

Museus e o público escolar da Educação de Jovens e Adultos: desafios e potencialidades vivenciadas com o Museu do Catetinho

Museums and the School Audience of Youth and Adult Education: challenges and potentialities with the Catetinho Museum

Artani Grangeiro da Silva Pedrosa¹

Lourenildo Targino Pedrosa²

Neemias Oliveira da Silva³

DOI 10.26512/museologia.v14i27.56761

Resumo

Este artigo aborda vivências com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em museus, propondo o acesso ao patrimônio cultural como ferramenta de promoção da cidadania. Reconhecendo os saberes deste público escolar específico, a pesquisa-ação ocorreu junto a uma escola pública do Distrito Federal, envolvendo docentes e discentes. Foram feitas rodas de conversas, entrevistas semi-estruturadas e observação, seguindo a proposta de reflexão, interação e ação. Na visita noturna ao Museu do Catetinho, foram oferecidas mediação na exposição, música ao vivo, oficinas artísticas e experiência de realidade virtual, sendo bem avaliada pelos participantes. Os resultados destacam os desafios enfrentados pela equipe escolar na implementação de programas de educação patrimonial com museus, evidenciando a necessidade de avanços nas políticas públicas que combatam a invisibilidade dos estudantes da EJA e promovam a acessibilidade cultural em museus. E apontam a relevância de abordar o patrimônio cultural museal focado na comunidade local, para fortalecimento de sujeitos críticos que exerçam plenamente a cidadania.

Palavras-chave

museus; Museu do Catetinho; patrimônio cultural; Educação de Jovens e Adultos; educação patrimonial.

Abstract

This article explores experiences with Youth and Adult Education (EJA) students in museums, proposing cultural heritage as a tool for promoting citizenship. Recognizing the knowledge of this specific school audience, the action-research was conducted in collaboration with a public school in the Federal District, involving teachers and students. Discussion circles, semi-structured interviews, and observation were carried out, following a proposal of reflection, interaction, and action. During a nighttime visit to the Catetinho Museum, participants enjoyed guided tours of the exhibition, live music, artistic workshops, and a virtual reality experience, which were well-received by attendees. The results highlight the challenges faced by school staff in implementing heritage education programs with museums, emphasizing the need for advancements in public policies to combat the invisibility of EJA students and promote cultural accessibility in museums. They also underscore the importance of addressing museum cultural heritage with a focus on the local community to foster critical individuals who fully exercise their citizenship.

Keywords

museums; Catetinho Museum; cultural heritage; youth and adult education; heritage education.

1 Doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/UFG). Mestre em História (PROMEP/UEG). Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural. Bacharel em Biblioteconomia (UnB). Servidora efetiva do Governo do Distrito Federal no cargo Gestora em Políticas Públicas e Gestão Governamental. artanigrangeiro@gmail.com

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT/IFG). Especialista em Biblioteca Escolar. Bacharel em Biblioteconomia (UnB). Servidor efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG-Valparaíso) no cargo Bibliotecário/Documentalista. lourenildo.pedrosa@ifg.edu.br

3 Doutor em História (PUC-SP). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (UPM-SP) e Graduação em História (UEM-PR). Professor efetivo do Curso de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG-GO). Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP/UEG). neemias.oliveira@ueg.br

Introdução

Museus são espaços educativos, culturais e de memória, e ao garantir o acesso e a fruição do patrimônio cultural brasileiro pela população, são locais que têm importante contribuição para a formação cidadã (Brasil, 2003). Frequentemente, os museus recebem um grande número de estudantes do ensino regular, proporcionando a eles oportunidades enriquecedoras de aprendizado, no entanto, o público escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA quase nunca é contemplado nos atendimentos de público dos museus. Magaly Cabral categoriza-os como público invisível, “aos quais não se destinam programas para atendimento” (Cabral, 2021: 247).

Considerando o público escolar da EJA como um “público invisível” nos museus, optamos por utilizar a metodologia de pesquisa-ação, que combina elementos de investigação e ação com o objetivo de promover mudanças em uma realidade específica. Essa abordagem envolve colaboração entre o pesquisador e o grupo implicado no problema, com o objetivo de identificar questões, coletar dados, analisar informações e implementar soluções avaliáveis (Thiollent, 1986). A pesquisa intitulada “Noite Estrelada no Palácio de Tábuas”⁴ foi realizada em parceria com duas instituições públicas distritais, uma museal e uma escolar, localizadas em regiões administrativas do Distrito Federal.

O Museu do Catetinho⁵ foi incluído na escolha por receber, anualmente, cerca de 45 mil visitantes, dos quais 29,4% são oriundos do público escolar. No entanto, a participação da EJA é bastante reduzida, representando menos de 0,5% desse público, o equivalente a, em média, apenas uma escola por ano (Distrito Federal, 2019). O museu aborda a história regional⁶, e essa baixa participação levanta questões sobre os desafios que dificultam o acesso desse público, tais como limitações financeiras, barreiras logísticas ou mesmo a ausência de interlocução entre as instituições museais e escolares. A outra instituição escolhida é o Centro de Ensino Fundamental II do Gama (CEF-II do Gama) que oferece, na modalidade EJA, o Primeiro Segmento (Educação Básica - anos iniciais, do 1º ao 5º ano) e o Segundo Segmento (Educação Básica - anos finais, do 6º ao 9º ano), com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência auditiva em ambos os segmentos.

O artigo foi estruturado em quatro partes. A primeira consiste em uma breve revisão bibliográfica sobre públicos de museus, em especial o público escolar. Em seguida são apresentados os resultados e as discussões resultantes

4 O projeto “Noite Estrelada no Palácio de Tábuas” foi elaborado no âmbito do Programa de Mestrado em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa foi formalizada por meio da submissão do projeto à Plataforma Brasil, e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG).

5 O Museu do Catetinho funciona em uma edificação que, de 1956 a 1958, servia como residência presidencial provisória durante o período de construção de Brasília. O conjunto, composto pelo prédio principal e um anexo, foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional em 1959 e, posteriormente, transformado em espaço cultural aberto à visitação. A denominação “Catetinho” faz alusão à outra residência presidencial, o Palácio do Catete, localizado no Rio de Janeiro/RJ. Por ser construído majoritariamente em madeira, o Catetinho ficou popularmente conhecido como “Palácio de Tábuas”. Ver mais em: Pedrosa (2024).

6 Preconizado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014), pela Lei nº 4.920 de 21 de agosto de 2012 (Distrito Federal, 2012), pela Política de Educação Patrimonial estabelecida na Portaria nº 137 de 28 de abril de 2016 (Iphan, 2016) e pela Lei Distrital nº 4.920 de 21 de agosto de 2012 que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental.

dos encontros coletivos (rodas de conversa) e individuais (entrevistas semiestruturadas) que aconteceram entre pesquisadores e professores, e entre pesquisadores e estudantes. Os encontros com os professores foram concebidos como momentos de troca e construção coletiva de saberes, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação em educação patrimonial em espaços museológicos. Paralelamente, os encontros com os estudantes da EJA consideraram suas referências culturais⁷ no campo do patrimônio cultural, desenvolvendo-se em três etapas: reflexão, interação e ação (Costa, 2014). A visita noturna ao Museu do Catetinho constitui a etapa conclusiva da “Noite Estrelada no Palácio de Tábuas” envolvendo todos os participantes: pesquisadores, estudantes e professores da EJA e, servidores do museu.

Os públicos de museus

A oportunidade de usufruir do patrimônio cultural deve ser assegurada como uma política pública no campo museal. É essencial promover a apropriação da cultura historicamente produzida, fortalecendo o sentimento de pertencimento, o senso de preservação e a construção da memória coletiva e individual (Brasil, 2003). Nessa perspectiva, as instituições museais têm o papel de mediadoras, devendo “não apenas impor valores previamente estabelecidos, mas também criar ambientes de aprendizado e interação que incentivem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio” (Iphan, 2014: 23).

A aproximação entre museus e seus públicos é uma recomendação expressa em documentos como a Declaração de Santiago do Chile, de 1972, que reconhece o papel da comunidade na construção colaborativa e participativa da memória (Icom, 1972). O termo público refere-se ao conjunto de usuários do museu, e, por extensão, inclui-se também o conjunto da população para o qual a instituição museal é direcionada, com base em sua finalidade pública (Desvallées; Mairesse, 2013). O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) reforça a importância de compreender os diferentes perfis de públicos para o planejamento de ações e metas em políticas públicas no setor museológico (Brasil, 2024).

Martha Marandino (2008) identifica diferentes categorias de público nos museus, como famílias, público especializado, grupos organizados e público escolar. Martins (2013) propõe subdividir o público museal em quatro tipos: público familiar, interessado em atividades de lazer e educação; público escolar, geralmente caracterizado por uma demanda organizada; público adulto, em busca de identidade pessoal; e público idoso, frequentemente conectado por vínculos afetivos. Ambos os autores enfatizam que cada público possui demandas específicas, formas próprias de vivenciar a experiência da visita, além de características e composições singulares. Nesse sentido, “quanto mais a instituição conhecer seu público, mais focada e com maior poder de diálogo será construída a ação educativa” (Martins, 2013: 25).

Dentro desse universo de públicos, o público escolar, também referido por Luciana Martins como grupos organizados, representa “a principal demanda dos serviços educativos de exposições, representando, em média, 50% do públi-

7 O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu diretrizes e metas, sendo a meta 10 dedicada à oferta de educação para jovens e adultos. Essa meta prevê a implementação de mecanismos para o reconhecimento dos saberes dos jovens e adultos trabalhadores, os quais devem ser considerados na articulação curricular (Brasil, 2014).

co frequentador desses espaços” (Martins, 2013: 26). Contudo, ao considerarmos o horário padrão de funcionamento das instituições museais e o turno da EJA, percebe-se uma incompatibilidade que exclui o público escolar do turno noturno dessa estatística. Magaly Cabral (2021) categoriza esse segmento como um “público invisível”.

Compreender esse público invisível e os fatores que dificultam seu acesso aos museus exige investigação. Martins (2013: 23) aponta que “conhecer quem não frequenta os museus – ou seja, ‘os não públicos’ – e suas razões de não visitarem é essencial para o planejamento de ações estratégicas que visam o aumento do número de visitantes e sua fidelização”. Entre os fatores que dificultam o acesso, destacam-se a falta de divulgação, problemas de transporte ou acesso e custos associados à visitação.

No cenário histórico brasileiro, em que pessoas analfabetas foram excluídas do processo eleitoral por décadas, até a publicação da Emenda Constitucional de 1985 que garantiu o direito ao voto a eleitores analfabetos, destacamos alguns marcos temporais da EJA. Um deles é o Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, que instituiu o ensino primário supletivo para adolescentes e adultos (Unesco, 2008). Já nos anos 1960, a Campanha Nacional de Alfabetização adotou o método de Paulo Freire, no qual o diálogo é privilegiado como ferramenta central de uma educação emancipadora e crítica (Freire, 2002). Com o golpe militar de 1964, o educador foi exilado, e o Mobral, criado em 1967, passou a substituir seu método, priorizando uma alfabetização funcional, até ser extinto em 1985 (Dantas; Linhares, 2014). Assim, foi somente no processo de redemocratização que o direito ao voto foi estendido aos cidadãos analfabetos. Ou seja, os programas que deram origem à EJA como a conhecemos hoje também foram fundamentais para mitigar a exclusão política de uma grande parte da população, sobretudo das camadas mais pobres.

A promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidou a oferta de EJA, reconhecendo a educação como um processo contínuo que promove transformações individuais e sociais. A EJA é uma modalidade de ensino destinada ao atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas que, ao longo de sua história, não iniciaram ou interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida (Brasil, 1996). Os estudantes dessa modalidade de ensino “são sujeitos com conhecimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado” (Reis, 2011: 20), e suas demandas específicas precisam ser consideradas pelos museus enquanto espaços de educação não formal.

A atual concepção da EJA avança ao reconhecer a educação como um processo contínuo, capaz de promover transformações individuais e sociais que vão além da alfabetização básica. Esse avanço se evidencia, sobretudo, ao valorizar os saberes dos estudantes na organização do ensino-aprendizagem, considerando que eles “falam de seus lugares e atravessam todos os processos construtivos das aprendizagens significativas” (Reis, 2011: 20). Assim, busca-se o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a autonomia, a cidadania ativa e o protagonismo social.

Entendemos que os museus devem promover iniciativas educativas e culturais que dialoguem com as necessidades do público da EJA. Essa abordagem se alinha ao método de Paulo Freire (2002), que prioriza a participação ativa e a

construção coletiva do conhecimento. Como destacam Demarchi e Nito (2022: 14), “a educação deve ir no sentido de sensibilizar todas as pessoas para a riqueza cultural que produzem cotidianamente”. Dessa forma, os participantes são reconhecidos como membros da comunidade detentora do patrimônio cultural, o que estimula ações transformadoras e fortalece seu senso de pertencimento.

As trocas entre instituições museais e escolares devem ser pilares para a construção de programas educativos que valorizem a experiência cultural dos estudantes. Viana e Henriques (2010), destacam que o sentido e o valor cultural atribuídos pelos alunos aos bens culturais podem ser reconhecidos como patrimônios, indo além das informações catalogadas pelas instituições de preservação. Essa perspectiva permite integrar ao currículo escolar aspectos culturais, memórias e significados trazidos pelos estudantes, explorando-os por meio de projetos e temas transversais. Assim, elementos do patrimônio cultural tornam-se ferramentas educacionais, ao mesmo tempo em que possibilitam a ressignificação tanto do conceito institucional de patrimônio quanto da própria ideia de cultura, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem (Viana; Henriques, 2010).

A Instrução Normativa nº 137/2016 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reforça essa abordagem ao estabelecer diretrizes para a Educação Patrimonial, como: favorecer a participação social nas ações educativas, integrar o patrimônio cultural ao cotidiano das pessoas, compreender o território como espaço educativo e fomentar a relação de afetividade com os bens culturais, entre outros (Iphan, 2016).

Considerando que a aprendizagem ocorre na interação constante entre o indivíduo e o ambiente, ao refletir sobre a educação patrimonial em espaços museológicos, é preciso levar em conta: o contexto físico, que abrange a exposição e seus elementos, incluindo os objetos exibidos, o prédio e todo o espaço de interação; o contexto pessoal, relacionado às motivações, expectativas, experiências, conhecimentos prévios, interesses e valores dos visitantes, bem como o controle e a escolha do percurso de aprendizagem; e o contexto sociocultural, que envolve as formas de mediação estabelecidas durante a visita (Marandino, 2008).

Com a palavra, os docentes

Durante a roda de conversa, os professores destacaram diversas dificuldades na implementação de projetos compartilhados com instituições museais. Entre elas, foram apontados: o desconhecimento de museus que funcionam no período noturno e a falta de recursos financeiros para cobrir custos de transporte e alimentação. Esses desafios evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla e estratégica, que fortaleça a colaboração entre a gestão escolar e os museus, criando condições favoráveis para o engajamento das equipes envolvidas.

As entrevistas⁸ foram feitas individualmente, em um espaço reservado na escola, no intervalo das aulas. Buscou-se dos entrevistados o entendimento dos mesmos sobre aspectos que envolviam a construção de uma ação educativa patrimonial em museus:

8 Para preservar o sigilo dos entrevistados atribuiu-se um pseudônimo a cada participante: Estrela Cadente; Céu Noturno; Noite Estrelada; Aurora Boreal; Lua Crescente; Vento Noturno; e, Eclipse Lunar. As falas estão em itálico.

É um resgate de história, de cultura e de uma certa forma, é a única forma de propagar de deixar que isso vá, né passando de geração por geração e uma valorização do que se tem é o reconhecimento como parte daquela história, do local, tudo o que aconteceu e acontece (Aurora Boreal).

O que que tinha na sua infância, na sua rua, na sua praça, na sua casa quem era sua mãe, o que ela fazia de legal, que era da sua região que você só comia lá... né é... eu penso que a gente... fazer o nosso estudante perceber os valores dessas coisas seria sim o que a gente chama de educação patrimonial (Céu Noturno).

Produção de conhecimentos através da percepção a respeito da cultura permanentemente analisando origens e apropriações (Eclipse Lunar).

Os comentários dos entrevistados mencionados sobre Educação Patrimonial refletem a compreensão de que se trata de um processo e destaca a valorização do patrimônio como parte integrante da identidade local. É tida como uma oportunidade para compreender os valores atribuídos a locais que os rodeiam. Por fim, a produção de conhecimentos é destacada como resultado das apropriações que ocorreram ao longo do tempo. Outros relacionaram patrimônio com a vida das pessoas:

Essa visita no Catetinho vai ser uma experiência nova, pra ela, ela não conhece, eu conversei com ela ela não conhece, então vai ser super novo, vai ser algo que vai acrescentar um conhecimento também histórico... né nós vamos passar, nós estamos trabalhando a questão da história, né junto com a história de vida dos surdos nós já temos um projeto e acho que vai casar bem isso daí (Estrela Cadente).

É a gente chegar no entendimento de que aquele prédio e os costumes envoltos em um prédio ou uma edificação é fazer o aluno entender que aquilo tem um valor a meu ver sabe, o prédio, a cultura, a comida de um lugar... a dança tradicional, um evento religioso que seja (Céu Noturno).

A fala dos entrevistados destaca a importância do patrimônio cultural na vida das pessoas. A entrevistada (Estrela Cadente) menciona a visita ao Museu do Catetinho como uma oportunidade de experiência nova, por sua vez, o segundo (Céu Noturno) enfatiza que é fundamental que os estudantes compreendam elementos do patrimônio cultural numa construção coletiva, que ele nomeia como entendimento. Ambas as falas ressaltam a importância de trabalhar a temática patrimônio cultural, ampliando seu conhecimento histórico e sua apreciação pelas tradições e manifestações culturais presentes em sua comunidade.

A EJA desempenha um papel significativo na vida das pessoas, proporcionando oportunidades de aprendizado e transformação. Os entrevistados destacaram a “diferença que a EJA faz na vida de seus alunos”, as respostas:

Ele já perdeu muita coisa na vida isso aqui ele já ele está tentando resgatar um prejuízo que ele teve lá no passado, eu tenho alunos que chegam aqui não sabe pegar no lápis, eu tenho aluno que vem e pega... olha eu vim aprender a ler pra pegar um ônibus, eu quero aprender porque eu quero ler a bíblia, eu quero porque eu formei dois filhos na UnB e agora é minha vez de estudar, e isso... me deixa assim maravilhada porque cada um tem sua história e no aprendizado na verdade aqui a gente tem uma troca, a gente aprende muito

com eles sabe, a ser cidadãos até melhor porque a gente percebe que cada um tem sua história (Estrela Cadente).

A gente percebe que nem todos tiveram condição, não tiveram acesso a isso então, meio que passa batido essa história, essa educação, então a gente precisa a escola fazer parte desse processo e isso com certeza, da escola vai pra casa (Aurora Boreal).

Os professores refletem sobre a realidade dos estudantes da EJA, os relatos enfatizam a diversidade de experiências dos estudantes, desde aqueles que chegam sem habilidades básicas até aqueles que desejam continuar os estudos após terem filhos formados na universidade. O acesso de estudantes da EJA aos museus é uma preocupação deles, esse é um problema que deve ser revisto, haja vista que “o encontro da memória materializada no patrimônio material e imaterial é um direito dos educadores e educandos” (Arroyo, 2017: 210). Isso ocorre devido à falta de políticas públicas⁹, o que deixa uma parcela desses à margem de experiências com o patrimônio cultural.

Essas histórias inspiram os professores e mostram a troca mútua de aprendizado que ocorre na sala de aula. Além disso, é mencionada a necessidade da escola desempenhar um papel ativo na inclusão desses estudantes, para que a educação não passe despercebida e seja levada para além dos muros da instituição, alcançando também as famílias.

Em relação às atividades em museus, todos os entrevistados afirmaram que nunca levaram seus alunos da EJA para visitas desse tipo:

Dentro do contexto que eles têm né que é do estudo a noite, eles não tinham essa oportunidade porque a noite... é tudo fechado (Lua Crescente).

A EJA ela já é afastada de todo lado cultural, cultural e não só cultural sabe, até eventos importantes, porque nada funciona a noite, começa por aí, e quando a gente consegue, quando tem algum evento que a gente pode levar, o que acontece, não tem ônibus... não tem garantias para que o aluno possa ir... nós já tentamos levar os alunos numa exposição no CCBB, mas aí não dá... levamos no cinema, saímos quase na metade do filme.. porque simplesmente estava na hora de voltar o ônibus tinha que voltar (Noite Estrelada).

EJA foi então, só que assim é uma condição diferente, né de quem estuda de dia, o acesso do aluno que estuda no regular, é diferente, né até por uma questão financeira, até por uma questão de logística, esse aluno do EJA é um aluno que mora longe, o horário de ônibus, tem todo esse contexto que a gente tem que levar em conta (Aurora Boreal).

(sobre levar ao museu) não, porque não tinha um projeto voltado para o segmento (EJA) (Vento Noturno).

9 No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Cultura oferece o Programa Cultura Educa, criado pela Portaria nº 234/2017, com o objetivo de integrar ações de cultura e educação. Um dos eixos do programa é a Educação Patrimonial, que inclui o oferecimento de transporte para visitas escolares a museus, benefício que, entretanto, não contempla as turmas da EJA. Outro destaque é o Projeto Territórios Culturais, realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, cujas ações seguem o Currículo em Movimento da Educação Básica, a Lei nº 4.920/2012 e a Política de Educação Patrimonial da Portaria nº 265/2016. Assim como o Cultura Educa, o Territórios também não atende às turmas da EJA, em grande parte devido à limitação de recursos humanos nos museus: cada instituição geralmente conta com apenas um profissional responsável pela mediação, atuando dentro do horário regular de funcionamento.

Durante as entrevistas, os participantes expressaram suas expectativas em relação à visita noturna ao Museu do Catetinho. Eles demonstraram entusiasmo e curiosidade em relação a essa experiência, considerando-a como uma oportunidade de adquirir conhecimento histórico:

Eu acompanho uma surda, né e tenho contato com os outros também, mas eu vejo também a ansiedade dessa surda em sair (Estrela Cadente).

Vamos oportunizar esse aluno, a um lugar que ele não conhece, a um lugar que pra ele, ele pode até ter visto assim alguma coisa... reportagem, alguma coisa mas que não tem noção do que seja mesmo, sabe e eu esse aluno eu brigo por ele, eu amo o que eu faço, amo estar com eles eu tenho alunos de 15 a 75 anos e esses alunos não têm oportunidades a eles não são oferecidos (Noite estrelada).

Acho importante dar visibilidade e oportunidade para essas pessoas (Vento Noturno).

Será um momento memorável principalmente para o primeiro segmento, pois são pessoas idosas que tiveram poucas oportunidades na vida de conhecer pessoalmente espaços culturais (Eclipse Lunar).

Sobre a participação dos estudantes com deficiência auditiva, os entrevistados fizeram os seguintes apontamentos:

Juntou o antigo com o novo né? Então a experiência visual, até porque pro surdo a experiência visual é tudo que eles tiveram (Lua Crescente).

Primeiro, um intérprete porque a língua do surdo é libras .. então precisa ... é textos, tem que ser textos mais curtos, mais compreensível pro surdo, porque a língua de sinais ela é diferente da língua portuguesa, então precisa fazer essa adaptação pra que ele não tenha dificuldade, porque alguns surdos já lêem, outros ainda não, então é necessário ter libras pra eles porque eles agora que estão no processo do português escrito (Estrela Cadente).

As rodas de conversa com os professores foram essenciais para o planejamento das etapas que envolveriam os estudantes. Elas possibilitaram compreender as demandas específicas do grupo, bem como o universo de expectativas da comunidade escolar, além de viabilizar a interlocução com o museu para a realização da visita noturna. Como propõe Arroyo (2017: 210), trata-se de “vincular educação, memória e patrimônio”, por meio de uma mediação que, ao refletir sobre a história-memória heroica da construção de Brasília, permita também trazer à tona as trajetórias, memórias e identidades pessoais e coletivas de famílias que participaram da construção da cidade.

Estudantes da EJA

As práticas inclusivas devem respeitar a diversidade e as experiências acumuladas pelos estudantes da EJA, conforme orientado pelo Currículo em Movimento – Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014). Entre os participantes da pesquisa, observou-se que a maioria (73,7%) é composta por alunos com idade entre 45 e 64 anos. Vale destacar que entre os participantes estavam quatro discentes com deficiência auditiva, para os quais foram assegurados recursos educativos e or-

ganização específicos, em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A EJA constitui, para muitos, uma oportunidade de qualificação com vistas à melhoria das condições de trabalho e, por consequência, de vida. No grupo participante, observa-se que a maioria dos estudantes está inserida em ocupações terceirizadas, exercendo atividades-meio, como serviços de limpeza, portaria, vigilância e recepção, bem como em funções no comércio, atuando como vendedores, atendentes e caixas. Esses sujeitos, compreendidos “como jovens-adultos-trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa” (Arroyo, 2017: 7), depositam na retomada da trajetória escolar a expectativa de acesso a direitos. De tal modo, as práticas pedagógicas na EJA devem considerar os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos participantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva implica em uma proposta dialógica, baseada na troca de saberes, na escuta e no engajamento discursivo (Freire, 2002).

Para isso, realizamos uma roda de conversa com o objetivo de promover um espaço aberto a contribuições, no qual todos pudessem se manifestar livremente. A partir da sensibilização ancorada na realidade local e no reconhecimento dos participantes como sujeitos jovens-adultos-trabalhadores, buscou-se, conforme Arroyo (2017: 10-11), “reconhecer como referente de significados quem são, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder, de trabalho”. Com base nessa abordagem, foram levantadas questões-tema relacionadas à cultura, identidade, memória, patrimônio cultural, preservação e às formas como esses elementos se articulam na constituição da identidade cultural dos sujeitos.

Durante a atividade, utilizamos perguntas e fotos para refletirmos conjuntamente sobre o patrimônio cultural local, identificar o que os participantes conheciam sobre Brasília e fomentar uma análise de suas referências culturais, do lugar onde vivem e do entorno da escola. Marandino (2008: 25) aponta que essa atividade prévia serve “para motivar o aluno à visita, favorecendo o domínio dos conhecimentos escolares sobre o tema que será abordado”. Motivando-os a se engajarem em uma investigação cuja resposta só se completará no próprio museu.

Quadro 1 - Etapa de sensibilização

Etapa de sensibilização		
Conhece algum patrimônio cultural?	Não	7 (36,8%)
	Sim	12 (63,2%)
	Sim, citados: Rodoviária, Memorial JK, Catedral, Teatro Nacional, Biblioteca Pública do Plano Piloto, Cristo Redentor e Catetinho.	
Já visitou um museu?	Não	13 (68,4%)
	Sim	6 (31,6)
	Sim, citados: Museu Nacional, Museu Vivo da Memória Candanga, CC3P e Catetinho.	

Elaborado pelos autores, 2025.

Quase 70% do grupo nunca havia visitado um museu. Entre os que afirmaram já ter visitado, mencionaram locais como o Museu Nacional, o Museu Vivo, o CC3P e o Catetinho, mas identificaram esses espaços como antigos postos de trabalho seus ou de conhecidos. Esse dado evidencia que, mesmo com acesso gratuito e aberto, muitos trabalhadores enfrentam barreiras para frequentar esses espaços devido à falta de tempo e de oportunidades em suas rotinas. Para muitos, a possibilidade de acessar esses espaços está condicionada a trabalharem neles, o que os exclui de acessar outras instituições culturais.

Durante o encontro, os estudantes da EJA tiveram a oportunidade de mencionar locais da cidade que consideravam importantes para serem lembrados e preservados. Esse momento revelou a pertinência da reflexão de Demarchi e Nito (2022: 14), que apontam para o papel de educadores como mediadores, valorizando “a capacidade de qualquer pessoa reconhecer e interpretar seus patrimônios”. Ficou evidente que nossas memórias estão intrinsecamente ligadas a objetos, lugares, práticas e celebrações que servem como referências para relembrar e atribuir sentido ao passado. Nesse sentido, como destaca Florêncio (2015), a preservação dos bens culturais deve ser entendida como uma prática social integrada aos espaços de vida das pessoas.

Os estudantes lembraram de locais como a biblioteca da cidade e de figuras simbólicas, como o palhaço Pirulito, além de celebrações tradicionais, como as festas juninas, demonstrando como a memória está profundamente enraizada no cotidiano e nas vivências individuais e coletivas.

A Noite estrelada no Palácio de Tábuas

Martins (2013: 28) destaca a importância da experiência dos visitantes adultos: “a ida a uma exposição é, para o visitante adulto, uma oportunidade para vivenciar diversas experiências cognitivas e afetivas, independente do conhecimento prévio que ele tenha sobre o assunto”, e acrescenta “a experiência pode ser de diferentes níveis, desde restrita a lidar com o aparato e ver o objeto ou a obra de arte, até ampliada, por meio de leitura de placas informativas e de acompanhamento em uma visita educativa” (Martins, 2013: 28).

A visita ao Museu do Catetinho foi planejada como um momento integrador, envolvendo todas as turmas do primeiro e segundo segmentos da unidade escolar. A recepção foi calorosa e animada, dada a importância do acolhimento inicial, com “o momento das boas-vindas e da apresentação do educador e/ou mediador do museu, que fornecerá uma série de informações” (Martins, 2013: 25). Durante a visita, os participantes exploraram livremente os percursos expositivos, como o quarto presidencial, o escritório e a cozinha, onde estão expostos objetos pertencentes a Juscelino Kubitschek e seus convidados (Pedrosa, 2024), contando com o apoio de pequenos grupos formados espontaneamente e, em alguns casos, recebendo assistência individual. A presença de intérpretes de Libras possibilitou a acessibilidade comunicacional entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes, viabilizando a interação e favorecendo a inserção no espaço museal.

Marandino (2008) afirma que as interações em exposições enriquecem significativamente a experiência museológica, a noite contou com música ao vivo no museu que ajudou a criar um ambiente propício à interação e ao compartilhamento de vivências. Uma das composições apresentadas foi Água de Beber, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, criada em 1960 durante a estadia

dos artistas no Catetinho. Em seguida, uma experiência sensorial por meio da exibição do filme *Água de Beber* - a bossa que nasceu na Capital. Esse recurso de realidade virtual permitiu que os visitantes se sentissem imersos na cena da criação do clássico da bossa nova, interagindo com os personagens (Água, 2022). A interatividade, conforme classificada por Jorge Wagensberg e citada por Marandino (2008), foi explorada em suas três dimensões: *hands-on*, envolvendo interação física; *minds-on*, estimulando reflexões e mudanças intelectuais; e *hearts-on*, despertando emoções e sensibilidades.

A vivência no museu gerou diferentes reações, especialmente entre estudantes que visitavam um museu pela primeira vez. Muitos compartilharam suas memórias, conectando as informações do acervo às experiências pessoais, o que reforçou a percepção do patrimônio como algo próximo e significativo. Diferentemente do que afirma Arroyo (2017: 211), ao destacar que os “museus – casas da memória – tendem a cultuar uma memória seletiva, épica [...] idealizando aspectos, personagens e ignorando a diversidade de construtores da cidade”, o Museu do Catetinho, para além da memória do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, apresenta uma exposição plural, que contempla memórias de diversos grupos sociais. A mostra abrange desde a participação de quilombolas na construção da cidade até o cotidiano de trabalhadores em seus diferentes ofícios – como guardas de campo e cozinheiras. Essa conexão não apenas ampliou o entendimento sobre a história, mas também contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização das memórias e narrativas locais.

Ao final do percurso, os estudantes e professores participaram da dinâmica “Você também faz parte dessa história”, escrevendo seus nomes em uma Arte que apresentava uma Árvore com o nome Catetinho. Utilizando tinta guache para representar folhas, flores e frutos, foram construindo a memória do momento com afeto. Para romper a timidez inicial, foram ensinados a fazer origamis de borboletas, permitindo que “alçasse voo” com suas criações. Essa abordagem, alinhada ao conceito de *hearts-on* descrito por Marandino (2008), buscou atingir a sensibilidade dos participantes e estimular sua conexão emocional com o museu.

Em uma escala de avaliação sobre a vivência no museu, foram utilizadas expressões representadas por *emojis* para indicar os níveis de satisfação: Muito insatisfeito, Insatisfeito, Neutro ou indiferente, Feliz ou satisfeito e, por último, Muito feliz ou muito satisfeito. Cada estudante pôde escolher um *emoji*, um símbolo visual que transcende barreiras linguísticas, para representar o que sentiu ao longo da ação educativa patrimonial. Além de serem uma forma rápida e simples de expressar sentimentos e emoções, os *emojis* tornam as pesquisas mais acessíveis para pessoas com dificuldades de leitura ou escrita, oferecendo uma maneira intuitiva de responder às perguntas. O resultado da escala de avaliação foi altamente positivo, com 100% dos participantes escolhendo o *emoji* correspondente a “muito satisfeito”, evidenciando o sucesso e a aceitação da experiência.

Foi sugerida uma ação propositiva para expressar o significado das trocas entre os participantes e o museu. Coletivamente, decidiram por uma exposição durante a cerimônia de formatura da turma EJA, composta por uma pintura em tela do Catetinho, retratos da vida feitos pelos alunos surdos, mini autobiografias e fotografias. Alguns estudantes utilizaram fotos tiradas durante a visita ao museu como parte dessa exposição.

Considerações finais

É indispensável valorizar e apoiar iniciativas que tornem os museus acessíveis sob os aspectos sociais, políticos e culturais, especialmente considerando que o público da EJA é frequentemente negligenciado na missão dessas instituições. A acessibilidade pode ser ampliada por meio de políticas públicas adaptadas à realidade local e do engajamento de diversos atores, como governos, escolas, instituições culturais e comunidades. Esses esforços devem incluir a promoção de visitas noturnas regulares e a implementação de programas educativos integrados ao currículo escolar.

Como o público escolar representa uma demanda organizada, os museus devem oferecer programas educativos específicos para a EJA, incluindo ações preparatórias realizadas na escola antes das visitas. Apesar do reconhecimento da relevância dos espaços culturais, os desafios relatados pelas equipes escolares evidenciam que a participação da EJA nos museus ainda enfrenta barreiras significativas. Essas dificuldades envolvem questões logísticas, restrições financeiras e uma percepção inicial de distanciamento entre os estudantes e as instituições museais.

Nesse contexto, destaca-se o potencial transformador da pesquisa-ação colaborativa, que contribui para a construção de um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo, capaz de sensibilizar os estudantes para se reconhecerem como pertencentes ao espaço museal. Valorizar as trajetórias de vida, as experiências de trabalho e os níveis de escolaridade dos estudantes adultos é determinante para fortalecer os laços de pertencimento e identidade.

Por meio da pesquisa-ação, identificamos a necessidade de tradução em Libras para atender estudantes com deficiência auditiva, garantindo sua plena participação. Essas iniciativas ampliam as oportunidades de educação não formal, promovendo a diversidade e o respeito às diferenças. Além disso, essa abordagem fomenta reflexões e contribui para a formulação de políticas públicas que fortaleçam a acessibilidade cultural e museal.

Pela vivência como um todo, em suas etapas individuais e coletivas, de que é possível integrar ao currículo escolar, memórias e significados trazidos pelos estudantes, explorando-os por meio de projetos e temas transversais alinhados ao acervo e a exposição do museu. Assim, elementos do patrimônio cultural tornam-se ferramentas educacionais, ao mesmo tempo em que possibilitam a ressignificação tanto do conceito institucional de patrimônio quanto da própria ideia de cultura, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa encontrou lacunas importantes, como a necessidade de materiais educativos específicos e de formação contínua para professores EJA. Essas iniciativas são fundamentais para garantir a continuidade da prática de educação patrimonial e o aprimoramento das ações futuras, reforçando o compromisso dos museus com a inclusão e a educação.

Referências

ÁGUA de beber. Direção: Henrique Siqueira e Filipe Gontijo. Produção: Caixote - produções imersivas. Brasília: Caixote, 2022. Duração: 8min.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 mar. 2023

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Política Nacional de Museus: memória e cidadania. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Plano Museológico, instrumento de gestão dos museus: Decreto 8.124/13. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/museus-publico/formulario-de-visitacao-anual-fva/formulario-de-visitacao-anual-2023.pdf> Acesso em: 20 dez. 2024

CABRAL, Magaly. Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos museus brasileiros? *Cadernos do CEOM*, Chapecó (SC), v. 34, n. 55, p. 234-248, Dez/2021

COSTA, Sabrina Campos. O patrimônio cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses. In: TOLENTINO, Átila (Org). *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. João Pessoa: IPHAN, 2014. p. 6-10

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de educação popular em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 73-78.

DEMARCHI, João Lorandi; NITO, Mariana Kimie da Silva. Educação e patrimônio cultural: crítica em curso. *Revista CPC*, São Paulo, v.17, n.34, p.133-147, set./dez. 2022. <http://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v17i34p133-1471>.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (ed). *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 4.920 de 21 de agosto de 2012. Dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental. Brasília [2012]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72228/Lei_4920_21_08_2012.html Acesso em: 23 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Subsecretaria do Patrimônio Cultural. Diretoria de Gestão dos

Museus e o público escolar da Educação de Jovens e Adultos:
desafios e potencialidades vivenciadas com o Museu do Catetinho

Espaços Culturais. Gerência do Museu do Catetinho. Relatório anual de gestão. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento da educação básica: Educação de jovens e adultos. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-eja.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes operacionais na educação de jovens e adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2. ed. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 21-30

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
Acesso em: 20 mar. 2023.

ICOM - International Council of Museums Brasil. Declaração de Santiago do Chile 1972: mesa-redonda de Santiago do Chile. Tradução: Marcelo M. Araújo e Maria Cristina Bruno. 1972. Disponível em: <https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/05/declaracao-icom-unesco-santiago-do-chile-1972.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2. ed. Brasília, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016: estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Diário Oficial da União, n. 81, 29 abr. 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf Acesso em: 30 mar. 2023.

MARANDINO, Martha (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf> Acesso em: 21 ago. 2023.

MARTINS, Luciana Conrado (Org.). *Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais*. São Paulo: Percebe, 2013.

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. *A flama inspiradora*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zpNVRilAsFmwSpkSGmEDURiReX2atDG7/view?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAab9Jtvz9Icwl77Yuf0NUYCJl2np>

21cwOkliGHu9p7ULcm2FfmLa2DAKCXc_aem_YdC9mghpESekymV0k4Vghg
Acesso em: 05 dez. 2024

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. O Núcleo pioneiro de Brasília e suas presenças invisibilizadas: a narrativa do Museu do Catetinho. *Memória em rede*, UFPel, Pelotas RS, v. 16, n. 31, 2024. Dossiê Decolonizar museus e patrimônios: teorias e práticas. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v16i31.26653>
Acesso em: 05 dez. 2024

REIS, Renato Hilário dos. *A Constituição do ser humano: amor-poder-saber na Educação - Alfabetização de Jovens e Adultos*. Brasília: Autores Associados, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, 2008.

VIANA, Uhelinton Fonseca; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. A articulação entre cultura, patrimônio e currículo: concepções e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 347-360, jul./dez. 2010.

Recebido em janeiro de 2025.
Aprovado em agosto de 2025.