

EDUCAÇÃO MUSEAL:

conceitos, história e políticas

5 Educação museal, e cibercultura &
Acessibilidade em museus e educação



MUSEU
HISTÓRICO
NACIONAL

EDUCAÇÃO MUSEAL: conceitos, história e políticas

5 Educação museal, e cibercultura & Acessibilidade em museus e educação

Organizadores: Fernanda Castro
Ozias Soares
Andréa Costa

MUSEU
HISTÓRICO
NACIONAL

2020

M986e Museu Histórico Nacional (Brasil).

Educação museal : conceitos, história e políticas / organizadores: Fernanda Castro, Ozias Soares, Andréa Costa. Rio de Janeiro : Museu Histórico Nacional, 2020.

86 p. : il. – (Educação museal, e cibercultura & Acessibilidade em museus e educação, V).

ISBN: 978-65-88035-03-0.

I. Museus – aspectos educacionais. 2. Educação – museus. I. Castro, Fernanda. II. Soares, Ozias. III. Costa, Andréa. IV. Título.

CDD 069.15

SUMÁRIO

Educação Museal: conceitos, história e políticas Vania Drummond Bonelli	5
Apresentação Fernanda Castro, Ozias de Jesus Soares, Andréa Fernandes Costa	6
Prefácio Silvana M. Lovay	10
Educação museal, e cibercultura	16
O desafio da formação de educadores museais e a cultura digital: perspectivas profissionais no século XXI Luciana Martins e Dalton Martins	17
Educação Museal e Cibercultura Frieda Marti	30
Acessibilidade em museus e educação	45
18ª Semana Nacional de Museus do Museu Histórico Nacional: inaugurando as ações educativas museais online em formato acessível Jonatan Silva, Leonardo Oliveira, Letícia Julião, Valéria Abdalla	46
A acessibilidade cultural em museus como estratégia colaborativa para a promoção de contextos inclusivos e acessíveis Hilda Gomes	57
Da exclusão à inclusão plena, um caminho pela convivência com a diversidade Paula Caballeria	70
Para seguir pensando: sete desafios e sete conquistas da Educação Museal em sua trajetória histórica Andréa Costa, Fernanda Castro, Ozias Soares	81

EDUCAÇÃO MUSEAL: CONCEITOS, HISTÓRIA E POLÍTICAS

O Museu Histórico Nacional tem a satisfação de apresentar a série “Educação Museal: conceitos, história e políticas”, com cinco volumes que tratam de temas diversos presentes no desenvolvimento da Educação Museal no Brasil.

Desde a criação do primeiro Curso de Museus do país, em 1932, o Museu Histórico Nacional mantém seu papel inovador e, recentemente, vem contribuindo para a implementação dos princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação Museal.

A série tem como objetivo contribuir para a formação dos profissionais da Educação Museal, na difusão do conhecimento produzido e no incentivo à troca de experiências. Torna-se importante registrar, neste momento, a participação especial de jovens profissionais e especialistas, de todas as regiões do Brasil, de países da América Latina e da África.

Por meio da efetiva atuação do Núcleo de Educação, o museu vem construindo referências no campo do conhecimento e das práticas educativas. Agradecemos aos colaboradores do projeto, aos nossos apoiadores e ao Instituto Brasileiro de Museus, esperando que todos possam usufruir momentos de reflexão e consequentes ações inovadoras.

Vania Drummond Bonelli
Diretora Substituta

APRESENTAÇÃO

Em 2017, foi definida a Política Nacional de Educação Museal, após um processo de construção participativa que se iniciou em 2010 e que contou com a colaboração de educadores museais, agentes públicos, professores, estudantes, pesquisadores e demais profissionais de museus.

O texto final da Pnem apresenta os cinco princípios e as 19 diretrizes para Educação Museal no Brasil, sendo estas últimas divididas em três eixos: I - Gestão, II - Profissionais, pesquisa e formação e III - Museus e comunidade.

Entre as diretrizes do Eixo II estão aquelas que orientam o poder público, instituições e profissionais no sentido da promoção da formação profissional dos educadores museais.

A pesquisa, a realização de eventos e a oferta de cursos em diferentes níveis são exemplos de elementos necessários para essa promoção. Em todos esses casos o registro sobre práticas, concepções teóricas, conceitos e atuação política se fazem necessários.

A produção de conhecimento em Educação Museal se dá no Brasil há quase um século nos museus e no âmbito acadêmico há pelo menos 40 anos. Apesar disso, a forma difusa e descentralizada com que ocorre dificulta o conhecimento e a divulgação das pesquisas e reflexões produzidas sobre o tema.

No século XXI, a partir da instituição da Política Nacional de Museus, há uma tentativa de organização da área museal e de continuidade em suas políticas públicas, inclusive naquelas que envolvem a formação inicial e continuada dos profissionais de museus e que realizam processos museais em diferentes espaços.

Um fenômeno um pouco mais recente é a busca por uma **consolidação da Educação Museal como campo científico, profissional e político**. Nesse sentido vemos surgir uma série diversa de fatos que contribuem para a construção do campo da Educação Museal.

Desde o processo de construção participativa da Pnem, o Museu Histórico Nacional vem estabelecendo formas de colocá-la em prática, seja por meio de seus programas, projetos e ações, seja pela constituição de uma equipe e legado institucional.

A partir das orientações dessa política o museu estruturou seu Núcleo de Educação e elaborou, de forma participativa, o Programa Educativo e Cultural - a Política Educacional do MHN, documento que apresenta diagnósticos, estrutura organizativa, concepções e conceitos orientadores do trabalho educativo e as atribuições dos integrantes da equipe de profissionais de educação do museu.

O Núcleo de Educação é organizado, atualmente, em três programas:

- 1 - Programa de desenvolvimento e formação do público;
- 2 - Programa de pesquisa e criação em Educação Museal e
- 3 - Programa de desenvolvimento de parcerias.

É no contexto do Programa de pesquisa e criação em Educação Museal que foi criado o Grupo de Pesquisa “**Educação Museal: conceitos, história e políticas**” (GPEM), que é vinculado ao diretório do Instituto Brasileiro de Museus na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Criado em junho de 2018, como uma linha de pesquisa do grupo “**Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades**”, também vinculado ao diretório do Ibram no CNPq, um ano depois do início de suas atividades, o GPEM foi transformado em um grupo autônomo.

Com encontros mensais que realizam leituras e debates de textos e referências na temática da Educação Museal, o grupo reúne integrantes de diversas instituições e regiões do Brasil, promovendo também eventos, cursos, parcerias e, agora, inaugurando a realização de publicações.

Entendemos a **Educação Museal como um campo científico em construção**, que produz conhecimento específico na relação entre museus, universidades, pontos de memória, escolas e demais espaços onde ocorram processos de formação integral. Temos a Pnem como referência e a entendemos a **Educação Museal como um conceito histórico e teoricamente referenciado que está em processo de construção coletiva**.

Nosso grupo tem integrantes com diversos níveis de formação e que pertencem a diversos tipos de instituições, como museus, centros de ciência, centros culturais, escolas, universidades, empresas de turismo e consultoria em diversos assuntos. Nossas reuniões e eventos são abertos à participação.

Acreditamos que a diversidade de pessoas, crenças, epistemologias e práticas constitui a riqueza do campo da educação museal. Por isso mesmo, acreditamos na construção de uma **Educação Museal democrática, crítica, transformadora** e baseada nos contextos e circunstâncias em que nos inserimos.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de desenvolvimento de **uma Educação Museal fundamentada em premissas decoloniais, que respeitem a história e as manifestações culturais e científicas**. Entendemos que nesse contexto há semelhanças entre o que chamamos de “**eixo sul**”, incluindo entre parceiros do Brasil: México, Perú, Argentina, Chile, Equador e Colômbia, representando a América Latina e, por enquanto, Moçambique, representando uma realidade da África que utiliza a língua portuguesa.

Nessa série de livros, intitulada “Educação Museal: conceitos, história e políticas”, contaremos com cinco volumes, cada um com dois temas e participação de autores representando o conhecimento já consagrado em nosso campo, as pesquisas recentes e as práticas da Educação Museal contemporânea. A partir de **múltiplos olhares e diferentes concepções de mundo e de Educação Museal**, os autores apresentaram uma rica gama de assuntos, experiências e pontos de vista, que contempla a diversidade de realidades, dos diferentes países e das regiões do Brasil participantes.

A ideia central dessa série é contribuir para a **difusão do conhecimento em Educação Museal e para a formação individual e coletiva dos profissionais e gestores da área**. Por isso apresentamos textos com perfil didático e indicações de pesquisa e continuidade de estudos, que permitam ao mesmo tempo o conhecimento de práticas estabelecidas na área e a reflexão sobre as mesmas.

O volume 1, trata da “História da Educação Museal no Brasil” e da “Prática político-pedagógica museal”, contando com autores do Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul e de Maputo (Moçambique).

No volume 2 serão tratados os temas “Educação Museal: gestão, financiamento e reconhecimento da função educativa dos museus” e “A questão da profissionalização da educação museal”.

O volume 3 trará debates em torno da “Sistematização da Educação Museal: planejamento, registro e avaliação de ações e sobre “Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na Educação Museal”.

No volume 4, teremos textos sobre “Museologia social, decolonialidade e Educação Museal” e “Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos”.

Fechando a série, o volume 5 apresentará debates em torno da “Educação Museal e cibercultura” e da relação “Acessibilidade em museus e educação”.

Reunimos diversos autores, com diversos perfis e perspectivas teóricas e práticas, do Brasil, da América Latina e África, para nos brindar com seus múltiplos olhares e experiências. Esperamos, assim, contribuir para a **produção de conhecimento, as reflexões e para a formação em Educação Museal** e para o estreitamento dos laços entre profissionais, processos e instituições museais numa perspectiva democrática, soberana e transformadora da sociedade.

Desejamos uma boa leitura!

Fernanda Castro
Ozias de Jesus Soares
Andréa Fernandes Costa

PREFÁCIO

Não podemos ter a esperança de prever o futuro, mas podemos influenciá-lo. Na medida em que as previsões deterministas não são possíveis, é provável que as visões do futuro - e até as utopias - desempenhem um papel importante nesta construção. Há quem tenha medo da utopia. Eu tenho mais medo da falta de utopias (Ilya Prigogine, 1994).

O museu, como uma instituição permanente, deu, ao longo do tempo, forma, razão e sentido a ações significativas, por meio de um direito substancial à vida: a educação. O ato educativo que exercem, o museu em si e suas educadoras e educadores, conjuga verbos que caminham em harmonia a cada projeto construído; verbos como pensar, fazer, refletir, e também lembrar, discordar, oferecer, incluir, e até provocar, interagir, abraçar e amar. Todos eles possibilitam o encontro promissor, fraterno e responsável com o outro, com esse outro que fornece uma lógica verdadeira e uma implicação social à sua existência.

Paulo Freire fala da educação como um ato político (1993) e isso é inegável, como também é inquestionável que o museu, como organização política, educativa e cultural, soube, além disso, desenvolver diversas formas de comunicação. Para isto, forjou e continua forjando uma multiplicidade de conteúdos e táticas, com o claro e até subentendido objetivo de popularizá-lo. Portanto, é necessário tornar o museu este espaço aberto à chegada e permanência do diverso. Este lugar que pode dar guarida, abrigando todas as vozes, todas as visões, todo o fazer coletivo; porque tanto seu ideal quanto sua posição efetiva é trabalhar na promoção dos valores democráticos, que sobrevivem ao tempo, de maneira inacabada.

O museu, portanto, não deve e não pode permanecer alheio aos fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, que atravessam de forma muito diferente cada setor da sociedade, cada uma das comunidades, e em particular a vida das pessoas. Então, como território e comunidade que é, deve proporcionar o exercício da educação, e por meio dela caminhar em direção a esse museu que se descola de elitismos e de longos processos históricos de hegemonia colonialista. Aqui também poderíamos pensar nas palavras de Mario Chagas, quando diz que “os museus são lugares de memória e lugares de poder; onde há memória há poder, e onde há

memória há esquecimento. Onde há poder há resistência (...) Os museus são ao mesmo tempo lugares de memória, mas também de esquecimento” (2016).

Quando compreendemos que habitar o museu é um resultado da imensidão do trabalho desenvolvido pelas e pelos educadores, em todas as suas dimensões, é aí onde o processo e o resultado nos conduzem a prestar atenção ao valor que suas comunidades dão a ele no presente, porque o museu se reconhece nelas - e reconhece a elas. Essa relação é fundamental e insubstituível, para dialogar e trabalhar tanto para a formação quanto para a consolidação de identidades individuais e coletivas, com o propósito de favorecer de forma indiscutível a expressão de situações e perspectivas que defendam esse encontro com as outras e com os outros.

O museu é então concebido por cada coletivo social como um espaço seguro para expor ideias, conhecimentos, conceitos, realidades, vivências, que possam ser escutados ou conhecidos, compreendidos, confrontados, apreciados, reivindicados, celebrados e também autorizados. Quer dizer que são as comunidades que o legitimam, para que nessa estrutura se origine uma construção horizontal, a partir de onde seja possível enfrentar e dar respostas a circunstâncias e realidades distintas.

Por isso é que há muito falamos de novos paradigmas, que não são impensados e muito menos casuais, já que caminham acompanhados dos vertiginosos acontecimentos de ordem social. Anos atrás, a visão se detinha no “objeto museológico”, hoje o faz no “sujeito social”. Com isso, não queremos dizer que esse objeto já não deve ser levado em consideração, e sim que ambos, tanto objeto quanto sujeito, são tomados como referentes da memória. Esta mudança de paradigma nos permite afirmar que o museu é essa instituição de que já falamos, e é, da mesma maneira, um projeto ético-político, e aqui incluímos também o adjetivo “poético”, que se propõe a transitar de forma não neutra e claramente sem ingenuidades, pois não as tem, nesse vaivém mencionado. Isto inevitavelmente se vincula ao papel que os museus devem cumprir perante suas sociedades e à repercussão singular que têm quando assumem a tarefa de construir vínculos afetivos, emocionais e referenciais com as comunidades.

O museu assume, dessa forma, uma responsabilidade perante um sem-número de problemáticas de toda sorte, que o atravessam, por ser um espaço que convive com grupos diversos. E se nos detivermos em aspectos centrais, como promover valores de igualdade, inclusão e acessibilidade,

e em particular em tempos complexos ou inusitados, esse compromisso aumenta, pois, como expressa o sociólogo François Dubet, “o avanço das desigualdades também pode ser explicado pela decadência dos laços de solidariedade” (2015).

A partir desse panorama sobre o papel da educação museal em seu vínculo com as comunidades, e sobre a importância, para a instituição de incluir todos os setores, oferecendo acessibilidade e alcançando a tão ansiada igualdade, cabe pensar no museu que deixamos para trás e no museu que desejamos hoje. Deste lugar, indagamos: o que oferecemos a estas sociedades, que nos demandam outras ações em resposta a suas realidades? E ainda mais: como agimos em situações de imensa iniquidade? Por exemplo, pensando na cibercultura, que é cabível para uma parte da população, sendo que outra parte não tem acesso nem contato com informação ou comunicação? Aqui, valeria refletir sobre as palavras do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, quando diz que “a interconexão digital total e a comunicação total não facilitam o encontro com outros. Servem, antes, para encontrar pessoas iguais e que pensam igual, levando-nos a passar ao largo dos desconhecidos e daqueles que são diferentes, e se encarregam de tornar nosso horizonte de experiências cada vez mais estreito. Envolvermos em uma interminável espiral do eu” (2020). De todo modo, fazemos referência a essa prática como uma ferramenta, para muitos museus, antiga - e nem sempre sinônimo de inclusão; e que, para outros, em contextos atuais, não facilita o acesso e muito menos a construção de um vínculo duradouro com o museu. Estamos diante de um grande desafio.

Nesse sentido, o museu é convocado a cumprir outros esforços de aprendizagem e de realização, partindo de outras perspectivas e prioridades coletivas, a fim de fortalecer esse laço que uma relação presencial, física, afetiva e emotiva traçava. É aqui que ressaltamos os primeiros trabalhos deste livro, que se detêm em refletir e analisar os desafios que a educação em museus atravessa ao falar de cibercultura, da formação das educadoras e educadores que extrapola o museu, devendo gerar propostas novas, para serem postas em um cenário virtual - propostas que sejam acessíveis, atrativas e que provoquem esse ato educativo através da tela, incluindo todos os públicos.

Considero oportuno pensar sobre as tensões geradas ao conectar conhecimentos sobre a cultura digital para, em seguida, moldar ações para todas e todos. E é aqui que podemos citar a crise de ordem antropológica

que se dá em relação aos ritos que levamos adiante com essas comunidades, sabendo que eles são ações simbólicas. Transmitem e representam aqueles valores e ordens que mantêm a coesão de uma comunidade. Geram uma comunidade sem comunicação, enquanto o que predomina hoje é uma comunicação sem comunidade. Pensemos que a percepção simbólica, materializada nos ritos sociais, é uma forma de comunicação que gera uma comunidade.

Então, este museu que queremos abordar é o que tem a capacidade de caminhar em consonância com a vida real das pessoas e da população em que se situa, propondo-se como um elemento dinamizador da sociedade que o incorpora. Claro exemplo aqui são os trabalhos que trazem acessibilidade e inclusão, já que visibilizam, de distintas formas, a partir de algumas práticas consensuais e de rituais tácitos, como são valorados o respeito por direitos e a integração humana.

Sabemos, também, que a democratização dos espaços e a construção de programas, bem como o museu propriamente dito, resulta em acessibilidade e inclusão real, que deveriam de antemão estar disponíveis para todos os públicos de todos os setores socioculturais. Como escreveu Nietzsche, “Que não te outorguem um direito que, por princípio, já é seu”.

Portanto, para se envolver e atender às requisições e às demandas que são feitas aos museus, às educadoras e aos educadores, neste caso particular na América Latina, observo detidamente que os museus estão atuando com protagonismo, em um importante processo de transformação. Além disso, antes de mais nada, há algo que deve acontecer em primeiro lugar, e é um trabalho desde a própria gênese da organização institucional, colocando o foco nessa crise de identidade do museu, seu papel social e seu serviço à comunidade, como garantia dos valores culturais que promove. Dessa maneira, apostamos no território, ou seja, no museu em si, confiamos em nossas comunidades e no retorno aos nossos rituais, no desafio de exercer plenamente a educação e a cultura, ambas como direitos inalienáveis dos povos.

Por isso, considero valioso ressaltar as investigações que compõem este corpus, tanto a de *Luciana Martins* e *Dalton Martins*, que se refere aos novos desafios para a formação de educadoras e educadores dos museus, em relação à cultura digital, quanto a de *Frieda Marti*, analisando a educação museal e o papel da cibercultura nos contextos atuais.

Em seguida, reunidos na temática sobre acessibilidade nos museus e a educação, podemos ler neste volume 5 *Jonatan Silva, Leonardo Oliveira, Letícia Julião, Valéria Abdalla*, na 18ª Semana Nacional de Museus do Museu Histórico Nacional, sobre a inauguração de atividades educacionais online, em formato acessível; depois, *Hilda Gomes* se refere à acessibilidade cultural nos museus, concebendo-a como uma estratégia de colaboração com o objetivo de promover contextos inclusivos e acessíveis; e, por último, a experiência de *Paula Caballeria*, falando sobre o caminho percorrido a partir da diversidade, para escapar da exclusão e alcançar a inclusão plena no museu.

Esses trabalhos são o resultado analítico, reflexivo, consensual, vivido, em que se fusionam a teoria e o exercício da prática. Sinto cada palavra narrada vibrar, como uma caixa de ressonância, como uma câmara de ecos. Essa verdadeira acústica pressupõe aproximar-se do diferente. Hoje, a proximidade com o diferente deseja ocupar o espaço dessa falta de distanciamento, própria ao igual.

Também, e pensando nos textos apresentados aqui e em como se dá o processo educativo, detenho-me em um conceito-chave: a criatividade. Para isso, tomo emprestados alguns parágrafos de estudos realizados pelo pesquisador argentino Adrian Scribano, sociólogo e pensador do campo da educação, em que ele nos diz que a criatividade está estreitamente ligada a “imaginar”, “jogar”, “experimentar”; que “criar é intervir e transformar a realidade”; que “os atos criativos são atos sociais”, e que “sempre que criamos, criamos com o outro”. Também nos diz que “não há nada mais solicitado que a criatividade, e nada mais reduzido que os espaços de criatividade” nas instituições (2016). Por isso enfatizo fortemente a construção que os espaços educativos e seus educadores e educadoras levam adiante.

Finalizando esse percurso, a partir de cada relato de pesquisa, acredito ser relevante, partindo dos museus e partindo de cada educador e educadora, refletir de imediato, pensar a nós mesmos, confrontar-nos, precisamente em sociedades tão complexas e mutáveis, a partir do lugar de onde nos projetamos, como agentes políticos de transformação social.

As pessoas e as instituições, quer dizer, nós que compomos os diversos grupos sociais mencionados, enfrentamos enormes desafios. As dinâmicas, tanto do nível cultural como da faceta política, econômica, científica, técnica e até mesmo de ordem cognitiva, em âmbitos virtuais ou reais, colocaram

os seres humanos frente a um cenário que se move rapidamente - e que, muitas vezes, se encontra desordenado, posto que se vai interagindo e se apropriando dessas dinâmicas quase sem compreendê-las totalmente.

E, longe da nostalgia, na compreensão de saber que hoje somos parte de um mundo que se apresenta de forma distinta, que nos disponhamos a construir outra representação da vida social, da experiência compartilhada, a partir de ações individuais solidárias, de mobilização coletiva; assim como a lutar por acordos por políticas públicas que gerem confiança e senso de sociedade. E que possamos, dessa utopia a que me referi no início, fazer do museu, na singularidade de situações que não esperávamos viver e nem estávamos preparados para enfrentar, um lugar possível, seguro, acessível, inclusivo, afetivo, para todas as pessoas que encaramos ou com quem assumimos novas realidades.

Silvana M. Lovay *

* Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Museologia. Membro do Conselho do ICOM CECA. Coordenadora Regional do Comitê de Educação e Ação Cultural para a América Latina e o Caribe (CECA) do Conselho Internacional de Museus. Diretora da Diplomação em Educação em Museus, Universidad Abierta Interamericana (Argentina).

**EDUCAÇÃO MUSEAL, E
CIBERCULTURA**

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSEAIS E A CULTURA DIGITAL: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS NO SÉCULO XXI

Luciana Conrado Martins *

Dalton Lopes Martins

Introdução

Não é mais novidade que o uso das tecnologias digitais pelos museus é um novo paradigma que veio para transformar a forma como os públicos se relacionam com essas instituições. Inúmeras são as pesquisas que mostram os impactos do uso da TI no relacionamento dos museus com seus visitantes e as consequências em diferentes esferas das práticas e processos museais (CARVALHO e MATOS, 2018; FILIPE e CAMACHO, 2018; PARRY, 2018). Os profissionais dessas instituições, nesse cenário, tem o desafio de se adaptar e, em muitos casos, aprender novas formas de trabalho e produção de conhecimento em sintonia com os paradigmas da cultura digital.

Perspectivas como a circulação livre de informação e a democratização do acesso às coleções museais organizadas em repositórios digitais; o compartilhamento da autoridade museal pela abertura de espaços de construção de novas possibilidades interpretativas e narrativas sobre os acervos; e o aumento da capacidade de criação de ações mais dialógicas e criativas para os públicos a partir da curadoria e da manipulação dos acervos digitais, são alguns dos aspectos que se potencializam a partir da incorporação das lógicas trazidas pela cultura digital no dia a dia dos museus. Mas, como os profissionais dos museus, em especial aqueles que lidam diretamente com os públicos, em especial os educadores museais, têm se preparado para lidar com a cultura digital? Existem habilidades e competências específicas que esses profissionais devem incorporar para o trabalho visando o uso das tecnologias da informação? No caso da educação museal, cujo contato

* Luciana Conrado Martins - Coordenadora da Seção Brasileira do Comitê para Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-BR/ICOM). Diretora da Percebe. Coordenadora de pesquisa do projeto Tainacan. E-mail: lucianamartins@percebeeduca.com.br

Dalton Lopes Martins - Professor Doutor da Faculdade de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. E-mail: daltonmartins@unb.br

direto com os públicos é uma premissa para atuação profissional, qual é a formação necessária para o desenvolvimento de ações educacionais engajadoras no ambiente digital?

Em nossa experiência coordenando projetos de pesquisa e desenvolvimento de repositórios digitais para museus no âmbito do projeto Tainacan¹, percebe-se inúmeras inquietações que são constantemente levantadas pelos profissionais da área da museologia sobre as práticas da cultura digital nos museus. Os profissionais da educação museal, ao observarem todas as etapas de trabalho que são realizadas para a estruturação de um repositório de acervos digitais, que vão do tratamento da documentação, à migração de sistemas, limpeza e normalização dos dados, além de outras atividades técnicas que são realizadas com a documentação museológica, questionam qual o seu papel na concepção e manutenção desses serviços e, mais ainda, na apropriação daquilo que foi realizado para o desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. O quão técnico nesses temas o educador museal precisa se tornar? Qual o grau de autonomia esperado para que ele possa utilizar dessas ferramentas em seu trabalho cotidiano? O que é preciso repensar na produção do seu trabalho como educador?

Este texto tem como objetivo apresentar alguns conceitos norteadores para promover o debate em torno da formação dos profissionais de museus, em especial os educadores museais, para a atuação a partir dos paradigmas da cultura digital. Além disso, se propõe a refletir sobre elementos que possam colaborar na construção de respostas para as perguntas anteriormente apontadas. Sabemos que são demasiadas complexas e que carecem de inúmeros debates e pesquisas, menos no sentido de se buscarem respostas definitivas, mas muito mais no sentido de estabelecer elementos críticos para que os profissionais possam pensar no seu fazer e encontrar apoio para construir sua própria compreensão do problema.

Para tanto, apresentamos na seção 2, denominada Educação para o século XXI, pesquisas e análises realizadas por importantes órgãos e pesquisadores internacionais que refletem sobre como a educação pode ser impactada pelas novas tecnologias e pelas novas possibilidades de socialização e produção do conhecimento em rede. Essas pesquisas apontam elementos que desejamos recuperar e analisar no contexto da educação museal. Na seção 3, denominada Uma visão para a formação do educador museal, apresentamos de forma geral três grandes temas de conhecimento e competências que nos parecem centrais para o educador museal se

apropriar da cultura digital como perspectiva de trabalho São elas, as possibilidades de sintetizar informação, conectar conhecimento e produzir engajamento. Por fim, na seção 4, denominada Conclusão, apresentamos as reflexões finais deste capítulo.

Educação para o século XXI: perspectivas de formação de educadores

A transformação digital pela qual a humanidade está passando trouxe impactos profundos nos processos de trabalho de inúmeras organizações. O chamado profissional do século XXI tem como paradigma de atuação o relacionamento cada vez mais aprofundado com as tecnologias digitais e a capacidade de transitar nos ambientes e práticas da cultura digital de forma eficiente e autônoma. No universo dos museus essa discussão vem ganhando corpo e a chamada “alfabetização digital” dos profissionais museais, tem surgido como um tema importante para a estruturação de políticas públicas e institucionais de formação profissional continuada (PARRY et al., 2018). No caso dos educadores museais, a questão diz respeito às competências para uma atuação educacional significativa a partir do uso das ferramentas e possibilidades trazidas pela cultura digital. Entender e definir quais são essas competências e em que consiste essa “alfabetização digital” do profissional de museus são aspectos fundamentais para a criação de ações educacionais e de comunicação capazes de promover conexão e significado para os públicos em relação aos acervos museais na era digital.

Parte importante dessa discussão diz respeito aos objetivos que devem ser perseguidos pelos diferentes processos educacionais visando a formação do cidadão e do profissional do século XXI. A literatura sobre o tema aponta que a alfabetização digital é parte essencial das habilidades necessárias para atuar em uma sociedade cada vez mais tecnológica e informacional. Entretanto, ter as competências técnicas não é suficiente para navegar no oceano informacional disponível na rede. De acordo com o documento *Unesco ICT competency framework for teachers*, “*teachers need to be able to help the students become collaborative, problem-solving, creative learners through using ICT so they will be effective citizens and members of the workforce.*” (UNESCO, 2011, p. 3). Nesse documento são apontados três estágios sucessivos para o ensino das tecnologias da informação: um primeiro, chamado de “Alfabetização digital”, no qual os estudantes vão usar a TI para aprender de forma mais eficiente. O foco desse primeiro estágio é no domínio das ferramentas computacionais

em seus aspectos funcionais, por exemplo por meio do ensino de como usar uma planilha de cálculo em um laboratório tradicional de informática, não impactando nas metodologias do trabalho educacional de forma direta. O segundo estágio de ensino, denominado “Aprofundamento do conhecimento”, tem como meta permitir que os educandos aprofundem os conhecimentos sobre os temas disciplinares específicos visando a resolução de problemas sociais reais. Nesse estágio há uma maior preocupação em propor metodologias e dinâmicas de ensino-aprendizagem que usem as tecnologias como meios para novas formas de resolução de problemas e cooperação entre os estudantes. Por exemplo, nesse estágio os estudantes podem se organizar em grupos para trabalhar digitalmente na construção de solução de problemas reais. Por fim, o terceiro estágio é o de “Criação de conhecimento”, na qual os estudantes podem criar novos conhecimentos em prol de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Nesse estágio, imaginando ser o de maior envolvimento com novas formas de aprendizagem e ensino por meio das tecnologias digitais, os estudantes e educadores produzirão novos conhecimentos de novas maneiras, por exemplo, criando filmes digitais, programas de *podcasts*, entre outros. O foco do documento, portanto, mais do que definir as etapas de uma formação tecnológica, tem como objetivo pensar a educação de forma mais ampla, visando a atuação em uma sociedade altamente informacional e tecnológica.

Dentro dessa mesma perspectiva está o trabalho de Mishra e Kereluik (2011), que busca definir, a partir de uma revisão da literatura sobre o tema, as habilidades e aprendizados que devem ser ensinados pelos processos educacionais no século XXI. Os autores levantaram dez estudos referenciais da área e, a partir dos achados, definiram três categorias de conhecimentos e habilidades necessários para o século XXI. Uma primeira denominada de “Conhecimento fundador” é voltada a definir quais conhecimentos precisam ser ensinados/aprendidos, e engloba os chamados conteúdos principais, alfabetização informacional e o conhecimento interdisciplinar/síntese. Já a segunda categoria, é chamada de “Meta conhecimento” e diz respeito a capacidade de lidar com os conhecimentos fundadores, englobando a capacidade de resolver problemas e pensar criticamente; habilidades de comunicação/ colaboração e criatividade/ inovação. A terceira categoria, por sua vez, é denominada de conhecimento humanista e diz respeito a visão que o educando tem de si mesmo e da sua capacidade de atuação no mundo. Ela engloba as habilidades profissionais e de vida; a competência cultural e a consciência ética e emocional.

O que é interessante de notar nessa revisão é que, apesar de muitos saberes e habilidades apontados serem historicamente importantes nos processos educacionais, como o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, outros estão fortemente relacionados com a sociedade contemporânea. Esse é o caso da alfabetização informacional, associada com a capacidade de buscar, organizar e processar as informações presentes na Internet. Essa alfabetização, entretanto, não está relacionada exclusivamente a componentes técnicos e sim a capacidade de se apropriar criticamente dos recursos disponíveis no mundo digital. Nesse sentido, Mishra e Kereluik apontam que,

The Internet and digital media represent a new realm of interaction of which successful navigation is essential for success in the 21st century and once gathered and comprehended, new skills and knowledge are necessary to collaborate digitally and contribute to the collective knowledge base. (MISHRA, KERELUIK, 2011, p.13)

A capacidade de colaborar e construir conhecimento coletivamente também é uma das habilidades importantes ressaltadas por Fullan & Langworthy (2014) ao proporem uma nova pedagogia para a melhoria da qualidade do ensino e o nível educacional da sociedade por meio do uso da TI. Para isso eles propõem uma pedagogia ativa, na qual os educandos sejam convocados a resolver problemas complexos que tenham relevância e impacto no mundo. De acordo com Fullan & Langworthy, as TI são utilizadas de forma pouco efetiva nos processos educacionais, na medida que se restringem, na maior parte dos casos, a obtenção de conteúdos mais do que o desenvolvimento de ações criativas e de construção e compartilhamento de conhecimento. Em uma pesquisa realizada por esses autores, com professores de sete países, os usos mais comuns da TI na educação escolar são: encontrar informação na internet (36%); prática de habilidades e procedimento de rotina (26%); fazer testes ou lição de casa (17%); escrever/editar textos (15%), que corresponde ao que os autores denominam “uso básico da tecnologia”. Já o “uso avançado da tecnologia” engloba números bem menos expressivos e compreende ações como: analisar dados e informações (15%); acessar recursos e aulas online (12%); colaborar online com colegas (9%); criar apresentações multimídia (6%); usar simulações ou animações (5%); trabalhar com pessoas de fora da classe (5%); desenvolver simulações ou animações (3%). Ou seja, de acordo com os autores do estudo, as habilidades relacionadas à construção de

novos conteúdos e colaboração em rede, potencializadas a partir do uso da TI nos processos educacionais, são as mais relevantes para a efetivação do conhecimento adquirido na transformação do mundo e melhoria social.

Em um outro importante estudo, promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Pedró (2006) caracterizou quem seriam os estudantes do novo milênio e quais seriam suas principais características em termos da potencialização de seu processo de aprendizagem. Foram identificados seis grandes grupos de conhecimento que compõem as estratégias de ensino mais exitosas que se valem do uso das tecnologias digitais: construção de conhecimento, inovação e resolução de problemas, comunicação, colaboração, auto-regulação e o uso das tecnologias da informação para ensino.

A colaboração é compreendida no âmbito da pesquisa como aquilo que pode envolver, num crescente de complexidade e desafio, competências relacionadas à capacidade dos estudantes trabalharem em conjunto, compartilharem responsabilidade entre si pelas atividades a serem realizadas, tomarem decisões importantes sobre o trabalho a ser realizado e vivenciarem o trabalho de forma interdependente. A comunicação é compreendida por competências relacionadas ao uso de diferentes canais e plataformas, configurando uma possibilidade de comunicação multimodal, a necessidade de utilizar referências e evidências de apoio para aquilo que se deseja comunicar e a possibilidade de desenhar uma estratégia de comunicação para um público específico. A construção de conhecimento está relacionada ao exercício de atividades que exijam interpretação, análise, síntese e avaliação de informação por parte dos estudantes, na qual o principal requisito da atividade é a construção de novos conhecimentos que possam eventualmente serem aplicados em um novo contexto, além do qual foram construídos, e que exijam conhecimentos multidisciplinares. A auto-regulação está relacionada ao exercício de atividades de longo prazo, no qual os estudantes recebem metas específicas de aprendizagem e sabem quais são os critérios de sucesso com antecedência para poderem eles mesmos, com apoio dos educadores, planejarem seu trabalho, revisar segundo os critérios de sucesso e receber feedback contínuo de seus educadores. A inovação e resolução de problemas está relacionada com o desenvolvimento de atividades que se propõem a resolverem problemas específicos que estejam de alguma forma relacionados ao mundo real e que requeiram algum grau de inovação por parte dos estudantes. Por fim, o uso de tecnologias da informação para ensino está relacionado com o

uso de ferramentas digitais para o ensino, de tal forma que o uso dessas ferramentas para atividades demandem construção de conhecimento, onde essa construção necessite do uso das ferramentas digitais para isso e os estudantes possam criar produtos ou serviços de informação por meio das tecnologias. O relatório de Pedró (2006) apresenta grande objetividade na definição dessas habilidades e ajuda a compreender suas diferentes formas de implementação e operacionalização.

As pesquisas apresentadas evidenciam algumas características importantes do uso das tecnologias digitais nos processos educacionais e sua apresentação neste texto tem como objetivo promover a reflexão sobre a estruturação das ações educacionais museais e da prática profissional do educador. No tópico a seguir destacamos alguns dos conceitos apresentados, que nos parecem importantes de serem aprofundados pelos educadores museais interessados em incorporar as discussões da cultura digital e da educação contemporânea em sua prática profissional.

Uma visão para a formação do educador museal: conexões, sínteses e engajamento

Das várias pesquisas apresentadas na seção anterior, gostaríamos de ressaltar três características que nos parecem de grande importância para o trabalho do educador museal. Essas características representam os conhecimentos e as habilidades que consideramos empoderadoras do trabalho do educador museal. São elas, a capacidade de usar as tecnologias digitais para estabelecer conexões entre dados, informações e conhecimentos sistematizados para os públicos das instituições museais; a capacidade de sintetizar informação para a comunicação e apresentação de conceitos e temas de forma eficiente para seus educandos e, por fim, a capacidade de utilizar as tecnologias digitais para ampliar e potencializar o engajamento de seus públicos dentro de uma perspectiva de atuação social crítica e eticamente responsável.

A capacidade de estabelecer conexões está ligada ao princípio fundamental de funcionamento da web, onde se identifica documentos (páginas web) que possuem links (conexões para outros documentos) permitindo com que os usuários naveguem por essa rede de documentos hiperlinkados e explore conteúdos conforme seu interesse e disponibilidade. Nos parece de vital importância para o educador museal a possibilidade de realizar

esse tipo de ação, qual seja, identificar documentos, dados, informações que ele avalia serem de interesse para os diferentes públicos do museu, criando conexões entre esses documentos, ressaltando aspectos de que gostaria de dar ênfase e direcionando para os elementos de destaque. Tal ação estabelece um exercício da curadoria educativa (MARTINS, 2006; VERGARA, 2006) e a construção de narrativas e caminhos de aprendizagem que facilitam a produção de significado e adensamento de conteúdos pelos públicos. O exercício de tal tarefa pode culminar em exposições digitais de conteúdos educacionais, oferecendo itinerários para visitação aos objetos digitais do acervo do museu para os quais se quer dar ênfase dentro de um contexto curatorial educacional. Tal habilidade nos parece empoderar o educador a utilizar de forma mais efetiva o próprio acervo museológico da instituição onde atua bem como sua documentação, ainda mais quando esse acervo já se encontra digitalizado, organizado e publicado na web em um repositório digital. O acervo se torna, nesse caso, uma verdadeira biblioteca digital de referências que pode ser acessada pelo educador para o exercício de suas atividades, apresentado de forma contextualizada e mediada para o educando.

A capacidade de sintetizar informação tem relação com a sobrecarga informacional a qual estamos todos submetidos em uma era de abundância da informação que nos chega o tempo todo. Os profissionais estão cotidianamente inundados por emails, mensagens instantâneas, sites na web, atualizações e notificações de mídias, entre outros elementos que disputam a atenção e o foco na vida contemporânea. Para lidar com essa verdadeira “informaré”, torna-se fundamental para o educador museal a capacidade de estabelecer filtros de relevância, segmentando a informação por níveis de interesse, por categorias de maior ou menor importância e fontes de informação as quais deve dar maior ou menor atenção. Sabendo que sua atenção não é infinita, o exercício de uma certa economia de tempo e foco torna-se vital para a otimização de suas ações. Essa habilidade de sintetizar o que lhe interessa da massa enorme de dados a qual está submetido cotidianamente, permitirá ao educador museal selecionar aquilo que interessa para seus públicos, facilitando a vida deste ao acessar conteúdo curado e contextualizado para os objetivos educacionais em questão.

A capacidade de engajar as audiências nos processos educacionais museais sempre foi um paradigma de atuação para o profissional da educação nos museus. As teorias educacionais que definem a especificidade da educação museal² ressaltam que os aprendizados específicos estão ancorados

no relacionamento com conhecimentos prévios, expectativas, atitudes e interesses dos visitantes. Seus objetivos englobam o contato com o patrimônio musealizado, sua valorização e preservação pela criação de um sentimento de pertencimento, por meio da transformação do patrimônio em herança cultural. Em última instância, a educação museal tem como meta “a formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la” (COSTA et al, 2018, p.74), dentro de uma perspectiva de educação integral e ao longo da vida. A noção de engajamento é, dessa forma, uma condição para a produção de um processo educacional no qual o educando tenha um papel ativo, tanto na definição dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos, quanto na possibilidades de criação autônoma por meio do estabelecimento de parcerias com outros indivíduos, em uma lógica colaborativa. Essas perspectivas são amplamente potencializadas pelas possibilidades trazidas pela cultura digital que permitem, por exemplo, que o público selecione acervos para a criação de uma narrativa curatorial autoral, a partir dos acervos digitais organizados em repositórios. Essas narrativas podem ser socializadas em diferentes formatos e mídias eletrônicas, inclusive em páginas web providas pela infraestrutura digital do próprio museu. O educador nesse contexto, mais do que um provedor de conteúdos, é o proponente das ações, cuidando para que elas aconteçam a partir de uma verdadeira parceria com seus públicos³.

O uso da TI para a promoção do engajamento nas ações educativas museais também está pautado pela perspectiva da construção de redes e parcerias na produção de novos conhecimentos. Mais uma vez o educador museal é o proponente da ação, promovendo conexões entre os especialistas do museu e os públicos para, por exemplo, promover a estruturação colaborativa de conteúdos sobre os acervos. Esse tipo de ação colaborativa em rede é potencializada por meio do uso de plataforma digitais como a Wikipedia ou outras redes sociais que permitem a identificação, reunião e a interação de pessoas interessadas em debater temas específicos em diversos locais do país e do mundo. A noção de engajamento pode assim ser compreendida a partir daquilo que Bautista aponta como a cultura da participação dos museus, potencializada na contemporaneidade pelo uso das tecnologias digitais:

Today in the digital age, museums are no longer working for their community but with their community; meaning that the participatory culture of the digital age, armed with the

technology to facilitate instantaneous communication from anywhere on the globe, inspires new museums experiences [...]. (BAUTISTA, 2014, p. 5).

As tecnologias da informação, dessa forma, são vistas como suportes para a discussão da autoridade museal, permitindo que os visitantes construam seus próprios significados sobre os acervos, ao invés de passivamente aceitarem a perspectiva dos especialistas e curadores.

Conclusão

Pensar a formação profissional de educadores museais é um tema que vem crescendo em importância, tanto nacional quanto internacionalmente. No Brasil, a Política Nacional de Educação Museal tem entre seus objetivos a promoção do “profissional de educação museal, incentivando o investimento na formação específica e continuada de profissionais que atuam no campo” (IBRAM, 2017). A mesma Política aponta também a necessidade de constituição de um saber específico da área que deve ser incorporado à formação desse profissional.

Com o crescimento do uso das TI pelos museus, e sua importância cada vez maior no contato e fruição dos públicos é fundamental que os educadores museais se apropriem desse conhecimento, recontextualizando sua própria prática pedagógica a partir das novas possibilidades apontadas pela cultura digital. Não se trata de trocar o presencial pelo digital, mas de reconhecer que estamos frente a uma transformação profunda da sociedade e, conseqüentemente das instituições nas quais trabalhamos. Reconhecer esse desafio institucional e profissional implica na aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para lidar com a cultura digital.

O presente texto buscou, dessa forma, apontar alguns conceitos e práticas alinhados com a importância contemporânea do universo informacional digital, de forma a promover o debate em torno da formação dos educadores museais. Entendemos que esses profissionais são os responsáveis por grande parte do contato dos museus com seus públicos (MARTINS, 2011), e essa função deve se estender ao universo digital dada a importância e ao constante crescimento dessa vertente de atuação. Mais do que apontar respostas, entretanto, nossa intenção foi, a partir do levantamento de uma bibliografia sobre a educação digital no século XXI, trazer alguns princípios

para refletirmos sobre quais os conhecimentos que irão compor os saberes e as práticas do educador museal nas próximas décadas. A proposição de três elementos centrais para compreender as possibilidades das práticas educacionais museais - sintetizar informação, estabelecer conexões e promover o engajamento - em conexão com a cultura digital, apontam perspectivas formativas e de trabalho importantes para o campo de atuação desse profissional e devem ser, em trabalhos posteriores, desenvolvidos com maior profundidade. Ao fazer isso, esperamos abrir novas perspectivas e caminhos para investigar a cultura digital dos museus e seus impactos para a prática da educação museal.

Notas

1 O projeto Tainacan é um projeto de pesquisa, sediado na Universidade de Brasília, voltado ao desenvolvimento e implantação de um software livre para a gestão de coleções de objetos digitais. Para saber mais: <https://tainacan.org/>

2 São muitos os autores que se debruçam sobre o tema. Entre os principais, citamos: ALLARD e BOUCHER, 1991; CASTRO, 2013; FALK; DIERKING, 1998; HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1994; ROBERTS, 1997; MARTINS, 2011, entre outros.

3 A respeito da noção de parceria pedagógica ver a proposição de Fullan & Langworthy (2014). Esses autores apontam que a parceria pedagógica efetiva é baseada nos seguintes princípios: equidade, transparência, responsabilidade recíproca e benefício mútuo.

Referências

ALLARD, Michel. BOUCHER, Suzanne. *Le musée et l'école*. Québec: Hurtubise HMH, 1991.

BAUTISTA, Susana Smith. *Museums in the digital age. Changing Meanings of Place, Community, and Culture*. Lanham: Alta Mira Press, 2014.

BROWN, John Seely. *New Learning Environments for the 21st Century*. Disponível em: <http://www.johnseelybrown.com/newlearning.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

CARVALHO, Ana; MATOS, Alexandre. *Museum Professionals in a Digital World: Insights from a Case Study in Portugal*, *Museum International*, 70:1-2, 34-47, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/muse.12191>.

CASTRO, Fernanda. *O que o museu tem a ver com educação? Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de Educação Museal na atualidade*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dfernandarabello.pdf> .Acesso em: 28 de nov. 2017.

COSTA, A.F.; CASTRO, F.; SOARES, O.; CHIOVATTO, M. *Educação Museal*. Em: Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. *The museum experience*. Washington: Whalesback Books, 1998.

FILIFE, G.; CAMACHO, C. Que Futuro Queremos dar aos(s) Museu(s)?, RP - Revista Patrimônio, No. 5, 2018. pp. 50-59

FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria. *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson, 2014.

HEIN, George. *Learning in the museum*. London: Routledge, 1998.

HOOPER-GREENHILL, Eileen. *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*. In: *The educational role of the museum*. London: Routledge, p. 3-25, 1994.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. *Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://pnm.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf> Acesso em: 22 out. 2020.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). *Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação*. Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php> Acesso em: 28 nov. 2017.

MISHRA, Punya; KERELUIK, Kristen. *What 21st Century Learning? A review and a synthesis*, SITE Conference, 2011.

PARRY, Ross et al. One by one. Building digitally confident museums. Mapping the Museum Digital Skills Ecosystem. Phase One Report. Leicester: University of Leicester, 2018. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/people/sabarnes/publications/one_by_one_phase1_report.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

PEDRÓ, Francesc. The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning, IDB Publications (Working Papers), Inter-American Development Bank, N. 2432, 2011. Disponível em: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:idb:brikps:2432>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROBERTS, L. C. From knowledge to narrative: educators and the changing museum. Washington, London: Smithsonian Institution Press, 1997.

UNESCO. Unesco ICT competency framework for teachers. Paris: United Nations Educational, 2011.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. Rio de Janeiro. Anais ANPAP, 1996. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm> Acesso em 10 mai. 2006.

EDUCAÇÃO MUSEAL E CIBERCULTURA

Frieda Marti *

Cibercultura: origem

Se desejamos compreender a educação museal na contemporaneidade para ‘*pensarfazer*’¹ ações educativas museais que lancem mão do digital em rede numa perspectiva de formação crítica e emancipatória do cidadão, é primordial entender o cenário sociotécnico contemporâneo e suas ressonâncias comunicacionais e educacionais.

Segundo Lemos (2003), não há possibilidade de compreender esse cenário contemporâneo sem entender os vários desdobramentos sociais, históricos, econômicos, culturais, cognitivos e ecológicos da relação entre o Homem e a técnica.

No contexto da comunicação e, mais especificamente, na tentativa de compreender a crescente produção humana de signos, linguagens, a circulação de mensagens e sua relação com as tecnologias, Santaella (1996) lança a hipótese de que a semiosfera² está em contínua expansão e as tecnologias digitais em rede (TDR) participam de tal processo, fomentando novos canais ou meios para a comunicação de mensagens.

A autora, ao analisar o fenômeno da comunicação humana, discorre sobre o processo evolutivo dos signos/linguagens e dos consequentes desdobramentos dos meios que operam nos processos de comunicação da espécie, ou seja: a produção, a recepção, a transmissão e o armazenamento de signos. Santaella (1996) afirma que, apesar do corpo humano ser produtor, decodificador, receptor e transmissor da fala, a mais primordial de todas as linguagens, a função do cérebro humano como meio de armazenamento é falha, pois a morte do indivíduo leva ao desaparecimento de tudo o que nele ficou acumulado.

Questionando a efemeridade desse armazenamento em relação à manutenção e perpetuação do acervo de saberes e conquistas culturais a

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ); Profa Colaboradora da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE/MN).

fim de garantir a evolução da espécie, a autora revela que houve, então, uma necessidade de busca de tradução do audível em visível.

É essa busca pelo perene dos signos, como uma espécie de compensação contra a mortalidade, contra a provisoriedade da vida, que parece ter estado, desde sempre, norteando a crescente expansão dos meios que operam nos processos de comunicação. (SANTAELLA, 1996, p.187)

E foi assim, a partir do desejo/necessidade de armazenar essas produções sógnicas fora de nossos corpos, na busca pela perenidade dos signos, que o ser humano inicia um processo de representação e preservação sógnica extrassomática, utilizando meios/suportes diversos, a fim de assegurar, desta forma, a singular capacidade de memória do cérebro e que exponencialmente foi expandindo a funcionalidade e a especialização da visão (figuras e/ou a escrita), e também gradualmente possibilitando a portabilidade e circulação da informação. (Santaella, 1996).

O surgimento dos primeiros meios extrassomáticos de preservação da memória humana: (1) aumentou a funcionalidade e estendeu a visão humana; (2) causou modificações nos meios de produção, transmissão e recepção das mensagens (a mão, com o auxílio de outros instrumentos/ferramentas, torna-se meio de produção e extensão do cérebro; os olhos e o olhar passam a meios de recepção; (3) e propiciou o surgimento de meios de conservação (bibliotecas, museus, etc), graças ao intenso crescimento dos signos e seus suportes (Santaella, 1996).

Entretanto, o grande marco de transformação em relação à produção de linguagem, segundo Santaella (1996), está na passagem do mundo artesanal para o mundo industrial-mecânico com o surgimento das primeiras máquinas, mais especificamente nesse caso, a câmera fotográfica, que inaugura o aparecimento de máquinas que externam certas habilidades e propriedades dos sentidos e da inteligência humana, e produzem linguagens.

Mas de que forma tudo isso está relacionado à cibercultura? Ao longo deste percurso sócio-histórico comunicacional e evolutivo da relação entre o Homem, suas ferramentas e máquinas³, nesta relação entre o Homem e suas tecnologias, neste processo contínuo e exponencial de crescimento da semiosfera, vimos emergir ciclos comunicacionais e eras culturais⁴ com base na “gradativa introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio

da vida social” (Santaella, 2007, p.124). Conforme a autora (2003), esses meios comunicacionais “são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (p.13). A cibercultura, portanto, é uma dessas eras culturais.

Cibercultura: evolução

A emergência de novas formas de sociabilidade a partir da década de 1960 forjou novos desenvolvimentos tecnológicos que transformaram, desviaram e criaram relações inusitadas entre o Homem e as tecnologias de informação e comunicação (Lemos, 2003).

Esses grandes avanços que têm origem na década de 1970, a partir da convergência da informática com as telecomunicações, por sua vez, podem ser considerados os primeiros catalisadores das intensas transformações sociotécnicas, culturais, políticas e econômicas contemporâneas a que Levy (1999) nomeou de Sociedade da Informação e Castells (2016) designa como sociedade em rede.

Santaella (2007, *apud* Peterson, 2003) menciona que a cibercultura teve origem a partir de uma revolução informacional que pode ser dividida em quatro fases: (1) a criação do hardware básico; (2) o desenvolvimento do software; (3) o surgimento das interfaces gráficas, dos menus, do mouse e o início do reconhecimento da fala e por fim (4) o desenvolvimento das redes, inicialmente a internet e em seguida a world wide web, em 1991.

Essas novas formas de comunicação emergentes no ciberespaço, vêm transformando as relações entre a técnica e a vida social e produzindo novas linguagens, signos e novos modos de ser, estar e sentir (n)o mundo. Segundo Lemos (2003), essas novas maneiras de nos relacionarmos com o mundo e com o outro se originaram a partir das características comunicacionais próprias da cibercultura, as quais o autor nomeia de princípios da cibercultura (Lemos, 2010). A saber:

- **Liberação do pólo de emissão** – ao receptor é dada a possibilidade de produzir e emitir suas próprias informações em formatos variados e para todo o mundo; vozes e discursos anteriormente reprimidos e calados pelas mídias de massa agora libertam-se e ganham espaço.

- **Conexão generalizada** – Além de produzir é necessário conectar, compartilhar, trocar informações, entrar em conexão com o outro; a conexão em rede (homem-homem, homem-máquina, máquina-máquina) está representada pelos diversos fenômenos sociais da cibercultura que são forjados por meio desta conexão, estabelecendo vínculos sociais a nível local, comunitário e global.
- **Reconfiguração (das mídias, de práticas e instituições)** – produzir, emitir e conectar dá origem “a reconfiguração da indústria cultural massiva e das redes de sociabilidade da sociedade industrial” (LEMOS, 2003, p. 41); há alternância entre processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela.

Estruturada pelas tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço⁵ e das cidades, a cibercultura se desenvolveu a partir do surgimento da microinformática, da convergência tecnológica e dos computadores pessoais e do surgimento e popularização da internet, que possibilitou a conexão do computador pessoal ao ciberespaço, transformando-o em um computador coletivo, em rede, uma máquina de conexão (Lemos, 2005).

Na atualidade, a cibercultura vem se caracterizando pela mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades (Santos, E.; Santos, R., 2012), o que expressa a ampliação de formas de conexão entre homens e homens, homens e máquinas e máquinas e máquinas, em que a “rede transforma-se em um ‘ambiente’ generalizado de conexão envolvendo o usuário em plena mobilidade (LEMOS, 2005, p. 2, grifo do autor). Deste modo, novas formas de apropriação, de criação, de compreensão, de vivência e estabelecimento de contatos da/na/com a cidade são criadas e potencializadas, uma vez que agora é possível, ao mesmo tempo, emitir e compartilhar informações e se movimentar pela cidade.

Essas transformações e reconfigurações dos espaços urbanos e das práticas sociais na/com a cidade, forjadas pela mobilidade informacional, se materializam também por meio da nossa relação cotidiana com os artefatos culturais digitais (não-humanos) em rede, que estão cada vez mais inteligentes e comunicativos, estabelecendo mediações entre si e conosco (humanos), nos fazendo fazer coisas, alterando a nossa forma de agir e de pensar em todos os domínios da cultura (Lemos, 2013). Esse fenômeno comunicacional e tecnológico é nomeado de Internet das Coisas (IoT)⁶.

Entretanto, não é apenas a IoT e/ou a mobilidade informacional que vêm atualmente gerando mudanças na forma de nos relacionarmos com o outro, de sentir, de ser, de estar e de interagir no/com o mundo. O digital em rede e seus fenômenos, na forma de nanotecnologias, web 2.0, web semântica, computação na nuvem, dispositivos móveis, GPS, realidade aumentada, algoritmos, datificação, plataformização, bolhas etc. se tornaram forças ambientais, antropológicas, sociais e interpretativas que “estão criando e moldando nossas realidades intelectuais e físicas, modificando como nos compreendemos, a forma como nos relacionamos conosco e com o outro, e como interpretamos o mundo, tudo isso de forma pervasiva, profunda e implacável” (Floridi, 2014, p. vi), levando a significativas mudanças socioculturais e políticas.

Entretanto, cabe destacar a necessidade de ampliarmos nossos horizontes em relação às problematizações sobre as TDR, situando tais questionamentos “numa perspectiva semiótica, histórica, antropológica, e mesmo evolutiva, mais vasta” (p.183) para evitarmos as duas avaliações mais comuns das tecnologias: a adoração (a tecnofilia) ou a repudia (a tecnofobia).

Nas relações que se tecem, aliás inseparáveis, entre tecnologia e comunicação, a exigência de superação das avaliações extremadas se torna ainda mais premente, visto que compreender as transformações de ordem social e também psíquica que estão operando na comunicação e na cultura sob o impacto das novas tecnologias é uma tarefa que não pode ser negligenciada. Compreender esse impacto já é andar um bom caminho no entendimento das mudanças mais globais pelas quais as sociedades e o próprio ser humano estão passando neste final de século e de milênio. (SANTAELLA, 1996, p.183)

Portanto, diante deste cenário, é fundamental que os museus e demais equipamentos culturais compreendam, dentre outras questões, as novas dimensões *espaçotemporais*, comunicacionais, sociais e afetivas que emergem com a cibercultura em tempos de mobilidade e ubiquidade na relação cidade-ciberespaço, assim como compreendam os fenômenos ciberculturais contemporâneos que vêm ameaçando processos democráticos de desenvolvimento social, econômico e políticos nacionais e internacionais para que possam, então, atender, dentre outras, a sua função educativa visando à formação cidadã e emancipatória do sujeito.

A Educação na/com a Cibercultura: a Educação Online

A liberação do polo de emissão, a conexão generalizada e a reconfiguração e convergência das mídias possibilitaram a qualquer usuário das redes (praticantes culturais⁹) a produção, o armazenamento e a circulação de informação em vários formatos. O cenário comunicacional contemporâneo é composto por fluxos multidirecionais de informações, fazendo do ciberespaço um espaço de múltiplas redes contínuas, abertas, plásticas e atemporais de ‘*aprendizagem*’ em que múltiplos saberes são produzidos com o outro e/ou coletivamente.

Esse novo contexto sociotécnico e comunicacional gera mudanças também no ‘*pensar*’ a Educação na/com a cibercultura, pois forja novos ‘*espaçotempos*’ de ‘*aprendizagem*’ e ‘*conhecimentos*’.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo. (SANTOS, E., 2002, p. 121, grifo da autora)

Esse cenário sociotécnico contemporâneo é a cibercultura, que é a cultura contemporânea mediada e estruturada pelas TDR e que vem se caracterizando atualmente pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades (Santos, R.; Santos, E., 2012).

Emergindo como um fenômeno da cibercultura, a Educação Online (EOL) é conceituada por SANTOS (2014, p. 63) como “um conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” e que não se constitui como uma evolução da Educação à Distância (EAD).

A educação *online* não é simplesmente sinônimo de educação à distância. A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não

queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2014, p. 55, grifos da autora)

Segundo a autora (2014), a EOL se fundamenta no uso de interfaces digitais em rede, lançando mão da interatividade⁹, a partir da mediação docente de percursos de aprendizagem, para que os participantes aprendam na dialógica com os demais participantes envolvidos por meio de processos síncronos e assíncronos de comunicação, tanto em encontros presenciais, à distância ou em situações híbridas.

Santos (2014) chama a atenção de que, no contexto da EOL, o conhecimento não pode ser transmitido, ele é produzido na relação dialógica entre os participantes, e no que tange a centralidade das interfaces digitais em rede a autora esclarece

Não é o ambiente *online* que define a educação *online*. O ambiente/interface o condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação. Acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do “outro” com a sua inteligência, sua experiência; sabemos que temos interfaces que garantirão nossa comunicação com nossa fala livre e plural. É desse lugar que conceituamos a educação online para além da EAD tradicional. (SANTOS, 2014, p. 70, grifos da autora)

Pimentel e Carvalho (2020), diante dos desafios de ‘*pensar/fazer*’ a educação em tempos de pandemia, anunciam os Princípios da Educação Online como subsídio para auxiliar outros educadores em face ao novo contexto de ensino remoto. Com base nos ensinamentos de Santos, E. (2005, 2014) os autores propõem os seguintes princípios da EOL: (1) conhecimento como obra aberta; (2) curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo; (3) ambiências computacionais diversas; (4) aprendizagem em rede, colaborativa, (5) conversação entre todos, em interatividade; (6) atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura; (7) mediação docente online para colaboração e (8) avaliação formativa e colaborativa, baseada em competências.

Diante do exposto compreendemos que na Educação Online a lógica comunicacional deixa de ser unidirecional e vertical (um-todos) para se constituir primordialmente em uma comunicação ‘todos-todos’ que, a partir da interatividade, fomenta situações e processos horizontais coletivos de partilha de sentidos, de cooperação e de colaboração na produção de conhecimentos, e as tecnologias digitais em rede são importantes artefatos culturais para promover a EOL. Sendo assim, nos questionamos como esses modos de ‘fazer pensar’ a Educação e as práticas educativas na/com a cibercultura dialogam com a Educação Museal e seus objetivos.

Educação Museal na/com a Cibercultura: a Educação Museal Online

A relação entre Educação Museal e Cibercultura se apresenta como temática de nossa pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) desde 2017, sob orientação da Profa Edméa Santos, e tendo origem a partir da nossa colaboração junto à Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE/MN) iniciada em 2016.

A partir de nossas experiências ‘prácticasteóricas’ e afetivas junto ao PROPED e à SAE, compreendemos que a formação humana se dá em múltiplos ‘espaçotempos’ e contextos, e essa formação é continuada e ultrapassa os muros imaginários das escolas e contextos de exercício profissional (Oliveira; Alves, 2008; Alves, 2010). Portanto, “conhecimentos e significações são encarnados em nós nas ações que desenvolvemos nos contextos cotidianos” (ALVES, 2010, p. 1197). Deste modo, aprendemos dentro e fora das escolas, ou seja, em redes educativas, e em múltiplos ‘espaçotempos’, e estamos sempre em formação. As redes educativas são espaços plurais de aprendizagem e de modos de pensamento, “uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir de aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros” (SANTOS, 2014, p. 31). Entendemos, portanto, que a produção de conhecimentos não se dá linearmente e nem de forma hierarquizante em árvore, conforme pensado e instituído na modernidade (Alves; Garcia, 2000). Segundo as autoras,

a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e

que, dialética e dialogicamente, geram complexidade social. Estudar como o conhecimento é *tecido* exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer. (ALVES; GARCIA, 2000, p.12-13, grifo das autoras)

Concebemos, desta forma, a formação e a produção de conhecimentos como um processo dialógico e dialético de trocas de saberes e partilhas de sentidos entre os praticantes culturais nas diversas redes que habitam. Consequentemente, para nós o museu pode ser considerado uma rede educativa e espaço multirreferencial de aprendizagem (Santos, E.; Marti; Santos, R., 2019), atravessado por múltiplas linguagens, saberes, produções e experiências de vida, em que múltiplos ‘*conhecimentossignificações*’ são também tecidos ‘*dentrofora*’ de seus muros pelos diversos praticantes culturais que transitam pelo seus vários ‘*espacostempos*’.

Contrário à ideia de consumo passivo de produtos culturais hegemônicos, mas favorável a noção de uso dos mesmos, Certeau (2014, p. 40, grifo do autor) acredita que “os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”. Segundo o autor, o homem ordinário, apesar de estar submetido a mecanismos disciplinares e de ordenação sociopolítica e cultural, lança mão de práticas operatórias diversas (maneiras de fazer) para se reapropriar do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2014, p. 39).

Mas de que forma isso está relacionado ao campo dos museus e da educação museal?

Iniciamos nossa argumentação destacando que as tecnologias digitais em rede estão presentes e atravessam nossos cotidianos de forma intencional ou não, independente de nossa vontade. As tecnologias digitais em rede

são um dos artefatos culturais da contemporaneidade, e seu rápido desenvolvimento também se deve às relações e aos usos que estabelecemos com elas e fazemos delas.

A relação do museu com as tecnologias (analógicas e digitais) não é recente; muito pelo contrário. A Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE/MN), por exemplo, desde 1927, já lançava mão do cinema, da fotomicrografia e de outras tecnologias disponíveis na época para realizar suas ações educativas museais. Os primeiros computadores a serem usados em museus datam do final da década de 1960 e desde o advento da internet os museus, de uma forma ou de outra, vêm se presentificando no ciberespaço e ocupando esses outros *‘espaçostempos’*.

Portanto, pensar a relação entre museus, cibercultura e educação museal, sob múltiplas formas, não é algo novo e também não põe em risco a sua presença geograficamente localizada, como alguns parecem temer. Porém, é necessário destacar que os usos do digital em rede no/com o museu e a relação dos museus com seus públicos precisam estar sintonia com os novos paradigmas e fenômenos comunicacionais e educacionais da cibercultura.

Nossa pesquisa de doutorado e experiência junto à SAE, *‘fazendopensando’* ações educativas museais na/com as redes sociais digitais do setor desde 2018 e em diálogo com as bases teórico-epistemológicas apresentadas, vêm nos ajudando a forjar o conceito de **Educação Museal Online** (Marti; Santos, 2019).

Em nossas compreensões iniciais, a Educação Museal Online e o *‘fazerpensar’* as ações educativas museais online, sejam elas geograficamente localizadas e/ou a distância, pressupõem o entendimento de que: (1) habitamos múltiplas redes de *‘conhecimentossignificações’* que são tecidas a partir de nossos encontros com o outro em múltiplos *‘espaçostempos’*; (2) na cibercultura essas tessituras e *‘aprendizagensensinos’* ocorrem a partir de ambiências formacionais que devem fomentar o compartilhamento de narrativas, a partilha de sentidos e dilemas por meio de conversas e ações dialógicas em que ensinamos e aprendemos uns com os outros e que, por sua vez, são mediadas e estruturadas pelos artefatos culturais de nosso tempo, i.e. as tecnologias digitais em rede; (3) o praticante cultural (i.e., o visitante do museu) não é um consumidor passivo de conteúdos expositivos e mediações museais; ele tece seus próprios *‘conhecimentossignificações’* a partir das experiências vivenciadas no/com o museu, fazendo usos diversos daquilo que lhe pretende ser imposto. Essas experiências de usos

diversos muitas vezes se materializam sob a forma de narrativas e imagens nas redes sociais digitais. Portanto, a fim de compreender esses usos, os sentidos e significados dados à experiência no/com o museu, é fundamental seguir esses rastros e pesquisar essas compreensões para que possamos ‘*pensarfazer*’ ações educativas museais online que dialoguem com essas autorias, experiências e aprendizagens.

Com vistas a exemplificar nossas concepções teóricas acerca do conceito, compartilhamos a seguir algumas dicas sobre possibilidades de ‘*fazerpensar*’ ações de educação museal online a partir da nossa experiência junto às redes sociais digitais da SAE (Marti; Costa, 2020):

- conheça os seus visitantes - use hashtags para pesquisar nas redes sociais como eles significam a experiência de visitar o seu museu;
- conheça e reconheça as potencialidades interativas do sistema computacional (redes sociais, aplicativos, etc) que você está usando para gerar situações de interatividade e hipertextualidade;
- aposte na criação de conhecimentos em rede - o seguidor não é um receptor passivo;
- explore os recursos online do seu museu (e.g. acervos, exposições, “tours” online, etc) para fomentar a participação ativa dos seguidores e explorar situações que gerem curiosidade e perguntas;
- aposte em ações dialógicas que convoquem as trocas de experiências, narrativas, sentidos e significações dos seus seguidores, considerando os múltiplos saberes que vão emergir;
- crie situações de mediação museal online, concebendo a ação educativa como “obra aberta” com a intenção de convocar a participação ativa dos seguidores; mediar, nesse casos, é gerar situações conversacionais;
- traga situações/questões cotidianas para “fazer pontes” com os temas vinculados ao seu museu e, assim, gerar conversas;
- use múltiplas linguagens, mídias e gêneros textuais da cibercultura (e.g. vídeos, memes, jogos, storytelling, etc) como disparadores de conversas e criação coletiva de conhecimento;

Destacamos também que a pandemia da Covid-19 evidenciou o necessário estreitamento da relação entre as características sociotécnicas da contemporaneidade e o campo dos museus e da educação museal. Nesse sentido, revela-se como urgente a formação de profissionais para o enfrentamento desse cenário e dos futuros desafios. Os *'fazeressesaberes'* da Educação Museal Online vivenciados na/com as redes sociais digitais da SAE vêm nos mostrando as potencialidades dessa abordagem para o estreitamento de laços afetivos, educacionais e sociais entre o museu e seus visitantes online. Portanto, transformar os modos de presentificação e práticas dos museus na internet, buscando a criação coletiva de conhecimentos e a formação participativa, crítica, autoral e cidadã, faz parte do processo de ampliação do alcance social dessas instituições e sua democratização.

Notas

- 1 Segundo Alves (2019) a dicotomia está na origem e construção da Ciência Moderna. Porém, para aqueles que pesquisam nos/com os cotidianos ela impõe limites ao que é necessário ser criado para compreensão da tessitura de *'conhecimentossignificações'* que emergem nas múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam. Portanto, a autora prefere escrever as palavras juntas, em itálico e entre aspas simples, mostrando, dessa forma, os limites e modos hegemônicos dessa herança de pensar e escrever, e indicando outros modos de *'praticasteorias'* e a indissociabilidade dessas palavras.
- 2 Reino dos signos ou das linguagens
- 3 Santaella (1996) em seu capítulo intitulado "O Homem e as Máquinas" descreve e discute a evolução técnica dos meios de produção, recepção, distribuição e armazenamento de signos/ linguagens, nos apresentando a diferença entre ferramentas (extensão de nossos músculos/ força muscular) e máquinas (motoras, sensoriais e cerebrais) nesse contexto. Portanto, é importante ressaltar e reafirmar aqui que as tecnologias digitais em rede **não** são ferramentas. As tecnologias digitais em rede são muito mais que isso. As TDR são máquinas cerebrais, ou seja, são sistemas computacionais que estendem e ampliam a nossa capacidade cerebral para fora de nossos corpos, moldando os nossos modos de ser, estar e sentir o mundo.
- 4 Santaella (2003, 2007) nos apresenta as seguintes eras culturais: cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massa, cultura das mídias e cibercultura, destacando que não são processo culturais lineares em que uma era cultural desapareceria com o surgimento da outra. A autora (2003) explica que "uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações" (p. 13).
- 5 O ciberespaço é o meio de comunicação que surge com a conexão mundial de computadores e inclui não apenas da infraestrutura, mas engloba também seus usuários e informações/dados produzidos, compartilhados, armazenados (Lévy, 1999).
- 6 Um conjunto de redes, sensores, atuadores, objetos ligados por sistemas informatizados que ampliam a comunicação entre pessoas e objetos (o sensor no carro avisando a hora da revisão, por exemplo) e entre os objetos de forma autônoma, automática e sensível ao contexto (o sensor do carro alertando sobre acidentes no meu caminho). Objetos passam a "sentir" a presença de outros, a trocar informações e a mediar ações entre eles e humanos. (LEMOS, 2013, p.239, grifo do autor)
- 7 Tradução nossa

- 8 Praticantes culturais ou 'praticantes' é um termo concebido por Certeau (2018) e se referente àqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Para o autor, quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento, tem início o enfoque da cultura. No contexto do museu, os praticantes culturais são aqueles que fazem usos diversos do museus 'dentrofora' de seus muros, tecendo múltiplos 'conhecimentossignificações' e produzindo cultura.
- 9 A interatividade é compreendida como um ato intencional de comunicação com o outro, onde há a cocriação da mensagem, por meio de intervenção física na mesma, com ou sem mediação digital (Santos, 2011). A interatividade é considerada um fenômeno comunicacional da cibercultura e se fundamenta a partir dos princípios da participação colaborativa, da bidirecionalidade dialógica e da hipertextualidade.

Referências

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 195-212, out./dez. 2010.

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLORIDI, Luciano. *The 4th Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. New York: Oxford University Press, 2014.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, André; Cunha, Paulo (org). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina: Porto Alegre, 2003, p. 11-23.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. *Intercom. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, UERJ, p. 1-17, 5 a 9 de setembro, 2005. Disponível em: < <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf>> Acesso em: 09 out 2020.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)*, v. 2, n. 2, p. 155-166, 2010.

LEMOS, André. *A Comunicação das Coisas. Teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTI, Frieda; SANTOS, Edméa. Educação Museal Online: Educação Museal na/com a Cibercultura. *REDOC* v. 3, n. 2, p. 41-66, maio/agosto 2019.

MARTI, Frieda; COSTA, Andréa. *Revisitando os Museus na Pandemia: sobre Educação Museal Online e Cibercultura*. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, maio de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1107>>. Acesso em: 07 out 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PETERSON, Donald. Context and e-condition. In: NYÍRI, Kristóf (ed). *Mobile learning. Essays on phylosophy, psychology and education*. Viena, Passagen Verlag, 2003. P. 117-125.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! *SBC Horizontes*, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>. Acesso em: 08 ago 2020.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 351p., 2005.

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a Educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. (Orgs.) *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias*:

desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>>. Acesso em: 09 out 2020.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; MARTI, Frieda; SANTOS, Rosemary. O Museu como Espaço Multirreferencial de Aprendizagem: Rastros de Aprendizagens Ubíquas na Cibercultura. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 1, p. 182-201, jan-mar, 2019.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca* v. 4, n. 7, p.159-183, jan-jul. 2012.

ACESSIBILIDADE EM MUSEUS E EDUCAÇÃO

18ª SEMANA NACIONAL DE MUSEUS DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL: INAUGURANDO AS AÇÕES EDUCATIVAS MUSEAIS ONLINE EM FORMATO ACESSÍVEL

Jonatan Silva *
Leonardo Oliveira
Letícia Julião
Valéria Abdalla

Introdução

De acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), entre 2018 e 2019, a equipe do Núcleo de Educação do Museu Histórico Nacional (Nueduc/ MHN) elaborou seu Programa Educativo Cultural (PEC) - entendido como uma Política Educacional - que foi aprovado em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia a qual o museu pertence.

Na estrutura, o documento traz seus princípios educacionais, conceitos orientadores, concepções teóricas e metodológicas, que já são considerados para a formulação do objetivo geral do Núcleo de Educação: “realizar programas, projetos e ações que promovam processos educativos voltados para a acessibilidade, a formação e o desenvolvimento dos públicos e a criação e pesquisa em educação Museal” (MHN, 2019, p. 36).

O conceito de Educação Museal é central para o PEC do MHN e consta no Caderno da Política Nacional de Educação Museal:

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da

* Jonatan Silva – Formando em Pedagogia pela UNIRIO, Educador Museal Terceirizado no Museu Histórico Nacional, integrante do GPEN/MHN/CNPq e de projetos de Extensão sobre PHC e decolonialidade.

Leonardo Oliveira - Educador Museal no Museu Histórico Nacional, participa da elaboração de propostas de ações educativas acessíveis. Também é consultor em acessibilidade na área da deficiência visual.

Letícia Julião - Formanda em História pela UFRJ, Educadora Museal bilíngue (Português/ Libras) no Museu Histórico Nacional.

Valéria Abdalla - Museóloga e atua na área de acessibilidade do Núcleo de Educação do Museu Histórico Nacional. É mestranda em Comunicação Acessível pelo Instituto Politécnico de Leiria.

motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos (COSTA et. al., 2018, p.73-74).

Especificamente ao abordar o acolhimento dos diferentes sentidos dos variados públicos, o conceito se faz bastante presente no objetivo geral do PEC/ MHN apresentado anteriormente em duas prioridades de atuação elencadas no documento, a saber: promoção da acessibilidade em todas as ações e atendimento e desenvolvimento de públicos e audiências específicos (MHN, 2019).

Entendeu-se que o tema da acessibilidade precisava ser abordado transversalmente nos programas e projetos do Nueduc. Assim passou a compor o quadro de conceitos orientadores e foi elencado como uma das prioridades de atuação do PEC. O conceito de acessibilidade em museus segue em discussão na atualidade, permitindo distintas abordagens e interpretações.

No documento original do PEC, a equipe prezou pela definição de acessibilidade em museus como “um conjunto de adequações, medidas e atitudes que visam proporcionar bem-estar, acolhimento e acesso à fruição cultural para pessoas com deficiência beneficiando públicos diversos” (LOURENÇO et.al., 2016, p.93). Porém, assim como outras definições que também permearam o documento, esta discussão não se estancou ali. A partir da realização do trabalho socioeducativo no MHN, somado ao programa de formação continuada da equipe, junto a trocas de experiências e vivências com profissionais de outros setores educativos, somou-se a essa definição do PEC, o aporte teórico que entende que a acessibilidade no espaço museal também tem:

(...) como públicos-alvo especialmente pessoas com deficiência, mas também crianças, jovens, pessoas com 60 anos ou mais, famílias, grupos comunitários, grupos em situação de

vulnerabilidade social, imigrantes, pessoas privadas de liberdade, grupos LGBTI e pacientes de hospitais, entre outros” (AIDAR, 2019, p.3)

Tal definição vai ao encontro da missão educativa institucional de assegurar que tais grupos sejam vistos como públicos-alvo e de possibilitar que tenham acesso ao espaço do museu. No âmbito do MHN, salienta-se, mais uma vez, a formação da equipe, a qual é pautada em uma espiral cíclica de pesquisa teórica e metodológica, que permitem que o planejamento, a execução e a avaliação sejam contínuas e revisadas (FRANCO, 2005).

Ainda sobre os diversos públicos-alvo, vale destacar a prioridade de atuação do PEC que trata do atendimento e desenvolvimento de públicos e audiências específicas, pois busca-se “ampliar, fidelizar e diversificar o público do museu, promovendo maior acesso e democratização de seus espaços e ações” (MHN, 2019, p. 42). Assim, há o entendimento que o Nueduc precisa desenvolver ações que tenham como alvo os “não públicos”, isto é, pessoas que não têm o hábito de frequentar museus (CHIOVATTO e AIDAR, 2014), que também podem ser consideradas públicos não habituais, como pessoas da comunidade LGBTQIA+, grupos em situação de vulnerabilidade social, grupos comunitários, além de pessoas com deficiência, dentre outros.

Esta breve reflexão sobre alguns pontos do PEC/ MHN teve o objetivo de indicar como o Nueduc assumiu as discussões de acessibilidade e de desenvolvimento de públicos, com foco em não públicos, para suas práticas educativas a partir de 2019. No entanto, poucos meses após o início do ano de 2020, a pandemia do novo coronavírus fez com que os museus fechassem suas portas ao público e a maioria dos profissionais entrasse em sistema de trabalho remoto.

Com a adoção do teletrabalho, a equipe do Núcleo de Educação focou em ações educativas online e, para isso, precisou modificar seu planejamento para conceber as ações de acordo com a perspectiva da Educação Museu Online (EMO), que pode ser compreendida como:

Toda concepção e prática educativa museal que lança mão das potencialidades do digital em rede (i.e. da hipermídia, da hipertextualidade, da interatividade e da conexão generalizada) em situações presenciais e/ou a distância para pensar fazer ações educativas dialógicas, colaborativas, multirreferenciais e centradas numa perspectiva de produção coletiva do

conhecimento em uma lógica comunicacional polifônica e multidirecional (MARTI e SANTOS, 2019, p. 63).

Como as autoras apresentam, é uma possibilidade para ações educativas presenciais e a distância. No momento atual, o foco do MHN é nas ações a distância e na ampliação do alcance das ações educativas para além do território do museu geograficamente localizado, promovendo integração e representatividade de públicos virtuais. Ressalta-se que a EMO se encontra entre os conceitos orientadores do PEC/ MHN, porém nenhuma ação online ainda havia sido desenvolvida pelo museu porque estava prevista para um futuro próximo.

A seguir, será apresentado como o MHN, em sistema de trabalho remoto, inaugurou suas ações educativas museais online, de forma que todas fossem acessíveis, com foco em “não públicos”, no âmbito da 18ª Semana Nacional de Museus (SNM).

A 18ª SNM DO MHN

A Semana Nacional de Museus é uma proposta do Instituto Brasileiro de Museus e acontece desde 2003. A cada ano o evento gira em torno de um tema, que é o mesmo definido pelo Conselho Internacional de Museus para as comemorações do Dia Internacional de Museus - 18 de maio. “Museus para a igualdade: diversidade e inclusão” foi o tema definido para 2020¹.

Com os museus fechados ao público, o Ibram recomendou que as propostas para o evento acontecessem em formato online. Então, a equipe do MHN, em um curto espaço de tempo, buscou conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis para a concretização da 18ª SNM, sem custos adicionais para a instituição. Além disso, pesquisou experiências de outros museus que já haviam realizado ações nas redes e conversou com colegas de outros setores, especialmente com a equipe da Assessoria de Comunicação do museu (Ascom/ MHN), com a qual realizou um trabalho em conjunto para que fosse possível a concretização das ações propostas.

Ao passo que a equipe do Nueduc buscava conhecer o que as distintas redes sociais - Facebook, Instagram, TikTok e YouTube - tinham a oferecer, a Ascom criou o Espaço Educativo Virtual do MHN (EEV), um grupo vinculado à página oficial do Facebook do museu, para que fosse possível

o desenvolvimento das ações educativas online. E, então, integrantes do Nueduc convidaram pessoas de suas redes de contatos para participarem do recém-criado EEV, que no dia da sua primeira postagem - com um cartaz de divulgação da 18ª SNM, no dia 11 de maio - já contava com cerca de 900 pessoas.

Incorporado pelo Nueduc e na perspectiva proposta pela EMO, o EEV passou a ser entendido como um espaço acolhedor de trocas de conhecimentos, compartilhamento e diálogo de histórias, saberes e experiências. O EEV se propôs a ser um espaço de diálogo direto entre equipe-participantes e participantes-participantes, com estimulação de produção de conhecimento de todos os envolvidos.

A programação da 18ª SNM foi pautada em três propostas: uma campanha para a formação de uma coleção acessível, uma voltada para a representatividade do público LGBTQIA+ e outra para a comunidade Surda.² Ao desenvolver estas temáticas, o MHN teve por objetivo aproximar-se e promover o diálogo com os considerados “não públicos”. Ao mesmo tempo, teve a intenção de trazer à tona, para todos os públicos, a promoção de debates sobre acessibilidade, inclusão, representatividade, cultura Surda, comunidade LGBTQIA+ e integração³, para promoção de transformação social por meio da Educação Museal, contribuindo, assim, para o fomento da função social do museu.

E, ainda, as ações buscaram englobar as seguintes dimensões da acessibilidade: atitudinal, comunicacional e metodológica (SASSAKI, 2009). As propostas apresentadas levaram em consideração metodologias e técnicas que atendessem às demandas das pessoas com deficiência para serem executadas (metodológica). Também se pautaram em uma comunicação acessível, na medida em que os materiais audiovisuais contaram com o recurso de audiodescrição, tradução e interpretação em Libras e legendas em português (comunicacional). E, ainda, promoveram debates com a intenção de eliminar estereótipos, preconceitos e discriminação em relação às pessoas com ou sem deficiência (atitudinal).

Abaixo, as propostas da 18ª SNM do MHN serão apresentadas, mas vale salientar que optou-se por dar visibilidade à que girou em torno da representatividade das pessoas surdas, já que o compartilhamento detalhado do caminho trilhado para sua concretização pode contribuir para o desenvolvimento de ações similares em outras instituições.

Campanha para Coleção Acessível

A constituição de uma coleção acessível já fazia parte do planejamento do Núcleo de Educação e, a demanda foi intensificada porque a equipe realizou visitas mediadas, na exposição, com possibilidades multissensoriais através dos objetos do Kit Didático “Viajando na História” e os públicos envolvidos - pessoas com deficiência intelectual, com transtorno do espectro do autismo, em situação de vulnerabilidade social (como adolescentes em conflito com a lei) e pessoas cegas ou com baixa visão - receberam positivamente a proposta. Assim, buscando ter material para ser utilizado em demais propostas multissensoriais no futuro, a equipe optou por lançar o desafio de desenvolver uma ação pautada em uma campanha de aquisição de objetos para a coleção acessível.

A partir de uma lista de objetos⁴ que a equipe identificou como essencial para o desenvolvimento de suas ações, optou-se por criar um formulário do Google para que fosse preenchido por pessoas interessadas em doar itens para a coleção. No caso, o formulário indicou a intenção da pessoa em doar determinados objetos em um momento oportuno no futuro. Durante a SNM, o MHN divulgou o formulário e o Núcleo de Educação realizou um bate-papo ao vivo, no EEV, com dois educadores, sobre a relevância da proposta para a melhoria da acessibilidade das ações do MHN e para esclarecer eventuais dúvidas, comentários e sugestões dos participantes.

Ao fim do evento, apenas três pessoas preencheram o formulário da campanha, o que pode ter sido ocasionado pelo contexto da pandemia. Apesar disso, a ação ao vivo no EEV contou com questionamentos que giraram em torno da acessibilidade em lives, critérios para incorporação dos objetos e itens esperados para a coleção acessível, projetos com pessoas com deficiência visual e pessoas com transtorno do espectro do autismo. A proposta em torno da coleção acessível durante a SNM foi apenas o pontapé inicial para discussões sobre o assunto, que será retomado em outras oportunidades.

Representação LGBTQIA+ no MHN

A ação da temática LGBTQIA+ envolveu duas postagens no EEV para tratar da relação desta comunidade com museus e debater sobre a representatividade dos mesmos neste espaço a partir da imagem do Clóvis Bornay - ex-funcionário do museu, assumidamente Gay, que aparece

retratado na obra “Colonização e Dependência”, de Clécio Penedo, presente na exposição de longa duração do MHN.

Como parte da ação, parceiros, públicos e equipe do Nueduc realizaram um levantamento de personagens históricos brasileiros que representam a população LGBTQIA+, com o intuito de promover o reconhecimento de sujeitos históricos LGBTQIA+ - invisibilizados na história - e a interação e o envolvimento do público LGBTQIA+ nas ações educativas do MHN.

Faz-se importante destacar, ainda, alguns personagens e temas que surgiram nesta atividade, como: Pablo Vittar, Cultura drag, marxismo cultural; Povo Bajubá, Madame Satã, Pensamento decolonial. Também se destacaram as referências: “Jacarés e lobisomens”, de Leila Miccolis e Herbert Daniel; e a Revista “Lampião da Esquina” - construída por pessoas LGBTQIA+, pioneira em trazer estes debates.

Comunidade Surda e criação do sinal em Libras do MHN

A ação com enfoque nas pessoas surdas contou com as seguintes postagens no EEV: um vídeo sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma das ferramentas para a inclusão cultural da pessoa surda e um concurso de criação do sinal de identificação em Libras para o MHN⁵. A partir do vídeo - elaborado pelo convidado Leonardo Castilho, educador do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM - SP) - a equipe do MHN interagiu com o público por meio de perguntas geradoras sobre a temática nos comentários da postagem.

Paralelamente às interações da primeira postagem, acontecia o concurso para criação do sinal em Libras do MHN. Para o desenvolvimento desta ação, a equipe pesquisou concursos similares, mas não encontrou material. Sem referências, fundamentou-se na criação de sinal de identificação pessoal e na consulta a pessoas surdas, com vistas a entender como um concurso como este seria recebido pela comunidade Surda. Como a proposta teve recepção positiva, a equipe do Núcleo de Educação pôde dar continuidade à ideia e estruturou a metodologia que será apresentada a seguir.

Somente pessoas surdas podem criar sinal pessoal em Libras, visto que é um elemento da cultura Surda, que, de acordo com Padden e Humphiers (2000), pode ser compreendida como “[...]um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (VAGULA e VEDOATO,

2014, p. 110). Por isso, Vagula e Vedoato (2014) afirmam ser antiético que pessoas ouvintes criem sinais em Libras. Esse foi o ponto de partida para o concurso de criação do sinal do MHN e provavelmente sua regra mais importante: apenas pessoas surdas puderam participar do concurso.

Qualquer pessoa pode ter seu sinal em Libras, mas faz-se necessário considerar a “característica física, um jeito de ser ou algo que faz lembrar a pessoa” (HAUTRIVE, 2019, p. 94). A partir do indicativo para atribuição do sinal pessoal, considerou-se, para o concurso de criação de sinal para o museu, os seguintes aspectos: a arquitetura, o espaço, a temática do museu, a história da instituição e as características do acervo.

Uma vez que a pessoa recebe o sinal e o aceita, ela pode passar a usá-lo. Como a criação do sinal do MHN se deu por meio de um concurso, foi preciso montar uma comissão julgadora, composta por pessoas surdas⁶, para analisar as propostas dos candidatos, a partir dos critérios estabelecidos.

No intuito de apresentar um processo transparente aos participantes, à comissão julgadora e aos públicos do museu, o Núcleo de Educação elaborou e disponibilizou um edital com todas as regras, os critérios de avaliação, as etapas e um material de referência sobre o MHN para contribuir com o estudo dos participantes. Destaca-se que o edital foi disponibilizado em português e em Libras.

A chamada aconteceu por meio de um vídeo divulgado no início da SNM, nas redes sociais do MHN, e as pessoas tiveram oito dias para apresentarem suas propostas. Os participantes publicaram os vídeos, que precisavam ter até trinta segundos de duração, em suas redes sociais, com a hashtag “MHNemLibras”, no modo público.

No total, o concurso do MHN contou com cinco participantes e o sinal selecionado pela comissão julgadora foi o do Fábio de Sá. Para apresentar o novo sinal em Libras, o Núcleo de Educação disponibilizou um vídeo em suas redes poucos dias após a 18ª SNM.

A partir das perguntas geradoras das postagens e das discussões proporcionadas pelos vídeos, surgiram comentários sobre: inclusão de pessoas surdas, Libras como uma das formas de comunicação, pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva, diversidade entre pessoas surdas, cultura Surda, acessibilidade atitudinal, acessibilidade de material audiovisual e falta de representatividade no espaço do museu.

Assim, pode-se dizer que as três ações da 18ª SNM, desenvolvidas no Espaço Educativo Virtual do Facebook do Museu Histórico Nacional, conseguiram atingir seus objetivos na medida em que contaram com recursos de acessibilidade, focaram em públicos não habituais e suscitaram debates sobre acessibilidade, inclusão, diversidade, visibilidade, representatividade, pessoas LGBTQIA+, cultura Surda, barreiras, gênero, dentre outros temas, por meio de 225 comentários no total. Além disso, as atividades contaram com 281 curtidas, mais de 100 compartilhamentos e mais de 2 mil visualizações dos vídeos.

Considerações Continuadas

Com a proposta de desenvolver ações educativas com base no seu Programa Educativo Cultural, o Museu Histórico Nacional iniciou o ano de 2020 propondo ações de acessibilidade para o Museu geograficamente localizado. No entanto com a pandemia do novo coronavírus, a equipe do MHN, que entrou em sistema de teletrabalho, promoveu uma reestruturação de seu planejamento de forma a continuar a desenvolver ações educativas junto aos públicos, porém em formato online.

A Educação Museal Online, que se faz presente na Política Educacional do MHN, foi colocada em prática em tempo menor do que o previsto devido ao novo contexto. Assim, a inauguração das ações educativas online do museu aconteceu durante a 18ª Semana Nacional de Museus (2020), através do Espaço Educativo Virtual - um grupo do Facebook vinculado à página oficial do MHN - que permanece ativo com ações acessíveis a diferentes públicos.

As ações da SNM contaram com recursos de acessibilidade - materiais audiovisuais com audiodescrição, tradução e interpretação em Libras e legendas em português - buscaram focar na representatividade de grupos envolvidos nas temáticas e também se mostraram uma possibilidade para aproximação de públicos ainda não habituais das atividades do museu.

Mesmo com todas as adversidades impostas pela pandemia e as dificuldades do teletrabalho, através do projeto da 18ª SNM, a equipe do Núcleo de Educação teve a oportunidade de interligar Educação Museal Online, acessibilidade, representatividade e públicos não habituais, fazendo com que fosse possível continuar a implementação da Política Educacional do MHN em direção à democratização do museu - e promovendo, ainda, impacto político e social no âmbito institucional, tanto a curto como a longo prazo.

Notas

- 1 Inicialmente, o Núcleo de Educação realizaria ações educativas presenciais para pessoas em situação de rua, grupos LGBTQIA+ e para comunidade Surda, além de construir uma coleção acessível. Devido à pandemia, não só o formato teve que ser revisto, mas também os públicos-alvo.
- 2 Maria Cecília Moura (2000) diz que o termo “Surdo”, em letra maiúscula, refere-se ao sujeito que pertence a um grupo com cultura própria (SANTANA e BERGAMO, 2005). Assim, este texto apresenta letra maiúscula ao utilizar: cultura Surda e comunidade Surda.
- 3 Existem diferentes usos do termo “integração”. Aqui, não se trata da perspectiva pautada no modelo médico da deficiência (MARTINS, 2013). Está compreendido a partir da perspectiva político-pedagógica de construção colaborativa junto aos públicos-alvo.
- 4 A seleção de objetos foi feita pela equipe de educadores: Stephanie Santana, Wanda Padula, Erika Azevedo, Leonardo Oliveira, Letícia Julião, Nathália Santos, Jonatan Silva e Brune Ribeiro.
- 5 Para esta ação, o MHN contou com a participação de convidados da área de Educação Museal, acessibilidade e membros da comunidade Surda. As pessoas convidadas participaram através de comentários nas postagens no EEV, estimulando outras pessoas a participarem dos debates. Um dos convidados a interagir nas postagens, o educador Bruno Baptista, do Museu do Amanhã, produziu espontaneamente um vídeo para divulgar a SNM e o concurso de criação do sinal em Libras do MHN. Este educador também divulgou vídeo de envolvidos com o concurso.
- 6 A comissão julgadora do concurso do sinal em Libras do MHN foi composta por Gabriela Martins, Giovanna Carepa e Mariana Gon. Para realizar a avaliação, cada integrante da comissão preencheu um formulário com os critérios de avaliação, pautados no edital.

Referências

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. *Ciências & Letras*, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 31, p. 53-62, 2002

CHIOVATTO, M.; AIDAR, G. Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da pinacoteca de São Paulo. **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**. Brasília. Vol. 3, nº 06, mar/abr. de 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/14966>>. Acesso em: 08 de outubro de 2020.

COSTA, A.F.; CASTRO, F.; SOARES, O.; CHIOVATTO, M. **Educação Museal**. Em: Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da pesquisa-ação** in Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

HAUTRIVE, Giovana. **Língua Brasileira de Sinais**: Libras. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18332>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

LOURENÇO et al. Estudos exploratórios sobre o acesso aos museus da Universidade Federal de São Paulo. **Museologia e Patrimônio** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Vol. 9, n. 1. Rio de Janeiro: Unirio/ MAST, 2016.

MARTI, Frieda; SANTOS, Edméa. Educação Museal Online: A Educação Museal na/com a Cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, mai-ago, 2019, p. 41- 66. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39810>>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

MARTINS, P. R. A inclusão social tem influência nas práticas museais? O acesso dos públicos com deficiência. **MIDAS**. Madrid, 2, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/midas/246>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

MHN. **Programa Educativo e Cultural**: a Política Educacional do MHN. Rio de Janeiro: MHN, 2019.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, Agosto. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de outubro de 2020.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

A ACESSIBILIDADE CULTURAL EM MUSEUS COMO ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA A PROMOÇÃO DE CONTEXTOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS

Hilda Gomes *

Introdução

Para iniciar este diálogo faz-se necessário uma breve retrospectiva para entender os desafios que a educação ainda tem pela frente. Como educadora, comungo com aqueles que pensam ser fundamental reconhecer nossa responsabilidade como atores coletivos no combate às desigualdades e na criação de estratégias que possibilitem mais acesso e oportunidades. Vamos voltar-ser-estar um pouquinho no tempo? Era início de 2020, estávamos recém saídos das festividades natalinas e de ano novo, férias em pleno verão e carnaval. De repente, fomos surpreendidos por um vírus desconhecido que, com sintomas parecidos com mais uma gripe, foi identificado na China. Começou a contaminar as pessoas em larga escala, em princípio, apenas quem tinha doenças crônicas (comorbidades) e se encontrava na categoria de 'idoso'. Infelizmente, ultrapassou barreiras continentais, fez aumentar o número de internações e sobrecarregou as redes hospitalares, fazendo vítimas fatais com muita velocidade. Tristeza, comoção, surpresa, incertezas, angústia e medo fizeram parte do dia-a-dia. Preocupação dos profissionais de saúde, autoridades sanitárias e governantes de todo o mundo. Alerta vermelho! Vivemos a pandemia da Covid-19.

Uma grande rede multidisciplinar foi desafiada a atuar numa dimensão orgânica e transversal na busca por estratégias que possibilitassem proteção à população. Entraram em cena homens e mulheres de várias áreas, como, medicina, enfermagem, epidemiologia, infectologia, jornalismo, filosofia, psicologia, educação e, como num grande time, produziram informações qualificadas para diminuir transmissão e contágio, além da definição de regras de comportamento coletivo e de sociabilidade. Esse novo contexto nos obrigou a realizar distanciamento social e o consequente fechamento do comércio de maneira geral, teatros, cinemas, escolas, universidades,

* Bióloga com especialização no Ensino de Ciências (UFF), Acessibilidade Cultural (UFRJ) e Mestrado em Educação (UFF). Educadora do Museu da Vida. Integra os Comitês Fiocruz: Pró-Equidade de Gênero e Raça e Comitê pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência. Contato:hilda.gomes@fiocruz.br.

centros culturais e museus. A realidade imposta nos provocou a reinventar e ressignificar formas de trabalho e convivência que permitissem a continuação da vida. Informação e comunicação se tornaram elementos muito preciosos na relação com a sociedade promovendo estratégias pedagógicas legítimas e necessárias para romper com o ciclo da doença, com o negacionismo da realidade e a disseminação de fake news.

A construção de conhecimento foi fundamental para a manutenção de protocolos que atuassem na prevenção e busca pela promoção da saúde, como por exemplo, a possibilidade de atuação remota para algumas categorias profissionais, o hábito sistemático da lavagem correta das mãos, a higienização de ambientes, utensílios domésticos e produtos alimentícios, uso do álcool em gel e máscaras como itens que passaram a fazer parte do cotidiano de milhões de pessoas em todo o mundo. E uma grande questão nos leva a refletir: será que todas as situações que surgiram com a pandemia, apesar de tão desfavoráveis, poderiam gerar novos cenários de aprendizagem, inclusivos e acessíveis?

A educação fortalecendo processos pedagógicos e a responsabilidade social

Diante desse panorama, precisei me apoiar em Freire (1997) que reconhece a educação como uma prática de liberdade e em Hooks (2019) que potencializa os processos educativos como espaços de transgressão ativos na abordagem de uma pedagogia crítica capaz de estabelecer novas relações, propiciando diálogo entre diferentes saberes. É necessário evitar a pré-concepção de uma pressuposta superioridade de um saber sobre os demais, sobretudo, fortalecer a confluência e similaridades entre as expertises que produzem conhecimentos inéditos e originais. Sabemos que a responsabilidade de educar não é tarefa simples; pelo contrário, é repleta de complexidades, exige engajamento e posicionamento contra ideologias reacionárias, violências, preconceitos, discriminações, machismo, racismo, intolerância religiosa, lgbtfobias, transfobias, capacitismos e todas estas questões que passam pelo respeito às diferenças e diversidade humana.

Esta realidade trouxe à tona mais elementos que deram visibilidade à grande parcela da população que sofre com a falta ou ineficácia de políticas públicas que mantêm as desigualdades no que diz respeito, por exemplo, a educação e saúde. Importante entender que apesar dos dados do IBGE

(2010) apontarem para 23,91% da população brasileira como possuindo algum tipo de deficiência, já é sabido que essa estatística incluiu pessoas que não tem perdas funcionais (como miopia leve, por exemplo) e por isso foi adotada uma nova interpretação. Dessa forma, 6,7% da população brasileira que correspondiam a 14 milhões de pessoas, apresentam deficiência de moderada a grave, de caráter permanente, como deficiência visual, auditiva, intelectual e motora e precisa ser atendida e ter seus direitos respeitados. As necessidades diárias para viver são legítimas e o contexto da pandemia, apresentado exaustivamente pela mídia, aumentou as dificuldades no acesso aos serviços de saúde, manutenção da renda, possibilidades de lazer, informações seguras em formatos acessíveis e conseqüentemente a exclusão social. Podemos reforçar o ativismo nesse momento e usar a educação como estratégia que ajude a criar aqueles cenários mais inclusivos, acessíveis e saudáveis? Vamos traçar um paralelo entre acessibilidade e educação, precisamos conhecer as diversas práticas sociais existentes, ao longo do tempo, com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

- Da Antiguidade até o início do séc. XX: a exclusão caracterizava o estigma da invalidez e incapacidade, além da visão religiosa que conferia ao estado desse sujeito como uma punição ou castigo.
- Nas décadas de 1920 a 1940: o isolamento familiar e da sociedade eram vistos como 'naturais' e por isso a política da institucionalização definia que escolas específicas, asilos e hospitais psiquiátricos eram considerados como o 'local natural' de existência das pessoas com deficiência.
- Nas décadas de 1950 a 1980: momento importante marcado pela desinstitucionalização e pela percepção da importância da integração dessas pessoas na sociedade, acesso à cultura, lazer e mercado de trabalho.
- A partir da década de 1990: inicia uma grande mobilização e ativismo de organizações de pessoas com deficiência dando grande visibilidade ao tema e reconhecimento de seu protagonismo.

Esta breve retrospectiva reflete as diferentes formas de 'ver e considerar' estes sujeitos ao longo do tempo e também aponta para as diversas abordagens educacionais. Ambos os aspectos foram influenciados e atravessados por ondas de pensamentos mais humanistas e progressistas

como, por exemplo, o artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que em 1948, já ressaltava que toda pessoa tem direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e dos benefícios que deste resultam. As décadas finais do século XX trazem a repercussão da atuação de movimentos sociais e de organismos internacionais que criaram mecanismos e oportunidades para mudanças significativas na legislação e no direito à inclusão e participação social. No Brasil, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir que as pessoas com deficiência estivessem plenamente incluídas na sociedade.

Um dos mais importantes tratados, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi realizada pela ONU em 2006 e tinha a seguinte meta: *promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais*. Este é um documento muito relevante, pois é o primeiro instrumento de direitos humanos do século XXI, com uma dimensão explícita de desenvolvimento social e que marca uma mudança paradigmática de atitudes e enfoque a respeito das pessoas com deficiência. Em seu artigo 30, destaca o direito de participação em condições de igualdade da vida cultural e de ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais. Um dado muito significativo é o que o Relatório Mundial sobre deficiência (2012) diz que essa prevalência nos países de renda mais baixa entre pessoas com idades de 60 anos ou mais, é maior, por exemplo, se comparada a países com renda mais elevada e estabelece uma equação entre deficiência e pobreza.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), com dados de 2011, um bilhão de pessoas vive com alguma deficiência, isso significa que em cada sete pessoas, uma tem deficiência. A ONU alerta ainda que 80% das pessoas que vivem com alguma deficiência residem nos países em desenvolvimento e, deste total, 150 milhões são crianças segundo levantamento feito pela UNICEF. Todas estas informações pretendem sensibilizar autoridades para a formulação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas que melhorem a vidas destas pessoas e ofereçam um rol de oportunidades que as coloquem em outro patamar socioeconômico, educacional e cultural. Uma grande conquista histórica foi a superação do modelo médico, surgido nos anos de 1940, numa perspectiva de atenção na *lesão*, seguindo

o discurso no qual a pessoa com deficiência deveria ser tratada e treinada a se adaptar às barreiras impostas pela sociedade. Tal entendimento acabou por reforçar o estereótipo das *peças deficientes* como incapazes, favorecendo a adoção de medidas que as levaram ao abandono, segregação, isolamento, aprisionamento, escravidão, subalternidade, insignificância e, em casos extremos, deixando-as à morte. Em oposição ao modelo médico, se destacou uma nova corrente de pensamento que deslocou os debates do campo estritamente biomédico para o das humanidades. O modelo biopsicossocial surgiu como uma teoria no Reino Unido e nos Estados Unidos entre os anos de 1960 e 1970 e estabeleceu relações entre fatores constitucionais (pessoa) e o ambiente (meio). Nesse sentido, a deficiência deixa de ser entendida simplesmente como uma *lesão* - identificada na comparação com o corpo considerado *normal* -, e se torna uma expressão que denuncia a estrutura social que oprime a *pessoa com deficiência*, inclusive modificando a nomenclatura e reposicionando seus lugares no mundo como sujeitos e sujeitas de direitos.

Nessa caminhada, mais instrumentos foram criados para ampliar os debates e conduzir encaminhamentos legais, políticos e educacionais, como:

- A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas cuja finalidade é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência.
- O Plano Nacional de Educação (2014) determina metas e estratégias para a política educacional do Brasil até 2024. A **meta 4** é definida para “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino”.
- A Agenda 2030 (2015), criada pela ONU com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. O **ODS 4** tem como diretriz “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promover aprendizagens ao longo da vida para todas e todos”. A **estratégia 4.5** é ainda mais diretriz, dizendo que pretende “até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação

e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”.

- A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) tem dez direitos fundamentais para a equidade da vida em sociedade: Vida; Habilitação e Reabilitação; Saúde; Educação; Moradia; Trabalho; Assistência Social; Previdência Social; Cultura, Esporte, Turismo e ao Lazer; Transporte e Mobilidade. É um documento essencial para vários âmbitos do conceito de acessibilidade pois tem grande abrangência e especificidades.

A Norma Brasileira de Acessibilidade define:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (ABNT, NBR 9050,2015,p2)

Estes aspectos avançaram para uma compreensão que entende a acessibilidade mais do que um processo de eliminação de barreiras físicas, e sim para reconhecer a importância das condições de utilização de produtos e serviços gerais e hoje se firma como o direito à vida. Neste caminho mais um olhar se agrega a esta realidade com a implementação das políticas públicas culturais: é a “acessibilidade cultural”: “Conjunto de adequações, medidas e atitudes visando proporcionar bem estar, acolhimento e acesso a fruição cultural para pessoas com deficiência beneficiando públicos diversos” (Sarraf, 2014,p.27).

Dorneles (2018) sinaliza ainda que como um campo em construção, a acessibilidade cultural deve ser inicialmente compreendida como o direito de vivenciar experiências com igualdade de oportunidades para diversos públicos. Mais uma questão crucial se apresenta: de que forma estamos caminhando para o alcance eficiente destas condições que abarcam aspectos tão diversos?

O trabalho educativo no campo da acessibilidade cultural

Devemos entender a educação como uma intervenção no mundo e esta deve estar a serviço das transformações sociais (FREIRE, 1997). A educação parte de uma concepção problematizadora, na qual o conhecimento resultante é crítico, reflexivo e visto como um ato político. Baseada nesta reflexão, acredito que processos educativos devem ser construídos fundamentados na autonomia, nas trocas dialéticas, no compromisso social pelo respeito e visibilidade da diversidade, valorizando as alteridades e saberes. A partir destes pressupostos, consideramos que um instrumento atual e importante que pode contribuir para estreitar laços e firmar responsabilidades entre a educação e acessibilidade em museus é a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). É constituída por um conjunto de princípios e diretrizes com o objetivo de nortear a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os espaços do museu e subsidiar a atuação dos educadores. Um dos princípios da PNEM destaca que a educação museal compreende um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade. Em seu Eixo III intitulado ‘Museus e Sociedade’, ressalta como matricial: “Promover a acessibilidade plena ao museu, incentivando a formação inicial e continuada dos educadores museais para desenvolvimento de programas, projetos e ações educativo-acessíveis” (PNEM, 2017:17).

A PNEM serviu como referência para a elaboração final do Plano Museológico do Museu da Vida (MV). O MV é um museu de ciências, departamento da Casa de Oswaldo Cruz/COC, localizado no campus da Fiocruz em Manguinhos, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Foi inaugurado em 1999, possui áreas expositivas temáticas que por meio de exposições, atividades educativas, espetáculos teatrais promove a divulgação científica e popularização da ciência. A iniciativa de redação de um documento de planejamento para o Museu da Vida data de 2008, antes mesmo da promulgação do Estatuto de Museus (Lei no 11.904/2009). Naquele momento, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) que funcionou até 2010 e que chegou a formular uma metodologia para a construção do Plano Diretor do Museu (designação adotada na época). Em 2010, um novo GT atualizou a metodologia anterior e entregou em 2013 uma versão do Plano Museológico, com previsão de implementação até 2016. O Plano foi lançado em novembro de 2017 e em especial ao que se refere às especificidades do Programa Educativo

Cultural, define ações que envolvem a acessibilidade cultural e compreende esforços realizados no sentido da ampliação do acesso aos diversos públicos. Demanda esforço coletivo da equipe de profissionais comprometidos com a elaboração de projetos definidos por desenho universal e que garantam acessibilidade às pessoas com deficiência permanente ou temporária.

Sasaki (2007) ressalta que é preciso garantir diversos níveis e dimensões de acessibilidade como: arquitetônica (eliminação de barreiras físicas), metodológicas (elaboração de estratégias educativas), atitudinal (oportunizar práticas de sensibilização e conscientização), instrumental (utilizar equipamentos e aparatos acessíveis), programática (adoção da legislação) e comunicacional (possibilitar variadas formas de comunicação e de tecnologia assistiva). A LBI (2015) deixa claro a responsabilidade do Poder Público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, na garantia de acessibilidade comunicacional em sítios da internet, eventos acadêmicos e culturais, promoção da capacitação de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição e legendagem. A acessibilidade cultural pressupõe que as exposições e acervos devem estar ao alcance de todas as pessoas permitindo o conforto, segurança, experimentação e autonomia. Mas para que estas condições sejam viabilizadas, é fundamental o compromisso na elaboração de metodologias voltadas para treinamento e formação de profissionais a fim de proporcionar acolhimento respeitoso do público e a oferta de diversas possibilidades de fruição no espaço museal.

Todos estes pressupostos abre novas perspectivas e tomada de posições pelos gestores e profissionais de espaços culturais. Como valorizar o protagonismo de pessoas com deficiência na elaboração de projetos, produção de expressões artísticas, curadorias de espetáculos, exposições estimulando a formação desse público como platéia? As intervenções físicas e ações educativas acessíveis também são essenciais, e é necessário construir espaços de interlocução entre profissionais, oportunizando compartilhamento de experiências e investindo na formação das equipes. O MV vem, desde 2013, pavimentando gradativamente sua estrada para implementar a acessibilidade cultural em suas ações. A criação de um GT reunindo profissionais de vários setores¹ e expertises teve como objetivos impulsionar estudos sobre o tema, a fim de congregiar esforços e aprendizado para enfrentar os desafios e responder às demandas com soluções criativas. Além disso, estar em sintonia com os debates, produção

acadêmica, aspectos teóricos e práticos da acessibilidade, sobretudo os limites e possibilidades advindos de nossa realidade específica. A oportunidade em vivenciar um trabalho integrado e colaborativo entre os profissionais do MV estabelece uma sinergia e convergências para a proposição de orientações metodológicas que se concretizam em ações educativas inclusivas e acessíveis. O GT tem atribuições pautadas nas esferas da formação, atuação institucional e elaboração das ações educativas. A **formação** contempla estudos diversos, participação em cursos livres, de extensão e pós-graduação, em eventos científicos e acadêmicos, o intercâmbio e troca de experiências com outros museus e centros culturais, além de contribuir para a realização de pesquisas sobre o tema. A **atuação institucional** envolve a criação de uma coletânea com referências e boas práticas, organização de seminários e webinários, implementação do Programa de Acessibilidade do MV e articulação com o Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência. A **elaboração de ações educativas** tem como foco as atividades teatrais, as exposições temporárias e de longa duração, as produções audiovisuais em formato acessível.

Por meio de submissão de projetos para captação de recursos externos, os espetáculos (peças teatrais)² são oferecidos aos diversos perfis de públicos com recursos de tecnologia assistiva, como audiodescrição em tempo real e intérpretes de Libras. As exposições temporárias³ concebidas pelo MV são planejadas num modelo de curadoria coletiva e a acessibilidade faz parte de sua narrativa e aparatos expositivos (FIGURA 1). Já nas exposições de longa duração, estamos num momento de análise para propor intervenções específicas e inserção de novas atividades. Com o período de quarentena e fechamento dos museus, buscamos formas de renovar o trabalho educativo e de manter nossos laços com o público. As produções audiovisuais⁴ foram uma alternativa em tempos de distanciamento social e a ênfase desta ação foi potencializar o uso dos recursos de tecnologia assistiva e oportunizar o protagonismo de duas estagiárias surdas do MV (FIGURA 2).

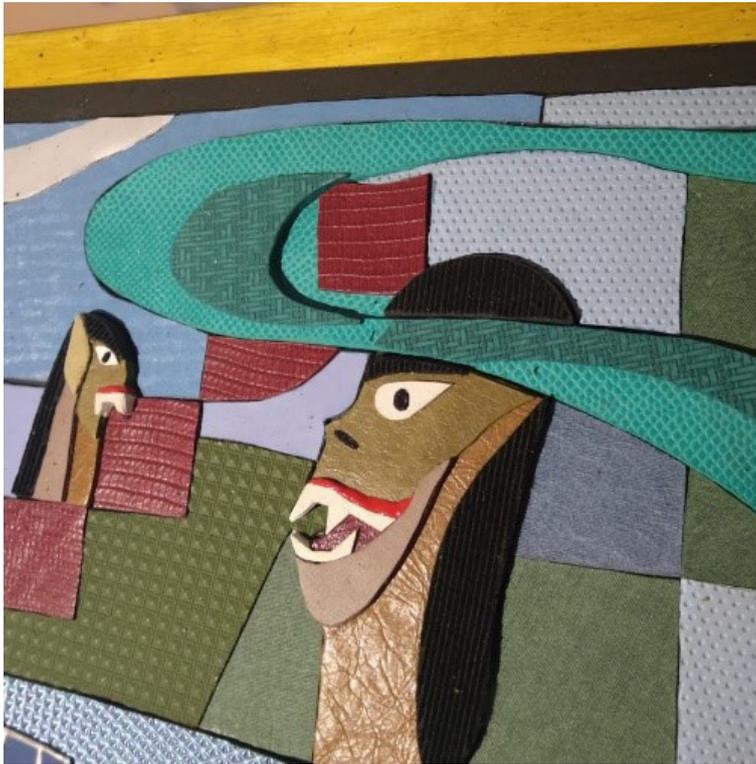


Figura 1. Tela tátil na exposição Rios em movimento.

LIVE  

Jovens surdas conquistando o mundo
No YouTube do Museu da Vida

**20 de agosto,
às 15h**

Com **Andressa Rodrigues**
e **Mariana Oliveira**,
bolsistas do projeto Jovem
Aprendiz do Museu da Vida

Figura 2. Divulgação de live com o protagonismo das estagiárias surdas do MV.

Assim cumprimos o lema “Nada sobre nós sem nós” e reforçamos a presença e participação das pessoas com deficiência nas equipes dos setores educativos dos museus. Para isso foram necessárias outras formas de diálogo, mediação e de interação usando a tecnologia, mas esse ainda é um problema pois não temos a democratização de acesso aos ambientes virtuais e isso continua mantendo altos os índices de exclusão social. E isso é importante pelos diversos perfis de público que o MV recebe diariamente, como pessoas com deficiência, grupos escolares das mais diversas instituições públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro, famílias, crianças, idosos, turistas, ONGs, entre outros. Entender estas singularidades passam pelo conhecimento das questões de gênero, relações étnico-raciais, diferenças geracionais, de classe, culturais e do acolhimento da unicidade na diversidade. Nesse sentido é preciso continuar fortalecendo o direito das pessoas com deficiência, ainda tratadas com discriminação e preconceitos: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” (LBI, 2015, p.60).

Os museus são espaços de educação não formal que atuam nos campos da conservação, preservação, informação, comunicação, pesquisa e entre outras atribuições devem oportunizar experiências estéticas e de fruição multissensoriais que se refletem na eliminação de preconceitos e barreiras atitudinais. Os desafios para a implementação da acessibilidade cultural continuam pungentes pelas especificidades do MV. Estamos localizados num campus com ruas que tem aclives, declives e prédios tombados pelo Patrimônio Histórico, nossas áreas expositivas e de visitação não estão concentradas num único lugar e a formação das equipes é etapa primordial para a que acessibilidade se torne uma ação orgânica e transversal. Essa militância nos inspira para seguir desenvolvendo exposições que reflitam a diversidade da população brasileira, lancem questionamentos críticos à temas contemporâneos, contenham recursos de tecnologia assistiva, possibilitem a participação e consultoria de projetos feitos por profissionais com deficiência, e proponham novas formas de comunicação.

Notas

- 1 O Grupo de Trabalho (GT) Acessibilidade do Museu da Vida já teve várias composições. Hoje fazem parte do GT, profissionais do Serviço de Educação (Seção de Formação, Seção de Ações Educativas, Núcleo de Desenvolvimento de Público), Serviço de Design, Serviço de Museologia, Serviço de Apoio a Gestão, Infraestrutura e Manutenção, Núcleo de Mídias e Diálogo com o Público.
- 2 Peça teatral “O Problemão da Banda Infinita” (2019) com audiodescrição, intérprete de Libras e consultoria feita por profissionais com deficiência auditiva e visual.
- 3 Exposição Insetos Ilustrados (2018) com audiodescrição, vídeos em Libras e atividade educativa para público de pessoas cegas. Exposição Rios em Movimento (2020) com vídeos em Libras, audiodescrição, piso podotátil, representações táteis (modelos, maquete e tela tátil), folheto informativo distribuído ao público com texto em linguagem simples, tinta, fonte ampliada e braille, consultoria feita por profissionais com deficiência visual.
- 4 Em 2020, foram lançados dois produtos audiovisuais: Projeto “Segundas Educativas” com depoimentos de quatro docentes das redes estadual e municipal narrando suas experiências afetivas com seus alunos e alunas no contexto do distanciamento social e de escolas fechadas. Os quatro vídeos tinham audiodescrição, legenda e janela de Libras. Também lançamos dois vídeos de curta duração: “Cartas para meninas e meninos em tempos de Covid 19” protagonizado por Andressa Rodrigues e “Dicas Culturais da Mari” protagonizado por Mariana Oliveira, ambas bolsistas do MV desde julho de 2019.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Emenda I: 2020.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186 de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 3. 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, Diário Oficial da União, p. 1, 15 jan. 2009. PL 7568/2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 ju. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação: Lei n. 13.005/2014. In: PNE em Movimento.

DORNELES, Patrícia Silva.; CARVALHO, Claudia Reinoso Araujo; SILVA, Ana Cecília Chaves; MEFANO, Vânia. Do Direito cultural das pessoas com deficiência. Revista de Políticas Públicas, São Luís, MA, v. 22, n. 1, p.138-152, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Casa de Oswaldo Cruz. Plano Museológico Museu da Vida 2017-2021. [Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2018].

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 3ª tiragem, 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo demográfico 2010. Características da População e dos Domicílios, Resultados do Universo. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. [S. l.: ONU; Casa ONU Brasil, 1948].

PLATAFORMA Agenda 2030: acelerando as transformações para a agenda 2030 no Brasil.

RELATÓRIO mundial sobre a deficiência. Tradução Lexicus Serviços Linguístico. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, [S. l.], n. 6, jun. 2018.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO PLENA, UM CAMINHO PELA CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE

Paula Caballería Aguilera *

Contexto exclusão-inclusão

A arte e a cultura são inerentes e transversais a todos os seres humanos, sem nenhuma distinção. A humanidade se completa através da cultura, como uma via de transmissão de conhecimentos, um elemento que forja os povos e dá significado ao mundo, através da participação e expressão de cada um deles. Além disso, a cultura, em sua grande diversidade, carrega expectativas, experiências e anseios, tornando cada uma de suas manifestações peças valiosas e necessárias, dentro deste grande tecido chamado diversidade cultural. Por isso, os direitos culturais são fundamentais, porque buscam assegurar a participação de todos e todas na oferta cultural de cada país, considerando tanto a produção como o consumo em condições de igualdade, dignidade e não-discriminação.

Nós, como museu, fazemos parte desse tecido, para criar pontes que permitam abrir caminhos de acesso em direção à participação plena. No entanto, também nós, como museu, sendo plataforma para desenvolver a cultura de um povo, não havíamos nos dado conta de que estávamos incorrendo em atos de discriminação e exclusão, em distintas perspectivas, já que seguíamos repetindo modelos estrangeiros importados pela colonialidade e a hegemonia da “normalidade”. Ao menos no Chile, foi a Lei nº 20.422, promulgada pela presidenta Michelle Bachelet, em 10 de fevereiro de 2010, que nos fez repensar nossa função social, ao estabelecer normas sobre “Igualdade de Oportunidades” e “Inclusão Social das Pessoas com Deficiência”, baseando-se nos princípios de vida independente, acessibilidade universal, design universal, intersectorialidade, participação e diálogo social.

Desse modo, um dos primeiros passos para elaborar um museu inclusivo e abrangente foi pensar *como definir a deficiência*, ainda mais no contexto chileno, em que estamos acostumados, como produto da experiência

* Designer, professora de Arte e Design, graduada em Arte e Design. Realiza trabalhos sobre o direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos do Chile. Atualmente trabalha como Diretora de Educação e Inclusão do Museu de Artes Visuais e como Diretora Executiva da Fundação Setba-Chile, organização dedicada à construção de espaços de inclusão social por meio da cultura.

TELETÓN¹, a olhar a deficiência de maneira paternalista, dentro de uma mal entendida solidariedade, que está mais próxima da caridade. As palavras e os conceitos empregados para falar de deficiência felizmente vêm variando enormemente ao longo do tempo, e em diferentes culturas, por conta de uma aproximação destes coletivos que, por muito tempo, foram compreendidos a partir de um modelo médico. Por isso é difícil alcançar um consenso quando se refere a essa definição.

Entender as sutilezas e o contexto de definições como essa é bastante muito necessário dentro das instituições museísticas, para estabelecer políticas internas a partir de uma conversa em torno da acessibilidade, e assim ampliar a maneira com que esta deve se entender: não como um diagnóstico médico, e sim como uma identidade.

Compreender o conceito dessa maneira, e compartilhá-lo com nosso entorno, tanto interno quanto externo, faz com que nos tornemos um museu inclusivo, mas sobretudo nos sensibiliza em direção a uma sociedade mais inclusiva. Entender a deficiência como uma construção social nos leva a questionar a nós mesmos como organização incapacitante e a nos perguntar como nossas atitudes e as do entorno criam barreiras, sendo nós mesmos o problema, e não as diferenças do indivíduo.

A responsabilidade do museu é identificar e implementar mudanças que eliminem as barreiras e aumentem a acessibilidade, pois essas barreiras impostas socialmente impedem que as pessoas com deficiência participem plenamente e em igualdade de condições nas atividades culturais cotidianas. Compreender essa esfera nos permite ver, a partir de “um modelo social, as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de exigí-los e de tomar decisões para suas vidas baseados na liberdade e no consentimento informado, além de serem membros ativos da sociedade”, conforme manifestado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

A saber, nessa lei, é reconhecido o direito das pessoas com deficiência de participar da vida cultural em igualdade de condições. Portanto, os estados-membros adotaram todas as medidas pertinentes para assegurar que as pessoas com deficiência:

- A. Tenham acesso a material cultural em formatos acessíveis;
- B. Tenham acesso a programas de televisão, filmes, teatro e outras atividades culturais em formatos acessíveis;

C.Tenham acesso a lugares em que sejam oferecidas representações ou serviços culturais, como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos e, na medida do possível, tenham acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional (artigo 30º, CDPD, 2006).

Um caminho pelas camadas da inclusão

A função social no Museu de Artes Visuais MAVI, impulsionada pela área educativa e inclusiva, tornou-se o eixo central desde 2015, data em que são desenvolvidas diversas ações para derrubar as barreiras ao acesso, tendo como grande objetivo desenvolver uma comunidade de pessoas com deficiência que pudesse colocar o museu dentro de suas possibilidades, no momento de usufruir de seu tempo livre, relativo ao ócio e ao esparecimento. Nossa visão muda, porque já não se trata de desenvolvimento público, como sempre foi, já que desenvolver uma comunidade implica mais que reunir um número de pessoas; implica construir vínculos afetivos, que afetam não somente a comunidade mas também a instituição, que é afetada em todas as suas dimensões - são afetadas as áreas e são afetados seus trabalhadores.

Ao longo desse caminho, fomos aprendendo que a inclusão se constrói de forma consecutiva no museu e que, à medida que avançamos, vamos nos deparando com novas barreiras a derrubar. É por isso que chegamos à conclusão que nosso caminho pela inclusão está determinado em camadas.



Figura 1. Diagrama de Camadas da inclusão no museu

Os vínculos e relações cotidianas com os diversos coletivos de deficiência nos geraram uma visão mais ampla sobre a inclusão, como por exemplo a de que existem camadas para nos aproximarmos de uma inclusão plena. Essas camadas vão desde a eliminação de barreiras físicas, como a arquitetônica, e econômicas - estas últimas equilibradas de alguma forma em 2015, com a lei de gratuidade de museus DIBAM, durante o governo de Michelle Bachelet -, até as barreiras ao acesso ao conhecimento adquirido por meio dos conteúdos disponibilizados pelo museu - camadas que têm a ver, antes, com o desenvolvimento de um papel do museu como espectador das pessoas com deficiência que compõem esses coletivos.

Porém, há outras camadas mais profundas, que atravessam a barreira da representação desses coletivos ou comunidades de pessoas com deficiência na produção cultural ou em programações do conteúdo artístico, cultural ou patrimonial oferecido pelo espaço do museu. Essa representação é feita sempre a partir de uma visão hegemônica e colonizadora, e não de uma visão localista ou comunitária, que possibilite que esses coletivos se sintam atores dos cenários culturais dos quais vêm sendo excluídos por razões sociais, culturais, educativas, econômicas e até políticas.

Essas e outras motivações, como a experiência vivida com *Uma Exposição Rádio Estação Loucura*, realizada no início de 2018, nos fizeram compreender a exclusão de artistas com deficiência do sistema artístico, carência que tem sido maquiada de alguma forma, tornando-os participantes exclusivamente de exposições desenvolvidas com uma visão paternalista ou solidária, a favor da mal compreendida inclusão. Existe também uma exclusão de estéticas próprias, de modos de ver, sentir, pensar e expressar a partir de suas próprias identidades, que também ficaram de fora do que se entende hoje como ARTE.

Como museu, nossa função é estar a serviço de todas as pessoas igualmente e incluir a todos, em seus discursos, como testemunhos desta sociedade; visibilizá-los e promover atividades para seu desenvolvimento, por meio da cultura e da integração de direitos plenos - isto é, ao menos, o que aprendemos com o ICOM, entendendo a função de um museu como:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que se ocupa da aquisição, conservação, investigação, transmissão de informação e exposição de testemunhos materiais dos indivíduos e seu meio ambiente, com fins de estudo, educação e recreação (ICOM, 2007).

Essas vivências, motivações e convivências ativas com as comunidades de pessoas com deficiência nos fizeram implementar um programa tipo Laboratório de Investigação, denominado *Centro criativo para a arte contemporânea*, em que artistas com deficiências diferentes e artistas sem deficiência puderam deixar de coexistir e passaram a compartilhar os mesmos espaços e interesses, desenvolvendo propostas estéticas próprias, que valorizam suas identidades como artífices dentro do meio artístico nacional.

A ideia revolucionária se centrou em desenvolver um centro integral de artes e deficiência, em que artistas de diferentes disciplinas, cinema, artes visuais, música, dança, teatro e escultura, em conjunto, conduziram um processo de intercâmbio de conhecimentos e de reflexão em relação a estéticas hegemônicas, que não vêm permitindo um compartilhar do espaço artístico com estéticas diferentes às impostas. Desse modo, o objetivo era contribuir mutuamente para o desenvolvimento da prática artística, como também para o desenvolvimento socioafetivo, como um coletivo que gera proximidade e tece tramas contundentes, criando um grande tecido social com a riqueza da diversidade.

O caminho da inclusão conduz à participação plena

Esse projeto foi em si um ato de inclusão, a partir de diferentes dimensões. Foram incluídas as artes em diversas manifestações: já não se tratava apenas de criar no campo das artes visuais, mas de desenvolver um pensamento interdisciplinar. Por isso, foram oferecidos cinco *laboratórios artísticos*, durante dez meses, com diversas disciplinas - dança, expressão corporal, arte coletiva, arteterapia, cinema etc -, que funcionaram como ferramentas para o desenvolvimento criativo de cada participante, com uma metodologia disparada a partir da consultoria de Claudio di Girolamo, cuja participação foi crucial, já que seu trabalho como questionador e provocador de reflexões nos fez recolocar muitas das propostas.

Claudio é um agente de transformação cultural muito relevante no Chile. Desenvolveu metodologias colaborativas a partir de sua prática como diretor teatral, roteirista, cineasta e muralista, orientado por um pensamento complexo, em que o colaborativo e o participativo são a chave para dar forma a um laboratório vivo, reflexivo e experimental, sem medo do erro, e sim com uma disposição ao erro, em prol de gerar importantes

mudanças. Além de tudo, Claudio é um idoso de 92 anos e isso significa que os processos de inclusão também devem tratar da diversidade etária, já que estamos acostumados a produzir esferas homogêneas, perdendo a riqueza de pensamento gerada entre pessoas de diferentes idades - riqueza que faz com que as propostas tenham substância, nutrindo, sem sombra de dúvidas, os processos criativos.

Por outro lado, é importante mencionar que os projetos de inclusão são favorecidos quando envolvemos outros atores externos, que possam facilitar a experiência. Nesse caso específico, foi relevante a participação ativa de um psicólogo organizacional, que, a partir da complexidade interdisciplinar dessa *pequena organização*, reuniu possíveis caminhos que dessem ordem ao caos inerente aos processos criativos interdisciplinares, dado que a equipe de artistas facilitadores definiu que se trabalharia coletivamente desde o início, concebendo o projeto como algo do bem comum, pensando os módulos como pequenos espaços de trabalho para esse bem comum.

Dessa maneira, uma vez terminados os módulos, toda a comunidade de artistas facilitadores se reunia, para compartilhar os aprendizados da experiência daquele módulo. Isso propiciou uma dinâmica colaborativa de trabalho sem precedentes, pois a liderança se transformou em uma horizontalidade, o que permitiu levar adiante o projeto com esforços conjuntos em prol desse bem comum.

Uma das coisas que aprendemos ao trabalhar com a inclusão foi parar de olhar as lideranças de maneira vertical, que não levam projetos de inclusão a uma profundidade. A horizontalidade, o compromisso e a convivência são chaves para um bom desenvolvimento.

O Centro Criativo Inclusivo de Arte Contemporânea segue seu curso e se converteu em um coletivo que se acompanha, sobretudo nestes tempos de pandemia. Artistas surdos e artistas com baixa visão deram continuidade ao programa, buscando a maneira de se manterem unidos, trabalhando como uma comunidade, e inclusive gestaram a possibilidade de que suas obras sejam expostas em outras instituições, em que as ações de mediação com os públicos serão realizadas por eles mesmos.

Quando falamos de um museu inclusivo, é a isto que estamos nos referindo: diversas deficiências convivendo em um mesmo espaço, e não coexistindo. Isso foi um grande desafio, já que, para os coletivos de deficiências semelhantes, era complexo conviver com outras deficiências. Partir do

socioafetivo e da comunicação entre múltiplas deficiências requer um monitoramento constante, buscando estratégias de convivência, respeito mútuo, honestidade e colaboração entre eles e elas.

Buscar redes de colaboração ou alianças também é parte da aprendizagem desses anos de experiência. Muitas vezes o espaço não basta, ou as pessoas da equipe não são suficientes - sabemos que as áreas de educação nos museus são sempre as mais empobrecidas em recursos, mas também as mais enriquecidas em afeto humano. Nesse sentido, recorrer a outros espaços para trabalhar juntas é também uma porta de entrada para construir um caminho pleno: ao colaborar com outra instituição, a inclusão ocorre, a sensibilização contagia, e aprender fazendo gera aquisição de conhecimentos, inquietudes são despertadas para seguir o desenvolvimento. É também a forma de ir agregando camadas a esse tecido social - e transformando a sociedade em territórios sensíveis, com consciência inclusiva.



Figura 2. Na imagem, estão todos os participantes do projeto, lado a lado: Norma Ramírez, Sebastián Riffo, Paula Caballería, Flora Magne, Diana Camacho, Cristóbal Cisternas, Constanza Robledo, Alejandra Ayala, Diana Becker, Diego Bernaschina Jesús Contreras, Christian Pino, Bastián Flores, Claudio di Girolamo, Ximena Quiróz, Dagoberto Huerta, Marco Abarca, Katherine Pérez, Francisca López, Francisca Orellana, Mauricio Álamo, Marcela Cea, Claudia Villaseca e Jordán Galindo. Fotografia: Freddy Ibarra, uso autorizado pelo Museu de Artes Visuais.

De bemóis invisíveis a modificadores de frequência

Um bemol é um sinal conhecido como uma alteração que afeta a frequência de uma nota. Metaforicamente, a comunidade de pessoas com deficiência que desenvolvemos no museu veio alterar a frequência contínua e plana que o museu vinha criando, com a homogeneização dos públicos.

O museu foi alterado em grande medida, ou poderíamos dizer que foi afetado pela inclusão dos diversos grupos de pessoas com ou em situação de deficiência. Exemplo disso é a incorporação da Língua de Sinais Chilena² nas vernissages presenciais e virtuais, a incorporação de linguagens acessíveis nos vídeos. São pequenos detalhes que foram sendo incluídos aos poucos, como resultado da implementação de uma política de acessibilidade institucional. As áreas dos museus se atravessam e, finalmente, atuam como uma célula completa, e não como áreas separadas.

Além disso, o espaço do museu foi afetado por esses bemóis, como foi o caso de nossa comunidade de idosos. O nosso programa Chá para a Arte remove os espaços; as salas se transformam em salões de chá com mesas, cadeiras, chá, café, biscoitos, elementos necessários para tornar, para nossos idosos, o vínculo e a aproximação à arte contemporânea mais afetivos e significativos. Houve também a incorporação de uma pessoa idosa à equipe do educativo, como Mediadora Sênior, com quem desenhamos o conteúdo das visitas, para, em seguida, torná-la anfitriã e mediadora da experiência entre seus pares.

A frase “nada sem nós”³ não é apenas uma frase, é a porta de entrada para desenvolver uma experiência de aprendizado para todas e todos nós que trabalhamos com a inclusão. A riqueza do trabalho coletivo com a diversidade foi um dos principais aprendizados desse processo, pois a diversidade segue sendo diversa, em relação às capacidades funcionais do ser humano. Com o paradigma da inclusão, a relação com o tempo também muda, pois os tempos de uma pessoa com deficiência visual são diferentes dos de uma pessoa com deficiência auditiva, ou dos de uma pessoa idosa. Essa experiência também nos leva a pensar no quão capacitados estamos para atender a essa diversidade. É possível que não estejamos, mas há uma responsabilidade ética por trás de cada um de nós que nos leva a buscar redes, contatos, estratégias e ferramentas para desenvolver da melhor forma possível esse caminho.

Uma dessas estratégias é a escuta ativa, que não significa apenas escutar o que o outro diz, mas envolve também o modo de responder a essa escuta.

Conviver com a diversidade nos ensina a procurar as condições necessárias para que essa escuta seja transformada. Desse modo, nossa equipe está constantemente buscando ferramentas para melhor criar essas condições. Por isso, é tão necessário formar equipes estáveis, e não esporádicas, pois isso permite que o núcleo central de educadores museais se profissionalize e consiga formular padrões para esse desempenho.

Para terminar, gostaria de compartilhar um pequeno texto do meu professor Claudio di Girolamo, preparado para incitar que os artistas com deficiência do Centro Criativo Inclusivo de Arte Contemporânea exijam se sentir representados nas exposições de espaços culturais, e passem de espectadores a atores.

COMO PASSAR DE ESPECTADOR A ATOR

O museu como consumo cultural e como motivador de produção e criação cultural: o conhecimento adquirido em um encontro e diálogo pessoal com as obras ali “reunidas e custodiadas” se transforma em comida cultural, que anima e oferece energias para a expressão da criatividade inata do “espectador” circunstancial. A qualquer idade, muitas das pessoas que visitam um museu, seja por casualidade ou por interesse espontâneo (este último às vezes sutilmente induzido), experimentam uma forma de encontro muito particular com algumas das obras ali expostas, o que faz com que se sintam atraídas por esse mundo do misterioso ofício da arte e pelo desejo de “imitação” daquelas e daqueles que podem participar plenamente, por ofício, como atores no ritual da criação artística.

Surge então a vontade de poder acessar, e não apenas provar essa comida. À medida que vão gostando dela, irrompe com força o desejo de poder integrar essa espécie de “confraria de cozinheiros”, que sabe prepará-la e servi-la.

O desafio então consiste em como canalizar esse simples e às vezes vago desejo em direção ao “atrevimento”: romper a barreira da autojustificação, do “copo meio vazio” das próprias capacidades, quando comparadas com as capacidades evidentes daqueles cujas obras concretas já adornam os espaços públicos. No fundo, armazenar e por em jogo a autoestima suficiente para tentar averiguar “se posso ser eu”. Enfrentar a possibilidade de externar, em obras tangíveis, o que vive no interior de cada uma e cada um de nós, e que está esperando portas e janelas se abrirem para, por meio da arte, integrar um diálogo comunitário real” (2018 Claudio di Girolamo).



Figura 3. Inauguração da exposição do Centro Criativo Inclusivo de Arte Contemporânea. A imagem mostra a obra principal do centro criativo, chamada “Constelações”. Esta é uma obra coletiva e se observa um casal que pode tocar e interagir com a obra. Fotografia: Freddy Ibarra.

Notas

- 1 Nota da Tradutora: Teletón é uma entidade filantrópica pelos direitos das pessoas com deficiência.
- 2 Nota da Tradutora: No Chile, o termo utilizado nos instrumentos legais é mesmo Língua de Sinais, diferentemente do Brasil, em que o termo Libras é apreendido como uma língua específica.
- 3 Nota da Tradutora: A frase “nada sobre nós sem nós” é um lema utilizado em várias línguas para se referir à necessidade da participação dos grupos-alvo na criação de políticas públicas e em espaços de representação simbólica.

Bibliografia

PARRA-DUSSAN, Carlos. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. In: *16 International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 2010.

ICOM, *La función social de los museos*. Acessado em <https://icom.museum/es/nuestras-acciones/>

DI GIROLAMO, Claudio. Cómo pasar de espectador a actor. In: *Catálogo Centro Creativo Inclusivo de Arte Contemporáneo*. Museo de Artes Visuales: Chile, 2018.

PARA SEGUIR PENSANDO: SETE DESAFIOS E SETE CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO MUSEAL EM SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Fernanda Castro
Ozias Soares
Andréa Costa

A existência de desafios no sentido da consolidação do campo da Educação Museal no Brasil e no mundo não anula o fato de sua rica trajetória e seu desenvolvimento nos marcos prático, teórico e político.

Com a colaboração de autores de diversos países, inseridos em diferentes contextos e realidades, pudemos observar, nessa série de livros, que a Educação Museal caminha a passos largos para contribuir cada vez mais com o cumprimento da função social dos museus.

Com forte dinâmica participativa, os processos educativos museais cada vez mais inserem-se numa lógica de promoção da formação integral, ao mesmo tempo inovando e cultivando relevantes tradições de sua prática.

À guisa de um desfecho, mas sem pretender encerrar o assunto, apresentamos aqui, uma breve síntese, elaborada a partir da profícua leitura dos textos dessa empreitada, que reuniu 50 autores, das cinco regiões do Brasil, do Chile, da Colômbia (Espanha), do Equador, do México, de Moçambique e do Peru. Identificamos conquistas e desafios, que são aqui apresentados visando a contribuir para a compreensão do atual estado de desenvolvimento da Educação Museal numa perspectiva de países da América Latina e África,

Esperamos que um formato mais livre de escrita, bem resumido e sem a pretensão de grandes análises, tenha servido aos nossos leitores como

* Fernanda Castro - Educadora museal no Museu Histórico Nacional/Ibram. Graduada em história, mestre e doutora em educação. Lidera o Grupo de Pesquisa “Educação Museal: conceitos, história e políticas. Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em História da UNIRIO.

Ozias de Jesus Soares - Pesquisador no Serviço de Educação do Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Graduado em Pedagogia, mestre em Educação e doutor em Ciências Sociais.

Andréa Fernandes Costa - Educadora museal na Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional/UFRJ e Docente no Departamento de Estudos e Processos Museológicos e na Escola de Museologia da UNIRIO. Licenciada em História (UERJ/FFP), Mestre e Doutoranda em Educação pelo PPGEdu/UNIRIO.

um convite à continuidade das reflexões e experiências apresentadas. Que sigamos construindo juntos uma ideia e uma prática educativa museal voltada para a emancipação humana, a transformação social, por meio da integração de iniciativas latinoamericanas em parceria com os demais países do eixo sul global.

Sete conquistas a serem defendidas e desafios a serem superados coletivamente pela Educação Museal no século XXI

- 1** É nítido e perceptível que a produção de conhecimento em Educação Museal desenvolve-se desde pelo menos um século, tendo em vista questões locais e regionais. Porém, a sua maior valorização e difusão é necessária, tanto para evitar a reprodução de ações comprovadamente ineficientes no que se refere aos objetivos pedagógicos, sociais e políticos da Educação Museal, quanto para minimizar a sensação comum entre educadores-pesquisadores de uma constante “reinvenção da roda”.
- 2** Tem avançado largamente, em especial nas últimas duas décadas, o desenvolvimento e implementação continuada das políticas públicas de Educação Museal. Embasada em uma tradição de participatividade e construção coletiva, que marca o campo das políticas públicas de museus nos recortes territoriais aqui apresentados, a construção de políticas públicas tem apresentado um legado de legislações, documentos técnicos, recomendações e formas organizativas que permitem vislumbrarmos meios de superação do desafio de seguir reconhecendo as manifestações culturais populares e de construir políticas públicas democratizantes, emancipadoras e transformadoras, numa perspectiva nacional-popular, latinoamericana e característica do eixo sul global.
- 3** A vasta literatura produzida pelo campo da Educação Museal já identificou um leque de problemas para o desenvolvimento da prática educativa museal, entre eles alguns obstáculos e potencialidades, inclusive referentes à aplicabilidade da Política Nacional de Educação Museal (no caso brasileiro). Isso representa dizer que um diagnóstico das dificuldades e desafios da área é o primeiro passo para se pensar na resolução desses problemas. Entretanto, persiste o desafio de reunir de modo mais central a produção de conhecimento em Educação Museal,

difundindo e divulgando o trabalho de pesquisadores, educadores e demais profissionais do campo, minimizando o problema da dispersão de sua produção mais contemporânea.

- 4** A existência de um expressivo quantitativo de museus vinculados à universidade; o estabelecimento de ações em colaboração entre museus e instituições acadêmicas e de pesquisa; e um conjunto de iniciativas recentes voltadas à qualificação de educadores museais, são aspectos que inauguram um horizonte, ainda tímido, na direção de uma formação para a Educação Museal. Todavia, a relação entre museu, universidade, agências de fomento e instituições de formação profissional ainda se constitui num desafio a ser plenamente superado para a necessária promoção de uma formação profissional específica. É preciso fortalecer a formação inicial e continuada de educadores, divulgando o campo profissional nos diversos cursos de graduação de onde provêm, promovendo oportunidades de formação e pesquisa em pós-graduação e articulando de forma estreita as diversas formações que possibilitam a prática profissional na Educação Museal e em Museologia, reconhecendo as importantes iniciativas já desenvolvidas nos ou pelos museus.
- 5** Iniciativas de diversas instituições e agentes do campo da Educação Museal têm produzido dados fundamentais (de força de trabalho, de formação, de tamanho de equipes, vínculos profissionais, existência de política educacional sistemática, relações com públicos etc.) para a compreensão das dinâmicas e estrutura do trabalho educativo museal, porém a ausência de políticas públicas consolidadas e centralizadas para a produção de informação não permitem ainda a realização de estudos históricos e do uso comum da produção já realizada. A ação colaborativa entre sociedade civil e poder público, entre museus, universidades e institutos de pesquisa e o compartilhamento gratuito e aberto de dados, contribuirá para a produção de diagnóstico e elaboração de propostas para o campo.
- 6** Muito se avançou na constituição e consolidação de setores educativos em museus, com sua estruturação e profissionalização graduais. Ainda é necessário se pensar as múltiplas realidades institucionais e as composições de equipe diferenciadas, promovendo-se a parceria interinstitucional como ferramenta de desenvolvimento institucional integrado.

7 A questão dos vínculos de trabalho dos profissionais da Educação Museal se mostra bem variada. Há lugares que primam pela contratação via trabalho protegido (com garantia de direitos trabalhistas); em outros casos, a atuação de bolsistas e estagiários caminha na direção da formação de futuros quadros para o campo. Persiste em algumas instituições e projetos, a lamentável precarização por que passam profissionais no Brasil e no mundo, derivada em instabilidade, baixos salários e condições de trabalho ruins. É reconhecida a necessidade de promoção dos profissionais de Educação Museal, sua profissionalização e valorização. Porém, ainda é grande o desafio no sentido da consolidação de equipes compostas por profissionais qualificados, que atuem de forma a construir e constituir um legado institucional, sendo urgente a promoção do debate sobre o reconhecimento de uma profissão oficial e de planos de carreira nas instituições, além da integração dos profissionais da Educação Museal nas esferas deliberativas e de desenvolvimento das ações institucionais. As diversas formas de gestão institucional, de organização administrativa e legal do setor museal, implicam em diferentes desafios que devem nos colocar a discutir os modelos e projetos de sociedade em que se inserem os museus e suas relações e condições de trabalho.

O exposto até aqui representa apenas uma amostra de conquistas, lutas e vitórias no campo da Educação Museal. São apontamentos para prosseguirmos no debate e nas ações concretas. Dialeticamente entendemos que quando um desafio é superado, outros emergem em seu lugar. O pensamento criativo irrompe em face das divergências ao instituído. Os desafios, desse modo, colocam-nos diante da necessidade de que cada educadora e educador se ponha como protagonista de um novo tipo de fazer museal; daquele que não se esmaece na – importante e necessária – ação cotidiana junto aos públicos, mas compreende seu fazer-pensar situado numa multidimensionalidade teórica, prática e política.

Elencar potencialidades experimentadas e desafios persistentes coloca-nos questões a serem constantemente renovadas: quem elabora e implementa a política pública? Como manter o tom de participação que vem sendo característico das iniciativas neste campo, diante do reiterado solapamento das instituições e sujeitos? Estamos convencidos de que somos partícipes deste edifício histórico que são as políticas de cultura e de Educação Museal. Não há caminho de volta. O olhar para o que ficou para trás anuncia o que fomos, o que pretendíamos e aonde chegamos. A produção acadêmica e

museal elencada nesta série dá indicativos fortes dessa trajetória e de sua construção. Embora, conforme reconhecemos, encontre-se dispersa, tal fato pode ser percebido sob duas perspectivas.

A presença em vários fóruns, áreas, periódicos, publicações, bases, entre outros, carrega o potencial de expressar a diversidade própria das tipologias e modelos conceituais dos museus. Dito de outro modo, pode significar, nesta primeira perspectiva, que diferentes áreas do saber e de práticas profissionais podem tomar conhecimento da efervescente produção da Educação Museal. Sob outro olhar, porém, sabe-se que tal dispersão, não raro, dificulta um trabalho de recuperação da informação, de investigação, de conhecimento do estado da arte dessa já bastante volumosa e ampla biblioteca.

Velhas estruturas e pensamentos instituídos insistem em atribuir à Educação Museal um caráter estritamente prático. Tal fato demonstra que não está pacificada e nem é uma unanimidade a compreensão da necessária formação específica para esta modalidade de formação humana. A migração ou transposição de métodos de outras modalidades ou espaços de formação, pode produzir respostas e finalidades diversas daquelas praticadas nos museus. Reiteramos o que a experiência de anos recente já deixou cristalina: a Educação Museal articula a mediação humana, a pesquisa, a participação na concepção e desenvolvimento de exposições, o uso das tecnologias digitais em rede, a reflexão e teorização sobre as práticas e as finalidades da ação política.

Não passa ao largo de nenhum gestor ou dos formuladores de políticas públicas o crescente movimento das redes de educadores de museus e de outros coletivos organizados. O riacho já se torna um rio maior, se adensando cada vez mais, fazendo ouvir suas vozes, reunindo pessoas de muitas partes, instituições, formações, idades, munidas de um só objetivo: valorizar a cultura em suas múltiplas dimensões, colocar os públicos na centralidade dos museus, superar uma formação humana fragmentada e fortalecer cada vez mais as finalidades da Educação Museal.

FICHA TÉCNICA

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministério do Turismo

Marcelo Álvaro Antônio

Secretaria Especial de Cultura

Mário Frias

Instituto Brasileiro de Museus

Pedro Machado Mastrobuono

Museu Histórico Nacional

Vania Drummond Bonelli

(Diretora Substituta)

Divisão Técnica

Maria De Simone Ferreira

Setor de Dinâmica Cultural

Flávia Limoeiro Figueiredo

Núcleo de Educação

Servidores

Diogo Guarnieri Tubbs (Chefe)

Fernanda Santana Rabello de Castro

Flávio Rezende de Carvalho

Lúcia da Mata Coutinho

Valéria Regina Abdalla Farias

Silvana de Pinho

Núcleo de Pesquisa

Aline Montenegro Magalhães

Álvaro Marins

Rafael Bezerra Zamorano (Chefe)

Núcleo de Expografia

Servidora

Flávia Limoeiro Figueiredo

Apoio Administrativo

George de Abreu

Assessoria de Comunicação

Geyzon Dantas Bezerra

Isabela Maria de Oliveira Borsani

Organização

Andrea Fernandes Costa

Fernanda Santana Rabello de Castro

Ozias de Jesus Soares

Projeto Gráfico

Memória Visual Ltda

Izabel Ferreira

Raquel Silva

Realização:



Apoio

