



Universidade De Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

Karina Lie Sato Inatomi

As significações sobre o uso do museu como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação de Jovens e Adultos

Brasília, DF
Agosto, 2018

KARINA LIE SATO INATOMI

As significações sobre o uso do museu como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação de Jovens e Adultos

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Clarisse Vieira

Brasília, DF
Agosto, 2018

I35s

Inatomi, Karina Lie Sato

As significações sobre o uso do museu como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação de Jovens e Adulto / Karina Lie Sato Inatomi. -- Brasília, 2018.

152f. : il.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira

Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação não-formal. 3. Educação em museus. 4. Perspectiva Histórico-Cultural. I. Inatomi, Karina Lie Sato. II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Graduação em Pedagogia. III. Título.

CDU 37.013:374.7



KARINA LIE SATO INATOMI

**As significações sobre o uso do museu como instrumento de
aprendizagem e desenvolvimento para a Educação de Jovens e
Adultos**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Prof^a Dra. Maria Clarisse Vieira

Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Membro: _____

Prof^a Dra. Ana Lúcia de Abreu Gomes

Curso de Museologia – Faculdade de Ciência da Informação – Universidade de Brasília

Membro: _____

Prof^a Dra. Betânia Oliveira Barroso

Curso de Licenciaturas em Ciências Humanas – Universidade Federal do Maranhão

Membro Suplente: _____

Prof^a Ms. Luciana de Oliveira Pinto

Associação Ludocriarte

Aprovada em 15 de agosto de 2018.

Dedico:

Aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que foram os
mestres da construção do meu-eu professor.

Ao meu amigo Dante (*in memoriam*) que me ensinou que
nunca é tarde para nos dedicarmos àquilo que sonhamos.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da Escola Classe 03 do Paranoá pelo aprendizado coletivo! Com carinho às turmas da 2ª etapa B e 4ª etapa, do segundo semestre de 2017, que tão bem me receberam na minha primeira vez em sala de aula, no papel de 'professora'.

À toda equipe da Escola Classe 03 do Paranoá pelo acolhimento.

À professora Maria Clarisse, uma verdadeira mestre! Obrigada pelas orientações que resultaram este trabalho e por acreditar nesse tema. Por mais fins de tarde de construções e parceria!

Às professoras Betânia Barroso, Ana Lúcia Abreu e Luciana Pinto que aceitaram dedicar um pouco de seu tempo para tratar desse trabalho como banca examinadora.

Aos professores William e Ivana pela parceria, troca de ideias e por serem professores exemplares, motivados e cheios de energia para ensinar e aprender.

Ao GENPEX, que tanto me ensinou sobre amorosidade e acolhimento! Um abraço cheio de afeto aos meus companheiros de *Kombi* e trajetória: Dulce, Larissa, Carlos, Cláudio, Davi, Ana, Thayná, Julieta, Mirian, Marcela, Reijane, Yasmin, Regina e Fátima. Sem o apoio e o trabalho de vocês não teria alcançado o sucesso que foi essa intervenção.

À equipe da CAIXA Cultural Brasília, meus companheiros de labuta diária. Obrigada por receberem de braços abertos 90 alunos da EJA à noite, fora do itinerário tradicional da instituição, e acreditarem que essa prática tem que ser replicada.

À Aline pela formatação deste trabalho.

À Amanda Sany pela transcrição das entrevistas.

Aos amigos que a Pedagogia me trouxe de presente.

Ao Wil por estar ao meu lado, com muita paciência e companheirismo.

À minha família, sempre presente e apostando em meus sonhos.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Poder trabalhar conteúdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) utilizando outros espaços, como os museus, dentro da perspectiva da educação não-formal, é abrir possibilidades aos educandos e valorizá-los como sujeitos da cultura e produtores dela. Ao tratarmos da EJA, deve-se reconhecer a realidade no qual se inserem os seus educandos e que eles trazem consigo uma carga histórica forte, herança do seu núcleo social, muitas vezes a margem do acesso a bens culturais. Em 2017, foi realizado um semestre de intervenção com quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Classe 03 do Paranoá (DF) que tiveram aulas sobre cultura, arte e museu, com a promoção de uma visita a CAIXA Cultural Brasília. Com base nessa intervenção, o objetivo do trabalho é investigar as significações dadas aos museus, utilizados como instrumentos do processo de desenvolvimento e aprendizagem, na visão dos educandos da EJA, dos professores e dos estudantes de Pedagogia participantes da intervenção. O referencial teórico da pesquisa busca contribuições das áreas de educação museal e EJA, com ênfase na perspectiva histórico-cultural e na sociologia das desigualdades escolares, de Pierre Bourdieu. O trabalho leva a refletir o museu como espaço de educação e instrumento para o desenvolvimento dos educandos em seu processo de ensino-aprendizagem, com base na perspectiva histórico-cultural e da educação popular.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação não-formal. Educação em Museus. Perspectiva Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Being able to work subjects in the Education of Youths and Adults using other spaces, such as museums, in the perspective of non-formal education, is to open possibilities to learners and to value them as individuals of culture and producers of it. When analyze the Education of Youths and Adults, it is necessary to recognize the reality whiten the students are inserted and that they bring with them a strong historical, heritage of its social nucleus, often out of access to culture things. In 2017, was realized a semester of intervention with four classes of the Education of Youths and Adults in the Escola Classe 03 of Paranoá (DF) that had classes about culture, art and museum, with the promotion of a visit to CAIXA Cultural Brasília. Based on this intervention, the objective of this work is to investigate the meanings given to museums, used as instruments to process of the development and learning, in the view of the EJA students, the teachers and the Pedagogy students who participated in this intervention. It makes to reflect the museum as an educational space and instrument for the development of students in their teaching-learning process, based on the historical-cultural perspective. The theoretical reference of the research seeks contributions from the areas of museum education and EJA, with emphasis on the historical-cultural perspective and the sociology of school inequalities, by Pierre Bourdieu. The work leads to reflect the museum as an educational space and instrument for the development of students in their teaching-learning process, based on historical-cultural perspective and popular education

Keywords: Education of Youths and Adults. Non-formal education. Education in Museums. Historical-Cultural Perspective

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Brainstorm</i> sobre o que é museu para a 2ª etapa B	79
Figura 2 – Alunos da 4ª etapa com as imagens	80
Figura 3 – Alunos contemplando a exposição “Êxodos”	81
Figura 4 – <i>Brainstorm</i> com palavras sobre a visita ao museu – 2ª etapa B	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diagrama de atividade produtiva para Vigotski	48
Quadro 2 – Tabela sobre cultura	78
Quadro 3 – Texto Coletivo da 2ª Etapa B	88
Quadro 4 – Texto coletivo da 4ª Etapa	89
Quadro 5 – Quadro de relatos da 2ª etapa B	90
Quadro 6 - Texto coletivo após visita – 2ª etapa B	91
Quadro 7 – Texto coletivo após visita – 4ª etapa	92

LISTA DE SIGLAS

- CEDEP – Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPq – Centro Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
- CODEPLAN/GDF – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DF – Distrito Federal
- E.C. 03 – Escola Classe 03 do Paranoá
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
- GDF – Governo do Distrito Federal
- GENPEX – Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBRAM/MinC – Instituto Brasileiro de Museus
- ICOM – *International Council of Museums* (Comitê Internacional de Museus)
- LDB – Lei n. 9394 (1996) ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PROIC – Programa de Iniciação Científica
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
- UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I	23
Encontro de conceitos: Educação de Jovens de Adultos, Educação Não-Formal e Museus ...	24
1. Educação de Jovens e Adultos	25
1.1 Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos	26
1.2 Os sujeitos da EJA	29
1.3 Práticas educativas aplicadas ao itinerário da EJA	31
2. Educação não-formal	33
2.1 Educação não-formal e a EJA: formação crítica e cidadã	35
3. Museus	37
3.1 Uma breve história do museu	38
3.2 Museu: uma instituição educativa	41
3.3 Práticas educativas em museus na perspectiva da educação não-formal para a Educação de Jovens e Adultos	43
CAPÍTULO II	45
Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	46
4. Perspectivas do Desenvolvimento e Aprendizagem em Vigotski	47
4.1 Implicações educacionais com base nos estudos de Vigotski	50
5. Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	52
5.1 A mediação pedagógica na EJA: a linguagem, a palavra, o diálogo	53
6. Desenvolvimento do sujeito de conhecimento e cultura a partir da mediação	55
6.1 A mediação cultural em museus: reflexões para uso na EJA	58
CAPÍTULO III	61
Cultura, museu e memória na perspectiva dos jovens e adultos da Escola Classe 03 do Paranoá	62

7	Paranoá: histórias, parcerias e intervenções	63
7.1	Histórico do Paranoá: lutas e conscientização popular	64
7.2	A Educação Popular e a Alfabetização de Adultos no Paranoá	67
7.2.1	GENPEX e o Paranoá: parceria amorosa para resolução das <i>situações-problema-desafio</i>	69
8	Escola Classe 03 do Paranoá: as práticas do GENPEX de inclusão social e digital na perspectiva escolar	71
8.1	Contexto da Escola Classe 03 do Paranoá	72
8.2	Atividades do GENPEX na E.C. 03 do Paranoá	73
9	Os usos do museu pelos educandos da EJA: distanciamentos e aproximações entre o formal e não-formal no contexto da Escola Classe 03 do Paranoá	75
9.1	Descrição da intervenção	76
CAPÍTULO IV		82
As significações a respeito do uso do museu como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para a EJA		83
10.	Metodologia aplicada	84
11.	As percepções e significações dos alunos	85
11.1	Contextualização dos produtos da intervenção e a <i>experiência</i> dos alunos.....	87
12.	A <i>leitura</i> dos professores.....	93
13.	Os <i>olhares</i> dos grupos de estudantes da graduação, membros do GENPEX	96
14.	Análise das percepções e significações	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS		103
REFERÊNCIAS		105
ANEXO 1 – Entrevista com a Professora Ivana.....		112
ANEXO 2 – Entrevista com o Professor William		119
ANEXO 3 – Grupo Focal com Membros do GENPEX.....		128
ANEXO 4 – Cartas de cessão de uso sobre depoimento oral		145

MEMORIAL

Começo com um conceito simples sobre o que seria **memória**. Jacques Le Goff¹ (1999, p. 423) a define como “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Acredito que esta é uma função psíquica e psicológica, que nos faz reviver questões que temos no presente, o reflexo dessas ações. Dessa forma mergulho em minhas memórias para compreender o local de onde falo.

A escola, o estudo, cultura: minha vida é embrenhada dessas palavras. Sou filha de professora da rede pública de ensino, logo tudo que sei sobre uma escola começou em casa. Nascida e criada em Brasília, cresci na região administrativa do Riacho Fundo I, em uma região de chácaras. Fui criada por meus pais e minhas três irmãs, e recebi de presente crescer também ao lado de minha avó e tia maternas e minha prima, que considero como irmã. Cada um em sua individualidade, trouxe marcas para a pessoa que sou hoje. Porém, a minha mãe foi realmente marcante para a minha escolha profissional.

Morava atrás de uma escola. E essa foi minha primeira escola, onde fui alfabetizada, onde conheci meus primeiros amigos, onde tive meus primeiros professores. Escola Classe Kanegae, localizada na zona rural do Riacho Fundo I, onde minha mãe hoje é diretora. Desde o início, minha mãe pregava a importância dos estudos para nossas vidas. Dizia que a escola ajudaria a traçar os rumos que o futuro tomaria e que cada conteúdo aprendido ali seria essencial para nossa formação humana. Me ensinou desde sempre a valorizar e respeitar o ensino público, os professores, todos os funcionários e meus colegas. E me mostrava com felicidade o exercício de seu ofício, fazendo com que eu quisesse ser professora.

Ao chegar no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º ano), a mudança de escola trouxe novas perspectivas. Tive como marcantes duas professoras, uma de artes e outra de história. Ambas tinham uma forma diferenciada na prática docente. Elas se articulavam em

¹ Retirado do livro “História e Memória”, de Jacques Le Goff, 1999.

trabalhar temas de suas disciplinas dentro de instituições que promovem o ensino não-formal, tendo como principal recurso os museus do Distrito Federal. Dessa forma me aproximei da realidade dos museus, e aprofundei a paixão pelas artes e história. Foi nesse momento que decidi que gostaria de estudar algo que aproximasse as duas áreas.

Cheguei em casa muito animada, estava terminando a 8ª série, e no ano seguinte seguiria para o Ensino Médio. Falei para minha avó que cursaria Artes Visuais na Universidade de Brasília (UnB), e ouvi dela que isso “não daria nenhum futuro”. Minha mãe vendo minha decepção com o comentário da minha avó, falou que eu poderia fazer outra coisa, ou mesmo estudar artes, mas para ser professora. Então me decidi que realmente as artes visuais não seriam bem o caminho que gostaria de seguir, visto minha parca habilidade com o desenho, e ainda o que me chamava atenção não era a parte prática, mas sim a história da arte, as interligações com a história geral e as formas de se ensinar isso. Decidi, então, cursar História.

Ingressei no Ensino Médio com o objetivo firme: entrar na UnB para cursar História. Sempre fui uma aluna dedicada e focada. Preciso dizer que os três anos de Ensino Médio foram determinantes para quem sou hoje, pois lá conheci grandes professores, que me incentivaram e apoiaram, tive grandes descobertas (pessoais, do meu corpo, sentimentais) e construí várias amizades. Minha mãe era coordenadora pedagógica dessa escola onde estudei, e ela acompanhou de perto todo meu percurso escolar nessa reta final.

Foi nesse período, também, que ouvi sobre como a vida de professor não é nada animadora, que há mais tristezas que alegrias, que o serviço público suga a vitalidade de todos, que os alunos não querem nada com nada. Nos comentários eram evidenciados pontos ruins da profissão. Minha mãe sempre foi contrária a todos esses comentários, e falava para mim que temos que seguir aquilo que nos motiva, aquilo que gostamos, e se isso for feito com amor, não será um fardo, mas uma alegria se dedicar a essa profissão, mas que deve ser bem escolhida.

Tais comentários foram determinantes para minha escolha, pois realmente acreditava no que minha mãe dizia sobre uma profissão, porém minhas pretensões iam além da escola. O curso de Museologia foi aberto na UnB no ano de 2009, ano em que cursava o 3º ano do Ensino Médio, e seu campo de atuação passou a me interessar. Ainda mantinha a vontade de cursar História, mas tinha insegurança sobre o curso e também se conseguiria passar no vestibular.

Terminei o Ensino Médio tentando entrar na UnB para o curso, porém sem êxito. Durante um semestre me vi no conflito sobre o que realmente gostaria de fazer, sempre fui interessada em muitas áreas, todas ligadas com as ciências sociais e tinha como ideia de cursos: História, Sociologia, Artes e Pedagogia. As áreas culminavam na Museologia, na qual aprofundei meus estudos sobre o curso e decidi tentar mais uma vez.

Ingressei na UnB no 2º semestre de 2010 como caloura do curso de Museologia. Uma área para muitos desconhecidos e naquele momento pronto para ser por mim desbravada. Logo me apaixonei pela área que realmente envolvia todas as outras que gostava. Conheci diversas coisas com as quais nunca pensei em trabalhar. Durante a graduação me aprofundei em estudos sobre a documentação de acervos culturais e na área de educação patrimonial e museológica. Acredito que ambas as áreas caminham juntas! Conhecer sobre o que se expõe e colocar à disposição dos visitantes como meio de fruição e deleite era o que faz sentido dentro de um museu para mim.

No semestre que ingressei na Museologia, participei como ouvinte de uma palestra sobre a criação do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE), projeto que recebia o apoio do curso de Museologia, porém era vinculado à Faculdade de Educação, sob coordenação da professora emérita Eva Waisros. Como tenho o lado da Educação muito ativo em mim, em 2011, comecei a participar do projeto como bolsista de extensão, em que desenvolvi trabalhos com a documentação do acervo, sua higienização e classificação. Mais tarde, em 2013, me dedico a uma pesquisa de iniciação científica, o PROIC, com foco na análise do processo de criação do museu, com relatos de todos os participantes e a análise da documentação produzida até o momento. Tive vários produtos satisfatórios dessa passagem no MUDE: rodas de memória, entrevistas com pioneiros da educação do Distrito Federal, contato com a Faculdade de Educação e seus grandes mestres. Porém, por motivos pessoais e acadêmicos, acabei não indo a frente com o esse projeto, pelo qual ainda tenho imenso carinho.

Formei-me museóloga em 2014, diante de todas as dificuldades que o curso propôs durante seus quatro anos. Foram inúmeras crises e confrontos para me encontrar como profissional de museu, mas finalizei o curso satisfeita. Dediquei meu trabalho final a práticas comunitárias da cidade de Ceilândia² e seus desdobramentos em prol da preservação da

² Trabalho disponível na Biblioteca Digital de Monografias da UnB, intitulado *Perspectivas de virtualidade para a Casa da Memória Viva de Ceilândia*, defendida em julho de 2014. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8407/1/2014_KarinaLieSatolnatori.pdf.

memória coletiva por meio do uso de mecanismos tecnológicos, promovendo a aproximação conceitual de museus comunitários e museus virtuais. As práticas sociais em museus, o conhecer o outro e suas histórias de vida, sempre foram um norte para meus trabalhos.

Um ano após me formar, via-me sem trabalho na área, sem motivação para seguir na área acadêmica dentro da Faculdade de Ciência da Informação (FCI/UnB). Cursei uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciência da Informação, que abriu meus olhos para a área da Educação, onde conheci as aplicações das teorias sociais dentro do contexto dos públicos de museus. Foi quando me aproximei de Bourdieu e outros sociólogos que abrangem o tema da educação em seus estudos. Pensando na insatisfação do Programa de Pós-Graduação da FCI/UnB e na questão das práticas sociais por meio da educação em museus, resolvi que seria importante e talvez, meu coração pedisse, que eu voltasse meus sonhos aos eixos, e me inscrevesse no vestibular para Pedagogia.

Como dizem, após a primeira vez, entrar novamente na UnB é fácil. Em meados de 2015 ingresso no curso de Pedagogia. Recebi diversas críticas por estar abandonando um processo de seleção da pós-graduação para fazer um novo curso, porém não me arrependo dessa escolha. Minha mãe sentiu um orgulho tremendo quando dei a notícia, ela sabia que seria o caminho que precisava trilhar.

Entrar em uma nova graduação foi bem diferente da primeira vez: não fui caloura novamente, já sabia os caminhos da UnB. Entrei mais determinada e focada. Sabia que buscava nesse novo caminho as respostas para as indagações que surgiram quando me formei em Museologia. Na Pedagogia descobri algumas paixões: a Psicologia da Educação, os estudos sociológicos da Educação, a criatividade quando se fala em práticas educativas, o processo de formação de educadores e a Educação de Jovens e Adultos.

Quando cursava meu 3º semestre no curso, realizei uma viagem ao Rio de Janeiro, para visitar uma família de amigos, e acabei acompanhando Dona Branca na escola. Ela tem hoje 60 anos, e resolveu voltar a escola para aprender a ler e escrever, após criar 3 filhos e ver o mais velho deles receber o título de Doutor. A escola que ela frequenta é uma escola com professores voluntários reconhecida pelo governo do estado e é realizada em uma igreja. Os métodos são bem infantilizados, porém a relação entre alunos e professores é de igual a igual. A professora me expos que eles buscam trazer sempre temas novos e visitar alguns lugares para aprofundar e trazer novos ares para o ensino desses sujeitos.

Ao retornar a UnB, fazia a disciplina de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, com a professora Paula Gomes. A disciplina envolvia questões da linguagem e de letramento em que interliguei com a forma como Dona Branca vem sendo alfabetizada. Como buscava um tema para meu projeto de pesquisa, que no currículo do curso é obrigatório, apresentei para a professora Paula uma ideia que interligava o uso de recursos não-formais para o processo de desenvolvimento da aprendizagem de jovens e adultos. Ela demonstrou perspectivas de crescimento do projeto, porém me indicou que procurasse a disciplina de Educação de Adultos, com a professora Maria Clarisse.

Foi assim que se deu nossa aproximação. Me matriculei na disciplina de Educação de Adultos no primeiro semestre de 2017. O plano de ensino da disciplina tinha uma parte teórica e outra prática e como trabalho final previa a produção de um projeto interventivo. Com o embasamento teórico trabalhado no início da disciplina, onde trabalhamos com Paulo Freire e Renato Hilário dos Reis, apresentação do projeto Paranoá, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Popular e Estudos filosóficos e histórico culturais (GENPEX), decidi fazer minha observação na Escola Classe 03 do Paranoá. Na escola o GENPEX desenvolve uma proposta de inclusão digital, por meio do projeto que utiliza a sala de informática. Ainda mantém aulas ministradas nas salas das turmas, que por meio de *situações-problema-desafio*, promovem debates com os educandos com a finalidade de discussão sobre temas de seu cotidiano.

A visita à escola e as ideias trabalhadas na disciplina culminaram na proposta interventiva “**Museu-Escola: Identidade e Memórias dos Estudantes da EJA na Escola Classe 03 do Paranoá**”, que tinha como objetivo desenvolver a apropriação dos alunos aos museus e promover o reconhecimento da escola como um espaço de memória. A ideia da proposta de projeto interventivo surge da conversa com a supervisora pedagógica da Escola Classe 03 do Paranoá, que expõe o distanciamento e a necessidade do ensino das Artes para os estudantes da EJA e da busca de visibilidade do ser aluno, homem, cidadão que cada um é, em um resgate de suas memórias e ações cotidianas, a partir de suas histórias e vivências.

Por meio dessa proposta, a professora Maria Clarisse me convidou para desenvolver um projeto de iniciação científica (PROIC), no qual o edital abriria em julho do mesmo ano. Escrevemos então nosso projeto, que foi aceito, cuja temática é analisar os significados atribuídos aos museus, enquanto espaço de educação não-formal, para ampliação do capital cultural de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Como proposta para esse trabalho, tivemos uma intervenção na Escola Classe 03 do Paranoá, durante um semestre, no qual

trabalhamos os conceitos de cultura, museu, arte, fotografia, que culminou na ida a CAIXA Cultural Brasília, instituição onde presto serviço como museóloga, para visita a três exposições de arte, em que a principal era a de fotografias de Sebastião Salgado.

O PROIC vem com a intenção de compreender e analisar as concepções prévias dos alunos sobre a instituição museu, e verificar a partir delas, seus distanciamentos ou aproximações do local, assim como o uso que pode ser feito dele para o desenvolvimento de atividades pedagógicas do processo de alfabetização desses sujeitos. Tem a intenção de entender as relações desses estudantes com o museu a partir do conceito de capital cultural cunhado por Pierre Bourdieu,

A execução do plano de trabalho do PROIC foi prevista de agosto de 2017 a julho de 2018. No primeiro semestre de 2018, o projeto estava em execução na parte de análise dos dados. Durante o segundo semestre de 2017, a primeira fase do projeto foi executada com auxílio da equipe do GENPEX, conforme descrito acima. Parte dos resultados obtidos serão componentes deste Trabalho de Conclusão de Curso.

O presente trabalho busca refletir um pouco dessa história que contei. Sobre as inúmeras vezes que ouvi “museu é lugar de coisa velha”. Sobre os sonhos, as possibilidades, o desenvolvimento (intelectual e pessoal) e as formas de leitura de mundo dos estudantes da Escola Classe 03 do Paranoá, dos seus professores e colegas do GENPEX.

Dessa forma, em busca da profissional que sempre quis ser, aquela professora sonhada que ensina em museus, eu venho traçando minha história. Acredito no potencial formador, crítico e educativo dos museus, vejo neles um local de deleite e de aprendizado constante. Uma das frases que marcou minha trajetória na Museologia, e que carrego para a vida, é de Salinger no livro “O apanhador no campo de centeio”, em que ele diz:

A gente podia ir lá cem mil vezes, e aquele esquimó ia estar sempre acabando de pescar os dois peixes, os pássaros iam estar ainda a caminho do sul, os veados matando a sede no laguinho, com suas galhadas e suas pernas finas tão bonitinhas, e a índia de peito de fora ainda ia estar tecendo o mesmo cobertor. Ninguém seria diferente. A única coisa diferente seríamos nós³.

Nunca cheguei a terminar esse livro, porém essa frase que encontrei sempre me trouxe muitas reflexões. Não sei se apenas pelo meu envolvimento com a área, mas citar que muitas

³ O trecho faz referência a visita do protagonista do livro citado ao Museu Histórico Nacional de Nova York. Referência do livro: SALINGER, J. D. O apanhador no campo de centeio. Rio de Janeiro: Editora do Autor. 2016. pp 145.

vezes visitamos museus, lemos livros ou até mesmo passamos por uma rua, sentimos que as coisas continuam iguais, porém sabemos que quem está diferente somos nós. Pensando na perspectiva de museu, acredito que essas instituições têm esse caráter de mudar: seja o olhar, o pensamento, o debate. Acredito que uma ida ao museu, para aqueles que nunca foram, que não conhecem, que tinham preconceitos, pode modificar muitas concepções. E é isso que eu espero.

Espero com este projeto então, realizar um projeto de vida. De uma vida que busca transformar, fazer diferença, modificar e sensibilizar olhares, por meio da arte, da história, da cultura. Falo de cultura não somente das que estão no museu, mas aquela cultura que carregamos dentro de nós, que nos forma como seres humanos. Quero buscar construir e retribuir tudo que recebi até hoje da minha família, dos meus amigos, dos meus mestres. Quero tocar a essência e o ser sensível e produtor de cultura que são os educandos e sujeitos da EJA. Acredito que aquela menina da escola rural do Riacho Fundo I muito cresceu e mudou entrando e saindo de escolas, estudando e militando na UnB, musealizando acervos belíssimos durante esses poucos anos como museóloga, e ainda tem muito mais o que aprender com a vida, a EJA e suas inúmeras possibilidades e histórias tem para me propiciar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca associar a EJA com os museus – levando em consideração sua função educativa – no sentido de se trabalhar experiências. Vivenciar, valorizar histórias e gerar conhecimento, faz parte da missão desta modalidade de ensino e dessa instituição. Parte-se do princípio que trabalhar conteúdos utilizando outros espaços, como os museus, é abrir possibilidades aos educandos da EJA e valorizá-los como sujeitos da cultura e produtores dela.

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se reconhecer a realidade no qual se inserem os seus educandos. E que esses alunos trazem consigo uma carga histórica forte, herança do seu núcleo social. Ao pensar em métodos e formas de ensino para a EJA, deve-se ampliar os horizontes para além da sala de aula, verificar fatores de identificação e representação para os alunos, no que concerne a suas experiências.

Os museus são espaços que promovem a educação não-formal, ou seja, os conteúdos trabalhados não têm função formativa, voltada a obtenção de grau, mas possuem a finalidade de instrução, pesquisa e fruição. São associados, em geral, a referências culturais, e são apreendidos a partir da experiência de cada visitante. Verifica-se que a educação não-formal se configura como uma ação educativa que ocorre fora dos espaços formais de ensino. Em geral, as instituições que promovem esse tipo de ensino buscam de forma indireta instruir e trazer conhecimento por meio de instrumentos diferenciados.

Tais reflexões surgem da aproximação entre duas áreas de conhecimento: a Educação e a Museologia. Como museóloga acredito que a principal função do museu é a educação e que mudanças nos conteúdos por ele trabalhado podem ser fonte de conhecimento para seus visitantes.

Acredito na vitalidade da instituição e acredito mais ainda nas histórias de vida. Um dos questionamentos que surgiram quando ingressei na Pedagogia e entrei no campo da Educação de Jovens e Adultos foi sobre os usos – ou desusos – que os sujeitos da EJA fazem dos museus, e de que forma os museus podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

A partir dessas problemática, surgiu o projeto de iniciação científica (PROIC), realizado sob orientação da professora Maria Clarisse Vieira, cujo objetivo é investigar as significações dadas aos museus na visão dos sujeitos da EJA. Foi realizado durante um

semestre um trabalho de intervenção com quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Classe 03 do Paranoá, que tiveram aulas sobre cultura, arte e museu. Por meio desses resultados pode-se inferir um distanciamento dos sujeitos de tal instituição, e uma mudança de concepção com seu contato – em alguns casos o primeiro contato – após a intervenção realizada. As indagações desta intervenção, bem como todo o corpus produzido durante este processo serviram de base para a monografia ora apresentada.

Ela busca refletir de que forma o museu, como uma instituição de educação não-formal, pode ser utilizado pelos estudantes da EJA como um instrumento no seu processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. A monografia está organizada da seguinte forma:

O capítulo um apresenta a Educação de Jovens e Adultos historicamente e caracteriza seus sujeitos. Também discute a educação não-formal, sua formação crítica e o museu, na sua vertente educativa. Busca-se neste capítulo realizar uma análise sobre cada área, interligando-as.

O capítulo dois realiza uma análise bibliográfica sobre a abordagem histórico-cultural no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos em espaços formais e não-formais, tomando como norte alguns estudos de Vigotski.

O capítulo três apresenta o contexto da cidade do Paranoá e da Escola Classe 03 do Paranoá, locais onde se realizou esta pesquisa. Apresenta um panorama sobre o contexto de lutas por direitos sociais da população, com ênfase nos trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Nele também se descreve a intervenção realizada com as turmas de EJA da Escola Classe 03 do Paranoá, objeto de estudo deste trabalho.

O capítulo quatro apresenta-se como capítulo de análise da intervenção. Analisa os resultados da intervenção na Escola Classe 03 do Paranoá com base nas concepções sobre museu na ótica dos educandos, e nas impressões dos professores e estudantes da Pedagogia envolvidos na experiência.

Este trabalho busca promover uma análise sobre quais os significados atribuídos a museu para os sujeitos da EJA. Pretende por meio da intervenção desenvolver novos olhares sobre o museu, como uma instituição educativa, e também sobre as formas de ensino, que transpõem as salas de aula.

Busca trazer uma nova perspectiva para o campo da Pedagogia por trabalhar com questões relacionadas a educação não-formal utilizada como um recurso educativo, visando o desenvolvimento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Desejamos a você que nos acompanha, uma boa leitura!

CAPÍTULO I

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Paulo Freire

Encontro de conceitos: Educação de Jovens de Adultos, Educação Não-Formal e Museus

Ao longo do percurso histórico da humanidade a Educação esteve presente como fenômeno fundamental na constituição da espécie humana e dos diferentes grupos sociais. Desde a Grécia Antiga as práticas de educação vêm sendo desenvolvidas e transformadas, e hoje encontra-se em um vasto campo de sentidos e significados aplicados a realidade da sociedade.

Para Brandão

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos da religião, do artesanato e da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração a geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2005, p.2).

Nesse sentido, verifica-se que a educação é algo inerente da sociedade humana. O ato de educar envolve um ciclo de relações, de trocas simbólicas, de relações de poder. É uma prática social que se preocupa com o desenvolvimento dos sujeitos dentro da sua cultura, com as exigências e necessidades da sociedade.

Para Libâneo (2001) o campo da educação é amplo, pois a educação se dá em diferentes espaços e constantemente na família, escola, trabalho, utilizando-se dos meios de comunicação, igreja, clube, museus. As práticas desenvolvidas em cada um desses espaços distinguem-se de acordo com seus objetivos, podendo elas serem de caráter formal, não-formal e informal, a serem descritos individualmente a frente. O autor argumenta que a educação é “uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p.157).

Dessa forma, percebe-se que a educação possui múltiplas facetas e para compreendê-las em todos os seus sentidos e modalidades, focamos nos objetivos deste trabalho que tem como cerne a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Não-Formal e os Museus. Com a perspectiva de analisar cada um dos conceitos e definições que derivam ou conjugam dos

estudos da Educação e compreendê-los ampliará o campo de estudos e assim trará novos sentidos ao trabalho a ser desenvolvido, com a finalidade de perceber esse caráter social que caminha junto da Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos

A possibilidade de uma escola e alfabetização de jovens e adultos como locus de aprendizagem com prazer e do prazer de aprender com o outro ou com os outros. Ou ainda o prazer de ensinar e aprender com o outro na alfabetização. Enfim, o prazer de amar e ser amado. Ser solidário e receber solidariedade. Constituir-se e constituir o outro na e com a relação social vivida no cotidiano.

Renato Hilário dos Reis

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no artigo 37, como “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Constitucionalmente, a educação é um direito básico de todos os cidadãos, sendo que esse direito gratuito e universal deve ser garantido pelo Estado. Para Machado e Rodrigues (2014, p.384) para os jovens e adultos, que pelas intempéries da vida, foram levados a deixar a escola, seu retorno deve ser garantido pelo Estado, no papel de resgatar o lugar de direito deles no contexto educacional e social.

Deve-se reconhecer na modalidade de ensino os seus sujeitos, homens e mulheres, que não ingressaram na escola, ou tiveram sua trajetória escolar interrompida por alguma questão da vida, e agora estão de volta ao cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o tempo de cada um, assim como sua história e caminho percorrido devem ser valorizados e utilizados em prol do processo de ensino.

Para desdobrar um pouco mais sobre o campo da EJA, serão explorados o seu contexto histórico no Brasil, assim como as políticas públicas que a norteiam, para enfim, discutir sobre as práticas educativas a ela aplicada. Busca-se reconhecer e problematizar o papel dos educandos, educadores e pesquisadores da área, levando em consideração seu lugar na sociedade de direitos.

1.1 Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos

Os caminhos percorridos para conhecer o que chamamos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil são tantos: da catequização no período colonial à Educação Básica como uma garantia constitucional e programas de incentivo a alfabetização para combate ao analfabetismo.

Em 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil e com eles vieram os jesuítas, há os primeiros indícios da educação de adultos, pelo processo de catequização que passaram os indígenas, ação essa que durou cerca de 200 anos. Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do país, iniciam-se as aulas régias (latim, grego e retórica), seguindo a política de Marquês de Pombal para a educação das classes mais abastadas, deixando de lado a educação dos grupos negros e indígenas.

Com a constituição imperial de 1824, o significado de educação foi ampliado, garantindo como direito a instrução primária a todos os cidadãos⁴. Apesar da previsão constitucional, não foi o que ocorreu. Apenas em 1834, como o Ato Constitucional, foi designado que cada província tivesse a responsabilidade sobre a instrução primária e secundária da população, com foco na educação dos jovens e adultos trabalhadores e de classes inferiores, realizado pelas pessoas letradas da sociedade, não como um direito, mas como um ato de caridade.

De um modo geral, no período colonial, imperial e início da República, a preocupação com a escolarização da população era parca. A constituição republicana de 1891 promulgava que o voto, anteriormente era destinado para quem possuía determinada renda, agora limitava-se a pessoas alfabetizadas.

⁴ Segundo a Constituição de 1824, em seu artigo nº 6 são considerados cidadãos brasileiros: “I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação / II. Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império / III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil / IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência / V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização”.

O início do século XX impulsionado pelo desenvolvimento econômico, que sai de uma base agrária para também investir no mercado industrial, é marcado por novos movimentos no âmbito educacional. Nos anos de 1920, a taxa de analfabetismo atingia a marca de 72% da população, indicando a necessidade de criar políticas em prol da instrução da sociedade. No ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, como órgão encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, “que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas”. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa educação primária para a educação de adultos (STRELHOW, 2010, p.52).

A década de 1940 e os ideais do Estado Novo trazem uma fraca perspectiva de escolarização às famílias integrada ao ensino profissionalizante, com forte exemplo da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI). O período investia na profissionalização da mão de obra para as demandas industriais e capitalistas do país. Essa urgência por profissionalizar e dar estudo aos jovens e adultos atuantes no mercado de trabalho é justificada pela preocupação com o analfabetismo da sociedade, que devido à falta de escolarização e instrução profissional dos funcionários trazia prejuízos ao setor econômico do país (FRIEDRICH, 2010, p.395). Percebe-se que desde seus primórdios, a Educação de adultos é associada a Educação Profissional.

Os anos de 1960 são marcados pela criação de políticas que incentivaram a escolarização de jovens e adultos, na perspectiva da diminuição das taxas de analfabetismo da sociedade e da profissionalização, pensadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Também houve Encontros e Congressos para discussão sobre as práticas de ensino, qualificação de professores, material didático e métodos utilizados para a alfabetização desses sujeitos, um deles ocorrido em 1958, que contou com a presença de Paulo Freire.

Motivados pela mobilização e efervescência do contexto, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, subsidiado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que pretendia educar para livrar da ignorância aqueles negligenciados pelo sistema político e que não foram alfabetizados na idade certa (STRELHOW, 2010, p.52-54).

Ainda nesse cenário, conforme cita Soares (2003, p.111), destacam-se movimentos como os Centros Populares de Cultura, da UNE; o Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, entre outros. Em Recife e

posteriormente em Angicos, o método de alfabetização de Paulo Freire ganha destaque, sendo ampliado para fora do Nordeste, por meio do Plano Nacional de Alfabetização, de 1963. Tais movimentos se fundam no compromisso dos grupos oprimidos da sociedade em busca de transformações das suas condições de vida tendo como base a educação, o conhecimento e a cidadania.

O regime militar no Brasil foi deflagrado em 1964. O golpe trouxe significativas mudanças na organização social, econômica e política do país trazendo reflexos no sistema educacional vivido até então. Esse sistema político travou os avanços conquistados do método Paulo Freire, que se pautava na democratização da cultura e sua utilização nas formas de alfabetizar mais dialógica, com formação crítica dentro das realidades vividas pelos sujeitos. Para o militarismo a educação estava pautada na homogeneização e controle social, não se preocupando com a formação crítica das pessoas.

Logo, em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como “uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares” (SAMPAIO, 2009, p.21). O Movimento centralizava seus objetivos políticos-pedagógicos na alfabetização funcional de adultos, com foco no ensino da leitura, escrita e matemática, mas ainda sem a preocupação com a formação humana. Esteve vigente até o ano de 1985, sendo extinto com o fim do regime militar.

Com a Lei nº 5692/71 (LDB/71) a educação passa a ser organizada em diversas modalidades, entre elas o ensino supletivo. Essa modalidade de ensino baseia-se em uma “aceleração” para obtenção de grau, organizando o estudo por disciplinas e módulos, para os educandos adultos. Dentro do contexto

É importante registrar que, ao mesmo tempo em que a Lei 5692/71 propiciou a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Com isso, excluiu do direito à educação um enorme contingente da população jovem e adulta que não conseguiu se escolarizar em “idade apropriada”, reservando para esses segmentos o ensino supletivo e as classes de alfabetização do MOBRAL. A exclusão do direito à educação só será equacionada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu o ensino fundamental de jovens e adultos como direito público subjetivo (VIEIRA, 2006, p.200).

Desse modo, a educação de adultos passa a ser considerada uma educação básica garantida pelo Estado, em sua gratuidade e obrigatoriedade com a Constituição Federal de 1988. No ano de 1996, promulgada a Lei nº 9394, de 20 de dezembro, a atual LDB, que

afirma-se que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, ou seja, há uma substituição do termo Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, mesmo que neste documento em seu artigo 38 a educação de adultos seja compreendida e organizada na forma de cursos e exames Supletivos, numa clara contradição aos propósitos desta modalidade educativa.

Esse percurso da EJA é o caminho que temos que atravessar para entender o cenário atual da modalidade de ensino. Ainda é um caminho a ser percorrido e desbravado, mostrando a importância e a necessidade social de continuar lutando por uma educação justa e de qualidade. Leva-nos a refletir sobre qual o papel da EJA hoje. A Declaração de Hamburgo, realizada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA), no ano de 1997, demonstra a preocupação não apenas voltada a obtenção de grau pelos alunos, mas de uma formação civil, social e cultural com sentido ampliado:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1999, p. 19).

A Declaração de Hamburgo abre um leque de pensamentos a respeito desses caminhos que ainda não de ser desbravados pela EJA. A partir dela, não estando diretamente ligada, apresentam-se novos movimentos em prol da formação de adultos e jovens não escolarizados na idade certa, que refletem sobre o desenvolvimento econômico e social, que as práticas educativas nessa área devem promover, a exemplo do PROJOVEM e PROEJA, programas que surgiram a partir dos anos 2000 (SAMPAIO, 2010, p.401) e ainda problematizam sobre as políticas criadas em âmbito federal e estadual com foco nas especificidades de cada região.

1.2 Os sujeitos da EJA

Com base no percurso da Educação de Jovens e Adultos apresentada, para compreendê-la é necessário conhecer os sujeitos que participam do movimento empreendido

pela modalidade de ensino. Paulo Freire (2017, p.52), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, discute uma série de lições a respeito da prática autônoma do ensino, entre elas o *reconhecimento do ser condicionado*. Condicionado no sentido de ser inacabado, em transformação, que vive na condição de constante aprendizado, como diz Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição face do mundo que não é a de quem nele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser *objeto*, mas sujeito também da história [...] Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 2017, p.53-54).

Ou seja, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino, são seres que estão em constante aprendizado, sendo eles alunos, professores, equipe gestora. Quando Freire cita que os seres humanos são histórico-socioculturais, ele tem uma visão na perspectiva de Vigotski, que todos somos fruto das relações sociais, constituídos ao longo da nossa história de vida.

Ao pensar nos sujeitos da EJA, agora com o foco nos educandos, é necessário a reflexão que são pessoas que foram privadas por inúmeros motivos do acesso à educação básica na idade certa e que retornam à sala de aula em busca de conhecimento para realização pessoal. Muitas vezes foram privados e encontram-se distanciados do acesso a bens culturais, sociais e econômicos, o que faz com que o retorno a escola seja uma possibilidade de ampliar a sua vivência social e retomar sua escolaridade.

Com base nos dados apresentados no Currículo em Movimento, modalidade da Educação de Jovens e Adultos, publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF), nas pesquisas estatísticas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN/GDF), ambos do ano de 2011,

69,34% da população do DF não estuda; 29,33% têm o ensino fundamental incompleto enquanto 9,12% tem o ensino médio incompleto, e o índice de analfabetismo em 3,5%, o que corresponde a 68.114 pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler e escrever. Esses dados demonstram a amplitude do desafio da EJA no Distrito Federal (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, s/d, p.11).

A análise desses números representa um quantitativo elevado de pessoas que não possuem escolarização básica no Distrito Federal (DF), pessoas que tem sua história muitas vezes marcadas por privações, pessoas diferentes umas das outras, mas com o desejo em comum: aprender a ler e escrever como um ato emancipatório.

Reis (2011, p.85) apresenta esses sujeitos, como sujeitos com sonhos, sujeitos que buscam seu lugar de fala, e utilizam do espaço escolar, da educação, para constituir-se, no que

o autor chama de *sujeitos de amor-poder-saber*: amorosos, porque devem ser acolhidos e escutados; políticos, pois vivem em uma teia de relações de poder, onde ele é participante e exerce o poder; e um ser epistemológico, no sentido de que é um sujeito produtor de conhecimento.

São esses sujeitos, constituídos de amor-poder-saber, o foco do trabalho. Caminhando junto a eles, vem os educadores, com o papel primordial de serem mediadores de informação, de diálogos e da construção do saber. A educação escolar, na EJA, só acontece articulada ao espaço social, nos seus limites e possibilidades, para humanização dos educandos e dos mestres, respeitando os itinerários de cada um para a produção de valores e identidades que façam compreender o local de fala dos sujeitos desse sistema, conforme o pensamento de Arroyo (2017, p.35).

1.3 Práticas educativas aplicadas ao itinerário da EJA

Ao conhecer um pouco o percurso da EJA e seus sujeitos, é necessário refletir sobre as práticas educativas a serem aplicadas na modalidade de ensino. O marco legal – artigo nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – assume que as práticas educativas devem ser pautadas nas experiências de vida, condições de trabalho e interesses dos sujeitos (BRASIL, 1996).

Maria Margarida Machado traz a visão de que a prática educativa é “viva”, resultado de lutas e afirmação de uma sociedade de direito, no caso, para os alunos de EJA no contexto da LDB, é a garantia de uma educação de qualidade, com caráter crítico. Porém, encara-se um contexto adverso, considerando a garantia à escolarização, mas não pensam em conduzir os processos de ensino e aprendizagem aos educandos, num direcionamento de “produzir e lidar com o conhecimento da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores” (MACHADO, 2016, p.432).

A garantia da educação, que trate da realidade dos educandos, parte de uma luta por um espaço no sistema educacional, que é garantido pelo Estado, mas tem que ser refletido, de modo a compor uma consciência crítica do estudante e dos professores, superando a visão dos alunos terem que terminar os estudos em tempo reduzido, para garantir certificação de conclusão do nível de ensino. O desenvolvimento da consciência críticas dos alunos é considerada como a garantia de uma educação de qualidade.

Ao tratar sobre a realidade dos educandos, considera-se dos itinerários de vida desses sujeitos. Itinerários definidos por Arroyo (2017), como itinerários humanos, daqueles que no fim do dia, encontram-se em filas para pegar o ônibus e desembarcam nas escolas a procura de uma vida melhor a partir da educação. Este autor problematiza que o currículo tem que trazer esses itinerários para sua produção, pois:

Docente-educadores/as inventam tempos, temas, textos sobre esse sobreviver das crianças e das adolescentes, dos jovens e adultos para garantir esse direito a saberem-se. O seu direito a entender as verdades de seu viver não lhes dispensa do direito a entender as verdades do dito conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos. Ao contrário, cada um dos temas geradores de estudo pretende ampliar o seu direito ao conhecimento. Abrir as verdades como dos currículos a outros conhecimentos, a outras verdades. Trazer essas outras verdades como temas geradores de estudo e formação amplia o seu direito ao conhecimento como educadores e educandos. Traz nova dinâmica para os currículos. Repõe um diálogo de saberes no território dos currículos (ARROYO, 2017, p.15)

Essas verdades são o trabalho, as mazelas sociais, as histórias de vida, os sonhos. Elas são os itinerários dos sujeitos, aquilo que os levaram a chegar onde encontram-se e que podem e devem ser trabalhadas sob diversos aspectos no contexto educativo.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017, da SEEDF, é um documento que discute a oferta de ensino para esse público. Em sua maioria, a classe trabalhadora, possui histórias de vidas diversas, culturas, que foram reféns de uma sociedade baseada na exploração capitalista, que privaram da escolarização essas pessoas e que hoje buscam e lutam para que suas famílias e filhos tenham esse direito, mesmo que seu estudo fique em segundo plano.

Ao estruturar as Diretrizes Operacionais para a EJA no contexto do DF tem-se como objetivo evitar práticas excludentes e promover o desenvolvimento de alunos como seres pensantes, portadores de suas histórias, críticos, reflexivos, que se envolvam em debates democráticos, de caráter emancipatório. Deve-se acabar com o espectro da negação, que vem junto com a maior parte das histórias de vida desses alunos, em busca de utilizar de suas histórias como objeto para sua autonomia.

O tempo dos educandos da EJA é diferente: considera-se o tempo de ontem e o tempo de hoje, em prol da construção de um futuro. O tempo de ontem materializa-se por meio da vida de cada um e dos aprendizados que cada um carrega consigo. Tais vivências devem ser utilizadas para a construção e organização do ensino dentro da escola. E sim, os alunos da EJA são também considerados o futuro da nação, cargo que é usualmente depositado em crianças e jovens na idade escolar “correta”. É o tempo de seus itinerários.

Os itinerários humanos devem se preocupar com o direito a uma vida justa, que vem incorporada ao direito a educação e por sua vez o direito à cultura. É repetidamente citado que os sujeitos da EJA estão à margem de bens culturais, sociais e econômicos

Mantê-los na pobreza, sem emprego ou em trabalhos precarizados ainda é legitimado em nossa cultura social e política porque sem valores de trabalho, dedicação. Incultos. Sem capital social, cultural. Não reconhecidos sujeitos de cultura. Desde a catequização e a educação colonial, o pensamento educacional alimentou-se e alimenta-se dessa dicotomia cultural: educar os incultos para a cultura nobre, letrada; educar os irracionais para os valores da racionalidade; educar os inconscientes, pré-políticos para a consciência política, educar os subcidadãos para os valores republicanos (ARROYO, 2017, p.162).

Deve-se refletir de que forma as práticas educativas para a EJA podem abarcar os temas da cultura, como uma forma de valorização da identidade dos sujeitos, e ainda trabalhar as temáticas relacionadas a vida deles. Será que as instituições de educação não-formal, podem ser uma ferramenta para essas práticas, articulada com o ensino formal? Há possibilidades de ampliar o capital social e cultural desses sujeitos?

2. Educação não-formal

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Carlos Brandão

Brandão e seu livro “O que é Educação” aparecem novamente norteando o que se compreende como Educação. O autor nos traz a ideia de *Educações*, em uma visão antropológica, onde é parte fundante das sociedades/comunidades e essa cria sua forma de educar, baseada em seus princípios, sua cultura, sua forma de economia, dentre tantos outros aspectos.

Define-se o ensino formal como “o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2005, p.11). Ao dizer que não há um único modelo de educação, conforme a epígrafe e definição apresentadas, o autor abre a discussão a outros modos de educação,

diferentes do livre e diretamente associado a educação formal, como aquela promovida pelas escolas. Deve-se debruçar sobre os conceitos de educação informal e não-formal para compreender as outras formas de ação da Educação.

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade). A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais (GOHN, 2014, p.40).

Podemos tomar a educação não-formal e informal como sinônimas, a depender do contexto, porém, como destaca Gohn (2006), a educação não-formal é marcada pela intencionalidade daquele que busca a ação em adentrar nas práticas educativas promovidas. Essas práticas são cotidianas e pressupõem o uso de instituições e ações promovidas ao longo da vida, com base na experiência, além muros da escola.

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2006, p.30).

A educação não-formal segue o eixo condutor de Paulo Freire, quando este fala que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Designa um conjunto de práticas socioculturais para a aprendizagem e produção de saberes, para a compreensão do cenário político, cultural, econômico que os sujeitos envolvidos vivem, voltada para a formação de cidadãos emancipados⁵ (GOHN, 2014, p.40).

⁵ Ao tratar do termo *emancipação* toma-se como base a perspectiva de Paulo Freire, que dita sobre a condição de pessoas que vivem de grandes necessidades materiais, que acabam por ter ausência da conscientização principal para conseguirem encontrar a liberdade. Portanto, o processo emancipatório, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para transformação social.

Apesar do “não” que acompanha a educação não-formal, ela não é uma negação ou uma alternativa às práticas formais de educação, elas podem e devem caminhar de mãos dadas. A própria LDB/96 preconiza sobre a formação do homem cidadão, considera a relevância da formação para a cidadania e a utilização da educação não-formal como uma das formas de alcance aliado aos preceitos da educação formal para esse objetivo trazido.

Essa reflexão apresenta-se, ainda, além da simples formalidade de conhecer esses conceitos, mas aplicá-los a modalidade de ensino da EJA, e suas singularidades, com vistas aos itinerários que marcam a trajetória dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na modalidade. De que forma a educação não-formal contribui nesse processo?

2.1 Educação não-formal e a EJA: formação crítica e cidadã

A educação não-formal é carregada por intencionalidade e apesar de uma de suas características ser a de ocorrer além dos muros da escola, ela pode sim ser promovida no âmbito escolar. Ela sistematiza e organiza diferentes modos de vivenciar, traz uma abordagem crítica sobre temáticas muitas vezes não abordadas no sistema formal e abre a discussões além dos conteúdos programados pelo currículo escolar (FERNANDES, 2006, p.45).

A ideia de ocorrer em outros locais inclui a intenção de promover essas discussões e acolher a construção coletiva do conhecimento utilizando de outros recursos em prol de uma formação crítica e cidadã. Exemplos de locais que promovem a educação não-formal são igrejas, museus, cinemas, associações comunitárias e organizações não-governamentais.

Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc (GOHN, 2014, p.40-41).

Carmen Cavaco apresenta a perspectiva que os adultos não-escolarizados, são considerados como analfabetos, não possuem cultura letrada, domínio da leitura e da escrita,

porém possuem *saberes fazer*, adquiridos na sua prática profissional e social (CAVACO, 2003, p.127).

Para o público da EJA a realização de atividades que permeiam o ambiente social e cultural em que vivem torna o aprendizado mais significativo. Deve-se levar em consideração que os educandos da EJA, assim como os estudantes de modo geral, inclusive as crianças, trazem consigo uma gama de informações e significações presentes em seu cotidiano, e essas devem ser utilizadas como temas geradores de debates e como base para o ensino, seja ele formal ou no âmbito não-formal.

O educador tem o papel de compreender essas realidades

A educação não-formal funciona em mão dupla: o educador tanto aprende quanto ensina – o mesmo vale para os participantes das atividades. É fundamental, assim, que o educador tenha sensibilidade para entender e captar a cultura local, a cultura do outro, as características exclusivas do grupo e de cada um dos participantes. A temática deve nascer a partir do cotidiano daquele grupo, considerando as características dos integrantes – como idade, gênero, nacionalidade, religião, crenças, hábitos de consumo – e a cultura e o modo de vida locais – que incluem práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas (GOHN, 2007, p.16).

Logo a educação não-formal para os sujeitos da EJA pode ser compreendida como método dialógico, utilizando de recursos além dos propostos no currículo. É utilizar dos itinerários dos sujeitos e a partir deles traçar possibilidades de aprendizagem. A educação não-formal busca novas tramas para o desenvolvimento dos educandos da EJA, introduzindo novos temas e debates ao contexto da escola, com vistas a uma formação mais crítica e cidadã, dentro ou fora da escola. Pode-se analisar que “a formação se enraíza na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado e progride com o sentido que a pessoa lhe dá” (CHENÉ, [1988, p.89], *apud* CAVACO, 2003, p. 146)

3. Museus

Assim como, segundo Heráclito, ninguém entra num mesmo rio mais que uma vez, posto que o rio está sempre a fluir, assim também no museu (aquecido) de grandes novidades ninguém se defronta com o mesmo objeto museal mais que uma vez, posto que o "visto" e o "vedor" estão em constante devir.

Mário Chagas

Pela epígrafe, o museu, seu acervo, seus visitantes, estão em constante transformação. Todas as vezes que um visitante entrar em um museu nada será como antes, pois anteriormente informações foram absorvidas e ali é gerado o conhecimento sobre algo, e visto depois já será interpretado de maneiras diferenciadas, assim como dizia Heráclito “Ninguém entra em um mesmo *rio* uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”.

O potencial educativo dos museus está presente ao fornecer informações para a formação de conhecimento sobre seu acervo. É estimular o senso crítico para compreender que ele é um instrumento de transformações, assim como é um local em constante mudança, por ser gerador de inquietações, pesquisas, ideias.

Ao citar Heráclito remetemos aos filósofos gregos antigos e caímos na origem da instituição museu, o *mouseion*, local onde reuniam-se filósofos, pensadores, escritores, para fruição e criação artística e vemos a evolução da instituição para os atuais museus virtuais, desterritorializados e democráticos. As mudanças fazem parte de um processo que por estar inserida na sociedade é uma instituição que se modifica junto dela, buscando atender seu público e suas demandas.

Desse modo percorremos do *mouseion* grego aos museus virtuais, de modo a compreender como foi construída a função educativa do museu ao longo do tempo e assim poder refletir sobre a sua utilização como um instrumento promotor de educação, dentro da perspectiva do ensino não-formal, para a EJA.

3.1 Uma breve história do museu

O museu é compreendido hoje como

Uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente. (INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS, 1986).

A raiz mitológica de museu, no entanto, remete ao templo das nove musas, filhas de Mnemosine, a deusa da memória, e Zeus. Uma delas, Calíope, a musa da poesia-épica, é mãe de Orfeu, que, junto com Eurídice, gera Museu. Para entender a missão de Museu, é preciso lembrar a história de seu pai.

O poeta Orfeu, inconformado com a morte de Eurídice, desce ao inferno para resgatá-la. Com sua lira encantada, alcança permissão dos deuses do inferno, Hades e Prosérpina, para trazer sua amada de novo ao mundo dos vivos, com a condição de só olhá-la depois da travessia do portal do inferno. Orfeu caminha pelas trevas e está chegando à luz quando, para conferir que não fora enganado, olha para trás e vê Eurídice se transformando, conforme aviso de Prosérpina, numa estátua de sal. Desconsolado, Orfeu se entrega à tristeza, não aceita o amor de outras mulheres e termina morto pelas Eríneas, que se vingam do desprezo despedaçando seu corpo e espalhando-o com o sopro, pelo mundo, nas coisas. E a missão de Museu é reunir o que foi disperso, com a morte trágica de seu pai. Assim, “Museu recompila, reordena, recupera, o espalhamento da poesia nas coisas, isto é, a matriz da ação (poíéo-fazer) em cada coisa ou ainda o que determina o modo de ação de cada coisa no mundo” (GUIMARÃES; BARBANTI, [1991, p. 8], *apud* CURY, 1999, p. 50).

Sobre o templo das nove musas, o chamado *mouseion*, a cidade de Alexandria abrigou o seu principal exemplo por volta de 285 a.C (CÂNDIDO, 2013, p.28). Esse local era ao mesmo tempo museu, coleção, centro acadêmico e reconhecido principalmente pela sua notável biblioteca (POULOT, 2013, p.15).

A união das duas histórias faz de Museu um símbolo da organização de objetos, a fim de tirar deles a poesia do mundo, tornando-os registro do fazer humano com poesia divina; e o templo das musas, um local para fruição científica, artística e literária, que utilizava desses registros materiais para reflexões e geração de conhecimento.

No Renascimento, ainda na vertente de organização e sistematização das coisas do mundo, observa-se a tendência ao colecionismo, com a formação de coleções principescas e

coleções científicas (advindas principalmente da expansão marítima). E a coleção é considerada “qualquer conjunto de objetos naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das atividades econômicas, sujeito a uma proteção especial em local fechado preparado para esse fim, e expostos ao olhar do público” (POMIAN, 1984, p. 53). Nesse período surgem os gabinetes de curiosidades, um local que reunia coleções diversas, para fins de conhecimento científico, porém sem nenhuma prática de organização de acervo (GIRAUDY e BOUILHET, 1990, p. 23).

Os museus passam a ser abertos ao público no século XVII, porém para um público limitado, selecionado pelos detentores das coleções, a exemplo do Ashmolean Museum, de Oxford.

A preocupação em abrir os museus ao público em geral surge no século XVIII, com a Revolução Francesa, quando os preceitos de *igualdade, fraternidade e liberdade*, fazem com que ocorra a promoção do acesso e do usufruto de todos os cidadãos às grandes coleções, estimulando o uso do museu como um instrumento de instrução civil e histórica da nação, a exemplo do Palácio do Louvre que abria suas portas três dias a cada dez, para que em horários determinados, pudesse “propiciar-lhes oportunidades de convívio com as obras de arte das coleções reais e criarem-se academias de arte que servissem ao aprendizado e ao crescimento artístico e dar-lhes noção de sua herança cultural de raiz greco-romana” (SUANO, 1986, p. 26).

Sob a influência das ideias iluministas, os museus se espalham e o século XIX, conhecido por alguns autores como *Era dos Museus*, foi marcado pela propagação do modelo institucional europeu de museu para outras áreas do mundo, principalmente para as colônias, com valorização dos ideais de nação ou das coleções de história natural.

É nesse período que se fundam os primeiros museus brasileiros: Museu Real, no Rio de Janeiro, em 1818, Museu Paraense Emilio Goeldi, em Belém, 1866, e Museu Paulista, de São Paulo, em 1891, que, segundo Lilian Schwarcz (2010, p. 123) apoiam-se em coleções de história natural. Em 1922, é fundado no Rio de Janeiro, o Museu Histórico Nacional (MHN), visto como um marco na história dos museus no Brasil, pois, segundo Chagas (2009, p. 91), foi a instituição que passou a se preocupar com a história da nação. Com narrativa hoje considerada romantizada, conseguiu implantar no país um museu retratando sua própria história.

A partir desses apontamentos, podemos observar que o museu, como instituição, passou por momentos de transição: templo das musas, dos gabinetes de curiosidades, das

coleções principescas aos museus nacionais. De início abrigavam coleções para deleite e fruição particulares e depois passaram a instituições abertas ao público, visando a instrução social.

Nascimento Junior e Chagas (2007, p.39) apresentam a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), que discutiu as novas ideias no campo de estudos sobre os museus – a Museologia – é que o caráter participativo e democrático dos museus passa para o primeiro plano de preocupações dessas instituições, ensejando a expansão do campo de estudo da Museologia com o surgimento de um movimento por uma Nova Museologia, baseada na função social do museu. Com a Declaração de Santiago do Chile, o museu passa a se definir como

uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais (BRASIL, 2012, p. 100).

Com a Nova Museologia ou Museologia Social surgem novas tipologias de museus – ecomuseu, museu de território, museu comunitário, museu de vizinhança –, que trazem um novo significado ao espaço e atores sociais das instituições. Nesse sentido, Varine (2012, p.183) propõe como características desse tipo de museu a participação da população de modo integral, com uso e preservação de um patrimônio global de uma comunidade e um território sem a necessidade de uma estrutura física para existir; o desenvolvimento se dá a partir da vontade e do trabalho das comunidades.

Os museus passam a se preocupar muito mais com a participação efetiva da população na construção do museu, do que simplesmente a preservação de acervos para fruição. Tornam-se instituições plenamente abertas, no sentido que ela propicia não somente o desenvolvimento a apreensão do conhecimento, mas a construção conjunta do mesmo para ser exposta, manifestada pela instituição e população, como um espaço democrático, construído em conjunto.

Ao falar em construção de um espaço democrático, recai-se na tipologia de museus virtuais. Nos anos 1990 com a popularização das redes de internet, surgem os primeiros museus virtuais. Constituíam-se de *websites* de instituições físicas, ou seja, museus existentes em várias partes do mundo (o visitante pode visitá-lo a qualquer momento, em pessoa),

passaram a oferecer visitas ao museu nas páginas da internet (visitas virtuais). Essa oferta dos museus na internet trouxe a problemática da substituição dos museus físicos pelos museus em meio digital (CARVALHO, 2005, p. 79-80). Também foram lançados outros museus construídos em sua totalidade na *web*, como o Museu da Pessoa, que se baseia em histórias publicadas na página do museu que ali é preservada e exposta, sendo uma nova proposta de museu no século XXI. Esses museus virtuais são vistos como uma nova possibilidade de democratizar o acesso a informação e o conhecimento por meio da internet.

3.2 Museu: uma instituição educativa

A história dos museus preocupa-se em grande parte com seu público e até mesmo confunde-se com a própria história da educação. Perpassa desde a Grécia antiga e atinge a atualidade por meio dos museus virtuais e interativos, que fazem uso das mais novas tecnologias para integrar seu acervo com as demandas de seus visitantes.

Na Grécia Antiga com os *mouseions* a preocupação não se centrava no ensino das pessoas, mas na fruição. Esse espaço tinha “a finalidade de acolher, preservar e dominar o saber enciclopédico, qual seja, discutir e ensinar tudo sobre religião, mitologia, filosofia, medicina, zoologia, geografia, dentre as áreas de conhecimento da época” (CASTRO, 2009, p. 15). O *mouseion* nada mais era que um espaço de discussão, de trocas, onde se debatia diversos assuntos a fim de gerar conhecimento. É a ideia que Platão traz sobre a *Paidéia* (formação do homem, moral, educativa), de uma relação dialética, formadora do indivíduo, sendo esse o princípio da educação na Grécia Antiga (XAVIER, 2015, p. 193).

O período do Renascimento, destaca-se como prática o *coleccionismo*, que se baseia em coleções particulares fechadas para seus donos e um grupo seletivo que poderia visitá-la. Grande parte das obras de grande valia para a sociedade estavam sob guarda das Igrejas católicas ou grandes castelos (SUANO, 1986, p.13). Deter coleções era sinal de poder. No mesmo período se destaca também os *gabinetes de curiosidades*, sob grande influência das Grandes Navegações, eram salas que guardavam coleções recolhidas ao longo de viagens, que pouco se preocupavam com o caráter organizacional, mas classificatório, visando pesquisas científicas futuras (SUANO, 1986, p.21).

No século XVII, muitos colecionadores passam a doar suas coleções para estudo, a exemplo do Ashmolean Museum, que possui uma vasta coleção de história natural, que

inicialmente era exposta somente para possuidores de conhecimento específico para compreender a exposição, sendo esses estudantes universitários, pesquisadores e estudiosos (CÂNDIDO, 2013, p. 32).

Já no século XVIII, à luz da Revolução Francesa, os museus passam a ser públicos, tendo como finalidade de instruir a nação, difundir o civismo e a história dos países. Os museus então passam abrir suas portas algumas vezes na semana para o “público comum”, em função de educar a nação com valores clássicos e com a história preservada nessas instituições. Ainda o objetivo de organizar o conhecimento para uma educação que culminasse na formação de cidadãos (CASTRO, 2009, p.25).

A partir daí as instituições museais passam a difundir-se por todo mundo, como um local de educação e formação de cidadãos, como meio de preservar e ensinar sobre os símbolos nacionais e de criar uma consciência de nação, nessa perspectiva nascem os grandes museus nacionais.

No século XX passou-se a preocupar-se mais com o público dos museus, tendo aí o advento de seus serviços educativos⁶. Era um meio de instrução formal, onde o aluno vivenciava aquilo que era aprendido na teoria na escola, aprendessem e apreciassem o que é exposto, fornecendo também aparatos para formar uma consciência crítica daquilo que lhe mostrado (MARANDINO, 2008, p.9).

A Nova Museologia se inicia com essa preocupação da participação do público, sobretudo da comunidade onde o museu se insere, na formação dessa instituição. Pode-se dizer que há presença do ideário de Paulo Freire nessa concepção de museus voltado a sua comunidade, visto que o mesmo participou da Mesa de Santiago em 1972, tendo sua presença marcante ao salientar que o homem deve ser sujeito de suas ações no meio em que participa (ALVES, 2013, p.124).

Dessa forma as ações educativas culturais ganham mais destaque de modo a buscar novos métodos e estratégias que movimentem os grupos sociais a serem atuantes na preservação de seu patrimônio. Compreendendo o museu como uma instituição que promove

⁶ Um dos pioneiros da difusão e popularização das ciências naturais no Brasil, Roquette Pinto criou, em 1927, o primeiro setor de ensino de museu do país – a Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE/MN). Nela floresceram iniciativas para democratizar o ensino de ciências, ecoando até hoje pelo Estado do Rio de Janeiro. Tais ideias seguiam os princípios dos museus escolares, datados também no início do século XIX.

ações educativas, passam a pensar de que forma essas práticas estão associadas ao ensino não-formal e podem ser aplicadas à educação de jovens e adultos.

3.3 Práticas educativas em museus na perspectiva da educação não-formal para a Educação de Jovens e Adultos

A preocupação com educação pelos museus, como uma prática social em prol da democratização das informações ali contidas.

Uma vez que ensinar é bem mais que promover a fixação de termos e conceitos; é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formação de sua bagagem cognitiva, entendemos que as coleções e os museus, pelas possibilidades que oferecem como base de investigação e também por sua capacidade de estimular debates e experiências diferenciadas, constituem-se em um recurso de elevado potencial científico, político e cultural (FALCÃO, 2009, p.21).

Os museus diante dessa perspectiva são considerados instituições que promovem práticas de ensino não-formal, não possuem a intenção de obtenção de grau, mas tem a intenção informativa para geração de conhecimento para aqueles que a procuram. É uma instituição não-formal, pois não pretende assumir o lugar da escola, mas promover práticas que provoquem o olhar crítico e o deleite sobre o que expõe, como um instrumento de comunicação para com seus visitantes, o que não tira a disposição de manter uma relação dialógica com as escolas (CHAGAS, 1996, p.84).

Tais instituições são tidas como promotoras da educação não-formal pois vislumbram uma intencionalidade de comunicar, por meio de seus acervos, informações a elas inerentes. Essa intenção de comunicar é o que no ramo da Museologia se considera como musealização. Cury (1999, p.54) diz que a musealização representa um processo de significações construídas pelo museu e pelo público, a partir do trabalho de comunicação do patrimônio preservado pelo museu. Compõe-se de experimentações do museu ao comunicar seu acervo (lembrando de sua materialidade e imaterialidade) e de experiências do público com as formas do museu se manifestar, tornando-se objeto educativo.

O caráter educativo dos museus tem como objetivo promover no seu público uma leitura, pois não traz conteúdos prontos, mas uma contextualização dos objetos expostos – no que tange a musealização – para a livre interpretação. Por seu caráter não-formal, promove a *leitura de mundo*, preconizada por Paulo Freire no sentido de trazer as experiências do público para relacionar com experiência no museu.

Neste sentido, retomamos para a Declaração de Hamburgo de 1996, que passa a tratar a educação de jovens e adultos de maneira ampla, onde os direitos não se limitam a alfabetização e ao direito da educação formal, mas deve acontecer de forma continuada, em diversos ambientes que estimulem a cidadania ativa, como bibliotecas e museus, conforme demonstra Vianna (2014, p.109).

Os processos de ensino-aprendizagem da EJA passam a ser trabalhados de modo mais amplo, ultrapassando os muros da escola, no sentido de desenvolver o lado crítico e cidadão dos educandos. Esse processo aproxima-se com função educativa de museus e com os preceitos da Museologia Social, que pauta seus trabalhos no desenvolvimento e na preservação da cultura local e valorização da memória social, realizada de maneira coletiva.

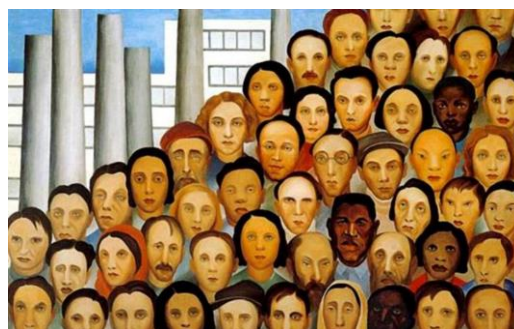
Nessa perspectiva, mais aproximada aos contornos de uma museologia social, os museus passaram a ser espaços potenciais para atender diferentes demandas da diversidade de sujeitos, como os que se inserem na educação de jovens e adultos, seja em sua vertente de escolarização ou de educação continuada, no sentido de assegurar o foco nos sujeitos e nos seus saberes, produzidos na cultura e na relação entre classes e grupos sociais (VIANNA, 2014, p.117).

Percebe-se que há aproximações entre as áreas passíveis de serem ainda mais exploradas. O cerne dessa relação está no sujeito, no educando, e de que formas a escola, o museu e suas práticas podem contribuir para seu desenvolvimento, do ponto de vista formativo, mas mais ainda, no seu desenvolvimento social, como ser histórico-cultural, fruto das relações com o mundo e no mundo, sendo eles, sujeitos de sua própria história.

CAPÍTULO II

Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém é igual a ninguém

Humberto Gessinger



Operários, de Tarsila do Amaral

Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem são norteados por grandes nomes, a exemplo de Piaget, Vigotski, Wallon, entre outros. Quando tratamos do campo da EJA temos as proposições de Marta Kohl (2004, p.213), que trata o desenvolvimento como resultado de *transformações* que ocorrem na vida dos sujeitos, que são dadas por valores, mudanças sociais, culturais e históricas que perpassam a realidade das pessoas e dos grupos.

Na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, compreendido por Vigotski e outros autores, os estudos são norteados pela origem do homem como um ser social (análise da filogênese e ontogênese), inserido em um contexto de realidade. Os aspectos de sua vida medeiam a constituição do sujeito, ou seja, o homem não nasce pronto, mas se desenvolve em sociedade, onde adquire meios para conduzir sua vida. Vigotski investigou em seus trabalhos categorias como as *funções psicológicas superiores*, a *mediação simbólica* e a *linguagem*, como fundantes para o desenvolvimento humano.

Entender sobre o desenvolvimento humano ajuda-nos a compreender os processos de aprendizagem na EJA. Lidamos com aprendizagem como um processo onde se adquire informações, habilidades e se produz conhecimento individual e coletivamente. Na EJA, os alunos já trazem consigo uma carga histórica e de saberes adquiridos que podem ser utilizados como base na mediação oferecida pelos ambientes educativos e em processos de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que as teorias e estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem possuem desdobramentos para a compreensão das metodologias e intervenções aplicadas à Educação de Jovens e Adultos. Para melhor aplicá-los ao contexto da EJA, é necessário compreender as perspectivas dos autores dentro do objetivo desta pesquisa, desdobrados para o campo da educação não-formal e educação em museus, de forma a utilizar desses espaços para a promoção do conhecimento e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

4. Perspectivas do Desenvolvimento e Aprendizagem em Vigotski



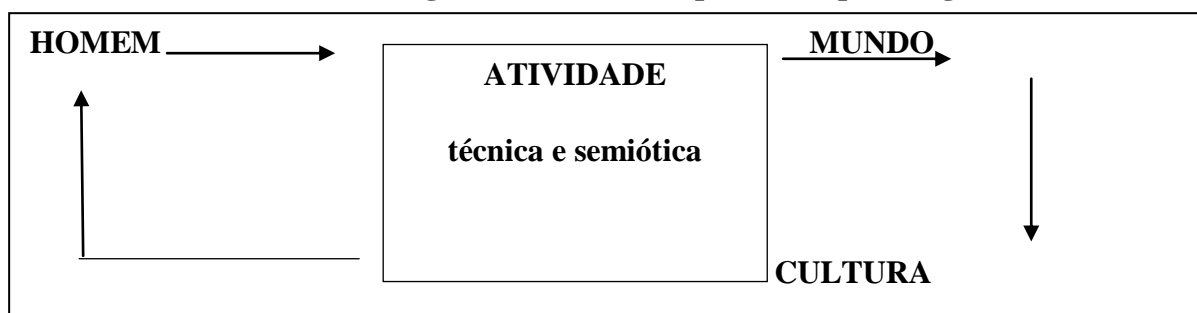
Ceci n'est pas une pipe, de René Magritte

Ceci n'est pas une pipe é uma pintura de René Magritte, que foi feita para questionar a relação do objeto representado e seu significado. Na imagem há um cachimbo, porém embaixo encontra-se a frase, em livre tradução do francês, “Isso não é um cachimbo”. Nesse sentido, Santaella (1983, p.12) explica que quando colocada no contexto da semiótica, estudo das formas de significação e linguagem, cada objeto possui um significado dentro de um contexto. O que vemos é o desenho de um cachimbo (signo), que por uma bagagem histórico-cultural é compreendido como um cachimbo, objeto usado para fumar (significante) nós entendemos o desenho pois utilizamos de nossas próprias experiências e significados sociais para chamá-lo de cachimbo, porém podemos compreendê-lo de outra forma (símbolo).

Em Vigotski temos a Teoria Histórico-Cultural que se baseia em uma análise do homem como um ser constituído por ordens diferentes: social (sociogênese), natural/biológica (filogênese), cultural (ontogênese) e individual (microgênese). O homem possui dois tipos de funções a serem desenvolvidas: as funções elementares – funções biológicas – e as funções superiores – mentais ou culturais – onde o desenvolvimento de uma implica na da outra, onde uma é fundamentada pela questão biológica e a outra pelas relações com o meio social.

Segundo Pino (2002, p.42-43) ambas as funções são mediadas por técnicas e símbolos. O significado pode ser interpretado de maneiras diferentes em função da história pessoal de cada um. Os significados são frutos de uma cultura e o homem se desenvolve dentro dessa cultura. É o processo que Vigotski trata como *mediação*. Realizado por Pino (2002, p.47) o processo de mediação é dado da seguinte forma:

Quadro 1 - Diagrama de atividade produtiva para Vigotski



Fonte: Pino (2002, p.47)

O diagrama apresentado representa como a atividade humana media o desenvolvimento do homem no mundo. Essa mediação é dada pelo princípio que o desenvolvimento se dá no meio social, onde o desenvolvimento cultural é também individual, de forma que as ações se inter-relacionam, onde necessariamente para o indivíduo se desenvolver precisa estar inserido no mundo, que influencia e se modifica por essa relação.

Pino (2002, p.48) a partir do diagrama analisado, demonstra que pela atividade produtiva do homem em seu meio social, ele desenvolve habilidade e funções, que estão presentes no plano social e passam para o plano pessoal. É no meio social que se desenvolve as *funções culturais* ou *funções mentais superiores*.

O desenvolvimento das funções mentais superiores se dá em três estágios: desenvolvimento em si, para os outros e para si mesmo. Segundo Pino (2002, p.54), o que Vigotski propõe é que o *desenvolvimento em si* se dá pelo dado puro e o *desenvolvimento para si* é o dado em si mediado pelo externo, ou seja, pelo outro. Isso demonstra que o desenvolvimento cultural passa sempre pelo *desenvolvimento para os outros*, ou com os outros, pois através deles, é possível criar significações.

Essa significação é o que media as relações. É o que traz sentido para o indivíduo sobre as ações naturais do cotidiano, em um ato de internalização. A *internalização* é o sentido criado pelo homem, quando sua atividade é significativa no meio social, ganhando materialidade no contexto social. Muitas dessas ações internalizadas são a língua, os gestos, as formas de comunicação e agir em sociedade, o que se pode considerar, atos culturais.

Nessa perspectiva, tudo que é cultural é social, logo as práticas sociais modificam as formas de agir, de pensar, falar, expressar. Trazem significados diferentes de acordo com o

meio social em que se inserem. Em sua teoria, o desenvolvimento da linguagem toma como base essa mesma lógica.

O autor trata a linguagem como uma operação psicológica ligada a memorização e operação intelectual do signo, por isso associa o ato da linguagem ao pensamento. Ambos se desenvolvem de maneira diferente, constituindo-se de uma base biológica e uma base social. Nos termos do desenvolvimento humano, a linguagem na perspectiva de Vigotski (2000, p.146), é também colocada como uma associação do externo anterior a associação interna, para se tornar uma estrutura simbólica e de mediação nas relações sociais. Ela se dá pelo desenvolvimento de ações biológicas para o contexto histórico-cultural, por meio do uso dos signos.

Com a compreensão que para Vigotski o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, busca-se também, compreender como o autor analisava os processos de aprendizagem. Ele questiona três posições teóricas que relacionam o processo de desenvolvimento com a aprendizagem.

A primeira delas, baseia-se no pensamento de Piaget, em que o desenvolvimento precede a aprendizagem, e que a aprendizagem é um processo exterior ao desenvolvimento, ou seja, não influencia no desenvolvimento dos sujeitos. O aprendizado como desenvolvimento, a segunda posição teórica, defendida por Thorndike, em que os processos são iguais e ocorrem de forma simultânea, em que cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa de desenvolvimento.

A terceira posição, segundo Pinto:

concorda que o processo de desenvolvimento é independente do de aprendizagem, mas, entretanto, afirma que a aprendizagem coincide com o desenvolvimento. O desenvolvimento, pois, caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem, que é em si mesma o processo de desenvolvimento (PINTO, 2017, p.79).

Percebe-se que a posição teórica em que mais se aproxima Vigotski é a terceira, em que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Esses processos seguem o mesmo caminho resultando no que o autor cunhou como *zona de desenvolvimento proximal*. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, entre as ações independentes e as ações mediadas por outros. O aprendizado, dessa forma, ocorre no processo de interação e colaboração com o outro, que ao ser internalizado participam do processo de desenvolvimento do sujeito.

A atividade de aprendizagem do sujeito é, portanto, uma atividade que se processa pelo caráter relacional da experiência no cotidiano e do conhecimento, e pelo caráter negociado do significado comprometido com a natureza social da atividade da aprendizagem do sujeito envolvido. É, pois, o entendimento compreensivo que compromete a pessoa em sua totalidade, em lugar da recepção de um corpo de conhecimento factual sobre o mundo, ou seja, é a proposta de que o sujeito, a atividade e o mundo se constituam mutuamente uns aos outros (BARROSO, 2015, p.119).

Quando tratamos do aprendizado deve-se levar em consideração as situações de vida dos sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal é a junção do nível de desenvolvimento real, caracterizada por situações prévias da vida do sujeito, com o nível de desenvolvimento potencial, que é o que está sendo trabalhado e assimilado. Ou seja, é sempre necessário aprender algo para desenvolver. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é importante para compreender os processos de aprendizagem na perspectiva de Vigotski.

Por meio de seus estudos, ele concluiu que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p.96). No mundo mediado por signos e significados, os processos de desenvolvimento e aprendizado se cercam das relações que o mundo os propõem em uma perspectiva histórico-cultural.

4.1 Implicações educacionais com base nos estudos de Vigotski

Vigotski não formulou uma teoria pedagógica ou para a educação, apesar de seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento se voltarem para a importância da instituição escolar para a formação do homem, onde observa-se a importância de conceitos acima trabalhados.

Pino (2002, p.57) apresenta que para Vigotski, o desenvolvimento humano e a educação são complementares, onde a educação é elemento que constitui o homem, pois através dela, é possível os processos de mediação e internalização da cultura. A teoria histórico-cultural tem como cerne a relação dialética entre a teoria e a prática, chamada de *práxis*.

Por meio das *práxis*, na concepção de Vigotski, o desenvolvimento pode ser percebido como sombra da aprendizagem, ou seja, o conhecimento vem a ser internalizado pelo sujeito em seus processos internos de desenvolvimento.

Ele destaca que a escola, como uma instituição de educação formal, é elemento necessário para o desenvolvimento cultural dos sujeitos⁷. A fala, as ações, a consciência, são consideradas por ele como funções mentais superiores, constituintes do ser social, que são transferidas de um ser a outro, por meio de processos educativos. Na escola quem possui esse papel formal é o professor, que media as informações para a construção do conhecimento do sujeito, em um processo de significação. O conhecimento modifica as funções superiores, pelo processo de internalização.

A escola é vista como um meio social, que beneficia a aprendizagem em suas relações. Aqui cabe a concepção de zona de desenvolvimento proximal, em que a interferência de outros é transformadora para o desenvolvimento dos sujeitos. Oliveira (2010, p.64) apresenta que essa interferência é um processo pedagógico privilegiado, que a escola, tendo o professor o papel de mediador, alcança resultados desejados. A autora lembra que Vigotski não impunha um modelo tradicional e autoritário de educação, mas sim uma educação que constitui o ser a partir de sua consciência individual no meio social-cultural.

Não somente na escola, como em outros ambientes que promovem educação, esse processo de trocas simbólicas constituintes do conhecimento acontecem. O desenvolvimento dos sujeitos, no que tange a educação, é amplo. Os estudos de Vigotski, nessa perspectiva, transpõem os muros da escola na compreensão/significação dos signos que acompanham o cotidiano de cada ser.

Tais fatos recorrentes as significações podem ser vistas e internalizadas a partir da obra de Magritte aqui apresentada. A obra de arte está exposta em um museu (tido como uma

⁷ Vigotski em seus trabalhos utiliza *crianças*, por ser o sujeito de análise, porém não é aplicado a esta pesquisa, por se tratar de sujeitos adultos e idosos, optou-se por utilizar o termo *sujeitos*.

instituição de educação não formal), e em uma leitura geral, só o fato do sujeito conseguir ler a frase *Ceci n'est pas une pipe* já demonstra o domínio do signo. Mesmo sem conhecer a língua, compreende-se as letras, a formação de uma frase, e essa relaciona-se ao símbolo exposto, um cachimbo, que só é compreendido, graças ao trabalho de significações instituído socialmente pelos homens. Assim, o símbolo foi aprendido no convívio social, e o domínio do signo, dado pela mediação promovida pela escola, como instituição que coordena a educação formal.

5. Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim
a caminhada. Caminhando e semeando, no fim
terás o que colher.

Cora Coralina

Ao tratar de desenvolvimento e aprendizagem, viu-se em Vigotski que ambos caminham de forma paralela, sendo que o desenvolvimento é fruto dos processos de aprendizagem a qual são submetidos os seres humanos ao longo da vida. No que tange aos jovens e adultos em processo de escolarização, Oliveira (2004, p.213) traz a concepção, à luz da psicologia da educação, que o desenvolvimento ocorre em *ciclos de vida*. Esses ciclos tratam da transformação do sujeito em suas relações sociais, ligadas à fatores biológicos, sociológicos e psicológicos.

O desenvolvimento humano está ligado ao desenvolvimento histórico-cultural cunhado por Vigotski, ou seja, apesar dos fatores biológicos serem determinantes no que diz respeito a maturação física do indivíduo, a sua constituição, tem como fator determinante as particularidades e experiências vivenciadas cotidianamente por cada sujeito,

É nesse sentido que a ideia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a ideia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural). Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em crianças, jovens, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas (OLIVEIRA, 2004, p.215).

É parca a produção e problematização de uma psicologia do desenvolvimento de adultos que levem em consideração as questões específicas de cada sujeito. Os modos concretos, que fala Oliveira, dizem respeito a pensar o adulto individualmente no seu contexto social, dentro de sua história de vida e trajetória traçada, não de modo genérico, mas entendendo a pessoa jovens e adultos como alguém com família, trabalhador, com uma rotina predeterminada, com grandes transformações. Os ciclos a serem analisados não seguem padrões, onde não se deve analisar a história e a cultura desse sujeito, mas sim sua mente e seu desenvolvimento dentro deste contexto.

O processo de escolarização desse público em específico deve levar em consideração a mesma lógica, onde Arroyo traz a seguinte perspectiva, voltado aos sujeitos-alunos dessa modalidade de ensino, que dentro de sua individualidade trazem uma carga histórico-cultural embrenhada ao seu itinerário de vida, e que isso deve ser trabalhado de forma pedagógica e humana no processo formativo. Assim nos diz o autor:

Olhares, perguntas a enriquecer os currículos e os estudos do espaço a partir de suas vivências, itinerários. Esses passageiros trazem interrogações pedagógicas: toda passagem carrega sentimentos de insatisfação com o lugar social, racial, com o viver. Também toda passagem é motivada por um sentimento de esperança, de incerteza. A EJA condensa esses fortes sentimentos de incerteza e de esperança. Com que artes pedagógicas trabalhar sentimentos tão fortes, tão nos limites? Sentimentos que não são novos, que os acompanham desde o primeiro itinerário para a escola: esperança de uma vida melhor. Nos novos itinerários como jovens-adultos, o sentimento de esperança se mistura com o sentimento de incerteza e de luta por uma vida melhor[...]. Têm direito a entender os significados de seus itinerários (ARROYO, 2017, p.24)

Ter direito a entender os significados de seus itinerários por meio da educação traz o sentido da mediação aplicada a aprendizagem. O conceito de mediação aplicado a Educação de Jovens e Adultos “compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores (SANCEVERINO, 2016, p.457)”. E nesse sentido pensar em situações que potencializem a aprendizagem dos sujeitos em prol do seu desenvolvimento.

5.1 A mediação pedagógica na EJA: a linguagem, a palavra, o diálogo

Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967, p.115), apresenta mediação como um processo que utiliza da natureza, da cultura, do meio social, para

estabelecer sentidos e relações com o mundo em que o homem se insere. Traz a perspectiva que os adultos não escolarizados foram de certa forma negligenciados do acesso a bens culturais e a sua própria história, ficando a margem da sua construção. O que Freire propõe em seus estudos é que o homem, nessa condição, deixe de ser objeto do mundo e torne-se sujeito dele. Nesse contexto, o autor considera que a *palavra* é instrumento da mediação, pois promove a comunicação do homem, sendo um elemento emancipatório de sua constituição.

O diálogo, por meio do uso da palavra, passa a ser tido como uma prática pedagógica transformadora, que não implica que o ensino de conteúdos seja revogado, mas promove relações comunicativas que impulsionam o pensamento crítico e a problematização da condição do sujeito no mundo. A mediação é esse olhar e posicionamento frente àquilo que se recebe e se significa.

A palavra é um elemento da linguagem e a linguagem é parte do desenvolvimento do homem como um ser social. Mediatizada pelos elementos da cultura, o homem apropria-se dos signos para extrair as palavras e a fala. Na linha de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p.133), no que diz respeito ao desenvolvimento ontogênico a fala (linguagem) e o pensamento se dão em fases diferentes, porém em certo momento, adquire-se a linguagem, que é a estrutura simbólica utilizada nas relações sociais, onde associa-se o pensar de forma verbal e a fala de maneira intelectual.

No contexto pedagógico,

As mediações caracterizam, portanto, o campo potencial do diálogo em amplo aspecto, em diversos conceitos, conhecimentos e linguagens. Desde os processos de negociação visando ao entendimento para determinada situação que objetive solucionar conflitos conceituais, aprimorar processos de intervenção humana de diversas naturezas, constituir formas de representações conceituais e potencializar a identificação de conhecimentos que propiciem novos campos de interpretações [...] Percebo que os sentidos das mediações pedagógicas, nesse espaço investigativo, forjam uma pedagogia do diálogo onde ninguém sabe tudo, ninguém é inteiramente ignorante, onde a exigência existencial e política do diálogo se faz essencial para pensar e gerar um mundo solidário, com base na reciprocidade (SANCEVERINO, 2016, p.473-474).

A mediação aplicada ao contexto pedagógico, baseado nas ideias de Freire e Vigotski apresentadas, propõe práticas interlocutoras entre alunos e professores, utilizando da base cultural dos sujeitos de conhecimento e aprendizagem no meio social.

Para a EJA essas práticas devem se basear em seus itinerários, e na construção de significados que reforcem a busca dos estudantes à vida melhor, conforme inquieta Arroyo

(2017, p.24). É criar um espaço de possibilidades de articulação dialógica entre as ações dos sujeitos com empreendimento no ato de ensinar e aprender, substanciados na ação humana de prazer e esperança, respeitando cada realidade. Dessa forma, os Círculos de Cultura trazidos por Freire passam a ser instrumentos de ensino, pois com a mediação simbólica, por meio da palavra e do diálogo, a educação torna-se mais significativa:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1967, p.149).

Nesse sentido, busca-se pensar na estrutura de práticas pedagógicas para a EJA que se baseiem no princípio da mediação, como processo emancipador do ensino. Que a mediação não seja apenas uma transferência de informações externas, mas que faça parte de uma sequência significativa para a aprendizagem e desenvolvimento, tanto o lado cognitivo, quanto social dos sujeitos.

6. Desenvolvimento do sujeito de conhecimento e cultura a partir da mediação

O direito à educação não se esgota no direito ao conhecimento. São sujeitos de cultura; chegam com suas identidades, culturas e valores. Como garantir seu direito à cultura?

Miguel Arroyo

As ações humanas são mediadoras no processo de desenvolvimento do homem ao longo de sua história. Essas ações são fruto do meio social e devem ser refletidas e utilizadas na concepção de práticas pedagógicas aplicadas aos métodos de ensino.

O processo de desenvolvimento dos sujeitos da EJA deve-se atentar aos seus itinerários cotidianos, as suas histórias de vidas, que farão o enredo do planejamento de aulas e intervenções significativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O princípio da mediação é a prática educativa em si, pois promove condições de desenvolvimento da

consciência cognitiva e do pensamento teórico e prático dos estudantes, proporcionando assim a aprendizagem articulado com os conhecimentos prévios que os sujeitos trazem de seus itinerários da vida. Esses princípios devem culminar na constituição do sujeito, pois:

Esse constituir-se é entendido como processo de significação (produção sgnica, inerente e imbricada de materialidade das relações sociais). A análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e conteúdo da consciência (relações sociais dialética e reciprocamente constituídas na relação homem-natureza-sociedade e sociedade-homem-natureza, sem ser necessariamente nessa ordem). A realidade (sociedade, natureza e homem) é um complexo de múltiplas determinações que não mantêm um caráter linear de causa e o outro efeito e vice-versa. Todas podem ser causa e efeito ao mesmo tempo. Nessas múltiplas determinações, inscrevem-se mediações (uma das categorias centrais da dialética) via signos, mediações sgnicas, colados ou ancorados em uma base material [...]. Nesse desenvolvimento, nessa constituição mediada do ser humano, podem ocorrer saltos qualitativos. Transformações inesperadas. Avanços e recuos imprevisíveis. Tudo dependendo das condições objetivas de cada tempo e época e a iniciativa transformativa política dos seres humanos no confronto de suas origens e posições de classes (REIS, 2011, p.101).

Reis (2011) trabalha o conceito de mediação de Vigotski como constitutiva do ser humano e fundada nas relações sociais. As propostas de intervenção para a EJA devem basear-se nessa lógica de constituição de um sujeito, que Reis defende, com um sujeito social, político e amoroso. Esses sujeitos histórico-culturais são produtores de conhecimento e cultura e seus produtos devem ser trabalhados dentro do contexto educativo.

Arroyo traz uma série de proposições a respeito dos processos desses sujeitos e de que formas os educadores e educandos podem utilizá-los dentro das suas práticas escolares. Assim afirma:

Incorporar dimensões da cultura inerentes a cada área de conhecimento. Explicitar os valores e as culturas próprias à produção de cada dimensão do conhecimento. Não há conhecimento, ciência ou tecnologia isentos de valores, que não tragam as marcas da cultura de cada grupo, de cada produtor. Que na formação de licenciados em cada área do conhecimento seja garantido o direito a entender que valores, que culturas marcaram a produção desses conhecimentos (ARROYO, 2017, p.165).

A formação de educandos jovens, adultos e idosos visa garantir o direito da cultura que já possuem inerentes ao seu ser. As práticas pedagógicas que se buscam são aquelas que considerem o conhecimento como fruto da cultura, e essa cultura está expressa em todos os tipos de manifestações: na arte, na música, na fala, no teatro, na literatura, na escrita, nos debates, nas marchas, nas greves trabalhistas, etc. São práticas que legitimem o verdadeiro direito e acesso aos bens culturais como instrumentos de educação e também cidadania. Direito, muitas vezes negligenciado aos sujeitos da EJA.

O que se propõe é a quebra do paradigma da reprodução de valores, fruto de uma hierarquia social, o *capital cultural*, cunhado por Pierre Bourdieu. Capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu (2016, p.81), como uma espécie de “moeda de troca”, um instrumento de dominação e diferenciação de classes sociais a partir do domínio e/ou conhecimento de códigos culturais. Ou seja, mediatizados pelas ações humanas, configura-se as classes sociais a partir do acesso que se tem sobre os bens culturais.

A escola, dentro da perspectiva de Bourdieu, vem legitimando o capital cultural, pois é um ambiente que não incentiva o acesso por meio do ensino metódico aos bens culturais, ou seja, não tem presente em seus currículos o ensino às artes e a cultura de forma democrática. Os conhecimentos sobre bens culturais são mais reconhecidos por aqueles que de berço já tem o acesso a eles, a grandes museus e galerias, a teatros, a concertos musicais, vindos de classes abastadas, enquanto outros ficam a margem desse sistema de bens ditos ‘democráticos’ (BOURDIEU, 2016, p.66-68).

As práticas devem reconhecer os educandos e educadores como produtores de cultura e reconhecer a diversidade cultural que suas identidades contem. Deve-se desconstruir a representação de que esses sujeitos são incultos, no que diz respeito à bens culturais adquiridos socialmente, surgidos do “senso comum, à margem da ‘cultura’ nacional” (ARROYO, 2017, p.164). Essa é a fonte que vem para enriquecer os currículos e promover uma verdadeira democratização, ou seja, que não haja mais o capital cultural como fator determinante das relações sociais.

Logo, uma proposta pedagógica que insira o sujeito em sua cultura, como produto e produtor dela. São práticas que quebrem os muros da escola e dos métodos tradicionais de educação e o senso comum, para dispor o acesso à bens e serviços culturais, institucionalizados ou não, que tenham como missão a difusão da identidade cultural do país e daqueles que os procuram. É buscar novas fontes de conhecimento com material didático, é articular o conteúdo formal a outros meios. É a promoção da democracia e cidadania a partir de bens que parecem não pertencer.

6.1 A mediação cultural em museus: reflexões para uso na EJA

Um instrumento para a proposta pedagógica acima citada é o museu. Os museus são entendidos como instituições de educação não-formal, que estabelece, segundo Marandino (2008, p.12), uma forma própria de desenvolver educação, promovendo a aprendizagem por escolha e interesse do sujeito, como uma atividade mais ampla que a da escola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC),

O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha. Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS)⁸.

Nessa perspectiva compreende-se museu como uma instituição que preserva e discute sobre a identidade cultural das pessoas, que tem caráter de deleite, mas também uma função social de promover a crítica e a reflexão sobre o ser humano em seu contexto social. Do ponto de vista pedagógico, visa dar acesso ao seu acervo e promover a apropriação dos conhecimentos inerentes a ele, com a compreensão dos aspectos sociais, históricos, técnicos, estéticos e científicos presentes em suas exposições.

Os museus têm como função mediar por meio dos objetos de seu acervo (que podem ser considerados signos, no processo de comunicação), ou seja, tornar acessível e inteligível para os diversos públicos o que mostra, aberto as mais diversas interpretações (ou significações). Esse processo de mediação nos museus é compreendido como *mediação cultural*.

A mediação cultural é definida como “processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos e coletividades e obras de cultura e arte (BITTENCOURT, 2008, p.3)”. É um processo de interlocução entre a narrativa proposta pelo museu aos seus visitantes, com vistas à produção do conhecimento.

Para Köptcke (2012, p.221), as práticas de mediação cultural viram-se urgentes, devido à demanda de democratizar os museus, por meio de “relações significativas entre o

⁸Retirado do site do IBRAM: <http://www.museus.gov.br/os-museus/>.

público e os objetos e equipamentos da cultura”. No que tange a democratização aos museus e seus conteúdos, a autora analisa que:

Incluir socialmente implica garantir a todos a possibilidade de expressão e leitura do mundo, do acesso e entendimento crítico do infindável corpo de conhecimento produzido, de oportunidades de emprego, de boas condições de saúde, de relações sociais e afetivas saudáveis, indo além do conceito restrito de pobreza. A abordagem intersetorial dos problemas sociais alargou o espectro de atores necessários para sua resolução. A ideia de que os museus podem promover a inclusão social coloca outros papéis para a instituição que não se restringe a promover o acesso a seu acervo para aqueles em risco de exclusão social, mas deve desempenhar um papel direto no combate às desvantagens e discriminações sofridas por estes grupos (KÖPTCKE, 2012, p.15).

O que se discute é que os museus devem promover ações que sejam realmente significativas àqueles que o visitam. Ter um museu como um local de educação é utilizá-lo como um espaço de debate, palco de reflexões. É também mostrar que a instituição não está ali apenas para o deleite, mas também como um ponto de partida para ações sociais. O museu é muito mais que um altar para riquezas, é sobretudo um espaço para produção de novas riquezas.

Essas novas riquezas podem ser a fala, o diálogo, que vem a ser produzidos durante uma visita. Ambos, são elementos constituintes do sujeito pensante, do sujeito em constante desenvolvimento, do sujeito da EJA. E esse processo não pode ser dissociado aos processos de educação. Arroyo (2017, p.168) problematiza que as práticas de *pensar, racionalizar, ler, alfabetizar* são mediadas pela nossa cultura, que por sua vez está presente nos mais diferentes meios e associados a outros conhecimentos e ciências, fora do campo da educação. Ele explicita que “quando a cultura e as artes são secundarizadas dos currículos, dimensões do conhecimento humano são secundarizadas” (ARROYO, 2017, p.168). Quando deixado em segundo plano o ensino da cultura e da arte, deixamos em segundo plano práticas que fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, e distanciamos dos bens culturais esses sujeitos, afirmando o que Bourdieu trabalha como capital cultural.

Logo, admite-se o museu como instituição educativa, que articulado com a escola, vise a democratização do conhecimento de modo pleno, com reflexos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem, ou seja, como um instrumento mediador das relações sociais por meio da cultura. Esses signos são resquícios históricos sociais, que fazem da arte (e outros objetos presentes nos museus), conforme apresenta Vigotski (1999, p. 307), uma linguagem que instiga os sentimentos e tem o caráter transformador, unindo o prazer com a realidade, por meio de reflexões e significações dentro de seus contextos pessoais.

Este trabalho visa analisar o uso dos museus para a EJA, na perspectiva de minimizar as distâncias dos sujeitos das instituições e também verificar se práticas pedagógicas com uso de tais recursos são fundantes para o desenvolvimento dos sujeitos da modalidade. Onde as práticas educativas em museus, tem que ser significativas para quem participa. É colocar o sujeito em exposição, por meio do reconhecimento sobre o que é visto e significado por ele, em um ciclo de intervenções apresentadas a seguir.

CAPÍTULO III

Ao discutir e observar com e na escola pública como se fazia a alfabetização institucional, a gente percebe que precisava não só de ensinar a ler e escrever. Mas necessitávamos também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir [...]. Nós tínhamos muitas coisas no Paranoá que precisávamos reivindicar, encaminhar e discutir com o governo. E queríamos nosso povo consciente dos direitos que nos eram negados.

Maria de Lourdes Pereira dos Santos

Cultura, museu e memória na perspectiva dos jovens e adultos da Escola Classe 03 do Paranoá

A cultura é vista como um eixo integrador do currículo da Educação de Jovens e Adultos de acordo com o Currículo em Movimento do sistema de ensino do Distrito Federal. No que tange o trabalho pedagógico, a cultura pode ser tomada como um norte, pois permeia as relações e manifestações humanas, sendo elemento significativo na construção do conhecimento.

Entende-se como cultura a acumulação dos saberes constitutivos do ser humano em sua amplitude. Os sujeitos da EJA são dotados de saberes da experiência, acumulados em sua trajetória de vida e trazem consigo elementos que, aliados uns aos outros, formam um todo possível de diálogo com o saber apresentado pela escola em suas diversas áreas do conhecimento (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, [s/d], p.23).

O Primeiro Segmento da EJA, prevê o ensino da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História, em cada uma das quatro etapas, equivalentes aos anos do Ensino Fundamental. O processo de alfabetização dos estudantes matriculados nesse segmento pretende trabalhar de forma articulada com as questões culturais, do trabalho e tecnologia, os três eixos integradores previstos pelo Currículo em Movimento ([s/d], p.23).

O ensino da arte tem como objetivos a expressão de habilidades artísticas, reconhecimento da arte como um meio de expressão humana, coletiva ou individual, dentro do contexto histórico, cultural e social, e ainda, a utilização da arte como um mecanismo de intervenção social. O que se percebe é que muitas vezes, o ensino das artes, é negligenciado das práticas educativas nas escolas de EJA. Dessa forma, como trabalhar as artes, a cultura, a memória dos estudantes, de forma integrada ao processo de alfabetização e ao planejamento proposto pelos professores? Que tipo de intervenção pode vir a ser significativa para o desenvolvimento dos alunos?

Colocando a cultura, a arte, o museu e a memória dos alunos como norte de pesquisa, foi analisada uma intervenção realizada na Escola Classe 03 do Paranoá, que problematiza esses conceitos aplicados ao processo de alfabetização dos alunos e ainda o que tange o seu desenvolvimento, não só cognitivo, mas como seres históricos-sociais, produtores de cultura.

7 Paranoá: histórias, parcerias e intervenções

A gente via que nosso povo tinha muito pouco acesso à informação e praticamente nenhum espaço de discussão. Nós precisávamos continuar unidos e discutindo problemas da comunidade, porque, até então, a gente não tinha conseguido ainda a fixação [...] O gancho maior era conseguir também a fixação do Paranoá, mas com um povo que discutisse isso conscientemente.

Maria de Lourdes Pereira dos Santos⁹

Para contextualizar a Escola Classe 03 do Paranoá é necessário conhecer o histórico da cidade a qual pertence a instituição. A educação no Paranoá tem uma história de parceria com a Universidade de Brasília (UnB) desde os anos 1980, marca da luta da comunidade pela afirmação por suas terras e por seus direitos.

Conhecer o Paranoá, remete aos anos 1960, quando Juscelino Kubitschek, inaugura a utópica Brasília, fruto de seu projeto desenvolvimentista “50 anos em 5”. Brasília nasce de uma promessa de ser o centro do desenvolvimento do país, com trabalho, escolas, saúde, infraestrutura, completamente planejada e com oportunidades para todos. Recebeu durante sua construção migrantes de todos os locais do Brasil, em busca de melhores condições no Planalto Central.

Porém, essa representação corresponde parcialmente aos fatos. Com estudos mais aprofundados sobre a estrutura urbana da cidade de Brasília, essa é considerada apenas ao que hoje se conhece como Plano Piloto, e margeado a ele, estão as cidades satélites, ou melhor definidas hoje, como regiões administrativas. Uma dessas regiões é o Paranoá, pertencente ao Distrito Federal.

Marcada pela luta por terra, água, saneamento básico, educação, a cidade do Paranoá, como as outras regiões administrativas do DF, hoje se firma, e busca melhorias à outras lutas. O espaço da cidade, sempre será um espaço para o combate, conforme trataremos a seguir.

⁹Maria de Lourdes Pereira dos Santos é dirigente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), professora da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e militante política pelas causas sociais do Paranoá há mais de 30 anos. Esse trecho, assim como a epígrafe do capítulo, foram retirados do depoimento dado ao professor Renato Hilário dos Reis para seu livro *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*, publicado no ano de 2011.

7.1 Histórico do Paranoá: lutas e conscientização popular

O Paranoá é a VII Região Administrativa do Distrito Federal, situada na área da Barragem do Lago Paranoá, entre as regiões do Lago Sul e Lago Norte. Estima-se uma população de quase 49 mil pessoas. Foi criada oficialmente em 1964, porém sua fixação ocorre somente em 25 de outubro de 1989, data comemorada como aniversário da cidade, porém sua história remete à antes da inauguração de Brasília.

Sua história data a 1957, quando conhecida como Vila do Paranoá, em referência ao lago que circunda a cidade, abrigava acampamentos de pioneiros que trabalhavam na construção da barragem. Com o fim da construção da barragem, outros migraram para o local, quando em 1960, data da inauguração de Brasília, viam-se ali vivendo milhares de pessoas, em cerca de 800 barracos.

Em um constante medo de remoção do local, as famílias ali alocadas, buscavam apenas um lugar para ficarem e buscarem as oportunidades e condições oferecidas pela nova capital. Em um movimento de resistência, essas pessoas foram firmando-se na região, apesar do confronto com o governo, pois, estavam localizados em uma região nobre da cidade de Brasília. Essas histórias são descritas com auxílio de Reis (2011) e Jesus (2007).

No que concerne a esses movimentos de ocupação o que se previa era um “saneamento estético da cidade” (AMMANN, 1987, p. 21). Em contraponto com o projeto urbanístico de Lúcio Costa, essas ocupações dos espaços contíguos ao Plano Piloto, poderiam prejudicar a beleza arquitetônica da cidade, a exemplo do lago criado artificialmente, e também prejudicar a saúde dos moradores do centro da capital, pois são aglomerações, ou favelas, não previstas no projeto original. O que o governo queria era que todas as pessoas que ali ocupavam retornassem as suas terras natais.

Dessa forma inicia-se um processo de resistência dos moradores. O acampamento vira um vilarejo, chamado de Vila Paranoá. Com o tempo, construíram uma capela de madeira, a Capela São Geraldo, conhecida como Colégio Velho. Apegados a fé religiosa, os moradores ali se reuniam para rezar, cantar e dialogar.

Das reuniões da igreja, surge um grupo de jovens, que insatisfeitos com as condições de moradia do Paranoá, passam a se articular em prol da cidade. Dessa articulação surge o grupo Pró-Moradia. Segundo o relato de Lourdes a Reis (2011, p.16), frente a brigas por água,

luz, por um local mais digno para dormir, esse grupo foi criado com a intenção de promover uma mobilização popular, além da igreja, seria um grupo para materializar a busca por melhores condições de vida e organização da comunidade. Nasceram dois grupos de jovens: Turma Unida Comunicando Amor 1 e 2, o primeiro voltado às ações da igreja, e o segundo ao Pró-Moradia, com essa intenção de reivindicar ações para a comunidade. Ainda na fala de Lourdes:

Pessoas religiosas ou não foram se chegando ao nosso Grupo Pró-Moradia e então começamos a discutir as necessidades de ir para a rua, conhecer mais as pessoas, buscar a melhoria daquele povo, melhoria nossa com todo mundo junto. Quando a gente sai para a rua tem um outro choque. Antes, a gente ia da casa para a igreja, da igreja para a escola, e só se reunia na igreja e nas festinhas. Com isso, não tínhamos noção de como as pessoas vivem, apesar de estar à frente de nossos olhos e a gente não ver. Nós não tínhamos a consciência do que se passava realmente e desta forma não nos envolvíamos (REIS, 2011, p.17).

Essa ação da juventude e o contato com os moradores da cidade trazem um caráter mais humano às reivindicações. E por meio do diálogo, dos debates, das reuniões, o grupo passa a se articular de tal forma que derrubaram a Associação de Moradores, que já á época representava os interesses do governo. No lugar dos abaixo-assinados da Associação de Moradores, o Grupo Pró-Moradia, usava a voz, para que todos pudessem ter acesso às informações e reivindicações discutidas.

Cansados da situação de instabilidade na cidade, de dia construir um barraco e a noite já não ter mais onde dormir, o Grupo Pró Moradia viu a necessidade de se articular como organização institucionalizada. É assim que em 1985, o grupo assume a Associação de Moradores do Paranoá. Em sua gestão o Paranoá é setorizado, e cada setor apresenta suas demandas, em uma organização espacial e coletiva das necessidades individuais, que passam a ser da comunidade toda.

Por meio de suas reivindicações o Paranoá passa a ganhar lugar de fala e ser notado pelo Governo. Considerado como uma invasão, uma favela, o Governo massivamente ia até a comunidade e destruía os barracos. A mídia acompanhava tudo, mas se mantinha neutra, ora apoiava o governo, ora a comunidade, porém era tudo noticiado. Nada era legalizado, mas essa era a luta da comunidade: a fixação.

Em 1987, o grupo perde a direção da Associação. Porém ainda no contexto de lutas, eles se articulam e fundam o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. Com parceria do Projeto Rondon e da Universidade de Brasília, ganham um espaço físico, onde voltam os

encontros e reuniões do grupo. É também um espaço para as manifestações culturais da comunidade.

A problemática da fixação foi se agravando na cidade. Com a desarticulação com a Associação de Moradores, pagando alugueis altos, e com a iminente ameaça do governo de transferir as famílias para Samambaia, a comunidade não se calou. O *slogan* “daqui não saio, daqui ninguém me tira” foi levado ao Palácio do Buriti.

E nesse contexto de enfrentamentos, em 1988, que acontece o Barracaço. Da noite para o dia os moradores construíram cerca de 1.500 barracos. O governo utilizou de força policial ostensiva para derrubá-los, enquanto a comunidade mobilizava barricadas. E por meio da resistência o Paranoá se mostrava novamente. Mostraram de todas as formas que era viável a fixação da cidade naquele local, sem causar problemas a estrutura da capital. Foram realizados estudos diversos por professores da UnB, tiveram ajuda jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além do apoio da Igreja. Após muita discussão e resistência, ao fim do seu governo, José Aparecido assina o Decreto de Fixação do Paranoá (decreto nº 11.208 de 17 de agosto de 1988).

Com base nesses estudos e no engajamento da comunidade, que justificam que a cidade deve seguir os moldes previstos pelos seus moradores, no dia 25 de outubro de 1989, é assinado o Decreto Lei nº 49/1989, pelo então governador do DF, Joaquim Roriz, que cria a área da cidade do Paranoá.

Com a fixação garantida, acreditava-se que a cidade passaria então a se desenvolver de acordo com os moldes previstos pelos moradores e estudados e arquitetados pela UnB, porém não é o que ocorre. O governo demarca a cidade de uma maneira diferente, negligencia as áreas de lazer e esporte, derruba os pinheirais. Faz tudo diferente do previsto. A distribuição de lotes, vai contra o que já existia, vizinhos são separados, grileiros ganham terras em nome das empregadas, alegando que estas aceitem ou percam o lote. O tamanho dos lotes é reduzido à metade, para garantir mais pessoas morando ali, e garantir mais votos ao governo nas eleições diretas previstas para 1990. Não há infraestrutura básica.

Porém a resistência continua, mesmo mais desmobilizados, a consciência social pregada por aquele grupo de jovens nos anos 1970, ainda surtia efeito. Os moradores da Vila Paranoá, hoje conhecido como Paranoá Antigo, resistem. Passam por corte de água, por opressão, mas acionam a justiça, e se fixam ali.

Outros que vinham chegando, e não conseguiam a regularização foram ali se aglomerando. Desse processo, surge o Itapoã I, Itapoã II, Del Lago e Fazendinha. Que somam a população existente atualmente na cidade.

7.2 A Educação Popular e a Alfabetização de Adultos no Paranoá

Nesse processo de fixação e afirmação do Paranoá, um dos ensejos da sociedade era por uma educação de qualidade para a comunidade. Como a maior parte da população não era alfabetizada, a Associação de Moradores vai atrás do acesso de jovens e adultos à escolarização, mas uma escolarização que não suprisse apenas os anseios da leitura e da escrita, mas a da formação crítica da comunidade em relação as suas necessidades.

Com a extinção do MOBRAL, em 1985, e sem o apoio do Governo do Distrito Federal, a Associação de Moradores busca na UnB uma alternativa de parceria, que ajude a fundamentar uma educação significativa para os jovens e adultos não alfabetizados do Paranoá. Eis que são recebidos e acolhidos pela Faculdade de Educação (FE/UnB), na figura da professora Marialice Pitaguary.

Em 1986, inicia-se a parceria com Paranoá-UnB. A professora Marialice chama a Associação a conhecer a realidade dos não-alfabetizados do Paranoá, e realizaram um censo. Enquanto isso, a professora trabalha com os alunos da universidade os aspectos da alfabetização de adultos, já que os estudos da FE/UnB eram basicamente voltados a alfabetização de crianças.

Abriram uma sala de aula, nos fundos da Igreja São Geraldo, em que foram formados os primeiros alfabetizadores populares do Paranoá, no total de sete alunas: Leila Jesus, Maria de Fátima Oliveira, Maria de Lourdes, Maria de Fátima Evangelista, Maria Aparecida, Maria Zilma e Maria Alice.

Com a fundação do CEDEP em 1987, o movimento de alfabetização com base na educação popular se fortalece. A demanda por turmas de alfabetização de adultos cresce, e então em 1988, e com a mobilização do CEDEP, a Escola Classe 01 abre turmas de alfabetização de adultos no turno noturno. Em 1989, a professora Marialice tem que se afastar da coordenação do projeto do Paranoá, por motivos de saúde.

É então que assume a coordenação do projeto o professor Renato Hilário Reis. Em uma ponte dialógica, Reis fundamenta sua coordenação nas práticas e relações de amorosidade entre os alfabetizandos e alfabetizadores, como seres sociais e políticos. Essa é a sua tese de doutorado, a qual defende com primor as práticas exercidas no Paranoá. Ele fala das práticas de acolhimento, por meio da palavra. A partir desse princípio inicia-se as práticas das *situações-problema-desafio*, em que se colocam as demandas da comunidade no âmbito da escola, como um fórum de debate, de discussão e de resolução.

Por meio dessas práticas, é articulado a teoria, o saber acadêmico com o popular, em que barreiras da universidade e da escola são quebrados e colocados no âmbito da comunidade. Há uma democratização do ensino, como uma verdadeira prática educativa com o cumprimento do papel social que a escola necessita.

Em 1996, com apoio de outros grupos tanto da universidade e da comunidade, à medida que novas turmas de educadores são formadas, totalizavam-se cerca de 35 turmas de Educação Popular (JESUS, 2007, p.53). Para a realização das aulas eram utilizadas salas vazias das escolas públicas e com o apoio do governo, pois com base no princípio da gestão democrática, os diretores das escolas eram membros da comunidade, o que aproximava a demanda comunitária do meio escolar.

Porém, em 1998, com as eleições para o governo do DF, o governador vencedor, Joaquim Roriz, o mesmo que foi responsável pelo parcelamento do Paranoá, contra a vontade dos moradores, foi contra, também, ao uso das salas de aula ociosas das escolas públicas para uso da educação popular. Em 1999, as salas são fechadas, e o quantitativo de jovens e adultos em alfabetização cai novamente. A última escola a fechar as portas para a educação popular é a Escola Classe 03, da qual Leila Jesus era diretora.

Segundo relatado pela dissertação de mestrado de Leila Jesus (2007, p.54), em 2007, mantinha-se 3 turmas no CEDEP, 1 na Igreja Anglicana e 2 turmas no Itapoã, no ano. A participação e o papel do CEDEP nesse processo são importantíssimos. A busca ativa realizada por Lourdes, a parceria com a UnB, a abertura do espaço para diversas atividades é o que mantém viva no Paranoá o desejo de alfabetizar sua comunidade.

Dessa parceria com a UnB, surge em 2000, o Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico Culturais (GENPEX). A partir do Projeto Paranoá, iniciado pela professora Marialice, o GENPEX foi registrado como um projeto de

extensão universitária pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq), o qual é atuante até hoje no Paranoá.

7.2.1 GENPEX e o Paranoá: parceria amorosa para resolução das *situações-problema-desafio*

Nos anos 2000, por meio do desdobramento do Projeto Paranoá, que remonta ao final dos anos 1980, surge o GENPEX. No que tange a história da cidade, já trabalhado anteriormente, o percurso do Paranoá é marcado por lutas, pela fixação e afirmação cultural e da identidade da comunidade. Logo, a missão do GENPEX é trabalhar na perspectiva político/pedagógica/histórico/cultural, de forma que “entende a práxis educativa como sendo fundamental para a construção de um processo educativo real concreto e significativo para a formação de um sujeito de amor, poder e saber” (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p.15).

O grupo tem como objetivos

- a) Inter-relacionar dialógica e dialeticamente os interesses da Universidade de Brasília (ensino, pesquisa, extensão) e dos migrantes moradores do Distrito Federal (DF);
- b) Contribuir com o processo educativo que simultaneamente escolarize e desenvolva a mobilização e organização das camadas populares, por maiores e melhores condições de vida;
- c) Aprimorar, ampliar e consolidar as iniciativas de educação popular, iniciadas em 1986, com o movimento popular da cidade do Paranoá;
- d) Desenvolver permanentemente ação-reflexão-ação, com registro, sistematização, produção e socialização de conhecimento;
- e) Apoiar iniciativas da UnB e de outras instituições públicas na área de educação popular de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (VIEIRA; REIS; SOBRAL, 2015, p.16)

Na perspectiva da inclusão, o GENPEX trabalha com grupos de pessoas excluídas socialmente e grupos periféricos. Tem como cerne de seus trabalhos o acolhimento, a amorosidade, o diálogo, com o princípio de *dessilenciar* esses sujeitos dentro de seus contextos históricos, sociais e culturais. Tem como base metodológica a *pesquisa-ação*, que, segundo Vieira (2017, p.147), é uma metodologia que se fundamenta na pesquisa social com base empírica, que pressupõe o caráter participativo articulado com a produção do conhecimento.

O GENPEX já esteve atuante em três frentes: alfabetização e formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos no Paranoá/Itapoã; educação profissional articulada a

EJA em Ceilândia – Projeto Transiarte e acompanhamento socioeducativo de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em Taguatinga.

Sua atuação nessas frentes é sempre norteada por quatro eixos: *amorosidade/acolhimento*, *situação-problema-desafio*, texto coletivo e fórum. O primeiro eixo é disposto pela prática da inclusão, da escuta sensível e da descoberta de cada ser como um ser produtor de conhecimento e portador de uma história de importância para seu próprio processo formativo. Este se compõe da prática do falar e de se expressar, é abrir-se ao outro, é um processo de troca e aprendizados mútuos. A *situação-problema-desafio* são as necessidades demandadas pela comunidade de cunho econômico, financeiro, social e cultural, e essas demandas tornam-se o eixo norteador do trabalho de alfabetização, seguindo os princípios de Paulo Freire, de educar a partir da realidade dos alunos.

O texto coletivo e o fórum, são as outras duas metodologias trabalhadas pelo GENPEX. O texto coletivo baseia-se no diálogo entre os educandos e educadores, onde as falas dos estudantes são ressignificadas na construção de um texto, por meio da desinibição, empoderamento e valorização dos educandos em seu processo de aprendizagem. A amorosidade, o acolhimento e as situações-problema-desafio fazem-se presentes na construção dos textos coletivos. O fórum tem o propósito de uma assembleia que reúne alfabetizandos, alfabetizadores, coordenadores e membros do movimento popular, membros da UnB, em um encontro de convivência e aprendizados mútuos, onde realizam-se votações, exposições de trabalhos, debates e encaminhamentos sobre as situações-problema-desafio da comunidade.

Com base em seus eixos norteadores e nos trabalhos realizados até então, percebe-se o GENPEX e suas parcerias com as cidades periféricas do Distrito Federal, como uma unidade de trabalho que se define pela construção histórica das comunidades que atende, em um movimento de lutas e afirmação da cultura e identidade local, promovendo práticas de educação que valorizem esses processos de formação e desenvolvimento do ser como um ser social, político e de conhecimento. Com base nessa perspectiva o GENPEX atua desde 2015 na Escola Classe 03 do Paranoá.

8 Escola Classe 03 do Paranoá: as práticas do GENPEX de inclusão social e digital na perspectiva escolar

Não é possível que educadoras e educadores pensem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade [...] Nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos

Paulo Freire

No ano de 2003, como uma iniciativa das representações populares, é lançado pelo governo Lula o programa nacional Brasil Alfabetizado. O programa tinha como objetivo alfabetizar a parcela da população, à época 13%, com mais de 15 anos de idade (RÊSES; SILVEIRA; PEREIRA, 2017, p.46). No âmbito do Distrito Federal, o programa foi nomeado como Programa DF Alfabetizado, e entra em vigor no ano de 2011.

A partir de 2011, com o lançamento do Programa DF Alfabetizado, passam a se articular os trabalhos entre o programa, CEDEP e GENPEX, na perspectiva da formação dos educadores envolvidos no projeto. O foco do programa era apenas a alfabetização, gerando a partir dele a necessidade das escolas públicas em atenderem para as séries regulares o público oriundo do DF Alfabetizado. Em 2015 os recursos para os pagamentos dos alfabetizadores do DF Alfabetizado foram suspensos.

Até o ano de 2015, a atuação do GENPEX no Paranoá era restrita aos espaços do movimento popular. Para atender a demanda da EJA do Paranoá, alunos oriundos do movimento popular e DF Alfabetizado, a Escola Classe 03 do Paranoá (E.C.03) passa a atender a população para essa modalidade de ensino no ano de 2014.

Articulado com a Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, o GENPEX assumiu um novo projeto na sala de informática da escola. As turmas atendidas são referentes ao primeiro segmento da EJA, no turno noturno. O trabalho do GENPEX nesse cenário se dá pelo

Fazer pedagógico que tem como desafio integrar a informática, as linguagens de português e matemática e as situações-problema-desafio vividas pelos estudantes da EJA, moradores/as do Paranoá/Itapoã. Para isso, a perspectiva da educação popular, aliada aos princípios da educação libertadora e da abordagem histórico-cultural, constituem-se como referência (VIEIRA, 2017, p.148).

Dessa forma o GENPEX chegou a E.C.03, com a missão de continuar trabalhando na perspectiva da educação popular, com os eixos integradores do GENPEX, e ainda promovendo a inclusão digital dos alfabetizandos, com a promoção do desenvolvimento dos alunos da escola e com a prática de formação de pedagogos e licenciandos da UnB. Atualmente atendem três turmas, durante três dias da semana, no horário das 19:20 às 21:20, onde articulam atividades em sala de aula com atividades na sala de informática.

8.1 Contexto da Escola Classe 03 do Paranoá

Localizada na Quadra 17, Conjunto “C”, Lote 8, na Região Administrativa do Paranoá, a escola recebe alunos que residem no Paranoá, Paranoá Park e Itapoã. A escola oferece os três turnos de aula – matutino, vespertino e noturno – atendendo as modalidades de ensino em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico¹⁰:

A escola tem a missão de compartilhar o conhecimento e estimular o educando a permanecer na escola, desenvolvendo consciência crítica, de forma que seja capaz de analisar as realidades que os cerca, a fim de procurar novas formas de subsistência, de respeito ao meio ambiente em busca de uma vida saudável e de uma ecologia autossustentável. Também desejamos que nossa clientela interfira na sua comunidade, participando das decisões, buscando soluções, mantendo boa convivência, tendo presente em sua vida os valores morais e éticos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOÁ, 2017).

Essa missão como a história da própria instituição está ligada à cidade do Paranoá. Com o aumento da população, em 1990, foi inaugurada a Escola Classe 03 do Paranoá, para atender a comunidade no âmbito das crianças, como também os adultos e idosos, que em sua maioria vivenciaram a história de luta para fixação do Paranoá como uma Região do Distrito Federal.

A estrutura física da escola é bem aconchegante, é uma escola de médio porte, que como dito anteriormente atende alunos nos três turnos. Tem um ambiente infantilizado, pelas modalidades oferecidas no diurno, e tem as salas de aula compartilhadas, ou seja, os alunos da

¹⁰ Documento não publicado, gentilmente cedido pela equipe gestora da escola, na figura da diretora Vanilda. O Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 03 do Paranoá (2017), ainda não se encontra disponível no site da Secretaria de Educação, pois estão sendo feitas as adequações propostas pela instituição.

EJA utilizam as mesmas salas de aula que as crianças do contra turno. Conta com uma pequena biblioteca e a sala de informática que é utilizada pelo GENPEX.

No semestre da intervenção proposta por este trabalho a escola ofertava 6 turmas de EJA – 1 de 1ª etapa, 2 de 2ª etapa, 2 de 3ª etapa e 1 de 4ª etapa. Suas aulas acontecem somente no turno noturno e possuem cada uma, dois professores regentes, um realiza trabalhos na área da Língua Portuguesa e o outro com Matemática. O perfil dos alunos é de uma média de idade de 60 anos – abarca alunos de 40 a 80 anos – e possui um aluno, na turma de 1ª etapa, de 18 anos. São cerca de 160 alunos atendidos pela modalidade.

O laboratório de informática, utilizado para realização das atividades do GENPEX, conta com cerca de 20 computadores, sendo que apenas 15 deles funcionam. Não há acesso estável a internet. A sala de informática também compartilha o espaço com a guarda de livros e um espaço de atividades lúdicas das crianças, onde um tatame instalado no meio da sala, acaba atrapalhando o espaço para as mesas. As mesas são pequenas para uso das máquinas pelos alunos. A maior parte dos educandos afirmam não ter tido nenhum acesso a computadores (VIEIRA, 2017, p.153).

8.2 Atividades do GENPEX na E.C. 03 do Paranoá

Diante do contexto apresentado, desde 2015, o GENPEX desenvolve suas atividades também na E.C.03. Vieira afirma que “para romper a marca do silêncio que caracteriza os educandos da EJA, o trabalho pedagógico em cada semestre se inicia com uma roda de conversa de auto-apresentação, na qual se estimula a participação, o diálogo e a voz do educando” (VIEIRA, 2017, p.154).

Esse diálogo inicial auxilia na formação do perfil da turma, e culmina no desenvolvimento e planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre. Em 2015, foram desenvolvidos dois grandes projetos na sala de informática, que mesclaram as histórias de vidas dos educandos, com o uso do computador.

O primeiro projeto foi a construção de um livro de receitas regionais, como meio de articular as histórias de vida dos educandos com a valorização da sua identidade cultural. Foi uma prática de pesquisa das origens das receitas, leitura e digitação de textos, e uso de imagens. O segundo projeto, seguiu a mesma linha de trabalho, por meio da verbalização de

suas histórias de vida, fizeram um estudo de leitura de imagens, com o livro de fotografias de Evandro Teixeira, que retratava por suas fotografias os 70 anos do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Cada aluno escolhia uma imagem e construía textos, que refletiam sua história.

Ambos os projetos fazem parte do trabalho de escuta sensível, do princípio de trabalhar temáticas da vida e do cotidiano na formação dos estudantes e de se valorizar a trajetória de cada aluno. Para Vieira:

Pertencentes à classe trabalhadora, esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. Seus percursos colocam em xeque a linearidade do pensar e do fazer pedagógico, interrogando as bases que estruturam a docência e a Pedagogia. As propostas de educação de jovens e adultos sob a influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social, que se faz presente nos processos escolares e não escolares (VIEIRA, 2017, p. 156).

Dentro do que a autora apresenta, em 2016 e 2017 foram desenvolvidos outros projetos, que articulam as situações-problema-desafios com o uso do computador. Damos destaque ao projeto “A escola que temos, a escola que queremos”, que demonstra as situações educativas com os espaços vivenciados, com a produção de textos coletivos e de fotografias que retratavam o espaço da escola, como um espaço de integração social e de aprendizado, e um espaço a ser ocupado e problematizado por seus estudantes.

Esses trabalhos, desenvolvidos semestralmente, buscam o desenvolvimento dos alunos e a reflexão crítica dos estudantes da EJA a respeito de temas que permeiam sua vida. E assim surgiu o projeto que é estudo deste trabalho: no segundo semestre de 2017, ao conhecer a realidade da escola e a forma de atuação do GENPEX na alfabetização e na inclusão digital dos educandos da EJA da E.C.03, suas histórias de vida e o contexto social dos educandos, surgiu a intervenção que engloba cultura, museu e memória para os estudantes, a qual será descrita a seguir.

9 Os usos do museu pelos educandos da EJA: distanciamentos e aproximações entre o formal e não-formal no contexto da Escola Classe 03 do Paranoá

A ética e o reconhecimento da alteridade como princípio do existir e do pensar. Os educadores museais que pretendam trabalhar em solidariedade com comunidades, numa perspectiva intercultural crítica, muito se beneficiarão ao estudar e compreender os princípios das ontologias relacionais, afim de poder estabelecer um diálogo autêntico e operar com a produção partilhada de conhecimento.

Instituto Brasileiro de Museus

A proposta da intervenção surge ao conhecer a atuação do GENPEX na E.C.03, durante uma visita realizada pela disciplina Educação de Adultos, ofertada pela FE/UnB.

Em conversa com a supervisora pedagógica da escola, no primeiro semestre de 2017, ela explicitou a necessidade de aproximar os alunos do campo das artes e a necessidade de ter uma disciplina ou projetos que trabalhassem a criatividade, a identidade, a cultura com os alunos. Falou sobre a carência e a falta de contato dos estudantes com instituições que promovem esse tipo de trabalho. A escola já havia promovido alguns passeios a museus, como Memorial JK e o Museu Nacional, realizado aos sábados, o que não atraiu um bom quantitativo de alunos, visto que nesse dia muitos trabalham ou se dedicam às atividades do lar.

Logo, como proposta surgiu a ideia que mesclasse a apropriação da escola como um *lugar de memória*, que de acordo com Nora (1993, p.13) são locais de legitimação da memória – individual e coletiva – a partir da transformação das narrativas sociais em documentos. Transformar a escola em um lugar de memória é dar voz aos alunos e trazer as concepções de que todos fazem parte de uma mesma história sendo cada um portador e narrador de sua trajetória.

Para aprofundar e fundamentar os trabalhos, pensou-se em fazer visitas pelos museus da cidade. As visitas serviriam para aguçar o potencial criativo dos alunos, conhecer as técnicas aplicadas pelos artistas, a concepção de uma exposição e conhecer esse tipo de instituição que traz como missão a preservação da história, identidade e culturas.

A partir das narrativas pessoais e das visitas aos museus, pensa-se em criar um ambiente na escola com peças artesanais, fotografias, textos, que expressem essas histórias pessoais e que deem cara a identidade da turma, como suas singularidades, mas formando

uma comunidade. Pensar em como as histórias se entrelaçam e como todos são portadores de memórias e comunicam de forma rica toda essa trajetória.

Essa proposta foi adaptada e submetida ao Programa de Iniciação Científica (PROIC) sob o título “Aproximações e relações com a educação não-formal: os usos dos museus por alunos da Educação de Jovens e Adultos”. Ao ser aceito com prazo de execução de um ano, o projeto integrou-se a disciplina de Projeto 4, que é um componente curricular do curso de Pedagogia da UnB, que se dedica aos estágios supervisionados realizados na escola. O Projeto 4 ofertado pela Professora Doutora Maria Clarisse Vieira, coordenadora do GENPEX, se dá no âmbito da E.C.03, local onde o projeto aceito pelo PROIC foi desenvolvido.

Dessa forma, o projeto do PROIC tornou-se o projeto de intervenção do segundo semestre de 2017 na E.C.03 do Paranoá. Trazia como objetivo geral: **analisar os significados atribuídos aos museus, enquanto espaço de educação não-formal, para ampliação do capital cultural de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Os objetivos específicos compõem-se de

- Identificar as definições de museus e suas aproximações com conceitos de Educação;
- Compreender os sentidos da educação não-formal;
- Aprofundar os estudos sobre a EJA: seu objetivo, perfil dos alunos e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem no contexto da Escola Classe 03 do Paranoá;
- Verificar as aproximações e/ou distanciamentos dos alunos da EJA de museus;
- Promover atividades em museus com educandos provenientes da EJA.

Dessa forma o projeto visa analisar os (de)usos dos estudantes da EJA em relação as instituições museais, e de que forma essas aproximações e/ou distanciamentos se relacionam com o desenvolvimento nos processos sociais em que os sujeitos estão envolvidos e no seu processo de ensino-aprendizagem. A intervenção teve a duração de um semestre, e vem sendo analisado para o PROIC e teve desdobramentos para esta pesquisa.

9.1 Descrição da intervenção

A intervenção aconteceu no segundo semestre de 2017, na E.C.03, e contabilizou 10 aulas no total. A metodologia da intervenção se pautou em atividades práticas relacionadas a

construção de textos coletivos, leitura de imagens, digitação de textos, aplicação de questionários para definir o perfil da turma, preenchimento de tabelas e a visita ao museu selecionado. As atividades mesclam aspectos da alfabetização e do letramento para os educandos. Os resultados de intervenção analisados serão apenas das duas turmas acompanhadas pela pesquisadora, uma 2ª etapa e 4ª etapa.

Como proposta do GENPEX, iniciamos o semestre com uma dinâmica de apresentação em que cada um contava um pouco da sua trajetória até chegar a escola. Essa dinâmica serve para iniciarmos nos conhecendo e compreender o campo sensível em que vamos atuar. Foi aplicado um questionário, que foi digitado no computador pelos alunos, com a finalidade de compreender o grau de “intimidade” dos alunos com a sala de informática, assim como levantar aspectos relacionados ao perfil da turma. Esse questionário é parte integrante da dissertação de mestrado de Karla Cruz (2017), em que foram entrevistados 57 alunos de cerca de 80 alunos atendidos pelo projeto naquele semestre.

A parte relevante levantada por esse questionário ao projeto estudado é a de estado de origem, profissão e idade. Conforme apresentado por Cruz (2017, p.91-93) a maior parte dos alunos possuem a idade entre 50 e 70 anos e são do sexo feminino, são em sua maioria nordestinos, e entre as profissões estão a de ajudante, aposentados, auxiliar geral, borracheiro, carpinteiro, comerciante, copeira, costureira, cozinheira, babá, diarista, doméstica, dona de casa, eletricitista, jardineiro, manicure, maquinista, pedreiro e pintor.

Especificamente sobre a intervenção, foram pensadas atividades prévias à visita ao museu, a própria visita e atividades pós visita. A instituição definida para visita foi a CAIXA Cultural Brasília¹¹, que promove por meio de exposições temporárias a promoção do conhecimento por meio da difusão e valorização da cultura.

No que concernem as atividades prévias temos as aulas sobre cultura, museu e arte. A primeira atividade executada foi a elaboração de uma **tabela sobre cultura**, em que trabalhamos o que seria cultura, em seus múltiplos aspectos e significados e pedimos para que os alunos preenchessem a seguinte tabela.

¹¹ A CAIXA Cultural Brasília é uma instituição pública vinculada a CAIXA Econômica Federal, inaugurada em 1980, com a missão de fomentar atividades associadas a difusão e preservação de bens culturais, de forma democrática para o grande público. Localiza-se no Setor Bancário Sul, em Brasília. Mais informações no site da instituição: <http://www.caixacultural.com.br/SitePages/unidade-informacoes-gerais.aspx?uid=1>.

Quadro 2 - Tabela sobre cultura

PERGUNTA	RESPOSTA	SEPRE AS SÍLABAS
SEU ESTADO DE ORIGEM		
CAPITAL DO SEU ESTADO		
UMA COMIDA TÍPICA		
UMA MÚSICA MARCANTE		
UMA DANÇA TÍPICA		
DO QUE MAIS SENTE FALTA DA SUA TERRA NATAL?		

Autoria: GENPEX

A atividade permeou as questões de cultura de cada aluno, sua identidade e também se relacionou com aspectos da memória afetiva. A segunda atividade prévia foi a aula “o que é museu?”, em que os alunos foram questionados sobre o que é museu para eles. As respostas foram múltiplas. Foram elaborados textos coletivos com as turmas por meio de suas respostas. Nessa aula foi apresentado um slide que mostrava imagens de diversos museus pelo mundo, demonstrando toda a diversidade de tipologias que a instituição pode ter. Foi apresentado também um vídeo sobre o Museu Casa do Pontal, no qual os estudantes se identificaram, pois, é um museu que trabalha com cultura popular.

Figura 1 - Brainstorm sobre o que é museu para a 2ª etapa B

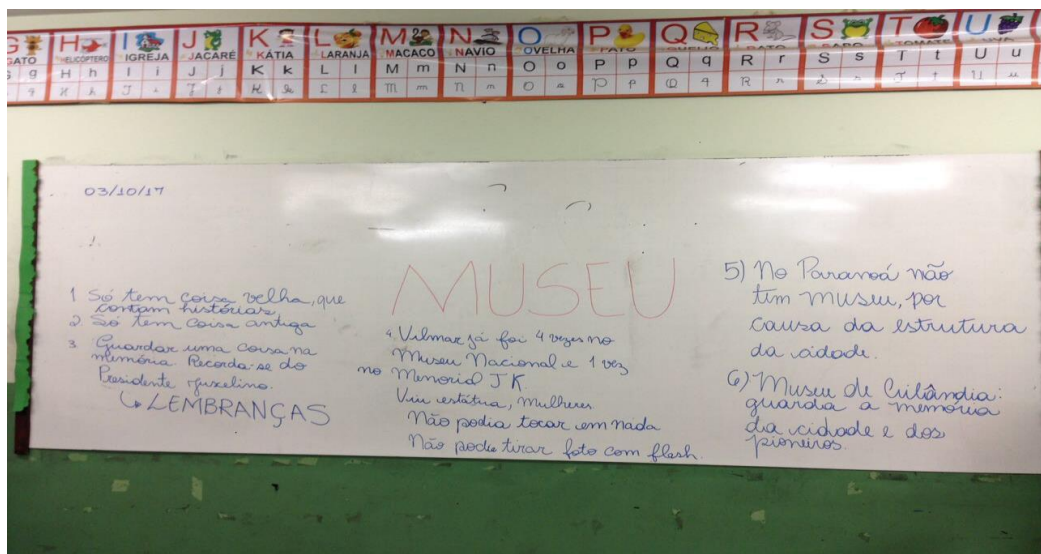


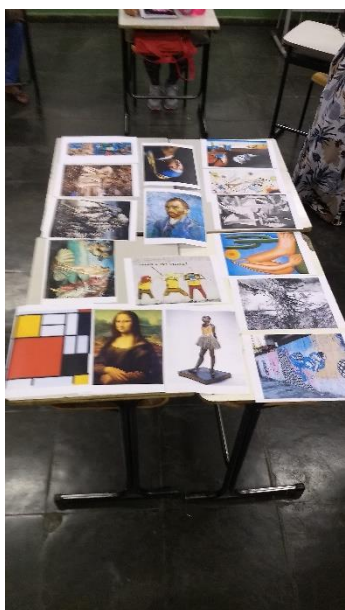
Foto de Karina Inatomi.

A aula que antecedeu a visita à CAIXA Cultural Brasília, trabalhou com **leitura de imagens**. Foi uma atividade fascinante! Foram apresentadas imagens de diversas obras de arte, em que cada aluno era levado a escolher uma imagem e realizar uma leitura sobre o que via. Os resultados foram múltiplos e demonstraram muita sensibilidade dos alunos sobre o que viam.

Realizamos, também, a apresentação de Sebastião Salgado, visto que suas obras estavam expostas no museu, e foram consideradas como pertinentes para serem trabalhadas com os alunos. A obra Êxodos, de Sebastião Salgado é importante de ser trabalhada na EJA, pois destaca aspectos relativos as experiências do fotógrafo ao que tange os movimentos migratórios, pela busca por terras ou por novas oportunidades, ao redor do mundo. Assemelha-se as histórias de vidas de muitos estudantes, podendo ser trabalhada na questão da identidade desses sujeitos.

Essa atividade pressupõe que não é necessário ter conhecimentos prévios sobre obras de arte ou ser visitante assíduo de museus para que se possa realizar leituras e se expressar sobre aquilo que se vê. Os conhecimentos prévios que cada um traz de sua vida refletem sobre essas leituras. As falas dos estudantes foram registradas. Após a atividade os alunos foram levados a sala de informática onde fizeram uma atividade sobre Sebastião Salgado e a arte que é a fotografia.

Figura 2 - Alunos da 4ª etapa com as imagens



Fotos de Karina Inatomi.

A visita a CAIXA Cultural Brasília aconteceu em dois dias, 17 e 20 de outubro de 2017, no turno da noite. Abrangemos as quatro turmas já atendidas pelo GENPEX e as turmas de 3ª etapa. Foram nas visitas um total de 90 alunos. A UnB disponibilizou um ônibus, enquanto a CAIXA Cultural Brasília o outro, pois faz parte do programa educativo da instituição a disponibilização de transportes para escolas públicas, sendo uma exceção o ônibus ir no turno da noite. Essa visita abriu a problematização da instituição pensar programas educativos específicos para o público da EJA, visto que é um dos poucos museus do DF que oferecem serviços de visitação até as 21 horas.

Durante os meses de setembro e outubro, realizamos um planejamento que previa a preparação das turmas para irem a visita na CAIXA Cultural Brasília. Foi introduzido sobre o que é museu, sobre arte, cultura e falamos sobre a obra de Sebastião Salgado, pois o foco da visita era a exposição *Êxodos*. Cada visita durou cerca de 1 hora e meia, contando com o período para lanche, oferecido pelo GENPEX.

Durante os dias de visita, dividimos o grupo em dois, um dos grupos foi guiado por mim na Galeria Vitrine, na exposição *Êxodos*, e o outro grupo seguiu para as demais galerias para ver as exposições *Roger Ballen – Transfigurações* e *Karina Dias – tempo paisagem*. Na exposição *Êxodos*, fizemos uma breve explanação sobre o trabalho de Sebastião Salgado e contextualizamos as obras, o significado da palavra **êxodo**. Após esta explanação os alunos caminharam livremente pela galeria. Fomos auxiliando os pequenos grupos que se formaram e individualmente, para a leitura e entendimento.

Figura 3 - Alunos contemplando a exposição “Êxodos”



Fotos de Karina Inatomi.

As reações sobre a visita foram muitas: vários alunos nunca tinham tido a experiência de visitar um museu, agradeceram pela visita e se mostraram entusiasmados com a diversidade de coisas que puderam vivenciar ali. Muitos sentiram-se retratados pelas fotografias de Sebastião Salgado e também conseguiram criar *links* com suas vidas através das obras de Karina Dias. A visita foi proveitosa.

Após a visita realizamos novamente a aula sobre “**o que é museu?**”, a fim de verificar se houve mudanças de concepção a respeito das impressões sobre a instituição. O resultado dessa aula foi um texto coletivo, o qual será analisado nesta pesquisa.

A finalização da intervenção culminou em um livro com relatos dos alunos a respeito de um objeto significativo para cada um deles. A atividade foi denominada “**O que é meu e deveria estar no museu**”, que é reflexo do semestre de intervenção. Mesclou os conceitos sobre cultura, sobre as tipologias de museu, arte e memória, em que colocamos os alunos como portadores de histórias que merecem também destaque. Essa finalização faz referência à proposta inicial de atividade que deu origem a essa intervenção de pesquisa.

Cada aluno apresentou um objeto, foi fotografado e deu um pequeno relato sobre a peça. Foi realizada uma pequena exposição para a turma com esses objetos. E no último dia de aula, todos do GENPEX organizaram um livro que traziam essas fotografias e os relatos dados por cada aluno.

Com base na intervenção descrita, problematizamos de que forma os educandos da EJA da E.C.03 concebiam o museu e se após a intervenção, com os materiais e recursos disponibilizados, houve mudanças na concepção inicial. A proposta é analisar, se os usos de recursos não-formais de educação, como idas a museus, propiciam e auxiliam no desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, serão utilizados os resultados colhidos pela intervenção (textos coletivos e relatos dos alunos) e entrevistas com os professores participantes (professores da 2ª etapa e participantes do GENPEX).

CAPÍTULO IV

Trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio. Eis um desafio que importa encarar. Para além de suas possíveis serventias políticas e científicas museu e patrimônio são dispositivos narrativos, servem para contar histórias, para fazer a mediação entre diferentes tempos, pessoas e grupos. É nesse sentido que se pode dizer que eles são pontes, janelas ou portas poéticas que servem para comunicar e, portanto, para nos humanizar.

Mário Chagas

As significações a respeito do uso do museu como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento para a EJA

Diante do exposto no capítulo anterior, foi realizada uma intervenção que envolvia os conceitos de cultura, museu e memória para os alunos da EJA. Esses sujeitos foram envolvidos a uma sequência didática que visou trabalhar profundamente cada um dos conceitos, dentro de suas concepções de mundo e percepções sobre eles. Culminou em uma visita ao museu CAIXA Cultural Brasília, sendo essa, a primeira experiência de muitos alunos com a instituição. A proposta deste capítulo é analisar os produtos da intervenção, no intuito de verificar como os alunos percebem o museu como um instrumento educativo.

Junto aos educandos, participaram do processo de intervenção os professores regentes das turmas e a equipe do GENPEX. Serão analisados, dessa forma, as falas desses educadores sobre a intervenção, e seu ponto de vista sobre o uso de recursos não-formais para o processo de alfabetização da EJA.

O foco do trabalho está na prática pedagógica dentro dos museus, como instrumentos para o processo de desenvolvimento dos educandos da EJA. Nessa perspectiva foi elaborada uma metodologia para a análise da intervenção realizada na E.C.03, que engloba os pontos de vista dos educando e educadores no que tange o planejamento da sequência didática, sua aplicação e seus desdobramentos, no que concerne ao desenvolvimento dos alunos. Problematicizou, ainda, o uso de recursos não-formais de ensino para a ampliação do *capital cultural* dos sujeitos da EJA.

Considerando a fala de Viana:

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. 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 (VIANNA, 2014, p.16)

Ou seja, as análises aqui consideradas serão norteadas pelos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotski, especificamente o conceito de mediação; o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu e pelos conceitos, já trabalhados, sobre educação em museus e educação não-formal no contexto da EJA.

10. Metodologia aplicada

A metodologia aplicada é de abordagem qualitativa, pois se baseia em análises de textos e de instrumentos de pesquisa (entrevistas e documentos). Busca a contextualização com textos, coletados a partir de um levantamento bibliográfico como aporte de análise do objeto de pesquisa proposto pelos objetivos desse projeto.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela preocupação com dados e aspectos da realidade que não podem ser mensurados numericamente/quantitativamente, que se baseiam nas dinâmicas de grupos sociais e seus fenômenos (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32).

A pesquisa fundamenta o uso de uma intervenção pedagógica a ser analisada por meio da abordagem qualitativa. É uma pesquisa interventiva, pois propõe, o uso de recursos pedagógicos que “implicam na abertura de espaços relacionais dialógicos em que as situações comunicativas promovam a produção de sentidos subjetivos e recursos subjetivos que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013, p.12608). Constitui um espaço de diálogo, tendo como cerne a palavra, como elemento do ensinar e aprender, que aqui será analisado.

Para obter os resultados da pesquisa foram utilizados:

- O estudo sobre os produtos da intervenção sobre cultura, museu e memória, realizada na E.C.03, no segundo semestre de 2017. Tais produtos são os textos coletivos produzidos e as falas dos educandos durante o processo de intervenção;
- Entrevistas com os professores que participaram do processo de intervenção. Foram entrevistados a professora Ivana e o professor William, regentes da turma da 2ª etapa B;
- Grupo focal com os membros do GENPEX. Participaram da entrevista em grupo os colegas Cláudio, Mirian, Thayná, Yasmin, Dulce e Reijane.
- Os participantes das entrevistas e do grupo focal autorizaram a divulgação de seus nomes e falas.

Utilizar as falas dos estudantes, professores e alunos da Pedagogia nos envolve no contexto do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos com o uso dos museus como ferramenta desse processo. Os educandos da EJA como os sujeitos centrais

dessa intervenção, aqueles que darão a interface norteadora do processo, sob a ótica da visita e das concepções criadas sobre ela antes, durante e após. Os professores virão com a perspectiva de que forma os educandos se comportaram durante o processo, como consideraram aquela atividade frente ao contexto educacional desses sujeitos em questão.

Os estudantes da Pedagogia, trarão o ponto de vista sobre os desdobramentos do planejamento e execução da atividade, junto das percepções que tiveram durante a intervenção, tanto por parte dos alunos, quanto dos estudantes. A técnica de *grupo focal* busca oportunizar grande quantidade de interação a respeito de um tema dentro de um período de tempo limitado, buscando dentro do grupo não apenas à similaridade de ideias, mas sim a pluralidade dos fatos observados por um grupo participante, com os relatos de suas experiências e do comportamento frente ao caso estudado (GUI, 2003, p.4).

11. As percepções e significações dos alunos

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Iniciar a análise com esse trecho do poeta pantaneiro Manoel de Barros diz muito sobre a percepção (ou mudança de percepção) que a intervenção trouxe para os estudantes da EJA da Escola Classe 03 do Paranoá. Às vezes deixamos passar despercebidos, pelas coisas serem tão comuns para nós, como ir ao museu, ao teatro, ao cinema, que não percebemos o encanto que elas têm. A importância das coisas, se dão, como diz o poeta, naquilo que provoca em nós: nos encanta, nos motiva, nos ensina.

A forma escolhida, quanto as percepções dos alunos, é a análise dos produtos da intervenção: os textos coletivos produzidos. Por meio desses produtos analisaremos de que forma os alunos enxergam o museu e como eles se expressaram diante das atividades propostas pela sequência didática.

O texto coletivo como um instrumento de pesquisa justifica-se por colocar a fala dos educandos no centro do processo. A fala, segundo Reis (2011, p.71), compõe a constituição

de um ser de poder, não apenas pelo dessilenciamento, mas de dar importância as suas palavras na construção de sua aprendizagem. Para este trabalho, a fala dos educandos compõe o norte de análise. Nesse sentido

O texto coletivo, construído a partir da transcrição da palavra falada em palavra escrita, por meio do registro do diálogo entre os sujeitos do Paranoá e de Itapoã. Além de ensinar a ler e escrever, o registro da palavra falada que se torna palavra escrita por meio do texto coletivo propicia o processo de desinibição e empoderamento coletivo dos alfabetizandos/alfabetizadores/UnB [...] No cotidiano da alfabetização de jovens e adultos, **o texto coletivo é trabalhado no sentido de valorizar a palavra própria dos educandos**, rompendo, como anuncia Paulo Freire, com o uso de palavras alheias por meio do livro didático ou de materiais pré-formatados que não contemplem a realidade vivida por esses sujeitos. **Os educandos são vistos como atores e autores da sua aprendizagem** (VIEIRA; REIS; SOBRAL; 2015, p.21-25)

A escolha de não realizar uma entrevista individualizada sobre a intervenção com alguns alunos trata da questão de não buscar uma fala influenciada por perguntas direcionadas. Escolher analisar as falas durante o processo interventivo é analisar a naturalidade e espontaneidade diante do que foi exposto. Foi a ideia de trabalhar:

A possível descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Do pensar que está em si e do pensar que se expressa com sua fala e na fala dos outros. Que pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), como resultante da relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro (REIS, 2011, p.71-72).

Esse ser de saber, dialógico, constituído a partir das práticas propostas durante o semestre, é também um ser produtor de cultura e saberes. É um ser de aprendizados e ensinamentos. Pensar em práticas pedagógicas que articulem temas de inclusão cultural é pensar em práticas que ampliam o campo de produção de conhecimento para os sujeitos da EJA. Tais práticas, como a proposta de intervenção apresentada, pressupõem uma ampliação do capital cultural dos sujeitos, estimulando seu aprendizado e desenvolvimento.

11.1 Contextualização dos produtos da intervenção e a *experiência* dos alunos

Os produtos apresentados são os produzidos pelas turmas da 2ª etapa B e 4ª etapa, do segundo semestre de 2017 da E.C.03¹². A escolha das turmas se justifica por serem as turmas que foram acompanhadas por mim no processo. Serão aqui apresentados os textos coletivos produzidos sobre “O que é museu” pelas turmas, antes e depois da visita ao museu. O propósito é analisar se a intervenção trouxe novas percepções dos estudantes a respeito da cultura, museu e memória.

Os textos elaborados na atividade “O que é museu”, que antecedeu a visita a CAIXA Cultural Brasília, teve como objetivo sintetizar as opiniões dos alunos sobre o que conhecem sobre museu. A aula teve o propósito de discutir quais as concepções dos educandos sobre as instituições, quais museus conheciam, e também apresentar novas tipologias de museus, com o princípio de trazer novas visões sobre os museus para sala de aula.

O texto produzido pela 2ª etapa B apresenta-se em formato de tópicos, foram registradas pelos colegas do GENPEX com as falas individuais dos educandos. Os relatos demonstram o contato que os educandos tiveram com o museu, e as percepções sobre ele.

Quadro 3 – Texto Coletivo da 2ª Etapa B

MUSEUS
<ul style="list-style-type: none"> • TÊM COISAS VELHAS QUE CONTAM HISTÓRIAS. • TÊM COISAS ANTIGAS. • GUARDAM COISAS DA MEMÓRIA. • UMA LEMBRANÇA DO SR. EDMAR: A VISITA AO MUSEU DO PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK. • VILMAS CONTA QUE JÁ FOI 4 VEZES AO MUSEU. TRÊS NO MUSEU NACIONAL E UMA NO MUSEU DO MEMORIAL JK. VIU ESTÁTUAS, MULHERES. NÃO PODE TOCAR EM NADA. NÃO PODE TIRAR FOTO COM FLASH. • NO PARANOÁ NÃO TEM MUSEU, POR CAUSA DA ESTRUTURA DA CIDADE.

Fonte: Atividade aplicada pelo GENPEX.

¹² Os produtos utilizados para a análise estão disponíveis no Diário de Bordo produzido no segundo semestre de 2017 por Karina Lie Sato Inatomi, como parte das atividades desenvolvidas na disciplina de Projeto 4 – Fase 1, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Já o texto da 4ª etapa apresenta aspectos trabalhados em sala de aula, e também o registro da memória dos alunos em relação aos museus que conhecem:

Quadro 4 – Texto coletivo da 4ª Etapa

OS MUSEUS

UM MUSEU É UM LOCAL QUE TEM ANIMAIS EMPALHADOS, GENTE, MÚMIAS, CAVEIRAS, FARAÓS, ÍNDIOS E CAVALOS.

ELES GUARDAM A HISTÓRIA E A ARTE DE UM POVO E DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE. TEM UM MUSEU NA ESTRUTURAL QUE GUARDA MUITAS COISAS VELHAS, IMAGENS, ARMAS E OUTRAS COISAS.

EM BRASÍLIA TEM O MUSEU JK, MEMORIAL DOS POVOS INDÍGENAS LOCALIZADO NO EIXO MONUMENTAL. EM CORRENTINA NA BAHIA UM MUSEU COM MÓVEIS ANTIGOS.

NO PIAUÍ TEM UM MUSEU QUE ANTIGAMENTE ERA UM CINEMA DOS TRABALHADORES, ONDE CONTA A HISTÓRIA DOS TRABALHADORES, DE ONDE ELES VIERAM.

NA VISITA AO MUSEU DA CAIXA, NÓS ACHAMOS QUE VAMOS ENCONTRAR QUADROS, OBRAS DE ARTE E A HISTÓRIA DE BRASÍLIA.

Fonte: Atividade aplicada pelo GENPEX.

Em ambos os textos se percebe a presença da fala “*é lugar de coisa velha*”, “*tem coisas velhas*”. É um senso comum que se atribui aos museus. Porém, percebe-se também a presença das palavras *história* e *memória*, como instituições que guardam e preservam fatos relativos as lembranças da sociedade, ou seja, essas “coisas velhas” que se referem, são registros da cultura produzida pelos que são ali representados. Como muitos não conheciam um museu, são formadas hipóteses sobre a instituição.

Posterior a visita, que foi realizada no final do mês de outubro, os alunos foram submetidos novamente a atividade questionando sobre “O que é museu”. A atividade começou pedindo para que cada aluno, com uma palavra definisse a experiência no museu. Essas palavras foram utilizadas na elaboração do texto coletivo.

Figura 4 – Brainstorm com palavras sobre a visita ao museu – 2ª etapa B



Foto de Karina Inatomi.

Para recolher as palavras tivemos os relatos dos alunos, inclusive de alunos que não foram para a visita.

Quadro 5 – Quadro de relatos da 2ª etapa B

EDITE	“Os colegas falaram que foi ótimo. ”
EDMAR	<p>“Achei legal. Fui muito bem recebido, não tem como agradecer”</p> <p>“O diferente é questionável” – relato sobre as fotografias da exposição</p> <p>“A água passava paz, e o campo de flores também” – sobre a exposição da Karina Dias</p> <p>“A evolução do estudo e a experiência fazem a diferença. Devemos desfrutar cada coisa” – sobre a perspectiva de mudança que a ida do museu trouxe para sua vida</p>
VILMAR	<p>“Maravilhoso”</p> <p>“Achei muitas coisas bonitas. As águas em movimento, as montanhas” – sobre a exposição Karina Dias, falando que faz referência à natureza</p>
AMÁLIA	<p>“Gostei da visita. Agradece por ser recebida, pelo carinho e dedicação” – Falou da relação de troca que a UnB promove. Achou que a experiência do museu foi interessante.</p> <p>“Lembrei que essa foto foi a minha da atividade. Me lembra meu Nordeste, do Piauí” – sobre uma das fotos da exposição do Sebastião Salgado</p>
ERNIR	<p>“Bom e divertido”</p> <p>“Achei bonito. Me lembrou os antigos exames de mama” – sobre a exposição</p>

	Bienal de Novos Artistas
GERALDA	“Vi coisas que nunca tinha visto. Muito bom, foi inédito ”
MAURICÉIA	“Muito divertido ” “A mulher e a paisagem me lembrou o campo” – sobre a exposição Karina Dias
SALETE	“O campo de flores, o caminhar da mulher, transmitia tranquilidade, liberdade, me lembrava a infância, quando eu vivia no campo” – sobre a exposição Karina Dias
PROFª IVANA	“Vi coisas bizarras” – exposição Roger Ballen
CRISTIANO	“Gostei das montanhas com gelo, dos lagos, do movimento” – sobre a exposição Karina Dias “Nunca tinha ido, foi a primeira vez. Temos que respeitar tudo, ter cuidado. Sem experiência não podemos falar sobre, agora eu conheço” – sobre a perspectiva de mudança que a ida do museu trouxe para sua vida
JOAQUIM	“Se vamos para os lugares, aprendemos algo” – sobre a perspectiva de mudança que a ida do museu trouxe para sua vida
CLEONICE	“Não gostava de arte, mas vindo no museu eu passei a gostar. Mudou a percepção. Agora a arte trouxe uma reflexão, uma nova visão” – sobre a perspectiva de mudança que a ida do museu trouxe para sua vida

Fonte: Atividade aplicada pelo GENPEX.

A partir dos relatos foi elaborado o segundo texto coletivo, relativo a visita a CAIXA Cultural Brasília.

Quadro 6 - Texto coletivo após a visita – 2ª etapa B

UMA NOITE NO MUSEU
<p>EU ACHAVA QUE O MUSEU ERA SÓ PARA GUARDAR COISAS ANTIGAS E QUE ERA TODO ESCURO.</p> <p>HOJE EU ACHO QUE O MUSEU É UMA CAIXA DE MEMÓRIAS</p> <p>SOBRE A MEMÓRIA DO PARANOÁ, A LURDES É UMA PESSOA ESPETACULAR E MERECE UM LUGAR NO MUSEU.</p> <p>NÃO GOSTAVA DE DE ARTE PORQUE NÃO CONHECIA, MAS AGORA EU CONHEÇO E GOSTO.</p> <p>QUERO CONHECER OUTROS ESPAÇOS COM OS COLEGAS, PORQUE COM A TURMA É MAIS LEGAL.</p>

FOI A PRIMEIRA VISITA A UM MUSEU QUE FIZEMOS A NOITE. A PRIMEIRA DE MUITAS QUE VIRÃO!

Atividade aplicada pelo GENPEX.

Com os alunos da 4ª etapa fizemos a mesma atividade referente às palavras, porém partimos direto para a elaboração do texto. As turmas da etapa final têm mais facilidade na elaboração de textos e sistematização de ideias em frases completas, o que torna o processo de escrever um texto mais rápido. A síntese de ideias da turma foi a seguinte:

Quadro 7 – Texto coletivo após a visita – 4ª etapa

UMA NOITE INESQUECÍVEL

A SAÍDA DA ESCOLA FOI MUITO ANIMADA.

CHEGAMOS AO MUSEU CHEIOS DE EXPECTATIVAS E FOMOS RECEBIDOS PELA KARINA.

PRIMEIRO VISITAMOS A EXPOSIÇÃO DO SEBASTIÃO SALGADO. VIMOS MUITOS QUADROS, UM MAIS INTERESSANTE QUE O OUTRO. ALGUNS MOSTRAVAM COISAS TRISTES E OUTROS TRAZIAM LEMBRANÇAS.

VIMOS UMA EXPOSIÇÃO DE VÍDEOS QUE TROUXE MUITA TRANQUILIDADE.

FOI A PRIMEIRA VEZ DE MUITOS EM UM MUSEU E FOI MUITO INTERESSANTE.

FINALIZAMOS O PASSEIO COM UM LANCHE GOSTOSO E GOSTARÍAMOS DE MAIS VISITAS COMO ESSA.

Atividade aplicada pelo GENPEX.

Fato interessante é o destaque que os alunos deram a exposição “Tempo-paisagem”, da artista Karina Dias, uma exposição de arte contemporânea, com o suporte de vídeos-arte e fotografias. A exposição chamou atenção por retratar temas da natureza, onde os alunos associaram com a vida no campo que tiveram, antes de vir a Brasília. O foco da visita estava em ver a exposição “Êxodos”, fotografias de Sebastião Salgado, que também foi de agrado dos estudantes. Muitos se viram retratados nas imagens.

Por meio das percepções pós-visita, verifica-se que houve uma mudança de concepção sobre o que é museu, principalmente sobre o que o museu expõe. Não viram apenas coisas velhas. Abriram-se ao novo. Aprenderam sobre arte e a experimentaram.

Diante do exposto, a experiência dos alunos trouxe mudanças de concepção sobre museu. Não somente sobre os museus, mas sobre a arte e o uso de recursos da educação não-formal para o processo de ensino-aprendizagem deles. Alvares (2006, p.19) apresenta que os alunos da EJA costumam ter certa resistência inicial às aulas de Artes, porém são receptivos a situações de aprendizagem.

Ao trabalhar com os alunos a uma sequência didática que propôs a ida ao museu como uma ferramenta de aprendizagem, os alunos ficaram mais receptivos a atividade. Em anos anteriores a escola já havia promovido visitas a museus, porém no turno da manhã em dia de sábado. O quantitativo de alunos foi baixo, devido a ser um dia que os alunos estão trabalhando ou desenvolvendo suas atividades domésticas. Colocar a atividade no horário da aula, ou seja, no turno noturno propiciou que mais alunos participassem da intervenção, mesmo aqueles que tinham resistência ao processo.

Tal resistência justifica-se por apresentarem certa dificuldade em decodificar as mensagens presentes e acessar esses bens simbólicos presentes nos museus. Tal afirmação faz parte do estudo de *não-público* de museus, desenvolvido pelo IBRAM/MinC, do ano de 2012, onde se considera como

Em outras palavras, há segmentos sociais que não compreendem a ida ao museu como algo “necessário” em suas vivências estéticas e culturais, isto é, não possuem a *disposição*, o *habitus* requerido para a frequência desta instituição cultural (BOURDIEU; DARBEL, 2003). Seriam, portanto, indivíduos despossuídos dos meios simbólicos necessários para a fruição dos bens culturais musealizados, os quais são adquiridos pela educação familiar e escolar, isto é, pela transmissão de capital cultural mediante práticas pedagógicas formais e informais, e *não-formais* (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2012, p.3, grifo nosso).

A experiência com o museu, visto como uma prática pedagógica que uniu o ensino formal e o não-formal (oferecido pela instituição), trouxe novas concepções para os alunos, inclusive em como pode haver práticas de ensino fora da sala de aula e dos conteúdos dos livros didáticos. A fala do aluno Cristiano traz isto: “*Nunca tinha ido, foi a primeira vez. Temos que respeitar tudo, ter cuidado. Sem experiência não podemos falar sobre, agora eu conheço*”.

A sequência didática oferecida aos alunos propiciou um novo olhar sobre o museu. Aproximou os alunos da instituição que muitos viam-se distantes. A ideia de utilizar da ida ao museu, não como um **passeio**, mas como uma intervenção pedagógica, ampliou a ideia de que

o uso de recursos fora da escola fazem parte de um planejamento pedagógico, e do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A construção de textos coletivos, os diálogos promovidos, o trabalho final, que foi o livro com o relato de cada aluno sobre o que levaria ao museu, demonstra o resultado de um semestre de intervenção efetiva. Ouvir dos alunos que a experiência de ir ao museu foi inovadora, interessante e única, nos traz a percepção que ela não deve ser a primeira a ser realizada, ou até mesmo tornar-se corriqueira a utilização de instituições que promovem a educação não-formal e informal no contexto da escola.

Dependendo de como forem conduzidas essas oficinas de memória, com fotos ou com visitas ao patrimônio, ao museu, as possibilidades de viver uma rica experiência da memória poderão ser múltiplas. Além do cuidado em escolher os lugares de memória, os instrumentos, os materiais, as fotos, etc., será necessário escolher, planejar os objetivos formadores que, como educadores, pretendemos obter. Discutir esses objetivos com os educandos. Preparar os ânimos para mais do que uma visita ao museu ou ao palácio: para visitar-nos a nós mesmos (ARROYO, 2017, p.2011).

Problematizar tal questão, tratando que devemos pensar sempre em valorizar os sujeitos da EJA, como sujeitos produtores de cultura, conhecimento e sujeitos de memórias. A sequência didática aproximou os estudantes de um campo em que eles se viam distantes, trouxe novas visões, ampliou-se o capital cultural dos sujeitos.

12. A leitura dos professores

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Paulo Freire

Foram entrevistados os professores da 2ª etapa B, Ivana e William¹³. Não conseguimos contato com a professora da 4ª etapa que acompanhou a intervenção. A fala dos professores vem com a perspectiva de que forma os educandos se comportaram durante o processo e de como consideraram aquela atividade frente ao contexto educacional desses sujeitos em questão.

¹³ As transcrições das entrevistas encontram-se nos Anexos 1 e 2 deste trabalho.

Ambos os professores foram muito abertos ao processo de intervenção, participaram de cada uma das etapas e desenvolveram correlatamente aos dias de atividades, outras atividades relacionadas ao tema que trabalhamos. Inclusive, os próprios professores viam-se desafiados ao novo. A professora Ivana assume

Karina: E ajuda a desenvolver aspectos, você acha que isso contribui para desenvolver aspectos na alfabetização?

Ivana: Contribui, mas no caso o professor tem que estudar antes o que vai passar para eles, quais perspectivas que podem haver ali, porque assim, são obras que as vezes nem o professor conhece! Geralmente a gente não se aprofunda muito em artes só quem fez licenciatura em artes é que se aprofunda mais, agora quem fez só pedagogia geralmente não conhece todas as obras né, então no caso o professor tem que estudar antes, para poder trabalhar (MARINS, depoimento oral, ANEXO 1, 2018).

É preciso reconhecer em si, como professores, o potencial criativo e inovador para as práticas pedagógicas que se coloca em sala de aula. A professora viu-se desafiada a aprender sobre novas coisas para agregar no processo o qual os seus alunos estavam submetidos. O trabalho de leitura de imagens que foi realizado pelos alunos, e posteriormente na entrevista com os professores, demonstrou que nem sempre somos totalmente alheios àquilo que nos é estranho. Temos que trazer nossa leitura de mundo para os processos de aprendizado, e assim construir significações. O papel do professor, nesse caso, está em se abrir a essas novas leituras e mediar as leituras de mundo

O processo de intervenção veio como uma abertura de portas para novas práticas e formas de leitura para os próprios professores. O professor William admite, que dentro de uma carga de trabalho de 60 horas, às vezes é difícil promover atividades diferenciadas, falta ânimo, que piora pela falta de recursos, tanto por parte da escola, quanto dos estudantes. Porém, ele enxerga como essencial a escola se abrir a outros meios de ensino, como o uso dos museus.

Uma parte marcante da fala do professor é a de:

William: Em momentos como esse, você se impressiona e até conhece mais o seu aluno porque como não é muito rotineiro a gente levar alunos pra museu, pra ver obras de artes, essas coisas que tão relacionadas a cultura e quando a gente tem uma oportunidade dessa, **a gente acaba conhecendo melhor o nosso aluno, porque até por preconceito, você não acredita que um aluno da EJA possa se interessar por obras de arte e é tão importante você pode vincular as obras de arte.** Ele passa a ter uma leitura diferente, passa a ver o mundo, passa a ver as obras de arte relacionadas ao mundo dele (PAULO, depoimento oral, ANEXO 2, 2018).

Os professores precisam se abrir as suas próprias leituras sobre o mundo e que reflexos isso tem sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Quando William cita que “até por preconceito” não conseguia enxergar que seus alunos pudessem gostar de arte, e a Ivana ao dizer que ela não conhece a arte, eles próprios estão se distanciando desses elementos que podem ser fundantes no processo de ensino para seus alunos.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudica-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo em respeitar a “leitura do mundo” com que o educando chega à escola [...] se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Respeitar a “leitura do mundo” do educando, como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo, não significa, já deixei isso claro, *concordar* com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua [...] É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa toma-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2017, p.119-120).

Na perspectiva histórico-cultural, o processo de aprendizagem e desenvolvimento não acontece alheio às experiências dos estudantes. As experiências que a cultura propicia são acumuladas durante a vida, são materiais indispensáveis para a instrução. A escola, muitas vezes, distancia os alunos de experiências que os levam para a fruição a partir das artes, e também não aproveita do que os alunos já trazem consigo, de suas histórias de vida e vivências. É necessário despertar o conhecimento por aquilo que se enxerga como alheio as realidades dos educandos. E dos próprios educadores.

É o processo de mediação, aquela que Vigotski nos apresenta como o princípio de relações do homem com o mundo, que resultam no desenvolvimento do homem como um ser social e individual, mediatizado pela cultura em que se insere. Essa cultura são as construções da vida em sociedade. Dentro do universo museal, o termo mediação é tratado com o serviço educativo do museu, que não visa apenas a transmissão da informação, mas uma interlocução de significados que estão presentes no exposto e na concepção de quem vê. Serve como uma ponte de sentidos atribuídos a partir das múltiplas possibilidades de diálogo entre os sujeitos, o objeto, o museu e o contexto que envolve todos.

Considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. Podemos denominá-la como “mediação cultural” (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2018, p.85).

William destaca, dessa forma, que os professores se veem muito presos ao processo da leitura e da escrita como essenciais na aprendizagem, e não acreditam que esses passeios são importantes para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Porém, para o professor o processo desenvolve muitas potencialidades do aluno, que indiretamente, está desenvolvendo a parte cognitiva. A intervenção foi significativa, pois mostrou para os alunos as formas de leitura, e em como eles aprendem e se desenvolvem utilizando de diversos recursos.

William: Eu não tenho condições de fazer nenhuma crítica porque eu sou totalmente a favor desse processo, ainda mais depois do que eu vi! Com esse processo que você fez, essa intervenção pra mim, serviu sabe pra que? para que os alunos provassem pra eles mesmos que eles já sabem ler, pois dentro da escola, você tá lá, acompanhando e ensinando, ensinando em sílabas, a juntar sílabas e fazer palavras e acentuar, mas quando você chega dentro de um museu que além da imagem, tem uma exposição textual, o nome do autor que seja ou a descrição uma obra "o autor realizou essa obra em tal época..." e você vê que o teu aluno tá lá e tá lendo aquilo! Têm uma realização profissional e uma realização pessoal muito legal, você sabe que está dentro de um ambiente recheado de cultura e o teu aluno tá lendo aquilo e tá se interessando, ele não foi lá só pra passear. Esse aspecto pra mim é completamente positivo, que você vê o aluno saber o que ele tá vendo, ele lê aquilo ali... (PAULO, depoimento oral, ANEXO 2, 2018).

A intervenção, dessa forma, tornou-se efetiva, não somente para os alunos, mas também para os professores. Os professores abriram sua forma de visão, de como promover atividades que mexam com aspectos que os alunos se veem alheios, e até mesmo eles estão. É promover visitas a museus, cinemas, teatros, que mexam com a criatividade, sensibilizem o olhar, agucem sentidos que estão adormecidos nos sujeitos.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade (FREIRE, 2017, p.80).

Coloco as artes como um elemento emancipatório do ensino, em que alunos e professores podem construir juntos as possibilidades de aprendizagem ali presentes.

13. Os olhares dos grupos de estudantes da graduação, membros do GENPEX

Nenhum dos elementos da obra de arte é importante em si [...] O importante é a reação estética que suscita em nós.

Vigotski

A entrevista com os membros do GENPEX que participaram do processo de intervenção no segundo semestre de 2017, se deu em formato de grupo focal. A escolha da metodologia justifica-se pela busca da pluralidade de falas a partir de um fato vivenciado por todos, como uma espécie de debate¹⁴.

Em círculo, como prática já adotada nas reuniões do GENPEX, partimos para uma atividade que deu o norte para nosso debate. Realizei com eles a mesma atividade feita com os alunos e os professores de leitura de imagem. Fiz uma seleção criteriosa de obras de arte, que poderiam ser utilizadas em uma aula para a EJA. Pedi para que cada colega escolhesse uma imagem e comentasse sobre ela, primeiro do ponto de vista pessoal, e depois aplicado a um contexto da EJA. A atividade foi primordial para o desenvolvimento do debate em grupo. Norteou bem as ideias, de forma produtiva.

Neste estudo, procuramos saber qual o olhar do grupo de graduandos do GENPEX sobre a intervenção, ou seja, como se posicionam em relação ao planejamento e execução das atividades, e se a forma como foram desenvolvidas propiciou o bom desempenho e desenvolvimento dos alunos ao longo do que foi proposto. A avaliação seria externa a escola, compreendendo cada fase do processo, e os resultados que tivemos como professores e que impacto teve para os alunos.

Thayná: eu acho que a atividade, ela foi muito importante, desde o começo e foi trabalhada até o final, como já foi falado, teve início, meio e fim. E a intencionalidade era a gente sair daquela zona de conforto, do espaço formal da educação que é a sala de aula, que é a escola. Então, assim, no começo, a gente ouvia “Ah vamos pro museu?”, “Ah vai ser passeio”, ai depois os alunos começaram a mudar a percepção, “Ah! Gente vai aprender muita coisa lá”, “A gente vai aprender muita coisa nova”, então, “O professor talvez use isso aqui para cair na prova, porque é uma coisa importante”. Abriu a mentalidade deles, a relação da arte, do museu, mudou esse semestre, eles enxergavam uma coisa, e no final enxergavam uma coisa totalmente diferente (TORRES, depoimento oral, ANEXO 3, 2018).

A fala da Thayná reflete sobre a mudança de concepção esperada dos alunos. Não foi apenas uma intervenção, era algo com uma intencionalidade, a de educar a partir de novos suportes, de outros lugares, fora da sala de aula. Conforme propõe Gohn “a grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e

¹⁴ A transcrição da entrevista com o grupo focal encontra-se no Anexo 3 deste trabalho.

procedimentos para tal” (GOHN, 2014, p.40). A intencionalidade é característica da educação não-formal.

Propusemos aos alunos entrarem na intervenção, abrimos portas por meio da educação formal, da escola, para práticas que acontecem em outros ambientes, que também promovem educação. A intervenção foi um convite aos alunos para ir ao museu e ali aprender outras coisas. Por meio das atividades promovidas na escola, houve um preparo dos sujeitos para a visita, que deixou de ser um “passeio”, para ser uma atividade de aprendizado.

Yasmin: eu acho que é uma atividade muito boa, porque são várias percepções. A forma como a Mirian pode enxergar aqui, pode ser que eu não veja. Eu acho que a gente dar essa liberdade para eles criarem, para eles pensarem, para eles refletirem. Por mais que eles não percebam a intenção, a intenção é muito grande, porque para eles, muitas vezes, ler e escrever é tudo. É a única forma de aprender (MENDONÇA, depoimento oral, ANEXO 3, 2018).

A Yasmin destaca falas muito importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem o qual os alunos são submetidos. Ela traz críticas a *educação bancária*, que é promovida pela escola, e que o GENPEX, por meio de suas práticas busca quebrar. Os alunos da EJA consideram como aprendizado o **domínio da leitura e da escrita**, e desconsideram as outras atividades como mecanismos de desenvolvimento. Muitos consideram como uma perda de tempo, não tem paciência, principalmente, por se encontrarem em uma condição que eles já consideram como atraso: estar estudando fora da idade escolar.

Deve-se mostrar então, por meio de práticas como a promovida que “necessário é que, subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’” (FREIRE, 2017, p.27). O que Freire demonstra é que o educando, a partir do que é proposto pelo professor, possa ver além da reprodução, e que além de dominar a leitura da palavra, há também a necessidade de ler o mundo. Para o GENPEX, a atividade teve esse propósito

Claudio: e também, como a Yasmin estava falando, eles são muito presos nessa coisa de conquistar o domínio da escrita e da leitura e muitas vezes as pessoas e eles também, por conta dessa questão, assim como muitas pessoas, não reconhecem que aqui tem linguagem, que aqui tem uma escrita, uma expressão, que isso aqui tem uma ideia, que a gente pode fazer uma leitura, que a gente pode discutir, pode trocar essas nossas impressões a respeito de uma obra de arte, onde quer que ela esteja, tanto dentro do museu, como fora do museu, independentemente do estilo artístico, e trabalhar, porque se a gente for pegar cada uma aí [faz referência as imagens] e discutir a gente vara a noite, pode pedir a pizza e a coca-cola, que a gente vara a noite conversando.

Mirian: eu acho que tem isso que o Claudio falou, tem muito a ver com essa coisa de proporcionar um ponto de partida diferente para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de algo que é fora do cotidiano deles, para eles enxergarem que dentro de vários contextos, tem como haver um aprendizado, né.

Claudio: e valorizando e reconhecendo aquilo que eles também têm, que as vezes eles não fazem ideia de quanto isso é importante. Inclusive ligado a arte (ALMEIDA; SANTOS, depoimento oral, ANEXO 3, 2018).

A atividade propôs essas novas formas de leitura. A ida ao museu trouxe novas concepções a respeito também de como se lê, como se escreve, como se expressa. Concepções que nós mesmos, como professores, não considerávamos que os alunos poderiam ter em relação ao museu e a arte.

Dulce: deu para ver que eles ampliaram o conceito deles de um museu, de arte, porque museu para eles era um lugar de coisa velha e muitos deles viram que não é. Inclusive, o que eles gostaram mais, é uma coisa bem contemporânea, aquelas fotografias e tal. Deles, eu acho, que uma coisa importante é eles se reconhecerem ali nas obras que eles viram, porque a arte é um reflexo da vida mesmo, e as vezes a gente não se reconhece, e as vezes a gente não tem a consciência daquilo, mas quando vê alguma forma de arte, a gente se reconhece. Você lê um livro e acha “Nossa! Aquele livro é muito eu”, você vê uma imagem, e para ele essas imagens, vários fizeram comentários a respeito da vida deles, das lembranças deles, dos registros deles. Então acho que ampliou a sensibilidade deles, e o conceito deles, sobre o que é arte, o que é museu, do que é importante... (RODRIGUES, depoimento oral, ANEXO 3, 2018).

Tal atividade pode vir a integrar o processo de alfabetização desses sujeitos, trabalhar de forma concreta os aspectos do letramento. É trazer outros materiais e suportes para dentro de sala de aula, e transformar aquele ambiente com outras formas de desenvolver a aprendizagem. No que tange ao planejamento, para o grupo foi efetivo, tendo começo, meio e fim, de forma amarrada e articulada, teve bons reflexos nos produtos da intervenção.

A avaliação do GENPEX sobre a intervenção demonstra a importância de tais práticas para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimentos dos educandos da EJA. Segue aquilo que Arroyo argumenta como relevante na prática pedagógica com EJA

Incorporar as artes no direito ao conhecimento enriquece o direito ao conhecimento. As artes, em sua diversidade, têm sido sensíveis a dimensões do humano-inumano que os jovens e adultos vivenciam desde crianças e adolescentes e levam para a EJA e para as escolas. Além das letras e músicas, coletivos de educadores e educandos trazem outras artes – a literatura, a pintura, o cinema, a fotografia, o artesanato, o patrimônio cultural – como pedagogias reveladoras do viver, do sobreviver, do resistir e do libertar-se dos jovens e adultos [...] têm direito a saber como as diversidades das artes os pensam e como pensam as linguagens artísticas de que são produtores, *também*. Com que se revelam o humano e se revelam humanos (ARROYO, 2017, p.18).

14. Análise das percepções e significações



Ciranda, de Cândido Portinari

Diante dos resultados obtidos a partir dos textos coletivos produzidos pelos alunos e pelas falas dos entrevistados, há considerações a serem feitas. As análises pontuais sobre cada um dos sujeitos envolvidos no processo – alunos, professores e membros do GENPEX – tem seu reflexo nas conclusões que chego sobre tal intervenção.

Tratei cada um dos grupos como uma forma de percepção diferente: para os alunos foi uma (nova) *experiência*, para os professores uma (nova) forma de *leitura*, e para os membros do GENPEX, que, além de sujeitos participantes do processo, atuaram também como observadores, contribuindo na análise por meio dos *olhares* de cada um. São todas as formas como os sujeitos envolvidos no processo o significaram.

Os pontos a serem observados é que todos os grupos estão interligados em suas percepções sobre a intervenção, como na imagem da Ciranda, retratada por Portinari. Participaram de forma integrada, e cada um exerceu seu papel sobre o processo. Aguçaram seu olhar, abriram sua mente e se sensibilizaram, tanto para a arte quanto para a fala dos educandos. E a roda continua aberta, para quem ainda queira brincar.

No que tange ao uso do museu, como um recurso educativo, que em sua concepção exerce a educação não-formal, conceituada como uma prática educativa que ocorre fora dos ambientes formais de educação – a exemplo das escolas – porém mantém a intenção de geração de conhecimento, foi bem aceito pela intervenção. Conseguiu-se atingir o objetivo de se conhecer o que é um museu, como uma ferramenta educativa, trabalhar sobre a instituição e sua missão, e quebrar paradigmas a respeito dele.

A frase “museu é lugar de coisa velha”, foi substituído por inúmeras impressões. Houve inclusive brincadeiras sobre a idade dos alunos e que eles deveriam estar no museu. Na

atividade final, sobre “o que é meu e deveria estar no museu”, muitos citaram que suas próprias histórias poderiam estar em uma dessas instituições. Porém, para os alunos que participaram do processo, o museu passa a ser reconhecido como mais um ambiente de aprendizado e de deleite. Onde pode-se aprender e discutir sobre diversos assuntos, sobre diversos suportes. E que a arte é reflexo da própria vida e uma forma de expressão. Cumpre-se com o que o IBRAM/MinC considera como

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2018, p.74).

O uso desse recurso não-formal de educação pressupõe que o ensino pode ocorrer transpondo os muros da escola. A avaliação sobre o planejamento foi boa, considerando que foi possível criar *links* entre as atividades, que subsidiaram a visita ao museu.

Ao inserirmos os alunos da EJA em um processo de intervenção que envolve elementos da cultura, arte, museu e memória, inserimos eles em uma gama de relações sociais mediadoras. Dessa forma consideramos que nessa intervenção foi possível verificar uma interação e diálogo entre partes, com ampliação de horizontes, visto que conteúdos que eram estranhos aos sujeitos deixaram de ser, e também novas concepções sobre aquilo que já conheciam, ou seja, novas informações, significações, na formação do conhecimento foram reformuladas.

Dentro desse aspecto, pode-se considerar que houve avanços na questão do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. No que tange o acesso a bens culturais, como uma prática de ensino, gerado de conhecimento, há também uma quebra do espectro do capital cultural, proposto por Bourdieu, em que há uma legitimação por parte da escola, do distanciamento de classes sociais mais baixas a bens culturais.

A relação com espaços e práticas culturais é fruto de dinâmicas de socialização. Assim a *disposição*, por exemplo, para a prática cultural de ir a museus não constitui um ato natural. É o resultado de um processo dinâmico de constituição cultural. O estar na cidade e a proximidade de aparelhos culturais, como os museus, não promovem universalmente sua apropriação. Variáveis como nível de renda, escolarização, condições de moradia, gênero, capital cultural, situação geracional, entre outros, representam aspectos importantes para compreendermos as formas

distintas de uso e apropriação dos espaços e práticas culturais (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2012, p.3).

Aproximar o público da EJA dos museus e tornar seus conteúdos inteligíveis a eles, é uma prática emancipatória e democrática, que demonstra que deve-se quebrar com os preceitos sociais, de que somente as classes abastadas e letradas fazem, e devem fazer, uso desses bens. É uma prática de *deselitizar* os museus, por uma condição que é imposta historicamente sem mesmo sabermos. Esse foi um fator muito observado pelos membros do GENPEX.

O último aspecto a ser observado é em como os alunos desenvolveram a leitura e interpretação de textos. O domínio da leitura e da escrita é colocado como o ponto primordial para os educandos da alfabetização na EJA. Fora as atividades que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita, pela análise do GENPEX e dos professores, os alunos não consideravam como atividades de aprendizagem, eles não assimilam os conteúdos trabalhados como conteúdos efetivos para seu processo de aprendizagem. Vigotski expressa como

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Ao submetê-los a essa intervenção, trabalhamos outras formas de leitura, e também de escrita. Os educandos por meio da fala, realizaram leituras e sistematizaram suas ideias, em forma de texto coletivo, de forma singular. É necessário mostrar para os educandos, e também para os educadores, que há formas de aprendizagem que extrapolam o domínio da palavra escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Para compreender as contribuições do uso do museu, enquanto espaço de educação não-formal, no processo de aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos da EJA, foi realizada uma intervenção na Escola Classe 03 do Paranoá. Para embasamento teórico, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de museu, educação não-formal e sobre a Educação de Jovens e Adultos. No mesmo sentido, recorreu-se a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem.

Os sujeitos da EJA consideram-se a margem dos bens culturais, sociais e econômicos, o que faz com que o retorno a escola seja uma possibilidade de ampliar a sua vivência social e retomar sua escolaridade. Os museus influenciados pelos ideários de libertação de Paulo Freire, colocam-se como uma ferramenta de identidade e cidadania, onde transforma a leitura das palavras escritas em leitura de imagens, leitura de objetos, a leitura de realidades, formas de expressão, expostas em tal instituição.

Logo, admite-se o museu como instituição educativa, que articulado com a escola, visa a democratização do conhecimento de modo pleno, com reflexos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem, ou seja, como um instrumento mediador das relações sociais por meio da cultura. Esses signos são resquícios históricos sociais, que fazem dos objetos expostos em um museu, uma linguagem que instiga os sentimentos e tem o caráter transformador, unindo o prazer com a realidade, por meio de reflexões e significações dentro de seus contextos pessoais.

Quando tratamos dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski, chegamos à conclusão que são processos que acontecem de forma simultânea e recíproca, em que o desenvolvimento é fruto das aprendizagens que se tem ao longo da vida, considerando que somos seres histórico-culturais. Dessa forma, articular os itinerários de vida dos sujeitos da EJA com a prática educativa proposta, conseguiu dar um panorama diferenciado para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Apresentar e incluir dentro do contexto escolar da alfabetização de jovens e adultos o uso de outras formas de leitura e permitir que os educandos e educadores dessem suas significações sobre o museu e suas exposições demonstra uma nova forma de abordagem e de

métodos de ensino. A utilização do espaço da escola como um local que viabilize esse tipo de atividade permite também questionar o papel da instituição como promotora de acesso aos bens culturais, que muitas vezes são negligenciados pelos sistemas de ensino. E lembrar que a ida a museus, ou outras instituições de ensino não-formal, não deve ser apenas um “passeio”, mas pode ser utilizada como um recurso ou complementar ou propulsor de outros conteúdos a serem trabalhados na escola, e vice-versa.

Traz uma nova perspectiva para o campo da Pedagogia por trabalhar com questões relacionadas a educação não-formal utilizada como um recurso educativo, visando o desenvolvimento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Possui relevância para o campo de estudo, pois ainda é parca a associação entre museu, educação e a EJA, possuindo poucas publicações relacionando os temas, e ainda por vislumbrar novas possibilidades e estudos para a inserção do sujeito da EJA na sociedade de forma plena, em busca de sua afirmação como sujeito de cultura e de direitos.

A intervenção proposta neste trabalho constitui uma prática pedagógica que demonstra outras perspectivas para o ensino na EJA. Trazer novas práticas, trabalhar a sensibilidade humana, os itinerários dos sujeitos, por meio de sua cultura, por meio das artes, nos ensinam que não devemos ser reféns da educação bancária, tão condenada por Paulo Freire, que devemos ir além da Reprodução, de Bourdieu, e buscar ampliar o capital cultural, os recursos e os horizontes dos educandos. E de nós mesmos, como educadores, em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sônia Carbonell. **Arte e estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, 1972. In: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio** – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 no 1 – 2013. pp. 113-134.
- AMMANN, Safira Bezerra. **Os incansáveis: movimento popular de Brasília**. Brasília: Cortez Editora, 1987.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – citações em documentos – apresentação: NBR 10520**. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **Informação e documentação – referências – elaboração: NBR 6023**. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação: NBR 14724**. Rio de Janeiro, 2011.
- BARROSO, Betânia Oliveira. **A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP – DF**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 463-478, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, 16ª edição.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

Disponível em:

<<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: abril de 2018.

_____. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação sobre museus**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 157 p. (Série Legislação; n. 79).

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Gestão de museus: diagnóstico museológico e planejamento**. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

CARVALHO, Rosane Maria Rocha de. **As transformações da relação museu e público: a influência das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de um público virtual**. 2005. 288 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Ana Lúcia Siaines de. **O museu do sagrado ao segredo**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

CAVACO, Carmen. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. In: **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 20, 2003, p. 125-147.

CHAGAS, Mário de Souza. O verão, o museu e o rock. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v.02, n.02, p. 73-75,1994.

_____. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: *Hamburgo, Alemanha*). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos: agenda para o futuro**. Brasília: SESI, UNESCO, 1999. 67 p. (Série SESI/UNESCO Educação do Trabalhador; 1)

CRUZ, Karla Nascimento. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

CURY, Marília Xavier. Museu, filho de Orfeu, e musealização. In: **ENCUENTRO REGIONAL DO ICOFOM-LAM**, 8., 1999. Venezuela. Anais...Venezuela, 1999.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. In: **BRASIL. Salto para o futuro: Museu e escola: educação formal e não-formal**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. RJ. Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009.

FERNANDES, Helione Dias Duarte. **Espaço não-formal de aprendizagem: um estudo do museu como mediador na formação de professores/as**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, MG, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra. 55ª ed. 2017.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FRIEDRICH, Márcia. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GIRAUDY, D.; BOUILHET, H. **O museu e a vida**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Belo Horizonte: UFMG, 1990.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. In: **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 1, 2014.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [org]. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUI, R. T. Utilização do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa Aplicada: Intersubjetividade e Construção de Sentido. **Psicologia (Florianópolis)**, Florianópolis - SC, v.3, n.1, p. 135-159, 2003.

INATOMI, Karina Lie Sato. **Perspectivas de virtualidade para a Casa da Memória Viva de Ceilândia**. 2014. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Museologia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM/MinC). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC), 2018. 132 p.

_____. **Relatório Final Da Pesquisa “Não Público” Dos Museus**: Levantamento Estatístico Sobre O “Não-Ir” A Museus No Distrito Federal. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC), 2012..

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). **Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes: 2007-1946**. 2012. Disponível em:<http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html>. Acesso em: 27 abril 2018.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá-DF**. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Público, o X da questão? A construção de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil. In: **Museologia & Interdisciplinaridade**. v.1, nº1, jan/jul, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola Brasília**. v.10, n. 19, p.429-451, jul/dez. 2016.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 11 de abr. 2018.

MENEZES, Janaina Segatto. **A construção do texto coletivo para o processo de dessilenciamento dos alfabetizados do Paranoá e Itapoã**. Monografia de Graduação – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

NASCIMENTO JÚNIOR, José do; CHAGAS, Mário de Souza (Org). Panorama dos museus no Brasil. In: **Ibermuseus 1**: panoramas museológicos da Ibero-América. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2010.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.78, abril. 2002. p. 15-36.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, vol.10, n. 10, p. 7-28, dez/1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do Adulto. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

_____. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 5ed. 2010.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. A Pesquisa Interventiva E A Formação De Professores. In: **XI Congresso de Educação – Educare**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. pp. 12604-12613.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ. 2002. p.33-61.

PINTO, Luciana de Oliveira. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.

POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. 2013. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 157 p. (Coleção Ensaio Geral).

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber** na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RÊSES, Erlando da Silva, SILVEIRA, Dimitri Assis, PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alabetizado**. Brasília: Editora Parelelo 15. 2017.

SAMPAIO, Marisa Narciz. Educação De Jovens E Adultos: Uma História De Complexidade E Tensões. In: **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7, p. 13-27 jul./dez. 2009.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em movimento da educação básica: Educação de Jovens e Adultos**. [s.d.] Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/7_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf>. Acesso em: 5 de abril de 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf>. Acesso em: 5 de abril de 2018.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro [org]. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre A Educação De Jovens e Adultos No Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010

SUANO, Marlene. **O que é museu?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento** Porto Alegre: Mesianiz local., 2012.

VIANNA, Cátia Maria de Souza Vasconcelos. Práticas culturais em museus: Educação continuada para professores da EJA. **Revista Teias**. v. 15. n. 35. pp. 108-131. 2014.

VIEIRA, Maria Clarisse. O diálogo da EJA com a educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias. In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo. **A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p.144-161.

_____; PINTO, Luciana de Oliveira. **Formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos: relatos e experiências da parceria GENPEX/UnB e CEDEP**. Curitiba, PR: Blanche. 2017.

_____; REIS, Renato Hilário; SOBRAL, Julieta Borges Lemes. **Educação de Jovens e Adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do GENPEX**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática. 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 7ed. 2007.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1 ed. 1999.

XAVIER, Denny Garcia. A paideia humana à luz da teoria platônica da educação. In: Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 192-201, mar2015

ANEXO 1 – Entrevista com a Professora Ivana

Entrevistador: Karina Lie Sato Inatomi

Entrevistado: Ivana Dorvillé de Albuquerque Marins

Função: Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Data da entrevista: 07/05/2018

**Entrevista gravada por aparelho de gravação de áudio do smartphone Moto G5 Plus.*

**Transcrição por Amanda Sany Martins Pimenta. A transcrição preserva marcas das falas dos participantes da entrevista.*

[Para quebrar um pouco o gelo da entrevista, a professora foi submetida a atividade de leitura de imagem. Ela escolheu a obra Os operários, de Tarsila do Amaral]

Karina: Eu vou começar a gravar, tá?

Ivana: tá.

Karina: Você conhece essa imagem?

Ivana: Não.

Karina: Essa obra. É uma obra bem famosa. É uma obra da Tarsila do Amaral, se chama: *Os operários*. O que que você vê nessa imagem?

Ivana: Eu vejo que ao mesmo tempo que parecem iguais, na verdade são pessoas diferentes, é uma população né... têm várias pessoas de várias religiões e de raças diferentes, mas ao mesmo tempo juntando todo mundo parece que todos têm o mesmo olhar. Têm várias expressões parecidas... eu vejo assim

Karina: E em qual o contexto você acha que essa imagem se passa?

Ivana: Não sei, talvez dá pra trabalhar, sobre o senso comum que muitas vezes é o mais geral pra todos. A opinião acaba sendo a mesma sobre várias temáticas, várias coisas.

Karina: Isso... E como você trabalharia ela com os alunos? Nessa perspectiva?

Ivana: É que no caso esse ano estou com a alfabetização, então para construir texto fica difícil, a não ser que fosse oralmente, um texto coletivo sobre a diversidade, podia trabalhar as regiões, as culturas diferentes e também as características que terminam sendo iguais, por

mais que cada um tenha a sua cultura, tem sempre alguns pontos, que eles vão estar... parecidos. Seria mais ou menos assim

Karina: Eu achei interessante o que você falou, pois me lembra essa imagem aqui [*mostro a imagem da obra Passageiros, de Alessandra Buffe*], não sei se você lembra na Caixa, quando a gente foi na visita?

Ivana: Não lembro.

Karina: Ela era uma obra que tava exposta, estava em uma daquelas exposições que a gente viu e ela traz essa ideia também! dentro de cada quadradinho desses... são rostos. Essa obra é bem interessante, ela é bem contemporânea. A obra da Tarsila do Amaral que é uma artista modernista. Entre essas obras tem um espaço de muitos anos, nem sei mensurar quantos anos, mas é bastante porque 1930 né... Tem que contar, tem que fazer a conta, de cabeça eu não consigo não, ser de humanas é difícil.

Mas é uma artista de São Paulo, ela ficava no metrô e quando você tá no metrô, a gente tava até falando do ônibus... E quando você tá no ônibus ao mesmo tempo que você tá lá todo dia, pega aquele ônibus, vê as pessoas, todo mundo indo trabalhar... Não sei se você já viu aquele livro do Arroyo. Do Miguel Arroyo, *Passageiros da noite*?

Ivana: Não.

Karina: É um livro que ele fala dos itinerários da EJA, dos sujeitos que pegam o ônibus no final da noite. Ele vai pra fila do ônibus e muitas vezes esse sujeito não vai pra casa, ele vai pra escola e então ele conta da constituição desse ser que faz esse itinerário até a escola, muitas vezes no turno noturno e tal, em busca da mudança do itinerário da vida dele.

É bem bonito e muito interessante essa obra, eu gosto muito dela, quando eu penso na EJA, eu penso muito nela, essa artista ficava muito no metrô indo trabalhar e ela começou a desenhar o rosto das pessoas e começou a pensar: Essas pessoas me constituem, porque todos os dias eu as vejo, nas suas vidas...como diria Arroyo, nos seus itinerários e parece todo mundo igual - esse padrão que você falou - mas ao mesmo tempo essas pessoas me constituem.

Ivana: Tem as suas singularidades

Karina: Eu acho interessante você trabalhar isso com seus alunos, pensando nisso. Apesar das diferenças, das características de cada um, somos todos iguais, estamos dentro do mesmo contexto, em prol de algo e dentro disso seria o de aprender a ler e escrever.

Esse semestre estamos pensando em trabalhar com os sonhos deles. Então, temos objetivos na vida e isso ajuda a constituir as pessoas que somos. O Renato Hilário trabalha muito dentro disso né, o que constitui o ser humano. Eu achei muito legal que no grupo focal a gente fez e as meninas conseguiram fazer o *link* também. Eu achei interessante que você trouxe uma perspectiva diferente da obra. Dentro disso eu vou entrar nas perguntas.

Ivana: Ok.

Karina: Se você acha importante o estudo da cultura, da arte, da história e se isso desenvolve algo nos sujeitos? A gente indo além da perspectiva do português e da matemática que é uma coisa que é muito forte para os sujeitos da EJA. O que você acha de usar esses recursos, desses recursos visuais?

Ivana: Eu acho que é muito importante, é que nem quando é trabalhado com criança, tem que ter algo muito concreto para elas conseguirem aprender, a leitura. No caso do adulto, pode ser usado esse recurso da arte porque aí fica mais pra linguagem dele, não fica uma coisa infantilizada. Eu acho que é muito válido sim e assim, cada um tem a sua perspectiva de cada imagem, de cada obra de arte né, então fica sendo várias opiniões sobre aquilo e dá para desenvolver várias atividades com isso.

Karina: E essas perspectivas que você fala, seriam perspectivas que eles trazem da vida deles, do cotidiano deles?

Ivana: Também.

Karina: E isso faz diferença quando a gente vai fazer por exemplo, a leitura dessas imagens?

Ivana: Sim

Karina: E ajuda a desenvolver aspectos, você acha que isso contribui para desenvolver aspectos na alfabetização?

Ivana: Contribui mas no caso o professor tem que estudar antes o que que vai passar para eles, quais perspectivas que podem haver ali, porque assim, são obras que as vezes nem o professor conhece! Geralmente a gente não se aprofunda muito em artes só quem fez licenciatura em artes é que se aprofunda mais, agora quem fez só pedagogia geralmente não conhece todas as obras né, então no caso o professor tem que estudar antes, para poder trabalhar.

E eu acho muito bom sim. Porque tem muitas fotos por exemplo aquele do fotografo... Fern...

Karina: Sebastião Salgado

Ivana: É, Sebastião Salgado! Tinha muita coisa assim que era da realidade deles, era do mundo deles. Então dava para eles se identificarem.

É foi essa foto que eu vi que me fez lembrar dele do Sebastião Salgado, então assim, procurar pessoas com que eles se identifiquem, que seja do mundo deles, porque também não adianta pegar obras que não vão ter nenhum significado né, tem que ser algo que seja significativo para eles.

Karina: Você acha que a arte é distante deles?

Ivana: Eu acho, eu acho que é distante.

Karina: Tem um caráter mais elitista por causa das questões dos aspectos sociais que envolvem a vida deles?

Ivana: Sim, com certeza e até para alguns professores também chega a ser um aspecto mais distante. Assim... Eu conheço mais o Romero Britto... esses da parte... mais contemporâneos. A Tarsila também, conheço algumas coisas, mas a maioria eu também não conheço, no caso teria que ser um projeto que partisse do professor pra ele estudar também e assim conseguir trabalhar com os alunos.

Karina: Uma imersão. Agora indo para a questão da intervenção, diante do que você falou. Como você avalia a intervenção desse semestre que passou, tanto do seu ponto de vista como professora quanto para os alunos, você avalia que foi eficaz? Poderia mudar alguma coisa?

Ivana: Eu acho que poderia ter sido melhor, porque eu não me preparei o suficiente. Fui à exposição, conversei com eles depois, também fizemos aquele texto coletivo. Eu dei uma atividade sobre o Sebastião Salgado sobre a vida dele sobre os tipos de obra que ele fazia e tal, mas não foi nada aprofundado, foi bem assim superficial então não sei... No caso, talvez na próxima vez teria que realmente...

Karina: Ter um planejamento mais efetivo.

Ivana: Isso.

Karina: Mas o principal objetivo da intervenção era de entender como os alunos enxergavam o museu e depois de todo o processo, tivemos aquelas aulas de cultura, que a gente fez uma aula muito parecida com essa de leitura de imagem. Muito parecida não, foi exatamente essa e

foi interessantíssimo porque eles fizeram leituras que me impressionaram bastante, queriam dizer muito do que a obra trazia mas na perspectiva deles. Igual ao que você disse, que eles traziam o cotidiano deles para dentro das imagens.

Você percebe que a concepção deles sobre o que é museu daquele primeiro coletivo que a gente fez pro último depois da intervenção e ainda sobre aquela atividade, *O que você levaria para o museu?* essa percepção deles e sobre o que você falou da arte ser distante deles. Você acha que isso mudou? isso abriu alguma porta pra eles? Como uma experiência positiva para eles na questão desenvolvimento pessoal?

Ivana: Sim, eu acho que deu um despertar neles de estarem observando outras artes que aparecerem em volta e estar prestando mais atenção, porque às vezes é uma coisa assim tão fora da realidade que a pessoa nem para um momento para olhar e eu acho que isso fez com que eles parassem para observar outras obras.

Karina: Sensibilizou o olhar deles.

Ivana: Isso.

Karina: Você percebeu dentro de sala de aula se eles falavam da intervenção e acharam interessante? Isso trouxe alguma contribuição?

Ivana: Eu acho que eles gostaram muito foi da memória afetiva também.

Karina: Da questão: *O que você levaria para o museu?*

Ivana: Isso.

Karina: Deles construírem

Ivana: É, isso. Eu acho que tem que tá bem ligado assim com a história de vida deles ou com algo que eles já conheçam, tem que fazer parte da realidade deles. Eu acho que isso foi o que mais marcou. Eles fazendo parte efetivamente e trazendo algo deles, acho que foi isso, foto de algum objeto antigo que tinha significado. Eu acho que essa aula podia... Eu não lembro se foi essa introdutória, acho que não. Primeiro a gente foi pro museu... Eu acho que essa podia ser introdutória, pra dar uma despertada!

Karina: E mostrar o que é museu de uma maneira mais ampla a partir da memória afetiva deles.

Ivana: Isso! pedindo para eles talvez, não sei, ficarem mais interessados, mas eles gostaram bastante do museu.

Karina: A primeira aula foi sobre cultura porque é de praxe mesmo. No início do semestre a gente faz um questionário para fazer um levantamento e estudar o perfil das formas que estamos atendendo, então a gente falou de cultura no geral e pegamos por meio de uma entrevista escrita o perfil de cada aluno e explicamos que isso era cultura. Depois a gente foi trabalhando, nós trabalhamos primeiro eles pra depois trazer a perspectiva do que é o museu, se eu não me engano.

A gente fez o texto sobre o que é museu e depois a gente trabalhou com que a arte para chegar no Museu de Arte que foi o que a gente foi visitar né...Foi isso mesmo, porque eu lembro do planejamento. Depois a gente foi analisar se teve uma mudança de concepção deles em relação ao museu. Eu fiquei muito impressionado porque imaginei que a exposição do Sebastião Salgado chamaria muito a atenção deles e chamou, mas o que me chamou a atenção foi o interesse deles pela arte contemporânea. Não sei se chegaram a comentar com você sobre a exposição da Karina Dias que tinham umas fotos que se mexiam.

Ivana: Sim, eles gostaram.

Karina: Eles ficaram muito interessados e falaram que gostaram muito! E isso me chamou muito a atenção porque eu percebi que a arte contemporânea as vezes choca, que é aquela coisa diferente, eles criticam e tal. Achei interessante isso que você disse da memória afetiva, muitos puxaram para memórias da infância, para lembranças que eles tinham com a natureza, disseram que passava uma calma e lembrava de quando eles eram crianças e das brincadeiras e flores. Eu achei muito legal.

Quando a gente fecha todo o trabalho do GENPEX, acho que você conhece... A gente pede pra cada um falar uma palavra. Uma palavra que define o que foi a atividade que fizemos e eu gostaria que você resumisse em uma palavra, uma frase não sei. Para você como que foi essa a intervenção?

Ivana: Eu achei muito positivo, agregou muito, tanto pra mim quanto para os alunos e é uma forma de trabalhar com eles, no caso, mais visual e assim apresentar um novo mundo para eles, que eles não têm acesso. Eu vejo assim.

Karina: Você acha que esse tipo de visita, ambientes não formais de educação, que a gente considera como museus, centros culturais, a gente conversou sobre o planetário aquele dia, são efetivos para o processo de desenvolvimento na alfabetização?

Ivana: Eu acho que são sim, e pra mostrar pra eles que eles podem participar de outros mundos e não só o que eles viveram a vida inteira que foi roça, trabalho, mas também que eles podem ter acesso a cultura e arte. Eu acho que é muito importante e acho que só aqui na escola que eles podem ter esse acesso, fora é realmente muito mais difícil.

Karina: Você acha que você mostrando que lá é um ambiente de aprendizagem motiva eles a irem a esses lugares?

Ivana: Eu acho que motiva pra eles quererem saber ler, escrever e estudar, para conhecer mais e ter mais acesso, saber conversar... entender, porque as vezes a pessoa ta vendo, mas não ta entendendo. Eu acho que motiva.

Karina: Então é isso, muito obrigada Ivana.

Ivana: Por nada.

ANEXO 2 – Entrevista com o Professor William

Entrevistador: Karina Lie Sato Inatomi

Entrevistado: William Luzente Paulo

Função: Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Data da entrevista: 30/05/2018

**Entrevista gravada por aparelho de gravação de áudio do smartphone Moto G5 Plus.*

**Transcrição por Amanda Sany Martins Pimenta. A transcrição preserva marcas das falas dos participantes da entrevista.*

Karina: Eu queria que você escolhesse uma imagem, são todas obras de arte. Uma imagem que você goste pelo gosto pessoal mesmo.

William: Eu já escolhi.

Karina: Escolheu mesmo?

William: Sim

Karina: Então pronto.

William: Essa [*mostra a imagem da obra Natal, de Di Cavalcanti*], porque me toca muito a religiosidade

Karina: Então, agora eu vou pedir para que você faça uma leitura dessa imagem. Você conhece ela?

William: Conheço

Karina: O que é essa imagem então?

William: Bom, simboliza pra mim o nascimento de Jesus: Com ele, Maria e José na manjedoura, com os animais. A minha religiosidade é muito aguçada, então eu me interesso muito por tudo que é religioso, e me chamou a atenção na hora que eu olhei todas as fotografias. Por que? porque eu tenho uma imagem de uma manjedoura uma coisa assim... maior, mais ampla e essa tá bem reduzida...

Karina: Bem intimista né?

William: Bem, bem mesmo.

Karina: Então... essa imagem, é uma obra do artista chamado Di Cavalcante, provavelmente você conhece já

William: Conheço, de nome sim.

Karina: Di Cavalcante, ele é bem expoente da arte no Brasil e essa obra faz parte da coleção da Caixa, ela não tá em exposição agora, mas ela retrata exatamente o natal e essa questão do nascimento, foi uma coleção encomendada pela Caixa. É uma série de datas comemorativas e o Di Cavalcante retratou o natal.

Eu queria que você me falasse agora, se conseguiria trabalhar com essa imagem com os alunos do EJA e de que forma você trabalharia.

William: Bom, é... em relação ao processo de aprendizagem eu acho meio complicado trabalhar a religiosidade em si, com fundo religioso mesmo. Mas levando em consideração as obras de arte, você tem que trabalhar. Como eu trabalharia com os alunos? Eu tentaria resgatá-los né... trazer pra sala de aula, pra que eles simplesmente quebrassem o vínculo da religião relacionada com educação e sim a obra de arte em si. Trazer pra eles como eles devem criar os filhos, como devem recebe-los, como se deve preparar a família pra receber um filho, como que você tem que cuidar dessa criança, como você tem que trazer os valores para essa pessoa que tá vindo. Então eu trabalharia essa cena, não voltada para religião, mas sim, para o processo de aprendizagem, levando para que eles acreditassem, que eles cressem que não é só colocar o filho no mundo, você tem que tratar bem, tem que cuidar bem, tem que dar o seu melhor.

Karina: Trazer os aspectos morais.

William: Morais e éticos para que a criança seja bem formada. Então, eu levaria pra dentro de uma aula minha esses conteúdos: A criação em si da família, a importância da família, a importância de tá junto dos filhos, a importância de tratá-los bem mesmo, de ensiná-los e prepará-los para o mundo. Obviamente levaria em consideração o artista, falaria um pouco dele, faria um breve histórico. Não vincularia simplesmente ao catolicismo ou cristianismo em si, tá. Eu respeitaria a diversidade de religião que eu tenho dentro da minha sala.

Karina: Claro, tudo por meio dessa imagem.

William: Sim, por meio dessa imagem. Eu resgataria mesmo o conceito de família, sabe... A necessidade de você viver junto, de você manter uma família, de você respeitar uma família, tudo isso eu resgataria dentro de uma aula. Trabalhando com essa figura.

Karina: Porque as vezes eles têm valores bem deturpados, valores bem distantes. Apesar de serem pais e mães, alguns tem históricos difíceis e sem tempo.

William: Sim, alguns não têm nem tempo de verem os filhos, eles têm dois, três empregos e é muito difícil o tempo com os filhos.

Karina: E o tempo da escola, seria o tempo de ta com eles.

William: De estar com eles, exatamente. Eles abrem mão disso, de estar com a família, para estarem na escola pra aprender alguma coisa. Então, eu traria esse aspecto familiar, moral e ético da família.

Karina: Interessante, é uma leitura bem diferente de outras leituras que eu já vi. Então assim, por meio das intervenções que seriam para abrir um pouco as nossas ideias e ai agora voltado um pouco para o semestre passado.

Queria saber se você acha importante esse estudo da cultura, da arte, da história, vincular a imagem, vincular o uso do museu ao processo de desenvolvimento dos alunos dentro da escola.

William: Sim, acredito muito nisso. Porque não é só de conteúdo que o aluno vive e não é só você simplesmente ensinar o aluno a ler e escrever. Em momentos como esse ,você se impressiona e até conhece mais o seu aluno porque como não é muito rotineiro a gente levar alunos pra museu, pra ver obras de artes, essas coisas que tão relacionadas a cultura e quando a gente tem uma oportunidade dessa, a gente acaba conhecendo melhor o nosso aluno, porque até por preconceito, você não acredita que um aluno da EJA possa se interessar por obras de arte e é tão importante você pode vincular as obras de arte. Ele passa a ter uma leitura diferente, passa a ver o mundo, passa a ver as obras de arte relacionadas ao mundo dele. Como eu vi essa fotografia agora e trouxe pro meu mundo, mas ele leva pro mundo dele! Então isso é muito importante, vocês criarem essas oportunidades de visitaçao ao museu, visitaçoes a exposiçoes, a feiras. Tudo que você envolve e agrega dentro do processo de educaçao simples, que é você ter a sala de aula e o contato na sala de aula, eu acho que valoriza e aumenta muito mais o processo de aprendizagem do aluno. Ele tira algumas reflexões dentro dessa exposiçao, que você fala assim "caramba, eu preciso trabalhar mais, eu

preciso te dar mais garra" . Isso dá mais energia pro professor, pra ele realmente trabalhar com efetividade o trabalho dele. Porque você tá dentro da sala de aula e você vê que o aluno tá cansado e que você tá cansado também, porque você trabalha 60 horas e as vezes se desmotiva e quando você vai pra uma exposição dessa, um evento externo, você vê como é importante o teu trabalho dentro da escola. Porque eles começam a reconhecer, eles começam a formular conceitos, eles começam a entender que o mundo não tá só ali no trabalho dele, na função de provedor, na função de cuidar da família, ele começa a ver que mundo vai muito mais além do que a própria vida dele! Ele começa a ver por outros aspectos, começa a ver novas coisas e ver de forma diferente do que ele aprende na escola, tá. Eu acho muito importante, você dar essas oportunidades para os alunos e eu acho muito legal isso.

Karina: É, eu achei bem interessante que quando a gente conversou no semestre passado, você levantou um aspecto de uma reportagem, que você leu "que tantos alunos não tinham acesso a biblioteca". A gente pode levar pra mesma realidade dos museus né, são meios de... a biblioteca eu não sei se encaixa nisso, mas são instituições de educação não formal e que acesso a gente tá dando para os alunos, esse era um aspecto mais geral, essa reportagem que você viu, mas assim voltado a EJA que acesso nós estamos oferecendo a eles? e eles se veem distantes?

William: Sim, eles se veem alheios, alheios não, eu te digo assim, não tão pertencentes. Eles acham que estão ali e que aquilo não condiz com o mundo deles. Eu achei, muito, muito legal quando a gente chegou lá no museu e por coincidência no primeiro dia (eu fui dois dias com os alunos), eu vi o encanto deles ao entrarem e na hora que teve a abertura, o primeiro dia que fomos foi o dia da abertura da exposição, quando eles viram o coquetel! A felicidade deles sabe, tendo contato com aquilo, com as pessoas servindo, com todos os tratando bem, eles se sentiram inseridos no processo, inseridos no mundo e fazendo parte realmente porque eles até têm um preconceito com eles mesmos. Então, quando a pessoa vai servi-los e eu vi a educação, como eles sabem se comportar, como eles se portam bem, como é legal a gente conseguir mostrar isso para os alunos da EJA. Como é importante que eles tenham esse momento, não só de aula, não só daquela preocupação de aprender a ler e escrever, essa preocupação é boa? claro que é, mas eles também precisam conhecer outras realidades, então, para EJA eu acho muito importante.

Karina: E o uso desses recursos no processo de alfabetização, voltando a essa questão do ler e escrever, você acha que esses recursos favorecem e ajudam?

William: Sim, porque a gente começa a ensinar pra eles... Qual é a leitura que o aluno EJA tem do mundo? aquilo que ele vê. A percepção de leitura dele é a visão, é a linguagem não escrita, então ele conhece placa porque ele sabe o significado daquela placa e não porque ele aprendeu a ler aquilo, isso é uma espécie de leitura é o ensinamento que você ta dando pra ele das diferentes formas de ler alguma coisa.

Karina: Das múltiplas linguagens.

William: Das múltiplas linguagens, da matemática, escrita, oral, linguagem das figuras. Então quer dizer, é muito importante ele já começar a perceber que existem várias formas de comunicação e através das imagens você ensina muito.

Karina: E agora falando sobre a intervenção. Como você avalia a intervenção realizada semestre passado? do ponto de vista da mudança de concepção dos alunos, se houve ou não uma mudança da concepção do que é museu e também do processo de desenvolvimento deles, se isso contribuiu dentro de sala de aula. Você avalia que sim, que não, se você desenvolveu alguma atividade que fosse relacionada a alguma intervenção que a gente fez durante o semestre... Não só a ida ao museu, até à atividade de leitura de imagem, atividade que a gente falava sobre o que era arte e cultura. Se isso foi significativo se isso valeu alguma coisa pra eles. Então eu queria uma avaliação sua como professor, pode vir com as críticas que a gente ta aberto.

William: Eu não tenho condições de fazer nenhuma crítica porque eu sou totalmente a favor desse processo, ainda mais depois do que eu vi! Com esse processo que você fez, essa intervenção pra mim, serviu sabe pra que? para que os alunos provassem pra eles mesmos que eles já sabem ler, pois dentro da escola, você ta lá, acompanhando e ensinando, ensinando em sílabas, a juntar sílabas e fazer palavras e acentuar, mas quando você chega dentro de um museu que além da imagem, tem uma exposição textual, o nome do autor que seja ou a descrição uma obra "o autor realizou essa obra em tal época..." e você vê que o teu aluno tá lá e tá lendo aquilo! Têm uma realização profissional e uma realização pessoal muito legal, você sabe que está dentro de um ambiente recheado de cultura e o teu aluno ta lendo aquilo e ta se interessando, ele não foi lá só pra passear. Esse aspecto pra mim é completamente positivo, que você vê o aluno saber o que ele ta vendo, ele lê aquilo ali... porque eu trabalhava com turma da segunda série, então aquilo me ajudou muito e eu fiz um teste com eles.

Então eu vi o segundo aspecto positivo da intervenção, onde valeu a pena, na próxima aula na outra semana eu pensei assim "será que eles lembram? será que eles gravaram alguma

coisa?" e fui perguntando de um a um, o que tinha sido mais significativo para ele naquela visita e eles relataram "Ah, eu olhei aquela obra tal e achei muito interessante e eu consegui ler professor, eu entendi quando o artista fez aquela obra." Eu fiquei muito feliz, eu salvei os aspectos positivos, pra mim como professor, eu fiquei encantado deles poderem relatar e ver e falar o que viram e depois me reportar do que que aconteceu lá dentro. O aluno não foi lá atoa, dele ter entendido que aquilo tinha uma intencionalidade, que ele não foi simplesmente passear na exposição, não foi um dia de playground, ele entendeu que aquilo lá fazia parte do processo de ensino dele que foi aplicado. Então, aquilo ali nada mais foi do que a aplicação de ensinamentos dentro de um espaço que não tinha a intencionalidade da aula em si de sala de aula, aquilo ali era um ensinamento dentro de um espaço mais amplo. Eu achei aquilo muito mais amplo.

Karina: Então, você acredita que o planejamento foi eficaz

William: Sim, claro! foi eficaz demais.

Karina: E agora uma avaliação pessoal, você faria e repetiria uma intervenção como essa? Você colocaria outros aspectos dentro? Como ensino da história, matemática? Dentro do seu planejamento de aula, você acredita que é uma atividade que possa ser repetida? E principalmente para os sujeitos da EJA, interligados com os outros temas, como você trabalharia isso? Isso é um desafio.

William: Sim, trabalhar de forma interdisciplinar... Eu acho muito proveitoso, tanto é que esse semestre eu fiz duas vezes isso, nesse primeiro semestre de 2018 eu levei os alunos pro fórum internacional das águas, da EJA e eles adoraram e levei também para o CCBB

Karina: Pra ver Basquiat?

William: Sim, levei pra ver foi muito legal! eles adoraram, eu levei toda a escola pro fórum das águas. Então faz parte, para o professor em si é muito complicado, ainda mais da EJA, ele conseguir essas saídas. Você têm que ter uma parceria, cê têm que ter uma parceria **mesmo** porque é uma coisa que é cara. Deslocar uma pessoa do ambiente dela, porque geralmente eles moram próximos a escola, então tem um horário de entrada e saída que tem que ser respeitado e é um tempo muito curto três horas pra fazer isso. É complicado você fazer isso dentro do teu planejamento, mas você tem que fazer, você tem que enfrentar o desafio! é complicado porque você tem que arranjar ônibus, levar as pessoas, cuidar das pessoas, se preocupar com a alimentação deles nesse intervalo, então eu gosto de colocar isso, eu consigo.

Na verdade, eu não levei eles duas, levei três, porque também levei eles para ver o filme do bispo Edir Macedo

Karina: No cinema?

William: Sim, no cinema, levei não com finalidade religiosa de jeito nenhum, mas pela obra de arte em si, porque muitos nem sequer haviam pisado no cinema! Então a gente levou, foi um sucesso, a gente conseguiu levar toda a escola. Eles entraram, compraram pipoca, participaram de todo aquele glamour de ir ao cinema, levaram a família, foi extensivo a família. Então foi muito interessante. Se a gente pode e consegue colocar esse tipo de cultura dentro da escola é sem dúvida muito bom.

Karina: Então, a escola abre portas.

William: Abre as portas, a ali eles têm, ali a gente tem como você falou: em uma exposição de arte podemos trabalhar a matemática, através de figuras, a música por que tudo é uma sequência. Então, todas as disciplinas podem trabalhar tranquilamente com uma única obra de arte que seja, imagina dentro de um museu, de uma galeria de arte, o tanto que um aluno pode desenvolver ali dentro. Eu colocaria sim dentro do meu planejamento, mas infelizmente a gente fica dependendo da ajuda dos parceiros.

Karina: E adequar também dentro das possibilidades que a escola dá, né.

William: Sim e dos alunos, principalmente dentro da possibilidade dos alunos, mas eu colocaria e trabalharia, pois é possível trabalhar tanto a língua portuguesa quanto matemática, biologia, todas as disciplinas...Você trabalha com essa oportunidade que é uma visitação extraclasse.

Karina: A caráter de curiosidade, algum aluno comentou com você que foi depois, que nunca tinha ido ao museu, mas depois de abrir essas portas já foi de novo ao museu: ao cinema? Agora veio a curiosidade.

William: Não, porque foi muito recente, o fórum internacional das águas, cara, foi muito legal o que aconteceu com eles! e eu tive a oportunidade porque eu estava trabalhando no fórum das águas. Então eu abri o fórum pra eles, eles foram além do que era permitido para o público "normal" porque o público "normal" só tinha acesso à parte ao galpão onde todas as escolas tinham acesso, mas como eu tinha acesso a parte internacional, eu levei eles na parte internacional e por isso eles tiveram contato com Portugal, França, Alemanha, Japão... Eles tiveram esse contato lá... Eles ficaram encantados, tinham as emissoras de televisão, eles

simularam repórter do Jornal Nacional, eles realmente tiveram um contato no fórum muito difícil de levar pra escola, muito mesmo ... E nós levamos duzentos alunos, levamos 4 ou 5 ônibus, levamos muita gente! Para controlar esse tanto de gente foi difícil e gratificante e o que eu escutei deles "Ah professor, vamo de novo! vamo arranjar outro!" E aí, vai ter a olimpíada do conhecimento agora e eu vou tentar levá-los na olimpíada do conhecimento do Sesi. Não sei se vou conseguir... mas vou tentar.

Então, eles pedem, o problema é que eles não têm tempo e nem condição pra ir fazer uma visitação dessa. Poxa, no cinema... se eu falar pra você que 30% dos alunos nunca haviam pisado em um cinema, eu gostaria até de saber... eu não pensei nessa realidade, eu gostaria de perguntar pra eles se alguém voltou, mas eu vou fazer isso! Será que alguém foi ao cinema novamente, será que alguém foi ao CCBB? Porque a gente explicou "você pode pegar o final de semana e vir aqui no CCBB, porque você vai ser bem recebido, porque aqui é gratuito e você não precisa gastar nada além da passagem" Você falou uma coisa muito boa! a gente precisa pesquisar e incentivar eles a dar continuidade por conta própria! Eu não fiz isso, mas eu vou pesquisar mesmo, na próxima aula eu vou começar a perguntar "E aí, alguém voltou ao cinema para ver um filme? alguém foi ao CCBB?"

Karina: São práticas que eu gostei muito, porque são extensivas. Não é só o museu, não é só o cinema, esses fóruns, feira do livro, eu acho que esse ano tem bienal do livro em Brasília, então eu acho que é bem interessante.

William: Bienal é boa, é bem grande.

Karina: As perguntas acabaram, eu já fiz a de curiosidade e agora assim é uma prática que a gente tem no GENPEX . No final a gente dá um abraço coletivo e cada um fala uma palavra. Eu queria que você falasse uma palavra que resumisse, não sei se uma palavra ou uma frase, que resumisse a intervenção, o que você sentiu dos alunos e o seu ponto de vista também em relação ao que desenvolveu e o que se desenvolveu em você também, como professor.

William: Eu tenho duas palavras, eu me sinto muito, muito, muito compensado, eu me sinto feliz de conseguir trabalhar com eles, de poder escutar de um deles "poxa professor agora eu não pego mais ônibus errado", "eu sou tão feliz porque já conheço os números, eu já sei ler". então eu fico tão grato, tão grato mesmo de participar disso, de estar dentro, ali dentro desse processo, de levar com seriedade, então eu acho que não teria nenhuma outra palavra que representassem melhor do que: Gratidão, gratidão por tudo que acontece! por estar aqui te ajudando com o teu trabalho, por ter participado dessas exposições que você ofereceu para

gente, por participar das que a gente conseguiu levá-los, de estar aí 'vamo resolver, vamo resolver'.

Eu costumo dizer que eu não sei o que acontece comigo que as coisas aparecem pra eu poder ajudar, estavam com um problema direto lá na escola que... Os professores estão meio estressados porque trabalham 60h e eu descobri a tal da síndrome de *burnout*, eu não sei se você conhece... Eu não conhecia, eu fiz psicologia mas há muitos anos e eu não acompanho mais então eu fui investigar e consegui uma psicóloga que trabalha com isso e ela foi lá na escola dar uma palestra de graça para os professores e ajudou muito os professores que estavam meio estressados. Então, eu vi que os alunos também estavam estressados e nervosos e eu tenho um amigo daqui da Unb que tem um projeto lá no CO, de relaxamento... umas coisas que eles fazem na segunda feira... não sei se você já foi lá. Eu fui e achei legal e convidei ele para fazer isso na minha escola, *cara!* os alunos adoraram, adoraram mesmo! Então, eu acho que essa gratidão, essa coisa que acontece toda é muito importante. Quando a gente vê jovens assim como você... porque é trabalhoso! imagina ter jornada na faculdade, trabalhar e ainda se esforçar pra fazer alguma coisa por esses alunos da EJA! *cara*, isso não tem preço, isso é muito legal! E você perceber que você faz isso, esse trabalho todo! porque você não precisava levar eles lá... E quando a gente vê isso percebemos que a educação tá modificando, então eu vejo cada vez que aqueles professores que ficavam enchendo linguiça e que não estavam nem aí, estão sendo substituídos por essa juventude recém formada que está saindo da faculdade e eu vejo como eles trabalham e vejo que realmente a coisa vai mudar. A educação no Brasil eu acho que vai mudar mesmo! porque a gente tá com profissionais muito mais engajados, graças a deus.

Karina: Muito obrigada William!

William: E se precisar eu tô aí!

ANEXO 3 – Grupo Focal com Membros do GENPEX

Entrevistador: Karina Lie Sato Inatomi

Entrevistados: Claudio Marcelo Raposo de Almeida, Dulce Mourão Sabino Rodrigues, Mirian Santos, Reijane da Silva Lopes, Thayná Portela Torres, Yasmin Marta de Araújo Mendonça.

Data da entrevista: 03/05/2018

**Entrevista gravada por aparelho de gravação de áudio do smartphone Moto G5 Plus.*

**Transcrição por Karina Lie Sato Inatomi. A transcrição preserva marcas das falas dos participantes da entrevista.*

[Foi pedido para que cada participante escolhesse uma obra de arte]

Karina: Cada um escolheu, pensou um pouco sobre a imagem ou só escolheu aleatoriamente? Vou pedir então, para cada um dizer o que vê na imagem, se conhecer já a obra, fala qual é, eu acho que a Dulce conhece já a obra que ela pegou, pois ela não me engana, e aí eu quero que vocês falem o que vocês estão vendo, e também se vocês acham que isso tem a ver com algum tema cotidiano, e se essas obras aplicadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e na sala de aula se elas podem ser usadas, e também nas situações-problema-desafio, que é um dos nortes de trabalho do GENPEX. Quem quer começar?

Dulce: *[pegou a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral]* Eu peguei em alusão ao primeiro de maio, que é uma obra da Tarsila, que se chama “Trabalhadores”, e eu acho que é uma obra que pode ser trabalhada em sala de aula porque é uma coisa, tem uns elementos aqui de fábrica, tem pessoas com diferentes características, diferentes caras, e é um assunto que está no cotidiano deles. E a Tarsila, que é uma artista muito importante para o Brasil, que ao mesmo tempo que eles fossem discutir o tema, eles pudessem conhecer também uma artista importante para a cultura brasileira, para a arte brasileira.

Claudio: pode comentar? Eu quando vi, ia ser minha preferência, mas aí eu fiquei em cima do seu critério, eu quis pegar alguma coisa diferente. Mas essa obra foi bem lembrada, porque a gente acabou de trabalhar esse assunto do 1º de maio, e é uma imagem muito significativa nesse sentido.

Yasmin: na verdade, quando eu vi, eu imaginei uma coisa totalmente diferente, porque eu não conheço, né? Eu vi muito, assim, um padrão, pessoas encaixadas.

Dulce: mas acho que é meio que a ideia, mesmo, porque essa coisa aqui é mais de fábrica, não é um trabalhador, é fábrica, e fábrica tem essa conotação do filme Tempos Modernos, dessa coisa quadrada...

Yasmin: tipo, muito mecânico, né?

Dulce: é mecânico, acho que é essa a ideia mesmo.

Claudio: ao mesmo tempo pode lembrar a questão de organização desses trabalhadores. Que tão aí, meio que se preparando para tirar uma fotografia.

Yasmin: é e também eles não tão assim, a expressão deles não é de muita alegria, de felicidade. Acho que representa muito o que a gente tá vivendo hoje.

Dulce: na verdade eles tem meio que cara de nada, assim. Sem expressão, nem triste, nem feliz.

Thayná: [*pegou o São João – Djanira*] então, eu peguei essa obra, eu não conheço, ela retrata o São João e ela é bem colorida, eu peguei porque é uma época do ano que eu gosto, e também ela transmite a cultura brasileira, do São João, do Nordeste e tal, que foi se espalhando por várias regiões do Brasil. E aí eu peguei, porque eu acho que dá pra trabalhar a questão de regionalidades, as questões de algumas tradições, que é a questão do São João, acho que dá pra trabalhar bastante, a partir da área geográfica. Da pra trabalhar a questão das histórias de vida também. É isso.

Reijane: [*pegou a obra Passageiros - Alessandra Buffe*] a minha obra eu não conheço também, mas me chamou atenção, pela questão de ser uma pessoa, ter uma sombra, e aqui as múltiplas determinações do sujeito, então eu pensei muito na questão da Psicologia, não tem como dissociar isso da minha vida, então eu penso aqui no ser humano e tudo aquilo que o constitui, não só conscientemente como inconscientemente, tudo aquilo que ele recebe, que ele ressignifica na vida dele. Pensei mais nesse sentido. E aí para trabalhar em sala de aula com a EJA, seria no sentido de trabalhar com a história de vida deles, naquilo que os constitui como seres humanos. Foi nesse sentido que eu pensei quando eu peguei essa imagem.

Dulce: essa obra estava na CAIXA no dia que a gente foi com eles.

Reijane: ela não me é estranha...

Dulce: ela é super bonita porque ela é um rosto formado de vários rostos, e a Karina contou que a artista ficava desenhando as pessoas.

Karina: o quadro da Thayná é de uma artista que eu gosto muito, a Djanira, que chama São João, e inclusive está em exposição na CAIXA agora. A Djanira retrata em suas obras a questão da cultura popular, do Brasil. E essa da Reijane é da Alessandra Buffe, que ela é uma artista contemporânea, e se chama Passageiros, e é exatamente isso que a Dulce falou, é um rosto, é uma pessoa, e dentro de cada um desses quadradinhos são outros rostos, ela é de São Paulo, e ela ficava no metrô desenhando o rosto dessas pessoas que estavam ali sentadas, e passou a se questionar ‘como a gente é aquelas pessoas que nós vemos todos os dias, mas sequer conhecemos, ou seja, é tão passageiro, mas ao mesmo tempo já faz parte da nossa vida’, é exatamente isso, o que constitui...

Reijane: engraçado, quando você falou esse negócio do passageiro, é algo tão peculiar, mas é assim, você todo dia pega ônibus com aquelas pessoas, você vê aquelas pessoas todos os dias, naqueles mesmos horários, que você quando não vê, começa a sentir falta, sem nem saber.

Claudio: e tem a ver com o livro, o Passageiros da Noite, do Arroyo, dá pra fazer uma associação legal. E eu me lembrei, assim que a Reijane mostrou, lembrei que a gente viu na CAIXA.

Yasmin: [*escolheu a fotografia de Sebastião Salgado*] então, eu escolhi essa imagem, eu também não sei de quem é, mas me chamou muita atenção, talvez pela memória de minha família, ou também a questão do pessoal lá do Paranoá, que eu consigo enxergar muito deles aqui. Eu não sei se é uma bíblia na mão dele, eu acho que é, ou se é um livro. Eu vejo que apesar do sofrimento, eles estão juntos, em prol de alguma coisa, eu não sei o que é, mas é isso. Muitos estão cansados, desmotivados, você vê pela aparência das pessoas, e você vê muito isso no Paranoá, muitas vezes eles tão exaustos, igual a gente, mas estão lá para aprender. Eu vejo assim, que o trabalho deles muito mais pesado que o nosso, porque eles trabalham no sol o dia todo, eu vejo muito isso, eu escolhi essa imagem por isso.

Karina: essa imagem é do Sebastião Salgado.

Yasmin: eu imaginei.

Karina: eu não lembro o nome, mas tem alguma coisa a ver com escola, uma escola rural e eles estão estudando.

Yasmin: eu imaginei que fosse dele.

Reijane: é bem típico dele.

Claudio: [*escolheu Ciranda – Portinari*] eu peguei essa imagem, eu não sei se é uma pintura, mas me chamou atenção a questão da roda, que me faz lembrar aqui do GENPEX, do momento do abraço coletivo, da ideia da roda de conversa, também como um momento de lazer, de brincar, e depois comecei a pensar, tem um menininho e um cachorrinho aqui do lado, e eu não sei porque, o que de fato está aqui representando, se está sendo excluído ou se está chegando para brincar, ou se estar fora faz parte da brincadeira. Eu sei que gostei muito.

Karina: essa obra é do Portinari, Ciranda.

[*explico para Mirian a atividade*]

Mirian: [*a Morte de Marat – Vik Muniz*] esse aqui é aquele artista que faz obra com lixo? Eu escolhi porque eu lembrei da época e você deu a explicação que ele sempre faz as obras dele usando essa metodologia de pegar materiais sólidos, como lixo, para fazer a obra de arte. Eu acho que eu levaria ela para ser trabalhada de forma, digamos, reflexiva acerca dos problemas ambientais, que a gente tá vivenciando atualmente, e quanto essa coisa da imposição do capitalismo, da imposição do consumo, e que todo mundo trabalha para comprar coisas, para ter algo, o que isso gera de descarte para a natureza e quais as consequências disso nos recursos naturais e de quem sofre com isso, quanto a natureza sofre com isso.

Karina: alguém quer comentar? Vocês estão tão quietos. Essa obra é do Vik Muniz, até indico, não sei se vocês já viram aquele documentário, O Lixo Extraordinário? É muito legal, ele mostra exatamente o processo de construção das obras, ele pega, são catadores de lixo, e transforma eles em obras de arte, na verdade ele preenche as obras com lixo. E ele traz exatamente essa crítica sobre a questão do consumo, da produção do lixo, das condições dos aterros sanitários. Para onde isso vai, para que isso serve. É muito legal, é um dos documentários que eu mais gosto. E o trabalho do Vik Muniz é muito bonito, ele tem umas sacadas bem legais, a sustentabilidade é bem trabalhada nos trabalhos dele. Esse trabalho eu gosto bastante.

Então é isso, eu quero saber se vocês acham que essa atividade é relevante, se o trabalho é interessante. Se vocês gostaram de fazer.

Yasmin: eu acho que é uma atividade muito boa, porque são várias percepções. A forma como a Mirian pode enxergar aqui, pode ser que eu não veja. Eu acho que a gente dar essa liberdade para eles criarem, para eles pensarem, para eles refletirem. Por mais que eles não

percebam a intenção, a intenção é muito grande, porque para eles, muitas vezes, ler e escrever é tudo. É a única forma de aprender.

Thayná: E a questão de você ouvir o próximo, e de entender o que ele está dizendo, e não só entender, mas também respeitar o que ele está dizendo, que foi o que aconteceu lá na escola que tiveram várias opiniões diferentes, e até houve um respeito muito grande na questão de trabalhar.

Mirian: e a questão de abrir a mente. Que as vezes assuntos que não são cotidianos para eles. Você pegar a leitura de alguém mais desconstruído que nem a Dona Edite, que faz uma leitura de uma obra de arte que mostra partes íntimas, ela faz uma leitura ‘ah, não tem problema, ah! Isso é legal’ e coloca com outra que tem uma leitura mais tradicional, mais conservadora, e as duas entram em um embate, mas no final se entenderam.

Yasmin: e ainda a proposta da gente levar algo que não faz parte do cotidiano deles, que para eles seja algo tão distante, que quando a gente leva é uma coisa tão mágica.

Reijane: mas eles se identificaram lá no museu...

Mirian: e incrível como eles se identificam, porque normalmente uma obra de arte dessa aqui em cima da mesa, ia ser a primeira que alguém ia pegar [faz referência a fotografia de Sebastião Salgado], porque tem essa coisa da auto identificação do processo sócio histórico, deles se sentirem representados por uma foto dessas, diferente de algo, que é que para eles é estranho. Eles se identificam com algo que é cotidiano para a vida deles, com um retrato. E ao mesmo tempo dá a oportunidade para eles apreciarem outras artes, não só essa arte que é como se fosse uma foto, essa arte fidedigna que só expressa a realidade do povo sofrido, mas uma arte diferente.

Dulce: fotografia é arte também, que azulejo é arte...

Reijane: que lixo é arte...

Dulce: e quando essa atividade foi feita lá na escola foi interessante porque deu para ver que a arte é algo que está dentro da pessoa, o que eles falaram das imagens deles, muitas vezes era o título da obra, porém vinha do jeito que eles sentiam, ou seja, está dentro da pessoa, independente da escolaridade dela, da vivência dela. Foi bem sensitiva mesmo.

Yasmin: é bem aquela coisa, até o que eles falam é arte. Porque eles falam coisas que eles não têm a dimensão do que eles estão falando, mas que para a gente que está escutando, é

uma coisa assim, igual quando a gente foi na exposição, eu lembro muito do Seu José Candido falando, ele falou assim ‘hoje está sendo o dia mais feliz da minha vida’, talvez para a gente estivesse sendo algo normal e para ele estava sendo algo muito incrível.

Claudio: e também, como a Yasmin estava falando, eles são muito presos nessa coisa de conquistar o domínio da escrita e da leitura e muitas vezes as pessoas e eles também, por conta dessa questão, assim como muitas pessoas, não reconhecem que aqui tem linguagem, que aqui tem uma escrita, uma expressão, que isso aqui tem uma ideia, que a gente pode fazer uma leitura, que a gente pode discutir, pode trocar essas nossas impressões a respeito de uma obra de arte, onde quer que ela esteja, tanto dentro do museu, como fora do museu, independentemente do estilo artístico, e trabalhar, porque se a gente for pegar cada uma aí [faz referência as imagens] e discutir a gente vara a noite, pode pedir a pizza e a coca-cola, que a gente vara a noite conversando.

Mirian: eu acho que tem isso que o Claudio falou, tem muito a ver com essa coisa de proporcionar um ponto de partida diferente para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de algo que é fora do cotidiano deles, para eles enxergarem que dentro de vários contextos, tem como haver um aprendizado, né.

Claudio: e valorizando e reconhecendo aquilo que eles também tem, que as vezes eles não fazem ideia de quanto isso é importante. Inclusive ligado a arte.

Karina: então vocês consideram que o estudo da cultura, da arte, da história, por meio dos museus, por meio de livros, de imagens, isso é importante para os sujeitos da EJA, e vocês acham que isso desenvolve o que neles? Se isso é importante para o desenvolvimento deles, tanto pessoal, quanto na questão do estudo, do ensino formal?

Thayná: isso desenvolve o senso crítico, né. E o que mais...

Dulce: eu acho que aproxima eles da arte, porque a arte muitas vezes é encarada como um coisa de elite e os espaços da arte também são encarados como espaços de elite. E a gente viu que eles também sentem a arte como a elite, e igual qualquer pessoa, e que eles estavam a vontade na CAIXA Cultural. Então, eu acho, que é um jeito de aproximar. Eles se espantaram “Nossa! Aqui é de graça?”, eles veem que é uma opção para eles, de programa para eles.

Yasmin: eu acho que vem até como uma construção, dessa questão que a gente tanto fala, da educação bancária, porque a gente chega na sala e eles querem só ler e copiar o que a gente escreve no quadro, então eu acho que nosso grupo, não só com o trabalho no museu,

proporciona esse momento diferente. Porque, nos dias que a gente não vai, é muito assim, uma educação bancária. Então, eu acho que o nosso grupo leva isso...

Mirian: e esse negócio da criticidade, do que é arte para a elite? Essa coisa que a Dulce falou: por que algumas coisas estão lá no museu? Essa coisa da hegemonia: por que tem algumas pessoas que consideram só isso aqui arte? E é a arte apreciada pela elite, e é a arte que só 'esse povo' deve ter acesso? Por que o grafite não é uma arte e não é valorizado igual é a Monalisa, que tá lá no museu, que eu não sei nem onde é que tá...

Claudio: no Louvre...

Dulce: e os artistas também não são da elite, muitos deles, né...

Mirian: Sim!

Dulce: muitos clássicos morreram sem vender um quadro, não foram reconhecidos enquanto eram vivos. Os artistas atualmente, poucos artistas têm, ou quando encontram um padrinho, ou quando conseguem colocar uma arte em um lugar importante é que são reconhecidos, senão tem que seguir um caminho muito difícil, porque a sociedade está preparada para profissões mais assim, clássicas, né, não para uma pessoa viver de arte mesmo, é difícil, né, talvez tão difícil quanto a vida que eles têm...

Claudio: e trabalhar com eles é para mostrar que é possível, que eles podem ter acesso, que eles pertencem a esse mundo. Que aqueles espaços pertencem a eles, porque são também cidadãos. Tem tudo isso, de você abrir a porta e mostrar, que em razão de um histórico de vida, de sofrimento, de marginalização, de afastamento, no caso a gente tem uma possibilidade de reinseri-los, ou até de inseri-los, nesse mundo, nesse universo, de forma a mostrar para eles: é possível você estar aqui, isso aqui também é seu. Você pode conviver, você pode compartilhar, você pode vir aqui. Como muitos depois falaram que eles iriam voltar lá, né? A gente sabe das dificuldades, porque moram longe, dependem de transporte, horário de trabalho, isso não é uma prioridade na vida deles, mas enfim, pelo menos eles saíram cientes, assim, dessa novidade que ali é um lugar que eles podem ir a hora que eles quiserem.

Reijane: e a questão da identidade deles também, como artistas, porque muitas das vezes eles produziam arte, sem saber que produziam arte. Aquele crochê, aquelas coisas que eles faziam com potinho, para eles se identificarem como artistas, para que eles talvez, também pudessem ter, algo que eles fizeram, algo que eles guardaram, em um museu também. Acho que esse foi

um momento bacana, deles se reconhecerem também como parte desse processo criativo. E que eles podem estar nesse mundo, independente de ser um artista ou não. Ou como um visitante...

Dulce: valorizar, também, os artistas dali. O Paulo que é um que gostou da atividade, e, como é que chama aquele que é pintor de parede e trabalha na casa de um artista? Como é que ele chama...

Karina: Mauro!

Dulce: isso, Seu Mauro. Ele trabalha na casa de um artista plástico, e ele também reconhece a arte dele como, porque ele faz trabalhos na parede diferentes, texturas diferentes, marmorizadas, e ele mesmo valorizou o trabalho dele. E eu acho que especialmente, porque ele trabalha com esse artista plástico.

Karina: então vocês acham, que, no processo de ensino-aprendizagem e o que vocês puderam observar, nos alunos, durante todo o semestre, desde a primeira atividade que a gente conversou sobre cultura até a atividade final, do livro, o que isso auxiliou no processo de ensino-aprendizagem deles, e o que isso trouxe para o desenvolvimento deles? Como vocês avaliam essa intervenção, nesse ponto de vista, de perceber no aluno, qual foi essa devolutiva deles em relação a atividade? Tanto na questão formal, do que a gente teve como resultado final, que foram os textos coletivos e o livro, que a gente foi pegando os relatos e colocou o que eles levariam para o museu, que envolve essa questão da arte, da arte de cada um, e também aquilo que eles valorizam, como algo importante, que merece um lugar. Eu queria saber isso de vocês, como vocês avaliaram, percebendo ou não o desenvolvimento dos alunos.

Dulce: deu para ver que eles ampliaram o conceito deles de um museu, de arte, porque museu para eles era um lugar de coisa velha e muitos deles viram que não é. Inclusive, o que eles gostaram mais, é uma coisa bem contemporânea, aquelas fotografias e tal. Deles, eu acho, que uma coisa importante é eles se reconhecerem ali nas obras que eles viram, porque a arte é um reflexo da vida mesmo, e as vezes a gente não se reconhece, e as vezes a gente não tem a consciência daquilo, mas quando vê alguma forma de arte, a gente se reconhece. Você lê um livro e acha “Nossa! Aquele livro é muito eu”, você vê uma imagem, e para ele essas imagens, vários fizeram comentários a respeito da vida deles, das lembranças deles, dos registros deles. Então acho que ampliou a sensibilidade deles, e o conceito deles, sobre o que é arte, o que é museu, do que é importante...

Mirian: e que as várias possibilidades de você tratar a partir da percepção deles e da experiência que eles tiveram, construir um texto, construir algo, baseado nessa vivência, de fugir dessa educação bancária, como a Yasmin falou, e que foi uma possibilidade e proporcionou um ponto de partida diferenciado para a alfabetização e letramento.

Reijane: esse ponto do letramento é o que eu ia enfatizar, porque eu acompanhando a primeira etapa, eu vejo o quanto a alfabetização ali está desvinculada com essas questões do letramento. É aquele exercícozinho de só por a palavra, ao invés de vir um texto mais contextualizado, e a gente leva isso para eles. É igual a Mirian falou, que ali eles produziram um texto, eles levaram, eles buscaram, a gente levou uma definição de dicionário para eles sobre o que é arte, não foi? Então a gente contextualizou tudo isso em várias atividades. A gente trabalhou muito essa questão do letramento com eles, e essa talvez seja uma das maiores vantagens, do processo mesmo, de ensino-aprendizagem. Eu acho que essa foi uma boa contribuição para esse processo.

Mirian: e teve muito esse negócio, do início, meio e fim, da coisa bem amarradinha, não ficou chato, da gente falar “Ai, eu não aguento mais trabalhar sobre isso”. Mas realmente como, a gente que está mais nesse mundo, que temos mais possibilidades de vivenciar essas coisas, pode ter ficado meio chato para a gente, mas as vezes para eles pode ter feito mais diferença. Para eles fez muito mais diferença.

Reijane: não ficou aquela coisa de que ele viu hoje e não vai ver nunca mais, não. A gente deu um início, um meio e um fim. Mostrou para eles, definiu, mostrou conceitos, trabalhou imagem, trabalhou texto. Eu acho que a gente fez um trabalho muito bacana!

Mirian: e é incrível como a escola forma, né? A EJA, essa coisa da alfabetização ser dessa maneira, eles tão tirando um problema, que é o analfabetismo, mas criando analfabetos funcionais, porque tem um monte de gente lá que aprende a ler e a escrever, mas não aprende nada, poxa, nem um símbolo, que é comum em todo mundo. E outra coisa, isso dos múltiplos símbolos, das múltiplas manifestações, eles tem que entender isso.

Reijane: até para isso ter significado, ter sentido para eles, porque não tem, tá desvinculado do mundo aquilo para eles.

Mirian: é fazer ligações, que isso tem a ver com aquilo, a gente faz isso o tempo todo, o processo de ensino-aprendizagem. Todo mundo aqui faz isso o tempo todo, poxa, isso tem a

ver com isso, que tem a ver com aquilo, nossa que legal. A gente tá desenvolvendo, a nossa inteligência.

Reijane: Exatamente!

Dulce: e no texto coletivo, embora eles não tenham escrito a primeira versão, eles copiaram, eles elaboraram o pensamento deles, eles colocaram as ideias deles para falar as frases, porque as frases eram deles. Eles mostraram a mudança de conceito deles, e também a capacidade deles de elaborar, aquele conceito em palavras, a partir das vivências, para a gente fazer o texto coletivo. Isso ai também é um letramento, né.

Karina: então, agora, eu queria que vocês fizessem um breve relato do que foi a intervenção para vocês, o que vocês sentiram, agora é uma coisa bem pessoal mesmo. Para a gente discutir se essa intervenção foi eficaz, se o planejamento foi eficaz, se há algo que pode ser repetido, replicado, talvez em outros espaços. Pensando na questão mesmo de como a educação não-formal, a gente utilizou o espaço do museu, outros espaços de aprendizado, outros espaços de debate, de discussão, hoje mesmo a gente tava aqui discutindo sobre greve, sobre movimento, e nos estudos que eu estou fazendo sobre a educação não-formal, falam muito sobre esses espaço de discussão. Então se essa intervenção, ela promoveu isso, esse espaço de debate, e como vocês avaliam, pessoal, agora, como professores, participando da intervenção, levando, mediando a intervenção, o que vocês sentiram, como avaliam, se vocês mudariam algo no processo, como a gente pode aperfeiçoar, ou trabalhar isso de outra maneira, bem aberto a críticas mesmo, sem problema nenhum.

Claudio: bom, de bate e pronto, não vem nada a minha mente que eu acho que deveria mudar, pelo contrário, eu penso que foi um trabalho muito bem pensado, muito bem articulado, você estando assim a frente, mas trazendo e compartilhando com o grupo, então eu penso que tivemos aqui, um espaço de pensar em uma construção coletiva, que é uma questão importante para ser destacada. E foi muito bem acolhida por todo mundo, pelo menos até onde eu sei, ou pelo menos pela maioria, pelo menos de quem tava no grupo trabalhando, mais ainda pela escola, pelos estudantes, pelos profissionais, pelos professores das turmas que nós acompanhávamos, pela coordenação, na época ainda com a Francinete presente, só foram feitos elogios ao trabalho. Provavelmente deve ter alguma coisa que a gente teria que fazer uma análise assim, que a gente tivesse que repensar para melhorar, mas em um primeiro momento eu não tenho nada para apontar, eu acho que foi um trabalho muito bom, sinto que com um bom retorno, com boa receptividade, principalmente dentro daquilo que a gente se

dispôs a fazer, dos objetivos, que eu penso que foram alcançados, inclusive com as atividades que foram realizadas em sequência a ida ao museu, provocando eles a trazerem peças deles, mostrando o que é importante para eles, e que para eles mereciam estar em um museu. Eu penso que é um trabalho muito bom, que provoca essas reflexões que a gente no dia-a-dia muitas vezes não faz, como a Mirian vinha dizendo, que as vezes coisas que a gente não percebia, ou porque tá muito acostumado ou porque não tem identificação com ele, e foi uma forma da gente justamente criar possibilidades...não mas é um trabalho que eu considero que é muito importante, que deve ser replicado quantas vezes puder, e ser levado para outros lugares...

Karina: eu vou adicionar mais uma pergunta então: eu queria saber se o trabalho trouxe alguma mudança de concepção para você, como pessoa, sobre museu, sobre arte. Podem complementar ai na discussão...

Mirian: relacionado a isso, de como profissionais, foi importante para a gente ver como é difícil trabalhar com algo contextualizado e com início, meio e fim, fugindo um pouco dessa coisa da educação tradicional, bancária, e do quanto leva um tempo para a gente fazer um trabalho com eficácia mesmo, o quanto tem que ter os processos, porque as vezes dava muito a impressão que a gente só estava fazendo a mesma coisa, o tempo todo, mas que não era, porque era trabalhando um assunto e destrinchando de dentro várias outras coisas, formas e possibilidades de aprendizagem. O quanto realmente é desafio, ser professor e fazer, realmente diferente. De está ai, disposto a dar isso.

Reijane: quando a gente pega, alguns projetos de professores na Educação Infantil, por exemplo, a gente vê muito isso, que aquele projeto é um semestre inteiro sobre um tema, e ai ele vai desmembrando em várias, tirando várias coisas, e o quanto isso é eficaz, porque você contextualiza, não fica aquela ponta solta, você sabe o que você tá falando. Então eu acho, didaticamente falando, eu acho que é super válido, eu acho que foi bem elaborado, eu acho que nós como grupo, nós crescemos bastante, a gente se uniu muito nesse momento, a gente tava um apoiando o outro. A questão com os alunos, foi meu primeiro semestre, eu não tinha tido experiência com a EJA, e foi muito gratificante, porque ali a gente pode ter um pouco mais de percepção sobre esses alunos, um pouco mais de entender como eles se sentem, como eles se vem no mundo. Então, eu acho isso muito interessante, porque a gente pode explorar várias coisas e perceber, também, muitas outras coisas, que a gente as vezes nem tem a oportunidade, porque a gente vai fazendo as coisas tão mecânicas, que a gente não vê sentido.

Como várias atividades, que a gente fazia, que eu não via sentido, não via uma aplicabilidade, como esse projeto do museu. Eu achei muito interessante.

Mirian: você fala dessa questão do conhecimento do aluno, como a gente precisa conhecer o educando, com essa relação de proximidade, menos técnica...

Reijane: a gente com eles lá do museu, o quanto isso nos aproximou, tiramos fotos com eles. Tudo isso foi muito interessante...

Yasmin: a questão da afetividade, da escuta sensível. Eu percebi que assim, tudo que a gente levava, tudo que a gente escutava deles, porque a gente quase não falava, eu percebi que a gente falava muito menos que eles falavam. Eles falavam muito. Então, eu acho que a gente escutava muita coisa. E até no museu, eu acho que a questão da gratidão deles, por estarem vivendo aquele momento, para a gente podia ser algo bem simples, mas para eles estava sendo uma coisa incrível. Então, assim, o dia do museu, foi o dia mais impactante! Porque a gente via alegria no olho deles, a gente via amor, eles chegavam, abraçavam a gente, agradeciam. Então eu acho que teve muito afeto, muito carinho.

Thayná: eu acho que a atividade, ela foi muito importante, desde o começo e foi trabalhada até o final, como já foi falado, teve início, meio e fim. E a intencionalidade era a gente sair daquela zona de conforto, do espaço formal da educação que é a sala de aula, que é a escola. Então, assim, no começo, a gente ouvia “Ah vamos pro museu?”, “Ah vai ser passeio”, aí depois os alunos começaram a mudar a percepção, “Ah! Gente vai aprender muita coisa lá”, “A gente vai aprender muita coisa nova”, então, “O professor talvez use isso aqui para cair na prova, porque é uma coisa importante”. Abriu a mentalidade deles, a relação da arte, do museu, mudou esse semestre, eles enxergavam uma coisa, e no final enxergavam uma coisa totalmente diferente.

Reijane: a partir disso, percebemos o quanto nós conseguimos mudar a opinião deles, porque poucos queriam ir para o museu...A gente tocou...

Thayná: dos poucos que queriam ir no final, tipo, foram dois ônibus cheios. E os que não puderam ir ficaram bem chateados, quem não conseguiu chegar a tempo para pegar o ônibus ficaram bem chateados. Então, assim, a gente abriu um espaço para a educação não-formal, porque agora eles sempre pedem para a gente ir para lugares diferentes, conhecer lugares diferentes, falar sobre coisas diferentes, coisa que não acontecia antes.

Mirian: eu acho que esse lance deles perceberem que você pode construir, por exemplo, um texto com as suas impressões. Que a gente coloca na leitura, na escrita, aquilo que a gente sente. A gente pode escrever sim um texto formal colocando nossos sentimentos, nossa visão, nossa percepção. O texto não precisa ser nada científico, acho que essa coisa deles perceberem que o texto não precisa ser essa coisa científica, de um especialista falando, mas que pode ser um texto pessoal. Eu pensei nisso aqui agora.

Dulce: eu particularmente gostei muito dessa atividade, porque eu trabalhei muito tempo na Galeria de Arte do Museu de Valores do Banco Central e a gente já discutiu muitas vezes as galerias e os museus como espaços de educação também, e a gente mesmo sempre tentava montar uma exposição e colocar os textos de uma forma que levasse a informação sobre o tema, não só expor os quadros. E na hora que eles entrassem em contato com a arte, igual na primeira fala da gente sobre cada peça, a gente vê a quantidade de temas que a gente pode explorar com uma única obra de arte.

Yasmin: e eles se viam muito dentro das obras...

Dulce: pois é. E quando a gente fez essa atividade com eles, eles mesmos levantaram vários temas para poder discutir em sala de aula, e fazer todas as atividades baseadas neles. E envolve tudo que a gente sempre fala: histórias de vida, o cotidiano deles, as palavras deles...

Thayná: as situações-problema-desafio...

Dulce: pois é, as palavras e os assuntos que estão na vida deles.

Mirian: eu acho que de sugestão/critica é tentar, na próxima vez que for trabalhar nesse tipo, as vezes focar em duas obras de arte, por exemplo, e fazer atividades mais manuais mesmo, essa coisa da folha, pegar uma arte dessa e pegar, sei lá, quantas coisas... meio que de alfabetização, mas que envolva um pouco da atenção, do raciocínio lógico, essa coisa de levar mais atividades impressas. Manual, para eles fazerem. Porque as vezes fica parecendo muito que é só conversa, eles não entendiam, mas a gente sabia o quanto eles tavam aprendendo, mas a gente sabe que para eles, o aprender é pegar o papel e o lápis e colocar no papel escrevendo.

Yasmin: as vezes eles ficavam até sem paciência né?

Mirian: sim! As vezes eles ficavam “Não aguento mais falar sobre isso”. As vezes fazer, trabalhar, isso tudo que a gente tá falando, mas tentar mesclar um pouco das conversas, das

vivências de cada um, falando, mas também elaborar umas atividades legais, de folha para eles fazerem.

Reijane: a gente, eu não lembro se era com a Julieta, ou se era com a Larissa, a gente comentava que as vezes a gente levava tantas atividades que a gente não conseguia explorar uma só, de forma significativa.

Mirian: explorar uma só, por exemplo, essa aqui, a gente consegue explorar tantas coisas, o que você enxerga, quantas... essa coisa mesmo, bem de alfabetização.

Dulce: de matemática...

Mirian: sim! Qual cor aparece em mais, em maior quantidade nessa obra, qual cor, enfim...

Yasmin: pensar muito o lado pedagógico também.

Mirian: explorar o lado pedagógico dentro de uma obra de arte, por exemplo essa aqui: por que as cores da bandeira do Brasil são dessa cor, é amarelo, verde. Fazer umas questões de múltipla escolha.

Dulce: e também falar sobre os nossos artistas, que faz parte da nossa cultura...

Reijane: se você foca em uma ou duas obras, e desmembra as atividades, tem mais coisas para trabalhar.

Mirian: sim, mais possibilidades. O lugar do artista, por que ele pintou isso?

Dulce: fala da vida dele, que as vezes era difícil, que as vezes as pessoas veem lá, tá vendendo um quadro, então tem a vida fácil. E os desdobramentos também, as vezes uma imagem pode desdobrar em um texto, pode desdobrar em um teatro, em uma apresentação, pode desdobrar em outras atividades de arte ou de qualquer forma de aprendizado.

Mirian: por exemplo, escolher um artista nordestino, que tem muito a ver com a regionalidade deles. Vamos desmembrar a vida de fulano, que mora em tal lugar, será que ele fez essa obra por que?

Dulce: em tempos de Copa, por exemplo, essa obra do Vicente do Rego Monteiro, é o goleiro...

Mirian: a coisa da bandeira do Brasil também... por exemplo, trabalhar Brasília, o Athos Bulcão, por que será que a gente vê tantos lugares? Quem foi Athos Bulcão?

Yasmin: igual o vídeo que você levou. O vídeo foi muito interessante, porque as vezes são museus que estavam na cidade deles, que eles não sabiam. Eu achei aquele vídeo muito interessante.

Dulce: e eles reconheciam características das artistas. Tinha uma lá, da arte popular, que usava umas florzinhas brancas, então eles falavam, essa é da mesma...

Yasmin: eles já tinham ido...

Dulce: e só de ver ali, eles já reconheciam que tinha uma identidade da artista naquelas peças. E é um jeito de aprender sem achar que está fazendo esforço. É uma coisa que vem mais natural do que você pegar um livro para ler e falar que vai ter prova. Tem vez que tem um monte de coisa na sua cabeça que você nem sabe como entrou.

Mirian: e eu acho que esse negócio de mostrar na prática sem que eles percebam que tão aprendendo, em outros contextos que não sejam nesse contexto formal que eles tão habituados, foi até um motivo que eles saíram antes da escola, pois não conseguiam acompanhar as turmas, porque não aprendia na forma como a professora era, pura e tradicional demais. Fazer eles perceberem isso na prática, de como a gente aprende de outras maneiras.

Dulce: e pro próprio professor. Eu tenho uma amiga que defendeu, agora recente, a dissertação de mestrado dela, e ela fez justo nesse aprendizado pros professores, que as pessoas que trabalharam em espaços culturais, CCBB, tal, como mediadores, e agora são professores, isso serviu para aumentar a habilidade deles para ensinar, esse convívio com o ensinar, com o mostrar, com as pessoas perguntando, facilitou e desenvolveu as formas de ensinar.

Claudio: e abriu a mente. Porque o professor costuma ser muito fechadinho na casinha.

Dulce: pois é. E as pessoas sensibilizam os alunos de forma diferente, pelo comportamento das pessoas que eles foram lidando nesses espaços...

Claudio: tem mais jogo de cintura...

Dulce: eles se julgam melhores professores. Alguns são professores de Artes, outros não, mas mesmo assim, eles julgam que esse período de estágio ajudou na capacidade deles de darem aulas.

Mirian: o quanto a escola pode estar ligada com a vida cotidiana do sujeito, o que dá pra fazer. Que isso não é utópico!

Karina: então, vocês responderam todas as perguntas. Agora para finalizar, eu disse que seria rápido, que não seria torturante...

Mirian: ah! Uma coisa que eu esqueci de falar. Até eu tinha a concepção de que museu só tinha coisa velha, gente. Para mim era.

Dulce: e que era coisa de elite.

Mirian: sim, era coisa de elite e que só tinha coisa velha. Eu ia pro museu e pensava que só ia ter aquelas roupas, daquele povo branco que marcou a história, não quero nem ver.

Karina: isso é muito importante. O que mudou em vocês. Se alguém mais tinha pode falar. Isso é muito importante. Eu também tinha, quando eu comecei a estudar Museologia, eu gostava muito de museus históricos, e aí eu entrei na Museologia e vi o campo se abrindo e pensei “Meu Deus! É tanta coisa interessante, tanta coisa para ser explorada”, tanta coisa boa, que traz mesmo, e quando eu cheguei nesse tema eu pensei “Gente, tá. A gente leva eles pro museu, mas enfim, isso é significativo?”, e por isso que eu quis me reunir com vocês, eu queria entender isso no coletivo. Quando eu trouxe essas imagens eu fui escolhendo a dedo, imagem por imagem, eu pensei “vou levar imagens que mexam com as questões cotidianas”, e daí fui pegando artistas de diversos períodos que tratam por meio de suas obras coisas cotidianas. Trouxe obras que fazem parte do nosso cotidiano, tipo Athos Bulcão, é o cotidiano deles, eles passam ali pelo Parque da Cidade, por exemplo, e veem. Então de mostrar que as obras, a arte, são próximas, e que estão próximas. Interessante vocês falarem isso, dessa proximidade.

Então, para finalizar, bem GENPEX o final, eu queria que cada um falasse uma palavra que representou a intervenção, o que vocês acharam.

Claudio: queria fazer uma pergunta antes. Você pensou: vou escolher esse aqui pensando em alguém? Ou não?

Karina: pior que não. Teve uma obra que eu lembrei de um aluno, que é a do futebol, porque essa semana eu fiquei conversando horas com ele sobre futebol. O Seu José Alves. E ele ficou falando tudo de futebol! Ai eu pensei, poxa, esse artista é bem interessante, e ai tinha essa obra do jogador de futebol, e eu achei muito legal trazer. Eu pensei de que formas vocês

poderiam escolher essas imagens: ah! O que seria significativo para um aluno, para trabalhar na escola.

Yasmin: eu acho até que a gente podia levar de novo. Para fazer com eles.

Karina: podemos levar sim. Ai eu fui pensando na questão da Tarsila do Amaral, com os Trabalhadores, tem essa questão com o trabalho. A da Ciranda, foi bem escolhida a dedo. Algumas foram bem aleatórias, tipo essa da Frida, que fala da maternidade, só que é bem pesada, bem diferente, porque eu queria alguma coisa bem surrealista, ai trouxe a Frida. Tem o Basquiat, que ele tá até em exposição no CCBB, ele traz uma crítica a questão afro, ele é um grafiteiro, não é bem grafiteiro, ele fala que é neo-expressionista. Então foi pensada nessa forma, na escolha das obras, mas também de trazer assim, as vezes não parece que é, mas tá representando, e vai da interpretação de cada um. Ah! Festa junina também adoro!

Dulce: muitos alunos são diaristas no Plano, e devem trabalhar em blocos que tem esses azulejos do Bulcão.

Mirian: quando a eles falavam “a gente vai pro museu”, eu dizia “não, é pra CAIXA Cultural”, porque para mim não era museu.

Thayná: então, voltamos, temos que falar uma palavra?

Karina: é, uma palavra que represente a intervenção.

Thayná: a palavra para mim seria desconstrução.

Mirian: para mim é amadurecimento pedagógico, duas palavras.

Reijane: para mim é aproximação.

Dulce: para mim é ampliar. Ampliou os horizontes...

Yasmin: para mim é experiência única.

Claudio: oportunidade.

Karina: então é isso gente, muito obrigada!

ANEXO 4 – Cartas de cessão de uso sobre depoimento oral

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, Isma Dornelli de Albuquerque Marim,
 nacionalidade, Brasileira, estado civil, casada,
 carteira de identidade nº 3177819, órgão emissor, SSP/DF,
 residente na cidade de Brasília, endereço, QRSN Conquistas
04 CASA 1717 SETOR MILITAR URBANO declaro ceder a Karina Lie Sato
 Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
 estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
 sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
 depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
 autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
 todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
 motivos idênticos.

Brasília, 07 de maio de 2018.

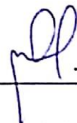
Isma D. de A. Marim

Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, WILLIAM LUZENTE PAULO,
nacionalidade, BRASILEIRA, estado civil, CASADO,
carteira de identidade nº 3400 537, órgão emissor, SSP / DF,
residente na cidade de BRASÍLIA, endereço, SQN 311 Bloco B,
APTº 505, declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 30 de MAIO de 2018.



Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, CLAUDIO MARCELO RAPOSO DE ALMEIDA,
nacionalidade, BRASILEIRA, estado civil, SOLTEIRO,
carteira de identidade nº RG M = 15.556.140-6, órgão emissor, SSP/SP,
residente na cidade de BRASÍLIA - DF, endereço, RESID. VALÉ DAS
PALMEIRAS, Q. 3, CJ. 3, CASA 14, declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 03 de maio de 2018.



Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, Dulce Mourão Sabino Rodrigues
nacionalidade, brasileira, estado civil, casada,
carteira de identidade nº M 1073 050, órgão emissor, SSP / MG
residente na cidade de Brasília, endereço, SHIS QI 15
Chácara B Casa D, declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 3 de maio de 2018.

Dulce Mourão Sabino Rodrigues

Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, Rujane da Silva Lopes,
nacionalidade, Brasileira, estado civil, casada,
carteira de identidade nº 1709918, órgão emissor, SSP /DF,
residente na cidade de Samambaia, endereço, QR 516 conj 6
casa 24, declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 03 de maio de 2018.



Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, Thayná Portela Torres,
nacionalidade, brasileira, estado civil, solteira,
carteira de identidade nº 2974954, órgão emissor, SSP/DF,
residente na cidade de Brasília, endereço, Colina Bloco E
Apartamento 203 - Ara Morte, declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 03 de maio de 2018.

Thayná Portela Torres

Assinatura do Entrevistado (a)

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, Yasmim marjo de Araújo mendonça
nacionalidade, Brasileira, estado civil, Solteira,
carteira de identidade nº 3290687, órgão emissor, SSP/DF,
residente na cidade de Riacho Fundo 2, endereço, AN5c conj. 9 Lt 2
Bloco "E" apto 303 CD. 08., declaro ceder a Karina Lie Sato
Inatomi (entrevistadora), brasileira, carteira de identidade nº 2905747, órgão emissor SSP/DF,
estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob matrícula 15/0134070,
sem quaisquer restrições patrimoniais e financeiras, a plena propriedade e direitos autorais do
depoimento, dado de maneira oral, gravada em dispositivo de captação de áudio. Concedo a
autorização e publicação do mencionado depoimento, para fins científicos e acadêmicos, no
todo ou em partes, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para
motivos idênticos.

Brasília, 03 de maio de 2018.

Yasmim marjo de Araújo mendonça

Assinatura do Entrevistado (a)
