
PRÁTICAS CULTURAIS EM MUSEUS: Educação Continuada para Professores de EJA?

Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

Declarações, documentos e relatórios, nacionais e internacionais produzidos coletivamente nas últimas duas décadas, no campo da educação de jovens e adultos, firmaram-se como marcos legais, provocando mudanças de paradigmas ao despertar novas compreensões na área e ao redefinir urgências, apontando a 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 Declaração de Hamburgo, produzida em 1996, no contexto da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA V, marcou a ampliação conceitual da educação de jovens e adultos. Através dela, efetuou-se uma maior discussão a respeito da sociedade educativa (UNESCO, 1999) e da educação ao longo de toda a vida, que se dá de forma continuada, em diferentes espaços, indo além, portanto, da ideia de educação permanente¹. A educação de adultos (PAIVA, 2009, p. 94) é anunciada pela Declaração como “um componente essencial de todo o sistema educativo e do desenvolvimento centrado no ser humano” (UNESCO, 1999, p. 30). A Agenda para o Futuro, que acompanha o documento, determina um conjunto de compromissos em favor do desenvolvimento da educação de adultos que vai além da defesa do direito universal à alfabetização e à educação básica no âmbito da escolarização. Entre os compromissos firmados para a promoção da educação para adultos (tais como estimular a cidadania ativa, consolidar processos democráticos, fortalecer e proteger direitos humanos, garantir equidade e igualdade entre gêneros, atenuar a pobreza, promover a cultura da paz, alcançar desenvolvimento ecologicamente sustentável, entre outros), a Agenda relaciona os temas “educação de adultos, cultura, meios de comunicação, novas tecnologias de informação”, e enfatiza a importância de se reforçarem bibliotecas e instituições culturais, “continuando a financiar os museus, as bibliotecas, os teatros, os parques ecológicos e outras instituições culturais, e reconhecendo-os como centros e recursos de educação de adultos”, e “favorecendo a conservação e a utilização do patrimônio cultural como meio de aprendizado ao longo de toda a vida, e apoiando a criação de métodos e de técnicas com o fim de incrementar o

¹Educação permanente compreendida como a que surge no contexto do movimento tecnicista (anos 1970), embebida da lógica da produtividade, da adequação constante do sujeito às vicissitudes do mercado de trabalho. Diverge do sentido de educação continuada, voltada para a humanização, centrada no sujeito aprendente, em resposta ao inacabamento humano, ao direito de aprender por toda a vida.

conhecimento do patrimônio e o aprendizado cultural” (UNESCO, 1999, p. 50). A declaração salienta ser essencial que abordagens referentes à educação de adultos estejam “baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem” (UNESCO, 1999, p. 20), e inscritas em um horizonte de educação intercultural, que promova “o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural” (UNESCO, 1999, p. 25). O documento sugere, portanto, maior aproximação entre as instituições culturais e a EJA, qualificando os museus como “centros” e “recursos” de educação de adultos.

Na vertente da escolarização — o campo do direito à educação para os que foram interditados do percurso escolar e que mais organizadamente se constitui na sociedade e na política pública brasileiras — e sem perder o sentido maior da EJA, de educação por toda a vida, como professores de jovens e adultos podem chegar-se aos museus na contemporaneidade, neste entendimento de “centro e recurso” que nos sugere a Declaração de Hamburgo?

MUSEUS, REDES, RIZOMAS

Desde que iniciei o processo de delineamento de meu objeto de pesquisa, passei a reunir farto material impresso relativo a museus: *folders*, cadernos temáticos, livretos, enfim, variados produtos elaborados para serem entregues aos visitantes, resguardando especial atenção àqueles dirigidos ao público docente. A coleção vem crescendo à medida que realizo visitas exploratórias e buscas em *sites*, já que muitos museus disponibilizam seus materiais educativos em versão digital, para *download*.

Em uma dessas buscas, encontrei um caderno temático dirigido aos educadores com o sugestivo título *Redes e Rizomas*, organizado pelo programa educativo do Museu das Telecomunicações / Oi Futuro. Por minha afinidade teórica com as noções de pensamento complexo (MORIN, 2005), com a tessitura de conhecimento em redes (ALVES; OLIVEIRA, 2001) e com o modelo epistemológico rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), explorei o material detidamente, a começar pela arte da capa, ilustrada com raízes estilizadas, sugerindo linhas fibrosas de um rizoma, emaranhadas, entrelaçadas. Produzido no ano de 2007, a proposta do caderno temático centra-se na apresentação dos conceitos de *redes* e *rizomas* para educadores, tentando despertá-los para as diferentes relações que o público pode estabelecer com o museu – a começar

pela maneira de visitá-lo, que não se limita a uma só vez – assim como provocar a percepção da presença desses conceitos em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea.

Para a reflexão acerca do conceito de *redes*, o primeiro texto do caderno educativo evoca a materialidade da trama, a partir do projeto de arte interativo de João Modé – projeto Rede² – no qual o artista visual instala um pequeno emaranhado de cordas diversas num determinado lugar (embrião) e conta com a intervenção do público, que constrói uma rede, fazendo-a crescer e tomar corpo. O artista revela que apesar de toda a beleza plástica resultante, esta *Rede* não é para ser admirada, mas vivenciada. A partir de colaborações individuais, a complexidade de relações cresce, deixando entrever a ideia de comunicabilidade:

[...] em cada lugar onde a rede é montada, ela ganha forma diferente e mesmo a malha, em si, é transformada, pois é permitido ao público o acesso a toda a rede, para que possa escolher aonde quer participar. Vale também lembrar, que apesar de o material para a execução da obra ser oferecido numa diversidade grande de tipos para que o participante faça a escolha de qual corda quer usar, ele é também estimulado a trazer suas próprias cordas, cadarços, pedaços de fios e barbantes, de casa. [...] Na Rede, quando uma nova corda é puxada, logo ela passa a servir de base para diversas outras que, por sua vez, servirão de apoio para outras e assim por diante (MODÉ, 2007, p. 7).

O artista explora outras analogias, demonstrando o quanto a metáfora da *rede* está presente, por exemplo, nas malhas do urbanismo, no funcionamento do cérebro, nas convivências sociais, nos ecossistemas, na internet, na própria linguagem. O autor ainda articula o fazer coletivo da *rede* em sua obra com sistemas que partem de um princípio de auto-organização, no qual não há presença de um controle centralizado para haver ação. São sistemas “emergentes” que surgem de um nível de elementos relativamente simples, em direção a formas de comportamento mais sofisticadas e complexas (MODÉ, 2007, p. 8).

Na sequência do caderno educativo, Jabor (2007, p. 11) questiona a validade do chamado paradigma arvorescente, com o qual tradicionalmente a estrutura do pensamento e do conhecimento tem sido comparada. Trata-se de uma analogia à imagem de uma árvore, cujas raízes encontram-se fincadas em solo firme (representando as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos (representando as diversas especializações, disciplinas, campos de saberes) que

²Projeto itinerante, montado em instituições comunitárias (sedes do Sesc no Rio de Janeiro e em São Paulo), em praças públicas (Praça da Alfândega, em Florianópolis; St. Elisabeth Kirche, em Berlim; Marienplatz, em Stuttgart, na Alemanha) e em museus (MAM-Rio de Janeiro e MAC-Niterói).

não se relacionam entre si, remetendo-nos ao paradigma da simplificação³. Assim representada, a metáfora da “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 radiforme, 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. Jabor prossegue provocando o leitor a estabelecer relações entre o paradigma rizomático e o cyberspaço, o hipertexto e as novas tecnologias, fazendo emergir a ideia de como “a imensa rede associativa que constitui nosso universo mental encontra-se em metamorfose permanente” (LÉVY, 2006, p. 24 apud JABOR, 2007, p. 11). A dinâmica rizomática de ensinar/aprender/conhecer propõe novos *links*, novos caminhos na busca do conhecimento; o pensar sistêmico, o pensar que cria e costura relações – gerando um aprendizado para além da informação – pressupõe que a costura seja feita por cada um, entre situações e elementos aparentemente isolados que passam a fazer parte de um sistema interligado (JABOR, 2007, p. 17-18).

Nesse sentido, qualquer espaço social pode ser reconhecido como lugar de aprendizagem e partilha, admitindo-se diferenças culturais sem hierarquias, e compreendendo que “são enormes as dificuldades para identificar todas as origens dos nossos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2001, p. 14). No conceito de tessitura do conhecimento em *redes*, compreende-se que as informações só passam a constituir conhecimento quando enredadas a outros fios presentes nas *redes* de saberes de cada sujeito, processo que pode gerar sentidos outros,

³Se o paradigma da simplificação, enunciado no século XVII, constituiu-se modelo dominante de produção, validação e transmissão do saber nas ciências – estabelecido pelo princípio da não contradição, pelas concepções lineares de tempo e de causalidade, pela validação empírica do conhecimento, pela divisão dos problemas em questões mais simples – hoje, são claros os sinais de que esse modelo de racionalidade científica atravessa profunda crise. Pode-se dizer que o princípio da disjunção, da redução, conduziu a descobertas importantes (moléculas, átomos, partículas, quarks), mas também trouxe inconvenientes como a superespecialização, a fragmentação do saber, a experimentação em meio artificial, a separação do observador de sua observação (sujeito e objeto), divórcio entre ciências naturais e ciências humanas.

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, 2001, p. 30). Fiz parte, há dez anos, de uma equipe de formação continuada para professores de educação de jovens e adultos⁴ cujas reflexões centravam-se justamente na produção de conhecimento sob um novo paradigma, não fugindo à complexidade, desafiados todo o tempo a aprender/ensinar inspirados nos princípios de *redes* e rizomas. Ao longo da leitura do material, portanto, não me foram oferecidos fios desconhecidos e, naturalmente, deram-se os entrelaces: recorri todo o tempo às minhas próprias meadas e, firmemente, urdi vários “nós” de consensos, mas, experimentando um desenho inédito, buscando combinações de cores e formas possíveis de serem trançadas, desta vez, com os museus.

A proposta do caderno educativo de trazer conceitos/noções (e até imagens) de rizoma e *rede* para serem pensados pelos educadores no âmbito dos museus pode provocar 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).

⁴Em parcerias entre a Faculdade de Educação/UERJ e as Secretarias de Educação do Estado e de municípios do Rio de Janeiro, realizando formação continuada de professores das redes públicas de educação de jovens e adultos, atuando como professora dinamizadora entre 2002 e 2005.

Para Chagas (2009, p. 101) os museus-rizoma estão em desenvolvimento no mundo e no Brasil: ecomuseus, museus comunitários, museus de território, museus de favela, museus indígenas, entre outros, representam diferentes soluções na experiência atual da nova museologia, “[...] essencialmente um movimento de museólogos que procuram adaptar melhor o museu a seu tempo e às necessidades das populações”, tomando formas diferentes de acordo com o país e os contextos; considerando o patrimônio um recurso essencial e a cultura uma dimensão primordial do desenvolvimento (VARINE, 2012c, p. 181).

As ideias de *rede* e de *rizoma* levam ao abandono do unidimensional; levam a assumir o desafio da globalidade, que é também um desafio de complexidade. Para Morin (2005, p. 14), existe complexidade, de fato, “quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. A aptidão para contextualizar produz um pensamento ecologizante, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente (MORIN, 2005, p. 25).

Na contemporaneidade, convivemos/produzimos/somos afetados por profundas e ambivalentes transformações de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica, 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. 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 (1990, p. 82) 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.

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 uma 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 mundo contemporâneo e desenvolvimento. O encontro seria moderado por Paulo Freire, que prometera reflexões sobre uma nova concepção 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. Debatedores abordaram quatro temas principais: urbanismo, agricultura, tecnologia e educação. Jorge 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 daquela maneira 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. O produtivo diálogo com Hardoy gerou, após sua partida, a organização espontânea dos participantes, que redigiram uma declaração que deu origem à noção de “museu integral”. Para Varine, 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).

MUSEUS EM TRANSFORMAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

A forma e as funções de museus variaram ao longo dos séculos; diversificaram-se seus conteúdos, sua missão, sua gestão. Os museus já serviram a classes mais abastadas na preservação de suas memórias e visão de mundo, também às políticas de Estado no intuito de afirmação do

conceito de Estado-nação por meio de signos e exaltação a vultos históricos; assim como foram imprescindíveis na ativação de heranças patrimoniais para valorizar práticas culturais comunitárias, ou serviram ao exercício da imaginação criadora para diferentes povos, por meio das diversidades culturais. Chagas (2011, p. 7) alerta que, diante do “reino narrativo dos museus”, não se pode ter ingenuidade, sendo prudente manter por perto “a lâmina da crítica e da desconfiança” já que, enquanto ferramenta e artefato, pode tanto servir para a generosidade e liberdade como para “tiranizar” a vida, a história, a cultura. 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.

O autor considera que museus se enquadram, na moldura da modernidade, como *palco*, *tecnologia* e *nave* do tempo e da memória:

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)⁵, com os quais é possível produzir uma escrita capaz de narrar histórias híbridas, histórias com múltiplas entradas, meandros e saídas (CHAGAS, 2011, p. 8).

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. Paralelamente, podemos considerar que o museu passa por um processo de democratização, de ressignificação e de apropriação cultural. Para Chagas (2011, p. 5), não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus, “mas sim de 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 museus pouco acolhedores, com projetos museográficos desinteressantes, propostas rígidas de visitação e quase nenhuma relação construída com a comunidade. Aos museus, 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,

⁵Como museus não servem só para acender, mas também para apagar memórias, a professora Regina Abreu sugere que eles também sejam considerados “borrachas” (CHAGAS, 2011, p. 5).

em exposições cujas perspectivas são as de grupos conviventes com contradições e desigualdades, oferecendo-lhes condições de construção de identidade, memória e empoderamento (MACEIRA OCHOA, 2009a). É especialmente nesse sentido que os professores da educação de jovens e adultos podem vir a trilhar ricas aproximações com os museus, (re)significando-os e percebendo-os como espaços possíveis de exercer, continuamente, aprendizagens comprometidas com as reais necessidades de seus sujeitos.

Efetuando um salto no tempo, sem examinar todas as mudanças ocorridas no campo dos museus, passando pela modernidade⁶ até chegar aos dias atuais, constata-se no Brasil um intenso movimento de proliferação e ressignificação dos museus, nos últimos trinta anos. Para Chagas (2011, p. 12), neste movimento destacam-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.

Todas essas mudanças expressam que uma maior preocupação com o humano tem tomado a cena até então dominada por certa característica excessivamente preservacionista dos museus, antes voltada para as coleções. A proposta de uma leitura mais democrática do uso, apropriação e finalidade dos museus já havia se iniciado no final dos anos 1960, com os ideais da corrente da nova museologia, e reafirmada por parte da comunidade do âmbito da museologia nos anos seguintes, refletida em documentos que se tornaram referenciais teóricos e metodológicos na área⁷. A preocupação com o patrimônio cultural não dissociado do desenvolvimento social emerge em um

⁶A história do museu tradicional se inscreve na história da sociedade (ocidental), que por longo tempo, privilegiou a separação e a acumulação em detrimento da organização que liga os conhecimentos.

⁷As 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; a Declaração de Quebec (MINOM) 1984; a Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais (UNESCO), 2005; a Convenção para a salvaguarda do patrimônio imaterial (UNESCO) 2003; Convenção do Patrimônio Mundial, A Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, UNESCO – Paris, 1972; Declaração do Rio (MINOM), 2013. Em todos estes 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).

contexto de crítica ao modelo tradicional europeu de museu que, diante das incertezas e novas questões da sociedade contemporânea, não assumira até então as transformações sociais, econômicas e culturais produzidas no mundo como um desafio também à sua própria atuação e concepção. Para Almeida (2012), “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 decisivos 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, s. d.[b], p. 2).

Nessa perspectiva, mais aproximada aos contornos de uma museologia social, os museus passaram a ser espaços potenciais para atender diferentes demandas da diversidade de sujeitos, como os que se inserem na educação de jovens e adultos, seja em sua vertente de escolarização⁸ ou de educação continuada, no sentido de assegurar o foco nos sujeitos e nos seus saberes, produzidos na cultura e na relação entre classes e grupos sociais.

A museologia pode intencionar mudança social, política e econômica, a partir da mobilização social que realiza, e 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 memória⁹. Por essa compreensão, encontramos uma trilha comum, objetivos extremamente próximos aos da educação popular de base freiriana, como afirma Mendez Lugo (2001 apud VARINE, 2012c, p. 190) ao considerar que a nova 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. Ao listar tantos sujeitos populares, recorro a Chauí (2006, p. 68) para não cair na armadilha fácil da separação de culturas, uma divisão populista entre cultura de elite e cultura popular. Para a autora, o foco deve ser outro: é preciso diferenciar a “produção cultural conservadora, repetitiva e conformista (que pode estar

⁸ As escolas públicas têm tido um papel ativo e equalizador, particularmente relevante para os jovens no acesso a museus (CAZELLI; FRANCO, 2006).

⁹ Conteúdo do texto da Declaração do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), Rio de Janeiro, 2013.

presente tanto no elitista como no popularesco)” do “trabalho cultural inovador, experimental, crítico e transformador (que pode existir tanto nas criações de elite como nas populares)”, numa perspectiva da cidadania cultural¹⁰, ou seja, de cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação dos sujeitos culturais (CHAUÍ, 2006, p. 75). Portanto, não quer dizer que esses ou aqueles museus sejam necessariamente mais adequados ou menos adequados para estudantes e professores de EJA, pois a questão está na capacidade do grupo de problematizar representações sociais presentes em cada museu. Nenhum museu pode servir para disseminar um conceito hermético de cultura e de suas formas de produção; muito menos se pode mover em direção a públicos específicos, em detrimento de outros. Almeida (2012, s. p.) afirma que é preciso “concentrar esforços na formação de público para os museus, visando especialmente à ampliação da base social que desfruta dos seus benefícios”, mas 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. A presença aqui, do jovem e do adulto; do sujeito professor e do sujeito aluno, articulados em direção aos museus dentro e/ou fora da escola, é no sentido de apropriação do equipamento cultural para fruição, usufruto dos bens da cultura e também transformação da realidade.

EXPERIÊNCIA, INFORMAÇÃO E MUSEUS

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 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

¹⁰Em Chauí (2006, p. 70-71), cidadania cultural é um conceito amplo que abarca um conjunto de direitos: 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.

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, que resulte em maior compreensão de si mesmo em relação ao contexto mais amplo (natural, social, estético), 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 uma 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, inicialmente explorada no texto, 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*, é que devemos encará-la como algo irrepetível, concernente à dimensão da incerteza.

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). 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 nestes espaços para que se privilegie a vivência da *experiência*?¹¹

[...] 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. (LAROSSA, 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 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 LAROSSA, 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.

¹¹ 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.

O QUE PODE O EDUCADOR DE EJA TRAMAR COM MUSEUS?

Pensando sobre o direito de acesso e participação nos museus como espaços de estética, de patrimônio, de memória, e possibilitando que cada sujeito se (re)faça enquanto ser de cultura, por meio de relações estabelecidas com as múltiplas linguagens possíveis de serem encontradas nesses espaços: *verbal, não verbal, gráfica, plástica, corporal, musical*, não nos restam dúvidas sobre sua importância, e justificam-se todos os esforços em busca da democratização desses espaços. Os professores de EJA têm importante papel no processo de ampliação da cidadania dos estudantes, e a procura por museus, pelos professores, não é fenômeno recente. Resta-nos indagar se essa busca tem priorizado a dimensão da cidadania, do direito à cultura.

No Brasil, na primeira metade do século XX, a relação entre escola e museu foi profundamente marcada pelas influências do movimento escolanovista, que deslocava o processo educacional para o aluno, valorizando ambientes motivadores, diversidade de materiais didáticos estimulantes, fazendo os museus serem vistos com grande interesse pelos educadores. Os museus, por sua vez, passaram a incorporar metodologias e práticas do ensino escolar, abrindo mão de seu vasto potencial cultural – processo que Lopes (1991, p. 445) chamou de “escolarização dos museus”. No período subsequente, a partir da década de 1950, aconteceram experiências marcantes de educação popular, mas também a chegada ao Brasil do ideário da educação permanente, disseminado pela UNESCO. Os museus não lograram apoio expressivo aos movimentos de educação e cultura deflagrados nesse período: “os museus não cederam suas salas para a educação popular” (LOPES, 1991, p. 447); e o que há de referências hoje à educação popular na área dos museus é, na opinião da autora, mais fruto da influência da leitura de Paulo Freire pelos autores europeus e latino-americanos do que resultado de compromissos dos museus brasileiros com os movimentos populares na época.

Lopes (1991, p. 456-457) coloca como crucial a questão de não se deixar passar na vida do aluno:

[...] a oportunidade de que, em uma visita ao museu (que possivelmente pode ser a única durante toda uma vida), 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.

A escolarização da prática educativa desenvolvida pelos museus (e ainda presente) vem sendo, portanto, permanentemente questionada diante da função socioeducativa dos museus. No Brasil, com base no Plano Nacional Setorial de Museus e Estatuto de Museus (Lei 11.904 de 2009), a função educativa dos museus na contemporaneidade se concretiza em sua atuação “como espaços de discussão, interação, pesquisa e conhecimento, levando em consideração a produção simbólica e a diversidade cultural, garantindo, ainda, a participação efetiva da sociedade nos processos museais”.

Pesquisas sobre motivações e expectativas de professores em museus vêm sendo realizadas em especial em museus de ciências e centros de ciências (FREIRE, 1992; CAZELLI et al., 1997; GOUVÊA; LEAL, 2001; REIS, 2005; MARTINS; 2006; SILVA; SOARES, s. d.). Não é raro constatar que os museus ainda são interpretados pelos professores por uma lente escolanovista. Os motivos pela procura de um museu variam, mas todos, de alguma forma, ancorados nas premissas da escolarização. Uma das pesquisas (GOUVÊA et al., 2001) capturou que os professores desejam 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 mencionar que o museu é um espaço de ampliação da cultura em geral – o que é preocupante, pois leva a uma descaracterização do papel social dos museus (GOUVÊA et al., 2001, p. 4). Diante disso, empenhados na superação da escolarização, muitos museus se puseram a repensar essa relação, ampliaram o espaço de diálogo com professores também para falar de si, evidenciando que não são poucas as diferenças entre o museu e a escola, embora ambos sejam lugar de comunicação, informação, aprendizado, construção de cidadania.

Para Santos (1997, p. 24), não seria o museu nem uma instituição complementar, nem suplementar, nem paralela ao sistema educativo formal: pode até ser utilizado por professores como complemento às suas práticas pedagógicas, mas o museu constitui uma instituição autônoma. Lopes (1991, p. 448) afirma que quando o museu tenta complementar conhecimentos curriculares da escola, abre mão de se colocar como instituição cultural que poderia atuar como contraponto a essa escola, propiciando outras maneiras de desvendar e compreender o mundo; é o museu se afirmando não como *lugar de ensinar a cultura*, mas, sim, *lugar de cultura*, pois é na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo (KRAMER, 1998, p. 210, apud LEITE, 2005, p. 36).

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 continuamente, ao longo de toda a vida.

Para Maceira Ochoa (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 – interculturalidade; respeito; diálogo; cooperação e abertura;

[...] 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.

Ainda tendo em mãos os fios dos conceitos/noções de rizomas e de *redes*, e penso que, ao longo do texto, no ato de tramar e imaginar possibilidades de presença e participação dos sujeitos professores da educação de jovens e adultos nos museus, esses fios sofreram esgarçamentos e, naturalmente, deixaram entrever outros fios, como os da transdisciplinaridade e da interculturalidade. Com eles tentarei perfazer breves contornos para ajudar a definir o desenho da cidadania cultural que almejamos.

É o caráter de não formalidade do museu que o torna extremamente propício a uma maior liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias, ampliando as possibilidades de transdisciplinaridade e de 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).

Mas a ruptura não é apenas no que tange a conteúdos e metodologias de exposição, pois em uma perspectiva rizomática, 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”, 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 transdisciplinar¹² evita que o museu se acomode com o “deleite programado” do público diante do que expõe em suas dependências, e esforce-se em:

[...] 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, em especial com os professores em formações continuadas, em oficinas, em visitas livres, transformando e ampliando suas percepções a respeito da função social do museu e do seu lugar de conhecimento provisório. Lopes (2004, p. 64) alerta sobre como um “mesmo” aspecto do mundo natural e/ou social pode ser interpretado de maneira diferente, quando em tempos e lugares distintos, quando mirados por diferentes pessoas e culturas, podendo o museu lembrar à sociedade que:

Os processos de construção de conhecimentos são marcados por divergências, contradições, desacordos, particularmente em áreas de investigação emergentes. As exposições poderiam explorar essas possibilidades de desorganização, de desacordos entre os especialistas, levantando questionamentos sobre temas nas áreas limítrofes de conhecimento, onde ainda não se negociou por consenso ou métodos mais drásticos quem serão os “vencidos” e os “vencedores”. Os museus poderiam apresentar visões alternativas e desmitificar um pouco as práticas científicas.

¹²Mário Moutinho (2007 apud LEITE, s. d., p. 5) apresenta uma “definição evolutiva da sociomuseologia”, conceituada como um campo científico transdisciplinar em permanente atualização: uma ciência transdisciplinar “porque não se caracteriza pela reivindicação dum objeto ou campo de estudo, mas pela relação das várias áreas do conhecimento mobilizadas para uma intervenção sobre os patrimônios e as múltiplas identidades e heranças”.

O museu, como um lugar de *experiências* com as quais o público cria conexões com a vida, pode assumir incertezas, afastar-se dos dogmatismos, possibilitar diálogos entre a ciência e outras formas de saberes.

Para aproximar estudantes jovens e adultos dos museus, intensificando a promoção da equidade cultural, ressalta-se a emergência do conceito de *cultura* livre de paradigmas compensatórios, livre de perspectivas essencialistas. As culturas não são estáticas, enriquecem-se, dinamizam-se, o que torna pertinente a adoção do conceito de *interculturalidade*. Assumindo-a como um conceito em construção, Schmelkes (2008, p. 652) sublinha a *relação* com a 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 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” (FREIRE, 2004, p. 75).

A soberania epistêmica do Norte, entretanto, 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 (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 (SANTOS, 2002, *passim*). Para Maceira Ochoa (2009b, p. 24) o museu tem condições de:

[...] impedir el desarrollo de un mundo o de una idea de éste homogénea. Puede revitalizar grupos o culturas; favorecer la comprensión de la realidad y la apertura; constituir un espacio de resistencia a la intolerancia y para el avance civilizatorio al coadyuvar a formar personas que conozcan, cuestionen y se posicionen éticamente respecto a aquellos aspectos inequitativos e incluso deshumanizadores que son también parte de nuestro legado compartido. [...] El museo puede promover un proceso de aprendizaje no instrumental y distinto al que tiene lugar en otros espacios, a través de prácticas relevantes, lúdicas, dinámicas, creativas, abiertas, dialógicas, complejas, y también inciertas, impredecibles y contradictorias, pero no por esto

inútiles ni inviables para la promoción y puesta en práctica de esos principios de una educación “humanista” o “gentificadora”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, a assunção da diversidade permite a abertura à consciência de que existem outros saberes, conseqüentemente outras memórias e outras narrativas, ou seja, que existem outros processos, outras formas de expressão e de vivências das memórias (LEITE, s.d.[b], p. 4). Penso que educadores de jovens e adultos precisam militar contra o desperdício da experiência – no sentido que Boaventura de Sousa Santos propõe, de valorização de experiências disponíveis e de experiências possíveis – não só de povos historicamente silenciados, de sujeitos da EJA, como de suas próprias (quantas vezes suas práticas pedagógicas passam ignoradas, invisíveis, desconsideradas no cotidiano escolar); propor reflexões sobre alternativas emancipatórias e suscitar o (re)conhecimento de contextos culturais vantajosos para os processos de registro de memória.

Para Leite (s.d.[b], 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 sociomuseologia 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.

(Re)conhecer com os estudantes de EJA que mudanças e possibilidades culturais estão em movimento nas instituições culturais de suas cidades, e que 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) mais uma vez ajuda 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.

Neste sentido, com foco na gestão e no protagonismo comunitário, ao menos dois museus no Rio de Janeiro podem ser citados: o Museu de Favela (Ponto de Cultura que registra a memória e preserva o patrimônio cultural dos moradores do Pavão-Pavãozinho e do Cantagalo) e o Museu da Maré, o que muito contribui 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).

Em um país onde 67,9%, de seus habitantes nunca frequentam museus, 23,9% raramente vão, e apenas 6,9% afirmam ir ao menos uma vez por mês (IPEA, 2011); em que a existência de museus é profundamente desigual (quase 80% dos municípios brasileiros não possuem museus, segundo dados do IBRAM, em levantamento realizado em 2011), não podem os professores de EJA, comprometidos com a educação ao longo da vida, corroborar a naturalização desses dados. Para Chauí (2006, p. 65), em uma perspectiva democrática de cidadania as prioridades são claras: “garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios”.

A despeito do número de museus, o município do Rio de Janeiro, que possui 116 instituições museais, tem 86 delas nas regiões do Centro e da Zona Sul da cidade: estamos diante de uma questão maior de privilégio, e menor de “gosto” ou “preferência” das pessoas a respeito do uso do tempo livre.

Este artigo não pretendeu arrolar que atividades propostas pelos museus são mais proveitosas ou adequadas à EJA; cada instituição tem uma infinidade de possibilidades que vão desde a visitação livre a serviços previamente customizados e, diante delas, podem-se fazer escolhas, podem-se fazer usos ou “desusos” desses museus. Para Maceira Ochoa (2009a, p. 18) ainda falta uma aproximação entre aqueles que trabalham com o campo da educação de jovens e adultos e o pessoal dos museus para socializar conhecimentos, compartilhar necessidades e interesses. Professores não podem desconsiderar possibilidades de negociação com equipes de museus como parte do convencimento de profissionais para atendimento a determinados públicos. A maioria reserva em sua estrutura um setor para pensar a dimensão educativa, muitos deles abertos ao diálogo com escolas e seus professores, ofertando modalidades diferenciadas de visitas e atividades, de acordo com os públicos, seus interesses, horários e objetivos. Cada professor pode imaginar diferentes formas de visitar um museu com seus alunos, consciente de que, dentro dele, uma das maiores aprendizagens de seu grupo será a respeito do pouco controle (ou a própria impossibilidade de exercer controle) sobre as *experiências* de cada um, ao mesmo tempo em que vivenciadas e enriquecidas pela presença do coletivo. Se pensarmos museus como “centros e

recursos de educação de adultos”, tal como sugere a Declaração de Hamburgo, incluímos a formação continuada – pela qual passa o professor, em sua contínua ação investigatória sobre o mundo. Ir aos museus pode ser um amálgama de prática frutiva e formadora, também na “forma epistêmica e metodológica de professores produzirem conhecimentos ao longo de toda a vida” (PAIVA, 2012, p. 83) 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.

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.” (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012, p. 14).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cícero Antonio F. *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.
- 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>. [s. d.]. Acesso em: 13 fev. 2014.
- BAPTISTA, Ana Paola; SOARES, Ozias de Jesus. *Museus Castro Maya para professores*. v. 1. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2010.
- BRASIL. IPEA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. v. 1. Brasília: IPEA, 2011.
- _____. IBRAM. *Museus em números*. vol. 1. Brasília: IBRAM, 2011.
- CAZELLI, S.; GOUVÊA, G.; SOUSA, C. N.; FRANCO, C. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição Laboratório de Astronomia. In: *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 fev. 2014.
- CAZELLI, Sibeles; FRANCO, Creso. O perfil das escolas que promovem o acesso dos jovens a museus. In: *Revista Brasileira de Museus e Museologia (Revista Musas)*, n. 2. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2006.

CHAGAS, Mário. Los museos em el marco de la crisis. In: *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.

_____. Museus, memórias e movimentos sociais. In: *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 41. 2011.

_____; 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.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*. O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a Museus. *Cadernos Museológicos*, v. 2, 190 p. Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa (trad.). Rio de Janeiro: ed. 34, 1995. 11 - 37. (Coleção TRANS).

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.

FREIRE, B. M. *O encontro Museu/Escola: o que se diz e o que se faz*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GALLO, Sílvia. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOUVÊA, G.; LEAL, M. C. Uma visão comparada do ensino em ciência, tecnologia e sociedade na escola e em um museu de ciência. In: *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 67-84, 2001.

GOUVÊA, Guaracira; VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha. Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência. In: *Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 169-174, 2001. Disponível em <<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/?p=398>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

JABOR, Bia. Redes e Rizomas. *Cadernos Educativos*. Museu das Telecomunicações / Oi Futuro, 2007. Disponível em <<http://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2012/12/RedesRizomas.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *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, SP: Papirus, 2005.

LEITE, Pedro Pereira. *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.

_____. *Sociomuseologia e globalização*. Working paper. Disponível em: <https://www.academia.edu/1464522/Sociomuseologia_y_Globalizacion>. Acesso em: 2 jan. 2014.

LIMA, Edson Silva de. O lugar do silêncio no museu: uma reflexão acerca da imaginação museal ou o sentido das lágrimas. In: *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. RANGEL, Aparecida Marina de Souza et al. (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: *Revista Educação e Sociedade*, 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)*, n. 1. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.

MACEIRA OCHOA, Luz María. Os Museus: espaço para a educação de jovens e adultos. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 3, n. 1, p. 7-18, jun. 2009a.

_____. El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. In: *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, n. 32, enero-junio, 2009b.

-
- MALTA, Marize. Arte doméstica e imagem da nação: um olhar sobre os museus-casa de Rui Barbosa e de Benjamin Constant. In: *Revista Museologia e Interdisciplinaridade*, vol. I, n. 1. jan / jul de 2012.
- MARTINS, Luciana Conrado. *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- MCMANUS, Paulette. *Educação em museus: pesquisas e prática*. São Paulo: FEUSP, 2013.
- 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.
- MODÉ, João. Projeto Rede. In: JABOR, Bia. Redes Rizomas. In: *Cadernos Educativos*. Museu das Telecomunicações / Oi Futuro, 2007. Disponível em: <<http://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2012/12/RedesRizomas.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 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.
- OLIVEIRA, Delambre. *Documentário: Museologia do Afeto*, Mário Moutinho e Mário Chagas. 23 de agosto 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6pzi0tm0ktm>>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, RAAAB, n. 11, abr. 2001.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.
- _____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.
- REIS, Bianca Santos Silva. *Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida/FIOCRUZ*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002.
- SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. *Lições das Coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.
- SILVA, Flávia Biondo da; BENETTI-MORAES, Andréia. A percepção desafiando a ciência. 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.
- SILVA, Ana Maria Marques da; SOARES, Charles Tiago dos Santos. *Agenda de professores de ciências em visitas escolares a um museu*. Sem data. Disponível em: <<http://petlicenciaturas.webnode.com.br/leituras/>>. Acesso em: 18 fev. 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.
- UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- 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 IberoMuseos, 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 IberoMuseos, 2012b.

VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Maria de Lourdes Parreiras Horta (Trad.). Porto Alegre: Medianiz, 2012c.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro; GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental e educação em ciências: um esforço de aproximação em um museu de ciências – MAST. In: *Ambiente & Educação*, vol. 11, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/viewFile/775/272>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

RESUMO

O artigo reúne reflexões a respeito de *museus* como instituições em que se realizam práticas culturais e que, por isso mesmo, constituem potenciais espaços de educação continuada para professores de EJA, a partir do reconhecimento de sua função social na contemporaneidade. Enfatiza a necessária ressignificação desses espaços pelos professores, tendo em vista especificidades dos estudantes jovens e adultos, no movimento de (re)apropriação de contextos e de diferentes práticas culturais que ocorrem em outros espaços que educam na sociedade, para além da escola. Demonstra que conceitos/noções de *rizoma* e de *rede* fundamentam epistemologicamente a ação educativa de museus, na perspectiva intercultural e transdisciplinar, podendo assim ampliar a experiência pessoal e coletiva de usufruto de bens culturais.

Palavras-chave: Práticas culturais em museus. Educação continuada. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

CULTURAL PRACTICES IN MUSEUMS: CONTINUING EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) TEACHERS?

This paper gathers together reflections on museums viewed as institutions where cultural practices are carried out and which, due to this type of activity, constitute potential spaces for EJA teachers' continuing education. This approach starts from the acknowledgement of the social role played by the museums in the contemporary world and emphasizes the need for the teachers to assign new meanings to those spaces, bearing in mind the peculiarities of young and adult learners, as they mobilize themselves to take hold of the contexts and different cultural practices which occur in other educating social spaces beyond the school. It is also shown here that the concepts/notions known as *rhizome* and *network* are an epistemological basis for the educational function of museums in an intercultural and transdisciplinary perspective, with a view to spreading out the individual and group experience of enjoying the cultural goods.

Keywords: Cultural practices in museums. Continuing education. Youth and adult education.

Submetido em: 08 abr. 2014

Aceito em: 08 abr. 2014