... não sei... eu não insisti, não insisti.
> Pesquisadora: Pra abrir uma exceção?
> Professor Milton: Eu não sei se caberia.
> Pesquisadora: Que estratégias você sente falta dos museus em relação às escolas, pra fazer uma aproximação mais efetiva?
> Professor Milton: Eu acho que seria expor, na realidade do PEJA... poderiam ter um tratamento diferenciado nesse sentido, de horário, estrutura. [...] A itinerância também é interessante, e programas voltados pra educação.

Quanto aos horários de funcionamento dos museus serem predominantemente de dia, é provável que uma certa "conformação" possa ser fruto do que se postulou como um *modus operandi* institucional; naturalizado, por sua vez, também por parte dos públicos que não identificam essas restrições como interdições que os atingem. Maceira (2012, p. 123-124) nos alerta sobre a possibilidade de diálogo com profissionais dos museus:

> Muchas veces se perciben estas instituciones como distantes, y tal vez lo sean, pero ¿nos hemos acercado a ellas?, ¿no nos escuchan porque están sordas o porque no les hablamos? Habrá museos que no tengan apertura alguna, pero como se pudo ver, muchos la tienen e incluso ansían una proximidad e interlocución con personas y grupos a los que pretenden servir.

Na mesma *Escola Ilhós*, na zona Oeste, professora *Nádia* contou como conseguiu agendamento para a EJA no Museu do Pontal. Escolheu um sábado pela manhã – que segundo ela, no caso específico deste museu, era o ideal por ser um local muito mais atrativo de dia – e expôs sua necessidade:

> Esse Museu do Pontal, eles me mandam sempre *e-mails*, eles facilitam ao máximo a visita. Quando eu fui com a turma aqui do PEJA, eu inclusive pedi... porque a EJA... eu teria que ir no sábado com eles, mas no sábado não tinha guia. Aí [eles disseram]: "não, não. O guia não trabalha". E era, assim, teatralizado também. Eu queria muito, muito! Aí eles abriram uma exceção e receberam a gente muito bem, fizeram trabalho no sábado [visita teatralizada], sabe. Foi maravilhoso!

A professora contou que eles, desde então, mantêm contato por e-*mail* (mala direta), e que recebe convites e a programação atualizada do museu, repassando para a escola e para outros colegas professores. Avalia esta estratégia como válida, pois, de maneira geral, considera que há necessidade de se despertar o interesse de alunos e também dos próprios professores, e que a divulgação dos museus, em geral, ainda é escassa: não chegam sempre às escolas *folders*, catálogos, convites, cartazes. Alega que ela própria desconhece a variedade de museus em sua própria cidade:

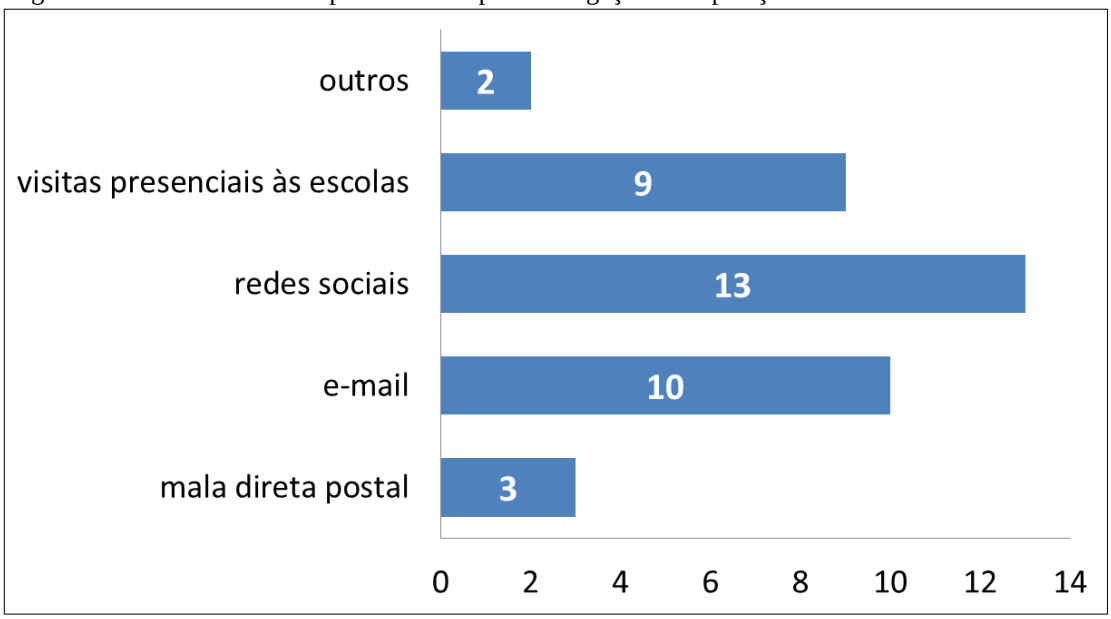
> Esse Museu do Cartola, por exemplo, eu não sabia que existia. Foi coincidência. Eu fui em um trabalho de tutoria com o Estado, que era ali ao lado do museu e aí, caminhando, descobri o museu! E aí tive essa ideia de esse ano eu ir com eles. E eu entrei em contato, eu é que geralmente entro em contato e procuro a informação. Porque ela não chega até nós.

Na maioria das vezes são os próprios professores, por serem usuários, que levam material de divulgação de museus para suas escolas e distribuem entre colegas e alunos. Uma das coordenadoras verificou os *e-mails* recebidos pela escola entre 2013 e 2014 e contabilizou contatos, convites e programações relativas a museus[99], demonstrando que, muitas vezes, as informações também se perdem no dia a dia, dentro da própria unidade de ensino, talvez porque as programações diurnas dos museus sejam compreendidas como próprias para alunos do fundamental regular, sem se imaginar alternativas ao PEJA, restringindo a circulação das informações entre os turnos, novamente reforçando a ideia de que *de noite não se vai a museus*. Foi possível detectar entre os *e-mails* também convites para palestras e cursos de formação continuada para professores, alguns deles ofertados aos sábados. Quase todos os professores citaram a possibilidade de se melhorar a comunicação entre escolas e museus via tecnologias; dez entre 25 museus afirmaram fazer divulgação de exposições via *e-mail*, 13 através das redes sociais.

---

[99] Os destinatários eram diretamente os próprios museus ou a CRE reencaminhando à escola. Material de divulgação: 3 do MAM, 1 do Museu Villa Lobos, 1 do Memorial Getúlio Vargas, 1 do MHN, 1 do Museu Conde de Linhares, 1 da Casa da Ciência, 1 da Casa Daros, 1 do Espaço Ciência Viva,1 do Museu Ciência e Vida, 1 do MAST, 2 do CCBB, 4 do MAR, 1 do CCJF, 1 do Instituto Moreira Salles, 1 do Centro de Visitantes do Parque Nacional da Tijuca, 1 do Serviço de Educação Ambiental do Jardim Botânico, 3 do Museu Nacional da UFRJ. E ainda sobre exposições em centros culturais: 1 da Casa França Brasil, 1 do Paço Imperial, 1 da EAV do Parque Lage e 1 da Sala de Visitação do Museu do Amanhã.

Figura 21 - Formas utilizadas pelos museus para divulgação de exposições e atividades



Fonte: A autora, 2015.

Destaca-se que nove museus, entre os 25, declararam realizar visitas presenciais às escolas, muitas vezes quando há novas ações nos museus. Em minha segunda visita à *Escola Richelieu*, na zona Sul, Professor *Celso* me contou empolgado que não só recebera em sua unidade a visita de funcionários da Casa da Ciência com uma proposta de atendimento à EJA (até às 20h), como já havia levado todas as turmas do PEJA ao museu na semana anterior. A informação dada pelo professor *Celso* foi de que, há alguns anos, todo o fundamental regular da escola já vinha frequentado esse mesmo museu de ciências, com certa frequência, mas apenas este ano surgira o convite para a EJA. Sobre a possibilidade de os museus visitarem pessoalmente as escolas para ajudarem na divulgação das programações dos museus e na sensibilização do público escolar da EJA para esta prática cultural, a professora *Cláudia*, da *Escola Granitos*, no Centro, opinou a respeito:

> É mais fácil eles virem do que nós sairmos para ir lá, porque a gente tem a turma, para a gente fazer isso, a gente já vai ter que fazer fora do nosso horário. Eu ainda tenho uma matrícula [de] aposentada, mas os outros professores saem daqui e vão para outra escola, não têm essa disponibilidade. Eles já podem ter isso, fica aberto, num determinado horário, uma pessoa vai lá [na escola], uma horinha que venha aqui expor [a proposta do museu]. [...] e como os outros espaços, os próprios museus [poderiam propor]: "vamos fazer uma parceria, vamos abrir à noite, uma vez assim...".

Professora *Cláudia* disse ter recebido ao menos três visitas de profissionais de museus divulgando atividades educativas e exposições. A primeira gerou o agendamento de várias turmas de EJA, também à noite, em um projeto que, à época, ainda era uma proposta-piloto:

> [...] o próprio MAR, ele tem um horário de funcionamento, ele não funciona à noite. Aí desde o ano passado [2014], eles estavam vindo aqui, a direção de lá, para procurar estender esse horário para que as pessoas possam ir. [...] e fizeram toda uma coisa aqui, é interessante até para a gente conhecer as possibilidades de trabalho, já pensar até, de repente, numa atividade. Porque a gente não quer fazer o passeio pelo passeio, quer que aquilo esteja atrelado a alguma coisa que a gente esteja desenvolvendo aqui. Então, acho que o ganho para eles é isso, conhecer mais sobre o público que eles vão receber e, para a gente é isso, as possibilidades de desenvolver um trabalho mais centrado, mais colaborativo com o que tem ali.

A segunda visita que a *Escola Granitos* recebeu foi a de um museu comunitário, o Museu de Favela (MUF). Além de receber a exposição itinerante com *banners* – chamada *Mulheres Guerreiras*, organizada pelo museu que fica em Cantagalo/Pavão/Pavãozinho – houve uma programação, explorando a temática de gênero na sociedade, o *Colóquio com as Mulheres Guerreiras sobre o (re)conhecimento da identidade, cultura e perspectivas de vida,* com palestras e exibição de vídeo. No entanto, a visita ao museu de território não se efetivou, pois não se garantiu a gratuidade para o grupo de alunos de EJA.

O terceiro contato se deu pela presença de funcionário de um museu, que foi cumprir estágio na EJA naquela unidade escolar em função de sua graduação. Professora *Cláudia* trabalha com turmas de EJA diurna e ainda assim enfrenta dificuldades com os horários dos museus, problema contornado depois de conhecer este estagiário:

> [...] tivemos essa facilidade de o Memorial do Getúlio Vargas... ele abriu num horário, mas porque calhou dele [o funcionário] vir fazer estágio aqui. [...] daí nós combinamos e tal e aí ele abriu mais cedo para a gente, mas era uma coisa que poderia... será que a fluência de público ali ao Memorial é tão grande assim? Não sei. Porque fica num lugarzinho, escondidinho, não é uma coisa assim que chame atenção. [...] até horário da manhã para abrir... determinados espaços só a partir de 10 horas, só a partir de 11 horas, entendeu? Então, quer dizer, meu horário aqui termina 11h45m, então, eu teria que ficar — como já fiquei em outras ocasiões — ficar depois do meu horário para levar os alunos, e eles também terem essa disponibilidade de tempo para irem. [...] Mesmo sendo de manhã, ele abriu num horário para nos atender, não era o horário de visitação de lá. [...] nós fomos de metrô. Chegamos lá oito da manhã. [...] calhou de ele [estagiário] estar aqui, então é o "QI"[100], você tem que ter. Quando não deveria ser assim!

A mesma professora cita como a rede de contatos para saídas da *Escola Granitos* inclui até mesmo os próprios alunos, e contou sobre como conseguiu ir duas vezes ao Cristo Redentor com alguns estudantes de EJA:

---

[100] Q.I refere-se a *quem indica*, uma clara alusão a táticas cotidianas de contornar os óbices da burocracia e da vida para conseguir o que se quer. Como tudo, este *quem indica* tem seu lado problemático, porque frequentemente institucionaliza privilégios para além de direitos.

> Fomos duas vezes ao Cristo Redentor. Nós tivemos um aluno que saiu da escola. Ele era o pipoqueiro de lá; era muito bem quisto, então, todo ano ele conseguia 40 entradas gratuitas no Cristo Redentor. Nossa, era um sucesso! A gente ia, pegava o ônibus 422, ia para lá, eles amavam! Amavam! Teve uma turma que se formou, que fez questão de fotografarem de capinha lá. Mas ele não está mais aqui. É o que chama a atenção deles, e realmente é uma coisa belíssima, uma vista belíssima! Andar no bondinho e lá de cima ver a cidade toda. Mas é muito caro. Bota caro nisso!

Foi possível reconhecer um certo movimento recorrente de construção de *redes*, onde contatos pessoais – estabelecidos ou pela posição do sujeito no sistema hierárquico, ou pelo concurso de circunstâncias, com certas "criatividades sub-reptícias" – passam a ser decisivos para alguns professores. Ao conhecerem "alguém que trabalha em museus" ou "alguém da CRE", conseguem abrir espaços, usar lacunas para criar oportunidades para adaptações, muitas vezes informalmente, mas ainda sem que essas demandas sejam reconhecidas e absorvidas pelos museus e pelas coordenadorias, de forma contínua, em busca da consolidação da garantia de acesso da EJA aos equipamentos culturais museus, e aos transportes necessários para se chegar até eles. Para Oliveira (2001a, p. 44), podemos afirmar que "a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de 'usos e táticas dos praticantes'", são "maneiras de fazer" que se tecem em redes de ações reais.

Dos 25 museus participantes da pesquisa, oito já haviam recebido algum tipo de solicitação por parte de professores para atendimento de estudantes à noite; seis deles procedendo o atendimento. Um dos que não puderam atender ao pedido dos professores de EJA revelou que falta-lhes estrutura e condições de atendimento noturno (iluminação precária à noite, falta de vigilantes). Onze museus declararam, em algum momento, ter oferecido alguma atividade noturna, mas para o público em geral (não exatamente estudantes de EJA).

Se alguns professores encontram *boa vontade* em suas aproximações com museus, outros chamaram a atenção para o tratamento pouco compromissado e até mesmo descortês dispensado por alguns profissionais de museus em tentativas de agendamento de visitas, como descreveu a professora *Alba*, da *Escola Caseados*, na zona Norte, em relação a um dos museus que visitou com seus alunos em 2014:

> [...] o que me incomodou muito, e sempre me incomoda com o Museu Nacional, é o desleixo como eles tratam a pessoa que está ligando para agendar. Parece que eles não têm a menor boa vontade de receber grupo nenhum, parece que eles estão fazendo um favor, quando eles abrem um museu para que as pessoas possam visitá-los. Então assim, você liga: "tá, mas para qual dia que você quer? E você é da onde? Ah, não, mas a gente tem que ver..." sabe? Parece que é um favor. E não é um favor. O museu é uma instituição que ela presta serviço à sociedade. Então ela tem que prestar esse serviço da melhor maneira possível. E lá, para início de conversa, esse serviço não é bem prestado. E aí eu faço opção por levar o meu grupo. No dia não há

> o menor problema, a gente consegue gratuidade, tranquilo, a gente entra sem o menor problema...

Outro professor da zona Norte, *Sérgio*, também contou sobre as dificuldades encontradas para agendamento à noite, de como poucos museus preocupam-se em responder e-*mails* enviados: "um deles [ficou em dúvida sobre qual] nos mandou um *e-mail* ultra malcriado, também dizendo: 'não, não abrimos, não insista'; porque como eles não responderam, a coordenadora [da *Escola Arrendados*] mandou de novo". Contou que, entre tantas tentativas com os museus do Rio de Janeiro, apenas o Museu dos Pretos Novos havia realizado contato telefônico com sua escola, perguntando sobre o interesse de irem lá com os alunos de EJA.

Se pequenas práticas ordinárias podem ser maneiras de *uso* do sujeito não-submisso (CERTEAU, 1994), e as astúcias só contam com o "tempo" como aliado, por não serem esses sujeitos "donos do lugar", o que dizer da professora *Alba*, que inscreve um trabalho em um evento de museus, traduzindo em um artigo as dificuldades encontradas para buscar atendimento para estudantes de EJA no próprio turno em que estudam – à noite – e as bricolagens[101] possíveis realizadas em sua sala de aula, na construção coletiva de um "museu" de memórias dos próprios alunos? Um museu de pertences e afetos, um "vasto conjunto de coisas manipuladas e personalizadas, reempregadas e 'poetizadas'": o patrimônio como todas essas "artes de fazer" (CERTEAU, 1996, p. 199). Seu artigo transformou-se em comunicação oral, apresentado em um espaço museal, diante de uma audiência composta de muitos profissionais da área: estava *Alba* produzindo um "lance", um "golpe", de acordo com a ocasião, no sentido certeauniano? A finalização da apresentação da professora – que possui formação em museologia, mas assume seu papel docente e escolhe a *Escola Caseados* como seu espaço de invenções cotidianas, junto aos estudantes – desestabilizou de forma discreta a plateia, com sua incisiva e inopinada postura de anunciar o não direito aos museus naquele que era o "lugar próprio", evidenciando a maneira astuciosa de lidar com relações de poder, e não deixando de cumprir o princípio freireano da *denúncia* e do *anúncio* (FREIRE, 2011):

> As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de um intervenção transforma em situação

[101] Com Certeau (1994), compreendo *bricolagens* como processos de criatividade do sujeito ordinário, o *bricoleur*, capaz de artes de fazer diante da ordem imposta pelo instituído, manipulações que geram produtos outros, em um consumo marginal, no sentido de Neira e Lippi (2012, p. 610), que compreendem que Certeau utilizou a noção de bricolagem para "representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo".

> favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um "golpe" [...] (CERTEAU, 1994, p. 102).

Dos 25 museus que participaram da pesquisa, alguns nos dão algumas pistas a respeito das dificuldades de comunicação enfrentadas. Onze desses museus não possuem um setor de educação museal/área/coordenação/departamento educacional. Dos que se disponibilizaram a responder o questionário *online*, apenas seis respondentes eram diretamente ligados ao setor de educação[102]; do total de respondentes, cinco informaram possuir formação na área de Educação[103]. Apenas 12 respondentes afirmaram haver um plano museológico[104] institucional, e três não veem a missão educacional explicitada com clareza no documento. Doze museus confirmaram a oferta de reunião/preparação para os professores (antes da visita com os alunos), sendo que seis deles afirmaram que este encontro visa a conhecer melhor as características do grupo visitante e os objetivos do professor ao escolher seu museu, um deles destacando a possibilidade de planejamento colaborativo. Para 18 museus é possível oferecer outras atividades além das previstas, caso professores solicitem e explicitem a abordagem a ser desenvolvida com os estudantes. Cinco museus oferecem exposições itinerantes (de fato duas das seis escolas visitadas foram contempladas por exposições dessas instituições).

4.1.1.5 (Des)articulações macro e micro

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2011, p. 99) – com sua escuta sensível e seu profundo esforço por tradução de relações –, e pela sensibilidade de dois homens e um camponês, com "exuberância não muito rara da linguagem do povo" (FREIRE, 2002, p. 120), construiu dialógica e metaforicamente um registro de noção de complexidade, em um confronto de disposições bem intencionadas em um círculo de cultura, mostrando a importância da compreensão das relações, para não nos perdermos em visões focalistas:

---

[102] Outros respondentes: 5 eram administradores (diretores), 4 funcionários da área da museologia, 2 "gerentes", 1 historiador, 1 coordenador de projetos, 1 coordenador de difusão cultural, 1 da área de divulgação científica, 1 da comunicação social, 1 produtor cultural, 1 tecnologista e 1 "encarregado".

[103] Outros respondentes: 5 com formação na área de Museologia, 3 em Artes e/ou História da Arte, 3 em História, 3 em Letras, 3 em Ciências e Astronomia, 2 em Direito, 2 em Ciências Sociais/Sociologia, 1 em Educação Física, 1 em Bens Culturais, 1 em Artes Militares, 1 em Biblioteconomia, 1 em Produção Cultural, 1 em Comunicação Social, 1 em Divulgação Científica.

[104] Um plano museológico apresenta missão, campo de atuação, função social, metas e objetivos do museu.

> De repente, um dos camponeses falou e disse: “Do jeito que vai essa conversa não dá pra gente entender, não. Porque, enquanto vocês aí”, e apontou o grupo de educadores, “fala só do sal, a gente aqui”, referindo-se a eles, camponeses, “se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero”, concluiu. [...] Não negavam o sal, mas queriam entendê-lo em suas relações com os demais ingredientes que constituíam o tempero como totalidade.

O caminho que a professora *Cláudia* percorreu com seus pensamentos – organizados, articulados e calmamente apresentados ao longo de sua entrevista – foi o de relacionar o “sal” como “parte”, tal como o camponês; ou seja, uma prática bem intencionada (como proporcionar práticas culturais, o que a *Escola Granitos* vem empreendendo com êxito) pode se perder em meio a (des)articulações, caso não observemos o “tempero” como totalidade, que se constitui como conjunto de ingredientes de igual importância, efetivos e criativos quando combinados:

> Eu acho que essa distância da secretaria... eu acho que educação e cultura tinham que trabalhar lado a lado. Deveria ser uma coisa assim: “vamos trabalhar juntos”. Não sei de quem tem que partir a iniciativa, se da GEJA, que está sempre lá de pires na mão, porque é muito difícil. Eu até estava falando, a gente estava discutindo agora o plano municipal de educação. E uma das coisas que eu falei foi isso, as secretarias tinham que estar mais junto da gente: educação de jovens e adultos, secretaria de trabalho, secretaria de saúde, de cultura, tinha que estar todo mundo ali! “Vamos melhorar a população. Mas quem é nossa população?” Mas é uma coisa muito difícil... então, de repente é contatar. Mas eu acho que eles [os museus] também podiam ter mais isso, procurar as escolas, entendeu? E a própria secretaria. As secretarias são muito, assim, cada um no seu quadrado, entendeu? Poxa, cultura e educação! A secretaria de cultura só se lembra de mandar convite, entrada para teatro. Mas quantos outros eventos? Quer dizer, não é uma coisa assim... quando deveria andar de mãos dadas, entendeu? Até mesmo na Câmara, tem poucos dentro da própria Câmara dos Vereadores, um ou dois vereadores tem essa visão de EJA, é muito pouco.

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, em aprendizagens ao longo da vida.

Se a desarticulação acontece em plano macro, em plano micro, nas unidades escolares, a EJA continua sem condições de igualdade em relação ao ensino regular, como a professora *Cláudia* apontou, demonstrando o quanto ainda está no plano retórico a noção de aprendizagem ao longo da vida, ao se invisibilizar até mesmo a potência de se ter jovens e adultos praticantes culturais de manifestações e linguagens artísticas variadas dentro de suas próprias famílias:

> A gente sempre cobra da prefeitura, da secretária, do prefeito, não é? Mas, o que acontece? Quando tem uma criança e um adulto, eles vão olhar para a criança. Esquece que aquele adulto pode influenciar a criança. É muito difícil para os professores do PEJA conseguirem, por exemplo, um ônibus para levar os alunos para um passeio, uma van para levar, é muito difícil. Por quê? Até onde eu trabalhei lá, o que eles faziam? A CRE faz... as escolas já propõem quantos ônibus vão precisar e a CRE apresenta isso para a secretaria, "nós vamos precisar de x números de ônibus para passear", mas quando eles apresentam isso, momento algum, eles pensam no PEJA. Momento algum. Por mais que se fale "gente, o PEJA faz parte da escola!".

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (GEJA/SME) mantém atualmente duas parcerias: uma com o Museu de Arte do Rio (MAR) iniciada em 2014, que tem possibilitado o atendimento de estudantes de EJA à noite, para escolas próximas à região central da cidade; e outra com a FIOCruz (Museu da Vida), que oferece transporte, mas aos sábados, atendendo escolas da região da 4ª CRE , incluindo, além de alunos jovens e adultos, seus familiares. Houve parceria com o CCBB, mas esta tornou-se cada vez mais esporádica , limitando-se à divulgação da programação. Dados obtidos em questionários aplicados entre professores e também entre funcionários de museus denotam que parcerias entre escolas e museus têm acontecido, mas que são mais constantes sem intermediação da SME: nove museus declararam manter ou ter mantido algum tipo de parceria com a SME; 12 afirmaram parcerias diretas com escolas do entorno ou com CREs locais. Destas 12 parcerias, apenas duas declararam haver/ter havido participação de alunos de EJA. 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 (com o MAR), assim como dois relataram receber ingressos para teatro – de usual funcionamento à noite – da Secretaria de Cultura.

O Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ao apresentar diagnósticos e proposições para a modalidade EJA, com diretrizes, objetivos e metas, considera que se

assegure, "no mínimo, a oferta de uma formação equivalente aos anos escolares do Ensino Fundamental, bem como o acesso aos bens culturais e ao progresso científico [...]" (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 44). Uma das diretrizes refere-se à importância de se alcançar a socialização dos bens científico-culturais buscando-se "parcerias [grifo meu] com instituições culturais e científicas públicas e particulares, tais como centros de pesquisa, universidades, museus [grifo meu], bibliotecas, cinemas e teatros" (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 45); e elenca-se, entre objetivos e metas, articulação permanente entre políticas de Educação de Jovens e Adultos com políticas culturais do município (RIO DE JANEIRO, s. d., p. 46). Tanto em 2013 como em 2014, uma grande parceria se deu entre a SME e sete museus, sem a participação da EJA. O atendimento foi direcionado a alunos dos 8os anos do projeto Fênix[105], e dos Ginásios Experimentais Cariocas; também seus professores puderam participar de formações em museus. Um dos 25 museus participantes da minha amostra confirmou parceria com o Núcleo de Extensividade (SME) [106]. Para este museu participante, a frequência de estudantes de EJA foi considerada inexistente.

A questão de grande parte dos museus não abrirem à noite é citada pela GEJA como um nó górdio diante da solicitação de professores por maior pressão da SME sobre os museus, para que ofertem horários estendidos para a EJA. A Gerência assume que há necessidade de dar mais atenção à questão, e que alguns contatos feitos com museus, ao longo do tempo, foram frustrados, pois as instituições contra-argumentam com situações que inviabilizam, em princípio, atendimentos noturnos: falta de funcionários da segurança, da limpeza, museus que não dispõem de ônibus, entorno da instituição com pouca segurança à noite.

Como Bialogorski e Fritz (2011, p. 10) afirmam, "*lo que ocurre es que los marcos institucionales establecen los usos posibles de los lugares en diferentes horas. Las prácticas sociales se institucionalizan espacial y temporalmente*", e é preciso diante de uma lógica estrutural, padronizada, contrapor o que é plural e diferenciado – características da EJA. As parcerias com a Secretaria de Cultura mais exitosas são justamente as que se fazem pelo envio de ingressos para sessões de cinema e peças teatrais, estes sim equipamentos comumente frequentados à noite. Essas complexidades e articulações, ao serem levadas em conta, podem

---

[105] Projeto para escolas com "contextos mais desafiadores", selecionadas a partir de resultados acadêmicos e rendimento escolar levando em conta o IDERio – medido pelos resultados da Prova Rio, avaliação externa aplicada a alunos do 3º e 7º anos. A EJA não participa das avaliações que definem o IDERio.

[106] A missão do Núcleo é: "promover oportunidades educacionais de extensão escolar aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino por meio de elaboração, implantação e monitoramento de projetos educacionais que corroboram com os cumprimentos das metas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro". Fonte: http://extensividade.wix.com/sme-rj-extensividade#!missão.

desnaturalizar o que se cristalizou como permanente, “determinado”. Essas complexidades vêm também à tona quando professores, coordenadores, estudantes e diretores contam suas experiências e deixam entrever, nos relatos, práticas cotidianas que desenvolvem e, até mesmo, redefinem os modos de usar (CERTEAU, 1994). São "táticas" (CERTEAU, 1994) que utilizam diante dos museus, forjadas em conjunturas plurais e móveis – paradoxalmente, onde se apontava haver o “mesmo”, a “repetição” (ALVES, 2001, p. 29), considerando haver uma EJA monolítica, costumeiramente caracterizada mais por precariedades e improvisações. Alguns professores operam “percebidos-destacados”, que se tornam “temas-problemas”, a serem discutidos e enfrentados (FREIRE, 2011).

> [...] a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de usos e táticas dos praticantes, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o suposto poder das estruturas e dos dominantes e a vida dos que a eles, estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2001a, p. 44).

Os museus encontram-se muito mais acessíveis aos estudantes do EF regular, de dia, e isso parece tacitamente consensual na própria rede. Desde as orientações curriculares[107] – documentos construídos coletivamente na própria rede – verifica-se que os museus encontram-se incorporados com muito mais ênfase ao fascículo “Artes Visuais” (SME/RIO DE JANEIRO, 2010a), destinado a professores do EF regular (1º ao 5º ano). Tais orientações citam, nominalmente, dez museus no campo “sugestões”, estimulando os professores a incluí-los nos planejamentos, de acordo com objetivos e conteúdos. Na mesma versão deste material pedagógico criado para o PEJA – fascículo “Linguagens Artísticas” (SME/RIO DE JANEIRO, 2010b) – sugere-se, genericamente, “idas ao teatro, concertos, cinema, manifestações populares e culturais”, sem menção objetiva a museus, demonstrando como prevalecem concepções próprias de um poder instituído, do tipo estratégico[108] (CERTEAU, 1994), em princípio não problematizado, mas naturalizado.

---

[107] Documentos sistematizados por professores colaboradores, da própria rede, por área de conhecimento, editados em 2010.

[108] No modelo polemológico de Certeau, estratégico é um lugar de “querer” e “poder” próprios, gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 1994, p. 99). As relações são “espaciais” e os discursos totalizantes. (CERTEAU, 1994, p. 99).

4.1.1.6 Percepções dos museus sobre a EJA

A pesquisa revelou intenções e ruídos. A maior parte dos professores diz que raramente chegam às escolas programações dos museus, embora 15 museus aleguem investir em divulgação junto a escolas. Uma funcionária justificou o que considera estar relacionado à "baixa" frequência da EJA na instituição em que trabalha:

> [...] podemos sugerir duas razões: falta de divulgação, a informação circula pouco. Eu mesma já apresentei um trabalho em uma reunião do fórum de EJA do estado, na UERJ, em 2013, sobre o Programa Educativo [de nosso museu] como um todo; quando falei da possibilidade de visita à noite. Ainda que várias escolas representadas ali fossem de outros municípios, é possível que mesmo aqui na cidade a questão da locomoção seja também um impedimento. Há um número não registrado de alunos de EJA que visitam museus nos finais de semana e feriados, portanto a "frequência baixa" leva em conta apenas as visitações à noite.

A percepção dos museus respondentes sobre estudantes de EJA como público foi mais recorrente considerando-os público potencial do que não público[109]. Entre os museus respondentes, 15 consideraram a frequência de EJA baixa, seis a consideraram média, e quatro inexistente. Quando perguntados sobre estatísticas de visitação, 15 realizam registros, mas, entre estes, apenas três costumam computar a presença da EJA. Três respondentes observam maior fluxo de estudantes de EJA com seus professores aos sábados, domingos e feriados; enquanto 11 apontaram que a presença se dá em dias úteis; e um que esta presença não se altera em relação ao dia da semana.

Nesse sentido, quanto à presença pouco expressiva de estudantes de EJA (15 museus), foi verificado que, sete museus citaram a incompatibilidade de horários da própria instituição com os horários dos estudantes dessa modalidade, já que grande parte deles são trabalhadores durante o dia enquanto as instituições se mantêm fechadas durante a noite; cinco detectaram dificuldades de locomoção do grupo de EJA – na aquisição de transporte ou no enfrentamento do trânsito da cidade, ou mesmo em virtude da localização de um dos museus (considerado de difícil acesso); dois admitiram que a baixa frequência pode estar relacionada com o não registro de grupos de EJA aos finais de semana; quatro responderam que há problemas de divulgação e de contato entre escolas e museus; dois consideraram que estudantes de EJA "não se sentem convidados", que há certo afastamento entre o acervo do museu e a realidade

[109] Não público seriam aqueles que "não costumam frequentar museus e manifestam disposição desfavorável a esta prática" (OCTOBRE, 2007, p. 96-97 *apud* KÖPTCKE, 2012, p. 216).

cotidiana dos alunos, o que exigiria “uma ação consciente dos educadores em projetos de aproximação, apropriação e democratização do acervo, tendo em vista a quebra de estigmas e preconceitos”; e um afirmou que falta tempo aos professores de EJA para o desenvolvimento desse tipo de atividade fora da escola. Dos que declararam não constatar a presença de estudantes de EJA em seu museu (foram quatro os que consideraram inexistente a frequência), apenas um justificou, afirmando que insistem com contatos e convites ao público escolar, mas que o retorno da EJA é “incipiente”. Nenhum museu declarou frequência “alta” de estudantes de EJA, mas seis consideraram-na “média” (quatro eram museus públicos); três comentaram sobre os possíveis fatores dessa frequência, percebendo-a como positiva: um afirmou ser a garantia semanal de um horário estendido para alunos de EJA; outro que seu museu desperta interesse por patrimônio, memória e identidade (trabalhando a história do samba e, por meio dela, questões de gênero e raça); e de maneira semelhante, outro respondente considerou que um fator relevante é o acervo da instituição em que trabalha, por relacionar-se à “arte do esporte”.

Entre os 25 museus, apenas quatro não descreveram quais das atividades já oferecidas ao público seriam mais adequadas ao público da EJA. A maioria elencou as mesmas atividades destinadas ao público em geral: visitas orientadas/guiadas/mediadas foram as mais recorrentemente citadas (17), sendo que em dois museus especificou-se a modalidade como teatralizada/dramatizada; duas instituições declararam possuir exposições interativas, dois apresentarem sessões em planetário, quatro realizarem apresentações musicais (concertos, corais etc.), um exibir filmes, um possuir acervo sonoro-visual para consulta, um ministrar palestras temáticas, seis oferecerem oficinas/*workshops* (musicalização, linguagens e procedimentos artísticos, educação, tecnologia, cultura, identidade etc.). Um museu citou como adequado um dos projetos em que educadores do museu visitam escolas (dividido em três etapas: ida dos educadores à unidade de ensino, ida dos alunos ao museu, realização de atividades em sala de aula posteriormente encaminhadas ao museu). Um dos museus não mantém oferta com periodicidade definida de projetos para a EJA, mas já desenvolveu dois projetos de longa duração no turno da noite com estudantes do PEJA e encontra-se organizando um terceiro. Apenas um museu sugeriu o uso da biblioteca à EJA. Um ecomuseu considerou importante proporcionar atividades técnicas e de pesquisa sobre museu, museologia e ecomuseus a estudantes de EJA.

Quando se perguntou sobre o que deveria ser priorizado ao se receber no museu estudantes jovens, adultos e idosos provenientes de escolas públicas, os museus relataram

uma diversidade de aspectos que acreditam qualificar a experiência com este público: qualidade na mediação humana – interação/diálogo, adequação da linguagem, contextualização; proposições que permitam: prazer e realização pessoal, experiências com o lúdico, reflexão crítica sobre a realidade (territorial, econômica, ambiental, social, histórica); despertar interesse para as ciências; conscientização sobre o patrimônio cultural e as ações de preservação, pesquisa, divulgação; interação com o bem cultural; sensibilização para a fruição de diferentes linguagens artísticas; provocação da curiosidade; desmitificação da "obra de arte". Poucos museus centraram-se em aspectos puramente cognitivos – como, por exemplo, preocupação de dar aos estudantes "complementação das informações transmitidas na escola". O conjunto de prioridades elencadas, principalmente se combinadas entre si, demonstram que os museus identificam especificidades nesses sujeitos. Um dos museus afirmou que é preciso focar nos objetivos, interesses e necessidades de cada grupo e do próprio museu, lançando mão de planejamentos colaborativos, neste caso, em parceria com os professores. Dois museus revelaram a importância de se estimular o retorno dos sujeitos, "fomentar formação de público", que provavelmente não acontece sem "reconhecimento, apropriação e valorização do acervo e do espaço do museu", como expressou um dos respondentes. Uma educadora de museus (entre os que oferecem agendamento para EJA à noite) registrou que é preciso:

> Ouvir os alunos durante as visitas, eventualmente fazer algumas provocações. Sendo mais vividos, esses alunos acabam se expressando mais, comentando e articulando, aquilo que veem, com suas próprias experiências, formulando hipóteses, discutindo, divergindo... um dado que acho relevante é o fato de saberem que o museu foi aberto especialmente para eles. Costumam gostar disso, é fácil ver em seus olhares e suas posturas a sensação de que têm direito a esse "privilégio". Para nós, educadores de museu, é uma satisfação especialíssima, ainda que seja tão óbvio que eles têm esse direito.

Professor *Sérgio* destacou um aspecto singular referenciado também pela professora *Alba* – ela, provavelmente por ter formação em museologia; ele por conviver diretamente com uma funcionária de uma biblioteca (sua esposa): a tomada de consciência das dificuldades enfrentadas pelas instituições de cultura, em especial públicas. Em sua opinião, pouco se falam delas com os professores e com a sociedade em geral, do que decorre menor valorização do próprio patrimônio como bem comum; ao responder uma pergunta a respeito do diálogo possível com funcionários de museus, em um encontro prévio, antes da visita com os alunos, o professor destacou:

> [o museu poderia] explicar um pouco a história da instituição. Eu gostaria que fosse feito um pouco isso e, assim, que também passassem um pouco das dificuldades que elas, funcionárias, têm ali dentro. Para que o aluno entendesse que eles estão ali tentando manter aquilo da melhor maneira possível, entendeu? Eles, talvez, são tão vítimas quanto o próprio usuário. Falta explicar um pouco isso para o aluno. Porque, às vezes, dá a sensação de que a guia [monitor/mediador do museu] quer mostrar que está tudo bem. E não precisa ser assim, a vida real não é assim, porque a do museu precisa ser? Então não precisa construir uma fachada em torno: "Ah, os problemas são nossos e de mais ninguém", por que isso também afasta a população do museu. Então, assim, se um dia alguém chegar e derrubar aquilo e botar uma linha de BRT passando por cima, ninguém se importa!
> [...]
> [minha esposa] tentou fazer uma exposição [na biblioteca em que trabalha] mais interativa, mas ela esbarrou na falta de verbas, porque é caro fazer uma exposição interativa, você tem que ter *laptops*, computadores, tem que ter contrato, fazer licitação – porque fica acima dos oito mil reais da licitação; então, não é fácil. Ela se frustra muito, porque acaba sendo aquela exposição onde ela põe um pé de madeira, põe uma caixa de vidro dentro com, por exemplo, uma bíblia antiga aberta na página tal.

Alguns "desencontros" – e não um total alheamento – têm gerado entre professores e educadores de museus "percebidos" e "destacados" (FREIRE, 2011b. p. 277-278), no sentido de que muitos deles, não devendo permanecer como tal (como a comunicação falha e o desconhecimento mútuo de contextos) – podem/precisam passar a se constituírem "temas-problema" e, assim, serem discutidos e superados. Paulo Freire chama os obstáculos e as barreiras que precisam ser vencidas de "situações-limite", e lembra-nos das atitudes que podemos ter diante delas: ou as percebemos como um obstáculo que *não pode* ser transposto, ou como algo que *não se quer transpor*, ou ainda como algo que *se sabe que existe e que precisa ser rompido*, exigindo certo empenho para sua superação. Como potencializar redes entre escolas, professores, museus e seus funcionários? Como tais questões podem passar de "percebidos-destacados" a "temas-problema" nesses espaços que podem servir à promoção da cidadania?

A citação anterior de uma educadora de museu (cf. p. 161) anima minha "imaginação" – já que em algum momento, o que era inviável (ou para muitos a relação museus e professores *mantem-se como inviável* porque não problematizada[110]) – imaginou-se "inédito-viável":

> Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limite" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos; o inédito viável" não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. (FREIRE, 2011b, p. 279)

[110] O horário noturno dos museus é um obstáculo rotineiramente visto ora como *não podendo ser* transposto ora como algo que *não se que*r transpor.

Nas palavras da educadora de museus entrevejo que é no sentido da comunhão que se alcança uma práxis libertadora (FREIRE, 2001). Uma pista valiosa pode estar no respeito ao direito dos cidadãos e na maneira de incorporar dialogicamente jovens e adultos, não tratados apenas como "temas" nos espaços museais, pois a superação das injustiças cognitivas (B. S. SANTOS, 2013) emerge na afirmação da ideia de que "todo conhecimento é interconhecimento" (B. S. SANTOS, 2007, p. 85). E no caso de escolas de EJA e museus, seria possível instaurar interconhecimento institucional[111], como compromisso com a justiça social? É possível reconhecer – o que inclui intra-conhecimento – as próprias fragilidades e potencialidades para ações coletivas conjuntas?

4.1.2 Cultura e direito à cidade: territórios e fronteiras

A busca por múltiplas perspectivas culturais muitas vezes depende das práticas de circular pela cidade, pelo território urbano – entendendo território como *espaçotempo* "demarcado por intencionalidades e ações humanas, cujas identidades possuem fluxos de correspondência e intensidades plurais", que se relacionam à afirmação individual e de grupos: o *uso* do território é fundamental na mediação entre o "eu" e o "nós" (BARBOSA, 2012, p. 152). A dimensão territorial da cultura conduz ao encontro, às trocas. Para Barbosa (2012, p. 153), a relação identidade/alteridade é fundamental na construção da cultura, em práticas de aproximação entre o "mesmo" e o "outro", em rompimento com concepções localistas e privadas de produção de cultura e de *uso* do território.

4.1.2.1 Museus longe, museus perto: o que há no entorno?

Milton e Nádia lecionam na *Escola Ilhós*, em Padre Miguel, zona Oeste do Rio de Janeiro, próximo ao Maciço da Pedra Branca. Inaugurada há 26 anos, é uma escola muito

[111] A exemplo do espírito dos processos desenvolvidos pela Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes, que procura constituir "espaço de formação intercultural e interpolítica que promove um processo de interconhecimento e autoeducação, com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas" (BENZAQUEN, 2012, p. 917).

aprazível; a conservação impecável das paredes brancas nos corredores internos da escola chama a atenção. A parte externa é capinada e a fachada é muito bem cuidada. A biblioteca ainda funciona no prédio anexo, originalmente concebido para essa finalidade. O bairro é formado por um conjunto de residências populares, comércio variado, apenas uma "clínica da família" (que não atende casos emergenciais); mas não possui bom serviço de transportes, havendo apenas três linhas de ônibus, com intervalos irregulares. Há alunos que vêm de trem; a estação dista cerca de três quilômetros da escola, e muitos concluem o percurso a pé. O PEJA funciona nesta unidade há 13 anos, e em 2014 encontrava-se com cerca de 180 alunos; duas turmas de PEJA I e quatro turmas de PEJA II.

Os dois professores contaram sobre experiências distintas em relação a museus: professora *Nádia* buscou espaços fora do "local" – da zona Oeste – sobretudo no centro do Rio de Janeiro; professor *Milton* escolheu na própria região um pequeno museu para uma primeira experiência de utilização desse tipo de equipamento cultural com seus alunos de EJA.

Professora *Nádia* vivenciou algumas experiências com alunos do PEJA em museus e centros culturais (Museu de Arte Moderna [MAM], Casa França-Brasil, CCBB, Centro Cultural dos Correios [CCC], Museu do Pontal, Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro), assim como em outros espaços (teatros, cinemas, exposições), nem sempre à noite. Disse que atualmente consegue visitar um museu por ano, devido à dificuldade de conseguir ônibus para o PEJA. Revelou procurar para seus alunos mais museus de Ciências e de Artes, e deteve-se contando mais longamente a experiência com seu grupo no Museu do Pontal. Seu movimento de busca por museus extravasa os limites da zona Oeste:

> A gente agora está querendo ir também a bibliotecas, fazer um passeio cultural no centro do Rio com eles. Eu acho muito necessário a gente sair com o aluno. [...] É só aqui... [sobre a vida cotidiana dos alunos]. Muitos alunos nunca viram o mar, nunca foram no centro da cidade, sabe... e não são poucos, não! Muitos mesmo. E aí é uma experiência muito boa, a gente poder sair com eles. Eu já fui também uma época com aluno do PEJA, uns 20 ou 30, na igreja da Candelária. Tinha uma apresentação aos domingos de música clássica, cada domingo era uma coisa. Eu recebia a programação, não sei se ainda tem. [...] Ah, eu já fui a muitos lugares com eles: na Candelária... no CCBB, no Espaço dos Correios. A gente já foi a muitos lugares, sabe... estamos com vários projetos. Inclusive eu entrei em contato com o Museu do Cartola, que é ali ao lado da Mangueira. A gente está aproveitando essa comemoração da cidade, do aniversário da cidade e tudo, 450 anos. E aí acho que cabe bem.
> Ah, teve a feira também, a feira nordestina, em São Cristóvão, em 2012. Quando a gente trabalhou o centenário do Luiz Gonzaga e tudo, nós fomos lá. [...] Fomos à UERJ, numa apresentação da Elba Ramalho com a Orquestra Sinfônica. Elba Ramalho cantando com a Orquestra Sinfônica. Olha, fantástico! Sabe, também foi homenageando Luiz Gonzaga. Então a gente tenta. Quando surge uma oportunidade, a gente tenta.

Quanto ao entorno da escola, as coordenadoras disseram que faltam "opções culturais" para os moradores; espaços públicos como lonas culturais, somente em Realengo (Gilberto Gil) e em Bangu (Hermeto Pascoal), além de um espaço cultural (E. C. Arlindo Cruz) mais recentemente inaugurado, também em Realengo; e que os alunos de EJA circulam apenas no espaço imediato dos bairros, na região de Padre Miguel. Os mais jovens frequentam a "praça do *skate*", bailes *funk* em clubes dentro das próprias comunidades; os mais velhos ocupam o tempo livre com atividades em igrejas ou em espaços sociais mantidos por políticos. Contaram que muitos se sentem inibidos de frequentar até mesmo o *shopping* da região. Segundo professora *Nádia*:

> [...] principalmente os jovens, eles frequentam o baile *funk* e... as opções são pouquíssimas. Em termos de opções culturais, assim, eles acabam descobrindo na escola, porque eles não conhecem. E eu acho que o Rio, em geral, é carente [de opções culturais].
> [...] Eu acho que a escola tem que passar alguma coisa pra eles, porque eles realmente desconhecem, não têm informação, ficam restritos ali, ao lugarzinho que eles vivem, que eles moram. E eu acho que o papel da escola é esse: despertar o interesse pela cultura, mudar o olhar do aluno. Mudar. Ele se interessar por assim, coisas bonitas, por arte, conhecimento. Que eles acabem realmente gostando, sabe. Mas tem que haver essa iniciação, senão fica muito difícil eles sozinhos descobrirem, por si mesmos, né? Interesse por esse lado cultural. É muito difícil.

Em alguns momentos, a professora parece colocar certa ênfase em uma ideia de cultura atrelada ao "belo", à "arte", em sentido mais hegemônico – a questão do *funk* seria o contraponto, seria o *funk*[112] o *não belo*? E o discurso da *carência* estaria se sobrepondo ao da *potência*? Mas o conjunto de suas escolhas, a diversidade de museus visitados e principalmente sua demonstração de respeito pelos alunos e seus saberes em outros momentos da entrevista, faz com que este discurso esteja subsumido em uma ideia de ampliação de direitos, de se tornarem usuários *mais* do que do entorno imediato, conhecendo e aprendendo, continuamente, através de *novas/outras* possibilidades culturais por toda a cidade.

Entretanto, as questões territoriais dos alunos desta escola da zona Oeste não diferem muito das vivenciadas pelos alunos da *Escola Richelieu*, localizada na zona Sul, a cinquenta quilômetros da *Escola Ilhós*, no coração de uma das paisagens cariocas mais exibidas para o mundo. Professor *Celso* contou sobre a vantagem de possuir muitas opções de transporte em Copacabana, de conseguir alcançar o centro da cidade em aproximadamente 20min; mas,

---

[112] Sobre o tema, ler FILHO, Aldo Victorio. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros... ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento. *Visualidades*. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual - FAV / UFG. s. d.

sobre o cotidiano de alguns estudantes de EJA, revelou o quanto suas vidas se mantêm circunscritas ao entorno imediato:

> Tem gente que nunca tinha entrado no metrô. Então, começa já nesse meio do caminho a interagir. Mas, no geral, é vida dentro da comunidade deles, a gente vê isso. A gente tem essa visão exatamente quando a gente sai e tem menino que não conhece o centro da cidade, tem menino que não conhece Botafogo, entendeu? Eu fui caminhando com uma aluna, a aluna mora aqui no Tabajara e quando chegou ali na [rua] Princesa Isabel [ela disse]: "eu nunca vim pra cá, pra essa área, professor". Ela mora aqui em Copacabana! "Eu não conheço porque a minha tia não me deixa sair". Entendeu? Então tem essa coisa também... aí tem o baile *funk*, a praça próximo à moradia deles, então esse é o ambiente que eles vivem mais.

Há casos de alunos que têm seus territórios delimitados por "fronteiras", ainda que invisíveis, capazes de alterar trajetos, compromissos, o próprio direito de ir e vir. Na *Escola Ponto de Areia*, na zona Norte, foi necessário desmarcar uma das datas em que se faria uma das entrevistas; um dos alunos voluntários, *Roberto*, 61 anos, aluno dos anos finais do EF, já havia contado a respeito das dificuldades de ir até mesmo à aula quando ocorrem confrontos entre traficantes ou quando acontecem incursões policiais nos morros próximos à escola. Sobre as dificuldades de ir a museus (ou a qualquer outro lugar), citou a violência como um obstáculo:

> Para quem mora na periferia, a violência atrapalha. A gente não sabe como vai ser para conseguir voltar. Ontem mesmo eu não vim para a aula, porque tinha um fogo cruzado lá na comunidade, nos dois morros [Mangueira e Tuiuti], e eu não sabia o que era.

Ao ouvir suas histórias, surpreendi-me: frequentador do Museu Nacional, desde a infância, com familiares – com o desejo de conhecer outros museus, como o MAST, que sabe que não fica longe de onde mora, e a FioCRUZ, que pretende visitar "para matar a curiosidade sobre a Doença de Chagas"; a maneira como se relaciona com o "valor" de ingressos: "o que são seis reais para quem quer anotar e guardar [aquelas informações], né? [...] Prefiro mesmo olhar e anotar. Eu tenho um caderninho que eu anoto as coisas".

Roberto contou apreciar fazer anotações (índios que comiam gente, Luzia, meteoros [*sic*], foram alguns dos últimos registros sobre o acervo do Museu Nacional). Observei como sua frequência a este museu se relaciona ao seu hábito de fazer caminhadas no parque da Quinta da Boa Vista, e de como as informações dadas pelos funcionários dos museus, que divulgam as atividades no parque, alcançam *Roberto* e o instigam: "eles mostram na rua, na pista, na ladeira da sapucaia [na Quinta da Boa Vista]. Eles divulgam, dão panfleto, mostram

já ali algumas curiosidades". Parece ser atento às oportunidades, curioso e autônomo; mas tem seus cuidados, não se arrisca a sair de casa se não se sente seguro, preocupa-se com a volta para casa. Chegar e partir, ir e vir e ser sujeito de direitos: " [...] a cidadania não é um ponto de chegada simplesmente, mas um ponto de partida e uma construção permanente: nascemos cidadãos e em função disso somos sujeitos de direitos, individuais e coletivos" (SILVA, 2012, p. 20).

Retomando a *Escola Ilhós* e deslocamentos possíveis até museus, o professor *Milton* buscou por um museu na própria zona Oeste em sua primeira tentativa de *uso*. *Milton* descreveu uma visita a um museu que se deu a partir da investigação da história dos bairros que circundam a escola: Bangu, Padre Miguel e Realengo. Elegeu um espaço pouco conhecido no bairro, o Museu de Bangu, localizado no Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos para desenvolver com sua turma um trabalho de (re)construção da memória coletiva sobre o lugar de viver de todos:

> Tudo começou quando a gente foi trabalhar um pouco dessa história, desses três bairros que estavam próximos, que eu acho que estão próximos de nós, que é Bangu, Padre Miguel e Realengo, que é por onde nós moramos, circulamos bastante, né? E aí foi uma forma da gente tentar, de nós tentarmos nos mobilizar em torno da história, de onde a gente está, ali, morando e que a gente não conhece. E no início do trabalho a gente começou a pensar outras histórias, a história do próprio país, a história do centro histórico. Enfim, mas primeiro conhecer de onde já estão inseridos, de onde eles poderiam também tirar memórias. Uma dessas alunas contou que alguma pessoa da família, algum tio, algum parente trabalhou na Fábrica Bangu. E aí eu pedi que eles fossem [ao Museu], nos horários vagos que tivessem, e consegui que eles fotografassem – eu pedi autorização ao rapaz, ele disse que poderiam, era um senhor, na verdade – ele disse que se não fossem muitas fotos. Eu já tinha deixado registrado esse pedido e ele fez uma mediação lá com eles; de explicar, tirar dúvidas.

Enquanto o professor *Milton* contava como identificou o museu, a professora *Nádia*, presente também na sala de informática, onde se dava a entrevista, acompanhava atentamente a descrição de sua descoberta. O museu visitado era praticamente desconhecido, não só pelos alunos, mas pelos professores e coordenadores do CIEP também.

> Ali tem o fórum, a Região Administrativa abriga a biblioteca, e tem uma portinha do lado, chamado Grêmio Literário José Mauro de Vasconcelos, não é? Então fica a biblioteca numa porta, e tem outra porta que é o museu; não é uma sala grande não, uma sala que, mais ou menos comparando, é desse tamanho [referindo-se à sala de informática do CIEP em que estávamos], ela tem os anexos e, assim, pra trás, tem alguns livros guardados também. Mas ele é independente da biblioteca, e aí assim... é bacana, não é um museu que a gente costuma ver nos outros lugares, como o Espaço Oi Futuro, Centro Cultural Banco do Brasil, não é bem assim. Precisaria até de um investimento, para cuidar mais. Mas é um museu que tem muita coisa interessante, muito objeto daquela época antiga, relacionado a Bangu, tem muitos

> quadros com fotos dos times, com fotos das ruas, que mudaram bastante. Interessante pra eles, muitos não conheciam, não tinham nem ideia... [...] Mas eu acho que é escondido, né? O acervo poderia ter outro tratamento... identificação... algo que permita melhor ao público que pudesse olhar, não só ver, mas também poder ler informações... uma página seria interessante na internet, uma divulgação que ali existe um museu. Muita gente nem sabe que ali tem um museu... pra que realmente essa história pudesse ser difundida, também.

Morador da zona Oeste, bem próximo da própria escola, professor *Milton* diz apreciar o trabalho com memórias:

> Eu gosto muito de trabalhar com memória. Eu também estou fazendo outras atividades pra esse ano de resgatar memórias e tal. E passando um dia, vi que tinha biblioteca, biblioteca é uma coisa que me convida a entrar; daí entrei e olhei. Aí falaram que havia o museu. E acabei dando uma olhadinha, e perguntei que dia podia fazer visita, e então o senhor falou: "Não, tá aberto só até 17h". "E de noite não?", "Não, de noite não abre" E eu já havia reparado que realmente não abre à noite, passando por ali. Não consegui muitas informações, mas parece que ali é um local mesmo com objetivo de preservar esse acervo, pra não deixar perder totalmente a história do lugar.

Apesar de definir que o papel dos museus seja "educar, entreter, socializar o encontro entre pessoas; preservar aspectos da memória e possibilitar, em alguma medida, o compartilhamento de aspectos culturais", sua proposta de visita ao museu se deu de acordo com o horário *oficial* da instituição, de maneira que os alunos foram individualmente, "cada um explorando o museu em percurso próprio". Nem todos conseguiram ir, principalmente os alunos trabalhadores, mas o professor considerou "média" a adesão do grupo à proposta. A orientação dada aos alunos antes de conhecerem o museu foi "observarem, apreciarem e somente fotografar, se permitido", para em sala de aula partilhar as informações e experiências da visita e darem continuidade à elaboração de um painel da história desses bairros:

> E assim registraram, trouxeram até bastante material registrado, não só fotográfico, mas também oralizado sobre o que eles viram lá, com o qual se identificaram bastante. Uma das pessoas me trouxe bastante da história do parente que trabalhava na fábrica. Muitos aspectos das modificações do próprio bairro já não lembravam. A Fábrica Bangu, que hoje é um *shopping*, ela tinha um muro, lembra? Alto. Ela era toda... você não via o que tinha dentro, né? Eles nem lembravam disso. Agora é tudo com uma tela, uma grade, bem abertinha, que você enxerga tudo lá dentro. Então o próprio aspecto da transformação da cidade foi interessante, e puxar as questões de outras transformações... havia açudes por aí, e eles não tinham ideia disso.

Em sua classe de alfabetização não há muitos alunos jovens, grande parte da turma naquela ocasião tinha mais de 40 anos, e ainda duas senhoras, uma de 70 e outra de 80 anos.

O trabalho rendeu rodas de conversas, momentos em que o professor valorizava a oralidade do grupo:

> Mas gostaram muito, vieram felizes de terem adentrado um espaço que não é muito comum pra eles [...] não é comum, não faz parte dessa dinâmica deles ir em museus, teatros; quando muito, cinema e nem sempre. Eu sempre pergunto...
> [...] vieram falando aos montes, queriam é compartilhar ali, conosco. A gente sempre faz uma roda, é, sempre que tem um assunto, algum trabalho para casa, alguma pesquisa, faço aquela roda ali, e trabalho muito oralmente. Eles queriam compartilhar com todos: "você viu aquela coisa?" "Eu acho que eu não reparei não, prestei mais atenção naquela outra..." E aí o outro: "Mas e aquela praça lá, era um açude, era um terreno baldio, era um não sei o que"; "aquela rua era dividida no meio, era mais larga". Então eles queriam contar tudo. "Ah, eu vi um ferro a carvão! Caramba, não vejo isso desde que eu vim lá do Nordeste, contando a minha avó, minha mãe!". Muitos assuntos, assim, que surgiram. Tiraram fotos, e alguns fizeram questão de passar o celular pra que os outros vissem. Foi muito marcante, uma experiência bem interessante mesmo. [...] Eles gostaram pra caramba!

O trabalho com o pequeno museu desconhecido, a princípio utilizado como recurso, provocou reflexões sobre o pertencimento daquelas pessoas aos seus lugares de viver. Barbosa (2012, p. 154-155) considera que:

> Não há dúvida de que ainda podemos identificar manifestações culturais que remontam a diferentes épocas e se fazem representativas da acumulação de experiências humanas. Isso significa a criação de linguagens particulares de rememoração e atualização de acontecimentos, ideias, crenças, mitos, práticas, artefatos, costumes, hábitos; são falas dos territórios que costuram o tecido denso do existir dos seres humanos e permitem que nos vejamos como fazendo parte de uma complexa realidade social.

Apesar dos resultados positivos, o professor não considerou adequado cada aluno ir separadamente ao museu. Antes de citar outros espaços da cidade, rememorou alguns locais historicamente constituídos na própria zona Oeste:

> [Existem] Os espaços que transpiram história e cultura por aqui também... a família imperial passava por essas terras, então, temos pontos interessantes, esses pontos que precisam de investimento de infraestrutura mesmo. Segundo, a questão do horário que poderia ser mais versátil, se estender um pouco mais à noite, umas 20h para os alunos já seria ótimo. Tem coisas simples bastante interessantes, aquela casa da Princesa Isabel em Santa Cruz, ali perto da... eles chamam ali de Matadouro, perto do Largo do Bodegão.

Depois de vivenciar esta primeira experiência de museus com a EJA, professor *Milton* relatou que pensa em outros projetos com outras instituições, e que gostaria de fazer mais visitas a outros museus com seus alunos, mas assinala como obstáculo a questão da *localização* de sua escola e a dos museus, bem como a incompatibilidade de *horários*. Para

ele, "levar é um grande desejo, mas a questão é a dificuldade de *deslocamento* – à noite – visto que a escola localiza-se na zona Oeste do Rio", destacando a sensação de *desvantagem* que esta distância impõe em relação à região mais central da cidade:

> [...] eu estou querendo muito aproveitar até essa onda toda de aniversário do Rio, investir nisso. A dificuldade toda, como eu disse, está também na questão do horário, a gente não tem opções que atendam. A gente tem aqui a Casa da Princesa Isabel, em Santa Cruz, mas não são coisas que ficam abertas e tal. Ter que se deslocar pro Centro, pra zona Sul, e aí tem outros problemas: o transporte. Tem que ter um transporte próprio, é muito difícil conseguir. Pra ir de ônibus é muito distante, leva tipo... daqui ao centro, é uma hora e meia, duas horas. Então a gente, pensando nesse aluno trabalhador, passar duas horas de viagem pra lá... a gente poderia ficar até as 22h [em algum museu], mas o regresso é custoso, a travessia da cidade, chegando por volta da meia noite, então seria muito cansativo pra eles.

A solução encontrada, por ora, é tentar ir nos fins de semana:

> Mas eu acho que nós vamos fazer agora os passeios no sábado. Aulas passeio[113] no sábado, para que a gente possa fazer alguns percursos históricos, tipo centro histórico, visitar os museus, cineclubes que também funcionam aos sábados. Biblioteca Parque é uma coisa que a gente tá querendo visitar também.

A professora *Nádia* contou que naquele mesmo mês (março 2015) estavam organizando um passeio, também focando o centro do Rio de Janeiro; um circuito a pé[114], mas em um domingo, apenas entre professores e equipe diretiva. O objetivo era avaliar a viabilidade de se (re)fazer a mesma programação cultural com os alunos do PEJA, levando em conta as especificidades desse grupo. A equipe de EJA compõe-se de oito professores e uma P.O.[115] e todos têm boas relações com a direção. A coordenadora da escola também atua junto ao grupo de EJA no turno da noite e é possível perceber que as "saídas" da escola são o resultado de um esforço coletivo. Também se captura entre esses profissionais o quanto acompanham de perto tanto as dificuldades vividas pelos alunos como seus sucessos – o que fica evidente, por exemplo, quando contam envaidecidos sobre alunos do PEJA que passaram a cursar o Ensino Médio no Colégio Pedro II, em Realengo.

Retomando o (re)conhecimento deste território também pelos professores, enquanto contava sobre uma ida à Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro com alguns alunos

---

[113] Aulas passeio (ou estudo do meio-ambiente) é uma técnica pedagógica voltada para os interesses dos estudantes e realizada fora da sala de aula, disseminada pela pedagogia de Céléstin Freinet.

[114] Projeto Roteiros Geográficos do Rio (Núcleo de Estudos Sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio de Janeiro – NeghaRIO, Instituto de Geografia – IGEOG –UERJ).

[115] As escolas com PEJA podem contar um Professor Orientador (P.O), trabalhando em articulação com o Coordenador Pedagógico da escola; e dando assessoria às turmas e aos professores do PEJA.

do PEJA (de dia), professora *Nádia* lembrou-se de um espaço similar de astronomia que existe na própria zona Oeste, mas ainda não explorado pela escola:

> [...] Me parece que o planetário que fica em Santa Cruz – um planetário que tem aqui na zona Oeste – me parece que funciona à noite. Seria mais próximo do que ir pra Gávea. Mas eu acho que, quer dizer, lá [na Gávea] tem mais recursos. Mas aqui também tem um. Inclusive a professora de português disse que eles até enviam uma pessoa para vir aqui conversar com eles [alunos] antes da visita. Eles vêm e conversam, explicam direitinho o que eles vão ver, o que é um planetário e tal. É bem interessante. Mas a gente não entrou em contato ainda com o pessoal desse planetário, não.

As falas dos dois professores da *Escola Ilhós* retomam a questão da distribuição de equipamentos culturais pela cidade; e mais do que isso, retomam a questão complexa que é *como se vê* (ou *como não se vê*) a zona Oeste: o que dela sobressai como patrimônio material e imaterial? Para Bourdieu (1997, p. 160):

> Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas.

Para Souza (2011 *apud* SOUZA, 2012, p. 61), é preciso melhorar a infraestrutura cultural e incentivar a produção e o processo criativo e artístico das periferias enquanto meta dos poderes locais, invertendo a lógica de se investir apenas no centro das cidades. Na zona Norte da cidade, professor *Sérgio*, da *Escola Arrendados*, desferiu a fala que transbordaria sua constatação de que políticas em curso não são sequer consonantes à noção de acessibilidade, ao menos no que diz respeito à disponibilidade, enquanto presença física, de equipamentos:

> Tiraram o MIS [Museu da Imagem e do Som] do centro da cidade e jogaram em Copacabana e ninguém reclamou, entendeu? É mais uma coisa na zona Sul. Porque não tirou aquilo e colocou em outro espaço? Tipo zona Oeste? Qual o problema? Nenhum! Tem algum problema?[116]

Nos dizeres de Barbosa (2012, p. 32-33) certa estetização da paisagem carioca – como "paisagem da natureza bela e generosa" – domina o imaginário cultural urbano, e acaba por

[116] A crítica do professor é pertinente no contexto em que várias obras acontecem na cidade em virtude de megaeventos, projetos públicos e privados de intervenção urbana, em nome da revitalização de determinadas áreas, mas promovendo segregação, exclusão e vários tipos de violação de direitos às populações locais, que não são chamadas a dialogar sobre as mudanças que afetam seus lugares de viver. Em muitos casos impera a lógica da especulação imobiliária, da "ordem" urbana, portanto, da necessária "higienização" de regiões consideradas degradadas (como o caso da região portuária do Rio de Janeiro, recebendo o Museu do Amanhã).

ocultar desigualdades socioespaciais sensíveis: desigualdades na distribuição quantitativa e qualitativa de bens, de equipamentos e de serviços públicos entre os bairros que compõem o espaço urbano carioca; desigualdades que se reproduzem com a violência da discriminação cultural e das condições socioeconômicas de parte dos habitantes da cidade. Para o autor, uma forte naturalização das desigualdades se afirma como se fossem inerentes às pessoas e a seus modos de vida definidos em hierarquias de civilidade e cidadania. Barbosa (2012, p. 33) amplia, então, a paisagem:

> Se do Leme ao Pontal não há nada igual no mundo[117], da Vila Kennedy à Central do Brasil também não há nada igual. A diversidade é a marca do Rio. São muitas as 'cidades do Rio de Janeiro'. Porém, cada uma delas é um fragmento de um espelho que reflete as demais. Falamos, então, de uma espacialidade diferencial construída por lugares particulares que constituem a cidade como uma totalidade em movimento.

Esse aspecto deve ser destacado para se combater uma ideia de distribuição de benefícios culturais numa dimensão coletiva em "uma variante da proposta de irradiação cultural do *centro* para a *periferia*", o que reforça uma antiga ideia de política cultural que não inclui uma proposta de transformação das práticas sociais (SOUZA, 2012, p. 54), o que Silva (2012, p. 53) chama de "postura indulgente". Em Freire, a conotação de sujeito político é a de agente consciente-e-crítico, criativamente ativo, co-responsável e participante da gestão e transformação de sua *polis*, seu lugar de vida e destino (citado por BRANDÃO, 2013, p. 13).

Como diminuir estas distâncias, que não são só geográficas? Como provocar aproximações também entre os museus *locais* e escolas de EJA? Como incluir a zona Oeste no "mapa político cultural no espaço dialógico da cidade plural" (PRIOSTI, 2002, s. p.)? De que maneira transformar o que é hegemônico em experiências mais democráticas e plurais? Como os museus podem ajudar (os que já existem e os que ainda são *processos*) a criar constelações de saberes e de práticas para fornecer alternativas credíveis – tendo em mãos as memórias de outrora e os saberes/fazeres da reinvenção do presente – para gerar um novo inconformismo diante dos desperdícios de experiências[118]?

---

[117] Nota da autora: Barbosa refere-se, em seu texto, ao trecho de uma música de Tim Maia, "Do Leme ao Pontal" (1982).

[118] Recente inventário realizado na zona Oeste carioca (BARBOSA, SILVA, 2014), tendo como objetivo "subsidiar a construção de arranjos territoriais de cultura e turismo para o desenvolvimento de empreendimentos sociais de base comunitária na cidade do Rio de Janeiro, tendo como recorte regional o Oeste Carioca" (BARBOSA, SILVA, 2014, p. 12), mapeou e revelou a existência de 265 instituições e espaços culturais, artísticos e do patrimônio (ecológico e histórico) nesta região. Para Pereira (2014, p. 68) é preciso destacar riquezas naturais (Parque Natural da Serra do Mendanha e Pico da Pedra Branca), circuitos históricos culturais (bairro de Santa Cruz e Pedra de Guaratiba), eventos produzidos pelos coletivos, grupos folclóricos,

Para Certeau (1996, p. 201), “habitar é narrativizar. Fomentar ou restaurar esta narratividade é portanto também uma tarefa de restauração. É preciso despertar as histórias que dormem nas ruas que jazem de vez em quando num simples nome, dobradas neste dedal com as sedas da feiticeira”.

4.1.2.2 Mobilidade urbana e horários

A falta de transporte próprio e a pouca flexibilidade de horários de funcionamento dos museus foram as principais dificuldades apontadas por todos os professores entrevistados. Alguns dados gerais da pesquisa, obtidos a partir da aplicação dos questionários podem ser úteis para avaliarmos como questões de horário de funcionamento de museus e de mobilidade urbana afetam e despotencializam os projetos político pedagógicos das escolas de EJA. Fatores que se não fazem muitos professores desistirem de organizar visitas com alunos a museus, impactam na frequência: sete professores citaram dificuldades com transporte e 12 com horário; dos 18 professores, quatro responderam *não estar incluindo museus* em suas práticas pedagógicas atualmente por um desses motivos, ou pelos dois.

Em relação à última visita realizada a museus, entre 18 professores, oito conseguiram fazê-la no próprio turno de funcionamento do PEJA (sete deles à noite e um de dia), de segunda a sexta-feira. Dois professores alegaram que, apesar de ocorrer no mesmo turno (noite), o museu deveria ter se mantido aberto por mais tempo, para maior aproveitamento dos estudantes (o encerramento das atividades se dera às 21 horas); e os outros sete consideraram o horário e o dia adequado à realidade docente e discente. Um professor – *Milton*, um dos entrevistados – relatou ter pedido aos alunos que fossem individualmente ao museu, de dia, mas nem todos conseguiram conciliar com o horário de trabalho (o museu fechava às 17h30min); sendo assim, este *uso* foi por ele considerado muito distante do ideal. Seis professores visitaram em um sábado, domingo ou feriado; dois deles consideraram inadequado ter de levar os alunos a museus em finais de semana, mas quatro consideraram essa prática exequível. Em relação aos alunos, seis foram a museus em finais de semana e aprovaram o dia e horário proposto; nove foram em dias úteis, no próprio turno de estudo (um

museus comunitários, “dentre outras diversas atividades que podem integrar um roteiro que fuja do tradicional passeio pelas praias, quadras de escola de samba e principais atrativos turísticos da cidade”. O inventário contabilizou 15 museus em toda a zona Oeste. Mello (2014, p. 57) destaca a região pelo importante potencial arqueológico que ainda carece de pesquisas sistemáticas: “seu passado está por ser descoberto”.

estudante de PEJA diurno e oito do PEJA noturno): sete deles aprovaram ir a museus no próprio turno. Dois alunos consideraram o atendimento dos funcionários do museu acelerado, pelo tempo mais restrito disponível à visita, o que os fez desaprovar o horário noturno para uma atividade em museu (um deles também citou como inconveniente o trânsito intenso da cidade no início da noite para se chegar ao museu).

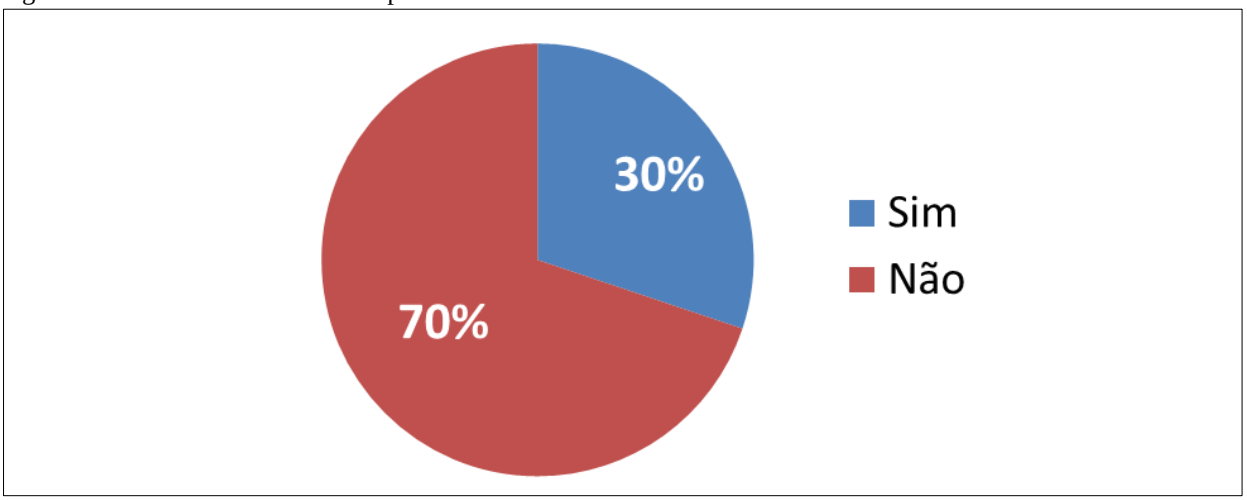
Três professores (de escolas do Centro e da zona Sul) lembraram-se de destacar suas facilidades de mobilidade até os museus diante da localização de suas escolas. Uma delas, professora *Cláudia*, admitiu que a facilidade da *Escola Granitos* (vans exclusivas[119]) é exceção:

> Professora Cláudia: No município é muito difícil, eu vou falar pelos outros. Felizmente, nós aqui também não dependemos tanto disso. Temos – esse ano a gente já viu – temos um "x" número de vans que foram postos a nossa disponibilidade, já planejamos fazer passeios.
> Pesquisadora: Essa van é da onde?
> Professora Cláudia: É contrato que a prefeitura faz com essas empresas de ônibus.
> Pesquisadora: E ela é para vocês, aqui?
> Professora Cláudia: Para a gente.
> Pesquisadora: Mas vocês têm acesso a ela um "x" número de vezes por ano?
> Professora Cláudia: Por ano, é. Tem "x" vans disponíveis, aí a gente distribui tanto para o turno da noite, tanto para o PEJA I, quanto para o PEJA II, entendeu?

A realidade privilegiada desta escola não se repete em outras, e em cada contexto revelam-se nuances singulares e plurais, porque não se trata de uma rede de ensino cuja política difere apenas no tratamento em relação ao regular fundamental – "cuja visibilidade pode conferir bônus político, ao mandatário do momento" (PAIVA, 2014, p. 9) – mas que dentro da própria modalidade permite que se reproduzam outras desigualdades, sem a aplicação do princípio da equidade. Dados da pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro* revelam que apenas 30% dos professores têm facilidade de acesso a transporte escolar para realizar saídas da escola com alunos do PEJA.

[119] Em um dos murais da Escola Granitos havia um cronograma com a programação de um trimestre. Em todos os Centros de Estudos havia uma pequena pauta dos assuntos a serem tratados; em um deles, lia-se: "apresentar o quadro de saídas de van". No mesmo cronograma já havia quatro eventos para os estudantes com uso de van. Os destinos eram Casa da Ciência, Floresta da Tijuca (turno da manhã) e duas datas para *city tour* (um deles à noite).

Figura 22 - Acesso a ônibus escolar para alunos de EJA



Fonte: Pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA*: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014.

Quando perguntados sobre os trâmites requeridos junto à direção e à secretaria de educação para a organização de saídas com alunos de EJA, a maioria dos professores respondeu que é preciso elaborar um projeto e encaminhá-lo à CRE, solicitando aprovação e liberação de um ônibus; encaminhar um ofício ao museu a ser visitado para proceder ao agendamento e obter autorização dos responsáveis pelos alunos menores de 18 anos. Todo esse processo deve ser feito com antecedência. Cada CRE possui uma verba destinada a pagamento de ônibus para passeios escolares – muito variável entre elas, professores que trabalham em CREs diferentes sentem que algumas são mais burocráticas – e a crítica mais forte dos professores é que quando a escola chega a ser contemplada com algum "evento" pela CRE, nem sempre este é negociado com a escola previamente, nem mesmo discutidos dias e horários, que já chegam determinados, o que gera conflitos de interesse quanto à disponibilidade de alunos e professores, e quanto ao desejo de cada escola em desenvolver atividades culturais mais coerentes com seu próprio projeto político pedagógico. Mas como são escassos os convites para o PEJA, é de praxe aceitarem, por tratar-se de rara oportunidade de ampliar a ação educativa para além dos muros da escola, com transporte adequado para os alunos.

As respostas dos professores contém muitas informações que comprovam o quanto alguns trâmites oficiais têm sido substituídos por ações mais diretas e independentes por parte das escolas e dos professores na tentativa de tornar exequível, de fato, visitas a museus. A EJA "diurna"[120] não é afetada da mesma maneira, porque pode ser contemplada por ações

[120] Ressalto os trabalhos acadêmicos de Silvilene Morais, que enfatiza a importância da divulgação científica para a formação de alunos do PEJA diurno (MORAIS, 2010), citando visitas e trabalhos realizados no Museu

propostas pelo Núcleo de Extensividade da SME – pela natureza do turno diurno – também encontrando mais facilidade na contratação de ônibus com as CREs, segundo professores. Muitos declararam a dificuldade de conseguir um ônibus diretamente com as CREs, quando para a EJA; alguns apresentam ofício diretamente ao Metrô-Rio, solicitando passagens gratuitas, ou encaminham pedidos para a FETRANSPOR para conseguirem ônibus gratuitos. Também foi bastante relatada a utilização de saldo do próprio RioCard[121] dos alunos nos deslocamentos, mas havia casos de estudantes que, por residirem próximo às escolas, não recebiam o cartão, havendo necessidade de pagamento da passagem em espécie. Uma das escolas realocou para a EJA um dos dois ônibus cedidos mensalmente às unidades integradas ao Programa Escolas do Amanhã[122]. Apenas três museus afirmaram ter transporte próprio, e um deles que não poderia oferecê-lo à EJA. Uma das professoras alfabetizadoras entrevistadas sintetizou a situação de transporte para alunos do PEJA, comum nas diversas escolas:

> Então, em tese [o transporte] seria com a CRE, mas o PEJA nunca é muito uma prioridade, assim, então é muito difícil a gente conseguir. Já consegui sim, mas é muito difícil. O que a gente tem conseguido hoje é com a FETRANSPOR. Eu até mencionei no questionário que a gente costuma conseguir bastante. É só ligar com, assim, um mês de antecedência, que eles liberam numa boa e eles liberam sábado... E em geral, os motoristas são super bacanas, são super pontuais, tanto pra encontrar a gente aqui quanto pra trazer de volta. Então, a gente tem sido super bem sucedido de arrumar ônibus de outros modos do que pela CRE. [...] nós já fomos a alguns museus de ônibus normal, de RioCard, então, assim, a gente tem conseguido transporte, mas também não deixamos de ir se não tiver. O trânsito não tem permitido muito (risos), mas já aconteceu da gente estar na metade da Avenida Brasil pra ir num espetáculo de bonecos no centro do Rio, algo do tipo, um engarrafamento terrível e a gente não chegou, a gente teve que descer e voltar. É... Então acontece de tudo, mas... a gente não desiste não, a equipe é boa, é da garra, é da luta!

Professor *Sérgio*, da *Escola Arrendados*, acostumado às recusas, disse não fazer muito alarde entre os alunos: "A gente já aprendeu a não falar muito pra eles antes porque é chato você ver eles frustrados. E às vezes nos culpam, porque não entendem que não depende só da gente". O professor contou que a ida a Petrópolis, que possibilitou ao grupo conhecer o Museu Imperial em um dia de sábado, foi o resultado da primeira colocação do PEJA em uma gincana interna, envolvendo toda a escola. Em nenhuma das escolas visitadas mencionou-se

---

da Vida, no MAST e na própria escola. Desenvolve reflexões sobre alunos do PEJA de Salas de Recursos Multifuncionais (MORAIS, 2013) em interação com exposições de museus de ciência e tecnologia.

[121] Cartão magnético com carga de passagens mensal – forma discutível como o município do Rio de Janeiro atende a obrigatoriedade do transporte escolar.

[122] O Programa Escolas do Amanhã, implementado em 2009, atende 155 escolas municipais localizadas em áreas conflagradas da cidade, com alta taxa de evasão escolar, e proposta de educação em tempo integral.

utilização de fundos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)[123] para aluguel de transportes. A fala é sempre a mesma: "não há recursos para isso"! — da GEJA à própria escola que muitas vezes desconhece a possibilidade de uso do PDDE.

A questão da importância de transporte próprio para um deslocamento a partir da *Escola Arrendados***,** na zona Norte, é enfatizada pelo professor *Sérgio*, levando em conta não só o perfil econômico dos seus alunos, mas a especificidade de alguns estudantes:

> [...] porque a gente tem alunos aqui... muitos são detentos, estão em liberdade condicional, então não podem se locomover com facilidade; a gente tem senhores cuja renda é muito apertada, eles não têm condições de pagar passagens; são pessoas que, às vezes, o dinheiro acaba na primeira, na segunda semana. Então é difícil levar por conta própria e a gente, professor, tá com o salário muito apertado, então não dá pra pegar um ônibus e alugar e "vambora", entendeu? Então nesse ponto tá difícil também. [...] ano retrasado [para ir ao Museu Imperial], se não me engano, fez uma gincana; aí com o dinheiro da gincana – que era juntar garrafas pet, latas de alumínio, era juntar esse tipo de material reciclado e vender; a gente separou as várias turmas em grupos, cada professor assumiu uma turma.

O que se observa na EJA são as táticas cotidianas de professores e estudantes, "liberando", de certa forma, o poder público da responsabilidade com a educação, e o que é pior, furtando-se ao direito a recursos públicos existentes, cujas finalidades são pouco conhecidas — às vezes mesmo ignoradas — pelos beneficiários dos dispositivos públicos de promover *qualidade* na educação.

Outro aspecto, como a presença de idosos, em especial no PEJA I, também revela a seriedade e o compromisso de se promover locomoção adequada, como foi o caso da professora *Laura*, da *Escola Ponto de Areia*, que avaliou a impossibilidade de se fazer outra visita ao MAR sem um transporte próprio. Como agravante, a falta de comunicação interna impediu que acessassem o ônibus disponibilizado pela CRE (por ser parte do projeto de visitas noturnas ao MAR[124]), não a pedido da escola, mas a convite da CRE:

---

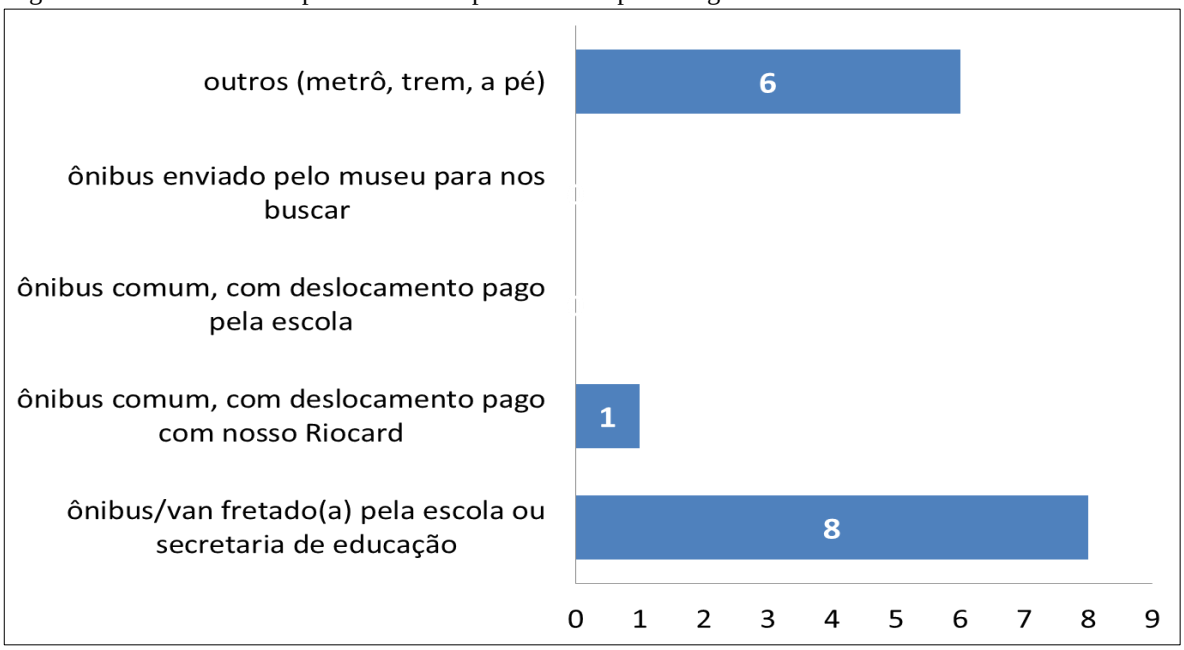
[123] O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina anualmente, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas de educação básica (Resolução n. 10, de 18 de abril de 2013), podendo ser empregados em aquisição de material permanente; realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; na aquisição de material de consumo; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais.

[124] Conforme informado pela GEJA, o MAR recebeu em 2014 alunos de EJA de escolas das CREs do entorno. Inicialmente, apenas como projeto piloto, mas a GEJA confirmou que já se trata de um projeto consolidado: o MAR apresenta as propostas das exposições, a GEJA divulga para as escolas e é feita uma reunião com o professor orientador ou coordenador pedagógico das escolas interessadas. O agendamento é realizado pelo MAR.

> Saímos de nossa escola, descemos no metrô, e seguimos a pé até o MAR (na praça Mauá), caminhando pela Rio Branco. Eu fui com as senhorinhas apoiadas no meu braço!
> [...] Nesta ocasião, a direção não nos deu nenhum apoio, inclusive omitiu que a CRE colocara transporte à disposição. Tivemos que pagar as passagens dos alunos. Meus alunos não possuem RioCard, não foram disponibilizados ainda.

O uso do RioCard como solução para o deslocamento até os museus com base na ideia de que alunos jovens e adultos sejam "mais autônomos" que crianças, encobre questões singulares presentes na realidade de cada escola. Para os professores esta autonomia é relativa, como lembrou a professora *Nádia*, da *Escola Ilhós*, pois muitos alunos não se arriscam a ir sozinhos de seus trabalhos ou casas direto para os museus por uma questão de pouca apropriação da cidade; muitos alunos não circulam para além de seus territórios de vida e trabalho; e também é preciso "administrar" o saldo do cartão, recarregado mensalmente. A *Escola Granitos*, entre todas, é uma exceção, diante de um perfil muito particular de aluno: são sujeitos que vêm de toda a região metropolitana do Rio de Janeiro para o centro, local em que trabalham e que se tornou local também de estudos, movimento da vida cotidiana que lhes confere maior desenvoltura no deslocamento pela cidade.

Figura 23 - Formas de transporte utilizadas pelas escolas para chegar aos museus



Fonte: A autora, 2014.

A coordenadora *Ana*, da *Escola Ilhós*, na zona Oeste, contou como conseguiu um ônibus para o PEJA ir ao CCBB, em um dia de sábado, por conta própria: "fui [até o CCBB, no Centro do Rio de Janeiro] para tentar ônibus para duas escolas, na época da exposição

sobre o Impressionismo. É preciso pegar senha; peguei senha para as duas e consegui ônibus para as duas! Mas não tinha que ser assim". Nem todos os alunos do PEJA conseguiram ir, pois os ônibus que o CCBB dispõe para as escolas não circulam à noite. *Ana* comentou que entre 2011 e 2012 houve facilidade em realizar saídas à noite com o PEJA, graças a um convênio com a empresa Rio Ônibus:

> Era um convênio direto com a Rio Ônibus... era a escola falando com a Rio Ônibus. A gente estava em uma "fila" [lista], ficamos anos esperando a nossa vez, quando finalmente nós conseguimos, aproveitamos para todo mundo. Fizeram atendimento durante um ano todo e o diferencial é que atendiam à noite. Fomos duas vezes na UERJ para apresentações teatrais, fomos à Feira dos Nordestinos, à Casa do Pontal em um sábado... mas, no ano seguinte, quando criaram a Escola do Amanhã, quando a prefeitura cria a Escola do Amanhã, ela [a Rio Ônibus] simplesmente entra nesse relacionamento com as Escolas do Amanhã e com a prefeitura. Agora, à noite... se ligar para a CRE, eles não falam claramente. À noite nunca pode.

À noite nunca pode?

4.1.3 Cultura e museus: concepções

Possamai (2012) afirma que, no Brasil, é no fim do século XIX que se estreita a relação entre escola e museu, em meio ao ideário republicano, pelas visões de progresso, civilização e modernidade. Nesse período, a pedagogia moderna trazia novos elementos, novos métodos de ensino que se contrapunham às práticas excessivamente pautadas na memorização, repetição e abstração até então marcantes na educação tradicional. O método intuitivo ou lição das coisas ganhou força, pois valorizava os princípios da observação, da experiência; com isso, os materiais didáticos eram pensados para dar maior possibilidade de desenvolver a intuição do aluno. No fim do mesmo século, museus pedagógicos e museus escolares despontavam para servir de fonte de materiais para estudo de professores e de artefatos para o ensino de diversas matérias do currículo escolar, sob o aval da política de educação da época, assentada nas correntes pedagógicas de tradição empirista, que prezavam que o ensino começasse da observação do objeto simples para elevar-se depois à ideia abstrata. Demarca-se para os museus, nesta ocasião, uma relação com as escolas pautada em um papel "ilustrador" de conteúdos (POSSAMAI, 2012, *passim*). No Brasil, na primeira metade do século XX, a relação entre escola e museu segue marcada pelas influências do

movimento escolanovista, valorizando ambientes motivadores, mantendo o grande interesse dos educadores pelos museus. Não raro, os museus incorporaram metodologias e práticas do ensino escolar, restringindo seu vasto potencial cultural – processo que Lopes (1991, p. 445) chamou de "escolarização dos museus", limitando a experiência de:

> [...] uma visita ao museu (que possivelmente pode ser a única durante toda uma vida), [em que] se vivencie, fora de sala de aula, uma atividade que pelo menos questione a própria sala de aula. [...] com ou sem, ou apesar da escola [...] os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional – e por isso com seus limites – de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto – realidade natural e cultural – aponte para outros referenciais para desvendar o mundo (LOPES, 1991, p. 456-457).

Grinspum (2004, p. 7) afirma que se um museu tem um programa educativo bem estruturado, terá chances de transformar o visitante atual em um futuro usuário, começando pelos próprios professores; a autora afirma que não é incomum encontrar docentes que nunca frequentaram museus antes de levar seus alunos ou de participarem de algum curso de formação ou capacitação. A presença das escolas nos museus não é recente, tampouco desprezível em números, representando, em média, 50% do público frequentador desses espaços (MARTINS, 2013, p. 26) – estratégico para a manutenção do fluxo de visitação de muitos museus.

Ainda é comum professores desejarem complementar ou motivar os estudantes em relação a conteúdos do programa escolar; compensar a falta de recursos didáticos e de laboratórios da escola; oportunizar relações entre teoria e prática; esquecendo-se de que o museu é um espaço, sobretudo, de ampliação da cultura em geral, como demonstraram pesquisa de Cazelli *et al* (1997, p. 425). Não são poucas as diferenças entre o museu e a escola, embora ambos sejam lugar de comunicação, informação, aprendizado, construção de cidadania. O museu tem um lugar no imaginário social; percepções, representações, conceitos e preconceitos entretecem práticas e perpassam o uso que fazemos ou não dele em nossa vida cultural. No entanto, as concepções "porque históricas, têm temporalidade e espacialidade, são multidimensionais" (PAIVA, 2014, p. 17). Há quase 30 anos, o museólogo Mário Chagas (*apud* CHAGAS *et al*, 2010) experimentou perguntar a pessoas na rua o que lhes vinha à mente quando se falava a palavra "museu", e as respostas mais recorrentes associavam museu à ideia de "coisa velha, coisa antiga". Mas como concepções são "sensíveis aos movimentos dos sujeitos em ações de fazer e desfazer, pensar e transformar o mundo" (PAIVA, 2014, p. 17), 20 anos depois, diante da mesma pergunta – desta vez dirigida apenas a jovens estudantes – surgiram novas respostas, e o museu na forma escrita e imagética foi representado pelos

jovens como um “espaço que interliga passado, presente e futuro e que atua como guardião da arte, do patrimônio, da memória, da ciência, da cultura”, frequentemente associado à aprendizagem, lazer e turismo (CHAGAS *et al*, 2010, p. 64-65). Mesmo jovens que nunca tinham visitado um museu exprimiram percepções e sensações positivas, assim como desejo de conhecer e interagir nesse ambiente.

Os discursos dos 18 professores demonstraram, como veremos adiante, que algumas resistências por parte de alunos de EJA em ir a museus não são incomuns, e que parte da tarefa de levá-los aos museus passa pela sensibilização, mediação docente e por uma determinante solidariedade grupal. Alguns professores parecem reconceitualizar os museus, agregando ao uso tradicional como recurso e complementação a conteúdos, pensares/fazeres legítimos em um sistema de educação que precisa ser interinstitucional, com a inclusão de novos atores, em perspectiva continuada, a que todo sujeito tem direito em sua cidade.

Os professores participantes revelaram que em suas vidas privadas a prática cultural de ir a museus 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 (reconhecimento da vocação educativa dos museus). 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”.

Quanto a definições de um “bom museu”, uma das perguntas abertas do questionário, variaram preocupações desde aspectos infraestruturais e patrimoniais até dimensões educativas culturais da instituição:

Tabela 6 - Respostas de professores à pergunta *O que define um bom museu?*

O que define um bom museu?	
mediação que desperte curiosidade	preço acessível
informação de qualidade	presença de guias/mediadores/monitores
percepção crítica da sociedade	clareza
visões menos estáticas e elitistas	variedade de obras
exposições interessantes/atuais	pouco texto
obras importantes da história	divulgação de eventos
infraestrutura: iluminação, segurança, boa localização	interatividade (incluindo recursos tecnológicos)
resgate de memória	preservação dos bens culturais
bilheteria organizada	oferta de práticas educativas
sem filas	acervo bem cuidado/conservado e documentado

Fonte: Elaboração da autora sobre questionários da pesquisa, 2014.

As interpretações dos 18 professores a respeito do papel dos museus no mundo atual 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; [que] 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'".

Tabela 7 - Resposta de professores à pergunta *Qual o papel dos museus no mundo atual?*

Qual o papel dos museus no mundo atual?	
produzir conhecimento	manter viva/comunicar/divulgar/preservar a memória, a história local, a história da humanidade e suas expressões culturais e artísticas
dar a conhecer de forma prazerosa	ser espaço de conscientização, discussão e participação popular sobre temas da vida social e política
serem menos estáticos, e mais interativos	despertar curiosidades
propor ações educativas	proporcionar desenvolvimento social e econômico às cidades
livrar-se de uma atmosfera misteriosa para grande parte do público	despertar vocações
não acumular a visão da elite e abrir [espaço] para o popular, para a produção da arte do "andar de baixo"	

Fonte: elaboração da autora sobre questionários da pesquisa, 2014.

Duas tendências principais foram se destacando entre 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.

4.1.3.1 Sujeitos estéticos da EJA e o valor da experiência/sentido

Entre fatores que influenciavam estudantes a visitarem museus, recorrentemente estes citaram a importância do incentivo/motivação que os professores 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; além do suporte material da escola (assumindo transporte, alimentação, ingressos). Todos os professores entrevistados demonstraram perceber 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 reafirmam o valor da escola como provedora de condições materiais imprescindíveis para a efetivação de práticas culturais fora do espaço escolar.

A *Escola Granitos*, onde professora *Cláudia* trabalha, possui uma estrutura de ensino diferenciada, e foi selecionada para fazer parte da amostra de escolas desta pesquisa tanto por esta característica como por sua localização. No centro do Rio de Janeiro – nas palavras de *Cláudia* “a passos” de muitos museus e de outros equipamentos e bens culturais – a escola trabalha com EJA semipresencial e EJA a distância. A maioria dos alunos não mora no

entorno, e sim trabalha no entorno. São homens e mulheres trabalhadores do comércio, empregados da construção civil, até mesmo pequenos empresários donos de lojas e de boxes do mercado popular local (camelódromo). Segundo uma das coordenadoras, não há um perfil definido, mas um "mosaico", tamanha a diversidade do grupo atendido. Prevalecem adultos e idosos, principalmente no PEJA I. Há mais jovens no PEJA II do que no PEJA I, mas observando o coletivo total de alunos em circulação, eles não são maioria. As turmas são pequenas (no máximo 13 alunos, podendo incluir mais dois alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento). A proposta pedagógica é interdisciplinar e baseada em projetos, fundamentada no que chamam tripé escolarização — formação continuada — orientação/qualificação para o trabalho. Para alunos do PEJA II, são duas horas diárias de aulas, de segunda a sexta, e há atividades não presenciais em caráter de complementaridade da carga horária: uma atividade disciplinar, uma de integração (proposta interdisciplinar) e o cumprimento de uma "agenda cultural", por trimestre. A "agenda cultural" é computada à parte; como a professora *Cláudia* detalhou:

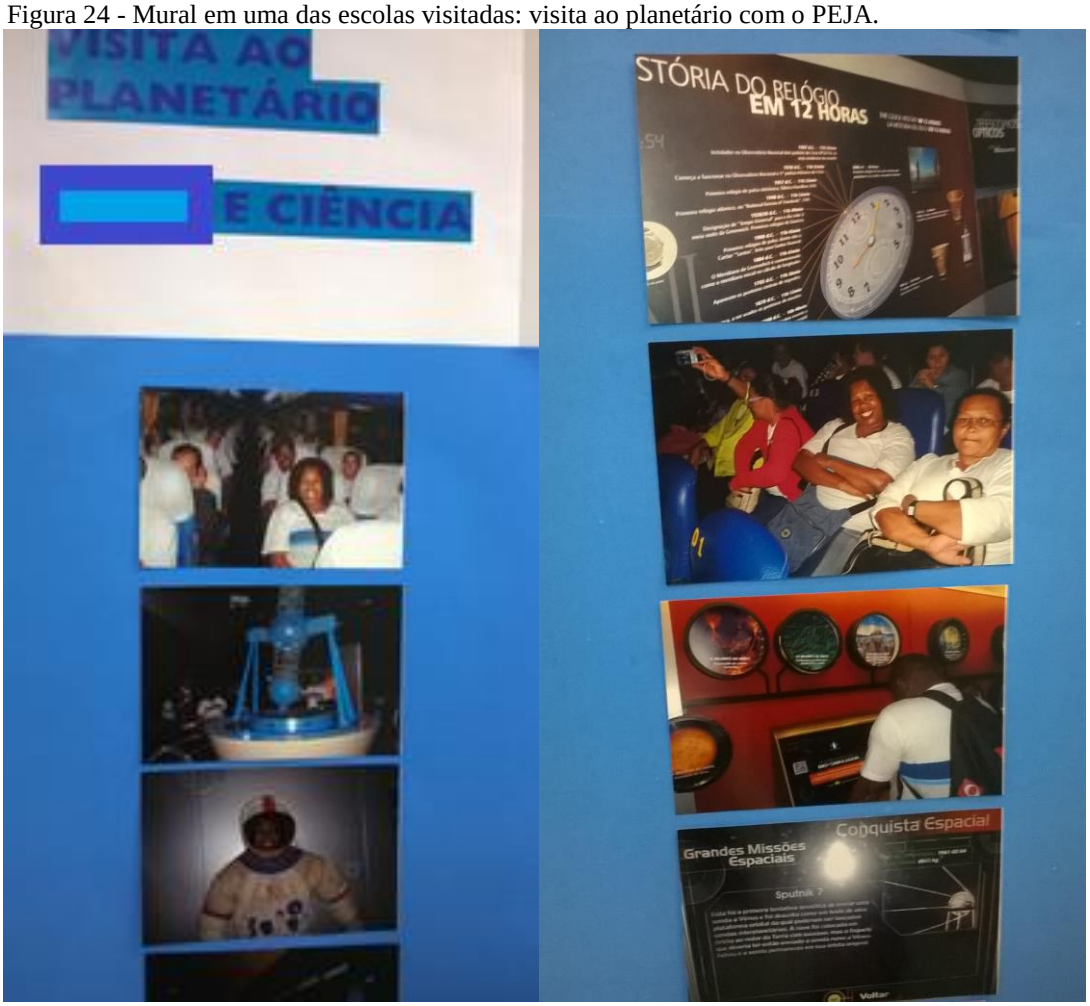
> Na agenda cultural são 40 horas. A leitura de um livro equivale a 20 horas; e essa outra atividade – ou ida ao cinema, ou ao museu, a uma exposição – complementaria as outras 20 horas. [...] cada atividade equivale a um X número de horas.
> [Sobre opção que mais aparece] Olha, é bem variado, bem variado. Por quê? Vez ou outra, eles [secretaria de cultura] oferecem entrada para teatro; é gratuito para eles. Então eles vão muito a teatro. De repente vão mais até que eu! É verdade! Essa semana mesmo que passou, eles tiveram uma atividade lá no Parque Madureira. Teve uma peça teatral que foi levada lá ao centro cultural - por que eu nem conheço o Parque Madureira, não sei se é uma lona cultural, uma arena, não me lembro – mas [a peça] era "Casa Grande e Senzala". Muitos alunos foram para lá. Fora que aí é uma coisa que não só envolve o aluno, mas também a família, porque eles levam filhos, levam marido, levam esposa. [...] Aparece muito teatro e aparece também museu: eles vão muito ao CCBB, eles vão ao MAR. Domingo, agora, tem um evento [...] se não me engano é em parceria ou com a secretaria de cultura, e tem todo ano . Eles disponibilizam ônibus de excursão, com ar condicionado e alunos da FAETEC que estão fazendo turismo, vão como guias de turismo. Cada ponto a ser visitado tem um ônibus lá esperando. É de 10 até às 18 horas. Se você quiser fazer o circuito completo, tudo de bom; se não, você pode fazer o que quiser. Visita o CCBB, a exposição que tiver lá; depois entram no ônibus e partem, e vão. Esse ano eles estão fazendo Centro Cultural, CCBB, Theatro Municipal, Museu de Belas Artes, Museu Histórico Nacional, MAR, Instituto Pretos Novos, ali na Gamboa. Esse vai ser o circuito. Então, quer dizer, a gente fica assim ligado nessas oportunidades que aparecem, e faz a propaganda, e eles vão, entendeu?

Os professores aceitam uma diversidade de atividades como cumprimento desta agenda cultural (ir a museus, teatros, exposições; assistir palestras, filmes em cinemas etc.); todas devem ser registradas pelo aluno em forma de resenha, em uma ficha padrão, entregue ao professor. Surpreendi-me com a informação de que para cumprir 20 horas de atividades em espaços não formais seria preciso apenas uma atividade (por trimestre). Ainda que a escola

ofereça outras atividades culturais e o tempo utilizado pelo aluno na produção de seu relato esteja incluído, aquele que realizar uma atividade por trimestre, ao fim de 12 meses terá participado de apenas quatro atividades. A questão do tempo é sempre relativa, quanto mais na EJA; mas penso que este aspecto possa ser repensado pela equipe, apesar do ganho de se organizar tempos flexíveis para garantir a esses sujeitos a permanência e o direito à educação, instituindo tempos, para além dos instituídos. A EJA, historicamente, tem-se caracterizado por tentar articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo (BRASIL, 2009, p. 33). Para o PEJA I não há obrigatoriedade de cumprir a chamada "agenda cultural"; embora a divulgação de programações culturais os alcance igualmente (há murais na *Escola Granitos* com esta finalidade e são feitos informes verbais). As atividades cotidianas da escola e as participações dos alunos em atividades externas são permanentemente postadas no *blog* da escola, que serve também para divulgar a programação mensal, com opções abertas ao público. Foi possível encontrar fotos dos alunos visitando vários museus: Museu Chácara do Céu, Museu Casa de Benjamin Constant, Museu das Telecomunicações (Oi Futuro), Espaço Meu Porto Maravilha e uma exposição temporária e itinerante ("Povos Indígenas: Conhecer para valorizar"), emprestada pelo Museu do Índio e montada nas dependências da escola. Contudo, as visitas a museus mais recentemente realizadas pelos estudantes não constavam ainda no *blog* (CCBB, Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, Museu da Justiça Federal, Museu da Vida, Memorial Getúlio Vargas e Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro), mas as fotografias dos alunos no planetário estavam expostas em um dos murais próximos ao refeitório da escola. Para a professora *Cláudia*, a presença do professor tem peso no momento das primeiras visitas aos museus, diante de obstáculos simbólicos a serem superados:

> Bloqueia: é tudo muito cheio de catraca, de homem "enternado" ali na porta. É uma coisa que afasta, não é uma coisa que te acolhe. Não é um ambiente acolhedor, eles ficam muito... mas quando eles vão, eles voltam. Acho legal que eles voltam com os filhos, né? [Contam-nos:] "Ah, eu fui depois", "eu levei". Porque quando eles vão nesses lugares, eles veem que não precisam ir com a escola, que tinham outras pessoas, que é só chegar lá e se inscrever, como no Theatro Municipal, para visitar a Assembleia etc. e tal. Então, eles já sabem disso e levam depois outras pessoas.

Figura 24 - Mural em uma das escolas visitadas: visita ao planetário com o PEJA.



A professora descreveu o caso de uma turma de alunos novos na escola, do turno da manhã, que demonstrou autonomia ao procurar por um espaço cultural ainda que sem a intermediação de nenhum dos professores, o que achou curioso, por não ser muito comum no PEJA I. *Cláudia* contou que as primeiras aulas de história e geografia dadas foram a respeito da história da cidade do Rio de Janeiro (em função das comemorações dos 450 anos da cidade em 2015). Ela utilizou como recurso uma apresentação de *slides* em *Datashow* e, juntamente com outro professor, provocou debates e comentou a respeito da proximidade de muitos daqueles edifícios históricos presentes nas ilustrações, afinal, a *Escola Granitos* fica exatamente na região central:

> Eu digo: "Gente, a gente aqui do Rio de Janeiro é sortudo! Aqui é o centro, então é uma aula de história a céu aberto; vocês podem conhecer milhões de coisas", eu vou falando, dando ideias para eles e aí tem uma turma que já vai toda no domingo [participar do Circuito Cultural Rio Ônibus]. Então, a gente fica sempre atento e vai trazendo [informações sobre eventos culturais]. Aí eles vão. Por quê? Para justamente trabalhar essa coisa... Eu falo para eles: "Gente, as coisas estão aí para vocês tomarem posse. A elite, eles têm dinheiro, eles vão, isso faz parte do cotidiano

> deles! Nós é que somos alijados! Então o que a gente tem que aproveitar o que tem aí, 'de grátis', 'de zero oitocentos' na cidade pra gente!". Então eles vão! Vou dar um exemplo de como eles realmente compram essa ideia: tem uma turma que só tem alunos novos (que seria o equivalente a 5ª e 6ª série, 6º e 7º ano agora) e na quinta-feira nós tivemos uma "aula inaugural" para falar sobre as regras da escola, explicar os detalhes do funcionamento [as aulas já haviam começado quando se deu esta reunião de informes e boas vindas aos novos alunos]. Essa turma veio em peso, mas esqueceram de falar para eles que sexta-feira não teriam aula! [...] Chegaram aqui, na sexta, não tinha aula, não sabiam. O que eles fizeram? Foram para a casa? Não. Foram para a Praça XV, porque eu já tinha falado tanto desse negócio do Rio, nós passamos um vídeo sobre a fundação do Rio de Janeiro, os problemas, tudo; um vídeo muito interessante. Eu e o outro professor preparamos o que a gente chama de "aulão": preparamos alguns *slides* mostrando vários eventos nesses 450 anos, desde a fundação até os dias atuais. O que eles fizeram? "Vamos para a Praça XV. Vamos lá para o Paço Imperial", e foram lá para o Paço. Só que cedo, assim [7h30min], nem tudo está aberto, só começa a funcionar a partir de 10, 11h, dependendo. Chegaram lá e deram com o nariz da porta no Paço Imperial. [...] Eles não puderam entrar, viram ali por fora: foram olhar o Chafariz do Mestre Valentim, que eu já tinha falado. "Tá bom, mas vamos para casa?". "Não". Pegaram uma barca e foram para Paquetá. Visitaram Paquetá! Tiraram foto, fizeram um filme e trouxeram segunda-feira para me mostrar o que eles tinham feito, puseram até no *blog* da CRE, então, para você ver como eles vão!

O educador popular compreende que em um projeto de educação transformadora é preciso passar pela "experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo" (PAIVA, 2012, p. 87). Tal narrativa evoca o protagonismo do coletivo de alunos assim como a importância do acesso ao conhecimento, não só da história local como da própria agenda cultural da cidade. Não se trata só de capacidade de persuasão dos professores. Despertar a curiosidade e ajudar os alunos a (re)conhecerem a própria cidade são tarefas docentes, mas teriam, os alunos, individualmente, procurado pelo Paço Imperial? Que influências mais estariam por trás da decisão de ir em busca de um centro cultural naquela manhã, em grupo? Diante da dificuldade de alguns estudantes saírem de suas próprias comunidades, como apontado por vários professores, de receio de deslocamentos para áreas desconhecidas, os alunos da *Escola Granitos*, ao contrário das outras escolas visitadas, não são sujeitos que moram no entorno da escola, mas que trabalham no entorno da escola, provenientes de várias regiões do Rio de Janeiro, muitas delas distantes, como São João de Meriti, Santa Cruz, Nova Iguaçu, Seropédica, São Gonçalo, Itaboraí; Campo Grande, Bangu – ou seja, estamos diante de sujeitos que compartilham experiências de mobilidade e deslocamentos contínuos e diferenciados, o que pode explicar, em parte, a menor dependência da presença do professor e a decisão de, em grupo, aventurarem-se diante das possibilidades apresentadas nas aulas de história e geografia, de (re)visitar lugares pelos quais provavelmente já transitavam, mas talvez sem o olhar histórico, que as aulas lhes provocaram.

Estarem acompanhados pelos próprios colegas foi relatado como significativo e muitas vezes decisivo, como a O.P. *Ester* da *Escola Caseados*, na zona Norte, ajudou-me a desvendar. Para ela, o processo de extrapolar os muros da escola tem sido, ao longo dos anos, valorizado pelos estudantes. Professora *Ester* rememorou uma ida ao Theatro Municipal, em 2010: "Alguns tinham medo de entrar. Tive uma aluna que chorou porque passava ali e achava que não podia entrar. Ela me disse que entendeu que podia entrar porque a escola levou até lá". A P.O. constata que "quando os alunos novos [não acostumados a frequentar espaços culturais como teatros e museus] colam nos mais antigos da escola [já mais ambientados], se sentem mais tranquilos". Nesta mesma escola, alunas do PEJA I apontaram a presença da professora como apoio no processo de compreender a exposição, muitas por não acompanharem a leitura dos textos explicativos com desenvoltura, como uma delas relatou: "Fica mais interessante ir com o professor. Se eu vou com minha família, vou ler as placas, mas não entendo muita coisa. Ela [a professora] explica o que ela sabe, ela passa, explicando com muita boa vontade" (Sandra, 55 anos). A estudante demonstra preocupação em compreender o espaço, acompanhar a narrativa proposta, recebendo "explicações", reconhecendo o museu como mais um espaço de aprendizagem. De fato os alunos confirmam o quanto estar em grupo e acompanhados pelos professores diante de uma situação nova pode ser decisivo para encorajá-los.

Fábio, um jovem de 27 anos, solteiro, morador da Ilha do Governador, aluno dos anos finais do EF, é auxiliar de serviços gerais nas proximidades da *Escola Richelieu*, em Copacabana. Ele considera importante todos os alunos terem oportunidade de conhecer mais museus, demonstrando que essa mediação traz alguns elementos que minimizam alguns desconfortos: "eu não sei bem os valores de preços, quanto custa para entrar...". Laerte, 42 anos, empreiteiro de obras, morador da região onde fica a *Escola Richelieu*, declarou que "o incentivo é muito bom porque muita gente não tem oportunidade de ir; o conjunto ajuda: todo mundo junto é bem melhor que duas pessoas só juntas", demonstrando que há uma solidariedade grupal. Quando os alunos foram perguntados sobre retornar ao museu visitado, a grande preferência é o retorno acompanhado, corroborando também a ideia de que o museu é um espaço de sociabilidade, de um contexto a ser compartilhado. Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza." Os próprios professores, quando perguntados sobre os objetivos de se propor idas a museus – deram pistas sobre a importância de que práticas sociais, para se

efetivarem, precisam fazer sentido para os alunos, podendo vir a contribuir para a constituição de um valor social compartilhado.

A *Escola Richelieu* fica a quatro quadras da praia; o entorno é residencial, com comércios variados, muitos ambulantes, hotéis, teatros e uma circulação constante de turistas. Há dois fortes militares e, em breve, o bairro sediará o novo Museu da Imagem e do Som. Professor *Celso*, também vice-diretor da *Escola Richelieu*, mostrou-me um papel timbrado, entregue pessoalmente pela equipe da Casa da Ciência à sua escola: "Quando há uma oportunidade de uma mostra, que dê horário para eles, nós tentamos, sem problemas!". Uma semana antes, os 120 alunos do PEJA já tinham visitado a Casa da Ciência: jantaram e chegaram ao museu a pé, para evitar engarrafamentos e atrasos. No dia da entrevista, o professor *Celso* encontrava-se organizando outro evento para o PEJA: uma visita à exposição "Kandinsky: Tudo Começa num Ponto", por ser no CCBB, que fecha às 21h. Na opinião do professor *Celso*, múltiplas vivências e aproximações a equipamentos culturais levam os alunos, pouco a pouco, a se sentirem mais à vontade, principalmente quando acompanhados pelos professores e pelos colegas de turma. Os estudantes do PEJA da *Escola Richelieu* acabam frequentando mais teatros e cinemas em função do horário e de convites mais frequentes vindos desses espaços e da própria Secretaria de Cultura. Segundo professor *Celso*, a prática de ir a museus era mais constante quando havia o PEJA diurno em sua unidade (2012), pois um estagiário de história, que trabalhou naquele ano na escola, conhecia alguns profissionais de museus e, assim, viabilizava visitas a diferentes instituições (Museu Nacional de Belas Artes, Museu da Marinha, Forte de Copacabana etc.). À noite, o número de alunos de EJA que nunca tinha ido a um museu (até o ano de 2014) era expressivo:

> Professor Celso: [...] 80% nunca tinha ido ao Centro Cultural [CCBB, em 2014], então, assim, [para eles] foi surpreendente porque é um edifício lindo, né?
> Pesquisadora: Como você percebeu a reação deles?
> Professor Celso: Eles ficam maravilhados, porque é um lugar super bem cuidado, bonito, a arquitetura é diferente, então eles se sentem muito bem, geralmente eles ficam muito felizes depois do passeio, comentam no dia seguinte que vão voltar lá, depois que já conhecem.
> Pesquisadora: E esse aspecto do entrar no museu, porque às vezes passa na frente de alguns estabelecimentos e não identificam...
> Professor Celso: Ah sim, é uma coisa muito engraçada...
> Pesquisadora: Essa coisa de "ah, eu posso entrar aqui"?
> Professor Celso: É.
> Pesquisadora: De "isso aqui é um lugar público"?
> Professor Celso: É, existe aquela coisa assim tímida, né? [A gente] Chega para o grupo e fala: "Vamos lá pessoal!". Aí, é tipo "É pra entrar??". Todo mundo fica meio... quem vai entrar primeiro...?? Existe uma inibição inicial, mas depois...
> Pesquisadora: Depois que você vai proporcionando mais e mais idas? Professor Celso: Mais e mais idas, aí já fica... É igual ao teatro, é igual ao cinema: primeiramente, assim, você vai num ambiente... A gente observa: é a falta do ato,

> desse costume de visitar ambientes voltados para a arte, mais de classe média, vamos dizer assim. Eles ficam meio com o pé atrás com as opções que nós damos pra eles, mas depois que eles chegam lá, eles adoram!
> Pesquisadora: Depois dessas primeiras idas, vocês escutam eles falarem que foram depois por conta própria, chegam a te contar experiências?
> Professor Celso: É, já teve. No Centro Cultural Banco do Brasil, no ano passado disseram que foram ver [novamente a exposição de Yayoi Kusama, "Obsessão Infinita"]; e agora, a Casa da Ciência, que como está aberta de terça a domingo e você pode entrar a hora que quiser lá, eles falaram: "eu vou levar a minha mãe, vou levar a minha mulher, vou levar meu filho!"

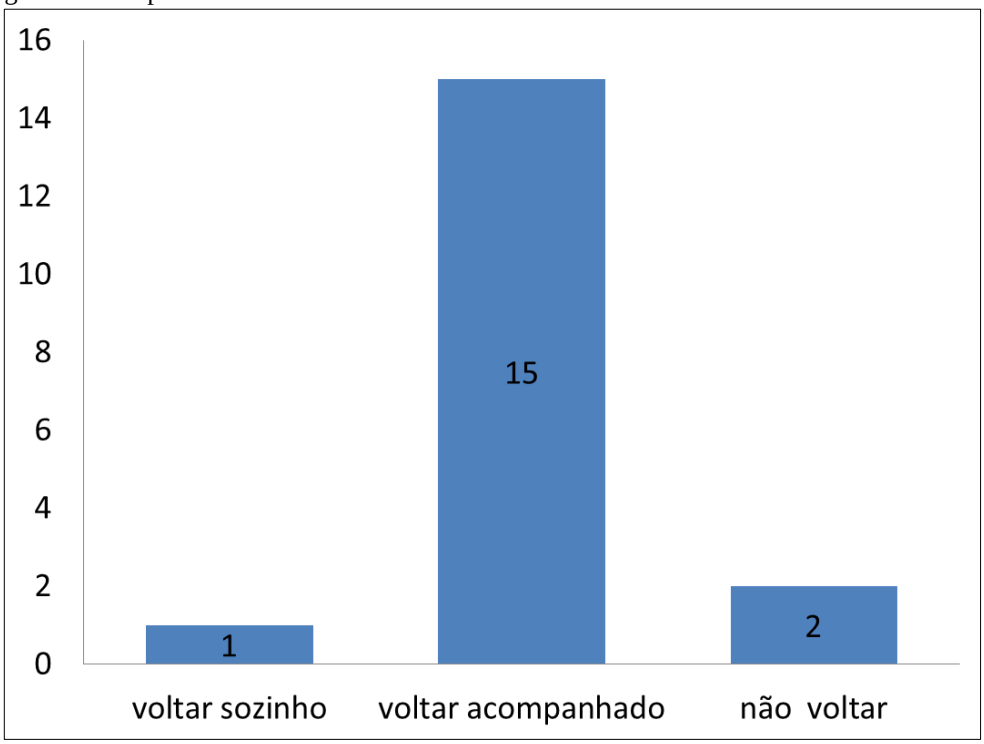
A *Escola Richelieu* possui uma sala multimídia preparada para pequenas peças, exibições de filmes, eventos menores e também tem um auditório maior: "À noite, a escola é toda do PEJA", contou satisfeito o professor. Nesses ambientes, o professor disse que é possível desenvolver atividades estimulando a capacidade de expressão dos alunos, como por exemplo, usando a técnica do jogral: "Ensinei o que era um jogral pra eles e os próprios professores se envolvem, também falam, participam do grupo de jogral, que é para tirar a timidez deles. A gente sobe no palco com eles".

Na visita à Casa da Ciência, segundo professor *Celso*, a equipe docente prosseguiu com a mesma atitude de parceria com os alunos; apesar do serviço de mediação oferecido pelo museu, os próprios professores da EJA agiram como facilitadores, estimulando a participação e o envolvimento de todos:

> [...] nessa Casa da Ciência, como eles estão agora com uma mostra interativa, então o aluno participa do que tem lá. Eles têm um simulador de gravidade que você fica rodando, rodando e tal. E eles [alunos] ficam: "Vai lá também, professor! Vai lá!". E os professores vão, a gente vai lá! Paga o maior mico, que é para encorajá-los, aí eles vão! [risos]

Muitos outros diálogos com professores e alunos poderiam ser incorporados para ilustrar esta questão que é crucial neste trabalho: processos de socialização são contínuos, ao longo da vida; de como seguimos incorporando novas convivialidades, aprendendo com/em diferentes grupos, construindo sentidos dentro de um determinado conjunto de relações e de pessoas, em um dado contexto, em que se compartilham usos e expectativas sociais; no caso dos museus, até então em suas vidas simbolicamente distantes, alterando concepções, transformando relações e abrindo caminhos para potências individuais e coletivas.

Figura 25 - Respostas dos alunos sobre retornar ao último museu visitado com a escola de EJA



Fonte: A autora, 2015.

Destarte, dos 18 alunos entrevistados, apenas dois revelaram que não retornariam ao museu visitado com a escola e 15 retornariam acompanhados de familiares ou amigos porque "museu é lugar de distração", "de esquecer os problemas", "de sair da rotina", "todos os tipos de museus são bons", "museu é uma boa experiência para dividir com quem você ama", "museus não enjoam", "a arquitetura é bonita", "voltar para ver filmes", "voltar para ver peças", é preciso "ver com mais calma", "gostei de ver de lá a noitinha caindo", "são bons para memorizar e contar melhor a história do país". Os museus foram evocados em suas dimensões culturais, educativas e patrimoniais pelos alunos, e seus discursos mostram o quanto "o [próprio] visitante interpreta a exposição/objetos, construindo significados e sentidos, a partir de suas experiências, motivações, interesses, ou seja, de acordo com sua agenda pessoal" (SANTOS, 2010, p. 6). Quando perguntados se a escola deveria levá-los mais a museus, as respostas dos alunos vieram carregadas de sentidos de valoração por novas experiências, conhecimentos, aprendizagens, saberes.

Retomando meu encaminhamento interpretativo – que ir a museus na concepção de alguns professores não cai no mesmo discurso de mero hábito (assim como se faz crer sobre o ato de ler), mas prática social – este foi se efetivando quando, ao ler Judith Kalman (2004), pesquisadora da área da alfabetização de jovens e adultos, que dialoga com as teorias socioculturais, vi-me enlaçando alguns fios com as categorias *apropriação*, *participação* e

acesso, com as quais a autora opera em relação à cultura escrita. Sua compreensão de que "por meio da interação social se tem acesso aos diferentes aspectos da cultura escrita, ou seja, consegue-se aproximação às distintas dimensões desta cultura e a apropriação se faz possível" (KALMAN, 2004, p. 95) ajudou-me a compreender que *acesso* como processo social inclui interação entre indivíduos como condição necessária (no caso de minha pesquisa, *acesso* ao espaço museu e às suas linguagens, que se expressa na preocupação que alguns professores têm pela efetivação de direitos culturais de seus alunos de EJA, para participarem de um mundo social, amplo e irrestrito, assim como eles próprios, em suas vivências compartilhadas como usuários desses equipamentos culturais). Nesse sentido, os fios que Kalman me ofereceu sobre o que ela chama *acesso* (que para a autora não é só disponibilidade, presença física de equipamentos), fazem saltar em meu bordado de significações as condições sociais para uso e apropriação de uma determinada cultura, entendendo-a em sentido antropológico. O *acesso* implica a convivência e interação com outros sujeitos e processos sociais que tornam visíveis práticas e significados (KALMAN, 2004, p. 97). A *apropriação* é assim favorecida, como resultado de múltiplas e variadas experiências. Para *apropriação*, portanto, conta-se com situações específicas em condições concretas provocadas pela presença do outro. Uma das alunas da *Escola Granitos*, quando lhe perguntei se algo havia desagradado (no dia em que foi ao Planetário), imediatamente associou a experiência ao grupo: "Nada desagradou. Eu senti falta de quem não foi. Pena que nem todos os colegas da turma foram. Eu cheguei no dia seguinte querendo contar para eles e eu não sabia nem por onde começar!".

Guardadas as devidas proporções entre nossos objetos de pesquisa, e sendo os museus múltiplos em temas, acervos e narrativas, considero que a voz dos alunos complexifica e ajuda a construir a miríade de experiências possíveis vividas em museus quando perguntados se voltariam ou não àquele espaço, destacando a multiplicidade de usos que lhes conferem (percebendo que museus possuem exposição permanente, mas também outros espaços e outras programações) e a autonomia decorrente da prática, o que poderia, em tese, ajudar a compreender o investimento dos professores nesta prática cultural. Neste caso, o processo vivenciado pelos alunos é, sem dúvida, social; a interação é condição fundamental para o compartilhamento de valores, de desejos e construção de relações. Não se trata de prática atomizada, de "formação de hábito". Trata-se de um espaço – museu – que para ser reconhecido necessita de (re)apropriação do espaço pelo uso, cuja oferta de fios para a produção de sentidos precisa ser farta, com diversidade de texturas, cores, enfim, possibilidades reais de uso para praticantes dispostos a novas "artes de fazer" (CERTEAU,

1994), também no sentido de burlar, mesclar, de surgir a liberdade de uso. Redin (2010, p. 166), quando fala de Freire como um representante do que se poderia chamar "educador estético", lembra-nos que ele ressaltava o valor da experiência/sentido, em todos os espaços educativos:

> Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual.

Alguns professores se mostraram muito atentos às reações de seus alunos, identificando experiências/sentido nesses espaços. Uma das professoras da *Escola Caseados* usou emprestada, 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"[125].

4.1.3.2 Concepções de memória e arte: campos de disputa

Em busca de uma prática criativa e estética no PEJA, a *Escola Caseados*, na zona Norte, preparou uma exposição de fim de ano, denominada Arte Pensando Arte. Entre os trabalhos dos estudantes, um banner apresentava a proposta pedagógica do projeto[126]:

---

[125] Em Lahire (2006, p. 29), além de diferenças entre classes, mas também diferenças interindividuais (dentro dos grupos ou das classes) e diferenças de si para si, ou seja, entre um estado atual e um anterior ou entre estados paralelos de si, "estes últimos podendo dar lugar às lutas de si (legítimo) contra si (pouco legítimo)"; seria o caso de Sr. José, que emprega uma percepção para falar do próprio percurso, marcando uma diferença, relatando uma "elevação de legitimidade" de suas práticas atuais.

[126] O *banner* continha a inscrição 2013 e estávamos em 2014. Chamou-me a atenção quando consultei o PPP da escola e este explicitava que 2014 se adotaria o mesmo tema do ano anterior, já que em 2013, diante de "uma

> A Escola Caseados, no ano de 2013 desenvolveu seu fazer pedagógico em torno do tema Arte Pensando Arte em um movimento de articulação entre o fazer, o representar e o exprimir, sem deixar de compreender que as manifestações artísticas valorizadas e divulgadas socialmente são parte de disputas de identidade, sócio-políticas e culturais e que pensar sobre arte como manifestação cultural também é discutir a que cultura nos aliamos e a que identidade construímos.

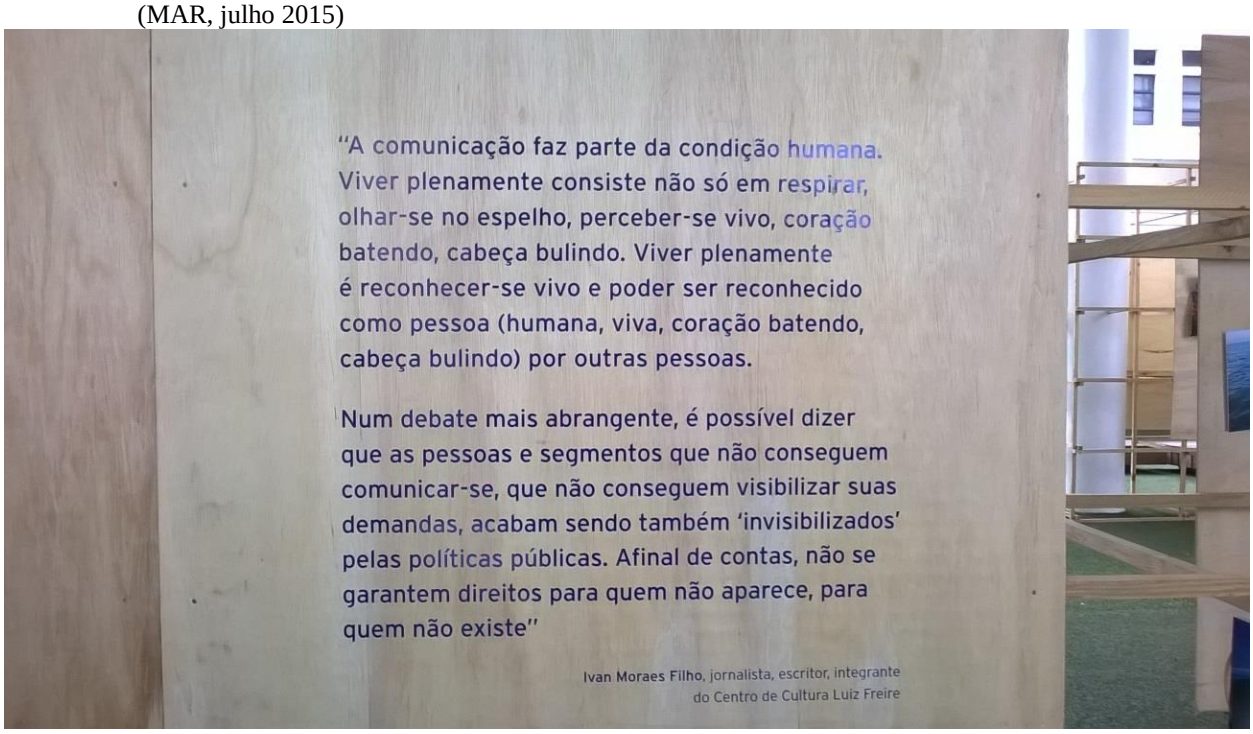
Retomei o conteúdo da proposta da exposição com professora *Alba*, durante a entrevista, e ela explicou que o trabalho propunha enfatizar a diversidade de experiências estéticas e sobre as possibilidades de escolhas, de acessibilidade, de conhecimento:

> A gente tenta possibilitar para os alunos o tempo todo que se questionem: porque que eu vivo em uma comunidade e eu tenho que ouvir só isso, ou eu tenho que usar só isso, ou eu tenho que frequentar só esses lugares? A memória do museu, que é uma instituição deles também, é a memória deles. Não é só a memória de quem mora lá no centro da cidade, ou da zona Sul, mas é uma memória de quem mora nas comunidades, porque muitas vezes os alunos não entram em museus ou em qualquer outro espaço cultural porque eles não se sentem parte daquilo. Do tipo: "Ah, mas é tudo tão bonito, não vou entrar, vai ser muito caro." Então esses questionamentos surgem o tempo todo: "Porque não vai entrar? Porque você acha que não é para você? Mas a memória que tá lá é de quem?"
> E a gente quando pensa em cultura, traz tudo, para que todos esses questionamentos surjam, para que eles mesmos se questionem. "E não vai por quê?" "Ah, não vou por isso, porque eu não conheço."
> Assim que nós fomos ao Museu Nacional, tinha muito isso: "Ah, eu não vou porque eu não conheço." Aí, nós fomos. E eu perguntei: "E agora, vão?" "Ah, agora nós vamos." "Porque agora vocês vão?", "Ah, porque a gente sabe o que tem lá dentro, e porque a gente percebeu que o que tem lá dentro é para a gente também."
> Então a gente já percebe uma mudança de pensamento, eles se encontrando, se apropriando de outras manifestações culturais, de bens culturais, que muitas vezes no dia a dia não está ali, não está tão presente na vida dele. Então na minha prática, dentro de sala de aula, mas também aqui no CIEP, eu vejo essa intenção dos professores, de mostrar que é um campo de disputa, sim. E que muitas vezes, infelizmente, o vencedor foi o cara que deixou a marca dele lá, mas que isso não significa que tem que estar para sempre. Então a gente tem que questionar, e buscar de outras maneiras, para que eles tenham mais acesso, se sintam pertencentes a esses espaços.

---

eclosão de manifestações populares, dentre elas a histórica greve dos profissionais da educação, que durou cerca de dois meses, em defesa da educação", o cumprimento dos dias letivos foi afetado. A escola se propôs a revisitar a temática, transgredindo a ideia de "tema anual" – muitas vezes tratado nas escolas como descartável, efêmero – para tratá-lo como projeto inacabado, não pautado apenas pelo "tempo". É possível, inclusive, ler na página da rede social da escola, um pequeno texto produzido coletivamente por alunos de uma turma do PEJA sobre a greve dos professores naquele ano.

Figura 26 - Um dos textos da exposição “Por Contato”, com trabalhos de fotógrafos surdos de Pernambuco (MAR, julho 2015)



Indagada a respeito de seu conceito de cultura nesse contexto, a professora prosseguiu:

> Eu vou te dizer o que vem na minha cabeça quando eu penso em cultura: eu penso em diversas manifestações do fazer ou da ideia humana. Então eu penso em arte de um modo geral, dança, folclore, comida... então eu penso em muitas coisas quando eu penso em cultura. E eu acho que a ideia é essa mesma. Democratizar. Porque às vezes a gente cobra muito do nosso aluno algumas outras manifestações culturais, que talvez ele ouça outro tipo de música, não ouça só aquele tipo de musica, mas quem realmente possibilitou isso? Será que ele conhece? Então eu acho que é papel do professor também mostrar um apanhado maior para que haja essa democratização, para que se ele quiser ouvir Chico Buarque ele ouça. Porque se ele quiser também ouvir o funk, ele ouça. Então, muitos professores, eu vi isso muito enquanto aluna... Eles cobram demais, mas o quanto eles contribuem? Então eu penso em contribuir uma gama, o quanto maior puder, porque nem tudo eu posso [...] Mas o quanto eu posso, e eu trago de tudo na minha prática. E até para outros lugares eu tento levar, tudo um pouco. Não vou só ao Museu Nacional, ou só a exposições; a gente vai a espetáculos musicais, aqui na própria comunidade. Então é tentar mesmo de tudo, para que o aluno tenha a possibilidade da escolha, e se ele quiser escolher mais de um, vários, ele possa fazer isso.

Abreu (2012, p. 56) usa o termo plasticidade quando refere-se aos museus, por entender que são instituições com capacidade de incorporarem novas formas e novas maneiras de ser; enquanto fenômenos sociais, estão intrinsecamente relacionados às sociedades que os geram, sendo impossível refletir sobre elas sem levar em conta os contextos em que estão inseridos. Professora *Alba* parece conceber que ocupar os museus é o primeiro passo para valer-se da plasticidade deles; e que é preciso requerer o direito à memória aos/com os

sujeitos da EJA e que outras marcas podem ser incorporadas aos museus, como lugares de possíveis reinvenções. Em outro ponto, o que de maneira empírica professora *Alba* realiza, vai ao encontro de um resultado de um estudo recente (JORDÃO; ALLUCCI, 2014, p. 99), que relaciona a maior proximidade dos indivíduos com práticas culturais ao maior interesse em ampliar seus conhecimentos por meio de novas atividades culturais.

Já professor *Sérgio*, interrompeu o uso de museus com alunos de EJA. Na época da entrevista respondeu que estava "em crise com os museus tradicionais" e parecia desmotivado também pela dificuldade em obter transportes. Recorremos, então, à sua última visita a museu realizada com o PEJA para poder recuperar as atividades desenvolvidas e em que contexto se deram. A maneira de usar museus e compreendê-los, segundo ele, se deu desde cedo com as influências de seus pais (uma professora e um auxiliar de contabilidade) e de seu avô, o que fez com que sempre olhasse os museus "não como uma segunda casa, mas como um espaço de cultura, lugar de aprender, de se informar; nunca vi muito museu como entretenimento". Foi com esta perspectiva que levou seus alunos do PEJA II ao Museu Imperial, em 2013:

> Museu pra mim não é muito o lugar onde eu contemplo algo; é onde eu debato aquilo que o museu me mostra, entendeu? O museu está tentando me dizer A, aí eu falo: será que é A que eu devo perceber mesmo? Ou há uma intenção B, C, D e E? Talvez seja pela minha formação marxista, não sei, pode ser.

O professor preparou o grupo semanas antes, e a visita tinha propósitos definidos:

> Eu dei aula sobre o Império, na minha perspectiva. De um império que tentou ao máximo manter o regime escravista, a propriedade em condições escravistas, com imagens, com uso de Datashow, usei textos de Rugendas, de Debret, as fontes clássicas sobre escravidão que eu aprendi na minha graduação e no meu mestrado. Contei a história do Museu Imperial pra eles, como que o museu foi organizado, porque o museu foi organizado e recomendei que eles fizessem anotações durante a visita sobre o que chamou atenção deles, o que destacariam, o que poderia ter além no museu.

No retorno, mais debates, e os alunos retomaram suas impressões:

> [...] o que chocou muito eles, é que a argumentação da guia, era o quê? Que Dom Pedro II – ela não está mentindo, mas é só um lado da moeda – é que Dom Pedro II era um homem que valorizava muito a educação, que valorizava muito a honestidade, ele era um homem íntegro, ele, por exemplo, não abusava das receitas do Império em benefício próprio. O que eles entenderam é que ela quis dissociar ele dos políticos atuais. Só que aí, a gente debatendo depois em sala de aula, se perguntou: ele se preocupava com a educação de quem? Da família dele e não dos súditos dele, não dos cidadãos do império: "Ó, gente, lembra que eu falei que era um império, com uma média histórica de oito em cada dez pessoas analfabetas?". O imperador construiu oito, nove escolas do próprio bolso, mas ele nunca usou

> dinheiro das rendas públicas pra construir um universo de escolas que, na época, por exemplo, a Argentina e o Uruguai estavam fazendo. Aí como eu também já estava inteirado do meu doutorado (que é na área de história da educação, mas na faculdade de história), eu trazia dados que eu pescava na minha própria pesquisa. [...]

A preocupação de *Sérgio* em pedir que os alunos destacassem o que poderia ter além do museu – característica de um praticante/pensante que segura firmemente a "lâmina da crítica e da desconfiança" (CHAGAS, 2011, p. 7) – tem a ver com sua constatação de que:

> A memória é de uma determinada parcela da população brasileira, em particular, das elites brasileiras. [...] Há uma carência de se retratar a história dos antepassados daquele público que se propõe que visite o museu; ele não se sente representado naquele lugar; não é um lugar onde ele se identifique de maneira imediata. A maioria [dos museus] está estático, pouco interativo, com acúmulo de visão das elites. Precisa abrir mais para o popular ou a produção da arte do "andar de baixo". [...] Um bom museu, honestamente!, É aquele que consegue fugir de uma visão estática e/ ou elitista.

Nas palavras de Brandão (2013, p. 13) em uma educação popular é preciso um diálogo tão igualitário quanto possível, um diálogo aberto inclusive ao imprevisível. A proposta de professor *Sérgio* de fazer os alunos procurarem o que poderia ter além, no museu, inscreve-se como exercício de "sociologia das ausências no museu". B. S. Santos (2013) sugere que as visitas aos museus sejam feitas a partir de uma perspectiva não eurocêntrica, focadas nas epistemologias do Sul . Para o autor, o museu é geralmente um lugar descontextualizado, onde se privilegia a exposição de objetos, em detrimento da comunicação dos contextos em que foram produzidos. Sem negar o valor e sem deixar de ver a beleza que há nesses espaços, para ele é fundamental analisar as relações de poder que presidiram a produção daqueles objetos, fazendo "uma sociologia das ausências", indagando sobre o que não está no museu (presentificação dos ausentes), o que foi selecionado para não estar; ou seja, a partir das epistemologias do Sul, ver aquilo que se tornou invisível. O professor *Sérgio* lamentou muito não ter ficado com as anotações produzidas pelos alunos naquela ocasião, em 2013, decorrentes do debate.

Diante de um *uso* diferenciado e emancipatório de museus, ainda assim, professor *Sérgio* demonstrou que pretende realizar outros projetos e que sua tendência é um recuo em relação ao museus históricos, sua tática, por não concordar com algumas opções narrativas, e observa avanços ao (re)conhecer museus comunitários:

> Não [sobre se tem visitado museus comunitários], eu estou doido pra ir em um museu que disseram que tem na Maré. Gosto muito dessa coisa de museu tipo Museu da Maré, ou aquele de Duque de Caxias [referindo-se ao Museu Vivo de São

> Bento]. Mas como aquela área [Maré] está permanentemente em conflito, muitos alunos recomendam: "Olha, professor, não leva não porque o troço lá está complicado, um grupo de 30, 40 estudantes andando por ali chama atenção demais", tanto por parte do exército, como da PM, como da milícia, como do tráfico. Dependendo do ponto de vista a diferença é nenhuma – aliás, é nenhuma mesmo! Então, esses museus são mais complicados de visitar... Tinha um na comunidade que eu trabalhei, em Nova Jersey, que era a favelinha que eu trabalhei, em Paciência, naquela primeira escola onde eu tive meu primeiro PEJA. Mas ele foi fechado pela milícia e o acervo eu não sei que fim levou. Eu sei que o senhor que cuidava dele, "seu" Joaquim – estou falando de algo de 2003, 2004 – ele pegou o acervo e levou com ele pra que não quebrassem. Era um museu que contava a história das primeiras pessoas ali da zona Oeste, bem humilde, bem simples, era uma salinha da casa dele; com fotos antigas, da época que Barra da Tijuca e Jacarepaguá era mato. O museu basicamente era ele: ele contava a história, ele era o museu, entendeu? Os alunos gostavam muito dele, porque ele era um senhor muito engraçado. Ele saiu da comunidade, ele voltou para o Nordeste, ele disse que tinha uma roça dele lá e voltou. E como ele era 80% do acervo ele levou o acervo junto! Mas museus comunitários é uma deficiência minha, que eu preciso pesquisar mais, me aprimorar mais nessa parte. Eu pretendo retomar um pouco isso. E voltar a lutar um pouco mais por essas viagens, ver se eu pressiono mais a direção; pressionar no bom sentido, de negociar mesmo, não é brigar... pra ver se eu consigo.

Apenas *Sérgio* e *Cláudia* tinham algum conhecimento sobre o que seriam museus comunitários, entre os 18 professores. Museus comunitários podem ser úteis para se (re)conhecer, com os estudantes de EJA, que mudanças e possibilidades estão em movimento nas instituições culturais de suas cidades. Há museus tradicionais – que precisam continuar a ser visitados e problematizados – e há novos espaços museológicos sendo gestados, com grande potencial para serem apropriados/criados, em especial por comunidades em desvantagem social, que precisam contar suas próprias histórias, registrar suas memórias, a partir de um trabalho de identificação de seus patrimônios material e imaterial. Varine (2012c, p. 44) ajuda-nos a compreender o papel dos museus para a educação de jovens e adultos ao referir-se a patrimônio como de natureza comunitária, que "emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro, modos de vida, crises e esperanças". Quando a comunidade é levada em conta ao pensar o/seu patrimônio, nem sempre seus critérios correspondem aos dos especialistas, revelando a importância que a população dá aos lugares, objetos e documentos que têm a ver com sua história social e cultural. No Rio de Janeiro, alguns museus comunitários seguem suas propostas, como os precursores Museus da Maré e o de Favela (MUF - Cantagalo-Pavão-Pavãozinho), contribuindo para a "luta contra o preconceito em relação aos museus – tradicionalmente considerados como dispositivos de interesse exclusivo das elites econômicas – e também em relação às favelas – comumente tratadas como lugares de violência, de barbárie, de miséria e de desumanidade" (CHAGAS; ABREU, 2007, p. 133).

4.1.3.3 Linguagens

Nos museus, as linguagens têm grande potencial simbólico, relacionam-se a questões políticas, poéticas e a práticas de representação (ABREU; CHAGAS; SANTOS, 2007, p. 7), que podem resultar ou não em projetos plurais de museus e de sociedade. A comunicação com o público se dá em relação com todos os funcionários do museu (educadores de museu, vigilantes, pesquisadores etc.), direta e indiretamente. Os museus são os lugares dos objetos por excelência, mas os suportes de leitura destinados ao público também merecem destaque, em especial, quando os idosos se inserem no grupo. Legendas legíveis, textos concisos, instruções de uso são formas de comunicação com o público, portanto, para alcançar esta função, colaboram aspectos relativos à forma e ao conteúdo do suporte. Chartier (2010, p. 21) aponta a complexidade presente nas condições de produção e nas formas de transmissão de um texto: "sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas", o que envolve considerar na escrita intenções e interesses que a fizeram ser produzida, gêneros nos quais se inscreve, seus destinatários (CHARTIER, 2003, p. 161), como também todos os envolvidos na idealização do "produto", calcados em valores e visões de mundo atrelados ao contexto sociocultural em que foram produzidos. Para Chartier (2010, p. 14), "[...] o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender".

A ida ao Museu Imperial foi marcante para os alunos do PEJA da *Escola Arrendados*. O PEJA neste CIEP tem sete anos; a maioria de seus alunos são moradores da Maré e de Manguinhos, poucos são os que moram no entorno imediato da escola, que fica entre os bairros de Olaria e Ramos. A P.O. *Fernanda* declarou que cerca de 40% dos alunos tem mais de 50 anos, cerca de 10% são jovens entre 15 e 17 anos; em sua maioria trabalhadores, grande parte mulheres diaristas, empregadas domésticas. Os mais novos geralmente não acumulam trabalho com estudos. A escola tinha onze turmas: três de PEJA I e oito de PEJA II, e o corpo docente era composto por 14 professores. Iniciou o ano de 2014 com aproximadamente 600 alunos matriculados e, ao fim do ano, contava com menos da metade (250 alunos), pois estávamos em dezembro, mês que se dedicam a trabalhos temporários; segundo professora *Fernanda*, "é difícil uma evasão para nunca mais voltar". A P.O. relatou que sempre houve na escola a cultura de se levar os estudantes de EJA a "espaços de entretenimento, para conhecerem e poderem levar suas próprias famílias depois". Em 2014, não conseguiram

ônibus para o PEJA, mas mantiveram algumas atividades programadas como uma ida à Feira dos Nordestinos, peças no Teatro dos Petroleiros e no Teatro dos Quatro, uma exposição no CCBB, uma visita aos arredores do Maracanã (na época da Copa do Mundo de Futebol) e eventos na Arena Municipal Dicró, equipamento cultural público mais próximo da escola. Mas a viagem a Petrópolis foi o evento mais marcante, ainda que tenha acontecido no ano anterior (2013). As alunas que responderam ao questionário lembravam-se de detalhes: de como saíram pela manhã da escola e retornaram ao Rio de Janeiro à meia noite, depois de passarem o dia na cidade, visitando a exposição permanente do MI, a Casa de Santos Dumont e o Espetáculo Som e Luz[127], quando anoiteceu, nos jardins do MI. Entre as lembranças, professor *Sérgio* lembrou-se de como ficaram em silêncio durante a visita orientada no MI, e mesmo tendo participado de debates e aulas prévias sobre o segundo reinado, mantiveram-se calados naquele ambiente mais austero:

> [Quando voltei à escola] Eu falei: "Mas porque vocês não perguntaram?" "Ah não, a gente ficou sem graça de interromper a moça". Chegou lá na hora, eles ouviram calados, eles não falaram, não interromperam – o que é muito o traço também do estilo de vida que eles levam, muito de obedecer, achar que quem fala melhor tem mais conhecimento; e não é verdade, as coisas não são assim. Isso é difícil tirar deles. Eu entendo até que eles sabem fazer questionamentos, mas às vezes eles se envergonham, eles têm medo de falar errado, de não conjugar o sujeito com verbo. Me estranhou na hora eles ficarem muito quietos, mas depois na sala de aula, percebi que eles ficaram em conflito sobre o que eu falei e o que a guia falou. O que é interessante, porque alguns não concordaram comigo, e acharam que a guia estava era muito certa. Eu me lembro de um aluno que falou assim: "Se todos os políticos atuais fossem igual a Dom Pedro estava melhor"; entendeu? Eu conquistei alguns e perdi outros, a vida é assim mesmo, isso é normal!

Lahire (2006, p. 616) problematiza a questão dos comportamentos linguísticos, levando em conta alguns estudos de W. Labov, que procuram demonstrar como certas variáveis linguísticas mudam à medida que muda o contexto social; os estilos variam em um mesmo locutor, muitas vezes em função do grau de formalidade, tensão; quanto mais formal e tensa é a situação, mas o locutor tenta se aproximar e se conformar de um estilo "mais legítimo". Nas escolas de EJA os professores observam que são muitos os alunos que não manifestam, por achar que não são válidos, seus conhecimentos, e por não se sentirem autorizados a comunicá-los, sentindo-se ainda distantes do modelo mais legítimo, representado pela "norma culta". E, de fato, a linguagem é um aspecto importante nos museus

[127] Espetáculo sobre alguns aspectos do segundo reinado e do Imperador D. Pedro II, com imagens projetadas em uma cortina d'água e na fachada do MI.

para os alunos de EJA. E esta se manifesta na recepção, na exposição e na possibilidade de avaliação do processo.

Observando as características de seu grupo (alunos mais velhos, do PEJA I), professor *Milton* constatou que o fato de o Museu de Bangu ser bastante simples gerou certo conforto na primeira experiência, quando foram sozinhos. Assim como professor *Sérgio*, destacou o aspecto da oralidade:

> O Museu de Bangu talvez tenha favorecido também por essa quebra, de uma coisa imponente. Ele é um museu muito... eu não tenho uma foto pra te mostrar, mas enfim... ele faz parte de um conjunto [de órgãos públicos] por onde eles passam todo dia em frente. Porque a região administrativa tá ali, antigamente se tirava identidade ali, também carteira de trabalho, então eles estão acostumados a estar ali. E ele não tem uma suntuosidade, na verdade, é uma sala muito simples, portinha estreita, você entra, e aí tem vitrines, estantes, alguns quadros pendurados, mas não tem aquela disposição que um museu tem com as coisas bem destacadas, aquela luz especial preparada, aquela montagem, tudo com um ar muito solene. Ali não. Ali é uma reunião de objetos, de quadros, e eu acho que quebra um pouco esse impacto.
> E tem muitas questões que aparecem mesmo. Especialmente na relação que a gente pode pensar sobre o PEJA: são pessoas que, sobretudo os velhinhos, os mais idosos, são cheios de medo de errar, de não se portar direito, tem muito receio, ansiedade também. Se intimidam com algumas coisas ali também, quando veem que a coisa tem uma dimensão um pouquinho diferente daquilo que estão acostumados, habituados. O espaço... tá em outro, é novo, não é do convívio deles geral; a arquitetura desse lugar às vezes já é uma coisa que é imponente, então às vezes o tratamento lá dentro, às vezes tudo isso pode afastar também... essa questão de linguagem, que poderia se pensar nessa questão de quem está se tratando, então, poderia ter grupos específicos para eles. Determinados dias, determinados horários.

Na educação de jovens e adultos é primordial o trabalho com a palavra, segundo Silva (2012, p. 216), em suas quatro dimensões: escuta, fala, leitura e escrita. Reconhecer que os sujeitos têm condições de se articular em espaços públicos, institucionais, pela oralidade – a forma mais expressiva de os grupos sociais populares se relacionarem historicamente; sem deixar de valorizar a leitura e a escrita, para ampliar modos de relacionamento entre os sujeitos e seu grupo.

Sobre a qualidade da comunicação, dez professores já contaram com algum acompanhamento de educador de museus durante as visitas e acharam linguagem/exemplos/demonstrações adequados aos estudantes de EJA. Uma delas, professora *Fátima*, não considerou adequado, e durante a entrevista relatou que cerca de 20 alunos da Escola *Ponto de Areia* foram ao MAR pela primeira vez com seus professores em um dia de semana, à noite. A adesão dos alunos foi considerada baixa pelos professores, que também admitiram que a ida não foi bem organizada. Houve falha de comunicação sobre a forma de transporte a ser utilizada, do que decorreu o não uso do ônibus que seria disponibilizado pela

CRE; e o grupo, então, precisou ir de ônibus e metrô com as passagens pagas pelos professores e alguns alunos decidiram ir sozinhos, direto do trabalho para o museu. O mal-entendido gerou atraso na chegada do grupo e a questão do horário foi lembrada pela professora *Denise* assim como a linguagem de "recepção" e o "tempo no museu":

> Eu penso que... as grande capitais, elas tem que mudar a maneira de estar, no dia a dia. Eu acho que os museus têm que mudar: funcionar por plantões, ou por ciclos, dormirem mais tarde, bem mais tarde, por conta da modernidade. E também atenderem a questão educativa de uma maneira melhor. Existem pessoas que estudam à noite, e que precisam estar nesses lugares! "Ah, tá tendo exposição de Salvador Dali, ou de Di Cavalcanti", vão fechar aí às sete horas da noite, o que é isso? E as pessoas que estudam à noite, não vão ver? Não tem sentido, entendeu? Tem poucas pessoas estudando à noite? Não! Elas existem, então isso tem que ser contemplado, e esses guias precisam ser mais bem capacitados. Quando nós fomos ao MAR, eu achei legal os guias esperarem, mas eu não achei que os guias foram bons, não. Eu acho que tinha que ter uns guias de "banho mais bem tomado", fresquinhos: "Puxa, legal, vocês terem vindo! Eu vou trabalhar direito", sabe? Eu penso assim.
> É, assim: "Já tá bom, né?", "Entenderam?" Foi meio...
> É... a disponibilidade tem que ser real, e não teórica. Tem disponibilidade? Até que horas a disponibilidade? Ela tem que ser real, só isso!

A professora chamou a atenção para a adequação do horário; afinal, houve acesso noturno, mas a permanência teve a qualidade comprometida. Três alunos reafirmaram em seus questionários que a visita realmente foi muito rápida; um deles, *Roberto*, comentou: "Eu voltaria sozinho mesmo para ver o que faltou. Pelo horário, a monitora teve que acelerar a visita. Senti que os guardas [profissionais responsáveis pela vigilância no museu] estavam olhando, cara de pressa. Só quem nunca trabalhou, que não sabe o que é quando dá hora de ir embora. O acontecido não foi avaliado pelo estudante a partir do ponto de vista de quem estava recebendo a prestação de um serviço, mas encarado de forma resignada, em que se transferiu para o lugar do trabalhador, como semelhante. "Mas ao que nada espera, tudo que vem é grato" (PESSOA, 1994, p. 149).

Mário Moutinho, museólogo português, em uma aula inaugural da Museologia da Unirio em 2014 comentou sobre como os museus precisam se pensar também como uma instituição promotora de "serviços", estabelecendo uma relação menos indiferente, não bastando ao museu ter suas "portas abertas", simplesmente. A linguagem de boas vindas é universal, como se percebe na fala de uma aluna, *Melissa*, 38 anos, diarista, que avaliou a recepção positivamente, diferentemente de professora *Fátima*:

> No MAR eu gostei da comunicação. Fomos muito bem recebidos. Tem lugar que é muito estranho. Me senti muito bem lá. Eu ganhei um ingresso com direito a cinco convidados, sem data de vencimento. Vou levar meu marido. Eu gostei, tinha muita

> coisa do Nordeste [no MAR]. Tinha um barco. Tudo que tem coisa do nordeste me faz lembrar as coisas que tem lá. Tinha hora que parecia que eu estava nas praias de lá. Depois eu caí na real e vi que estava no Rio. Lá no Nordeste eu andava de canoa e de barco. Aqui eu só ando de barca.

Selma, aluna da Escola *Caseados*, à maneira de *Melissa*, escolheu a ideia de transportar-se para explicar sua experiência no museu, na realização de um exercício de imaginação. Sobre os significados dos museus no mundo de hoje, a aluna expressou-se da seguinte forma: "Valem a pena, com certeza. Museu conta a nossa história, há anos e anos atrás. A gente aprende muita coisa com isso. Aprende a valorizar as coisas que a gente tem hoje". Parou, ficou pensando. Disse que estavam lhe faltando palavras, que sabia o que estava pensando, mas que não estava conseguindo explicar. Sintetizou, então, com a seguinte frase: "O museu serve para uma viagem", e riu, como que achando que não tinha se expressado bem. Falei que aquilo era muito profundo, que a palavra viagem é muito rica. Enxerguei um nexo fundamental com a ideia de museu como "nave de deslocamentos imagináveis e memoráveis" (CHAGAS, 2011, p. 8) que, para autor, é também palco e tecnologia:

> Como palco, ele é espaço de teatralização e narração de dramas, romances, comédias e tragédias coletivas e individuais; como tecnologia ele se constitui em dispositivo e ferramenta de intervenção social; como nave ele promove deslocamentos imaginários e memoráveis no rio da memória e do tempo. Tudo isso implica a produção de novos sentidos e conhecimentos, a partir de sentidos, sentimentos e conhecimentos anteriores. É por poder ser palco, tecnologia e nave que os museus podem ser compreendidos como lápis (e borracha), com os quais é possível produzir uma escrita capaz de narrar histórias híbridas, histórias com múltiplas entradas, meandros e saídas.

Entre os 15 alunos que foram a museus levados pela escola e receberam o serviço de visita orientada, um considerou que o educador de museu não soube se comunicar bem com o grupo, utilizando-se de explicações rápidas e simples; cinco consideraram que quem os atendeu soube conversar e trocar informações, estimulando a curiosidade do grupo; e um achou que o educador abordou bem o conteúdo da exposição, mas interagiu pouco com eles. Professora *Fátima*:

> Eu acho que eles [educadores de museu] têm que usar sinonímias, usar outras palavras. [...] Vamos usar um sinônimo de palavras: joga, joga a bola, procura, passa pro aluno [...] Busca com o aluno, faz o *feedback*. Ou então já usa um sinônimo, faz um diálogo com o aluno; porque se não ele vai ficar falando sozinho, o aluno vai se sentir constrangido: ele já está em um ambiente novo, com uma pessoa nova, explicando uma coisa... uma verborragia! Ele vai ficar: "caramba, o que o cara está falando ali?" Ele vai ficar constrangido mesmo: "o que é isso que eu estou ouvindo?" Eu acho que é importante que o guia entenda que precisa ter que ter certeza de que está se comunicando, e não falando sozinho, é isso.

A professora *Cláudia* avaliou as formas de mediação encontradas por ela e seus alunos nos museus (assim como professora *Nádia* no Museu do Pontal) observou que os alunos ficaram à vontade e aceitaram participar em situações propostas durante visitas teatralizadas, mostrando como alguns museus têm explorado a ludicidade e a diversidade de linguagens:

> Eu já tive experiência com mediação que é bem didática, vamos assim dizer. Agora, eles amaram quando nós fomos no Centro Cultural da Justiça, que é teatralizada. [...] Ah, é lindo. Logo no saguão, vem uma artista vestida da deusa Artemis, trajada e falando, já cria aquele clima, muito legal. Ela vai mostrando, falando e culmina a gente entrando... onde tinham os julgamentos, antigamente, a sala do júri, aí eles nos pedem para sentarmos na cadeira do juiz, do réu, das testemunhas, dos advogados, tem toda aquela história. E chega em um espaço que eles são recebidos por quem? Por Ruy Barbosa. Então, vem o artista vestido, bem velhinho, de bengala e falando. Ele apresenta todos aqueles que estão lá, os bustos. Quando nós fomos na Assembleia Legislativa também foi uma visita guiada e a menina nos transporta por todos aqueles locais, contando a história antiga do prédio, faz brincadeira, já é uma mediação mais *light*. Mas todas essas eu achei que eles gostaram bem.

Por questões relacionadas a dia e horário de visita ao museu, professora *Alba* nunca realizou visitas com acompanhamento de um educador de museu, mas considera que uma boa ação educativa em museus precisa priorizar questionamentos:

> Nunca foi uma prática que eu quis com os meus alunos [visita com mediação]. Eu sempre achei que por eu conhecer o grupo, eu poderia estar promovendo uma visita mais acessível, promovendo uma visita mais interessante que estivesse dentro dos objetivos. Mas eu acredito que uma ação educativa boa é aquela que deixa o visitante à vontade, que ele sai dali se sentindo acrescido, ou de ideias ou de informações ou de vontades! Que ele tenha espaço sempre para falar, para questionar, para dizer o que está bom, o que não está, o que não gostou.

A maneira como os professores orientam os estudantes antes de entrarem em um museu também revelam suas concepções sobre o espaço, e, ao mesmo tempo, transmitem-nas aos alunos, já delineando uma ideia de museu, antecipando certa representação social. As normas ocupam uma parte importante do momento do agendamento com os museus, e os comunicados são repassados aos alunos. No quadro abaixo, orientações que marcaram o momento da saída da escola, registrados nos questionários, sobre combinados/comunicados prévios, que revelam várias formas de se “portar” no museu:

Tabela 8 - Orientações anteriores à visita a museus

Orientações na escola antes de ir ao museu	
Professores	**Alunos**
manterem-se em grupo / não se afastar para não se perder	
não tocar	
esclarecimentos sobre os objetivos da visita ainda na escola	
informações prévias sobre o acervo ainda na escola	
não fotografar	
necessidade de atenção e observação	
não comer/não beber	
ouvir explicações sobre a exposição	não interromper as explicações
para os mais jovens, orientações sobre o comportamento	não conversar
fazer perguntas	não usar celular
realizar anotações	usar sapatilha para não arranhar o chão

Fonte: A autora, 2014.

Os mais jovens são mais cobrados: alguns professores não se sentem seguros em sair da escola levando adolescentes das turmas de EJA; outros, como professor *Carlos*, lidam com naturalidade, de maneira que a convivência geracional contribui:

> Não, a gente só fala para eles [os mais jovens] o seguinte: que nós estamos sendo convidados, tipo "eu vou visitar alguém!" Geralmente é uma turma muito tranquila, a gente não tem problema disciplinar com o nosso aluno de PEJA, até por conta da maioria ser adulto, e os jovens quando estão com os adultos, com os mais velhos, eles ficam... não atrapalham, eles acabam se sentindo até um pouco "não à vontade" no caso de fazer bagunça, é uma maravilha, entendeu?

Gama (2013, p. 32-33) coloca-nos diante do desafio de, no ambiente museal, encontrar "o contraponto entre a sisudez dos objetos, do ar condicionado, dos seguranças e do 'não toque nas obras' com tudo aquilo que podemos e devemos aproveitar", pois no museu cabem "o riso, a conversa, jogos, a dança – porque não? [...] para que possamos olhar com olhos de ver além do visível, através do poético, da memória, do encantamento". As vitrines, muitas vezes, corroboram a construção de certo distanciamento entre objeto e visitante, não são detalhes, e precisam ser compreendidas pelo visitante no contexto da exposição como recurso de preservação/segurança, que não deixa de influir na relação entre sujeito e objeto e,

portanto, contribui na construção de um imaginário de museus e de seus modos de expor. Dois professores contaram que explicaram ao grupo o papel das vitrines nos museus, da questão do "não toque" no museu. Professora *Alba*, quando construiu um museu de memórias com os alunos na escola em 2013, e durante a exposição com objetos de argila em 2014, intentou mostrar-lhes que são necessárias condições de conservação para determinados objetos. Professor *Sérgio*, precisou realizar uma intervenção após ouvir um comentário de um aluno dentro do MI direcionado à educadora que os acompanhava durante a visita: "Esses vidros é [foram colocados] porque vocês tem medo que a gente roube as coisas?". O professor explicou ao aluno que se tratava de uma precaução do museu para proteger o patrimônio contra o vandalismo, não por suspeita do usuário, ao reparar que o aluno havia se colocado em uma posição subalternizada, como passível de representar "risco" ao museu. Em sua compreensão, essa intervenção deveria ter sido feita pela educadora. Chagas (1985, p. 184) lembra a ambivalência que mora no ato de preservar nesses exemplos:

> [...] aquilo que, a princípio, mascarava-se como orientação preservativa, mostra-se posteriormente, como uma depredação da vida e de sua dinâmica. Desta forma, a tentativa de preservar os espécimens da fauna por processos taxidérmicos pode levar o indivíduo a destruir a vida daquilo que deveria ser exatamente o objeto de preservação; de igual modo, o desejo de se preservar um documento qualquer da ação dos agentes físicos, químicos e biológicos, pode conduzir a uma ação no sentido de isolar o documento de todo o contato com aquilo que é vivo.

Dez museus (entre os 25 participantes) afirmaram promover acessibilidade cognitiva e informacional (diversidade de estratégias de comunicação) e nove museus acessibilidade sensorial (painéis e maquetes táteis, audioguias etc.). Para professora *Alba*, é função do museu oferecer informação, que não se resume a legendas em latim, ao nome científico, pois o museu deve servir tanto ao pesquisador como ao usuário leigo.

Professor *Sérgio* fez uma crítica em relação aos museus mais antigos, em relação a suas expografias específicas, em que afortunados acervos mais lhe causam desconforto do que momentos de alumbramento, pelo excesso de informação – o que condiz com a ideia de que museus são lugares a serem revisitados, dependendo do objetivo do visitante. Para Zavala (2012, p. 62), "o museu é um espaço de excesso", assim como o professor expressou:

> O museu do Louvre em Paris é belíssimo, mas ele é um museu antigo, ele tem uma lógica antiga. Você vai lá e vê aquela profusão de galerias, chega uma hora que a sua cabeça começa a rodar, que você não consegue nem mais identificar onde você está. Em um momento você está no Egito Antigo, no outro você está na Grécia, aí você volta para Napoleão, depois você pula para 2ª Guerra Mundial!

Em sentido contrário, professora *Cláudia* ressentiu-se quando, depois de muitos anos, retornando ao Museu Nacional, deparou-se com a instituição sem o acervo que conheceu na juventude, demonstrando valorização do museu coleção, espaços de acumulação, pujança:

> Fui com meus netos, com meus filhos, no Museu da Quinta da Boa Vista [Museu Nacional]. Para mim, agora, ele é muito pobre. O que eu tenho na minha lembrança, da época que eu ia lá, eram vários andares com várias coisas expostas, e que hoje está muito restrito. Eu não sei o que houve com as coisas que tinha lá, que sumiram. Hoje, o que tem exposto lá não era o que eu via na minha época, tinha muito mais coisa, então, eu não sei. Eu achei que eles mudaram, eles empobreceram, eu diria assim. Não oferecem tanta coisa.

Dois professores destacaram a importância de os museus se tornarem mais interativos e menos estáticos, a partir da utilização de novas mídias e tecnologia, como forma de proporcionar exposições não só mais atrativas, mas que ofereçam ao visitante outros modos de explorar e relacionar-se com o acervo, como rememorou professor *Sérgio*. Ao visitar o MHN com os alunos, por um imprevisto por parte do profissional que atenderia o grupo, não teve visita orientada, e lembrou-se de como poderia ter melhorado a qualidade da visita se tivesse tido acesso a audioguias, na época (hoje a tendência é o desenvolvimento de aplicativos para celulares), há muitos anos existente em muitos museus:

> Em muitos lugares você receberia fones, como no Louvre, como no D'Orsay, em Paris, como tem no Prado, em Madri. Eu acho que uma época tinha no MASP, em São Paulo. Não sei se ainda tem; a última vez que eu vi, na última vez que eu fui não tinha. Então não tinha nada disso, eu tinha que me virar sozinho, e tinha coisas ali que, honestamente, eu não sabia, entendeu? Por exemplo, tinha aquela parte das carruagens que ficam expostas, eles acham o maior barato, principalmente os meninos. E eu não sabia dizer nada de carruagem, eu falei no genérico. Na época, meu celular não tinha a internet que tem hoje, falando de três, quatro anos atrás. Mas eu puxei da minha memória, não sei se eu falei alguma besteira para eles, ficou muito complicado! Essa parte é muito crítica [ausência de tecnologias de apoio].

Entre tantas maneiras de mirar museus, de construir ideias, representações, de imaginar o que podemos esperar deles, de que expectativas nutrir, Chagas (2014, p. 47) desperta nossa atenção para o fato de que toda tentativa de definição de museus pode incorrer em redução; os museus são como territórios do “e” e não do “é”:

> Os museus não cabem nas gavetas classificatórias: eles podem ser isso e mais aquilo e ainda mais isso e aquilo. O território dos museus – a cada dia isso fica mais claro – não é a afirmação do “é”, mas sim o entendimento do “e”. É no espaço do “e” que o museu se reinventa, é no espaço do “e” que o museu vira casa e a casa vira museu, é no espaço do “e” que o museu vira *poiesis* e vira práxis.

4.1.4 Cultura e educação: potência e carência

Dando aulas para estudantes moradores dos morros da Mangueira, do Tuiuti e da comunidade do Arará, professora *Denise* está na EJA da *Escola Ponto de Areia*, na zona Norte, há apenas dois anos. O PEJA nesta escola é recente, começou em 2012. São apenas seis turmas: duas de PEJA I e quatro de PEJA II, e a equipe de professores é composta por oito professores no turno da noite. O perfil do alunado atual é mais jovem, ligeiramente composto por mais homens que mulheres. Os professores contam que os mais jovens apenas estudam, enquanto a maioria dos mais velhos encontra-se trabalhando. São em sua maioria trabalhadores de fábricas do entorno, empregadas domésticas, vendedores informais. Algumas são mães que querem acompanhar os estudos dos filhos no próprio turno da EJA (atualmente há seis jovens cumprindo medidas socioeducativas). A escola sentiu maior evasão no PEJA em 2014, devido a conflitos entre os morros da Mangueira e Tuiuti, ocasião em que vários alunos chegaram a se mudar da região. Iniciou o ano de 2014 com cerca de 120 alunos no PEJA e atualmente encontra-se com 80 alunos. Algumas turmas foram mais afetadas, como o caso de uma que começou o ano com 30 alunos e terminou com apenas seis. O prédio possui quatro andares e é bem conservado (foi inaugurado em 1970); a área externa é ampla, cimentada com algumas poucas árvores em canteiros. Nas proximidades há residências, comércio local e um grande mercado atacadista. Um número razoável de linhas de ônibus que passam pelo bairro. No momento em que as aulas se encerram à noite há certo cuidado de todo o grupo sair junto, por ser a região considerada de risco.

A professora *Denise* valorizou muito a equipe docente, da qual faz parte, durante a entrevista, referindo-se a todos como “parceiros carinhosos, companheiros, gentis”; muito espontânea, às vezes fazia colocações emocionadas, como quando se lembrou do primeiro museu que visitou. Participou de várias formações continuadas na área, e assim se deu/se dá sua formação em EJA, dentro da própria rede, ao longo dos anos. A prática de levar alunos a museus pareceu mais expressiva com seus alunos do EF regular, da outra escola em que trabalha, que fica na região do bairro de Santa Teresa (principalmente aos Museus Castro Maya: Chácara do Céu e do Açude). Na *Escola Ponto de Areia*, sua experiência mais recente com alunos de EJA em museus foi uma visita ao MAR, envolvendo toda a escola, mas apenas duas alunas de sua turma a acompanharam. A fala da professora *Denise*, ao caracterizar seus alunos de EJA, apresentou certa dissonância em relação à dos outros seis professores

entrevistados. Em alguns momentos a professora apresentou certo conflito no uso das palavras, parecendo não querer utilizar representações estigmatizadas nem alimentar a reprodução de rótulos; mas, para explicar sua prática pedagógica e expor a pouca adesão do grupo às propostas de irem a museus, recorreu muitas vezes à imagem de um aluno carregado de dificuldades de aprendizagens produzidas por características deles próprios como sujeitos e/ou de seus modos de vida, das classes populares (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 296). De forma ambígua, adotou em alguns momentos um discurso otimista de possibilidade na mudança de alguns rumos, mas como um processo pesado e lento. Quando lhe perguntei como era levar o PEJA ao museu, professora *Denise* descreveu, primeiramente, sua "ideia de aluno da EJA" local, e foi bastante evasiva diante de minhas tentativas de aprofundamento a respeito das atividades propostas antes, durante e depois da visita ao MAR com os estudantes de EJA. Ainda hesitante na escolha das palavras, iniciou:

> [...] como é que eu posso te dizer? Ah, eles são muito... Ai... [suspiro profundo]. Ai, como eu posso te dizer sem ser cruel com eles? [faz um pausa]. Eles são muito limitados. Muito. Eles são tão limitados que eu fico assustada com eles, parece que eles têm uma história de limitação... tão pesada que, talvez, o caminho do museu, o caminho das artes, seja um toque na sensibilidade, né? Um toque possível. Eu acredito nisso. [...] A vida é muito dura pra eles, muito dura. É muito "feijão com arroz", entendeu? É muito assim: trem... é muito dura, sabe? Dinheiro contado. É muita polícia no morro, é muito: "Ô, menoooor!! Ô marginal!! Ô elemento!!" [imita trejeitos truculentos]. É muito pesada, é muuuito pesada pra eles... eles não conseguem transcender, eles não conseguem raciocinar, eles não conseguem raciocinar!!! É difícil tirar o raciocínio deles. Eu tenho aluno que não consegue... e aí mistura um pouco: de não conseguir porque não tem o hábito do raciocínio, e aí você está buscando esse raciocínio! Falta de hábito. É como se você tivesse limpando um quarto com muita sujeira, muito cotão, muito pó, muita teia de aranha, muito ranço, sabe? Falta de enzimas, de aminoácidos... É uma mistura de tudo. Tenho alunos com problemas mesmo neurológicos, entendeu? E tem outros que escondem mesmo, assim, questões de baixa auto-estima. É um mix, né? É um mix, eu acho que tem um mix aí.

A imagem cristalizada de aluno, ou o "mix de problemas" que o atormentaria, não se confirmou ao menos entre os três estudantes entrevistados nesta escola, apesar de estes não minimizarem a questão da violência na região[128]. Esteban e Tavares (2013, p. 297) demonstram como atos cotidianos – neste caso, vejo a produção de um discurso – indicam certa desconfiança das possibilidades de aprendizagem de todos, expressando limites

[128] Nos questionários dos três alunos voluntários da *Escola Ponto de Areia*, todos do PEJA II, encontram-se os seguintes registros: "Muita gente aqui não conhece nem cinema nem museu. Tem muita gente aqui do Nordeste, presa no serviço, que não conhece essas coisas. A escola tinha que investir mais" (*Marisa*, 38 anos); "Se eles não fizessem isso, eu não conheceria o MAR. Para muita gente foi a primeira vez" (*Renata*, 49 anos); "Para a gente lembrar a existência de muitas coisas que existem e existiram. Tem gente que faz coleção e guarda. Isso ajuda a gente a manter a recordação. Coisa que a gente tem saudade, vale a pena [ir a museus]" (*Roberto*, 61 anos).

biológicos, comportamentais, sociais ou culturais dos estudantes das classes populares. As autoras sublinham uma questão que se entrelaça com outra fala da professora, apresentada a seguir, sobre atividades de lazer, de ocupação do tempo livre no lugar em que circulam, de práticas culturais nos lugares onde moram (incluindo a escola de samba da Mangueira, na região próxima) e sobre o que pensa ser *cultura*. Diz respeito, ainda, ao resultado escolar como fenômeno social, que se tece dentro e fora da escola, entremeado a processos de segregação e exclusão que corroboram um "projeto de escolarização que fracassa", justamente por não acolher as experiências, conhecimentos e demandas das classes populares.

> Que eu saiba, churrascada, essas coisas, churrasco, futebol.
> [...] Eu não sei, eu não sei, eu não vejo isso, não, mas eu não sei. Eu acho que nesse aspecto eles são muito fechados, eu posso assuntar. Não vejo esse movimento, não vejo isso, não.
> Nunca ouvi falar nada [referindo-se ao Museu do Samba]. Eu nunca fui também, não. Óbvio que eles têm a cultura deles. Que não é pouca, é grande, só que eles além de não valorizarem, eles se fecham. Além deles não valorizarem a que eles têm, além de não valorizarem, esconderem. Porque ainda tem isso! Acho que é mais grave ainda: eles não ampliam e daí ficam assim. O que eles têm, eles escondem; e eles não querem aprender mais, apesar de vir pra escola para se instruírem. Meio confuso, né? Mas é mais ou menos isso. Então: "vamos ao museu!". Aí "ah professora... que museu... Vamos ter aula aqui mesmo". Então, pra eles, ir ao museu é uma bobagem. "Gente, vamos lá!". Eles ficam com uma cara assim, tipo: "Como ela está tão entusiasmada?" [risos].
> Assim, eles têm dificuldade de aceitar uma ideia nova, entendeu? A primeira resposta deles é "não gostei, não quero, não vou, estou cansado, isso vai me dar sono, não entendi". Eles são refratários. É um trabalho de você pegar uma colher e "vou começar a fazer um furo na pedreira com uma colher", é mais ou menos isso! Mas eles têm muita informação!
> Ah... [silêncio, antes de responder sobre se há projeto na escola, e de que modo as aulas de artes deixam "vazar" alguma coisa]. Para meus alunos não tem isso, não. Eu sou 4°, 5° ano e comigo eles não têm [artes]. Eu sou professora de português, matemática, história, ciências e geografia. Com história, quando eu falo da ancestralidade e tal, dá para pegar alguma coisa, alguma coisinha...

Em um dado momento da entrevista, indaguei a respeito de uma exposição itinerante (*100 anos de Dona Zica – para não perder a memória*) montada na escola pelo Museu do Samba Carioca (Centro Cultural Cartola),que se localiza não muito distante da escola. A professora disse não conhecer o museu que fica na Mangueira e a exposição dentro da própria escola passou despercebida por ela[129]. Foi no exato momento da entrevista que entrou na sala a professora Laura, e as duas então travaram um diálogo que ilustrou o que seria desenvolvido

[129] A exposição itinerante de um museu que chegou à escola, com tema da história local, foi instalada no último andar e ficou pouco visível e acessível. O uso da exposição não foi discutido coletivamente, e disto decorreu o *não uso* e o lamento da professora *Denise* por não ter detectado a mostra no próprio espaço escolar. Exposições itinerantes em escolas públicas deveriam ficar restritas apenas ao público de estudantes? Que *usos* e que espaços as exposições itinerantes podem ter nas escolas? Que ações podem acompanhar a disponibilidade/empréstimo de material dos museus para as escolas?

nas semanas seguintes, comentando sobre o planejamento, alterando substancialmente o cenário que *Denise* estava construindo até então com sua caracterização dos estudantes. Professora *Laura* estava todo o tempo na sala ao lado, em Centro de Estudos com o restante da equipe do PEJA, planejando atividades que aconteceriam na escola com o objetivo de trabalhar a cultura afro:

> Professora *Laura*: Denise, você fez tanta falta ali! [no Centro de Estudos]
> Professora *Denise*: Olha só, vem cá. Você sabia que teve uma exposição aqui da Dona Zica, no ano passado?
> Professora *Laura*: Sim, eu fui com meus alunos, eu levei. Foi lá em cima, no quarto andar.
> Professora *Denise*: Porque que você não me avisou? Eu não fiquei sabendo disso, não.
> Professora *Laura*: Ah, eu pensei que todo mundo sabia, eu levei meus alunos, porque o cara do Centro Cultural veio aqui, eu que estava aqui...
> Professora *Denise*: Ah, eu não soube, eu não soube...
> Professora *Laura*: E como eu estava falando de África e... [...] Mas nós vamos fazer uma exposição afro. Vamos fazer um jantar, e um desfile de Beleza Afro. Já escolhemos menu, a Vânia já vai trazer folha de bananeira, botar na minha mesa.
> Professora *Denise*: Vamos, vamos, vamos na floresta da Tijuca?
> Professora *Laura*: Vamos jogar pipoca.
> Professora *Denise*: Olubajé?
> Professora *Laura*: Vou jogar pipoca e folhas no chão!
> Professora *Denise*: Opa, Olubajé, Olubajé!
> Pesquisadora: Vocês têm nesses eventos problemas com algum aluno evangélico?
> Professora *Denise*: Evangélicos? Tem vários.
> Pesquisadora: Eu reparei na formatura [pelas orações que fizeram]
> Professora *Denise*: Problema a gente não tem, não. A gente tem é eles aqui.
> Professora *Laura*: Ah, na formatura eles fizeram discurso evangélico. Mas quando eu falo em África, que não dá pra dissociar da questão da religiosidade...
> [...] Eles "Mas, ah, eu não quero aprender macumba!" Eu digo: "Deixa de ser ignorante!!!" [a professora fala de um jeito engraçado]. É assim que eu trato, sou doce assim [brinca novamente]. "Eu estou falando de história, não estou falando da sua igreja, nem da minha, vamos falar deles!". Então, eles têm ligação com a natureza, eles têm ligação com os orixás, são os deuses deles e vamos aprender. Acabou. E aí pronto, resolveu.
> Professora *Denise*: E se fosse Zeus, e se fosse Hércules, Persépolis? Aí todo mundo escutava na paz! Falou de Exu, Xangô: "ai, meu Deus, é o diabo, é o diabo!".
> Professora *Laura*: É preconceituoso, né? Só porque é de negro.
> Professora *Denise*: É porque é preto, é.
> Pesquisadora: Então dá pra desenvolver?
> Professora *Laura*: Ah, eu desenvolvo!
> Professora *Denise*: E a gente não tá nem aí.
> Professora *Laura*: Não quero nem saber. Tem dois trabalhos, aonde tem o problema, tem que deixar de ter e participar da aula. E pronto!
> Professora *Denise*: Por que que eu fiz falta [no CE]? Eu não estou entendendo...
> Professora *Laura*: Porque a gente está tendo ideias...
> Professora *Denise*: Para gastronomia afro? Aí, já teve pipoca com folha de bananeira...
> Professora *Laura*: E vou jogar folha no chão porque vem umas senhoras das comunidades contar as histórias...
> Professora *Denise*: Ai, são lindas!
> Professora *Laura*: E aí vão sentar numa cadeira muito bonita, e eu vou jogar folhas nas senhoras.
> Professora *Denise*: Lá em Santa Tereza tem aquelas mulheres que...

> Professora *Laura*: [interrompe] Vai ter vatapá, vai ter quindim, vai ter pipoca.
> Professora *Denise*: Eu nunca comi um acarajé que nem o dela. Nunca na minha vida. Sem exagero.
> Professora *Laura*: Eu queria fazer aqui, mas pra fazer aqui eu tenho que fritar aqui, e não tem onde fritar. A cozinha não abre pra gente.
> Professora *Denise*: Tá escutando? [falou olhando para mim, como querendo denunciar a restrição do espaço]
> Professora *Laura*: É assim, a cozinha não pode abrir...
> Pesquisadora: Só jantar, acabou o jantar e fechou?
> Professora *Laura*: Agora, engraçado que nós, na festa junina, nós fizemos o caldo verde aqui na cozinha...
> Professora *Denise*: E quem diz que não abre???
> Professora *Laura*: Vânia. Ah, depois dessas coisas de roubo que teve, deve ser isso. Porque nós fizemos caldo verde na cozinha, na festa junina. E vamos ver se isso não abre mesmo!!

A *Escola Ponto de Areia* foi a que menos registrou idas a museus entre todas as visitadas ao longo da pesquisa. A chegada do Programa de Educação de Jovens e Adultos nesta unidade de ensino também é mais recente (2012). A adesão dos alunos a atividades em museus foi também a menor. Mas é preciso atentar ao germe de um movimento instituinte que emerge do chão da escola, a partir de uma equipe com potencial de articulação, visível neste diálogo entre as duas professoras: consciência de que são ilegítimas quaisquer restrições de uso dos espaços da escola ao PEJA; projeto pedagógico relevante em uma comunidade atravessada tanto por culturas africanas e afro-brasileiras como por influências de várias religiões, algumas delas, conservadoras, integristas. Na cerimônia de formatura do PEJA II, em que estive presente, foi dada a voz aos alunos que quisessem transmitir mensagem aos presentes; ficou patente a presença de um grande número de alunos evangélicos, assim como ficou evidente a deferência da equipe docente aos momentos de "oração" espontânea deles. Vários alunos pediram a palavra. O clima era amigável e de muito respeito. A laicidade da escola se mantém em seus projetos, pois a equipe docente parece não se esquivar do cumprimento da Lei n. 10.639/2003[130] (alterada pela n. 11.645/2008[131]), em tempos de intolerância religiosa e de urgente desenvolvimento de traduções interculturais em nossa sociedade.

A *Escola Ponto de Areia* é um exemplo de como o espaço escolar é feito de reproduções e inovações. Em um momento, a professora *Denise* titubeia, principalmente quando confrontada com as aprendizagens que seus alunos "escondem" – como podemos ensinar sem aprender o conjunto de processos que esses sujeitos "reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e

[130] Instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

[131] Tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

dignidade?" (ARROYO, 2001, p. 270 *apud* ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 304). Em outro, corrobora, no refundar de currículos democráticos. Professora *Denise* detectou até mesmo um caminho possível para alcançar sua turma quando escolheu uma linha de trabalho voltada para a ancestralidade, que pode lhe render um bom projeto com a memória coletiva. Apresentou preocupação em consolidar uma nova experiência em museus, compreendendo a ida ao museu como prática cultural possível àquele grupo, na perspectiva de contato com o sensível. Percebeu que precisaria reverter a resistência ao ato de ir ao museu, movimento que, segundo ela, não seria efetivo se de fora para dentro. Professora *Denise* imaginou, durante a entrevista, que uma boa tática poderia ser um processo de (re)significação do museu do/no próprio grupo, na ampliação de interesses e expectativas, de maneira compartilhada, como ela mesma chamou, em "contaminação":

> Eu quero fazer isso, que eles venham comigo; a minha proposta é levá-los a teatro, levá-los a museus. Ano passado eu levei um número maior ao teatro, museu foram dois [alunos], ao teatro eu acho que foram cinco ou seis. [sua turma tinha 15 alunos, entre 25 e 44 anos]. [...] Mas, assim, só o fato de se acomodarem... pra você ver... muitas vezes, de não quererem ver um vídeo; e de ficarem de corpo duro, e de não querer ir a um museu... eu levo, mas é nesse clima. Eu acredito que esse ano eu consiga que, pelo menos, metade da turma vá, mas é um trabalho difícil, entendeu? Eu não vou desistir, eu sei que não vou desistir.
> Pesquisadora: Que estratégia você acha que dá pra sensibilizar? Alguém de museu vir aqui, você acha que faria diferença? Como é que você acha que daria pra aguçar a curiosidade deles de aceitarem essa...?
> Professora *Denise*: Alguém vir aqui? Acho que não, não sei, acho que não... o que faria diferença, não sei, não sei. [Longo silêncio]
> Pesquisadora: O que mexeria assim, daria um clique "ah, de repente é legal ir lá, porque a gente não vai? Porque não?"
> Professora *Denise*: Eu acho que a contaminação deveria ser entre eles mesmos, entendeu? Quem foi no ano passado, sabe?
> Pesquisadora: Você acha que... relatos?
> Professora *Denise*: Talvez, deles mesmos.
> Pesquisadora: Eles falarem?
> Professora *Denise*: Do que viram.
> Pesquisadora: Pela voz deles você acha que funciona mais?
> Professora *Denise*: É, funciona mais, alguém de fora não.
> Pesquisadora: Entendi. E pra ganhar metade dessa turma aí, como é que vai ser *Denise*?
> Professora *Denise*: É... Eu acredito que... Não sei, né? Eu vou instigar o máximo possível. Eu acho que eu já ganhei muitos, porque eu tento me aproximar muito deles, sabe como? Tenho falado muito de ancestralidade com eles, tenho falado muito da minha tataravó que foi do tempo da Lei do Ventre Livre, eu acho que isso caiu muito bem.
> Pesquisadora: Aconteceu uma identificação?
> Professora *Denise*: É!! Primeiro porque é verdade! Segundo porque quando eu falo disso, rola uma identificação, e ao mesmo tempo uma superação, não deixa de ser uma tática, né?

As alunas que foram ao MAR gostaram, e *Denise* reparou que elas comentaram com outros colegas. Ela pareceu estar interessada no olhar e na capacidade de tradução de

experiências das próprias alunas do PEJA; usou, então, uma metáfora instigante, subitamente criada naquele momento de reflexão, no momento da entrevista: a possibilidade da *contaminação*. Então rememorei Ana Maria Machado (2001, p. 118; 125) e suas conversas e escritos sobre leitura(s), quando em seu texto *Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura* desacredita no ensino-transmissão de uma prática (no caso, leitura) e aposta na *contaminação*, mesma metáfora da professora *Denise*:

> Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que uma pessoa passa para a outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que ensino.
> [...]
> Mas todo o cidadão tem o direito de descobrir o que é ler literatura, para que se lê, qual o sentido que isso pode ter em sua vida. E, então, decidir se quer ou não. E todo professor (mesmo que ensine ciência ou história) tem o dever de estar em condições de dar ao aluno a oportunidade de fazer essa descoberta.

As contradições, as reflexões da professora *Denise* somaram-se às de outros professores, desafiando-me a compreender a força do coletivo escolar, das práticas culturais, das *contaminações* de *Laura* para *Denise*, de *Denise* para *Laura*, de estudantes para professores, de estudantes para outros estudantes, em redes e interações nem sempre visíveis e palpáveis, mas que já *rendem* uma identidade à *Escola Ponto de Areia*, uma escola com um PEJA jovem, mas com funcionalidade própria, um sistema ora organizado ora desorganizado, mas que não parece anular as diversidades – algumas incorpora, outras ainda (des)conhece – repleto de imprevisibilidades porque complexo. A *Escola Ponto de Areia* me fez refletir sobre o que Morin (2011, p. 85) paradoxalmente nos desafia a pensar: o todo é ao mesmo tempo maior e menor que a soma das partes.

Os professores *Celso*, *Cláudia*, *Nádia* e *Alba* chamaram também a atenção para a questão das resistências à realização de visitas a museus, principalmente, de estudantes que chegaram à escola mais recentemente (como no caso dos alunos da professora *Denise*, cursando o PEJA I). Diante de impasses parecidos, esses quatro professores buscaram caminhos com bases dialógicas, de reconhecimento de saberes dos alunos e uma dose de insistência em despertar-lhes a curiosidade de conhecer outros espaços educativos, como possibilidade de ampliação da cidadania diante da realidade de perceberem que, por conta própria, dificilmente muitos estudantes transpõem determinadas barreiras simbólicas e materiais. Professor *Milton*, da *Escola Ilhós*, também demonstrou que, embora a primeira visita de seu grupo não tenha se dado coletivamente e nem com sua participação no espaço museu, foram os saberes dos alunos que nutriram a proposta pedagógica de *uso* quando

escolheu o trabalho com memórias. *Nádia, Alba, Cláudia* e *Sérgio* também contaram como a proposta pedagógica pode sustentar todo o processo de ida ao museu – antes, durante e depois – e que este aspecto facilitou a formação de um objetivo comum entre professores e alunos, diminuindo desconfianças a respeito de uma "não-aula", (re)construindo com eles outras ideias sobre o que seja escola, e momentos de aprendizagens, desestabilizando formas estratificadas de compreensão de "uma verdadeira escola": quadro cheio, alunos sentados, cópias, professores munidos de recursos didáticos tradicionais como livro didático, mapas, cadernos. O imaginário de escola que muitos trazem, e todo o esforço empreendido para estar ali após um dia de trabalho, faz com que criteriosamente avaliem a presença desses itens que, para muitos, são garantia de uma "aula de verdade".

Na *Escola Richelieu*, professor *Celso* enfrentou situações em que alguns alunos faltaram à escola no dia em que estava marcada a visita ao museu ou ida a teatro, por acharem que "não haveria aula", que essas atividades não eram validáveis como "aula":

> [...] eu falo assim [para os estudantes]: "olha, eu fico muito triste quando nós convidamos vocês para participarem de uma atividade extraclasse, mas que é de conhecimento. Eu também vou aprender, eu não sei o que eu vou encontrar lá, mas eu vou lá também pra aprender". "Ah, professor, mas é muito chato!". Eu [respondo]: "Não sei se é chato! Eu só posso saber se é chato depois que eu for lá! Aí alguns ficam reticentes. É interessante, quando no dia seguinte [os que foram] eles falam [conversam entre si], e o outro [que não foi, lamenta]: "Poxa... se eu soubesse...". Eu digo: "Pois é, mas nós te falamos. Eu não posso criticar algo que eu não vi, por preconceito". [Eles falam]: "Ah, teatro é chato!". [Eu digo]: "Não sei, de repente eu já assisti muita peça: muita peça boa e também muita peça chata; já assisti filme bom e filme chato, mas faz parte daquele universo que te oferecem".
> [...] Quando nós convidamos para o chamado "passeio" – eu não gosto desse nome, do nome passeio, porque eles acham que passeio é passear – vocês aprendem muita coisa. Quando nós fomos ao teatro ver "Casa Grande e Senzala", no Teatro Carlos Gomes, teve aluno que nunca tinha ido ao centro da cidade. Pegamos o metrô aqui e quando saltamos na [estação] Carioca [um aluno] todo deslumbrado, tipo "que lugar é esse?", vendo o centro de uma cidade bonita, acesa, muitos prédios, ele andando ali pela Carioca e tal. Então, isso também é aprender.

A tática do professor *Celso* é a mesma da P.O. *Ester*, da *Escola Caseados*, de se colocar, enquanto professores, na condição mesma de sujeitos de aprendizagem. *Ester* tem reparado, em encontros com outras escolas, que o PEJA de sua unidade tem apresentado taxas maiores de permanência de alunos (ainda convivendo com os mesmos fenômenos sazonais de evasão já conhecidos na EJA), podendo haver relação com a dinâmica cultural proposta pela escola, mas enfatiza que: "Não é o *sair* da escola... são as relações que se estabelecem. É quando todos estão aprendendo juntos, ao mesmo tempo. Eles então se identificam com a gente". Citou como exemplo uma atividade que recentemente tinham realizado juntos, uma

visita a uma exposição na Biblioteca Municipal Governador Leonel de Moura Brizola, em Duque de Caxias, chamada *Kumbukumbu*: *África, memória e patrimônio*: “Fomos de trem, professores e alunos. Cerca de 20 [alunos]. Todos ouvindo juntos, todos aprendizes, todos fizemos perguntas. É uma relação horizontal”. A biblioteca pública, que não fica normalmente aberta à noite, abriu especialmente para eles, e foi o próprio diretor quem acompanhou o grupo por toda a exposição.

Professora *Nádia* percebeu que seu grupo de alunos mudou a concepção de museu quando visitou o Museu do Pontal, ao se sentirem integrados:

> Eu notei isso, quando a gente falou que era uma visita ao museu, primeiro eles: "Ah não vou não... é chato", principalmente o pessoal mais jovem. Mas aí, quando chegaram lá, exatamente por eles poderem participar e falar da experiência deles e interagirem [durante a visita]. aí mudaram bastante a opinião”. Tinha uma aluna que devia ter... na faixa etária de... mais de 50 anos, nordestina. Então tudo que ela via, ela contava uma história, porque fazia parte da realidade dela, sabe. Então me enriqueceu muito a visita, foi muito bom. Muito interessante. Eles fizeram teatro lá dentro, com fantoches, bonecos... Foi muito bom! O bumba meu boi... Eles representaram, tinha todo um material, enfim. Eles interagiram bastante, e aí passaram a gostar. Acharam ótimo! Quebrou aquela coisa de que museu era uma coisa estática, parada, chata, monótona. Foi muito bom.

Professora *Alba* nem sempre contou com alta adesão, não só a museus como a outras dinâmicas escolares, exemplificando que o envolvimento deles é consequência de um trabalho contínuo, e que ela considera ter também relação com as características pessoais de cada um, de maneira que há turmas que ela consegue envolver e convencer mais facilmente, enquanto outras parecem menos coesas, mas que sua avaliação é ainda positiva quanto a possibilidades de adesão, sem nunca deixar de insistir todos os anos:

> [...] Alguém que está ouvindo pode pensar “ela está vivendo um paraíso”, mas não é isso, acho que é tudo fruto de um trabalho que não é de hoje. A *Ester* [P.O. do PEJA da *Escola Caseados*] usa muito a palavra construção, e eu acredito nisso. A gente assim que veio trabalhar com alunos do PEJA teve muita dificuldade, por exemplo, de eles assistirem vídeo: “Não, eu não gosto de ver vídeo”. Hoje é diferente, a gente faz uma sessão, eles dão sugestões de filmes; mas isso não foi da noite para o dia. É toda uma construção de mais de cinco anos trabalhando todos os dias com esses alunos, mostrando a importância de todas essas coisas, então... Não é paraíso não, é só muito trabalho! [risos].
> [...] E acho que tem muito a ver com o grupo mesmo. Por exemplo, em 2014 eu estava com um grupo ótimo, os alunos eram maravilhosos, tudo que eu propunha eles topavam. Então é um grupo que se animou muito. Mas já teve anos de eu fazer de tudo, mundos e fundos e nada, eles não se animavam. Muitas responsabilidades aos finais de semana, ou estavam muito cansados, e aí o quórum acabava não sendo muito grande. Então, eu acho que tem muito a ver com a característica de cada grupo, cada ano. Às vezes a gente tem alunos um pouco mais idosos que já estão aposentados, às vezes não. A gente tem muitos alunos trabalhadores, que trabalham

> até sábado, até domingo, e aí acaba não dando muito certo. Mas eu nunca desisto, eu sempre penso que se um ano tá bom, ele pode melhorar [risos].

Novamente, a questão das propostas aos sábados e domingos, nem sempre possíveis para os alunos, pelos compromissos familiares e de trabalho, apesar de alguns professores não se importarem de realizá-las sem serem remunerados para isso. A escola pode reunir condições favoráveis e estimulantes, como um dos alunos da escola revelou: "Ir a museus com os professores faz com que a gente vá mais. Incentiva. Se a gente fica em casa, não vai. Já estamos na escola, e a condução está ali, então estimula". Para muitos deles, o cansaço de um dia de trabalho pode ser decisivo na adesão; e condições mais confortáveis e atrativas podem influenciar, como o transporte saindo da própria escola. Também se tornam significativos, neste contexto, o trabalho de convencimento de que aquele será um momento de aprendizagem tão importante quanto qualquer outro vivenciado em sala de aula; sem falar do efeito da solidariedade grupal diante do "novo", do desconhecido. Os professores percebem, portanto, que é preciso investir de maneira ampla, sem reduzir a situação ao simples ato de "levar" ao museu, para que ganhe significação. E a "dureza" da vida a ser contornada e enfrentada, sem idealizações, como professora *Alba* revelou (situações de vida muitas vezes semelhantes entre trabalhadores professores e trabalhadores subalternizados); e a escola (re)significada como lugar de "respiro":

> Eu acho que depende bastante da escola, mas eu acho que tem muito a ver também com a questão das prioridades do dia a dia. Uma pessoa que trabalha de segunda a sábado, por exemplo, que ganha um salário mínimo e que tem filho pra criar, a cultura, em geral, não é uma prioridade. E eu não estou colocando juízo de valor nisso, não. É que eu acho que a gente prioriza mesmo as coisas, para dar conta da vida, que às vezes é muito difícil. Então ainda fica pra escola aquele momento do respiro, da oxigenação de fazer uma coisa diferente, uma coisa voltada pra cultura. Ainda falta bastante, mas eu acho que não só dentro da escola. A gente ainda precisa chegar a um nível de cultura ser tão essencial quanto outras questões. E eu falo isso por mim, porque muitas vezes eu faço de tudo, eu vou a todos os lugares, aí eu percebo que não fui ao museu ver alguma exposição que eu queria. Acho que ainda falta a gente melhorar isso bastante, enquanto povo. De priorizar a cultura, porque ainda não é uma realidade. E aí você perguntou se eles voltam, né? Sim. Ano passado, por exemplo, teve uma aluna que não pôde ir ao Museu Nacional conosco, depois ela foi, em um domingo, com os filhos. Ela se sentiu tão impregnada com os colegas falando, que ela foi com os filhos.

Selma, 35 anos, aluna de *Alba* que levou seus três filhos ao Museu Nacional, contou que ficou doente no sábado em que a escola marcou a visita. Mas através da página de uma rede social que a coordenação do PEJA da *Escola Caseados* mantém, *Selma* interagiu com professores e colegas. Foi criado um álbum com fotos do grupo nos diferentes espaços do

museu e das exposições. *Selma* incluiu, então, diversos comentários, como: “Lazer, cultura e de certa forma uma família, tudo junto e misturado. Assim não tem preço. Quem sabe na próxima eu vou”. Uma das professoras também comentou: “Momentos maravilhosos, o saber encanta e... diverte!”.

Figura 27 - Visita de um grupo do PEJA ao Museu Nacional (2014).

Fonte: Página da rede social de uma das escolas visitadas, 2014.

4.1.4.1 Arte na proposta pedagógica

Na *Escola Caseados*, a P.O. *Ester* destaca que é preciso instaurar um processo de diálogo para que todos os alunos da EJA entendam que as atividades desenvolvidas em espaços de cultura “também são aulas”, fazendo-os compreender que, de acordo com o PPP e com o plano de ação da escola, faz parte reconhecer que *conhecer/estar/ocupar* espaços de

cultura da cidade é aprender: "Na semana de lançamento do projeto, nossa fala fica clara para os alunos. Principalmente, este ano, trabalhando com o tema Artes: [foi preciso] circular pela cidade, conhecendo e reconhecendo espaços culturais". Sobre a *Escola Caseados*, foi inaugurada em 1992, mas a oferta de EJA iniciou-se anos mais tarde, em 2008. Os alunos atendidos por esta unidade são moradores da Vila Cruzeiro, Parque Proletário, Chatuba, Grotão, Manguinhos e alguns são de fora da Penha. Há um equilíbrio entre os gêneros, mas quanto à idade, no PEJA I prevalecem adultos e idosos. Nos blocos finais, prevalecem os mais jovens: mais da metade possui até 24 anos, havendo entre eles adolescentes de 15 a 17 anos. A evasão dos alunos é percebida em meses associados a trabalhos temporários, em especial no fim de ano (outubro, quando há eleições; novembro e dezembro, por conta do Natal), mas retornam no ano seguinte. Atualmente, são sete turmas, três turmas de PEJA I e quatro turmas de PEJA II. Todo o PEJA possui, aproximadamente, 210 alunos. A equipe de professores é composta por nove docentes. Localizada na zona Norte da cidade, a escola pode ser acessada por variados transportes, como ônibus e trens; mais recentemente, o bairro recebeu estações do BRT Transcarioca. Na rua da escola há um ponto de mototáxis, uma forma de transporte muito utilizada pelos moradores para circularem pelo Complexo da Penha. Há um centro comercial no entorno imediato, formado por um grande supermercado, um *shopping* de pequeno porte, igrejas, um parque de diversões, uma praça, variadas lojas de rua e comércio ambulante pelas calçadas. A escola tem um projeto pedagógico que valoriza programas culturais dentro e fora da unidade, segundo a direção, iniciado antes do Programa de Educação de Jovens e Adultos funcionar na escola. Portanto, pode ser vista como uma característica da escola, não do nível, segmento ou modalidade de ensino, assim como não dependente de iniciativas pessoais de professores de determinadas disciplinas. É possível encontrar no projeto político pedagógico (disponível para consulta no *site* da escola) a sistematização deste compromisso. Após elencar objetivos gerais e específicos do projeto, encontra-se uma lista de ações complementares e, entre elas, o incentivo ao uso dos museus:

> Construir um acervo de reproduções de obras artísticas; aumentar o acervo bibliográfico sobre o tema; explorar a literatura como arte e o livro como seu objeto; dinamizar o acervo audiovisual que explore músicas e danças folclóricas; incentivar a visita a museus, centros culturais, teatros e cinemas, através da divulgação de peças, filmes e exposições e proporcionando as visitas sempre que possível[132].

[132] Em 2014, o PEJA da *Escola Caseados* tinha ido ao Centro Cultural da Justiça Federal duas vezes, ao MAR, ao Museu Nacional (e também ao Pão de Açúcar, duas vezes à Biblioteca Leonel Brizola, à exposição "Segredos do Egito" – realizada em um shopping da cidade – ao Espaço COPPE Miguel de Simoni, na Cidade Universitária; e várias à Arena Dicró para assistir espetáculos de teatro, música, dança). A página da rede social do PEJA também tem outros registros, como de alunos em projetos na própria sala de leitura, de aulas

Professora *Alba* diz realizar planejamento participativo nesta escola, e nele são incluídas negociações com a turma. Na semana em que concedeu a entrevista, por exemplo, o aniversário de 450 anos do Rio de Janeiro tinha sido escolhido como tema anual da escola, e a professora realizara a leitura de um livro, *Neguinho do Rio*, de Luís Pimentel, para iniciar algumas atividades com os alunos:

> Li a história do livro e ele [o personagem principal] vai passando por muitos pontos da cidade. E depois eu perguntei pra eles sobre que lugares gostariam de ir, curiosidades sobre a cidade que eles não conhecem, e surgiram alguns museus. Então, você vê que, assim, museu não é encarado mais como... ele [o museu] está sempre no patamar. Porque é sempre muito badalado aqui na escola os passeios para o Pão de Açúcar e pro Cristo Redentor. Mas o museu, pelo menos na minha turma, está sempre andando lado a lado [com outros pontos culturais]. A gente quer ir ao Pão de Açúcar, a gente quer ir ao Cristo, mas a gente também quer ir aos museus. [...] O livro falava também do Museu do Catete e eu perguntei se alguém conhecia. Ninguém conhecia, ninguém tinha ido. Então quando eu pedi a sugestão [sobre onde poderíamos ir] eles falaram "Ah, o museu que a gente pode ir é esse museu que aparece no livro". Então você percebe que já há esse gosto mesmo, não é só badalação, digamos assim. É um gosto por querer que isso faça parte. E aí eles sugeriram, e eu vou verificar para esse ano o que dá para fazer.

As experiências vivenciadas no interior da escola também são valorizadas e registradas nas redes sociais: "É um vai e vem. Trazemos também para dentro da escola. Eles se sentem parte disso. Recebemos [convidados], mobilizamos a escola o tempo todo: são contadores, autores de livros, grupos de teatro...". A P.O. *Ester* percebe que, inclusive, a desenvoltura dos alunos tem aumentado, que há menos distância entre estudantes e convidados durante atividades e apresentações. Professora *Cláudia*, da *Escola Granitos*, também percebeu que alguns estudantes passaram a participar das visitas, mesmo quando acompanhados por um monitor/mediador do próprio museu, principalmente quando o assunto lhes é familiar, razão pela qual professora gosta de usar museus estabelecendo relações anteriormente, como fez antes de ir ao Memorial Getúlio Vargas:

> Fazem, fazem [perguntas]. E tem uns que, por já terem passado aqui, já conhecer, quando eles chegam lá, eles já se sentem, também já falam, já tem aquela segurança. De intervir.
> De intervir, de dar lá o pitaco deles, entendeu? Então, isso é legal com eles. E é interessante, tem um aluno aqui, até um aluno que a gente fala muito, o Seu *José*. Ele é um aluno que lê, está por dentro de tudo. Ele é um desses, que ouve, chega lá e

---

desenvolvidas por estagiários da UERJ e da UFRJ, de oficinas (máscaras africanas em telhas, de *ojos de dios* – objeto da cultura mexicana, atividades de estamparia com imagens do Rio Antigo, colcha de fuxicos, oficina de estêncil no contexto da Arte Urbana). Há também muitas fotos de centros de estudos dos professores, encontros com autores de livros dentro e fora da escola, encontro dos alunos do PEJA-SME, eventos do Cinema-SESC na escola, ExpoPEJA, peça teatral do grupo "Coletivo Bonobando", oficinas PET-Diversidade/UFRJ, visita de ex-alunos à escola etc..

> fala "mas não era só isso, era assim e assim também". Ele fala. Mas não escreve uma palavra. Então, é um aluno que a gente está tentando saber o porquê. Por que a gente não tem essa especialidade, se é algum bloqueio... a gente está tentando ver o que acontece com ele.
> Ele lê. Entende o que lê. Ele foi à Assembleia, "sabe o que é isso?" [monitor perguntando], ele: "Pá", na hora! Ele lembra de muitas histórias. É um senhor, tem uma bagagem de conhecer a política, essas coisas, e a gente fala muito de política em sala, eles gostam, eles gostam.
> [...] como foi no horário [da aula presencial], não puderam colocar aqui [na ficha da agenda cultural] não. Mas como eu falei, como eles tiveram uma atividade referente ao Getúlio Vargas, por causa do filme [assistiram na escola], então, para o grupo do bloco 2 eu rodei a carta do Getúlio e eles tiveram que fazer um trabalho sobre aquela carta e para os outros foi um trabalho mais preso a algumas passagens do filme, que se completaram lá no Memorial, entendeu? Então, só o Memorial, não. Teve uma atividade, porque a atividade já vinha acontecendo.

Para professora *Cláudia*, a ideia de escola precisa ser ampliada, dinamizada e a sua unidade caracteriza-se por uma ação que não limita a escola a um tempo determinado da vida, para o qual se retorna mesmo após uma certificação:

> Não somos só uma escola [...]. Ontem mesmo veio uma pessoa fazer uma palestra que não era só para os alunos, era para a comunidade, para quem quisesse vir; sobre o PROCON, sobre os direitos do consumidor. Aqui tem muita gente transitando por causa do comércio, então, tem pessoas, vendedores, alguns camelôs que já vêm aqui, pegar livro, levar para casa, para ler para o filho, para ele mesmo; sentam aqui, ficam lendo... Então, a proposta é abrir as portas da escola não só como escola, mas como um centro cultural, seria isso. A ideia é essa mas a gente está indo, aos pouquinhos, e ganhando... até o povo se habituar.

Também a *Escola Granitos*, desde 2009, ano em que rediscutiu seu PPP, privilegiou a questão das atividades culturais, que passaram a constituir um dos eixos de ação na EJA, segundo a coordenadora. O documento elaborado apresentava estratégias para o alcance da proposta: "realizar parcerias com centros culturais, museus; promover acesso às diferentes atividades culturais, produzir mural de divulgação de atividades culturais; divulgar atividades em redes sociais; estimular a participação dos alunos em eventos culturais utilizando o documento 'agenda cultural'". Entre as seis escolas visitadas, naquelas em que havia elaboração de um projeto pedagógico com foco em cultura, também verifiquei haver projetos internos, engajados a linguagens artísticas, mesmo no PEJA I. A *Escola Richelieu*, no último andar do prédio, tem instalado um núcleo municipal de artes[133], mas as ações com os alunos

[133] Em caráter optativo e em horário alternativo ao da grade curricular obrigatória, são oferecidas oficinas de artes visuais, teatro, dança, música, arte literária e vídeo. As Unidades de Extensão Educacional funcionam dentro de escolas (12 pelo município), contudo há uma diversidade de inscritos, não só os próprios alunos como pessoas provenientes de vários bairros e regiões da cidade. As vagas são ocupadas prioritariamente (mas não exclusivamente) por alunos matriculados na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Concordo com Wilner (s. d.), autora que estudou esses núcleos, quando afirma que "as direções de escolas são mais resistentes ao que consideram um corpo estranho em suas dependências, à circulação de alunos e responsáveis oriundos de

do PEJA não acontecem, segundo o diretor; são os alunos da comunidade em geral que frequentam as oficinas de dia, e as oficinas fecham à noite, quando acontecem as aulas para o PEJA. O PEJA II tem aulas de arte[134] às sextas-feiras, como componente curricular, sobre o que nos conta o professor *Celso*:

> O nosso PEJA tem a sorte de ter uma professora espetacular que é a professora *Salete*, que desenvolve uma produção de trabalhos com eles, não esquecendo de citar os artistas que produzem essa arte; então, ano passado ela trabalhou o Volpi nas peças das festas juninas, ela falou do Volpi e depois reproduziram as obras. Ano passado ela trabalhou com uma turma com Leonardo da Vinci; trabalhou o surrealismo com o Dalí. Com o Dalí, ela fez uma exposição do trabalho deles que ficou muito bonita, aqui mesmo, depois você vai dar uma olhada mas você vai ver que nós mudamos [o mural], ela deixou um trabalho do PEJA, depois nós fizemos no final do ano os murais com os trabalhos da classe especial, então, o do PEJA já tiramos, ela recolheu. Então, do Volpi, foi uma exposição de quase dois meses. No ano passado, foi interessante em relação ao Dalí porque nossos alunos têm aula de língua espanhola, então como Dalí era espanhol, ela fez uma mistura: trouxeram um documentário sobre Dalí e sua obra, aí nós temos *datashow*, nós temos multimídia, temos sala preparada, como se fosse um teatrinho, um cineminha, uma coisa mais íntima, enfim, a escola tenta criar alguns ambientes. E a gente incita eles a trabalhar essa coisa que você tá perguntando aí, de *fazer*. Pra esse ano ela vai trabalhar com toda a escola, vai trabalhar até com argila, o tema é o Rio de Janeiro, então ela vai selecionar autores, vai fazer esculturas para depois desenvolver uma exposição. [...] os alunos adoram, os alunos adoram! O pessoal se envolve mesmo com o trabalho, entendeu? E nisso a gente descobre... tem aluno aqui que é espetacular, que se tivesse condição, um pouco mais, se tivesse condição de se aprofundar e de estudar mais arte... Ela percebe isso.

Vygotsky (2009, p. 22 *apud* SANTOS, 2012, p. 55), desmitificando que a imaginação criadora é própria da infância, reafirmou ser o adulto agente criador constante, ao longo da vida, e que a imaginação depende de algum tipo de experiência, fomentadora da capacidade criadora:

> Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material para a criação de fantasias está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

---

outras unidades escolares, ou ao próprio tipo de atividade - envolvendo ações corporais, vocais e ambientais que contrariam a ordem disciplinar estabelecida na cultura escolar, de silêncio, limpeza, controle do corpo (a posição sentada e estática como dominante)". Se hoje *Celso* diz haver um crescente espírito de entendimento entre as partes (escola e núcleo), há três anos, quando alguns pesquisadores visitaram esta escola (no contexto da pesquisa *Diagnóstico*), o clima era similar ao descrito pela autora.

[134] A meta 12 do PNC é específica sobre a garantia da disciplina arte – com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural – em todas as escolas públicas da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos salientam que na base da expressão *potencial humano* sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si:

> Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (CNE, 2000, p. 11).

Para *Alba*, que não tem formação em artes e atua com uma turma de PEJA I, o desenvolvimento das linguagens artísticas é realizado de forma difusa com outras disciplinas. Uma das atividades propostas em 2014 atrelada ao tema anual foi modelagem de peças, e a professora se surpreendeu com o prazer do *fazer*, entre alunos. Primeiramente, foram ao Museu Nacional conhecer a arte indígena pré-cabralina e africana (Egito):

> É engraçado que sempre que a gente quer propor alguma coisa para os alunos adultos, a gente fica com um pouco de medo deles se sentirem infantilizados, não é? E argila é muito parecido com massinha. Então, fica aquele medo: nossa, será que ele não vai pensar que estão brincando de massinha? Mas a gente consegue ser tão claro nos objetivos, que os alunos percebem que aquilo é apenas mais uma etapa da proposta, não é uma tentativa de infantilizar, ou porque não tem nada melhor pra fazer. Ao contrário, faz parte de um trabalho com objetivos, com avaliação. Então nesse dia da produção das peças, eu vi aluno, por exemplo, que trouxe luva porque eu indiquei pra trazer a luva, mas tirando a luva e botando a mão na massa, de tanto que estava satisfeito. E absolutamente todos os alunos se envolveram, não teve um que falou "ah, não quero fazer, hoje eu não estou bem..." Não. A gente depois pintou as peças. E a mesma coisa, a mesma boa vontade. E é de uma satisfação, de uma alegria, eles se entrosam tanto, é um momento de socialização muito grande, principalmente porque eu fiz isso em parceria com uma outra turma, então foi o momento deles conversarem, de verem que estão muitas vezes no mesmo barco, com os mesmos medos. Então, a aceitação é muito grande, é muito grande. [...]. Antes de ir ao museu, eu disse por que iríamos e fazia parte uma atividade com argila, então eles foram, puderam observar as produções dos índios. Eles viram que na verdade estavam ali fazendo... com menos material, uma produção que era utilizada no Brasil há muito tempo. Então, não tem nada de se sentir infantilizado, ao contrário, tem todo um questionamento do tipo "eu estou tendo uma dificuldade danada de fazer uma peça pequena, imagina o índio fazendo uma urna enorme".

Alguns pesquisadores (BOTELHO, 2007; OLIVEIRA-VASCONCELOS, 2012; JIMÉNEZ; AGUIRRE, 2009) destacam a importância de se propor experiências para todos, não só como públicos (consumidores) mas como participantes ativos em uma democracia cultural: o fomento à criatividade e às diferentes culturas de cada grupo social é tão importante quanto a difusão das obras e do patrimônio (NIVÓN BOLÁN, 2006 *apud* OLIVEIRA-VASCONCELOS, 2012, p. 3); e o acesso ao maior número de manifestações culturais possíveis para que sejam feitas escolhas sobre quais irão praticar (BOTELHO;

FIORE, 2005). Nesse sentido, quais as formas efetivas de enriquecimento do repertório cultural da população possíveis na cidade, em museus e centros culturais, como ecologia de saberes, como experiência transformadora para o sujeito, ao longo da vida?

5 O GESTO PRIMORDIAL DO HOMEM LEVANTANDO O ROSTO PARA O CÉU ESTRELADO

Se filosofar é perguntar (que outra coisa seria?),
O homem só é filósofo porque é músico. Porque canta.
Foneticamente, a pergunta é uma modulação musical ascendente, na emissão da frase.
A diferença entre uma frase afirmativa e uma interrogativa não é apenas ontológica,
dizendo respeito à ordem do ser e das coisas.
É um disparate de tom.
É essa capacidade das línguas de formular perguntas que funda um mundo humano.
O mundo das plantas e dos animais (presumo) é feito apenas de frases afirmativas.
No perguntar, está o específico humano.
E essa especificidade está codificada materialmente,
musicalmente no aparato da língua.
[...]
A interrogação, porém, é o próprio fundamento do diálogo,
o reconhecimento da diferença entre o eu, que eu sou,
e o eu que o outro é,
separados e próximos pela prática da linguagem, hiato e ponte.
O perguntar é o fundamento do diálogo, a precariedade introduzida em nível de fala.
O viandante que, na estrada, pergunta ao passante,
“onde fica o caminho para a montanha?”,
reconhece sua ignorância, sua pobreza, sua precariedade,
vale dizer, sua condição humana,
feita de carência, lacunas e incompletudes.
É a pergunta, o perguntar, que socializa, isto é, humaniza o homem.
E é misterioso que este gesto fundante se produza sob o signo da música.

Paulo Leminski, 2012, p. 81-84

Se há um céu estrelado e um “desejo de viver um mundo totalmente humano, cultural, sígnico”, ao invés de conclusões, leituras constelacionais. Em diferentes contextos, os direitos culturais encontram-se em campos de disputa: não é simples em uma metrópole conjugar direito à produção cultural, direito de acesso à cultura, direito à memória sem abrir espaço para pensar *outra cidade possível* (FAUSTINI, 2012), na qual todos os sujeitos usufruam experiências de autonomia, que subvertam lógicas de e*spaçotempo*, para aumentar seus repertórios e redes, em perspectiva dialógica e de recursividade (MORIN, 2011). Com cada um sendo visto em *potência de invenção* (FAUSTINI, 2012), e não como mero receptor de políticas que mais hierarquizam (e excluem) do que promovem *ecologia de saberes* (SANTOS, 2002). Para a construção de um leque de possibilidades ao alcance dos sujeitos, entretanto, são necessárias articulações em rede, com o envolvimento de diferentes atores governamentais e não governamentais da sociedade (RIBEIRO *et alii*, 2015, p. 42), assentadas em melhores condições de mobilidade urbana e segurança pública.

Em Freire, a estética como forma sensível de estar no mundo implica “o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida: a “estesia” contrapõe-se à “anestesia” (DUARTE JR. *apud* REDIN, 2010, p. 165).

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.

Talvez seja precoce interpretar todos esses *usos* de professores de EJA em museus como imbuídos de sentidos emancipatórios. Mas seria otimista e esperançoso pensar que podem assumir sentidos cada vez mais emancipatórios, e que os primeiros passos estão sendo dados, sem alardes, não detectados facilmente. Seus produtos nem sempre encontram lugar nos museus, mas transformam-se nas escolas em rodas de conversas, produções textuais, murais, debates comprometidos com descolonização de saberes, desvelamento de um bairro, peças de argila, no descobrir-se no outro; transformam-se no retorno ao mesmo museu ou despertam a vontade de ir a outro, acompanhado de um pai, de mãe, de um filho, de uma irmã; a mulher e seu marido; o jovem e a namorada, de conhecer sua cidade de outros ângulos e de maneira autônoma. A assunção da diversidade permite a abertura à consciência de que existem outros saberes, consequentemente outras memórias e outras narrativas, ou seja, que existem outros processos, outras formas de expressão e de vivências das memórias (LEITE, s. d., p. 4).

Penso que educadores de jovens e adultos, ao militarem contra o desperdício da experiência – no sentido que Boaventura de Sousa Santos propõe, de valorização de experiências disponíveis e de experiências possíveis –, conseguem reaver memórias de experiências não só de povos historicamente silenciados, mas de sujeitos da EJA e de suas próprias, forjadas por práticas pedagógicas ignoradas, invisíveis, desconsideradas no cotidiano escolar; conseguem, ainda, propor reflexões sobre alternativas emancipatórias e suscitar o (re)conhecimento de contextos culturais vantajosos para processos não só de consumo, mas de produção, de registro, de partilha de memória.

Entre os entrevistados, a comunicação com os museus, em grande parte, é 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 o PEJA – tratado de modo hologramático nas unidades escolares. As unidades caracterizaram-se pelo esforço coletivo de mobilização do corpo docente e discente: são escolas que organizam idas a outros espaços como teatros, cinemas, bibliotecas, "arenas", lonas culturais etc. Em maioria, 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 os locais desses equipamentos 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. Algumas escolas têm a cultura perpassando o PPP e nelas as linguagens artísticas são valorizadas, trabalhadas de maneira interdisciplinar. 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.

Professores 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 para a realização de atividades externas (alimentação, transporte, gratuidade de ingressos). 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 Municipal 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.

Deixo por último, um pouco da história de Lorena, uma das estudantes participantes, que bem representa a intenção desse capítulo final. Casada, sem filhos, 56 anos, moradora da Favela Nova Holanda, não trabalha, e está cursando os anos finais do EF no turno da manhã. Contou que foi a um museu pela primeira vez ainda jovem, com sua turma da escola regular, mas não sabia precisar a idade nem a qual museu havia ido. Depois que passou a estudar na EJA, a aluna disse ter visitado vários museus, tanto com a escola como com os educadores das Redes da Maré[135]. Citou ter ido com a escola ao CCBB, ao MAR, ao Planetário, ao Memorial Getúlio Vargas. Pelas Redes da Maré, visitou o Museu da Maré, o MAM, o Memorial dos Pretos Novos e o Museu Histórico Nacional. Ao ir ao CCBB com a escola, observou que havia no entorno outras instituições culturais; resolveu, então, retornar sozinha, visitando a Casa França Brasil. Também retornou ao CCBB levando sua irmã, e visitou na mesma ocasião o Centro Cultural dos Correios. A estudante destacou a importância de ter ido com a escola ao museu: "Ir com a escola é bom. A gente perde o medo". Contou que foi à Floresta da Tijuca com a escola e, pouco tempo depois, repetiu a visita acompanhada do marido: "a gente soube voltar lá". Sobre retornar ao Memorial Getúlio Vargas, último museu visitado com a escola, a aluna disse pretender voltar com familiares "porque lá é interessante, é a história do nosso país. [...] Quero voltar e focar mais naquele assunto". Sobre a exposição no CCBB sobre Picasso, confidenciou: "Era muita coisa. Dava vontade de ir de manhã e ficar o dia todo vendo as obras. Tem coisa que a gente entende, outras não... muito lindas". Perguntada se os professores de EJA deveriam organizar mais visitas a museus diz: "para mim está excelente, mas quanto mais melhor, né? [deu uma gargalhada]". Em seguida, escolheu com precisão essas palavras: "[ir a museus] abre nossa capacidade de raciocínio, de observação, de comunicação".

A diversidade museal permite múltiplas visadas – ainda que diante do "reino narrativo dos museus", não se possa ter ingenuidade, sendo prudente manter por perto "a lâmina da crítica e da desconfiança" já que, enquanto ferramenta e artefato, pode tanto servir para "tiranizar" a vida, a história, a cultura como para a generosidade e a liberdade (CHAGAS,

[135] "Redes de Desenvolvimento da Maré" é uma instituição da sociedade civil que busca desenvolver projetos de educação, arte e cultura, mobilização social, combate à violência etc. no conjunto de favelas da Maré.

2011, p. 7); permite a “ênfase ao gesto primordial do homem de levantar seu rosto” (LEMINSKI, 2012) e fazer suas próprias leituras constelacionais.

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 desconhecimentos entre escolas e museus; a maior parte dos professores se ressente 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. Alguns professores apontam o quanto os educadores de museus podem contribuir para a aproximação desse público ao proporem atividades mais significativas e em relação com os problemas cotidianos e com os desafios contemporâneos, adequando a linguagem, facilitando a comunicação com a valorização dos saberes prévios em experiências culturais socializadoras, que ajudem os sujeitos jovens, adultos e idosos a fortalecerem e a reconhecerem seus direitos culturais, inclusive, de autogestão da memória.

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, dos 25 museus, apresentara dois projetos de parceria efetiva com uma escola de PEJA. Embora temporalmente distantes, pude 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. Chaui (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 preservem 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".

A epígrafe de Leminski escolhida para finalizar o trabalho retoma o começo de tudo na pesquisa, quando lancei minha primeira pergunta. E não seria o perguntar, o que socializa, isto é, que humaniza o homem? Na capacidade das línguas de formular perguntas se funda um mundo humano, por ser a interrogação o próprio fundamento do diálogo. Serão estes *disparates de som* que poderão nos fazer avançar? Para Zavala (2014) é preciso sair de um museu com mais perguntas do que respostas. Diante da "possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito-felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência" (REDIN, 2010, p. 166), nesse trabalho, tal como o viajante interroga o passante, entre tantas possíveis perguntas, escolho mais, primordial: como tornar concretas as urgentes e necessárias condições de uma educação ao longo da vida que priorize também a dimensão estética?

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário de Souza; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos (orgs.). *Museus, coleções e patrimônios*: narrativas polifônicas. Rio de Janeiro: Garamond: MinC/IPHAN/DEMU, 2007.

_____. A metrópole contemporânea e a proliferação dos "museus-espetáculo". *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, v. 44, 2012.

_____. Patrimônio cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane. (org.). *Antropologia e patrimônio cultural*: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007.

ALMEIDA, Cícero Antonio F. Prefácio. In: ONO, Rosaria; MOREIRA, Kátia Beatris Rovaron. *Segurança em Museus.* Ministério da Cultura - Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2011. 166 p. (Cadernos Museológicos; v. 1)

_____. *Museus e público jovem*: olhar o fundo da Caixa de Pandora. Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=9094/>. Acesso em 12 jul. 2012.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. p. 17-36. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

ANJOS, Moacir. *Desafios para os museus de arte no mundo contemporâneo*: notas provisórias para um texto em elaboração. Disponível em <http://www.mamam.art.br/mam_opiniao/word/moacir_anjos_desafios.doc.> Acesso em: 13 fev. 2014.

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.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: _____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAPTISTA, Ana Paola; SOARES, Ozias de Jesus. *Museus Castro Maya para professores*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2010. v. 1.

BARBOSA, Jorge Luiz. Paisagens da natureza, lugares da sociedade. A construção imaginária do Rio de Janeiro como cidade maravilhosa. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2012.

_____. Território e cultura na metrópole. *In*: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2012.

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Monique Bezerra da (orgs.). *Oeste Carioca*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

BARTHOLO, Roberto; AFONSO, Rita; BEZERRA, Monique. Tecido Urbano, Dinâmicas e Periferias. In: BARBOSA, Jorge Luiz; BEZERRA, Monique. *Oeste Carioca*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

BENZAQUEN, Júlia F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Sousa Santos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 917-927. Campinas, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0101-73302012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 jul. 2015.

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; FIORE, Maurício. *O Uso do Tempo Livre e as Práticas Culturais na Região Metropolitana de São Paulo*. Relatório da Primeira Etapa de Pesquisa. São Paulo: Centro de Estudos da Metrópole, CEBRAP, 2005. Disponível em <http://www.centrodametropole.org.br/t_pesq_antes.html>. Acesso em: 16 de out. 2014.

BOTELHO, Isaura; VASCONCELOS-OLIVEIRA, Maria Carolina. Centros Culturais e a Formação de Novos Públicos. In: _____. *Percepções*. Cinco questões sobre políticas culturais. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.159-166.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular*: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. IBRAM. *Museus em números*. Brasília: IBRAM, 2011. v. 1.

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

BRASIL. MinC. *Política nacional de museus:* relatório de gestão 2003/2006. Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais. Brasília: MinC/IPHAN/DEMU, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 de junho de 2012.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Declaração da Cidade do Salvador*. Brasília: Departamento de Museus e Centros Culturais/Iphan, 2007. Disponível em http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/DeclaracaoSalvador.pdf Acesso em 12 jul. 2012.

BRASIL. IPHAN. *Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Revista MUSAS. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: MinC, IPHAN, DEMU, 2004.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC. 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.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. 3. ed. Brasília, out. 2013.

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.

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. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CAZELLI, Sibele; FRANCO, Creso. O perfil das escolas que promovem o acesso dos jovens a museus. *In*: *Revista Brasileira de Museus e Museologia* (Revista Musas), Rio de Janeiro, n. 2, p. 69-80, 2006.

CAZELLI, Sibele; GOUVÊA, Guaracira; SOUSA, Carlos Nereu; FRANCO, Creso. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição Laboratório de Astronomia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Brasília, v. 78, n. 188/189/190, jan/dez. 1997. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/497/509>. Acesso em 18 fevereiro 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2*. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAGAS, Mário; STUDART, Denise Coelho; VIEIRA, Ana Carolina; FARIA, Ana Carolina Gelmini de; AMARAL, Ana Luiza; COSTA, Paula Nunes, SOARES, Newton Fabiano. Museus e Público Jovem: percepções e receptividades. *Museologia e Patrimônio*. v. 3 n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/ index.php/ppgpmus>. Acesso em 13 out. 2013.

_____. + *Direito à Memória*. set. 2010. Disponível em: <http://redemuseusmemoria emovimentossociais.blogspot.com.br/2010/09/direito-memoria-mario-chagas.html>. Acesso em 10 jan. 2014.

CHAGAS, Mário. Los museos em el marco de la crisis. *Revista de la subdirección general de museos estatales*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España, n. 5-6, 2009-2010.

_____. Um novo (velho) conceito de museu. *Cadernos de Estudos Sociais*. v. 1 n. 2, jul. dez., p. 183-192. Recife: Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, 1985.

_____. Lugares de reflexão: museus como conectores de culturas, tempos, pessoas e grupos sociais. In: CARVALHO, Ana Cristina (org.). *Lugares de reflexão*: museus como conectores de culturas, tempos, pessoas e grupos sociais. DEMHIST / Curadoria do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, 2014.

_____. *Memória e poder*: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. II Encontro Internacional de Ecomuseus. Rio de Janeiro: s/e, 2000.

_____. Museus, memórias e movimentos sociais. *Cadernos de Sociomuseologia*. n. 41. Departamento de Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

_____. Respostas de Hugues de Varine às perguntas de Mário Chagas. *Cadernos de Museologia*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 5, 1996. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/248>. Acesso em: 13 maio 2014.

CHAGAS, Mário; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. *In*: *Revista Brasileira de Museus e Museologia (Revista Musas)*, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2007.

CHAGAS, Mário; STORINO, Cláudia. Prefácio. O desafio da acessibilidade aos museus. In: COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a Museus. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus, 2012. 190 p. (Cadernos Museológicos; v. 2)

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 69, 2010. 7- 30 p. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

_____. *Cidadania cultural.* O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia - USP. *Revista CPC* - Centro de Preservação Patrimonial, São Paulo, n. 3, nov. 2006 / abr. 2007. Disponível em: www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpc/n3/a05n3.pdf. Acesso em: 10 jul. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Conceitos-chave de Museologia*. SOARES, Bruno Brulon; CURY, Marília Xavier (tradução e comentários). São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

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.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial. Out. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular*: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O encontro dos diferentes na cidade*. Palestra. TEDx JardimBotânico. 22 de agosto de 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3Idwk7Qs0MQ. Acesso em 20 set. 2014.

FAUSTINI, Marcos Vinícius. *Guia afetivo da peri*feria. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *29ª Reunião Anual da Anped. Educação Cultura e Conhecimento na contemporaneidade*: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: Anped, 2006. v. 1. p. 1-17.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas Explicativas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador*: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

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

FREITAS, Normanda. Educação e cidadania: relato de experiência. *Revista do Professor*, Rio de Janeiro, n. 3, 2010.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMA, Rita. Algumas questões para a Educação em Museus. *In*: RANGEL, Aparecida Marina de Souza et al. (orgs.). *Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias*. Fundação Casa de Rui Barbosa, Museu da Chácara do Céu, Museu de Astronomia e Ciências Afins. 1. ed. Rio de Janeiro, 2013.

GIARD, Luce. Apresentação. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRINSPUM, Denise. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. In: _____. *Celeiro de Ideias*. Arte na Escola. v. 34, p. 6-7. São Paulo: Fundação Iochpe, mar. 2004.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia*: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, v. 22, n. 2, pp. 201-210.

HADDAD, Sérgio. Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJ@- Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n.0, p.1-113, ago. 2007. Disponível em <http://www.oei.es/ noticias/spip.php?article985>. Acesso em 5 jan. 2012.

HARVEY, David. O direito à cidade. *Revista Piauí*, ed. 82. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-82/tribuna-livre-da-luta-de-classes/o-direito-a-cidade>. Acesso em 13 fev. 2015.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. *Educação de adultos em retrospectiva*: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. *A formação continuada de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JIMENEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol. *Diversidad cultural y educación artística*. In: AGUIRRE, Imanol; JIMÉNEZ, Lucina; PIMENTEL, Lucia G. (orgs.). *Educación artística, cultura y cidadania*. Madrid: *Fundación Santillana*/OEI. 2009.

JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. *Panorama setorial da cultura brasileira 2013-2014*. São Paulo: Allucci &Associados Comunicações, 2014.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

LAAKSONEN, Annamari. O direito de ter acesso à cultura e dela participar como características fundamentais dos direitos culturais. *Revista Observatório Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, n. 11. jan./abr., 2011.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Misturas de tipos culturais. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. *Panorama setorial da cultura brasileira 2013-2014*. São Paulo: Allucci &Associados Comunicações, 2014.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). *Museu, Educação e Cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

LEITE, Pedro Pereira. *Cartografias das Heranças Globais*. Coimbra: CES, 106, 2012. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Relatorio_ CESJul_a2012.pdf >. Acesso em 21 jan. 2014.

_____. *A museologia como instrumento da reconstrução da memória social*. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/encontros/1097_reencontros.pdf>. Acesso em 2 jan. 2014.

LEMINSKI, Paulo. *Ensaios e anseios crípticos*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2012.

LIMA, Edson Silva de. O lugar do silêncio no museu: uma reflexão acerca da imaginação museal ou o sentido das lágrimas . In: RANGEL, Aparecida Marina de Souza *et al*. (orgs.). *Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias.* Fundação Casa de Rui Barbosa, Museu da Chácara do Céu, Museu de Astronomia e Ciências Afins. 1. ed. Rio de Janeiro, 2013.

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

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. *Educ. Soc*., Campinas, n. 40, dez. 1991.

_____. Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus? *In*: *Revista Brasileira de Museus e Museologia (Revista MUSAS),* Rio de Janeiro, n. 1, 2004.

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

MACEIRA, Luz María Ochoa. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, Museo, memoria y derechos humanos*: itinerarios para su visita. n. 68. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

_____. El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporâneo. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, n. 32, enero-junio 2009b.

MACEIRA, Luz María Ochoa. Os Museus: espaço para a educação de jovens e adultos. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 3, n. 1, p. 7-18, jun. 2009a.

MACHADO, Ana Maria. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. *Estudos Avançados*, São Paulo:, v. 17, n. 49, 2003.

_____.*Texturas*: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, Luciana Conrado [et al.]. *Que público é esse?* Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo: Percebe, 2013.

_____. Por uma política nacional de educação em museus. *In*: IBRAM, 2014. *Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal*. Disponível em <http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/DOCUMENTO-PRELIMINAR1.pdf>. Acesso em 21 jan. 2014.

MELLO, Cláudio Prado de. Arqueologia sob nossos pés: potencialidade arqueológica da zona oeste e o sertão carioca. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Monique Bezerra da (orgs.). *Oeste Carioca*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.). *Museus:* dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPq, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

_____.O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINOM. XV Conferência Internacional do Movimento Internacional para uma Nova Museologia. *Declaração MINOM Rio 2013*. Disponível em http://www.minom-icom.net/files/declaracao-do-rio-minom.pdf Acesso em 23 fev. 2014

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, v. 1, n. 58, jan./abr. 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>. Acesso em 20 jan. 2014.

MORAES, Nilson Alves de. Políticas públicas, políticas culturais e museus no Brasil. *Museologia e Patrimônio*. v. II, n. 1, jan/jun, 2009.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. *Museu de Ciência*: o diálogo com as diferenças. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. *Os museus de ciências e o Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Monografia – Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária:* o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

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

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOUTINHO, Mário. *Definição evolutiva de Sociomuseologia*. Proposta de reflexão, 2010. Disponível em: <http://redemuseusmemoriaemovimentossociais.blogspot.com.br/ 2010/08/definicao-de-sociomuseologia-mario.html>. Acesso em 23 fev. 2014.

MUSEU DA REPÚBLICA. Ibram. MUSEU DA REPÚBLICA. IBRAM. *Projeto Educação e Trabalho*: uma ação de cidadania. Ação Educativa da Exposição Trabalho, Luta e Cidadania: 70 anos da CLT. Rio de Janeiro: Museu da República, 2013. (mimeo).

_____. IBRAM. *Relatório final do Projeto Educação e Trabalho*: uma ação de cidadania. Rio de Janeiro: Museu da República, 2014. (mimeo)

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: s. ed., 1955. Disponível em: <https://archive.org/stream/AntenorNascentesDicionaroEtimologico DaLinguaPortuguesaTomoI/DicionarioEtimolgicoDaLinguaPortuguesa#page/n3/mode/2up>. Acesso em 12 out 2014.

NASCIMENTO, Guilherme Lopes. Reconhecimento, redistribuição e território: conceitos, questões e horizontes para as políticas culturais na cidade do Rio de Janeiro. *In*: BARBOSA, Jorge Luiz; BEZERRA, Monique. *Oeste Carioca*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real*., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 23 maio 2015.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OEI. Carta Cultural Iberoamericana. In: CONFERÊNCIA IBEROAMERICANA DE CULTURA, 9. 2006. *Anais.* Disponível em <http://www.oei.es/cultura/cCultural.pdf>. Acesso em 23 jan. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 11, abr. 2001b.

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

PAIVA, Jane. *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos*: estudo de caso no Rio de Janeiro. Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ,Capes/OBEDUC, 2014.

_____. Educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. In: TV Escola, Salto para o Futuro. *Boletim.* set. 2004. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em 28 ago. 2006.

_____. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

_____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

_____. Percursos ciganos: repensando metodologias de investigação em educação de jovens e adultos, no marco da teoria da complexidade. *In*: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA*: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

_____.*Qualidade na educação de jovens e adultos*: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro, 2013. No prelo.

PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA*: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PEREIRA, Many. Turismo de base comunitária e hospedagem solidária: o caso do sertão carioca. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Monique Bezerra da (orgs.). *Oeste Carioca.* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática. 1946 (imp.1994).

POSSAMAI, Zita Rosane. "Lição de coisas" no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 43, 2012. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1124/1027. Acesso em 13 ago. 2013.

_____. Colecionar e educar: o Museu Júlio de Castilhos e seus públicos (1903-1925). *In*: *Varia história*. Belo Horizonte, v. 30, n. 53, p. 365-389, maio/ago. 2014.

PRIETO, Jesús de Pedro. Direitos culturais, o filho pródigo dos direitos humanos". *Revista Observatório Itaú Cultural*. São Paulo, SP: Itaú Cultural, n. 11. jan./abr., 2011.

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.

RANGEL, Vânia Maria Andrade Brayner. "*Desenvolvi-gente":* o jovem artesão do Museu do Homem do Nordeste, em Araçoiaba (PE) e a dimensão antropológica das políticas públicas de cultura no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife, 2012.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares*: Áreas Específicas: Artes Visuais. Rio de Janeiro, 2010a.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*: Áreas específicas: Linguagens Artísticas. Rio de Janeiro, 2010b.

_____. *Plano Municipal de Educação*. Rio de Janeiro, s. d.

ROCHA, Sophia Cardoso; ARAGÃO, Ana Lúcia. Direitos culturais no Brasil e uma breve análise do Programa Cultura Viva. In: *Anais do III Seminário Internacional de Políticas Culturais.* Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <http://culturadigital.br/ politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2011/11/Sophia-Cardoso-Rocha-et-alii.pdf>. Acesso em 22 fev. 2015.

SANDY, Danielly Dias; COSTA, Heloisa Helena. Políticas públicas para museus: gestão e sustentabilidade In: *Anais do VI Seminário Internacional de Políticas Públicas*. Fundação Casa de Rui Barbosa, 2015. Disponível em http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2015/05/Anais-do-VI-Semin%C3%A1rio-Internacional-de-Pol%C3%ADticas-Culturais.pdf

SANTANA, Mariely Cabral. *Alma e festa de uma cidade*: devoção e construção da colina do Bonfim. Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevidéu: Trilce, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo , n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais.* Coimbra, n. 63, out. 2002.

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. p. 46-47. *Estudos Avançados* (*online*), v. 2, n. 2. São Paulo, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Josilene de Souza. *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*: como formar leitores e escritores? Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. Oficina da palavra e do objeto: um convite. *Revista do Professor*, Rio de Janeiro, n. 3, 2010.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos*: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

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

SANTOS, Paula Assunção. A Mesa de Santiago para pensar o futuro. In: NASCIMENTO, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos (orgs.). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012.

SANTOS, Rita de Cássia. Becos e vielas do Museu de Favela. *Cadernos do CEOM* - Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, ano 27, n. 41, 2014.

SCHMELKES, Sylvia. Interculturalidad y Educación de jóvenes y adultos. p. 651-660. In: _____. *La educación de adultos y las cuestiones sociales*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, 2008.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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.

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

SILVA, Flávia Biondo da; BENETTI-MORAES, Andréia. A percepção desafiando a ciência. *In*: *Revista Brasileira de Museus e Museologia (Revista MUSAS)*, Rio de Janeiro, n. 3, 2007.

SILVA, Frederico A. Barbosa da; ARAÚJO, Herton Ellery (orgs). *Cultura viva*: avaliação do programa arte educação e cidadania. Brasília: Ipea, 2010.

SILVA, Frederico A.; VIEIRA, Marco Estevão; ZIVIANI, Paula; TURBAY, Pedro; PASSOS, Renata. *Encontros com o futuro*: prospecções do campo museal brasileiro no início do século XXI. Brasília: Ibram, 2014.

SILVA, Jailson de Souza e. Carta para Zuenir Ventura. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012.

_____. Por uma pedagogia da convivência na cidade. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012.

_____. Um espaço em busca de seu lugar. As favelas para além dos estereótipos. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. *Permanência e desempenho na EJA*: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, Andreia; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana Bandeira. Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. *Debates em Educação.* Maceió, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014.

SOUZA, Valmir de. Políticas culturais em São Paulo e o direito à cultura. *Políticas Culturais em Revista*, v. 2, n. 5, p. 52-64, 2012. Disponível em: <www.politicasculturaisemrevista. ufba.br>. Acesso em 14 de out. 2014.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular*: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz; OLIVEIRA, Inês Barbosa; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Narrativas como prática emancipatória. Pesquisando os currículos praticados na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA*: ações plurais, sentidos singulares. Natal: EDUFRN, 2011.

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

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

VALENTE, Maria Esther. *A educação em museu*: o público de hoje no museu de ontem. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1995.

VAN-PRAËT, Michel. A Educação no Museu: divulgar ‘saberes verdadeiros’ com ‘coisas falsas’. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. *Educação e Museu*: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VARINE, Hugues de. A museologia se encontra com o mundo moderno. In: NASCIMENTO, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos (orgs.). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012a.

_____. Em torno da mesa-redonda de Santiago. In: NASCIMENTO, José do; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos (orgs.). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília: Ibram/MinC;Programa Ibermuseos, 2012b.

_____. *As raízes do futuro*: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Maria de Lourdes Parreiras Horta (trad.). Porto Alegre: Medianiz, 2012c.

_____. *O museu comunitário é herético*? 2005. Disponível em www.abremc.com.br/artigos1.asp?id=9. Acesso em 12 maio 2012.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro; GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental e educação em ciências: um esforço de aproximação em um museu de ciências – MAST.

Ambiente & Educação, v. 11, 2006. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/viewFile/775/272>. Acesso em 24 fev. 2014.

VASCONCELOS-OLIVEIRA, Maria Carolina. *Centros Culturais e novos públicos*. Entrevista. 2008. Disponível em http://www.blogacesso.com.br/?p=155. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. Culturas, públicos, processos de aprendizado: possibilidades e lógicas plurais. *Políticas Culturais em Revista*, v. 2, n. 2, p. 122-136, 2009.

VASCONCELOS-OLIVEIRA, Maria Carolina. *Fábricas de Artes y Oficios (FAROS)*: o direito a viver a cultura nas periferias da Cidade do México. Comunicação. Mesa Cultura, Arte e Direito. III Seminário Internacional de Políticas Culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012.

WEST, Richard W. Jr. Reflexões sobre os Museus no Século 21. *Museologia e Patrimônio*, v. 3, n.1. jan/jun. Programa de Pós- Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS, Rio de Janeiro, 2010.

WILNER, Renata. *Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro*: entre a educação formal e não formal. s. d. Disponível em: <http://www.academia.edu/3358937/PROGRAMA_DE_EXTENS%C3%83O_EDUCACIONAL_N%C3%9ACLEO_DE_ARTE_DA_SECRETARIA_MUNICIPAL_DO_RIO_DE_JANEIRO_ENTRE_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_FORMAL_E_N%C3%83O_FORMAL>. Acesso em 23 dez. 2014.

ZAVALA, Lauro. *Antimanual del museólogo*. Hacia una museología de la vida cotidiana. México: UNAM/INAH/Conaculta, 2012.

APÊNDICE A - Estudos sobre o PEJA RJ

PESQUISAS SOBRE O PEJA (ordenado cronologicamente)
HENRIQUES, Marilda de Jesus. **Programa de Educação Juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes**. 1988. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Programa de Educação Juvenil**: História e Contradições. 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
GUIMARÃES, Ana Lúcia. **Educação, gênero e cor: práticas sociais e representações na juventude**. 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
CHAGAS, Marcos Antônio Macedo das. **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Rio de Janeiro.** 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Imaginário social e resgate da memória cultural e afetiva na comunidade de Rio das Pedras** (uma proposta para educação de jovens e adultos). 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
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.
NOGUEIRA, Alexandre Hudson Gois, 2005. **Aspectos da Educação Musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
BENICIO, Maria Luiza Tavares. **Percursos da formação: a experiência de formação em serviçono Programa de Educação Juvenil (SME/RJ), no período de 1995-1997.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
CARDOSO, Edilza Maria de Souza, **Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
AZEVEDO, Solange Brito de. **Pensando multiculturalmente sobre a educação de jovens e adultos: um estudo de caso no sistema municipal do Rio de Janeiro**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
MILETO, Luís Fernando Monteiro. **"No mesmo barco, dando força, um ajudando o outro a não desistir"**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
DINIZ, Cláudio Homero. **A evasão dos alunos adolescentes do programa de educação de jovens e adultos (PEJA) em um CIEP da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
SANTANA, Luciana Getirana de. **Análise do material impresso de matemática do PEJA: reflexões baseadas no PNLD EJA 2011**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
RAMOS, Fabrícia Dorneles. **Contribuições para a (re)construção das identidades nas aulas de E / LE no PEJA**: relações interculturais. 2011. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
VERGETTI, Núbia. **Professores de Matemática: Como concebem o ensino na EJA?** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
APOSTOLO, Carla Regina Tadeu. **Experiência de leitura em uma escola de EJA na periferia do Rio de Janeiro.** 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de

Petrópolis, Petrópolis.
SANTOS, Josilene de Souza. **Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos**: como formar leitores e escritores? 2012. Dissertação. (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
PEREIRA, Giane Moreira dos Santos. **Escola: passaporte para o futuro: representações sociais de jovens do PEJA**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos**: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
NICODEMOS, Alessandra. **O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ**: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense.
SOARES, Andrea Cristina da Silva. **O Diurno na educação de jovens e adultos**: quem são esses sujeitos? 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Museu de ciência**: o diálogo com as diferenças. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

APÊNDICE B - Levantamento bibliográfico

	Ano	Referências
1	1987	ALENCAR, Vera Maria Abreu de. **Museu-educação:** se faz caminho ao andar. 1987. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
2	1988	LOPES, Maria Margaret. **Museu:** uma perspectiva de educação em geologia. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
3	1991	GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall.** 1991. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
4 E	1992	CAZELLI, Sibele. **Alfabetização científica e os museus interativos de ciências**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
5 E P	1992	FREIRE, Beatriz Muniz. **O encontro museu/escola:** o que se diz e o que se faz. 1992. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
6 E	1993	GASPAR, Alberto. **Museus e centros de ciências:** conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.
7 E P	1994	BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Avaliação qualitativa em processos não formais do ensino de ciências**: O Museu Dinâmico de Ciências de Campinas-SP. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
8	1995	ALMEIDA, Adriana Mortara. **A relação do público com o Museu do Instituto Butantan:** análise da exposição “Na Natureza não existe vilões”. 1995. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
9 E	1995	SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Processo museológico e educação:** construindo um Museu didático-comunitário em Itapuã. 1995. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
10	1995	VALENTE, Maria Esther. **Educação em museus.** O público de hoje no museu de ontem. 1995. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
11 E	1997	CABRAL SANTOS, Magaly. **Lição das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
12 E	1999	SILVA, Douglas Falcão. **Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciências**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
13 E	2000	FRANCOIO, Maria Angela Serri. **Museu de arte e ação educativa**: proposta de uma metodologia lúdica. 2000. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

14 E	2000	GRINSPUM, Denise**. Educação para o patrimônio:** Museu de arte e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
15	2000	TAMANINI, Elizabete. **Vidas transplantadas**: museu, educação e a cultura material na (re) construção do passado. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
16	2001	REBELLO, Lucia Helena de Souza. **O perfil educativo dos museus de ciências da cidade do Rio de Janeiro.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
17	2002	CHEN, Luciana. **Ação educativa no Museu de Arte Brasileira da Fundação Álvares Penteado** – 1999-2001. 2002. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
18	2002	SCHWANTES, Lavínia. **Educação e lazer**: a produtividade do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
19 E	2003	FAHL, Deise Dias. **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em Museus e Centros de Ciências**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
20	2003	GRUZMAN, C. **Educação e comunicação no museu de ciências**: uma proposta de avaliação qualitativa do Jogo do Labirinto no contexto da exposição Chagas do Brasil. 2003. Dissertação (Mestrado) – NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
21 E	2003	LEITE FILHO, Ivo. **Projeto Circuito Ciência**: orientação para pesquisa e atividades científicas com alunos de escolas de Ensino Fundamental em São Paulo – SP. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
22 E	2003	NASCIMENTO, Erika Giesbrecht. **A interatividade entre o visitante e o objeto expositivo**: um estudo de caso no exploratório Leonardo da Vinci. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
23	2004	ARRUDA, Beatriz Cavalcanti de. **Diagnóstico do serviço educativo, casas e espaços da memória da Divisão de Iconografia e Museus do DPH/SMC/PMSP**: bases para uma programação educativa em sistema. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
24	2004	LAVRATTI, Isabel. **Encontros e desencontros.** Ações educativas museológicas, público espontâneo e procedimentos de investigação/avaliação museológica. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
25	2004	MACHADO JÚNIOR, Laerte. **Educação em museus:** o fenômeno educacional nas exposições temporárias. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
26	2004	Vasconcellos, Carolina Tonioli de. **Educação em museus**: uma leitura crítica. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

27	2004	BEMVENUTI, Alice. **Museus e educação em museus** – História, metodologias e projetos, com análise de casos dos Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
28 E	2004	RAMPINELI, Edina Furlan. **Museu**: perspectiva interdisciplinar para as séries iniciais do ensino fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
29 E P	2005	REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
30 E	2005	CARVALHO, Maria Cristina M. P. de. **Instantâneos da visita:** a escola no Centro Cultural**.** 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
31 E	2005	CAZELLI, Sibele. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas**: quais as relações? 2005. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
32 E	2005	MOURA, Maria Teresa Jaguaribe A. de. **Arte e Infância**: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
33	2005	RODRIGUEZ, Giselle Fabbro. **Alfabetização científica através da experimentação,** novas oportunidades de aprendizagem através de Museus de Ciência e Tecnologia: museus para crianças e jovens no século XXI. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.
34 E P	2005	SILVA, Shirleide Pereira da**. Museu como instituição guardiã e anfitriã**: representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
35 E	2005	PEREIRA, Jany Elizabeth. **A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo-MEB da Faculdade de Educação da USP. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
36 E P	2006	MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola:** teoria e práticas educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
37 E	2006	JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
38 E	2006	GARCIA, Viviane Aparecida Rachid. **O processo de aprendizagem no Zôo de Sorocaba**: análise da atividade educativa visita orientada a partir dos objetos biológicos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
39	2006	CHELINI, Maria Júlia Estefânia. **Moluscos nos espaços expositivos**. 2006. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo.
40	2006	PIVELLI, Sandra Regina Pardin. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

41	2006	SANDER, Roberto. **O museu na perspectiva da educação não-formal e as tendências políticas para o campo da museologia**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
42	2007	BARÃO, Cristina de Carvalho. **Entre brumas e concretudes, o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas como imaginante espaço de educação**. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
43 E	2007	SAPIRAS, Agnes. **Aprendizagem em museus**: uma análise das visitas escolares no museu biológico do Instituto Butantan. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
44	2007	KREIDLORO, Claudia Aparecida. **Museu da cidade de Salto**: politica cultural e educação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
45 E	2008	PORTO, Franco de Salles. **O impacto de exposições museológicas na motivação para aprender Ciências**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília.
46	2008	SOTO, Alessandra Silva Correia. **O museu como espaço educativo**: uma proposta metodológica para o Museu Oceanográfico Univali. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
47	2008	CHINELLI, Maura Ventura. **Identificação de oportunidades de adequação epistemológica e didática de professores de ciências em experiências educativas não formais**: o caso dos museus e centros de ciências. 2008. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
48 E	2008	LARA, José Ivan Marques. **Ambientes interativos e a aprendizagem do conteúdo de soluções no ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
49 E P	2008	CRUZ, Livia Lara da. **Magistério e cultura**: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte. 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
50	2009	CONTIER, Djana. **Relações entre ciência, tecnologia e sociedade em museus de ciências**. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
51 E	2009	ANTOLINO, Alik Santos. **Arte-educação no museu**: um estudo dos setores educativos da Pinacoteca e do Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
52	2009	BIZERRA, Alessandra Fernandes. Atividade de aprendizagem em museus de ciências. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
53 E	2009	SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem educará os educadores?** A educomunicação e a formação de docentes em serviço. 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
54 E	2009	SILVEIRA, Luciana de Almeida. **Educação e cidade**: o papel da escola na preservação do patrimônio cultura. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

55 E	2009	CARVALHO, Marcelo Alves de. **Um estudo sobre a inserção de atividades em educação não formal na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Física da Universidade Estadual de Londrina.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
56 E	2009	CRETTON, Anamaria Aziz. **Folclore, cultura popular e educação**: discursos e memórias em práticas comunicativas institucionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
57	2009	COSTA, Andréa Fernandes. **Museu de ciência**: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
58	2009	SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. **O papel do setor educativo nos museus**: analise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
59 E	2009	SOUZA, Maria Paula Correia de. **O papel educativo dos jardins botânicos**: análise das ações educativas do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
60 E	2009	MARTINS, Cláudio Souza. **O Planetário**: espaço educativo não formal qualificando professores da segunda fase do ensino fundamental para o ensino formal. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
61 E	2009	LEITÃO, Angela Bezerra de Souza. **Museus de ciência**: espaços não formais da construção de aprendizagens. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
62 E	2009	AROCA, Silvia Calbo. **Ensino de física solar em um espaço não formal de educação**. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
63 E	2009	CONRADO, Silvana de Souza. **A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
64	2009	OVIGLI , Daniel Fernando Bovolenta. **Os saberes da mediação humana em centros de ciências:** contribuições à formação inicial de professores. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.
65 E	2009	ROCHA, Silvana Maria. **Experiência estética em sala de aula**: um estudo a partir de metodologias de museus no ensino de arte. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
66	2010	PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Educação museal – Entre dimensões e funções educativas**: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
67	2010	BERTELLI, Mariana de Queiroz. **Identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais sobre a relação museu-escola**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
68 E P	2010	TEIXEIRA, Regina Pinheiro Penteado. **O MAM visto pelos professores: marcas de distinção**. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

69 E P	2010	SOARES, Charles Tiago dos Santos. **O processo de significação da experiência museal**: um estudo sobre o contexto pessoal de professores de ciências. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
70 E P	2010	HILDEBRANDO, Gilberto. **O museu e a escola**: memórias e histórias em uma cidade de formação recente. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
71 E	2010	MACHADO, Sibeli Cardoso Borba. **Maracajá em foco: reflexões acerca das experiências de educação patrimonial do Centro Histórico Cultural Avetti Paladini Zilli Museu Municipal do Trabalho em Maracajá, SC.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
72 E	2010	MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Os museus de ciências e o Programa de Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Monografia – Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
73 E	2010	CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. **O estudo das analogias utilizadas como recurso didático por monitores em um Centro de Ciência e Tecnologia de São Paulo-SP**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
74 E	2011	ALABARSE, Priscilla Petrucci. **Visita ao museu de ciências**: uma análise das relações que se estabelecem entre o visitante, o monitor e o objeto da exposição. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília.
75	2011	MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
76 E P	2011	SILVA, Mariana Girardi Barbosa. **Museus e Mestres**: A visita de professores do ensino fundamental ao Museu da Família Colonial - Blumenau/SC. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Regional de Blumenau.
77 E P	2011	GABRE, Solange de Fatima. **Mediação cultural para a pequena infância**: um projeto educativo no Museu Guido Viaro. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville.
78	2011	CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas**: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
79	2011	POGGIANI, Ana Maria Lourenco. **Os museus escolares na primeira metade do século XX**: sua importância na educação brasileira. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Católica de Santos.
80 E	2011	ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. **História e Memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.
81	2011	COSTA, Carina Martins. **Lições vivas da História do Brasil:** educar e comemorar no Museu Mariano Procópio. 2011. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

82	2011	ALVES, Arlete Sandra Mariano. **O Museu e a diversidade cultural na Amazônia**: estudo do brinquedo indígena como objeto educativo em museus de Manaus. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
83 E P	2011	LINHARES, Fernando Roberto da Costa. **Os objetivos das visitas escolares a um observatório astronômico na visão dos professores.** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
84	2011	BLANCO, Maria Cristina. **Arte-educação no Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão**: uma proposta poética. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
85	2012	BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva. **Famílias no museu de arte**: lazer e conhecimento, um estudo sobre o programa educativo Interar-te do MAC USP. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
86 E	2012	SANTOS, Débora da Silva Lopes dos. **Uma proposta colaborativa entre museu e escola**. 2012. Monografia – Escola de Museologia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
87	2012	ARAUJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
88 E	2012	BRAGA, Joana Soares. **A mediação em museus de Ciências da Universidade de São Paulo**: a experiência no Museu de Anatomia Veterinária Dr. Plínio Pinto e Silva e na Estação Ciência. 2012. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
89	2012	PINTO, Júlia Rocha. **Processos avaliativos em mediação cultural**: a postura reflexiva das ações educativas. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
90	2012	FIGUEROA, Ana Maria Senac. **Os objetos nos museus de ciências**: o papel dos modelos pedagógicos na aprendizagem. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
91	2012	SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. **Visitas de estudantes a museus**: formação histórica, patrimônio e memória. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
92	2012	SILY, Paulo Rogerio Marques. **Casa de Ciência, Casa de Educação**: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). 2012. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
93	2012	MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **Os museus de ciência como territórios da educação ambiental: o caso do Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef, Viçosa (MG)**. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
94	2012	GRUZMAN, Carla. E**ducação, ciência e saúde no museu**: uma análise enunciativo-discursiva da exposição do Museu de Microbiologia do Instituto Butantan. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
95 E P	2012	DUTRA, Soraia Freitas. **A educação na fronteira entre museus e escolas**: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

96	2012	MAFRA, Priscila Zanganatto. **Museu da Língua Portuguesa**: fruição e aprendizagem na relação interativa. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
97	2012	CRUZ, Nanci Martins Da. **O Museu Olívio Otto (re) construindo identidades locais e ensinando a ser carazinhense**. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Cachoeira do Sul.
98 E	2012	PINHO, Frederico Alves. **Tecendo narrativas, costurando tempos**: ensino e aprendizagem de História no Museu de Artes e Ofícios. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.
99	2012	CASTRO, Diana Costa de. **Um desejo de eu [não] viver sem me notar: o museu como instituição pedagógica emancipatória.** 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
100 E	2012	NASSER, Pedro Zille Teixeira. **Análise do impacto da utilização de oficinas pedagógicas interdisciplinares**. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.
101	2012	SERRA, Monique de Oliveira. **Os museus de cultura popular de São Luís como espaços educativos: configurações e perspectivas para uma pedagogia do imaginário**. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
102 E	2012	BARCELLOS, Guy Barros. **O papel de um Museu de Ciências construído por alunos de ensino fundamental na divulgação científica**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
103	2012	ISZLAJI, Cynthia. **A criança nos museus de ciências**: análise da exposição Mundo da Criança do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. 2012. Dissertação (Mestrado) – Ensino de Ciências (Modalidade Física e Química), Universidade de São Paulo, São Paulo.
104	2013	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) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
105 E	2013	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.
106 E	2013	CAMPOS, Natalia Ferreira. **Percepção e aprendizagem no Museu de Zoologia**: uma análise das conversas dos visitantes. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
107	2013	OLIVEIRA, Sabrina Soares de. **A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme** (1943-1946). 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.
108 E	2013	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.

109	2013	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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
110 E P	2013	ARACRI, Eveline Milani Romeiro Pereira. **Professores no Museu da Geodiversidade**: o capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola. 2013. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
111 E	2013	SAISSE, Maryane Vieira. **A escola vai ao jardim e o jardim vai à escola**: a dimensão educativa do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
112	2013	MOREIRA, Leonardo Maciel. **O teatro em museus e centros de ciências**: uma leitura na perspectiva da alfabetização científica. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
113 E	2014	SAMPAIO, Romilson Lopes. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e aprendizagem curricular em museus**: um estudo na cidade de São Paulo. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
114	2014	CERATI, Tania Maria. **Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica**: análise de uma exposição e público. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
115 E P	2014	BRAGA, Jezulino Lucio Mendes. **Professores de História em cenários de experiência.** 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
116 P	2014	MORI, Rafael Cava. **Experimentação no ensino de química: contribuições do projeto Experimentoteca para a prática e para a formação docente**. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos.
117	2014	BARBOSA, Adriana de Lima. **Museus e centros de ciência** : gestão, educação e sociedade - Catavento, Sabina e Museu Exploratório de Ciências. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
118	2014	PINHEIRO, Maria de Paula. **Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo**: tópicos modernos e contemporâneos. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação.Universidade de São Paulo, São Paulo.
119	2014	MINGUES, Eliane. **“O museu vai à praia":** análise de uma ação educativa à luz da alfabetização científica. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

E- pesquisa envolvendo escolas/estudantes / P- ênfase na figura do professor

APÊNDICE C - Questionário para professores

Pesquisa "Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: Percepções, usos e desusos"

Questionário para professores(as) de escolas municipais que ofertam modalidade educação de jovens e adultos (EJA)

Esta pesquisa quer saber o que você pensa sobre museus e suas relações com a educação de jovens e adultos. Agradecemos sua colaboração, respondendo a cada pergunta e dando sua opinião sempre que necessário. O questionário não será identificado. Fique à vontade para usar o verso da folha para complementar suas respostas. Se tiver alguma dúvida em algum item, pergunte ao pesquisador.

Código do informante professor(a)/escola: _____ (a ser preenchido pelo pesquisador)

CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR(A)

1- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2- Idade: _____

3- Cor/raça: como você se declara?
( ) branco(a)
( ) amarelo(a)
( ) indígena
( ) preto(a)
( ) pardo(a)
( ) outras: _____

4 – Qual sua situação funcional?
( ) efetivo
( ) contratado

5 – Em quais níveis da EJA você atua?
( ) Alfabetização de jovens e adultos
( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental modalidade EJA
( ) Anos finais do Ensino Fundamental modalidade EJA

6- Disciplina(s) que leciona nesta escola: _____

7- Qual seu nível máximo de escolaridade?
( ) Ensino Médio
( ) Curso Superior (graduação)
( ) Pós-graduação stricto sensu (mestrado)
( ) Pós-graduação stricto sensu (doutorado)
( ) Pós-graduação lato sensu (especialização)

8- Possui formação na área de EJA? ( ) Sim ( ) Não

9 – Há quanto tempo trabalha como professor? _____

10 – Há quanto tempo atua na EJA? _____

11 – Só trabalha nesta unidade? ( ) Sim ( ) Não

1

12- Se em mais de uma escola, em alguma outra de EJA? ( )Sim ( ) Não

RELAÇÕES COM OS MUSEUS: você e sua relação pessoal com os museus

13 – Você se lembra de quando foi a um museu pela primeira vez? Com quem você foi? Com que idade? Que museu visitou?

_____

_____

14 – Na sua vida pessoal, faz parte de suas atividades culturais visitar museus? Por quê? ( ) Sim ( ) Não

_____

_____

15 – Com que frequência?

( )Semanalmente
( ) Quinzenalmente
( ) Mensalmente
( ) A cada dois meses
( ) A cada quatro meses
( ) A cada seis meses
( ) Uma vez por ano
( ) Nunca

16 – Se você respondeu frequentar museus ***a cada quatro meses/a cada seis meses/uma vez por ano/nunca*** (pergunta 15), o que lhe faria ir **mais** a museus? *(Pode marcar mais de uma resposta)*

( ) nada, considero suficiente minha frequência a museus
( ) nada, não gosto de visitar museus
( ) valor do ingresso mais barato
( ) mais museus perto de onde moro
( ) exposições com temas mais interessantes
( ) funcionamento dos museus até mais tarde (noite)
( ) oportunidade de interagir/participar mais das exposições
( ) outros _____

17 – Como prefere ir a museus? *(Se respondeu "nunca" à pergunta 15, pule para a **19**)*

( ) Sozinho
( ) Com amigos ou familiares

18 – Que museus você prefere visitar? *(Pode marcar mais de uma resposta)*

( ) de **Artes, Arquitetura e Linguística**
museus de artes visuais, artes cênicas, artes decorativas, arquitetura, moda, audiovisual, literatura etc.

( ) de **Antropologia e Arqueologia**

museus relacionados às diversas etnias, voltados para o estudo antropológico e social das diferentes culturas como museus de cultura popular, regional, indígena, afro-brasileira, imigração, folclore, crenças, religiões; museus relacionados a bens culturais portadores de valor histórico e artístico, procedente de escavações, prospecções e achados arqueológicos.

( ) de **Ciências Exatas, da Terra, Biológicas e da Saúde**

museus relacionados às Ciências Exatas (Estatística, Física),Ciências Biológicas (Biologia, Botânica, Genética, Zoologia, Ecologia etc.), às Ciências da Terra (Geologia, Mineralogia etc.) e da saúde (animal e humana). Incluem-se aqui os aquários, oceanários, herbários, jardins botânicos, jardins zoológicos, observatórios e planetários.

( ) de **História**

museus relacionados a acontecimentos, personalidades ou períodos da História. Estão incluídos nesta categoria os memoriais, museus casas, museus biográficos, museus de imigração, museus de instituições e empresas, etc.

( ) de **Educação, Esporte e Lazer**

museus relacionados à educação, a esportes, museus de escolas, museus do brinquedo, museus lúdicos etc.

( ) de **Meios de Comunicação e de Transporte**

museus relacionados a meios de transporte (museus do automóvel, museus ferroviários, museus fluviais, etc.) e veículos de comunicação (TV, rádios, jornais, revistas, internet, publicidade etc.).

( ) de **Produção de bens e serviços**

museus relacionados à produção agrícola, animal, industrial, museus da moeda e sistemas bancários e museus de serviços urbanos.

( ) **Museus comunitários, ecomuseus, museus de território, museus de percurso, museus de periferia, museus de rua**

19 – O que define um bom museu para você?

_____

_____

_____

RELAÇÕES COM OS MUSEUS: você, sua prática profissional, seus alunos e os museus

20 – Costuma fazer uso dos museus em suas práticas pedagógicas na EJA? ( ) Sim ( ) Não

21 – Em caso positivo, com que frequência? *(Se respondeu "não" à pergunta 20, pule para a **23**)*

( )Semanalmente
( ) Quinzenalmente
( ) Mensalmente
( ) A cada dois meses
( ) A cada quatro meses
( ) A cada seis meses
( ) Uma vez por ano

22 – Que museus você tem procurado visitar com alunos de EJA? *(Pode marcar mais de uma resposta)*

( ) de **Artes, Arquitetura e Linguística**
( ) de **Antropologia e Arqueologia**
( ) de **Ciências Exatas, da Terra, Biológicas e da Saúde**
( ) de **História**
( ) de **Educação, Esporte e Lazer**
( ) de **Meios de Comunicação e de Transporte**
( ) de **Produção de bens e serviços**
( ) **Museus comunitários, ecomuseus, museus de território, museus de percurso, museus de periferia, museus de rua**

23 – Porque levar/não levar alunos de EJA em museus? Porque incluir/não incluir essa atividade no currículo de alunos jovens e adultos?

_____

_____

_____

24 - Qual foi a última atividade envolvendo museus que realizou com seus alunos? Quando? Em qual museu*? (Se respondeu que "não" usa museus com os alunos na pergunta 20, pule para a **45**)*

_____

_____

_____

25 – Como se deu a escolha do museu (motivações)? Qual o objetivo da visita?

_____

_____

_____

_____

26- Já conhecia o museu antes de levar seus alunos? ( ) Sim ( ) Não

27 – A visita foi agendada junto ao museu? ( ) Sim ( ) Não

28 – O museu ofereceu algum tipo de reunião/preparação para o corpo docente antes da visita com a turma?
( ) Sim ( ) Não

29 – Se sim, de que tipo?

( ) Palestra(s) focando apresentação institucional do museu, seus ambientes, coleções e temas tratados na(s) exposição(ões)

( ) Encontro(s) com educadores do museu, interessados em conhecer as características do(s) grupo(s) visitante(s) e os objetivos da visita, a fim de oferecer alternativas de visitação

( ) Visita guiada ou orientada ou mediada, exclusiva para professores

( ) Oficinas de sensibilização com exploração do acervo

( ) outros: _____

30 – Você considerou o dia e o horário deste encontro: ( ) viável para professores da EJA ( ) inviável para professores da EJA 30.1 – Por quê? _____

31 – Em que dia da semana se deu a visita ao museu com seus alunos?

( ) Sábado, domingo ou feriado ( ) Dia útil (de segunda à sexta-feira)

32 – Em que horário se deu a visita? _____

33 – Considerou adequado o dia e o horário proposto, levando em conta sua realidade como professor(a) e a de seus alunos? ( ) Sim ( ) Não

34 – Pelo fato de serem alunos do turno da noite, foi proposta alguma alternativa por parte do museu quanto ao horário? ( ) Sim ( ) Não

35 – No momento do agendamento, o museu fez a identificação do perfil de seus alunos (como estudantes da modalidade EJA)?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei, não fui eu quem realizou contato com o museu

36 – Recebeu alguma orientação por seu grupo ser composto por jovens e adultos? ( ) Sim ( ) Não

37 – O que foi combinado com os estudantes na escola, antes de irem ao museu (orientações gerais, atividades propostas etc.)?

_____

_____

_____

38 – Houve atividades no retorno à escola após a visita? ( ) Sim ( ) Não

39 – Se sim, de que tipo?

_____

_____

_____

40 –Durante a visita, você e seus alunos mantiveram-se:

( ) Juntos, acompanhados por um monitor/mediador do museu
( ) Juntos, em diálogo, sem acompanhamento de um mediador do museu
( ) Separados, cada um explorando o museu em percurso próprio

41 – Se sua visita contou com o acompanhamento de um monitor/mediador do museu, achou adequada aos seus alunos a(s) atividade(s) proposta(s) por ele (linguagem, exemplos, demonstrações)? ( ) Sim ( ) Não
41.1 – Por quê? _____
_____

42 – Houve alguma outra visita a museu com alunos de EJA (não necessariamente com sua turma atual) que você considera relevante relatar? Qual?
_____
_____
_____
_____

43 – De maneira geral, qual a adesão dos alunos a esse tipo de atividade (ir a museus)?
( ) Baixa ( ) Média ( ) Alta

44 – Que fatores influenciam a adesão dos estudantes em atividades como essa?
_____
_____

45 – Quais as dificuldades/facilidades mais frequentes na organização de visitas a museus na sua escola?
_____
_____
_____

46 – Quais os trâmites requeridos junto à direção e à secretaria de educação para a organização de saídas da escola com alunos da EJA (orientações gerais recebidas ao demonstrar desejo de fazer visitas a museus)?
*(Se "não" usa museus, pule para a questão número **48**)*
_____
_____
_____
_____

47 – Quando vai a museus, qual a forma de transporte utilizada?

( ) ônibus/van da própria secretaria da educação
( ) ônibus/van fretado(a) pela escola
( ) ônibus comum, com deslocamento pago com Riocard dos alunos
( ) ônibus comum, com deslocamento pago pela escola
( ) ônibus do próprio museu
( ) outros: _____

48 – Sua escola mantém parceria (ou manteve a qualquer tempo) com algum museu? ( ) Sim ( ) Não

49 – Se sim, com quem?

_____

_____

50 – Sua escola recebe material de divulgação proveniente de museus (folders, cartazes etc.)? ( ) Sim ( ) Não

51 – Se sim, de que museu(s)?

_____

_____

52 – Realiza/realizou atividade(s) de formação continuada em museus? ( ) Sim ( ) Não

53 – De que tipo? *(Se respondeu "não" à pergunta 52, pule para a **55**)*

( ) Palestras
( ) Cursos
( ) Seminários
( ) Oficinas
( ) Outros:_____

54 – Se já participou de alguma atividade de formação continuada em museus, que ponto(s) destacaria nessa formação?

_____

_____

_____

55 – Em sua opinião, qual o papel dos museus no mundo de hoje?

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D - Questionário para alunos

Pesquisa "Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: Percepções, usos e desusos"

Questionário para alunos(as) de escolas municipais que ofertam modalidade educação de jovens e adultos (EJA)

Esta pesquisa quer saber o que você pensa sobre museus e também como seus professores os utilizam na prática educativa de sua escola. Agradecemos sua colaboração, respondendo a cada pergunta e dando sua opinião sempre que necessário. O questionário não será identificado. Fique à vontade para usar o verso da folha para complementar suas respostas. Se tiver alguma dúvida em algum item, pergunte ao pesquisador.

Código do informante aluno(a)/escola: _____ (a ser preenchido pelo pesquisador)

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO(A)

1- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2- Idade: _____

3- Cor/raça: como você se declara?

( ) branco(a)
( ) amarelo(a)
( ) indígena
( ) preto(a)
( ) pardo(a)
( ) outras: _____

4 – Estado civil:

( ) solteiro(a)
( ) casado(a)ou vivendo junto
( ) separado / divorciado / desquitado
( ) viúvo(a)

5 – Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim

6 – Se tem filhos, quantos? _____

7 – Que nível da EJA você está cursando nesta escola?

( ) Alfabetização de jovens e adultos
( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental modalidade EJA
( ) Anos finais do Ensino Fundamental modalidade EJA

8- Neste momento da vida você está:

( ) Trabalhando e estudando
( ) Apenas estudando

9 – Se você também está trabalhando, qual sua ocupação/profissão atual? _____

1

RELAÇÕES COM OS MUSEUS

10 – Você se lembra de quando foi a um museu pela primeira vez? ( ) Sim ( ) Não ( ) Nunca fui

11 – Qual o nome do museu visitado? _____

12 - Com quem você foi?

( ) com parentes / familiares
( ) com minha turma de escola e professores na EJA
( ) com minha turma de escola e professores no ensino regular
( ) com amigos
( ) fui sozinho

13 – Você já havia visitado um museu antes de estudar nesta escola? ( ) Sim ( ) Não

14 - Com que idade? _____

15 – Você costuma ir a museus:

( ) Semanalmente
( ) Quinzenalmente
( ) Mensalmente
( ) A cada dois meses
( ) A cada quatro meses
( ) A cada seis meses
( ) Uma vez por ano
( ) Nunca fui a museus
( ) Só quando a escola convida

16 – O que lhe faria ir **mais** a museus? *(Pode marcar mais de uma resposta)*

( ) nada, considero suficiente o número de vezes que vou a museus
( ) nada, não gosto de ir a museus
( ) valor do ingresso mais barato
( ) mais museus perto de onde moro
( ) exposições com temas mais interessantes
( ) funcionamento dos museus até mais tarde (noite)
( ) oportunidade de interagir/participar mais das exposições/programações do museu
( ) mais visitas organizadas pela minha escola
( ) outros _____

17 – De qual(is) atividade(s) em museu(s) você já participou estudando na escola de EJA?

_____

_____

_____

18 – Qual foi o museu visitado mais recentemente com sua turma de EJA e professores? Quando?

_____

19 – Como se deu a escolha deste museu?

( ) o professor escolheu sozinho
( ) os alunos participaram da escolha do museu a ser visitado
( ) nem professor nem alunos fizeram a escolha, a escola ganhou o "passeio"
( ) outros: _____

20 – Qual a forma de transporte utilizada para se chegar a este museu?

( ) ônibus/van fretado(a) pela escola ou secretaria de educação
( ) ônibus comum, com deslocamento pago com nosso Riocard
( ) ônibus comum, com deslocamento pago pela escola
( ) ônibus enviado pelo museu para nos buscar
( ) outros: _____

21 – Você precisou gastar dinheiro durante a visita ao museu? ( ) Não ( ) Sim
21.1 - Que tipo de gasto? ( ) com lanche ( ) com transporte ( ) com ingresso ( ) outro: _____

22 – Em que dia da semana se deu a visita? ( ) Sábado, domingo ou feriado ( ) Dia útil (de segunda à sexta-feira)

23 – Em que horário se deu a visita? _____

24 – Você achou bom o dia e o horário escolhidos para visitar o museu? ( ) Sim ( ) Não
24.1 - Por quê?

_____

_____

25 – A participação de sua turma nesta visita foi:

( ) Fraca: muitos alunos faltaram
( ) Razoável: metade da turma estava presente
( ) Boa: todos / quase todos os alunos da turma estavam presentes

26 – A turma recebeu orientações na escola sobre o que encontrariam no museu? ( ) Sim ( ) Não
26.1 - Se receberam orientações, que tipo de informações foram dadas aos alunos antes de partirem para o museu?

_____

_____

_____

27 – Durante a visita ao museu, o grupo:
( ) se manteve unido, estudantes e professores
( ) se dispersou, cada um explorou o museu do seu jeito
( ) se dividiu em pequenos grupos

28 – Durante a visita, o grupo foi acompanhado:
( ) pelo próprio professor
( ) pelo monitor/mediador do museu
( ) o grupo não foi liderado, a visita foi totalmente livre

29 – Se houve o acompanhamento de um monitor/mediador do museu durante a visita, você considera que ele:
( ) Soube falar bem sobre o conteúdo da exposição, mas sem contar com a participação dos estudantes
( ) Soube conversar e trocar informações com os estudantes, estimulando a curiosidade do grupo
( ) Não soube se comunicar bem com o grupo, pois usava palavras difíceis e não dava exemplos
( ) Não soube se comunicar bem com o grupo, pois suas explicações eram rápidas, muito simples

30 – As atividades propostas neste museu estavam adequadas a estudantes jovens e adultos?
( ) Sim, estavam de acordo com nossa realidade e compreensão
( ) Não, estavam mais voltadas para o público infantil
( ) Não, estavam mais voltadas para especialistas, conhecedores do tema apresentado
( ) Não sei responder

31 – Depois da visita, já na escola, o professor propôs atividades sobre o que viram / viveram no museu?
( ) Não ( ) Sim

31.1 - Em caso positivo, que atividades foram essas?

_____

_____

_____

32 – Do que você mais gostou neste museu? Houve alguma coisa que lhe desagradou?

_____

_____

_____

33 - Você já indicou para conhecidos uma visita a este museu? ( ) Sim ( ) Não
33.1 – Algum deles realmente visitou o museu depois de sua indicação? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

34 – Ainda sobre este museu, você:

( ) pretende voltar sozinho

( ) pretende voltar com familiares ou vizinhos

( ) não pretende voltar

34.1 - Por quê?

_____

_____

_____

35 – Além deste museu, você tem alguma outra história marcante que aconteceu em um museu que você queira contar? Qual?

_____

_____

_____

_____

36 – Você acha que os professores de EJA deveriam organizar mais visitas a museus? ( ) Sim ( ) Não

36.1 - Por quê?

_____

_____

_____

37 – Há alguma dificuldade que atrapalhe você a acompanhar este tipo de atividade (ir a museus) fora da escola?

( )Sim ( ) Não

37.1 – Se sim, o que mais atrapalha?

_____

_____

38 – No bairro onde você mora existe algum museu (ou "ponto de cultura")? ( ) Sim ( ) Não

Qual? _____

39 – Em sua opinião, que significados têm os museus no mundo de hoje? Para que servem? Vale a pena ter museus?

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E - *Fac similes* de diário de campo

Pesquisa – 08/11/2014 – Catia Vianna

Relatório de campo

Visita ao MAR com turma do PEJA da escola A

Antecedentes da visita...

Na sexta-feira (07/11) eu já havia feito uma rápida visita à escola A, (re)conhecendo alguns dos profissionais de lá: Joana, diretora extremamente solícita com quem combinei a possibilidade de acompanhar uma das turmas do PEJA I ao Museu de Arte do Rio (MAR) no dia seguinte; e Salete (que é a "P.O.", professora orientadora do PEJA), que eu já havia conhecido em 2012, quando fui àquele CIEP, no âmbito da pesquisa *Diagnóstico da qualidade na educação de jovens e adultos*. Por telefone, semanas antes, perguntei à Salete se os professores que haviam preenchido o questionário naquela ocasião (ou seja, se os professores que declaravam usar museus em 2012), ainda se encontravam lecionando na escola. Ela respondeu: *Sim, estão todos aqui, mas nós não temos professores que usam museu.* ***Somos uma escola que usa museu***. Gostei muito desta colocação, que demonstra a cultura de uma escola e não um movimento isolado de professores que se articulam para ir a museus. Mas neste dia eu e Salete não conversamos, também não pude esperar a chegada da professora, Cíntia, que acompanharia o grupo no dia seguinte ao MAR. Cíntia encontrava-se envolvida com a eleição de diretores que estava acontecendo naquela semana e chegaria, então, mais tarde.

Praça Mauá, nº 5, Centro, RJ

Havia um grupo de teatro se apresentando no pátio para os alunos da escola e Salete estava envolvida com a atividade. Fiquei então explicando à diretora Joana um pouco a proposta da pesquisa. Entreguei a autorização da SME, o encaminhamento da 4ª CRE[1] e a carta de apresentação de minha orientadora. Fiquei de retornar com mais calma e com os questionários. Ela julgou ser qualquer sexta-feira um bom dia para conversar com professores (dia de centro de estudos, não precisariam levar o questionário para sala de aula), e qualquer outro para me dedicar aos alunos. Falou que a escola *sai mesmo*, e com as outras professoras que estavam na sala dos professores contou-me um pouco das peripécias de, mesmo quando não tendo ônibus fretado, sairem da escola para diferentes atividades. Citou à ida de trem da Supervia com o fundamental regular para a Quinta da Boa Vista: *E olha que a gente nessa turma tinha até um cadeirante. E quando fomos para a Cidade da Criança em Madureira, naquelas piscinas? E o PEJA? Ah, essa semana já foram ao Centro Cultural da Justiça*. Foi dando pistas sobre o quanto sair da escola é ato corriqueiro e se estende a todos, sem benefícios explícitos às crianças do diurno: *Esse ano o PEJA, na festa junina, ganhou um passeio* (houve alguma competição, não entendi bem) *e como temos direito a dois ônibus por mês por sermos Escola do Amanhã, um desses ônibus foi usado por eles*. Depois, prosseguiu, explicando a ida ao MAR no dia seguinte: *A professora Alba pediu esse passeio há muito tempo para a turma dela, desde o começo do ano. Foi transferido para uma data que ela não podia, então foi transferido de novo... E ela não poderá amanhã novamente. Quem vai levar o grupo é a professora Cíntia* (P II) *e o*

[1] Atendimento excelente na 4ª CRE. Encaminhamento expedido na mesma hora, funcionários prestativos. Funcionária me pediu para aguardar dentro da sala, pequena, entre os funcionários que trabalhavam. Sala um tanto atabalhoada, pode ser que por motivo de mudança. A 4ª CRE ainda está atendendo em sua antiga sede na Ilha do Governador; mas todas as escolas da Ilha pertencem agora à 11ª CRE. O prédio, inclusive, não tem mais nenhuma identificação relativa à 4ª CRE, apenas consta um letreiro novo, por motivo da recém-criada 11ª coordenadoria.

professor Wagner (História e Geografia). *Essa ida ao museu foi marcada com a CRE, para receber um ônibus.*

Assisti um pouco a apresentação do grupo de teatro, despedi-me de Salete e pedi a ela que lembrasse à professora Cíntia que eu estaria no museu aguardando o grupo, para acompanhar a visita, no dia seguinte.

Chegando ao MAR...

Sábado ensolarado, início da tarde. Muros transparentes permitem os transeuntes observarem todo o pátio térreo do Museu de Arte do Rio, em especial, a instalação chamada "Morrinho", uma miniatura de uma favela feita por alguns jovens, moradores do Pereirão, favela que fica em Laranjeiras. Feita de tijolos reaproveitados, retrata com riqueza detalhes das construções e da vida cotidiana do Pereirão – ou de qualquer outra favela do Rio. De repente, música. Um ponto de karaokê instalado próximo ao guarda-volumes. Mulheres cantando Djavan. Um jovem monitor sentado perto, disponível para ajudar o eventual visitante a manusear o equipamento. Outra mulher, do mesmo grupo, com o *tablet* em punho, gravava o acontecimento. Quando duas começaram a cantar Zeca Pagodinho, a moça que até então gravava passou a sambar miudinho. Clima descontraído, o som não era muito alto. Cena pouco usual em lugares como museus? A escola não chegara ainda, então eu pude sentar e observar a chegada dos visitantes em geral. Todos os tipos. Um grupo parecia ser composto por estrangeiros. Outro grupo grande desceu de um ônibus de turismo. Uma senhora sentou-se do meu lado e perguntei a ela de onde vinham. *Viemos de Nova Iguaçu. É passeio do SESC.* Enquanto o guia desse grupo pegava os ingressos já estavam todos a tirar fotos entre si. Uma das mulheres contava para as outras sobre todos os passeios feitos pelo SESC, avaliando os bons e os ruins. Suas filhas pequenas em pouco tempo descobriram os microfones disponíveis no karaokê. Um terceiro grupo parecia ser de alunos de curso de design, moda... julguei assim pela maneira como se vestiam; estes aguardavam o começo de uma visita educativa à zona portuária (Pedra do Sal, Valongo etc.) que partiria do próprio museu.

E chegavam pessoas de todas as idades, todo o tempo...

Quando um recepcionista percebeu que eu não era de nenhum daqueles grupos, veio me oferecer ajuda. Expliquei por quem estava aguardando. Alexandre então me entregou vários folders e conversamos um pouco. Mostrou o "Morrinho" e falou das atividades que aconteceriam naquele dia. Diante de sua simpatia e linguagem acessível (para qualquer público), me senti acolhida. E pensei que qualquer pessoa – de qualquer nível social – também se sentiria bem com o tipo de abordagem natural de Alexandre. Pensei nos públicos pouco acostumados a frequentar esses espaços e fiquei pensando se não era uma estratégia mesmo do museu, de acolhimento. Uma vez, em um encontro no museu Chácara do Céu, ouvi uma educadora (Rita Gama) falar justamente sobre isso, sobre como as pessoas precisam se sentir bem-vindas imediatamente ao entrar em um museu. Mário Moutinho, museólogo português, este ano mesmo, na aula inaugural da Museologia da Unirio, comentou sobre os "sinais" que nos fazem aceitar/não aceitar um serviço; em como é preciso pensar o museu também como uma instituição promotora de "serviços", estabelecendo uma relação menos indiferente, não bastando ao museu ter suas "portas abertas" simplesmente.

No guarda-volumes, novamente a simpatia do funcionário ao medir minha bolsa e me entregar outra, de lona, para acondicionar meus pertences.

Vi uma mediadora preocupada com o horário. Ela comentou em voz alta com outros mediadores: *Alguém sabe de um grupo escolar? Escola A?*. Apresentei-me como parte do grupo. Demonstrando preocupação com o atraso, perguntou se eu sabia de algo. Disse-lhe que eles haviam me comunicado 13h30m como horário de chegada ao Museu. Já eram 13h50m. Telefonei para a escola, a diretora Joana atendeu e disse que havia acabado de justificar o atraso com o museu. O ônibus acabara de sair do bairro da Penha com o grupo. A diretora disse que os alunos estavam desde meio dia e meia na escola aguardando... Disse ter oferecido um lanche para todos ainda lá, enquanto

esperavam a chegada do ônibus. A mediadora disse que faria o acolhimento assim mesmo.

Exposições no MAR: "Do Valongo à favela – Imaginário e periferia"; "Há escolas que são gaiolas, e há escolas que são asas"; "Pororoca, a Amazonia no MAR". Em anexo, sinopse das exposições.

Chegada da escola ao museu...

Os alunos chegaram em um ônibus grande, novo, com ar condicionado, por volta de 14h30m. A professora Cíntia estava visivelmente chateada, disse que foi erro da CRE e também da empresa de ônibus, já que a empresa apresentou um registro que constava o horário das 13h, mas só chegou quase às 14h da tarde. A monitora Ana foi falar com os professores e me deu um ingresso gratuito por estar acompanhando o grupo. Apresentei-me ao professor Wagner, que não me conhecia. O grupo estava pequeno. Eram apenas 12 alunos. Perguntei para Wagner quantos alunos haviam confirmado. Olhou para a lista em suas mãos, tinha 23 nomes. *Hoje é sábado, dia difícil , tem muito aluno que trabalha,* disse o professor. A maioria dos alunos parecia ter mais de 50 anos. Com menos de vinte anos, havia apenas uma moça e um rapaz (que parecia ter baixa visão, pelo tipo de óculos que usava, mas era muito independente, fazendo tudo sem apoio).

O grupo ficou junto à professora, na entrada do museu, mas logo duas alunas começaram a fotografar, a fazer *selfies*. Madalena, uma das alunas, já se sentia muito à vontade, tirava fotos como que fazendo graça para o grupo, enquanto outra colega clicava suas poses.

Depois de todos guardarem suas bolsas no guarda-volumes, fomos ao "Morrinho" e William, outro mediador, apresentou a obra e iniciou uma conversa sobre o uso dos termos *comunidade* e *favela*, sobre o porquê de haver diferentes maneiras de nos referirmos àquela forma de habitação representada. Professor Wagner sussurrou no ouvido de uma aluna: *Viu, o nome certo é favela mesmo, lembra quando eu falei sobre o nome de uma planta?* Quem deu continuidade à discussão foi Ana, com linguagem de fácil compreensão, provocando o grupo a pensar sobre o uso de outras palavras como *moreninho* e *negro*, *cheinho* e *gordo/obeso*; sobre como o uso de algumas palavras parecem tentar "suavizar" realidades que precisam ser encaradas como são, e não serem mascaradas. Ana conduziu o grupo ao último andar do museu, por onde se começa, de fato, a visita às exposições temporárias.

Pessoas formando palavras com letras de macarrão. Exposição "Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas".

Acolhida do grupo junto ao "Morrinho"

Convidou o grupo a se sentar em cadeiras altas de palha, distribuídas entre mesinhas também altas (pareciam pertencer ao barzinho que fica no terraço), e começou outra conversa, que durou cerca de dez minutos. No terraço, observando a vista, explicou ao grupo a diferença entre *ver* e *olhar*, contou sobre a Escola do Olhar, que funciona dentro do MAR. A partir da paisagem, explorou a questão da formação das favelas no Rio de Janeiro apontando para as regiões montanhosas da cidade. Do terraço, vê-se um pedaço do Morro da Conceição – onde a mediadora disse morar – ao mesmo tempo em que se tem acesso à vista do porto, com navios de turismo atracados, luxuosos, e a construção do Museu do Amanhã, em andamento. Ana contou sobre o que havia naquela região antigamente, transformações ocorridas, sobre aterramentos realizados etc. Falou da cobertura em forma de onda, que liga os dois prédios, que já existiam. Um dos alunos, um senhor chamado José Carlos, completou com o que sabia, dizendo que por ali ficava a rodoviária que dava para ir para Caxias etc. A mediadora valorizou sua fala e, em seguida, ao invés de explorar nomes de arquitetos e engenheiros da obra (como é muito comum nos museus tradicionais), iniciou uma reflexão sobre os "anônimos", apontando também para a Ponte Rio-Niterói, exaltando o papel dos operários em geral nas construções desenhadas por arquitetos, em todos os tempos, ao longo da história.

Também explanou sobre as diferentes disposições das obras a serem observadas no museu, que não são exatamente convencionais, às vezes as obras estão no chão, no teto, que é preciso olhar para todas as direções, que essa é a proposta do museu. A linguagem da mediadora e suas abordagens instalaram um bom clima no grupo,

apenas três alunos se afastaram um pouco das cadeiras onde todos estavam, conversavam em tom baixo, paralelamente (talvez sobre a mesma temática, não parecia alheamento ou desinteresse); professora Cíntia chamou de leve a atenção deles para não perderem a fala da mediadora. Um ou outro se aproximou de um display com fones de ouvidos e foram logo experimentando, pareciam ser dispositivos explicativos, digitais, que geravam informações sobre aquele entorno. Eu me esqueci de me aproximar no final e conferir se era realmente isso. Em um dado momento, o professor também se levantou e foi averiguar o que era, tal como os alunos fizeram, enquanto a mediadora ainda falava. Cíntia esticava o celular para mim, às vezes, para eu fotografar o grupo.

Terraço do MAR

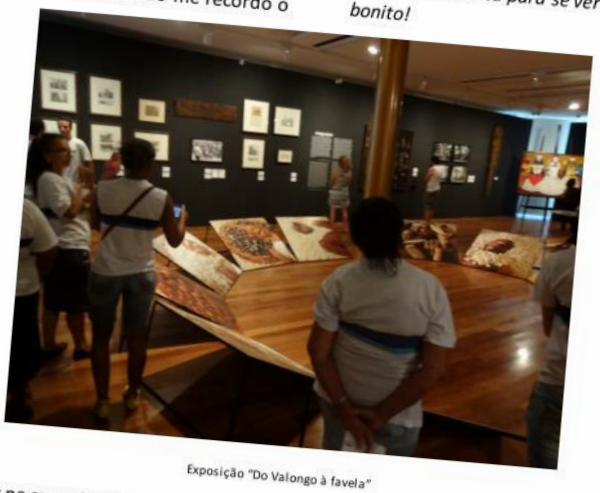
Algumas informações bem claras sobre banheiros, sobre a localização das exposições, sobre os mediadores presentes em cada uma delas, s ...cidade de o grupo não se afastar por demais devido à organiza... "labirínticas", foram dadas pela mediadora ao sairmos ... um lance de escada, Sr. José Carlos repetiu algumas d... entorno, uma de suas frases marcantes: *Eu vi isso tud...* de orgulho. Daí eu respondi (e o chamei informal ... colegas o chamavam): *Isso, Zé Carlos, muitas coisas ...* *ajudar a contar. Não pode deixar isso tudo só p...* *contar para os filhos, para os netos, o senhor tem?...*

morrerem. Quem sabe registrar isso?". Sr. José Carlos "se empolgou", continuou a falar, mas falava muito baixinho, eu não entendi todas as coisas ditas, porque a mediadora estava a todo momento dirigindo-se ao grupo, eu não queria estabelecer uma conversa paralela em um momento inoportuno, mas ele contou que era funcionário da Record, que era profissional do áudio visual, que já tinha trabalhado na Tupi, na Urca. Perguntei para ele se esse tipo de museu era o que mais gostava, se outros, tipo de Ciências, se ele também gostava. *Ah, gosto dos de ciências, né? Sou da área do áudio visual.*

O senhor gosta então de tecnologia? Ele balançou a cabeça sorrindo: *Isso!* Mas estava gostando muito de estar ali também.

A mediadora se posicionou em frente a três maquetes (foto na primeira página), representando a área da Praça Mauá em três momentos: passado, presente e futuro. O rapaz (que desconfio que era de baixa visão) tocou parte da primeira maquete, relativa ao passado, fixando-se na parte azul, translúcida, feita de resina, que representava o mar. Eles pareciam muito à vontade. Perguntei para Cíntia se algum deles estavam em um museu pela primeira vez. Cíntia olhou em volta e disse que achava que não. Era mesmo possível detectar certa intimidade com os trâmites de uma visita a um museu, não se melindravam em tocar, não pareciam inibidos, de forma alguma. Os professores conversavam com os alunos durante a visita, trocando impressões, nada "pesado", em nenhum momento paralisaram o grupo em torno de algum "conteúdo escolar", mas faziam algumas observações condizentes, principalmente Wagner, professor de História e Geografia. Eram trocas de impressões, ao menos as que eu ouvi, pois o grupo não se manteve unido todo o tempo, principalmente nas salas de exposições, onde pequenos grupos se formaram, ninguém caminhava exatamente sozinho, mas espalhados, variando a companhia, enquanto observando

quadros e instalações. Não havia como andar em bloco por conta da própria disposição dos objetos expostos. Uma das senhoras (desta não me recordo o nome) exclamou em um dado momento: *Imagina ficar em casa, com tanta coisa bonita para se ver! Olha que bonito!*



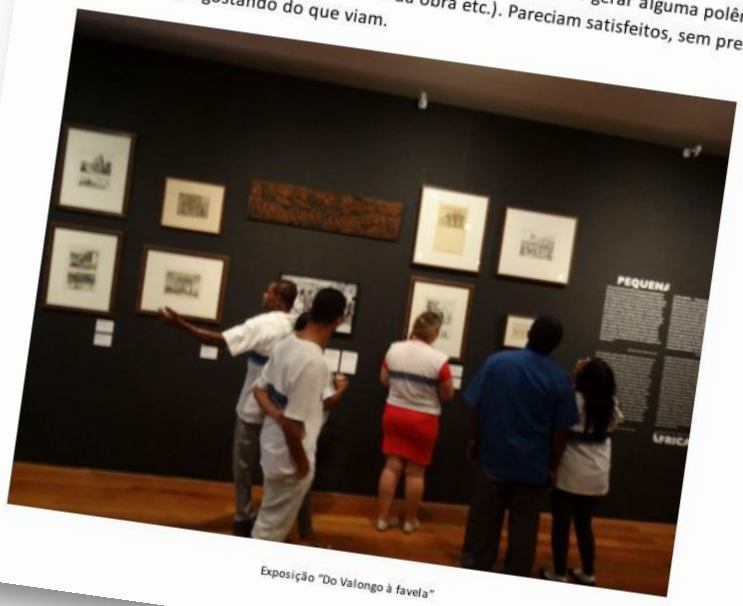
Exposição "Do Valongo à favela"

Estávamos na exposição Pororoca, vi que passava em uma tv um vídeo com umas cuias boiando nas águas de um rio, nós duas demoramos para entender do que se tratava! Ela era a que mais bradava a todo o momento: *Olha que lindo! Que bonito!* Para não perguntar se era a primeira vez dela em um museu, p[illegible] se era a primeira vez ali no MAR. *A senhora já havia vindo aqui antes?* Ela resp[illegible] também não. *A senhora está gostando do que est[illegible]* novamente: *Sim! E você?* Respondi que també[illegible] curiosidade dela sobre o porquê eu estaria ali com[illegible] pequena entrevista comigo, foi bem engraçado e na[illegible]

Na verdade, a primeira exposição por qual circula[illegible] favela". Outro mediador introduziu-nos ao ambie[illegible] veríamos, mas achei que ele podia ter adaptado [illegible] grupo, assim como Ana fez com certa competênc[illegible] visita. Considerei os mediadores das outras exposiç[illegible] que faziam: introduziam os alunos às salas e coloc[illegible] tirar dúvidas, mas não circulavam tanto no am[illegible] perceberem esta disponibilidade; apenas um m[illegible] escolas, estava posicionado mais ao centro da sala[illegible] sobre uma determinada obra (estilingues co[illegible]

aproximado aos dos lápis; depois dessa pista, interpretei que o autor queria estabelecer uma dicotomia entre brincar x estudar).

Não vi nenhum aluno demonstrar estranhamento quanto ao tema daquelas exposições. Não vi questionarem, em especial, o tema "favelas". Pelo imaginário que se construiu ao longo do tempo, a respeito dos museus como lugares de propagação de uma "alta cultura", comprometida com uma arte de conteúdo muitas vezes distante da vida das pessoas comuns (ou quando tratando das pessoas do povo, muitas vezes tirando-as de seu contexto, fazendo o popular ser visto como exótico, pitoresco); é interessante observar a reação do público jovem e adulto das escolas públicas nesse espaço. Nem sempre o visitante considera legítimo aquilo que foge ao que "se espera" de um museu. Mas ali não foi assim. Gostaria de retornar a esta questão quando voltar à escola nesta semana. A ideia da exposição, de acordo com o folder distribuído pelo museu, tem a ver com a estética da favela: "o fato estético vem sendo rediscutido hoje por artistas em bases éticas: a presença e a discussão de aspectos diversos da favela não como etnografia visual, mas como esforço de crítica e inclusão". Também não vi alunos "questionarem" as obras (não é incomum não se conseguir imprimir, de imediato, sentidos para algumas obras de arte contemporâneas), nem acharem-nas "estranhas" a ponto de gerar alguma polêmica (tipo de material utilizado, conteúdo da obra etc.). Pareciam satisfeitos, sem pressa, observando. E gostando do que viam.



Exposição "Do Valongo à favela"

Uma das obras da exposição, "Do Valongo à favela", era uma escultura de uma cabeça, colocada em cima de uma mesa. Parecia feita de areia. Puxei assunto com a professora: *Cíntia, que curioso.* Agachei-me para ler a legenda que estava colada no chão. *Adivinha de que é feita esta cabeça? Essa cabeça é feita de açúcar!* Fiz a leitura da etiqueta perto de alunas que estavam próximas, como que mostrando a função destas, mas a partir do próprio uso. Trabalhei em museu e já vi professores centrarem-se descabidamente no conteúdo de etiquetas. Mas as etiquetas são artifícios de comunicação necessários, úteis. Não os vi explorarem-nas muito nesta visita. Duas coisas pouco ajudaram: a disposição delas nas paredes e o tamanho diminuto da letra! A etiqueta neste contexto possibilita a identificação de materiais, de autores, de datação de obras. Desde que aproveitadas com parcimônia, enriquecem a experiência do visitante. Por duas vezes convidei o senhor José Carlos a explorar datas nas legendas, já que o vi confundindo, por exemplo, as imagens da Perimetral sendo construída com as imagens da mesma sendo demolida.

Exposição Pororoca, Amazônia no MAR

Havia momentos em que os alunos ressignificavam as obras segundo suas experiências pessoais, com seu entorno, com seu cotidiano. Mal olhou uma grande fotografia de uma favela feita de dentro de um helicóptero da polícia, o senhor José Carlos exclamou: *Olha o Alemão!* Busquei alguma pista: *Será, seu Zé Carlos? Deixa eu ver... a etiqueta não diz. Qual foi a pista que o senhor seguiu?* Ele não quis apontar nada na cena, e sustentou: *Mas é sim, eu sei que é o Alemão!* Outro aluno olhou, riu, não concordou nem discordou. Eles estudam e moram na região do Alemão. Seguimos. Uma das mulheres observou de longe uma peça que parecia ser feita de contas. *Olha, lá! É feijão de corda!* Eram continhas de madeira e cobre. Ela percebeu que não era quando viu de perto. Uma das alunas olhou a etiqueta. Em outro momento, novamente o senhor José Carlos afirmou diante de uma fotografia: *Essa é aquela igreja Presidente Vargas. Aquela onde mataram os meninos.* Mas não era videi o senhor José Carlos observar que a igreja ali fotografada era cia pintada de cal, que a altura era pouca, do tamanho quase das próximas. *O senhor lembra do tamanho da Candelária? Lembra que ela já desde quando a gente desce o viaduto e entra naquela reta?* gostou muito de não estar certo. Ficou ainda parado olhando a de. O grupo de afastou demais, chamei-o para prosseguir; para alei para ele em tom animado que era bem possível encontrarmos rafia da Candelária naquele museu, que aí poderíamos comparar, o registro ali da área central do Rio.

Na exposição sobre escolas, havia uma obra feita de bases de apagadores sem a cobertura de feltro (na minha opinião) ou tacos (na opinião do professor Wagner), que recobriam uma parede, empilhados, ficando da altura de um muro. Por entre essas peças de madeira, encontravam-se papeizinhos com trechos de um livro (havia uma temática de mitologia em comum). Uma das alunas localizou um dos papeizinhos (não eram muitos) e perguntou: *Será que é para a gente colocar pedidos?* Lembrei que eles moram e estudam aos pés da igreja da Penha, e que a prática dos "pedidos" por escrito em pequenos papéis é um costume tradicional, principalmente em lugares de peregrinação cristã. *Acho que não, vamos ler,* respondi. Daí vimos que eram trechos de livros.

Mais celulares do que máquinas fotográficas em punho, os alunos registravam também as obras que lhes agradavam. Uma senhora fotografava até as televisões que passavam vídeos! Perguntei se ela gostava de registrar sempre. Ela disse que estava fotografando para mostrar para o neto dela, que nunca vai a museus. Perguntei se a escola dele não levava. Ela disse que ele era da "pá virada", que a nora não deixava de jeito nenhum ele ir, que ela tinha medo de ele se perder nos passeios. E continuou a clicar as cenas que a tv reproduzia, sem muito critério. Tudo mirava, tudo fotografava. Era outra aluna que sempre estava elogiando o que via. Esta senhora me disse que naquela semana já havia acontecido outro passeio para outro museu (se eu entendi bem, Centro Cultural da Justiça).

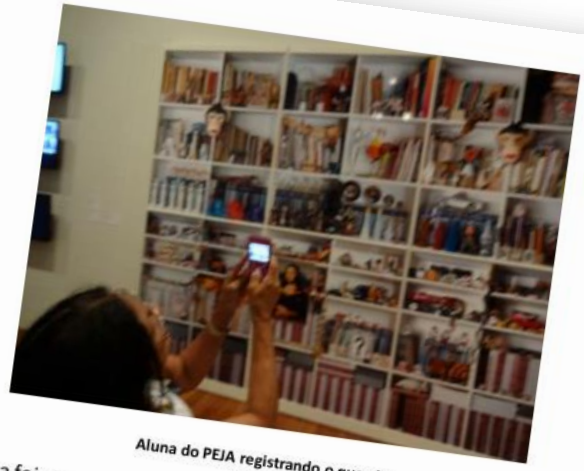
Passinho na Chatuba da Penha, 2013. Fotografia

Nesse outro, o ônibus foi mais cheio, tinha mais gente, explicou esta

senhora. *O pessoal prefere dia de semana*, continuou ela. A preferência dos alunos por um dia da semana é importante para minha pesquisa, embora haja outros possíveis motivos a serem averiguados quando retornar à escola, já que esta era uma visita agendada para uma turma específica – a da professora Alba – enquanto esta outra, preciso saber se incluía outras turmas do PEJA. Quais alunos de Alba estavam trabalhando naquele sábado? Alguém dispensou este museu por já ter feito uma ida a outro museu naquela mesma semana (negociações familiares)? Faltaram por não terem direito a levar acompanhantes (quem tem filhos, principalmente)? De fato, teriam que pagar ingresso todos que não fossem alunos, mas porque o ônibus não foi aproveitado para levar outras pessoas da comunidade que assim aceitassem a condição de pagantes de ingresso? Grupos escolares agendados neste museu podem ter até quantos alunos para receber mediação? Certo é que o transporte foi subutilizado... um ônibus para cerca de 40 pessoas, novo, com ar condicionado.

Professora Cíntia estava cansada. Professor Wagner também. Cíntia chegou a cogitar não entrar na última exposição, embora o grupo não reclamasse. Mas Wagner estimulou Cíntia e seguiram adiante. Os alunos continuavam com o mesmo interesse, muito tranquilos. Apenas a moça mais nova disse que estava com fome. Certamente não ouvi a maioria as conversas e impressões trocadas entre eles, pois a turma circulou, como disse, em muitos momentos de forma dispersa, em grupos menores. E algumas senhoras conversavam baixinho, de frente para as obras, difícil escutar tudo o que falavam (em alguns momentos era nítido que estavam conversando mais intimamente).

Foram embora por volta das cinco horas. Eu ainda fiquei um pouco mais, revisitando a exposição sobre escolas.



Aluna do PEJA registrando o que via.

Como essa visita foi postergada por duas vezes, os objetivos iniciais da professora Alba podem ter sofrido alteração. As exposições eram provavelmente outras na época em que ela solicitou junto à CRE um ônibus para sua turma para ir ao MAR (maio). Como ela não estava presente no dia da visita, a impressão que tenho é que a ida para o museu se confirmou como proposta de lazer, sendo possível graças à ajuda de dois outros professores da escola, que ao aceitarem acompanhar a turma, não deixaram os alunos perderem mais uma vez a chance de conhecer o MAR.

Em anexo, sinopses das exposições temporárias visitadas.

APÊNDICE F - Roteiro entrevista gestor EJA município Rio Janeiro

Roteiro entrevista semiestruturada

1- identificação e perfil profissional do gestor

Situação funcional, área de atuação, escolaridade, tempo em que atua na modalidade EJA, formação específica na EJA.

2- relações entre escolas e museus

- A proposta pedagógica do PEJA vincula o desenvolvimento do currículo à realização de atividades culturais com estudantes de EJA? De que forma, em que documentos?
- De quem parte a iniciativa de levar estudantes de EJA a Museus?
- Que envolvimento a GEJA tem nessa iniciativa?
- Professores de EJA buscam alguma orientação nesta Gerência quando decidem levar seus alunos a museus?
- Se sim, que orientações são dadas aos professores que visitam museus com alunos da EJA?
- O que a Secretaria Municipal de Educação garante ao aluno jovem e adulto em eventos externos (alimentação, transporte, ingressos)?
- Há (ou houve a qualquer tempo) algum projeto da Secretaria Municipal de Educação firmando parcerias entre escolas municipais e museus, objetivando atender turmas de EJA? E objetivando atender o público escolar do ensino fundamental "regular"?
- Há (ou houve a qualquer tempo) algum projeto da Secretaria Municipal de Educação estabelecendo parcerias para a formação continuada de professores da EJA em museus? E voltada a professores do ensino fundamental "regular"?
- A Secretaria Municipal de Educação recebe materiais de divulgação proveniente de museus? De que tipo? De quais museus? Divulgando quais atividades? Com que frequência? Como são repassados esses materiais às escolas?

APÊNDICE G - Questionário para museus

Formulário de pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: percepções, usos e desusos", conduzida por Catia Maria S. de Vasconcelos Vianna (Matrícula UERJ: ME1310048), sob orientação da Profª. Drª. Jane Paiva, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este estudo tem por objetivo investigar a relação de professores de EJA com museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou "desusos") que fazem de museus em companhia de seus alunos da educação de jovens e adultos e em formação continuada docente; assim como identificá-los como usuários (ou não) de museus, como prática formativa em trajetórias pessoais. Para tanto, algumas informações provenientes dos museus de nosso município poderão ser úteis no processo de compreensão do contexto cultural em que os professores se encontram quando buscam por esses espaços. Sua participação não é obrigatória. Nem seu nome nem o de sua instituição serão divulgados. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Procedimentos:
Sua participação nesta pesquisa se dará por preenchimento deste questionário.
Riscos e desconforto:
Estes procedimentos, em princípio, não trazem riscos ou desconfortos, uma vez que abordam experiências e informações sobre seu conhecimento em relação ao tema educação e museus.
Confidencialidade:
Apenas o pesquisador terá acesso direto às informações nele relatadas. As informações obtidas nesta pesquisa são confidenciais e para uso exclusivamente acadêmico. Apenas dados gerais, sem conter informações específicas sobre você, poderão ser apresentadas e discutidas em ambiente acadêmico ou eventos científicos.
Benefícios:
Você não terá nenhum benefício direto ou imediato, porém esta pesquisa pretende colaborar para conhecer o perfil do professor de Educação de Jovens e Adultos no que tange à sua relação com um espaço de cultura como o museu, podendo nos 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) os estudantes de EJA; que diálogos possíveis podem ser travados entre professores e museus na contemporaneidade.
Pagamento:
Você não terá despesas nem receberá pagamento por participar desta pesquisa.
Informações:
Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.
Contatos do pesquisador responsável: Catia Maria S. de V. Vianna – e-mail: catiamvianna@yahoo.com.br e telefone: (021) 99607-6663; Profª. Drª. Jane Paiva – e-mail: janepaiva@terra.com.br e telefone (021) 99621-9619.

1. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar. (Preencha seu nome no campo abaixo. Ao fazê-lo, você está concordando com os termos da pesquisa)

Google Forms

Primeira parte: Perfil do museu

Este é um questionário online composto de cerca de 40 questões. O tempo a ser despendido colaborando com esta pesquisa não excederá quinze minutos. Ao responder a cada questão, clique em "continuar". É possível retomar à tela anterior clicando em "voltar". Ao aparecer uma mensagem comunicando o término do formulário, clique em "enviar". Muito obrigada!

2. Nome do museu: *

_____

3. O museu encontra-se:
Marcar apenas uma oval.

- ( ) aberto
- ( ) fechado

4. Se o museu encontra-se fechado, qual o motivo?

_____
_____
_____
_____
_____

5. Qual o horário de funcionamento?

_____

6. Este museu é predominantemente:
Marcar apenas uma oval.

- ( ) de Artes, Arquitetura e Linguística (museus de artes visuais, artes cênicas, artes decorativas, arquitetura, moda, audiovisual, literatura etc.)
- ( ) de Antropologia e Arqueologia
- ( ) de Ciências Exatas, da Terra, Biológicas e da Saúde
- ( ) de História
- ( ) de Educação, Esporte e Lazer (museus relacionados à educação, a esportes, museus de escolas, museus do brinquedo, museus lúdicos etc.)
- ( ) de Meios de Comunicação e de Transporte
- ( ) de Produção de bens e serviços (museus relacionados à produção agrícola, animal, industrial, museus da moeda e sistemas bancários e museus de serviços urbanos)
- ( ) comunitário, ecomuseu, museu de território, museu de percurso, museu de periferia, museu de rua

Google Forms

Segunda parte: Perfil do respondente

7. Sua função neste museu:

_____

8. Sexo:
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

9. Idade:
(Digite apenas números)

_____

10. Você diria que sua cor ou raça é:
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Branca
- ( ) Preta
- ( ) Parda
- ( ) Amarela
- ( ) Indígena
- ( ) Outro: _____

11. Qual a sua situação funcional?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Servidor público - efetivo
- ( ) Funcionário - contratado
- ( ) Estagiário
- ( ) Voluntário
- ( ) Outro: _____

12. Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação?
Se possuir o Ensino Superior, escrever no(s) campo(s) o(s) curso(s) de graduação cursado(s)

_____

Google Forms

13. Qual seu nível máximo de escolaridade?
Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Curso superior de graduação
- Pós-graduação stricto sensu - mestrado
- Pós-graduação stricto sensu - doutorado
- Pós-graduação lato sensu - especialização
- Outro: _____

14. Há quanto tempo atua em museus?
Marcar apenas uma oval.

- até 1 ano
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

15. Há setor/área/coordenação/departamento educacional neste museu?
Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 16.
- Não Ir para a pergunta 17.

16. Se há setor educativo, quantas pessoas compõem esta equipe?
(Digite apenas números)

_____

17. Como os professores podem visitar este museu com seus alunos?
Marcar apenas uma oval.

- Apenas com agendamento prévio
- Apresentando-se na recepção, mesmo sem agendamento prévio
- Este museu não atende grupos escolares Ir para a pergunta 21.
- Outro: _____

Google Forms

18. Este museu oferece algum tipo de reunião/preparação para os professores (antes da visita com os alunos)?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 19.
- ( ) Não Ir para a pergunta 21.

19. De que tipo?
(Se sua instituição possui mais de uma atividade preparatória, é possível marcar mais de uma opção)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Palestra(s) focando apresentação institucional do museu, seus ambientes, coleções e temas tratados na(s) exposição(ões)
- [ ] Encontro(s) com professor(es), visando a conhecer as características do(s) grupo(s) visitante(s) e os objetivos da visita
- [ ] Visita guiada ou orientada ou mediada, exclusiva para professores
- [ ] Oficinas de sensibilização com exploração do acervo
- [ ] Outro: _____

20. Qual a duração deste(s) evento(s)?
(Se mais de uma atividade preparatória, marque o total)
Marcar apenas uma oval.

- ( ) 1 a 2 horas
- ( ) 2 a 3 horas
- ( ) 4 horas ou mais
- ( ) Outro: _____

21. Que atividades o museu oferece atualmente ao público?

_____

22. Destas, quais você considera mais adequadas ao público da modalidade EJA?
(EJA: educação de jovens e adultos aqui compreendida em sua vertente escolarização, como uma modalidade de ensino nas etapas de ensino fundamental e médio, que se destina à inclusão de um público que, por motivos diversos, não cursou a escola durante a infância ou adolescência. Essa modalidade de ensino não se define pelo turno em que é ofertada, ainda que sua oferta se dê expressivamente no turno da noite, nas redes públicas de ensino)

_____
_____
_____
_____
_____

Google Forms

23. O professor pode solicitar ao museu outras atividades além das já oferecidas?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. Neste museu, a frequência de alunos da modalidade EJA é:
Marcar apenas uma oval.

- baixa Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 26.
- média Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 26.
- alta Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 26.
- inexistente Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 27.

26. Essa presença de turmas de EJA no museu se dá:
Marcar apenas uma oval.

- Predominantemente aos sábados, domingos e feriados
- Predominantemente em dias úteis
- Em todos os dias da semana
- Não sei responder

27. Possui estatística de visitação anual do museu na qual se possa identificar o quantitativo de alunos e níveis e/ou modalidades de ensino a que pertencem?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. Se possui estatística de visitação, os alunos da EJA são registrados como categoria independente?
(Não sendo computados misturados aos alunos do ensino regular)
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29. O horário convencional de visitas para os grupos escolares em seu museu é:
Marcar apenas uma oval.

- Apenas pela manhã
- Apenas pela tarde
- Entre 8h e 18h
- Não atendemos público escolar
- Outro: _____

Google Forms

30. No caso de alunos da EJA que estudam no turno da noite, há flexibilidade na oferta de horário de atendimento?
(Por exemplo, estender o atendimento até mais tarde do que o horário usual, marcação de atividade a noite etc.)
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

31. O museu já recebeu este tipo de solicitação (flexibilização de horário) por parte de escolas/professores de EJA?
Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 32.
- Não Ir para a pergunta 34.

32. O museu conseguiu atender a solicitação de flexibilização de horário?
Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 34.
- Não

33. Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

34. Considera este museu comprometido com os princípios da acessibilidade?
Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito Ir para a pergunta 35.
- Parcialmente Ir para a pergunta 35.
- Não Ir para a pergunta 36.

Google Forms

35. Se sim ou parcialmente, a acessibilidade neste museu está expressa em:
(Marque mais de uma opção se necessário)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Acessibilidade física (rampas, pisos-guia, elevadores etc.)
- [ ] Acessibilidade sensorial (painéis e maquetes táteis, audio guias etc.)
- [ ] Acessibilidade cognitiva e informacional (diversidade de estratégias de comunicação)
- [ ] Acessibilidade econômica e social (identificação e ação junto a públicos economicamente desfavorecidos, flexibilidade na oferta de horário, gratuidade de ingresso para grupos específicos etc.)

36. Este museu mantém (ou manteve a qualquer tempo) parceria com escolas, associações de moradores ou instituições próximas à comunidade do entorno?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 37.
- ( ) Não Ir para a pergunta 38.

37. Que parceria(s) e com qual(is) instituição(ões)?
Informe, se possível, o público atendido (crianças, adolescentes, adultos etc.)

_____
_____
_____
_____
_____

38. Realiza (ou realizou a qualquer tempo) parceria com a secretaria de educação do município?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 39.
- ( ) Não Ir para a pergunta 40.

39. Descreva o tipo de parceria:

_____
_____
_____
_____
_____

Google Forms

40. Este museu divulga exposições e atividades junto às escolas?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 41.
- ( ) Não Ir para a pergunta 43.

41. A divulgação é feita por meio de:
(Marque mais de uma opção se necessário)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Mala direta postal
- [ ] Mala direta eletrônica (e-mail)
- [ ] Redes sociais
- [ ] Visitas presenciais às escolas
- [ ] Outro: _____

42. Com que frequência?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Semanal
- ( ) Quinzenal
- ( ) Mensal
- ( ) Bimestral
- ( ) Semestral
- ( ) Anual
- ( ) Apenas quando há novas ações nos museus (exposições, projetos, cursos etc)

43. Este museu oferece atividades de formação continuada para professores e interessados?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 44.
- ( ) Não Ir para a pergunta 48.

44. De que tipo?
(Marque mais de uma opção se necessário)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Palestras
- [ ] Cursos
- [ ] Seminários
- [ ] Oficinas
- [ ] Outro: _____

Google Forms

45. Considera a frequência de público nestas atividades:
Marcar apenas uma oval.

- Baixa
- Média
- Alta

46. Que fator(es) pode(m) estar relacionado(s) à frequência assinalada?

_____

_____

_____

_____

_____

47. Em caso de formação específica para o público de professores, como é feito o chamamento?
(Marque mais de uma opção se necessário)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Contato com a secretaria de educação
- [ ] Contato direto com escolas selecionadas
- [ ] Por redes sociais
- [ ] Por murais afixados no próprio museu
- [ ] Outro: _____

48. Este museu oferece transporte (ônibus) ao público escolar?
Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 49.
- Não Ir para a pergunta 50.

49. Se oferece transporte, o público da EJA é também contemplado?
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Google Forms

50. Quanto à cobrança de ingressos, neste museu é garantida a gratuidade para:
(Marque mais de uma opção se necessário)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Estudantes da rede pública (todos os níveis e modalidades)
- [ ] Estudantes da rede privada (todos os níveis e modalidades)
- [ ] Professores
- [ ] Idosos
- [ ] Pessoas com deficiência
- [ ] Moradores locais
- [ ] Membros de ONGs
- [ ] Outro: _____

51. Este museu possui um plano museológico?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim Ir para a pergunta 52.
- ( ) Não Ir para a pergunta 53.

52. Em sua opinião, a missão educacional está nele definida com clareza?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

53. Em sua opinião, o que deve ser priorizado em seu museu quando o público atendido é essencialmente formado por alunos jovens, adultos e idosos, provenientes de escolas públicas?

_____

_____

54. Este museu oferece (ou ofereceu a qualquer tempo) atividades noturnas para o público em geral?
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

Página Final

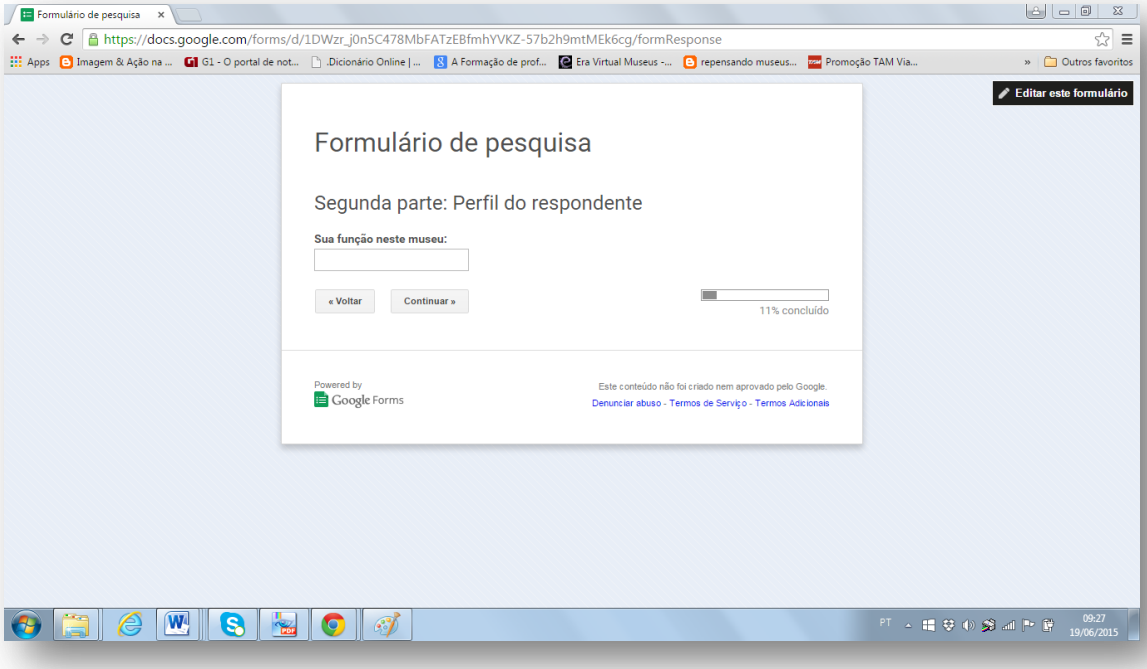
Muito obrigada por participar desta pesquisa!
Por favor, clique em ENVIAR.

Powered by Google Forms

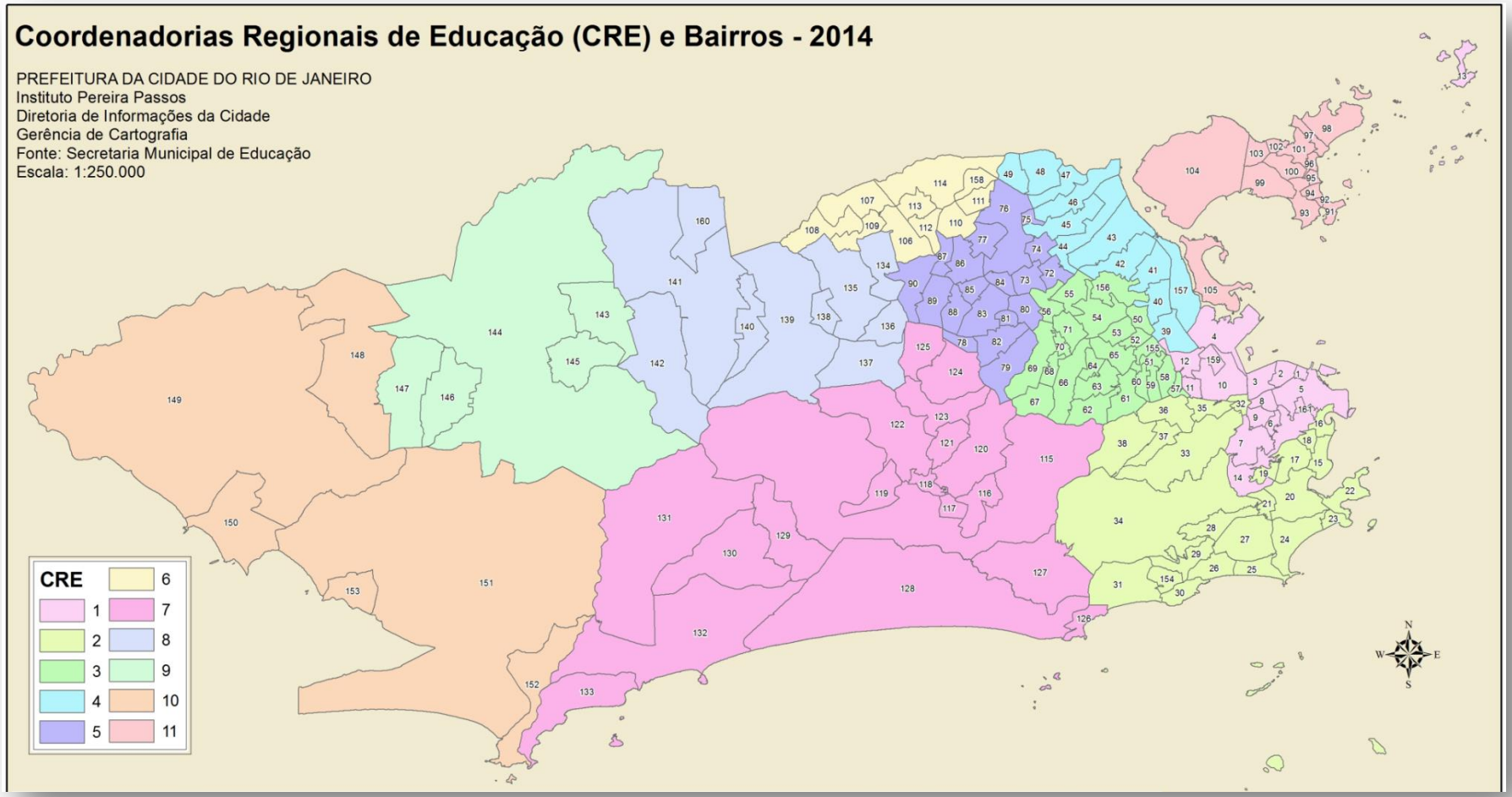
_____

_____

_____


Formulário de pesquisa
https://docs.google.com/forms/d/1DWzr_j0n5C478MbFATzEBfmhYVKZ-57b2h9mtMEk6cg/formResponse
Editar este formulário
Formulário de pesquisa
Segunda parte: Perfil do respondente
Sua função neste museu:
« Voltar
Continuar »
11% concluído
Powered by
Google Forms
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

ANEXO A - Mapa Coordenadorias Regionais de Educação Rio de Janeiro



1- Saúde
2- Gamboa
3- Santo Cristo
4- Caju
5- Centro
6- Catumbi
7- Rio Comprido
8- Cidade Nova
9- Estácio
10- São Cristóvão
11- Mangueira
12- Benfica
13- Paquetá
14- Santa Tereza
15- Flamengo
16- Glória
17- Laranjeiras
18- Catete
19- Cosme Velho
20- Botafogo
21- Humaitá
22- Urca
23- Leme
24- Copacabana
25- Ipanema
26- Leblon
27- Lagoa
28- Jardim Botânico
29- Gávea
30- Vidigal
31- São Conrado
32- Praça da Bandeira
33- Tijuca
34- Alto da Boa Vista
35- Maracanã
36- Vila Isabel
37- Andaraí
38- Grajaú
39- Manguinhos
40- Bonsucesso
41- Ramos
42- Olaria
43- Penha
44- Penha Circular
45- Brás de Pina
46- Cordovil
47- Parada de Lucas
48- Vigário Geral

49- Jardim América
50- Higienópolis
51- Jacaré
52- Maria da Graça
53- Del Castilho
54- Inhaúma
55- Engenho da Rainha
56- Tomás Coelho
57- São Francisco Xavier
58- Rocha
59- Riachuelo
60- Sampaio
61- Engenho Novo
62- Lins de Vasconcelos
63- Méier
64- Todos os Santos
65- Cachambi
66- Engenho de Dentro
67- Água Santa
68- Encantado
69- Piedade
70- Abolição
71- Pilares
72- Vila Cosmos
73- Vicente de Carvalho
74- Vila da Penha
75- Vista Alegre
76- Irajá
77- Colégio
78- Campinho
79- Quintino Bocaiúva
80- Cavalcanti
81- Engenheiro Leal
82- Cascadura
83- Madureira
84- Vaz Lobo
85- Turiaçu
86- Rocha Miranda
87- Honório Gurgel
88- Oswaldo Cruz
89- Bento Ribeiro
90- Marechal Hermes
91- Ribeira
92- Zumbi
93- Cacuia
94- Pitangueiras
95- Praia da Bandeira
96- Cocotá

97- Bancários
98- Freguesia
99- Jardim Guanabara
100- Jardim Carioca
101- Tauá
102- Moneró
103- Portuguesa
104- Galeão
105- Cidade Universitária
106- Guadalupe
107- Anchieta
108- Parque Anchieta
109- Ricardo Albuquerque
110- Coelho Neto
111- Acari
112- Barros Filho
113- Costa Barros
114- Pavuna
115- Jacarepaguá
116- Anil
117- Gardênia Azul
118- Cidade de Deus
119- Curicica
120- Freguesia de Jacarepaguá
121- Pechincha
122- Taquara
123- Tanque
124- Praça Seca
125- Vila Valqueire
126- Joá
127- Itanhangá
128- Barra da Tijuca
129- Camorim
130- Vargem Pequena
131- Vargem Grande
132- Recreio dos Bandeirantes
133- Grumari
134- Deodoro
135- Vila Militar
136- Campo dos Afonsos
137- Jardim Sulacap
138- Magalhães Bastos
139- Realengo
140- Padre Miguel
141- Bangu

142- Senador Camará
143- Santíssimo
144- Campo Grande
145- Senador Vasconcelo
146- Inhoaíba
147- Cosmos
148- Paciência
149- Santa Cruz
150- Sepetiba
151- Guaratiba
152- Barra de Guaratiba
153- Pedra de Guaratiba
154- Rocinha
155- Jacarezinho
156- Complexo do Alemão
157- Maré
158- Parque Colúmbia
159- Vasco da Gama
160- Gericinó
161- Lapa