

INCLUSÃO EM MUSEUS: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS

por

SILVILENE DE BARROS RIBEIRO MORAIS

Aluno do Curso de Doutorado em Museologia e Patrimônio

Linha 01 – Museu e Museologia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio.

Orientador: Professora Doutora Maria Amélia
Gomes de Souza Reis

UNIRIO/MAST - RJ, 27 de fevereiro de 2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

INCLUSÃO EM MUSEUS: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS

Tese de Doutorado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCTIC, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por

Prof. Dra. Ana Ivanicki
Ana Ivanicki – UFRJ

Prof. Dra. Maria do Rosário C. N. Mantelgas e Moura Pinheiro
Maria do Rosário C. N. Mantelgas e Moura Pinheiro – FPCEJIC, FORT 1991

Prof. Dr. Bruno César Brulin Soares
Bruno César Brulin Soares - PPG-PMUS

Prof. Dr. Luiz Carlos Borges
Luiz Carlos Borges - PPG-PMUS

Prof. Dr. Maria Amélia Gomes de Souza Reis
Maria Amélia Gomes de Souza Reis (orientador)

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2019.

Ficha elaborada pela Bibliotecária Reg. CRB7- 4466

M827 Morais, Silvilene de Barros Ribeiro.
 Inclusão em museus: conceitos, trajetórias e Práticas / Silvilene de Barros
Ribeiro Morais . — Rio de Janeiro, 2019.
 440 f. il; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Amélia G.de Souza Reis.

Referência: f. 363-427.

Inclui anexos

Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Rio de Janeiro, 2019.

1. Museus – Aspectos educacionais. 2. Museus e pessoas com deficiência. I. Reis, Maria Amélia G. de Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio III. Museu de Astronomia e Ciências Afins. IV. Título.

CDU: 069.1

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado a possibilidade de realizar o sonho de cursar o doutorado e pelas inesquecíveis experiências que compuseram esse caminho.

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo para que eu aproveitasse todas as possibilidades e oportunidades que surgiram no decorrer do curso, mesmo que isso implicasse numa ausência longa.

Aos meus amigos e grandes incentivadores da “Jovem Museologia”, sempre presentes. Aos amigos de toda parte que no decorrer da minha vida foram se tornando tão relevantes e contribuíram com seu afeto, como também para a construção do meu conhecimento: Renata Andrade, Vinicius Monção, Guilherme Lourenço, Bruno Brulon, Rita de Cassia Mattos e Luciana Menezes de Carvalho.

Aos amigos portugueses e brasileiros que me acolheram carinhosamente no período em que estive estudando em Coimbra.

À instituição mantenedora das minhas bolsas de estudo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo inestimável suporte que me concedeu e que permitiu a realização desta investigação no Brasil e em Portugal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio UNIRIO-MAST pelas oportunidades de crescimento e desenvolvimento que me ofereceu no decorrer do curso.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, que através da Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, me acolheu carinhosamente e contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos profissionais de museus, do Brasil e de Portugal, que dedicam-se a fazer o melhor, mesmo com tantas restrições, e que participaram desta investigação de forma generosa, contribuindo com suas vivências e narrativas para a construção desse trabalho.

Ao Grupo de Museologia Experimental e Imagem - MEI, que me desafia cotidianamente a não colocar um ponto final nesta pesquisa, mas estar disponível e pronta para as reticências.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Amélia de Souza Reis, para quem não tenho palavras que possam dimensionar minha gratidão e a quem considero referência como mestre que vivencia na prática os valores inclusivos.

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc.. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e refaz.”

Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 1992, p. 99)

RESUMO

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro

Orientador: Profª Drª Maria Amélia Gomes de Souza Reis

INCLUSÃO EM MUSEUS: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS

Nesta pesquisa buscamos compreender as dinâmicas metodológicas e filosóficas do processo de inclusão das pessoas com deficiência nos museus, com ênfase na sua dimensão educativa. Abordamos a Inclusão numa perspectiva ampla, em que a ideia de diversidade assume a centralidade desta investigação, já que outros marcadores identitários precisam ser agregados à percepção sobre a deficiência, considerando a interseccionalidade das questões de gênero, etnicidade, racialidade, religião, além de socioeconômicas. Questionamos como tem se dado o processo de exclusão-inclusão de pessoas com deficiência nos museus? As práticas correspondem a uma percepção inclusiva, considerando o compartilhamento de vivências entre sujeitos com culturas diferenciadas? Tendo como base para a análise o Modelo Biopsicossocial, propomos transpor o olhar do campo da saúde para campo cultural, buscando compreender por que e como se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. Nos apropriamos dos conceitos de Multi/Interculturalidade e seus princípios, que nos fornecem o aporte teórico necessário para a nossa investigação e a concepção de Foucault sobre as relações de poder/saber do processo de exclusão-inclusão na modernidade. Utilizamos duas metodologias: pesquisa quantitativa, com aplicação de questionário denominado “Inventário de Preocupações Interculturais” entre os profissionais que atuam em museus de Portugal e Brasil, sendo os dados analisados por meio do programa SPSS; pesquisa qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam em museus selecionados no Rio de Janeiro (1), São Paulo (5) e instituições portuguesas (4) e a análise de dados, com base na obra de Fairclough (2001), que une a análise linguística à teoria social. A análise e problematização dos dados obtidos, com base nos princípios interculturais e na metodologia das práxis, nos possibilitou compreender que é preciso ampliar e consolidar o conhecimento sobre os conceitos inclusivos entre os profissionais de museus e aprimorar políticas e práticas educativas implementadas pelas instituições com base no Desenho Universal.

Palavras-chave: Museu - Inclusão - Diversidade- Interculturalidade - Educação

ABSTRACT

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro

Orientador: Profª Drª Maria Amélia Gomes de Souza Reis

INCLUSION IN MUSEUMS: CONCEPTS, TRAJECTORIES AND EXPERIENCES

We intend in this research to comprehend the methodological and philosophical dynamics of the inclusion process of disabled people in museums, with emphasis in its educational aspect. Therefore, this research consider the Inclusion in a broad perspective, as long as the idea of diversity takes center place in this study, since others identity markers must be added to the perception about disability, according to the intersectionality of gender, ethnicity, raciality, religion and socioeconomic issues. The mobilizing questions of this research are: how has the disabled people exclusion-inclusion process taken place in the museums? Does the experiences correspond to an intent and a real inclusive perception, that considers the promotion of shared experiences and knowledges among individuals with different cultures? Having the Biopsychosocial Model as a basis for the analysis, we propose to transfer the perspective from the health field to the cultural field, since through it we can comprehend why and how the (unequal) relations between individuals are built and reproduced. According to this direction, we use concepts of Multi/Interculturality and the set of principles that constitute them, and that provide us with the needed theoretical input to base our study, besides Foucault's conception about the modern exclusion-inclusion process. To achieve the proposed objectives we use two methodologies: quantitative research, composed of the application of a survey called "Intercultural Concern Inventory" among professionals that work in museums from Portugal and Brazil, with the data being analyzed by the SPSS software; qualitative research - the execution of semi-structured interviews with professionals that work in selected museums in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo, in Brazil, besides several institutions from Portugal, having as a basis for the data analysis the work of Fairclough, in which the author proposes to unify the linguistic analysis to the social theory. Apart from an analysis and problematization of the data obtained, we intend to present propositions based on the Multi/Interculturals principles and the praxis methodology.

Keywords - Museum - Inclusion - Diversity - Interculturality – Education

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS:

ACAPO – Associação de cegos e amblíopes de Portugal

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GAM – Grupo para Acessibilidade nos Museus

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – International Council Museums

ICOFOM – Comitê Internacional de Museologia

ICOFOM LAM – Subcomitê Regional do ICOFOM

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEM – Plano Nacional de Educação Museal

PNEDH – Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos

REM – Rede de Educadores de Museus

RAM – Rede de Acessibilidade em Museus

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DO CONTINUUM DE DESENVOLVIMENTO
INTERCUTURAL.

60

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CATÁLOGO DE TESES ASSOCIADAS À TEMÁTICA	16
TABELA 2 - TABELAS DE FREQUÊNCIA - PORTUGAL	104
TABELA 3 - QUADRO 2 -- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR NACIONALIDADE	105
TABELA 4 - QUADRO 3 -- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO	106
TABELA 5 - QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE RELIGIOSIDADE E DOCTRINA	106
TABELA 6 - QUADRO 4.1- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE DOCTRINA RELIGIOSA	107
TABELA 7 - QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A PERTENCIMENTO A UM GRUPO CULTURAL.	107
TABELA 8 - QUADRO 5.1- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A PERTENCIMENTO A UM GRUPO CULTURAL ESPECÍFICO.	108
TABELA 9 - QUADRO 6-DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A IDENTIFICAÇÃO DA LOCALIDADE EM QUE VIVE.	108
TABELA 10 - QUADRO 7- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.	109
TABELA 11 - QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO A ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	109
TABELA 12 - QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO À FUNÇÃO EXERCIDA PELO PROFISSIONAL NO MUSEU.	111
TABELA 13 - QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO AOS PROFISSIONAIS COM DEFICIÊNCIA.	112
TABELA 14 - QUADRO 10.1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO À DEFICIÊNCIA.	113
TABELA 15 - QUADRO 12 – INDICADOR DE NEGAÇÃO	113
TABELA 16 - QUADRO 12.1 – NÍVEL DE NEGAÇÃO	114
TABELA 17 - QUADRO 13 – INDICADOR DE ADAPTAÇÃO	115
TABELA 18 - QUADRO 13.1 – NÍVEL DE ADAPTAÇÃO	116
TABELA 19 - QUADRO 13.2 – QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	117
TABELA 20 - QUADRO 14 – INDICADOR DE POLARIZAÇÃO	118
TABELA 21 - QUADRO 14.1 – NÍVEL DE POLARIZAÇÃO	119
TABELA 22 - QUADRO 15- INDICADOR DE MINIMIZAÇÃO	120

TABELA 23 - QUADRO 15.1 – NÍVEL DE MINIMIZAÇÃO	121
TABELA 24 - QUADRO 16 – INDICADOR DE ACEITAÇÃO	122
TABELA 25 - QUADRO 16.1 – NÍVEL DE ACEITAÇÃO	123
TABELA 26 - QUADRO 17 – IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS	124
TABELA 27 - QUADRO 18– NÍVEIS DE ENGAJAMENTO	125
TABELA 28 - QUADRO 19 – CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA	127
TABELA 29 - QUADRO 19.1 QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	129
TABELA 30 - QUADRO 19.2- QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	130
TABELA 31 - QUADRO 20 – CONCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE	131
TABELA 32 - QUADRO 20.1 – QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	133
TABELA 33 - TABELAS DE FREQUÊNCIA - BRASIL	138
TABELA 34 - QUADRO 2- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR NACIONALIDADE	140
TABELA 35 - QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO	140
TABELA 36 - QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE RELIGIOSIDADE E DOCTRINA	141
TABELA 37 - QUADRO 4.1- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR DECLARAÇÃO DE DOCTRINA RELIGIOSA	141
TABELA 38 - QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A PERTENCIMENTO A UM GRUPO CULTURAL.	142
TABELA 39 - QUADRO 5.1 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A PERTENCIMENTO A UM GRUPO CULTURAL ESPECÍFICO.	142
TABELA 40 - QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO A IDENTIFICAÇÃO DA LOCALIDADE EM QUE VIVE.	143
TABELA 41 - QUADRO 7- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.	144
TABELA 42 - QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO A ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	144
TABELA 43 - QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO À FUNÇÃO EXERCIDA PELO PROFISSIONAL NO MUSEU.	147
TABELA 44 - QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO AOS PROFISSIONAIS COM DEFICIÊNCIA.	148
TABELA 45 - QUADRO 12 – INDICADOR DE NEGAÇÃO	150
TABELA 46 - QUADRO 12.1 – NÍVEL DE NEGAÇÃO	151
TABELA 47 - QUADRO 13 – INDICADOR DE ADAPTAÇÃO	152
TABELA 48 - QUADRO 13.1 – NÍVEL DE ADAPTAÇÃO	153

TABELA 49 - QUADRO 13.2 – QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	154
TABELA 50 - QUADRO 14 – INDICADOR DE POLARIZAÇÃO	155
TABELA 51 - QUADRO 14.1 – NÍVEL DE POLARIZAÇÃO	156
TABELA 52 - QUADRO 15- INDICADOR DE MINIMIZAÇÃO	157
TABELA 53 - QUADRO 15.1 – NÍVEL DE MINIMIZAÇÃO	158
TABELA 54 - QUADRO 16 – INDICADOR DE ACEITAÇÃO	159
TABELA 55 - QUADRO 16.1 – NÍVEL DE ACEITAÇÃO	159
TABELA 56 - QUADRO 17 – IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS	161
TABELA 57 - QUADRO 18 – NÍVEIS DE ENGAJAMENTO	163
TABELA 58 - QUADRO 19 – CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA	164
TABELA 59 - QUADRO 19.1 - QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	166
TABELA 60 - QUADRO 19.2 - QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	167
TABELA 61 - QUADRO 20 – CONCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE	169
TABELA 62 - QUADRO 20.1- QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	171
TABELA 63 - QUADRO 20.2 - QUESTÕES EM ANÁLISE COMPARATIVA	172
TABELA 64 - QUADRO 21- CONCEPÇÕES INTERCULTURAIS	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA	20
1.1 – Inclusão e Exclusão no pensamento de Foucault e Boaventura de Souza Santos	21
1.2 – O conceito de Identidade: a invisibilidade da Pessoa com Deficiência	26
1.3 – A centralidade do conceito de Cultura	29
1.4 – Museus, Interculturalidade e Diversidade: premissas para a constituição de museus inclusivos	36
1.5 – O Museu e a Comunicação Intercultural: uma ponte para a inclusão	47
1.6 – Convivência ou Coexistência? A Diversidade nos espaços museológicos	55
1.7 – Como avaliar o nível de competência intercultural da instituição?	58
CAPÍTULO 2- TRAJETÓRIAS E PRINCÍPIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE MUSEUS INCLUSIVOS: ECOS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	71
2.1 - Museus e Sociedade	72
2.2 - Paulo Freire e a Museologia - Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972)	75
2.3 - O Pensamento de Paulo Freire como fundamento para a constituição de museus inclusivos.	82
2.4 - De Paulo Freire...para os caminhos futuros	99
CAPITULO 3- INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE INCLUSÃO E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) AOS MUSEUS - ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE E ENTREVISTAS	101
3.1 – Investigação sobre a Percepção dos profissionais sobre Inclusão e o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) aos Museus - análise dos dados do questionário on-line	102
3.2 – Dados de Portugal	103
3.2.1 – Análise de dados do questionário online aplicado em Portugal: Perfil dos participantes	103
3.2.2 – Dados Gerais sobre a relação museu e público (Parte II: 12-16) correlacionadas a Percepções sobre Deficiência (Parte III – 17-48)	113
3.2.3 – Resultados de Portugal	113
3.3 – Dados do Brasil	138
3.3.1 – Análise de dados do questionário online aplicado no Brasil: Perfil dos participantes	138
3.3.2 – Dados Gerais sobre a relação museu e público (Parte II: 12-16) correlacionadas a Percepções sobre Deficiência (Parte III – 17-48)	149

3.3.3 – Resultados do Brasil	150
3.4 – Análise Geral das Pesquisas on-line	176
3.5 – Análise de entrevistas Portugal e Brasil	188
3.5.1 – Nível de desenvolvimento intercultural de negação	192
3.5.2 – Nível de desenvolvimento intercultural de polarização	201
3.5.3 – Nível de desenvolvimento intercultural de minimização	207
3.5.4 – Nível de desenvolvimento intercultural de aceitação	212
3.5.5 – Nível de desenvolvimento intercultural de adaptação	222
3.5.6 – Valorização da diversidade. Qual a importância desse conceito para os museus?	231
3.5.7 – A formação continuada dos profissionais: um aspecto de pouca importância	239
3.5.8 – Trabalho colaborativo: premissa para a constituição de um museu inclusivo.	252
3.5.9 – A comunidade do entorno: um ilustre desconhecido	262
3.5.10 – Concepções sobre acessibilidade e deficiência	274
3.5.11 – Interculturalidade, entrelaçando conceito e prática no cotidiano dos museus	288
3.5.12 – Direitos humanos	303
3.5.13 – Breve panorama das Entrevistas: Síntese dos contextos de Portugal e Brasil em relação a inclusão e a acessibilidade.	321
CAPÍTULO 4- CONCLUSÃO	339
REFERÊNCIAS	361
ANEXOS	378

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A temática abordada nesta pesquisa foi pensada em decorrência da minha formação como museóloga, agregada à minha experiência como professora de ensino fundamental e do programa de educação de jovens e adultos e atuando junto aos alunos denominados com “necessidades educacionais especiais” (NEEs) da rede pública de ensino. Essas trajetórias e vivências na educação e na museologia foram sendo registrados em diversos trabalhos acadêmicos desenvolvidos desde a graduação envolvendo a temática da inclusão em museus e escolas.

As indagações surgidas no entrecruzamento dessas áreas resultaram na pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado¹, na qual abordamos a questão da inclusão educacional, apresentando o museu como uma ferramenta auxiliar para a aprendizagem de alunos com deficiência. Na pesquisa em questão, enfocamos a relação do museu com o público escolar, de forma que podemos perceber que tanto a escola quanto o museu careciam de atenção e investimentos na formação de profissionais que pudessem trabalhar com a diversidade de público que se ampliava, pois a falta de conhecimento sobre questões relativas à inclusão era citada como um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de uma instituição inclusiva.

Percebemos que as dificuldades não se restringiam ao público escolar, mas se ampliavam para o segmento das pessoas com deficiência de uma forma geral. Identificamos também, que as barreiras não se limitavam a forma como os educativos dos museus organizavam suas práticas, mas estavam presentes nas diversas instâncias da instituição, gerando múltiplos impedimentos ao acesso desse segmento. Restava ainda esclarecer a principal questão: Os museus estão prontos para atender a todos, independentemente das suas necessidades, especificidades e interesses?

Nos últimos anos, começaram a surgir inúmeros seminários e encontros de profissionais que atuavam geralmente em setores educativos dos museus enfocando a temática da acessibilidade. Percebemos que esses eventos priorizavam o relato das práticas desenvolvidas nos museus, para que servissem de modelo a outras instituições, sem que se buscasse o aprofundamento dos aspectos conceituais de forma a

¹ Dissertação de Mestrado “Museus de Ciências: o diálogo com as diferenças” (2013), realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

fundamentar e direcionar as metodologias e práticas elaboradas, dificultando assim a ampliação e consolidação do conhecimento dos profissionais e o desenvolvimento dos museus com vistas a superação das limitações de seus contextos particulares com foco no seu potencial criativo.

Os cursos de aperfeiçoamento voltados para profissionais de museus, normalmente baseavam seus conteúdos no “modelo médico”, estabelecendo padronizações no atendimento em função da deficiência física. Os projetos de exposições continuaram a ser gestados sem que a questão da acessibilidade fizesse parte do planejamento desde a origem, mesmo nos museus inaugurados em períodos mais recentes. Nesse contexto, vários projetos pontuais vieram a ser implementados, sendo direcionados a grupos específicos do segmento de pessoas com deficiência, mas sem que promovessem mudanças reais no contexto das instituições de forma que elas se tornassem realmente inclusivas.

Sendo assim, pretendemos que esta pesquisa possa contribuir com uma nova perspectiva, tendo como base o Modelo Biopsicossocial que busca reconhecer o indivíduo na sua integralidade, ao incorporar à sua análise as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Portanto, nossa proposição visa redirecionar a reflexão sobre o segmento das pessoas com deficiência, deslocando o foco do campo da saúde para campo cultural, pois através dele podemos compreender por que e como se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (como se fosse possível compreendê-las desligadas dos contextos culturais e das relações sociais), mas nos acordos sociais que se estabelecem, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Compreendemos também, que seria necessário aprofundar o olhar para além das práticas e dos recursos disponibilizados pelos museus no atendimento às pessoas com deficiência e outros segmentos considerados minoritários, para analisar com mais clareza o processo inclusivo em desenvolvimento nas instituições. Era necessário que nos debruçássemos sobre a sua dinâmica de trabalho, as relações produzidas, além de identificar e analisar as suas concepções sobre inclusão, exclusão, diversidade e acessibilidade e que fundamentavam a elaboração de suas ações.

No processo de organização desta pesquisa e definição dos conceitos que serviram de base para este trabalho, em função da escolha pela abordagem cultural, incorporamos o conceito de interculturalidade, por enfatizar as relações entre diferentes, a valorização da diversidade e a resolução de conflitos como princípios inerentes ao desenvolvimento de

uma consciência intercultural e inclusiva. Sendo esse conceito ainda pouco conhecido e aplicado por profissionais de museus no Brasil, sentimos a necessidade de ampliar nossa investigação para além da produção teórica nacional, na busca por contribuições e vivências que corroborassem para a construção desta pesquisa. Os estudos desenvolvidos pela professora doutora Maria do Rosário Pinheiro, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra vieram atender a essa necessidade, principalmente por se tratar de uma pesquisadora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, aspecto que possibilitou a oportunidade de ampliar a pesquisa entre instituições museológicas em Portugal. Outro aspecto que definiu a nossa escolha por desenvolver uma etapa do trabalho na Universidade de Coimbra foi o acesso a metodologia de pesquisa quantitativa (SPSS) aplicada na Universidade e que representava um conhecimento relevante e uma ferramenta inovadora para a pesquisa no Programa no qual atuo. Para além desses aspectos, o contato com profissionais de instituições museológicas portuguesas, que mantêm um diálogo constante com a produção teórica brasileira, enriqueceu a reflexão proposta para este trabalho, aprofundando a análise do processo de construção de instituições inclusivas, apontando similaridades e divergências, possibilitando a constituição de uma pesquisa de caráter intercultural.

Queremos destacar o enriquecimento que nos proporcionou esta investigação, tanto em experiências como em qualidade e volume de dados, em função da obtenção das Bolsas de Estudo Capes, tanto no decorrer do estudo e pesquisa realizados aqui no Brasil, como nos seis meses que passamos em estágio na Universidade de Coimbra, o que nos possibilitou cursar uma disciplina sobre a temática da Interculturalidade com a professora doutora Maria do Rosário Pinheiro, receber a orientação necessária ao desenvolvimento do instrumento de análise de dados quantitativos (SPSS) utilizado nesta pesquisa, e a realização de entrevistas nos museus de Portugal, além da participação em seminários e congressos.

Objetivos

Definimos como objetivo geral desta pesquisa, compreender as dinâmicas metodológicas e filosóficas do processo inclusivo desenvolvido pelos museus, com ênfase na sua dimensão educativa.

Como objetivos específicos nos propomos, primeiramente, a identificar, por meio das metodologias quantitativa e qualitativa, as concepções dos profissionais de museus, as barreiras criadas e mantidas no processo institucional, além das possibilidades que

poderiam facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem de qualquer indivíduo no espaço do museu. Para a efetivação desses objetivos a investigação realizada em Portugal contribui para o enriquecimento da nossa análise, por revelar um contexto diverso e trazer ao conhecimento situações específicas, mas que nos auxiliam a refletir melhor sobre os conceitos abordados nesta pesquisa e ainda pouco explorados no contexto brasileiro. Em segundo lugar, para além da análise e problematização dos dados obtidos, pretende-se apresentar proposições, com base nos princípios multi/interculturais e na metodologia das práxis, em função da necessidade de desenvolvimento de outras formas de atuação que favoreçam a construção de instituições mais inclusivas, nas quais a diversidade de características, necessidades, potencialidades e interesses dos visitantes sejam igualmente valorizados.

Problemáticas

Apresentamos os seguintes questionamentos como impulsionadores da nossa pesquisa:

- Que aspectos têm sido mobilizadores das ações inclusivas desenvolvidas nos museus?
- Que concepções e princípios têm direcionado o processo inclusivo, seja nas atividades práticas propostas, seja na produção de conhecimento da área?
- Os museus têm se estruturado para se tornarem responsivos à diversidade, valorizando às necessidades de cada indivíduo igualmente?
- Que barreiras ou possibilidades à participação e à aprendizagem dos sujeitos têm sido criadas e mantidas pelas instituições?
- O museu busca identificar por que certos segmentos sociais não entram nos museus?

Pressupostos

Em contraponto aos questionamentos apresentados, definimos como pressupostos que direcionaram o foco para o desenvolvimento desta:

- As instituições, de uma forma geral, desenvolvem ações inclusivas visando atender as demandas da legislação;
- A produção de uma legislação inclusiva não é suficiente para que ocorra a conscientização e a ampliação do conhecimento nas instituições sobre a questão da inclusão, nem para torná-la responsiva à diversidade dos sujeitos;

- É necessário o desenvolvimento de uma revisão detalhada, com base no conceito e nos princípios inclusivos, da estrutura e das relações desenvolvidas internamente nas instituições, com a sua comunidade, os sujeitos e o seu entorno para que a instituição se torne inclusiva.

Fundamentos Teórico-Metodológicos

Para que pudéssemos compreender melhor como as questões sobre inclusão e diversidade têm se desenvolvido nos museus, consideramos como fundamental reconhecer seus contextos particulares, as concepções que têm direcionado o seu plano de ação e como elas têm sido construídas, e não somente relatar as ações implementadas.

Para atingir esse objetivo realizamos uma investigação composta de duas etapas: a) um questionário online (pesquisa quantitativa) disponibilizado entre os profissionais que atuam ou atuaram recentemente nos museus das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e em Portugal com a finalidade de identificar as concepções vigentes sobre o tema da diversidade, inclusão e acessibilidade; a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, com os profissionais que atuam em cinco museus das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e quatro outros museus de Portugal, a fim de identificar aspectos como: estrutura, metodologia, processos, além de padrões de atendimento, barreiras e possibilidades presentes no processo inclusivo desenvolvido nas instituições, estabelecendo posteriormente relações com a literatura produzida na área.

Definimos essa delimitação em função do papel desempenhado atualmente por alguns museus de São Paulo e Rio de Janeiro, ao serem reconhecidos por outras instituições do país como modelos de instituições inclusivas, sendo reproduzidas suas práticas e metodologias. A seleção dos museus que participaram da segunda etapa da pesquisa foi definida, a partir de dois critérios: estar desenvolvendo programas de acessibilidade e ações inclusivas, e que profissionais dos museus contactados, atuantes nos mais diversos setores, demonstrassem interesse em participar das entrevistas.

Destacamos a importância da pesquisa quantitativa em questão, por estar inserida no projeto desenvolvido, em parceria pelas pesquisadoras Doutora Maria Amélia de Souza Reis (UNIRIO) e a Doutora Maria do Rosário Pinheiro da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (Coimbra - Portugal), que têm direcionado o seu trabalho para o estudo da temática da Interculturalidade, e a obtenção e análise de dados relacionados às realidades culturais do Brasil e Portugal, propiciando assim a validação transcultural dos instrumentos de avaliação que se propuseram construir, e que são recursos relevantes para a realização da avaliação, representados de forma qualitativa e quantitativa, das

preocupações interculturais dos educadores e dos profissionais de intervenção socioeducativa em museus.

A pesquisa citada acima, denominada “ConVivências de InterCulturalidade: Formação e Investigação em torno do Eu Intercultural”, traz para a arena dos museus a problemática da inclusão social de grupos sociais e culturais minoritários, além de apresentar como objetivo fomentar, na formação de profissionais de Educação e Museologia, respectivamente nos dois países envolvidos, a reflexão sobre elementos culturais que podem ser motivo ou alvo de discriminação, intolerância ou desrespeito em contextos formais e não formais de educação. Busca-se realizar uma análise comparativa entre os contextos Brasil/ Portugal, a fim de identificar as preocupações interculturais dos educadores e profissionais de museus portugueses e brasileiros em seus contextos, através da análise de suas concepções que norteiam suas práticas educativas e discursivas e nas relações que estabelecem com as diferenças e os diferentes, através da utilização de uma ferramenta, que consiste num questionário denominado “Inventário de Preocupações Interculturais (IPI)”. Esse instrumento inédito de pesquisa e avaliação das ações dos profissionais educadores de museus, cuja importância se revela por ser um instrumento de levantamento de necessidades de formação em competências interculturais de educadores e profissionais responsáveis pelas práticas educativas em contextos culturais socioeducativos, como é o caso dos museus, se entendidos como espaço de divulgação da diversidade cultural e de promoção do diálogo e convivência intercultural. Foi necessário adaptar as questões da pesquisa matriz à temática do questionário desta investigação sendo mantidos os seus princípios norteadores.

Em concordância com a afirmação de Minayo (1993), consideramos que a relação entre o quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não pode ser julgada como uma oposição contraditória. Ao invés disso, estimamos “que as relações sociais gestadas nos museus possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’, e, aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.” (MINAYO, 1993, p. 247). Compreendemos que os dados obtidos através da aplicação dos dois métodos nos podem proporcionar o aprofundamento necessário para a compreensão do contexto a ser estudado, já que tanto oferecem um panorama sobre como a questão da exclusão-inclusão tem se desenvolvido nos museus no Brasil e em Portugal, com uma visão mais específica e minuciosa da realidade dos museus participantes da pesquisa. Além disso foram selecionadas as mesmas categorias de análise tanto para os questionários on-line, como para as entrevistas, de forma a possibilitar a observância de aspectos comuns e divergentes.

A pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos: primeiramente, foi realizada uma investigação teórica, na qual buscou-se o embasamento conceptual e metodológico com foco em inclusão, diversidade e interculturalidade. Em segundo lugar, foi realizada uma pesquisa, por meio de método quantitativo, tendo como instrumento a aplicação de um questionário on-line denominado “Investigação sobre a Percepção dos profissionais sobre Inclusão e o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) aos Museus”, entre os profissionais e educadores de museus do Brasil e de Portugal. Em seguida, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com alguns profissionais de museus do Brasil, e outros de Portugal, com a finalidade de compreender o processo inclusivo desenvolvido na instituição. Consideramos que a realização de entrevistas contribuiu para alcançar os objetivos propostos, já que possibilitou tanto a realização de uma investigação social para a coleta de dados, como para ajudar na elaboração de diagnósticos. (LAKATOS e MARCONI, 2012). Segundo Minayo (2011) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21).

As perguntas elaboradas para os questionários e entrevistas abordam os seguintes aspectos:

- o perfil dos profissionais;
- a percepção dos entrevistados com relação a exclusão-inclusão e a diversidade;
- as vivências e concepções dos profissionais relacionadas a acessibilidade e a diversidade;
- as relações existentes entre as percepções e as práticas que envolvem a questão da diversidade e exclusão-inclusão.

Para o desenvolvimento da análise de dados das entrevistas consideramos como base a obra de Fairclough (2001), na qual se propõe a unir a análise linguística à teoria social. O autor nos aponta para a relevância de se debruçar sobre a “fala” do entrevistado, o “discurso”, pois evidencia muito além de um conjunto de palavras ou um conjunto de ideias das pessoas, sua estrutura gramatical e seus significados mais perceptíveis, mas também como uma forma de prática social fundamentada em estruturas sociais materiais, concretas - expressa uma maneira de agir sobre o mundo e as relações que são estabelecidas socialmente. Além disso, Fairclough (2001) esclarece que os discursos não somente espelham as entidades e as relações sociais, “mas eles as constroem ou as constituem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22), já que diferentes discursos fundam “entidades-chave”, através de termos ou expressões que acabam por representar a identidade de um

determinado segmento, expressando posicionamentos, hierarquizações e modos variados de pensar e agir como sujeitos sociais. É a repercussão social do que é pronunciado pelos sujeitos no âmbito institucional, isto é, os efeitos sociais do discurso que são evidenciados no processo de análise do discurso.

Esse aspecto se torna fundamental em relação a temática proposta para esta pesquisa, pois são as concepções implícitas no discurso e que norteiam as atitudes e as interações sociais que se dão dentro de um contexto institucional e, a partir dele, nas relações estabelecidas com o outro, considerado muitas vezes “fora dos padrões de normalidade” e que causa estranhamento, o foco da análise das entrevistas e questionários elaborados.

Fairclough (2001) define o discurso como uma prática, não apenas de representação, mas de significação do mundo, constituindo e construindo-o em significado. Destaca o caráter tridimensional do discurso, como também de sua análise, pois considera que qualquer “evento discursivo” (a transcrição de uma entrevista, por exemplo) é reconhecido como um texto, mas também como um exemplo de **prática discursiva** e de **prática social**, simultaneamente. O autor explicita as três dimensões do discurso:

A **dimensão de texto** cuida da análise linguística de textos. A **dimensão de “prática discursiva”**, como interação, na concepção de texto e interação de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo discursos no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A **dimensão de prática social** cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente. (p. 22)

Ao desvelar a natureza do discurso o autor citado destaca inicialmente o contexto de interrelação e interdependência existente com a sociedade, pois este é conformado e cerceado pela estrutura social. Em contrapartida, os modos pelos quais ocorre o ato de pronunciar o discurso influenciam de forma determinante a sociedade, configurando seu caráter dialético, já que esse influxo se efetua através da construção de “**identidades sociais**”, isto é, o posicionamento de sujeito para sujeito, a construção das **relações sociais** entre as pessoas e estruturação dos **sistemas de conhecimento e crença**, que se manifestam em movimentos contraditórios e em contínua confrontação. Esses três aspectos se tornam fundamentais para a nossa investigação sobre as concepções que

direcionam as relações constituídas entre os sujeitos no espaço do museu e as demandas sociais relativas à diversidade e que influenciam no processo educacional e comunicacional.

Consideramos que os discursos expressos pelos profissionais de museus, foco da nossa pesquisa, revelados nos questionários e entrevistas propostos, podem deixar transparecer sentidos e significados que transcendem às palavras pronunciadas, sendo assim podem revelar posicionamentos contraditórios que delimitam as relações de sujeito para sujeito, demarcando o lugar das identidades sociais, modelando as relações e determinando os processos de seleção e divulgação de conhecimento e de percepções sobre o mundo.

Aprofundando sua análise, Fairclough (2001) esclarece que esses aspectos que caracterizam o discurso estão relacionados as três funções da linguagem, representativas dos diversos níveis de sentido que o compõe, e que se apresentam em interação contínua: identitária, relacional e ideacional. A função identitária se relaciona com o modo como as identidades sociais são representadas nos discursos; a função relacional evidencia como essas relações são compreendidas e negociadas; a função ideacional está ligada as formas pelas quais “os textos significam o mundo e seus processos” (p. 92). No contexto da pesquisa, essas funções nos sugerem os filtros pelos quais os discursos dos participantes da pesquisa podem ser analisados, como uma lente que auxilia na busca aos sentidos latentes e aos significados ocultos e as percepções que dão base, sendo contraditórias ou em contraposição, ao posicionamento expresso pelos entrevistados.

Ao aproximar a metodologia proposta por Fairclough (2001) para a concretização dos objetivos da pesquisa, compreendemos que esse procedimento de análise nos direciona para a realização de questionários e entrevistas que nos permitam perceber nos discursos expressos pelos entrevistados, os diversos níveis em que as pressões sociais podem ser evidenciadas, as diversas formas de relações sociais construídas nas instituições museológicas, muitas vezes denotando hierarquizações, sistemas de classificações, normas, regras e concepções convencionadas e que acabam, por promover restrições e percepções limitadas sobre a diversidade de seus visitantes. Neste caso, o foco é a relação entre a identidade do profissional e a identidade do visitante e como essa relação se dá no sistema do museu, instituição que apresenta um caráter eminentemente educacional, e que tem se apresentado muitas vezes dependente de padrões e modelos fixos para que essa relação se reproduza.

Em relação especificamente a metodologia aplicada às entrevistas, que no contexto da pesquisa serão realizadas com os profissionais de museus, Fairclough (2001) ressalta

os aspectos fundamentais para a realização de uma análise centrada na prática discursiva, esta sendo compreendida como uma forma particular de prática social: a análise de um discurso específico dá ênfase aos processos de produção, distribuição e consumo textual, considerando que a natureza desses processos não é estanque, mas varia de acordo com a natureza dos discursos e dos fatores sociais. Alerta que os elementos que compõe esse processo são de natureza social e demandam referência aos contextos econômicos, políticos e institucionais particulares aos quais se destina o discurso. Esses aspectos permitem que se realize uma radiografia do discurso pronunciado pelo profissional entrevistado, funcionando como pistas do contexto no qual ele é gerado e de suas implicações nas relações com os sujeitos que se relacionam com a instituição e com a temática da diversidade, em razão da correspondência com as funções específicas dos museus que envolvem seleção e produção de conhecimento, comunicação e divulgação de informações e ações educativas. O autor destaca a finalidade da metodologia em questão:

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos, etc..) como os textos são produzidos distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99)

Ao realizar a análise das práticas discursivas, é preciso reconhecer que os entrelaçamentos não são visíveis, mas a sua tessitura constitui-se politicamente e ideologicamente. Ao pronunciarem e ordenarem seu mundo, os sujeitos têm seus discursos moldados, muitas vezes “de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100). Porém, a prática discursiva dos sujeitos também produz efeitos sobre as estruturas, relações e lutas sociais, igualmente de forma inconsciente, e precisam ser desveladas na análise produzida.

Alguns atributos do discurso são citados pelo autor como relevantes para análise, dentre os quais destacamos: a) a força - que representa a dimensão ativa, a ação social que efetiva, o que implica em levar em consideração o contexto da situação, fator importante para reduzir sentidos ambivalentes; b) a coerência - as partes constituintes (frases e períodos) se apresentam interligadas por um sentido, de forma que o texto corresponda a esse sentido na sua totalidade; c) a intertextualidade – a presença de partes

de outros textos, que podem ser agregados, assimilados ou confrontados ao discurso pronunciado.

A análise do discurso como prática social envolve a abordagem de conceitos complementares, que podem ser utilizados como ferramentas que possibilitam a análise tridimensional proposta pelo autor, tais como: ideologia e hegemonia.

Ao nos debruçarmos sobre o discurso pela lente da ideologia, três aspectos nos são desvelados: favorece a investigação das práticas discursivas, pois ela se evidencia de forma concreta nas práticas implementadas nas instituições; isto é, o direcionamento dado às práticas pelos museus torna patente seus referenciais ideológicos; possibilita a investigação sobre a constituição dos sujeitos, desnudando as concepções que fundamentam seus discursos; o reconhecimento dos museus, no seu papel midiático, constituem-se como aparelhos ideológicos, constituindo-se como espaços e marcos delimitadores na luta de classe, evidenciando os confrontos no discurso institucionalizado. A ideologia está entretecida às estruturas e naturaliza-se em normas e convenções, de forma a naturalizar-se. Fairclough (2001) afirma que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

A prática discursiva dos museus envolve, como já foi dito, os processos de produção, distribuição e consumo, como também interpretação de texto de caráter informacional, conceitual e institucional. A produção e divulgação desses textos também fazem parte de uma luta hegemônica, contribuindo para a reprodução ou transformação de uma ordem do discurso vigente, não somente pela forma como outros textos são incorporados ao seu discurso (intertextualidade), como pela articulação de convenções pré-existentes dos profissionais que participam da sua elaboração, como das relações sociais e assimétricas que a instituição mantém.

O conceito de hegemonia, da forma como é tratado por Fairclough (2001) fundamenta a nossa análise sobre o processo de comunicação do museu e sua relação com a diversidade, pois é preciso identificar que modelo é utilizado como referência e que matriz tem direcionado suas ações, critérios, procedimentos e o estabelecimento de alianças. A hegemonia “é o poder sobre a sociedade como um todo de uma dessas classes economicamente definidas como dominantes, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão social ou temporariamente, como um equilíbrio estável” (p.122). Esse equilíbrio parcial, tem seus reflexos nos museus, cujos discursos são forjados para a sua consolidação, sendo gerados em função das lutas e disputas sobre pontos com maior vulnerabilidade entre classes e grupos visando estabelecer, manter ou romper as

coligações e as relações de dominação/ subordinação, através de processos contínuos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos, evidenciando seu caráter dialético, que se concretizam no estabelecimento de modelos econômicos, políticos e sociais.

Referenciais Teóricos

Percebemos durante a organização desta pesquisa que se restringíssemos a investigação a temática da inclusão de pessoas com deficiência estaríamos reproduzindo as mesmas incongruências percebidas no trabalho dos museus na relação com a diversidade, em que as práticas são planejadas de forma compartimentada, sem que se construa um conhecimento interligado e coerente com os princípios inclusivos. Embora a abordagem sobre a questão da deficiência seja relevante nesta pesquisa a ideia de diversidade assume a centralidade, quando nos propomos a refletir sobre a inclusão, já que outros marcadores precisam ser agregados a questão da deficiência, em função da interseccionalidade das questões de gênero, etnicidade, racialidade, religião, além de socioeconômicas. Santos (2010) abre espaço para esta perspectiva ao concluir: “La dominación de clase y La dominación étnico-racial se alimentan mutuamente, por tanto, la lucha por la igualdad no puede estar separada de La lucha por el reconocimiento de a diferencia”(p.15). Reconhecemos que esses aspectos se inter-relacionam e se complementam, compondo a existência dos indivíduos com deficiência ou não, na sociedade, de forma que precisam ser compreendidos na sua integralidade.

Não se pode ignorar que ocorreu um avanço em relação ao atendimento de diferentes públicos pelos museus, principalmente em relação a grupos que possuem necessidades específicas, mas não podemos desconsiderar que estamos diante de um panorama bem mais complexo: primeiramente, o contexto atual deixa transparecer que muitos segmentos da sociedade ainda não se sentem representados nos museus ou acolhidos em suas particularidades, mantendo-se distanciados das ações propostas; em segundo lugar, o oferecimento de serviços e recursos de acessibilidade pelos museus não significa que tenha ocorrido uma ampliação significativa do conhecimento sobre a inclusão nas instituições, nem gerado mudanças nas concepções dos profissionais sobre os conceitos relacionados à acessibilidade e à diversidade, repercutindo, na maioria das vezes, apenas em ações periféricas e práticas pontuais, em função das pressões surgidas da elaboração de legislação específica pelo Estado.

Dando continuidade, buscamos aprofundar nesta pesquisa o conhecimento sobre o planejamento e ações de caráter inclusivo, a partir do reconhecimento da relevância da

ligação entre teoria e prática, fundamental para a eficácia das ações e métodos e processos avaliativos, e para a consolidação da inclusão em museus. Buscamos assim refletir sobre a inclusão numa perspectiva ampla, por meio da abordagem que considere o processo inclusivo para além dos aspectos referentes ao acolhimento do público com deficiência, tendo como critério a função social dos museus e seu reconhecimento como espaço aberto à participação e compartilhamento de conhecimento, para todo e qualquer indivíduo.

Destacamos a relevância da definição dos conceitos e referenciais teóricos que servem de base para a nossa reflexão, pois direcionam também a metodologia, a definição das categorias de análise e as proposições indicadas na pesquisa.

Em Foucault os conceitos de inclusão/exclusão não são representados de forma fixa, mas estão inseridos numa mesma dinâmica, ocupando um lugar determinado no sistema social, integrando uma mesma matriz de poder. Encontramos paralelos à descrição de Foucault nas práticas e metodologias que se desenvolvem nos museus sobre as questões de exclusão-inclusão e acessibilidade relativos às pessoas com deficiência, como, por exemplo, elaboração de práticas que priorizam os grupos que podem ter acesso aos seus espaços, mesmo que de forma parcial, através de metodologias prescritivas. Da mesma forma, as instituições educacionais atuam consolidando as concepções dominantes na sociedade, através das ações, recursos e procedimentos destinados a “grupos especiais”, definindo e limitando o seu acesso ao Patrimônio em função das suas carências.

Souza Santos (2009, 2010) complementa nossa reflexão sobre os espaços de poder e os lugares destinados aos sujeitos, ao reconhecer a existência de linhas imaginárias que definem aquilo ou àqueles que deve ser colocado visíveis e aquilo e àqueles que são tornados invisíveis no sistema social. Como desdobramento dessa concepção abordamos o conceito de colonialidade e de (decolonialidade) de Quijano (2009).

Paulo Freire (1967, 1979, 1996, 1981, 1987, 2001) corrobora para a compreensão dos processos excludentes em curso no interior da estrutura institucional e societal e desvela os aspectos que constroem os processos inclusivos como um movimento contínuo de transformação da estrutura desumanizante.

A obra de Booth & Ainscow (2012) constitui a espinha dorsal teórico-metodológico da análise proposta, ao contribuir com o conceito de inclusão e por apresentar como eixo de análise dos processos inclusivos a observância das culturas, políticas e práticas institucionais.

Hall (2014, 2000) fundamenta a nossa análise sobre a identidade da pessoa com deficiência, com a sua perspectiva sobre o sujeito pós-moderno, que não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas fragmentada em múltiplas identidades relacionadas à classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Em complementariedade trouxemos para a análise da identidade do sujeito contemporâneo o conceito de Interseccionalidade, de Kimberle Crenshaw (1991)

Canclini (1999, 2013, 2015) fundamenta nossa concepção sobre a cultura da pessoa com deficiência, a partir do seu reconhecimento como a instância em que cada grupo organiza a sua identidade.

No desdobramento do conceito de cultura, ampliamos nossa reflexão para os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade como base para entendermos as relações que se constituem entre diferentes, seja na sociedade e/ou nos museus. Corroboram para a construção do nosso pensamento Fleuri (2001, 2003), Canen (2002), Candau (2008), Giménez (2009) Perotti (1997) Escabajal-Frutos (2010) e outros. Para a análise do nível de consciência Intercultural Hammer (2008), Bennet (2003) e Pinheiro (2017)

Em relação a Educação Popular e Práxis como fundamento para o trabalho com as comunidades, Brandão (1984) Reis (2014).

Aspectos organizacionais da tese

Esta pesquisa busca trazer uma reflexão sobre o processo inclusivo desenvolvido nas instituições museológicas do Brasil e de Portugal.

O primeiro capítulo tem como título: "Fundamentação Teórica: Conceitos para a construção de uma Prática Inclusiva". Apresenta a definição dos conceitos e referenciais teóricos que serviram de base para a nossa reflexão. Explicita também a concepção que adotamos sobre os conceitos de exclusão- inclusão e seus princípios, além dos aspectos direcionadores e constitutivos para uma instituição educacional inclusiva.

O segundo capítulo "Trajetórias e princípios para a constituição de museus inclusivos: ecos do pensamento de Paulo Freire", traz uma reflexão sobre como a obra de Paulo Freire influenciou as transformações ocorridas no campo da Museologia. Nos propomos a direcionar o nosso olhar para os caminhos já trilhados, com o foco na elaboração de trajetórias, experimentações e reflexões realizadas por alguns pesquisadores do campo da museologia, visando tornar os museus mais inclusivos e que permanecem relevantes para a elaboração das nossas reflexões no contexto atual.

O terceiro capítulo contém a “Análise de dados de Portugal e Brasil – Pesquisa online e entrevistas” sendo composto por duas partes distintas: Primeiramente, apresenta os resultados da pesquisa de metodologia quantitativa, que consistiu na aplicação entre profissionais que atuam em museus de um questionário online contendo 48 questões, disponibilizado em Portugal e posteriormente no Brasil. A segunda parte do capítulo se insere na metodologia qualitativa, já que é composto por entrevistas do tipo semiestruturadas, tendo por finalidade aprofundar algumas questões contraditórias surgidas no questionário, assim como possibilitar uma análise sobre o processo de planejamento, produção e desenvolvimento de ações inclusivas em museus e sobre a percepção dos profissionais da instituição sobre esse processo. Buscamos focar o contexto e o processo em que as ações educacionais se constituem. Para a maior fluidez desta pesquisa, em função dos longos diálogos registrados e o volume de informações disponibilizadas, foram definidas algumas categorias comuns de análise e que atravessam tanto o questionário online, como as entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal. Ao final do processo os dados obtidos são analisados com base na Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e são apresentadas propostas para a eliminação das barreiras apontadas nas narrativas, trazendo a contribuição de diversos pesquisadores.

Por último apresentamos a conclusão da pesquisa, na qual afirmamos que a prática não deve ser o único aspecto a ser considerado para o reconhecimento de uma instituição como inclusiva, nem mesmo os recursos de acessibilidade, muitas vezes compreendidos com um fim em si mesmos. Reconhecemos que, tanto as práticas educativas, como a acessibilidade são uma parte do processo inclusivo amplo, que deve abarcar a instituição na sua totalidade. O que compõe as bases para um museu inclusivo são os valores que assume, aceitos e efetivados pelos profissionais a fim de gerar mudanças na cultura institucional. Tais valores passam a direcionar o funcionamento da estrutura organizacional, e conseqüentemente as práticas, fundamentadas em princípios bem definidos e reconhecidos por todos, possibilitando mudanças contínuas e bem sistematizadas, a fim de gerar ampliação da participação e conhecimento entre os membros da comunidade institucional.

Relevância do tema

Investigamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, produções que abordassem as temáticas de inclusão, museus e acessibilidade, dos últimos 10 anos. Inter-relacionamos a nossa temática com diversas áreas, Antropologia, Arqueologia, Arquitetura, Artes, Educação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ciências Sociais

aplicadas, Ciências humanas, Ciências biológicas, Design, Comunicação, Astronomia, Museologia, Ciência da Informação, Cultura e outras de caráter interdisciplinar. Encontramos apenas nove teses, que contemplavam os critérios estabelecidos. Podemos observar que ocorreu um aumento de interesse em abordar essas temáticas a partir de 2015.

Tabela 1 – Catálogo de Teses Associadas à Temática

TESE	AUTOR	DATA	ÁREA	RESUMO
Acessibilidade Aos Cegos e Surdos Nos Museus e Centros Culturais da Cidade Do Rio De Janeiro'	SILVA, João Paulo Ferreira da	23/07/2015	DESIGN	Esta pesquisa teve o objetivo de produzir um guia acessível sobre o grau de acessibilidade para cegos e surdos nos museus e centros culturais do centro da cidade do Rio de Janeiro.
Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual	CARDOSO, Eduardo	18/08/2017	ARQUITETURA E URBANISMO	Esta pesquisa aborda o uso do Design Universal na arquitetura do espaço de exposições do museu na perspectiva da acessibilidade e da inclusão social.
Cultura, Direitos, Políticas a construção de uma agenda pública no campo das políticas culturais para os povos indígenas e a diversidade étnica no Brasil contemporâneo	OLIVEIRA, Luiz Antonio de.	09/10/2015	ANTROPOLOGIA	O leitmotiv deste trabalho é a formação de uma agenda de políticas públicas de cultura no Brasil direcionada aos povos indígenas.
A Experiência artística das pessoas com deficiência visual em museus, teatros e cinemas: uma análise pragmaticista	VIGATA, Helena Santiago.	14/03/2016	COMUNICAÇÃO	Esta tese propõe-se a fazer um estudo da acessibilidade aos museus, teatros e cinemas para as pessoas com deficiência visual.

<p>A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças</p>	<p>SARRAF, Viviane Panelli</p>	<p>10/06/2013</p>	<p>COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA</p>	<p>Discute as estratégias de comunicação que utilizam os sentidos como: o tato, a audição, o olfato, a visão, a sinestesia, a cinestesia, a propriocepção e o paladar em espaços culturais brasileiros, considerando sua importância para a inclusão cultural dos indivíduos, em especial das pessoas com deficiência</p>
<p>O Processo de institucionalização do Museu do Instituto Benjamin Constant: presenças e ausências'</p>	<p>RODRIGUES, Debora de Almeida</p>	<p>20/03/2015</p>	<p>MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO</p>	<p>Discutir o processo de institucionalização do Museu, criado em 1933 nas dependências do Instituto Benjamin Constant (IBC) - instituição fundada em 1854 para atender a demanda da educação de cegos no Brasil.</p>
<p>Do asilo ao museu: ciência e arte nas coleções da loucura'</p>	<p>JUNIOR, Euripedes Gomes da Cruz.</p>	<p>08/05/2015</p>	<p>MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO</p>	<p>O surgimento de obras plásticas criadas por pacientes internados em hospitais psiquiátricos levantou várias questões nos campos da Arte e da Ciência. Médicos e artistas protagonizaram uma disputa na atribuição de sentidos para esse patrimônio imagético,</p>
<p>Renovação de Linguagens em Museus e Centros de Ciências: O Caso do Museus da Vida</p>	<p>SABOYA Luiz Antonio de</p>	<p>05/10/2016</p>	<p>ARTES VISUAIS</p>	<p>Esta tese se situa em uma vertente eminentemente qualitativa e interpretativa, procurando identificar, no campo da alfabetização, divulgação, popularização, compreensão pública da ciência e, em especial, no novo museu</p>

Acessibilidade, informação em arte e comunicação por meio da áudio-descrição em museu de arte'	FERREIRA, Ana Fátima Berquó Carneiro	29/02/2016	MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO	Esta tese trata da acessibilidade do visitante cego à obra de arte bidimensional figurativa, ou seja, à Informação em Arte por meio do relevo háptico e da áudio-descrição no Museu de Arte.
--	--------------------------------------	------------	-------------------------	--

Foram encontradas três teses relacionadas com a temática da Inclusão de Pessoas com Deficiência, no Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, cujas investigações focalizam tipologias de deficiência específicas: “Acessibilidade, informação em arte e comunicação por meio da áudio-descrição em museu de arte”, de Fátima Berquó (2016) que aborda a questão da acessibilidade para a pessoa com deficiência visual; “Do asilo ao museu: ciência e arte nas coleções da loucura”, de Eurípedes Gomes da Cruz Jr., que aborda o trabalho artístico dos pacientes internados em hospitais psiquiátricos; “O Processo de institucionalização do Museu do Instituto Benjamin Constant: presenças e ausências”, de Debora de Almeida Rodrigues, que enfoca o trabalho desenvolvido pelo Museu localizado no Instituto Benjamim Constant, especializado no atendimento à pessoa com deficiência visual.

Outras áreas de estudo contemplam a temática da inclusão e acessibilidade, seguindo a mesma temática investigativa focada na deficiência, tais como: “Acessibilidade aos Cegos e Surdos nos Museus e Centros Culturais da Cidade do Rio De Janeiro” (2015); “Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual” (2017); “A Experiência artística das pessoas com deficiência visual em museus, teatros e cinemas: uma análise pragmaticista” (2016).

A tese “Cultura, Direitos, Políticas a construção de uma agenda pública no campo das políticas culturais para os povos indígenas e a diversidade étnica no Brasil contemporâneo”, aborda a área cultural, de forma ampla, mas centrada na inclusão dos povos indígenas.

Duas teses apresentam uma perspectiva mais ampla em relação a temática da acessibilidade: “Renovação de Linguagens em Museus e Centros de Ciências: O Caso do Museu da Vida” (2016), que enfoca a relação com o público; e “A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças” (2013), que aborda as práticas comunicacionais nos museus.

Diante desse contexto, destacamos a relevância deste trabalho ao abordar a Inclusão numa perspectiva ampla, abarcando as diversas dimensões que a constituem, com ênfase nos conceitos e processos que compõem a constituição de museus inclusivos no Brasil e em Portugal. Além disso, se propõe a contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema partindo da narrativa dos profissionais, a fim de identificar as barreiras e potenciais existentes nas instituições, além de trazer proposições, baseadas em trabalhos de diversos pesquisadores, de forma a auxiliar na superação das problemáticas relatadas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA

1 – Fundamentação teórica: conceitos para a construção de uma prática inclusiva

1.1 – Inclusão e Exclusão no pensamento de Foucault e Boaventura de Souza Santos

Fundamental para o desenvolvimento da compreensão da presente pesquisa é a definição dos conceitos e referenciais teóricos que servirão de base para a nossa reflexão. A percepção que adotamos sobre os conceitos de inclusão-exclusão e seus princípios, além dos aspectos norteadores e constitutivos de uma instituição educacional inclusiva direcionarão toda a análise proposta. Porém, é preciso considerar que o binômio inclusão/exclusão, central na temática desta pesquisa, por seu caráter complexo, nos fornece uma série de inflexões que, longe de dificultar, possibilitam uma análise mais ampla do contexto dos museus em relação ao acesso das pessoas com deficiência.

Segundo Lunardi (2001), Pinto (1999), Silva (2008), em Foucault, as expressões inclusão/exclusão são apresentados como termos polissêmicos, que operam simultaneamente, e que oscilam conforme o enfoque dado ao objeto de análise ou mesmo de acordo com a densidade da narrativa. Portanto, não são representados de forma fixa, mas estão inseridos numa mesma dinâmica, integrando uma mesma matriz de poder.

Foucault (1988) assinala que não compreende o “poder” como um “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado” (p.87), mas, destaca a complexidade da sua inserção nas estruturas do corpo social, de forma que o define como:

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização. O jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte, os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais (p.88)

O autor compreende que o poder não deve ser buscado num foco único de dominância de um grupo sobre o outro e que daria origem a formas derivadas e descendentes, mas sim a partir do reconhecimento de sua base móvel em que as

correlações de força atuam de forma localizada, instável, desequilibradas e tensas, compelindo à criação de estados de poder. E complementa, enfatizando a natureza onipresente do poder, já que está em toda parte e que “ se produz a cada instante, em todos os pontos” (p. 89), isto é, em toda relação estabelecida entre um ponto e outro; não por seu caráter abrangente, mas sim porque emana de todos os lugares.

Em continuidade, Foucault (1988) conclui que o poder não se restringe à uma instituição e nem a uma estrutura, não deve ser compreendido como uma certa faculdade da qual alguns se apropriam, mas o reconhece como uma situação estratégica complexa relacionada a uma sociedade em particular, num contexto de relações desiguais e móveis.

O autor aponta ainda para a necessidade de compreensão sobre as múltiplas correlações de força que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, sustentando as resultantes fragmentações e segmentações que permeiam o conjunto do corpo social. Desse modo geram um linha de força geral que transpassa os conflitos locais, interligando-os, e em conseqüência, estabelecem as redistribuições, alinhamentos e homogeneizações e arranjos em série, convergências de forma racional e calculada, com objetivos e metas claras.

Com base nessa concepção, alguns princípios precisam ser considerados ao realizarmos uma análise sobre a questão da inclusão/exclusão em museus: primeiramente, não se relaciona apenas a grupos culturalmente diferentes, ou a segmentos rotulados como deficientes, mas se amplia em diversas formas de representação, de maneira que os sujeitos podem se sentir incluídos em algum contexto, mas excluídos em outro, em função das múltiplas inserções do indivíduo no corpo social. O processo de inclusão-exclusão na modernidade, segundo Foucault, define o lugar do grupo e seu papel no campo social, determinando uma linha limite, como se fosse uma lei natural, através da norma e pela coerção em função dos mecanismos, saberes e domínios a que ela se destina, abarcando as diversas dimensões da vida, um poder que se constitui e que é provido pela repartição e pelo jogo das forças do poder.

Em Foucault, o processo de inclusão-exclusão implica em ocupar um lugar determinado dentro da sociedade, tal como “os loucos”, “os rejeitados”, que passaram a ser acolhidos em instituições específicas. Em consonância com esse pensamento, usaremos o termo composto inclusão-exclusão para o desenvolvimento de nossa reflexão nesta pesquisa. É importante, portanto, identificar que espaços e lugares têm sido ocupados e como, no contexto dos museus, com base na concepção de normalidade e anormalidade, como forma de controle e regulação da diversidade de público.

No interior da sociedade atuam diversas instâncias de poder, que, num processo dinâmico, em determinadas condições, atingem determinados grupos, sendo estes contemplados ou não em determinadas ordens discursivas. Esses conceitos não se apresentam como contraditórios, mas são categorias inerentes às estratégias de poder e possuidoras de naturezas próprias – uma que encobre e exclui, outra positiva, que produz um saber-poder inclusivo que regula e normaliza (FOUCAULT, 2001). Essa compreensão sobre o processo de inclusão-exclusão na modernidade nos auxilia a perceber certas minúcias presentes nos procedimentos implementados pelos museus. O autor desenvolve sua reflexão por meio da abordagem de dois modelos: os modelos de exclusão do leproso, que se caracterizava pela utilização e efeitos dos mecanismos de poder para excluir, desqualificar, exilar, rejeitar, privar e produzir desconhecimento sobre esse grupo específico; o modelo de inclusão do pestífero, ou o modelo da peste, que se caracterizava pela observação e pelo acúmulo de um saber e, também por fixar, estabelecer um lugar, definir presenças por meio de controle, através de processos inclusivos, que o autor denomina como tecnologias positivas de poder. O controle efetuava-se por meio de uma série de procedimentos detalhadamente especificados, aos quais o sujeito deveria corresponder. O modelo da peste caracteriza-se pela distribuição, de acordo com as particularidades diferenciais, com base em “toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação e o crescimento do saber” e o aperfeiçoamento de uma técnica geral de exercício do poder. (FOUCAULT, 2001, p. 60)

Encontramos paralelos à descrição de Foucault nas práticas e metodologias que se desenvolvem nos museus sobre as questões de inclusão-exclusão e acessibilidade relativas às pessoas com deficiência, tais como a, elaboração de práticas que priorizam os grupos que podem ter acesso aos seus espaços, mesmo que de forma parcial, através de metodologias prescritivas. Esses procedimentos envolvem políticas públicas, resoluções institucionais, normas internas, definição dos investimentos, produção e utilização de recursos e materiais, produção de conhecimento que se direcionam a grupos específicos, sendo estes beneficiados pelo acesso ainda que limitado ao patrimônio.

Esses grupos são representados por uma série de eufemismos, tais como; o deficiente, o portador de deficiência, o doente, o anormal, o portador de necessidades educativas especiais, cuja referência é sempre a norma, o padrão de normalidade, legitimando assim estratégias limitadoras e restritivas. Essa percepção acaba por direcionar práticas que se baseiam na falta, na carência de algum atributo, que através de uma ação de caráter assistencial permitiria o acesso do indivíduo ao espaço do museu. São definidos os recursos e os conteúdos de forma a exercer o controle sobre os visitantes, criando as condições necessárias para supervisioná-los, controlá-los e administrá-los.

Em Foucault (2005), esses procedimentos e metodologias são identificados como técnicas de poder, que vão se constituindo e se transformando em função da mudança do foco e do modo de atuação de poder sobre o indivíduo. Primeiramente, as técnicas focalizavam o corpo individual e garantiam sua separação, alinhamento, seriação, vigilância, de hierarquização, de estabelecimento de critérios e também toda a constituição de uma estrutura que envolvia esses corpos; em um segundo momento que se integra ao primeiro, isto é, que não o abandona, mas o modifica, uma nova tecnologia centrada não no homem-corpo, mas ao homem, como espécie, uma massa global.

Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, (FOUCAULT, 2005, p. 289)

Tais tecnologias de poder têm determinado o processo de exclusão-inclusão em museus na medida em que consideram como fundamento de suas ações o “homem-corpo”, ao fragmentá-lo com base na característica biológica, naquilo que lhe falta, na sua incapacidade, mas, ao mesmo tempo, massificam, ao desconsiderar o significado que os sujeitos dão as suas existências e na suas relações com os seus grupos de pertença, sem compreendê-los como sujeitos históricos que trazem em seus corpos a história de sua classe, de seu grupo étnico, de seu gênero e que representam a sua integralidade e a sua concretude (PINTO, 1999)

Essas tecnologias de poder não são exercidas somente numa dimensão institucional, como se emanassem de uma entidade distante e abstrata, mas transita pelos indivíduos, circula entre os profissionais de museus no exercício das suas mais diversas funções, às quais também são submetidos. O poder está presente nos gestos, nas percepções, nos discursos que elaboram e que os constituem. Em consonância com Foucault (2005), consideramos que é necessário examinar os níveis mais baixos de dominação, calcados em procedimentos, técnicas e metodologias que sofrem evidentemente influência de contextos globais, mas que se desenvolvem de forma autônoma, por meio de jogos e estratégias de poder nos ambientes dos museus.

Foucault (2005) discorre sobre o desenvolvimento de um racismo biológico-social, mas que se aplica a outras categorias indicativas de dominação, como a deficiência, pois envolve o sujeito para além da sua dimensão física e biológica. O autor destaca que o confronto se desenvolve dentro do próprio corpo social, entre uma raça que detém o poder titular da norma, contra aqueles que estão fora da norma como se fosse uma sub-raça. Esses discursos presentes nas instituições, que contemplam a questão da deficiência e a

eficiência dos corpos vão se estabelecer como o princípio que legitima a segregação e a normalização da relação do sujeito com os museus, através dos conservadorismos, de normas rígidas de controle do atendimento, de ações baseadas no modelo médico e marcados pelas concepções que relacionam “deficiência e incapacidade”, e acabam por gerar o empobrecimento das ações. Os sujeitos passam a ser homogeneizados, infantilizados, por meio de preconceitos naturalizados a partir das percepções construídas nas instituições sobre o que está faltando em seus corpos, em suas mentes e na sua linguagem. (SKLIAR, 1999), tornando invisíveis os sujeitos na sua integralidade.

No ideário de museu inclusivo, concebe-se o Museu como um espaço que acolhe a todos e a todas. Mas pensar nos processos de inclusão-exclusão desenvolvidos nessas instituições em relação às Pessoas com Deficiência e outros grupos minoritários, com base nos modelos de lepra e da peste de Foucault (2001) como o processo de normalização através da inclusão-exclusão, nos leva a reconhecer um poder institucional, que é exercido trazendo esses grupos para dentro de seus espaços, e nesse acesso, os sujeitos passem a ser normalizados, disciplinados e classificados, criando lugares e percursos, o tempo e o conhecimento delimitados, assim como os direitos e deveres específicos para esses sujeitos. Nesse contexto, as instituições estabelecem sequências, ordenações, fixam procedimentos de adestramento e de controle, estabelecendo o lugar de separação entre o normal e o anormal. Em função desse contexto, através das entrevistas, buscamos identificar que lugar ocupa a questão de inclusão-exclusão nos processos e planos de gestão dos museus, concretizado nas ações de acessibilidade implementadas nas instituições. Buscamos conhecer como esse processo se constitui nas instituições e as concepções que os direcionam.

Segundo Souza Santos (2009), o reconhecimento da existência dessas linhas imaginárias é fundamental para compreendermos o sistema sociopolítico, tanto na dimensão local, como na global, pois definem visibilidades e invisibilidades para a realidade social. Essas linhas radicais definem dois universos distintos a realidade social, um universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Essas linhas são consolidadas por um modelo de pensamento abissal que estabelece distinções, define o lugar da invisibilidade, do inexistente, e o lugar da visibilidade, daquilo que representa “o campo da realidade relevante” e que se institui como paradigma. Nesse sentido, “tudo o que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (p. 23). E conclui definindo como a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade do compartilhamento do mesmo espaço da linha.

Paulo Freire (1979) corrobora para a compreensão de uma ideia de exclusão que se concretiza no interior de uma mesma estrutura e aponta para a ideia de inclusão como um processo de transformação dessa estrutura desumanizante:

Em que consiste a exclusão, quem é esse indivíduo excluído? Não são homens à margem, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura. Alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência'. (p. 39)

A ideia de inclusão como processo de remoção das linhas que estabelecem limites a participação e a aprendizagem tem se consolidado campo da educação formal, Booth & Ainscow (2012) consideram que “a inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem”.(p. 40). Igualmente, Santos (2009) conceitua Inclusão como um processo, compreendido pelo seu caráter mais incompleto, incessante e dinâmico, já que se relaciona com o empreendimento “de todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, ao qual ele tem direito e sobre o qual ele tem deveres” (p. 12); ou seja envolve conscientização pela eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos indivíduos em condição de igualdade num mesmo espaço social.

Chegamos a uma questão mobilizadora desta pesquisa: Como tem se dado o processo de exclusão-inclusão de pessoas com deficiência nos museus? Consideramos que seria necessário realizar uma análise mais profunda, para que se pudesse compreender e refletir sobre como o processo de inclusão-exclusão tem se desenvolvido nas instituições. Torna-se fundamental compreender seus contextos particulares, as concepções que têm direcionado o planejamento e como ele tem sido construído, e não somente relatar as ações implementadas.

1.2 – O conceito de Identidade: a invisibilidade da Pessoa com Deficiência

Podemos questionar, portanto, quais aspectos têm sido invisibilizados na relação museus/pessoas com deficiência? É preciso compreender como as práticas homogeneizantes nos museus cerceiam ou limitam a interação plena dos indivíduos, por meio da negação de suas múltiplas identidades. Segundo Hall (2014), o sujeito, que desde o período do Iluminismo era compreendido como possuidor de uma identidade unificada e estável, na pós-modernidade tem assumido seu caráter fragmentado, isto é, constituindo-se a partir de várias identidades. Mesmo aquelas que se conformavam subjetivamente às

demandas objetivas da cultura têm se desintegrado em função das transformações estruturais e institucionais pelas quais a sociedade tem passado, “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (p.10). Como produto desse processo de rupturas surge, o que denominamos hoje, o sujeito pós-moderno, que não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente. Segundo o mesmo autor: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação as formas como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”² (HALL, 2014, p. 12). A identidade assume um caráter histórico, não biológico.

O sujeito passa a assumir identidades diferentes em consonância com as variações dos sistemas de significação e representação cultural. Segundo Hall (2014): “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente” (p. 12).

Freire (1987) nos apresenta sua percepção em que o sujeito está em permanente processo de transformação, como seres históricos, inconclusos, imersos em uma realidade, que sendo histórica, se apresenta igualmente inacabada. A partir desse reconhecimento do sujeito e de sua historicidade, e portanto como um ser que se constitui para além de si mesmo, como projetos em formação e não como algo dado, estático e encerrado.

Para o mesmo autor, não há sujeitos sem mundo, sem realidade, e toda ação educativa deve partir da relação desse sujeito com o seu mundo, do seu aqui e agora, das condições que constituem a sua realidade.

Para a compreensão das interrelações que constituem a identidade da pessoa com deficiência, consideramos o conceito de interseccionalidade como direcionador do caminho reflexivo proposto, ao destacar as múltiplas dimensões que constituem sua identidade, na qual se sobrepõem as questões de gênero, raça, etnia, religiosidade e outros marcadores, não sendo possível adequá-las aos modelos fixos estabelecidos pela sociedade em que a deficiência é reconhecida em separado. Portanto, enfatizar a interseção entre esses e outros marcadores enfatiza a necessidade de levar em consideração as diferentes e complexas identidades que compõe a sociedade .

² Hall (2014) cita *Minimal Selves*, in: Homi Bhabha e Lisa Appiagnanesi, *Identity: the real me*. ICA, Document 6, Londres: Lawrence and Wishart. 1987.

Quando falamos de interseccionalidade, estamos nos referindo à forma como, na constituição da subjetividade e da identidade dos sujeitos, duas ou mais dessas categorias se transpassam gerando formas específicas de opressão ou privilégio. “A interseção é responsável pela formação de um sujeito específico e, conseqüentemente, de determinados lugares sociais, de formas de ser e estar no mundo e relações interpessoais”. (OLIVEIRA, 2006, p. 66)

Em concordância com Kimberle Crenshaw (1991) reconhecemos nesse contexto a existência da interseccionalidade do tipo estrutural, que abarca as condições sociais, tais como desemprego ou subemprego em que os sujeitos com deficiência estão subordinados, agravados nas pessoas com deficiência do sexo feminino e negras, e que podem aprofundar a exclusão em relação à educação e qualificação profissional e através da pobreza. Nesse contexto, as instituições culturais necessitam confrontar esses vários contextos que conformam as vivências dos sujeitos com deficiência, considerando-os na sua especificidade..

A mesma autora também identifica a “interseccionalidade” do tipo “representativa” na qual são observadas na confluência de duas imagens e duas narrativas, tais como deficiência/raça e deficiência/gênero e que se reforçam mutuamente. Portanto, enfatiza a associação de dois aspectos de sensibilidade distinta, que se inter-relacionam e que se consubstanciam por meio dos discursos sexistas, homofóbicos e racistas presentes na sociedade e que corroboram conjuntamente para a marginalização do sujeito.

Na atual percepção vigente no contexto das instituições museológicas, cada representação identitária é pensada e trabalhada de forma compartimentada, sendo ignorada uma ou outra representatividade que constituem os sujeitos com deficiência, produzindo um enquadramento indesejado. Será preciso gerar outras formas de percepção e atuação, com base na “interseccionalidade das identidades, primeiramente reconhecendo que essas representações estão interligadas; em segundo lugar, afirmando as especificidades que caracterizam cada sujeito, de forma que sirvam de ponto de partida para o estabelecimento de uma comunicação eficaz. Segundo Kimberle Crenshaw (1991,p.1299), “através de uma conscientização de interseccionalidade, podemos melhor reconhecer e assegurar as diferenças e negociar a fim de fazer com que estas diferenças ajudem a expressar e construir uma política cultural para todos.”³

³Through an awareness of interseccionality, we can better acknowledge and ground the differences among us and negotiate the means by which these differences Will find expression in constructing group politics.

A pessoa com deficiência não permanece desligada das transformações sociais, mas se observarmos a sua convivência nos espaços culturais, sua identidade ainda permanece relacionada ao campo biológico, às características e limitações do seu corpo, sem que sejam reconhecidas plenamente as outras identidades por ele assumidas na sua vivência em sociedade.

Portanto, é preciso que os museus desenvolvam um novo olhar ao reconhecer a pessoa com deficiência, não como portadora de uma deficiência, mas como “pessoa portadora de cultura” (GONÇALVES, 2006), constituindo-se de múltiplas identidades com base em uma diversidade de contextos, possuidor de uma rede de relações e que estabelece interação comunicativa com outros sujeitos nos espaços que frequenta.

1.3 – A centralidade do conceito de Cultura

A concepção do conceito de Cultura que adotamos como base para o desenvolvimento desta investigação é fundamental para a compreensão da sua aplicabilidade em relação a grupos sociais específicos, como o das Pessoas com Deficiência e demais segmentos que compõe a nossa sociedade. Vários autores destacam a centralidade do conceito de Cultura para a compreensão dos estudos interculturais, seus princípios e premissas, e sua relevância para a constituição de uma comunicação para a diversidade.

Giménez e Malgesini (2000) destacam que Cultura é um comportamento aprendido e transmitido entre os membros de um grupo. Nesse sentido, não se pode ignorar o impacto do biológico na cultura, pois é preciso satisfazer as necessidades inatas de comida, bebida, descanso, abrigo, sexualidade, etc. que integram o processo de aprendizagem comportamental num contexto social - nesse caso, apreender como atender as necessidades do corpo, considerando as características do próprio corpo, as condições sociais e ambientais, são um importante traço da cultura a ser aprendido em coletividade e, que consideramos marcante para as Pessoas com Deficiência.

Em segundo lugar, os autores destacam que as Culturas são formas de interpretar a realidade, pois se integram ao comportamento manifesto, ideias, crenças e valores. Além disso, esses elementos se apresentam interligados a um todo estruturado, sendo estabelecido um padrão, um sistema regulado e integrado, pois existe uma inter-relação entre costumes, instituições, valores e crenças.

Outro aspecto citado, como inerente à cultura é seu caráter simbólico, isto é, as culturas são transmitidas simbolicamente - os sistemas simbólicos humanos, tal como a linguagem, mas também todo o sistema de comunicação não-verbal são constituídos a

partir de elementos arbitrários, em consonância, cambiantes e muito flexíveis, que são articulados para produzir mensagens de caráter complexo e abstrato; Segundo Rodrigo Alsina (1999) “Todos nascemos em comunidades de vida, que também são comunidades de sentido, porque elas vão nos fornece instrumentos para dar sentido à realidade do nosso meio ambiente”⁴. O sujeito internaliza maneiras de pensar, sentir e agir da comunidade na qual nasce e com a qual se identifica no decorrer da vida, corroborando também para a sua conservação e transformação, em função da interação comunicativa que ocorre no seio do seu grupo, por meio da qual os sentidos são compartilhados.

A cultura também é um mecanismo de adaptação, na medida em que os comportamentos aprendidos e as formas de interpretação compartilhadas por um determinado grupo se ajustam e se mantêm como uma resposta aos desafios e barreiras do ambiente natural e social, ocorrendo uma certa acomodação dos sujeitos à contextos e circunstâncias específicas. (GIMÉNEZ e MALGESINI, 2000)

E por fim, a cultura é compartilhada diferencialmente, pois não se trata de um atributo pertencente a um sujeito, mas de sujeitos que são membros de uma coletividade. Cada sociedade se constitui de grupos e subgrupos que se identificam por idade ou geração, gênero, posição socioeconômica ou classe, ocupação, origem, raça, religião, a deficiência⁵ e outros marcadores identitários, enfatizando uma particularidade. Cada cultura é compartilhada nesses grupos de acordo com essas variáveis dando origem ao que podemos denominar subcultura - no sentido de uma variante ou uma subpartição da cultura da sociedade (GIMÉNEZ e MALGESINI, 2000).

Em consonância com Rodrigo Alsina (1999) consideramos que tentar definir um grupo ou comunidade com base em diferenciações , tais como religião, gênero, idade, deficiência e etc. implica em retroceder a uma visão estática e essencialista da cultura, “a cultura como objeto e a cultura como um ambiente fechado, ideias-chave da percepção da

⁴Todos nacemos en comunidades de vida que son además comunidades de sentido porque nos van a dar instrumentos para dar sentido a la realidad de nuestro entorno. (p.2)

⁵Saez (2005,p.32), ao citar diversas formas de classificar a cultura, identifica um tipo de cultura ligada a capacidade/incapacidade, que consideramos uma maneira encontrada pelo autor para definir a cultura da pessoa com deficiência, mas sem nomear esse grupo diretamente, não aprofundando essa colocação.” Sin embargo, ninguna de estas definiciones metafóricas de cultura es totalmente satisfactorica; hay que considerar la inclusión de “la cultura como edad”, “la cultura como género”, “la cultura como profesión” , “la cultura como capacidad/discapacidad” y muchas otras”

cultura como diferença”⁶ (SÁEZ, 2005), na qual não se leva em conta o dinamismo, a interdependência e o pluralismos da maioria das culturas. Cada sujeito integrante desses segmentos, traz consigo uma pluralidade de pontos de vista, que são somados à sua cultura específica, em função de sua participação em outras culturas simultaneamente, gerando inúmeras combinações que não são abarcados por critérios fixos.

Segundo Saéz (2005) também é importante reconhecer os três conceitos (multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade) que representam os três planos da Cultura. Define multiculturalismo como:

Assim, multiculturalismo é o conceito que descreve uma situação (nacional, regional, comunitária) das culturas em questão. Portanto, cada país, região, comunidade ou grupo é multicultural por definição, já que culturas diferentes interagem simultaneamente em qualquer um desses planos⁷.

Em relação a pluriculturalidade, o mesmo autor define:

A pluriculturalidade é uma característica cognitiva pessoal (...). Também usamos diferentes repertórios culturais em diferentes situações. (...) o indivíduo, como resultado de suas experiências em diferentes comunidades, participa de múltiplas culturas que lhe permitem construir (em um processo complexo de apropriação e recriação (...)) sua própria cultura interna, se configura como tal ou indivíduo pluricultural⁸.

Referindo-se a interculturalidade, explicita:

(...) Interculturalidade, finalmente, pode ser descrita em termos estáticos e dinâmicos: é estaticamente descrito quando usado para descrever uma situação de comunicação em que são colocados em contato dois (ou mais) indivíduos que se percebem uns aos outros como pertencentes a culturas diferentes, se descreve dinamicamente quando é utilizado para

⁶ “la cultura como objeto y la cultura como un entorno cerrado, ideas claves de la percepción de la cultura como diferencia.”(2005,p.25)

⁷ Así, la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto. Por consiguiente todo país, región, comunidad o grupo es multicultural por definición puesto que diversas culturas interactúan simultáneamente en cualquiera de estos planos. Tradução livre.

⁸ La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo (...). También usamos diferentes repertorios culturales en diferentes situaciones. (...) el individuo, como resultado de sus experiencias en distintas comunidades, participa de multiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación (...))su propia cultura interna, se configura asi o individuo pluricultural.(Saéz 2005, p.32)

Tradução livre

descrever os mecanismos que estão em operação na interação comunicativa: especialmente, de modo que essa comunicação seja eficaz.⁹

Em concordância com Kymlicka (1996) consideramos o termo "multicultural" de maneira mais ampla, em função da nossa compreensão do conceito de cultura, de forma a abranger uma ampla gama de grupos sociais não étnicos que, por múltiplas razões foram excluídos ou marginalizados de uma participação ativa e igualitária da sociedade. Segundo o mesmo autor, esse uso é particularmente predominante nos Estados Unidos, onde defensores de um currículo "multicultural" empenham-se para reverter a exclusão histórica de grupos como as pessoas com deficiência, gays e lésbicas, mulheres, da classe trabalhadora, os ateus ou os comunistas.

A partir dessa perspectiva, Kymlicka (1996) destaca a complexidade do termo "cultura", pois vários desses grupos possuem uma cultura diferente que se relaciona com um dos sentidos usuais do termo, isto é, quando "cultura" se refere "aos diferentes costumes, perspectivas ou ethos de um grupo ou associação; por exemplo, quando se fala de uma "cultura gay" ou mesmo de uma "cultura burocrática"¹⁰(p.15), sendo, portanto um sentido mais específico de Cultura. Segundo Kymlicka (1996) "Se a cultura alude aos "costumes" de um grupo, é óbvio que os diversos grupos, com seus próprios estilos de

⁹(...) La interculturalidad, por ultimo, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe en términos estáticos y dinámicos: se describe estaticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contato dos (o más) individuos que si perciben el uno al otro como pertenientes a distintas culturas, se describe dinámicamente cuando se utiliza ´para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa: especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. (Saéz 2005, p.33). Tradução livre...(...) La interculturalidad, por ultimo, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe en términos estáticos y dinámicos: se describe estaticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contato dos (o más) individuos que si perciben el uno al otro como pertenientes a distintas culturas, se describe dinámicamente cuando se utiliza ´para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa: especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. (p.33)

¹⁰cuando "cultura" alude a las distintas costumbres, perspectivas o ethos de un grupo o una asociación; por ejemplo, cuando se habla de una "cultura gay" o incluso de una "cultura burocrática". Kymlicka (1996, p.15)

vida, movimentos sociais e associações voluntárias, podem ser encontrados em qualquer sociedade moderna”.¹¹ (p.15)

Portanto, para que se consiga desenvolver ações inclusivas nos museus, com base na percepção de cultura descrita, será necessário minimizar o etnocentrismo que naturalmente tem levado as instituições a interpretar as práticas culturais de grupos específicos com base em seus próprios critérios, ou com base em critérios padronizados. O esforço para compreender o Outro em suas especificidades tornará mais fácil, eficaz e enriquecedora a experiência de contato para ambas as partes.

A percepção de cultura desenvolvida por Canclini (2009) como um “conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo de significação da vida social” (p.41), enfatizando seu caráter dinâmico e calcado nas relações sociais consubstancia nossa análise, sendo os seus princípios norteadores do conteúdo explicitado nos instrumentos de pesquisa.

Cada grupo ou pessoa com deficiência que vivencia a experiência de visitação ao museu pode se apropriar e fazer uso das informa es disponibilizadas de forma diferenciada, estabelecendo novos significados a partir das experiências e trocas que desenvolveu na rela o do seu corpo com o mundo que o cerca, com a sociedade, e o conhecimentos e percep es geradas a partir dessas rela es. Alguns princípios definidos por Canclini (2009) visando caracterizar o aspecto processual da cultura que nos auxiliam a compreender aspectos que devem ser considerados na rela o da pessoa com deficiência com os museus, subsidiando a reavalia o de contextos e procedimentos.

Primeiramente,   necessário perceber “a cultura como a instância em que cada grupo organiza a sua identidade” (CANCLINI, 2009, p.43), mas que esse processo não se d  de forma isolada, mas se constitui nas rela es com outras culturas e outros contextos. A amplia o do acesso   educa o, ao mercado de trabalho, aos equipamentos culturais, a própria luta dos segmentos organizados pela garantia de direitos e a elabora o de políticas públicas específicas contribuem para a constitui o de culturas diversificadas dentro de um mesmo grupo. Portanto,   preciso considerar que os diversos segmentos de pessoas com deficiência não vivem fechados em universos separados, e que as percep es geradas a partir de suas experiências cotidianas particulares (positivas ou negativas) são influenciadas por contextos locais e globais, possibilitando que cada

¹¹ Si cultura alude a las “costumbres” de un grupo, resulta obvio que los diversos grupos con estilos de vida propios, los movimientos sociales y las asociaciones voluntarias que podemos encontrar en cualquier sociedad moderna poseen sus propias “culturas”. (p.15)

indivíduo possa constituir-se como portador de repertórios culturais e trajetórias diferentes. Canclini (2009) enfoca como as relações sociais estabelecidas no decorrer da vida, assim como os contextos em que elas se dão, influenciam na formação da identidade do indivíduo: “É preciso analisar a complexidade que assumem as formas de interação e de recusa, de apreço, discriminação ou hostilidade em relação aos outros, nessas situações de confrontação assídua” (p.44).

Portanto, as instituições devem levar em conta que cada indivíduo traz consigo um contexto próprio de identificação, produção e reprodução cultural que subsidiam a apropriação de outros contextos e outras realidades disponíveis. É fundamental considerar como a pessoa com deficiência que chega ao museu se constitui nesse processo.

Em segundo lugar, “a cultura é vista como uma instância simbólica da produção e reprodução da sociedade” (CANCLINI, 2009, p.45), que se constitui a partir de experiências e interações cotidianas. A pessoa com deficiência ao desenvolver qualquer prática social, no trabalho, e referente a consumo, constrói a partir dessas vivências uma dimensão de significantes que lhes dão sentido e que constituem a sua interação na sociedade.

Em terceiro lugar, “a cultura é o cenário em que adquirem sentido as mudanças, a administração do poder e a luta contra o poder” (CANCLINI, 2009, p. 46). Os diversos grupos de pessoas com deficiência constroem seu repertório cultural, seus recursos simbólicos e sua forma de organização, isto é, sua autorrepresentação a partir das relações de diferença e desigualdade produzidas na sociedade, seja por contextos de valorização ou desqualificação, pela visibilidade ou invisibilidade.

Transpondo para esse contexto a reflexão de Canclini (2013) sobre os processos culturais na contemporaneidade que afirma:

não é possível falar das identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação. A história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articuladas pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência. (p.23)

Podemos reinterpretá-las considerando que cada indivíduo traz consigo influências de seus contextos particulares, vivências enriquecidas pelas mais diversas interrelações que constituíram sua história pessoal e experiências que geraram novas possibilidades, que não podem ser limitados por modelos restritivos. Canclini (2013) conclui: “É necessário registrar aquilo que, nos entrecruzamentos, permanece diferente”. (p. 33).

A partir dessas considerações, buscamos nesta pesquisa identificar que concepções e que olhares os museus têm destinado às pessoas com deficiência e como têm sido reconhecidas as suas identidades.

Menezes (1993) ao discorrer sobre a natureza do conceito de identidade destaca que este pressupõe a identificação de semelhanças consigo mesmo, como condição de vida biológica, mas também psíquica e social, estando relacionada a processos de reconhecimento. Enfatiza que a identidade se consolida com o reforço, o que garante a continuidade dos seus referenciais. Implica também em construção de imagens “campo fértil para a mobilização ideológica e as funções de legitimação em que determinadas práticas obtêm aceitação social” (MENEZES, 1993, p.209). A imagem que o sujeito faz de si mesmo torna-se um instrumento, e precisa ser consolidada externamente, para justificar ou reclamar sobre o acesso a determinados direitos e cumprimento de deveres. Portanto, ao adotar uma concepção homogeneizante em relação a imagem do sujeito ou grupo, o museu pode contribuir para alimentar estratégias de dominação e processos de naturalização de preconceitos, já que as concepções de identidade e poder são entrelaçadas.

O mesmo autor citado¹² destaca um aspecto central que consubstancia a metodologia proposta nesta pesquisa: a homogeneização das imagens pode disfarçar a diversidade, ocultar conflitos, contradições e hierarquias, encobertos por uma “harmonia cosmética”. A proposição apresentada nesta pesquisa, busca justamente desvelar esses contextos ocultos e dispersos no discurso dos profissionais dos museus, através da análise dos dados obtidas nas entrevistas e questionários, muitas vezes disfarçados sob ações e discursos pseudo-inclusivos.

Consideramos que entre os papéis que o museu deva desempenhar em relação às pessoas com deficiência e outros grupos minoritários que encontram barreiras para exercer plenamente sua cidadania, seria de se apresentar e atuar como espaço de legitimação e convivência do sujeito em suas múltiplas identidades, principalmente aquelas invisíveis ou não percebidas pela sociedade, consolidando o reconhecimento dos sujeitos na sua integralidade, em que assume uma postura crítica em relação a difusão de imagens padronizadas, normalmente transpassadas por preconceitos e estereótipos.

Consiste também da natureza da identidade a produção da diferença, pois necessita-se explicitar e exacerbar as diferenças para que ocorra sua consolidação. Mas, é o diferente que encerra o risco e perturba a harmonia.

¹² Ibidem, 1993

O diferente é o “outro”, “aquilo que eu não sou ou que não posso ser” e que, ao mesmo tempo, desestabiliza e assusta, mas sem o qual a identidade não pode se definir e afirmar, uma vez que ela não é absoluta e sim, relacional. Dentro desse princípio, o excluído é sempre o “outro”, pois às identidades hegemônicas cabem os privilégios da classificação social, da atribuição de parâmetros e valores e, conseqüentemente, da rejeição e da normalização (CANEN; XAVIER, 2008, p. 229).

Segundo Menezes (1993), a diferença está na base de todas as classificações, discriminações e hierarquizações sociais, sendo necessária para a fundamentação de defesas e privilégios. É preciso analisar as práticas propostas pelos museus com a finalidade de tornar acessível a divulgação de seus acervos e pesquisas, que, por vezes, acabam por enfatizar diferenças e não os entrecruzamentos nos quais as diversas identidades dos sujeitos se relacionam, de forma a promover experiências compartilhadas.

1.4 – Museus, Interculturalidade e Diversidade: premissas para a constituição de museus inclusivos

O sistema social-político-econômico mundial de globalização tem gerado reações de resistência nos mais diversos contextos sociais, através da atuação de diversos grupos socioculturais, em confrontação ao caráter homogeneizante presente na sociedade, dando origem a tensões, conflitos, reivindicações e negociações visando a afirmação das diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, e a conquista e consolidação de direitos. Nesse cenário, a operação dos movimentos sociais busca dar visibilidade a essas diversas problemáticas como forma de superar injustiças, desigualdades e discriminações que se efetivam cotidianamente no seio da sociedade, por meio de manifestações de preconceitos, diversas formas de violência física, intolerância religiosa, silenciamento de minorias, homofobia, estereótipos de gênero e exclusão de pessoas com deficiência.

Adjunto a esse contexto soma-se uma crescente interdependência global que atinge não somente o âmbito econômico, mas também científico, cultural e político em um cenário societário marcadamente pluricultural; Escabajal-Frutos (2014) afirma que essa conjunção estão gerando mudanças radicais em um ritmo alucinante, capazes de provocar transformações significativas na relação do homem (em termos antropológicos) com o mundo, com a cultura, com os outros e consigo mesmo.

Nesse contexto, especialistas, representantes de segmentos sociais instituições, organizações supranacionais e locais mobilizam-se na busca por garantir a elaboração de

políticas em âmbito internacional e nacional que possam garantir a todos indistintamente o direito à educação, com ênfase nas questões relativas ao reconhecimento, à valorização da diversidade e direitos humanos nos mais diversos contextos da vida em sociedade com ênfase nos espaços educacionais.

Como o museu poderia atuar de forma relevante na sociedade, frente às demandas sociais descritas, na medida em que essas transformações exigem mudanças radicais em suas abordagens e métodos a fim de atender eficazmente às diferenças culturais, mas também linguísticas, políticas, religiosas e outras mais? Tentando responder a esse questionamento propomos trazer para esta reflexão o conceito de interculturalidade, que integra o corolário dos princípios inclusivos e pode contribuir, através da compreensão das suas premissas, como base para a construção de instituições museológicas mais comprometidas com a promoção da equidade, a democracia, a valorização da diversidade e a afirmação do direito à educação a todos os sujeitos.

Em consonância com Escabajal-Frutos (2014) consideramos que, se desejamos realmente construir instituições museológicas inclusivas, será preciso produzir uma revolução no modo de pensar e agir em relação a inclusão e a diversidade, mudando o foco das práticas e concentrando todos os esforços no reconhecimento e apropriação dos princípios inclusivos que devem direcionar as ações, de forma a produzir mudanças significativas nas metodologias, técnicas, procedimentos e processos assumidos pela instituição. Entre esses princípios que precisam se tornar o cerne das ações estão, a garantia de autonomia e o respeito ao poder de decisão dos sujeitos no momento que entram nos espaços dos museus, tornando-os participantes ativos, e não passivos, do seu processo de aprendizagem e produção de conhecimento.

Vale recordar as proposições de Freire, (2011) que podemos transpor para o processo educativo que se desenvolve nos museus:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática, (...). Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, Que o identificasse com métodos e processos científicos. (p.119)

Segundo Escabajal-Frutos (2014) uma instituição educacional inclusiva e intercultural é aquela que desenvolve uma nova percepção sobre a relação entre culturas e identidades diferentes e é capaz transformar a própria estrutura da organização, seus

métodos de formação, as relações entre seus profissionais, como também os visitantes, mas principalmente a perspectiva que tem sobre o conhecimento e a forma como é abordado e comunicado com vistas à diversidade.

A inclusão, portanto, extrapola a instância de “boas práticas”, mas é um processo, que consiste na integração de “culturas”, políticas, práticas institucionais concretizadas, tanto internamente como externamente, em atitudes inclusivas, em um compromisso de âmbito institucional e individual, abarcando campos educativos na dimensão teórica e prática.

Na percepção inclusiva que se desdobra e se inter-relaciona com a de interculturalidade, estão inseridos princípios fundamentais que são inerentes à constituição de uma instituição inclusiva, como também à percepção do profissional que atua em museus, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência tanto coletiva como individual, entendendo que: a) a inclusão é processual; b) a inclusão demanda a identificação e eliminação de barreiras à participação e, portanto, demanda avaliação contínua; c) a inclusão prioriza grupos que podem estar à margem do acesso aos bens culturais e à educação; d) busca direcionar ações fundamentadas em um marco conceitual compartilhado por todos. (BOOTH E AINSCOW, 2012)

A relação entre princípios e práticas inclusivas efetiva-se na consciência manifesta por meio dos objetivos e práticas cotidianas da instituição e de seus profissionais. A identidade institucional que se assume como intercultural e inclusiva promove a construção de um conhecimento mútuo e uma cultura que envolve toda a sociedade, portanto, não se direciona a grupos específicos minoritários, esquivando-se de ações reducionistas e segregadoras, baseadas no déficit do sujeito, isto é, em sua deficiência, ao ignorar a complexidade que o constitui, oferecendo-lhe um tratamento desigual, em função da diferença.

Ao propormos um pensamento sobre inclusão de Pessoas com Deficiência tendo como base o conceito de Interculturalidade e seus princípios, buscamos reverter a percepção disseminada do sujeito restrito à sua deficiência, a uma limitação que o define. Partimos do reconhecimento da complexidade da sua identidade como pessoa humana. Esse direcionamento também exige de nós, a elaboração de um pensamento amplo, mas ao mesmo tempo, aprofundado da interculturalidade em relação ao seu significado.

A compreensão que normalmente difundida sobre conceito de interculturalidade é de que se relaciona com a questão das imigrações, ou com povos indígenas, ou com minorias étnicas específicas, não sendo reconhecida como uma concepção relevante para a constituição de comunidades inclusivas, tendo como fundamento os princípios inclusivos,

os quais envolvem convivência democrática e a promoção da unidade na diversidade, abarcando a sociedade na sua totalidade.

Palanca (2001) ao descrever a origem dos estudos interculturais sinaliza que pode ser localizada na História da Cultura ou das Civilizações, que se constituíam de estudos comparativos de caráter religioso, lingüísticos, cultural, no desenvolvimento da antropologia e etnografia moderna, na filosofia da cultura alemã e teoria crítica, nos Estudos Culturais Anglo-Saxões (estudos transculturais), assim como nas filosofias e teologias da libertação.

A mesma autora destaca que a filosofia intercultural se originou da proximidade com uma nova maneira de compreender as culturas e seu mundo em função da consolidação de uma interpretação crítica do “modelo tradicional e dominante “ de racionalidade filosófica e de cosmovisão e suas conseqüências muitas vezes negativas, que remontava à filosofia da Ilustração e que consistia na crença da existência de uma “Cultura” com letras maiúsculas aceita como única, racional, universal e permanente, tendo como base uma perspectiva filosófica de caráter metafísico-essencialista, compreendida como um todo homogêneo e estático deduzido de um modelo ideal de cultura ocidental. Esse modelo forneceu os parâmetros para análise de toda a produção cultural do nosso sistema mundial, cuja interpretação considerava as diferenças como falhas, ou déficit ou atraso cultural.

Tal abordagem da cultura e seus procedimentos se comprovaram inadequados, em função de seu caráter monocultural, seu isolamento da esfera empírica, inclusive porque levou a universalização desse entendimento, consolidando-se através de sua institucionalização acadêmica e determinadass políticas.

Segundo Palanca (2001) a perspectiva socioantropológica, fundamentada na pesquisa de campo e na observação participante, lançou as bases para a compreensão de que: todos os seres humanos são seres culturais; mas, além disso, o reconhecimento de que há uma pluralidade e originalidade das culturas, que se traduzem em uma variedade de estilos, formas de acesso à experiência, conhecimento e realidade, bem como diferentes processos e ritmos culturais.. Essa abordagem gerou a formulação de questionamentos ao modelo de racionalidade dominante, além de defender que, de acordo com diferentes culturas, havia uma pluralidade de racionalidades.

Segundo a autora citada, vários aspectos evidenciaram a necessidade de renovação das concepções vigentes: os movimentos sociais e culturais dos anos 60, a descolonização e o novo cenário internacional. Nessa trajetória a palavra “interculturalidade” aparece como originária no vocabulário anglo-saxão, representando

uma condição específica da sociedade multicultural.. Desenvolvem-se várias pesquisas sobre interculturalidade, encabeçadas por diferentes disciplinas, tais como: política, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, etc., além de uma produção bibliográfica significativa composta por várias obras, revistas monográficas, artigos diversos e assuntos inter-relacionados com esse tema., sendo relacionado a outros termos, como "estudos transculturais" e da transdisciplinaridade, apresentando como um viés que une esses termos, a ideia de uma realidade em processo de transformação e uma ampliação de horizonte, tendo como base uma reflexão filosófica que reconhece a relação entre culturas históricas, originais e comunicáveis, entre si. Além disso, recomenda a aprendizagem mútua através do diálogo e busca preservar o princípio da dignidade e soberania de todos eles.

Giménez (2009) esclarece que o termo interculturalidade surgiu no campo da educação e propagou-se paulatinamente para diversas áreas, tais como as que tratam dos processos comunicacionais, novas áreas de mediação, modelos de integração e convivência social, e etc.). Pode-se considerar que o termo se originou em decorrência das carências identificadas nos conceitos de multiculturalidade e multiculturalismo, a partir do reconhecimento de que não contemplavam uma reflexão sobre os processos sociais, nem consideravam a busca por criar proposições para novas sínteses socioculturais. A expressão multiculturalismo passou a ser entendida como um sinônimo de pluriculturalismo, tal como uma fotografia, um close de uma determinada sociedade, na qual a presença de várias culturas pode ser identificada coexistindo num mesmo espaço geográfico. Ao especificar as demandas que deram origem ao interculturalismo, Malguesini e Giménez (2000) declaram:

Foi necessário descrever com maior precisão a interação rica e conflituosa entre esses segmentos socioculturais. Por outro lado, e não mais no nível do que é, mas o que deveria ser, para fazer uma proposta de uma sociedade multicultural no sentido da convivência de todas as formas de vida, comportamento e cognição (...)¹³

¹³Se ha visto necesario describir más acertadamente la rica y conflictiva interacción entre dichos segmentos socioculturales. Por otra parte, y ya no en el plano de lo que es sino de lo que debe ser, para poder hacer una propuesta de sociedad pluricultural en el sentido de convivencia de todas las formas de vida, de conducta y cognición, parecía también necesario un término que reflejara que esa armonía suponía una interacción conflictiva pero regulada, tensa pero controlada. (2003a, 174 apud Giménez, 2009, p.40).

Vilá Baños (2007) destaca as diferenças entre as concepções de Multiculturalismo e Interculturalidade, com base na tradição terminológica europeia, de forma a auxiliar-nos a compreender mais claramente como esta pode representar um passo à frente para a constituição de instituições mais inclusivas. Para a autora, o conceito de Multiculturalismo tem sido considerado como uma mera justaposição de várias culturas em uma mesma sociedade. Porém, destaca que a ideia de Interculturalidade apresenta outras implicações, que envolvem reciprocidade e reconhecimento das diferenças culturais, porque parte das “relações e interações recíprocas entre as culturas, em uma posição de simetria e de reconhecimento e aceitação das diferenças”. (p.262)

De forma objetiva Giménez (2009) destaca outro aspecto importante da interculturalidade, identificando-a como:

nova expressão dentro do pluralismo cultural que, apesar de não enfatizar só a diferença, mas também o comum, promove uma práxis que gera igualdade, liberdade e interação positiva em relacionamentos entre sujeitos individuais ou coletivos culturalmente diferenciados (p.40)¹⁴.

O mesmo autor complementa a definição ao destacar os quatro elementos que precisam ser observados para que os processos interculturais ocorram: a existência de sujeitos de culturas diversas, o contexto, os processos e os valores. Para que os museus se constituam como instituições interculturais devem ser considerados os seguintes aspectos: primeiramente, o reconhecimento da diversidade humana; em seguida, a existência de um contexto democrático e participativo; a constituição de processos e espaços permanentes de estímulo a interação, convivência e comprometimento fundamentados em valores inclusivos considerados basilares para a construção dos relacionamentos sociais existentes, tais como: confiança, reconhecimento, comunicação mútua, efetiva, diálogo e debate, aprendizagem e troca, regulação pacífica do conflito, cooperação e convivência.

Para Palanca (2001) a perspectiva de interculturalidade representa um avanço em relação ao multiculturalismo, já que este, de uma forma geral, refere-se à presença, no mesmo lugar, de diferentes culturas, que não tenham estabelecido necessariamente uma relação ou que estariam com relações conflitantes, produzindo como única proposição

¹⁴«nova expressió dins del pluralisme cultural que, tot i afirmar no única mental lò diferent sino també allò comú, promou una praxi generadora d'igualtat, llibertat i interacció positiva en lès relacions entre subjectes individuals o collectius culturalment diferenciats» (Giménez 2003a, 174 apud Giménez, 2009, p.40). Giménez, C. (2003a). *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: RBA Libros (reimpressions: 2004, 2006).

defender a liberdade e a igualdade das culturas, fato que demandaria da sociedade apenas uma atitude de respeito e tolerância, tomando, a necessidade de reconhecimento, como atitude complementar. Diferentemente, a interculturalidade demanda, além do respeito e reconhecimento, independentemente da forma de governo existente, considerar que cada membro da sociedade, independente de sua cultura, tem a capacidade de contribuir com seu repertório particular.

Em decorrência dessa percepção, efetiva-se uma prática de contínua renegociação de papéis, espaços, a busca por discernir os valores que entrelaçam e norteiam os processos de síntese, de acordo com a dinâmica de cada sociedade.

Os princípios que direcionam a constituição de processos interculturais nos servem de pontos de referência à análise da inclusão de pessoas com deficiência em museus, mas não se restringe a esse segmento, pois nos remetem a concepção ampla de inclusão, que não se limita a grupos definidos ou eleitos como mais especiais que outros, de forma hierárquica, em função das necessidades específicas que apresentam, já que são importantes para a constituição de sociedades inclusivas como um todo. Tais princípios são destacados por Giménez (2009) como inspiradores para o desenvolvimento de ações inclusivas na sociedade e nas instituições sob a perspectiva intercultural: o princípio de cidadania - este, para a sua concretização demanda avaliação contínua das condições reais e efetivas de igualdade, responsabilidades, oportunidades e a luta permanente contra qualquer tipo de discriminação nos espaços dos museus; em segundo lugar, o princípio do direito à diferença - o qual abarca o reconhecimento e respeito pela identidade do sujeito em sua integralidade, aos seus direitos sua individualidade; em terceiro lugar: o princípio da unidade na diversidade, este se efetiva numa coesão não imposta, mas que é construída por todos e assumida de forma voluntária.

Considerando investigação desenvolvida por Candau (2012) que discorre sobre a concepção de igualdade e diferença nos espaços escolares, mas que consideramos que se espalha para outros espaços educativos e efetiva-se na concepção dos projetos educacionais gestados nas mais diversas instituições, a igualdade muitas vezes é percebida como um processo de uniformização, homogeneização e padronização, com vistas a consolidação de uma cultura comum a que todos os sujeitos devem ter acesso. Nessa perspectiva ainda presente nos museus, embora haja um reconhecimento da diversidade do público que tem ingressado em seus espaços, tem se buscado ressaltar algumas diferenças e invisibilizar outras, por meio de estabelecimento de padrões e estereótipos que direcionam os projetos pedagógicos e comunicacionais com vistas a acessibilidade, de forma que se torne possível ajustar os diversos grupos representativos

de segmentos sociais à estrutura dos museus como uma estratégia de controle e minimização dos efeitos da diversidade na dinâmica institucional.

Compreendemos, em consonância com a autora, que a ideia de diferença muitas vezes se apresenta envolta em uma atmosfera negativa, sendo relacionada a indivíduos que apresentam baixo capital cultural, alunos com baixo rendimento escolar, segmentos em condições de vulnerabilidade, ou indivíduos que manifestam comportamentos com algum grau violência e a características associadas a deficiência ou anormalidade. Porém, a diferença deve ser compreendida como um direito, não somente do 'diferente' à igualdade, mas de afirmação da diferença em suas diversas e múltiplas características específicas. Sendo assim, Candau (2012) enfatiza:

A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. (p. 239)

Outro aspecto que evidencia que a concepção intercultural representa um avanço em relação à multicultural, e que contribui para a compreensão do papel social do museu como elemento com potencial transformador, tem relação com a forma como explicita a diferenciação entre as noções de “Coexistência” e “Convivência”. Em concordância com Giménez (2009) consideramos que essa diferenciação é importante em função da necessidade de promover nos espaços museológicos não somente a “coexistência”, característica da perspectiva multicultural, mas a promoção de inter-relações e convivência entre sujeitos de culturas diversas, condição relacionada a interculturalidade. O Museu ao assumir esse posicionamento, primeiramente precisa reconhecer que a sua atuação ultrapassa os limites de instituição transmissora de informações especializadas em arte, ciência, história e etc., mas que tem por missão também estimular em seus espaços o desenvolvimento de novas consciências, isto é, de uma nova “cultura”, através da educação para a diversidade, em questionamento a uma sociedade cada vez mais segregadora, conservadora e violenta contra sujeitos e segmentos que não se encaixam no padrão de normalidade.

O Museu ao tomar para si tal premissa, necessita reconhecer que se torna indispensável o desenvolvimento de uma abordagem com base na igualdade, em que seus espaços sejam promotores e mediadores de diálogo e negociação entre partes diferentes. Nesse caso será indispensável o reconhecimento de todos os sujeitos integrantes do encontro como interlocutores válidos, isto é, participantes de uma relação simétrica, sem que uma das partes se perceba como dominante ou como inferiorizada em relação a outra,

tanto em relações internas às instituições como externas. Muito mais do que uma concepção puramente utópica, essa concepção envolve mudanças concretas em todo o processo de gestão, comunicação, educativo e de elaboração de programas e projetos expositivos, ainda baseados em contatos isolados e esporádicos de grupos considerados minoritários e marginalizados, sem que experiências e vivências sejam compartilhadas e enriqueçam a sociedade como um todo para uma cultura de convivência na diversidade.

Em convergência com Giménez (2009) entendemos que a Educação Intercultural como um movimento pedagógico para todos, não se constituindo como uma mera proposta para segmentos específicos, considerados minoritários ou reduzida a grupos com problemas e carências a serem compensados. Segundo o autor: [...]. “O verdadeiro desafio da educação Intercultural é a cultura majoritária, somos todos nós. Se for necessário fazer educação Intercultural é, fundamentalmente, para a maioria”¹⁵(p.33).

No contexto atual dos museus, a partir da compreensão de sua estrutura interna de funcionamento, ainda se percebe a existência de uma perspectiva “multicultural assimilacionista”, na qual se reconhece que a sociedade em que vivemos é multicultural e a existência de diversos segmentos que não possuem as mesmas oportunidades, seja de acesso a serviços, bens e direitos fundamentais. No entanto, permanece-se sem alterar a estrutura das instituições, busca-se integrar grupos marginalizados e discriminados a uma “cultura” dominante e a estrutura consolidada da instituição, sendo garantida a manutenção do sistema a partir conhecimentos e mentalidades hegemônicos e ações periféricas de acessibilidade. (CANDAU, 2006, 2012).

Nessa perspectiva, todos são convidados a participar do espaço do museu, mas sem que se analise criticamente o caráter monocultural presente nas ações ditas inclusivas, no que se refere ao tipo de conteúdo selecionado, as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e as metodologias e recursos oferecidos para a comunicação, com base em estereótipos que não consideram a diversidade existente dentro dos diversos grupos alvos das ações de acessibilidade.

Em consonância com Candau (2012), consideramos que seja necessário avançar na constituição de museus que assumam a perspectiva Intercultural, numa abordagem crítica,

¹⁵[...]. El veritable desafiament de l'educació intercultural és la cultura majoritària, som nosaltres. Si cal fer educació intercultural és, fonamentalment, per a la majoria.» (Giménez, 1993b: 26 apud Giménez, 2009, p.33). — (2003b). «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos». *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 8 (abril): 9-26. Editorial CES - Don Bosco - EDEBÉ.

de forma a questionar as diferenças e desigualdades construídas no decorrer da história entre diferentes grupos socioculturais, que se apresentam entrecruzadas, sejam essas étnico raciais, de gênero, orientação sexual, ou de diversidade funcional, entre outros. Na relação específica com as pessoas com deficiência, estas precisam ser reconhecidas como identidades abertas, dinâmicas e plurais, sendo sujeitos portadores de histórias e contextos particulares, abandonando a perspectiva essencializada¹⁶ ligada aos contextos das instituições tradicionais e assistencialistas, tal como são ainda percebidas nas práticas educativas e de acessibilidade propostas pelos museus, de forma que essa concepção acaba por direcionar todo o planejamento de ações ditas inclusivas.

Nisto está a contribuição da interculturalidade ao apresentar como proposta a construção de sociedades e, por reflexo, as instituições que assumam as diferenças como constitutivas do processo democrático e sejam aptas a construir novas relações com base na igualdade entre os diferentes segmentos da sociedade, antes invisibilizados, de forma que possam ter suas particularidades, potencialidades e autonomia reconhecidos e respeitados.

A Educação a ser implementada nos museus, fundamentada na perspectiva Intercultural espelha os compromissos assumidos institucionalmente, ao assumir como referência preocupações e valores que se inter-relacionam: o reconhecimento e valorização da diversidade cultural como um fator positivo em si mesmo, portanto, não se destinando a exacerbar diferenças e necessidades “especiais”, mas enfatizar também aqueles aspectos que nos são comuns, que nos unem como humanidade; em continuidade, desenvolver uma análise crítica sobre os procedimentos ordinariamente presentes nos processos educativos que apresentam caráter padronizador e homogeneizante, sem considerar as realidades socioculturais dos sujeitos participantes. Em terceiro lugar, é parte integrante desse processo desenvolvimento de uma consciência que permita um aprofundamento na identificação de preconceitos, estereótipos e discriminações que impregnam de forma sutil e muitas vezes naturalizada o modo de pensar e as relações sociais em relação a diferentes segmentos da sociedade.

Segundo Vilá Baños (2007) a educação intercultural apresenta alguns compromissos, os quais podemos utilizar como direcionadores dos processos educativos desenvolvidos nos museus: Primeiramente, envolve o desenvolvimento de uma

¹⁶ Em relação ao uso do termo, ver Multiculturalismos: essencialismo e antiessencialismo em Kymlicka, Young e Parekh, de Luiz Augusto Campos (2016) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00266.pdf>

consciência de que existe um papel que o Museu precisa se apropriar na luta contra toda forma de exclusão social; em segundo lugar, a elaboração de estratégias educativas que favoreçam o estabelecimento de valores e experiências compartilhadas, entre profissionais e entre visitantes, através da participação de vários setores e sujeitos em um projeto comum, não setorizado; por fim, a construção de Museu que se apresente como um espaço social integrador de promoção de diálogos e redução de conflitos.

A mudança da percepção do Museu sobre si próprio, apresenta-se atualmente como uma necessidade urgente, da qual não poderá se eximir sem prejuízo de sua autonomia. Em um contexto atual de recrudescimento de movimentos radicais e conservadores e da intolerância ao “Outro diferente” na sociedade, torna-se indispensável assumir o compromisso institucional e constituir-se como “mediador ativo” na construção e consolidação de uma “cidadania intercultural” através da difusão desses valores em seus espaços. Primeiramente contribuindo para formação de um pensamento crítico que confronte o processo de silenciamento, homogeneização e invisibilização¹⁷ de diversos grupos; em segundo lugar, ao estimular o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento entre esses mesmos grupos, através da ampliação da sua participação, por meio da organização de encontros de compartilhamento entre sujeitos de diferentes referenciais culturais e necessidades específicas, na promoção de experiências em que possam discutir sobre as barreiras sociais existentes e as propostas para superá-las, suas expectativas de vida e sonhos, de maneira a estabelecer pontes e espaços de expressão e diálogo e desconstrução de preconceitos e estereótipos, em que diferenças não sejam mais vistas como o mote para divergências de interesses e manutenção de formas de opressão, dificultando a convivência pacífica na sociedade. Segundo Pinheiro (2017) a cidadania intercultural baseia-se, não só, no reconhecimento, valorização e promoção da diversidade cultural, mas também na garantia da igualdade de oportunidades e na gestão de convivência democrática e conflito” (p. 7447).¹⁸

¹⁷ Sobre o uso do termo, ler *Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. Antonio Cesar LINS RODRIGUES, Universidade De São Paulo Faculdade de Educação 2013 (tese) 2.1 Da Invisibilização dos corpos. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cesar_03.pdf

¹⁸The same intercultural citizenship is based, not only, in the recognition, valorisation and promotion of cultural diversity, but also in the guarantee of equal opportunities and in the management of democratic coexistence and conflict.

1.5 – O Museu e a Comunicação Intercultural: uma ponte para a inclusão

Cabe-nos agora abordar o Museu a partir da sua vertente comunicacional, que nos possibilita percebê-lo como instrumento de transformação da realidade, buscando desenvolver, com base nos paradigmas do campo da comunicação uma análise crítica sobre os problemas sociais e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Segundo Scheiner (2015) são esses norteadores que permitem entender o Museu “como um processo, evento ou acontecimento, que a Museologia seja entendida como um fluxo - de ideias e práticas”¹⁹ (p.78), constituindo-se como um campo específico que se organiza na interface com outros conhecimentos e práticas sociais.

O reconhecimento da natureza comunicacional da Museologia “ como fluxo e como campo específico do conhecimento”²⁰ permite-nos apreender qual seja o cerne da sua atuação: “a relação entre o humano e o real”²¹. Sendo esse humano caracterizado pela diversidade, essa relação que não se apresenta de forma única, mas múltipla, forjada nos entrecruzamentos nas diferentes relações que os grupos sociais estabelecem com a realidade.

Em função desse contexto, o Museu apresenta uma natureza plural, pois se expressa a partir das mais diferentes formas, na busca por estabelecer relações e significância nos mais diversos contextos sociais e históricos. Segundo Scheiner (2002) essa natureza do Museu assim se revela em função de se apresentar na sociedade como uma poderosa construção sócio-cultural, que também se institui a partir de diversas percepções identitárias por meio dos jogos de memória e de suas múltiplas manifestações. São essas percepções que alimentam os processos que se desenvolvem nos Museus.

Dessa forma o Museu se apresenta como “criador de sentidos” (SCHEINER, 2002) nos quais se entrecruzam as sensações, atos e experiências dos sujeitos. É com base nesses sentidos que o Museu constrói o seu discurso, que é transmitido para a sociedade essencialmente através da exposição.

Sendo instituições geradas a partir da sociedade e que, portanto, refletem seus contextos, as exposições podem ser compreendidas como um elo de ligação entre o

¹⁹ El fundamento comunicacional permite que el museo sea comprendido como un proceso, evento o acontecimiento; que la Museología sea entendida “como flujo - de ideas y de prácticas – y que configure un campo específico, que se constituye/ reconstituye en la interfaz entre los demás saberes y prácticas sociales” (Scheiner 2014 apud Scheiner 2015, p.78).

²⁰ idem(p.83)

²¹ Ibidem

homem, sua cultura e o ambiente em que vive, elementos que passam a servir de base para as narrativas elaboradas nos Museus.

Podemos considerar, portanto, que as narrativas são construídas considerando as percepções de mundo dos grupos sociais aos quais se refere, expressando, seus valores e traços culturais.

Segundo Scheiner (2002) a exposição “ é a principal voz do Museu como instancia de presentificação da memória do homem” (p.97)., além de se constituir como uma “**poderosíssima instancia relacional**” e, “**um vigoroso instrumento mediático**” que não apenas por agregar pessoas e objetos, mas também por agregar pessoas e pessoas: as que produziram os objetos, as que elaboraram a exposição, as que atuam junto ao público, as pessoas que visitam o museu, como também aquelas que não trabalham no museu, mas que refletem e escrevem sobre a exposição.

A autora alerta para a questão do controle excessivo da técnica nas exposições, que possibilita a elaboração de espetáculos visuais, mas que não são eficazes para gerar envolvimento. Destaca que é no plano afetivo que se constitui a comunicação: “é no afeto que a mente e o corpo se mobilizam em conjunto, abrindo os espaços do mental para novos saberes, novas visões de mundo, novas experiências, novas possibilidades de percepção” (p.98).

Nesse processo Scheiner (2002) destaca a **importância do olhar** , como aspecto essencial no mundo da Museologia, pois é através dele que se dá o ponto de partida para a aquisição do conhecimento. Para a autora, ‘cada pessoa é um olhar lançado ao mundo e um objeto visível ao olhar do mundo’. A partir de tudo podemos complementar que cada corpo dispõe de um jeito de olhar ou se relacionar com o mundo, da forma que lhe é peculiar e essa especificidade condiciona também a compreensão do sujeito (sobre si mesmo) como possuidor de um corpo diferente dos outros e que dessa mesma maneira é reconhecido.

Para que o Museu possa lidar com esse contexto diverso, a autora sinaliza para o uso adequado das linguagens de forma a contribuir para tornar a exposição um ‘**espaço emocionante**’, ajudando a tornar a experiência da visita uma experiência vivencial. (SCHEINER, 2002 , p.99).

Compreende-se a partir dessas considerações que compete a Museologia identificar os limites éticos da interpretação da realidade na construção do seu discurso expositivo, mas também abrir espaço para a construção de novas narrativas, a partir do reconhecimento dos sujeitos como emissores de um discurso forjado a partir das leituras que eles constroem das suas realidades específicas. O Museu passaria a atuar como um

espaço experimental de interpretação e reinterpretação das realidades narradas, considerando .que a prática museológica depende e se enriquece a a partir do reconhecimento e valorização dessa pluralidade e dessas percepções em relação, que conformam a memória afetiva da sociedade e que também influenciam os modos e formas pelos quais cada sujeito ou grupo social passa a perceber o museu.

Scheiner (2002) defende “que os museus construam **estratégias narrativas integrando passado e presente**, e buscando apresentar os fatos **a partir de uma ótica plural**”, que possibilite uma diversidade de interpretações - e complementamos: a partir das narrativas particulares de sujeitos normalmente silenciados ou invisibilizados na historia oficial.

Em consonância com a mesma autora consideramos que é na relação entre conjunto expositivo (objeto) e os sujeitos em sua diversidade, que o discurso da exposição se efetiva, constituindo-se por meio desse processo, de forma sempre fluida e mutável. Sendo assim, os Museus podem ser reconhecidos como poderosas agencias comunicacionais, capazes de contribuir de forma expressiva para o conhecimento humano, com ênfase na pluralidade cultural e na qualidade social. Portanto, as **exposições podem desenvolver-se como poderosos espaços vivenciais**, auxiliando cada sujeito a perceber o mundo e a si mesmo e os outros por novas perspectivas, buscando o essencial humano que nos aproxima enquanto diversos, construindo um conhecimento para além daquilo que está posto.

Notadamente, na última década, tem sido destacado o papel dos museus como espaços que gerem solidariedade e empatia e que atuem promovendo ações inclusivas, a partir da perspectiva de que essas instituições podem se colocar como instrumentos de democratização do conhecimento produzido pela humanidade. Esse processo busca alcançar e acolher qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos de todos os segmentos sociais: tanto aqueles que se atraem pelos museus instituídos, como aqueles que buscam agregar os museus ao seu universo pessoal (por intermédio das novas tecnologias) ou aqueles que não participam desses processos, mas que podem ser atendidos por meio de atividades de mediação cultural (SCHEINER, 2015).

A comunicação intercultural em museus se propõe a ampliar o caráter relacional que caracteriza os espaços museológicos, para além da relação sujeito/objeto, buscando agregar pessoas à pessoas e interrelacionar suas memórias e seus modos de percepção do real, através da empatia. Constitui-se numa comunicação para a inclusão, com vistas a atender à diversidade de sujeitos e grupos. Demanda a aquisição e desenvolvimento de

diversas competências principalmente pelos profissionais que vão efetivar o diálogo ou intermediar interrelações entre grupos diferenciados.

Ao assumir seu papel social, o Museu não pode prescindir de promover entre seus profissionais do desenvolvimento da “competência cognitiva” para a comunicação intercultural. Rodrigo Alsina (1997) a define como “a consciência e o conhecimento das suas próprias características culturais e dos seus processos comunicativos, assim como das características e processos de outras culturas”²² (p. 15) isto é, está relacionado com reconhecimento que a instituição tem de si e das barreiras que produz. Será preciso compreender o contexto a partir do qual se elabora todo processo de produção, seleção e difusão de conhecimento, a compreensão e consciência de todos os elementos culturais e comunicacionais que compõe o seu trabalho e que se relacionam com a cultura institucional e com a de outras instituições e segmentos, e como isso afeta de forma determinante o estabelecimento de uma comunicação efetiva para a diversidade. Esse processo consiste no reconhecimento das características que formam uma cultura institucional (dominante) e suas convenções, principalmente ligadas à acessibilidade e inclusão, das quais os museus tornam-se ferramentas de consolidação e legitimação, e que passam a direcionar as relações que se estabelecem em seus espaços de forma naturalizada. Dessa análise crítica, cria-se um terreno fértil para o reconhecimento da complexidade e diversidade de características dos sujeitos, segmentos e culturas diferenciadas, aspectos esses tantas vezes ignorados em função da priorização da quantidade em detrimento da qualidade dos contatos, afetando todo o processo comunicacional.

Esse processo de autoconsciência e de consciência do Outro que deve ser desenvolvido nos Museus na relação comunicacional que estabelece com grupos diferenciados permite o desenvolvimento de uma capacidade de “interpretação alternativa” que se apresenta como urgente, pois é necessário habilitar profissionais a atuarem para além das convenções, estereótipos e processos comunicacionais padronizados. Vilá Baños (2007) define que a capacidade alternativa se refere a:

a aptidão de perceber uma maior variedade de características da outra pessoa, favorecendo categorizações muito mais efetivas. Julgamentos muito mais refinados no desenvolvimento de impressões sobre os outros,

²²“(…) tienen un alto grado de auto-conciencia y conciencia culturales”. Esto implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos.

com descrições muito mais diferenciadas sobre pessoas e situações, criando maiores distinções (p. 283)²³.

A capacidade de “interpretação alternativa”, pode ser compreendida como uma ampliação do campo de percepção sobre o Outro, a partir da compreensão de semelhanças e diferenças entre o modelo dominante (reconhecimento de si) e grupos diferenciados (reconhecimento do Outro), de forma a identificar certas particularidades que compõe o processo comunicacional, tendo como referência às necessidades, estilos comunicativos, interesses que levaram a pessoa ao museu, trajetórias e potenciais de cada grupo. O desenvolvimento dessa consciência e de uma percepção mais integral do Outro, podem nos ajudar a obter análises e diagnósticos mais ajustados sobre a realidade do sujeito e/ou grupos, propiciando uma ampliação de sensibilidade e disposição para a flexibilidade, gerando, em consequência, uma atuação mais competente e eficaz. Portanto, na elaboração de estratégias e recursos educativos nos museus devem ser criadas condições que possibilitem a elaboração de ajustes, usos e práticas e para a criatividade na formulação de estratégias comunicacionais cotidianas, a partir da perspectiva do Outro, e não em função das conformações institucionais.

Outro aspecto que compõe o processo comunicativo intercultural é a “competência afetiva” que segundo Vilá Baños (2007) consiste na pré-disposição de emitir e receber respostas emocionais positivas já anteriormente e no decorrer dos processos de comunicação intercultural. Em concordância com Rodrigo Alsina (1999) consideramos que:

A comunicação não é uma simples troca de informações. A comunicação também implica poder compartilhar emoções. Quero dizer, você tem que ser capaz de criar uma relação de empatia. Empatia é a capacidade de sentir a emoção que outra pessoa experimenta. (...) A empatia também é necessária para uma melhor compreensão do "outro". Não é simplesmente sobre sentir o que ele ou ela sente, mas através de emoções ampliar nossa compreensão²⁴.

²³() la aptitud de percibir una mayor variedad de características de la otra persona, favoreciendo categorizaciones mucho más eficaces. Se efectúan juicios mucho más refinados em el desarrollo de impresiones sobre los demás, com descripciones mucho más diferenciadoras sobre las personas y situaciones, creando mayores distinciones o categorías. (p.283)

²⁴ La comunicación no es un simple intercambio de información. La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía. La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta. (...) La empatía también es necesaria para la comprensión mejor de "el otro". No se trata simplemente de sentir lo que él o ella siente, sino que a través de las emociones aumentar nuestra comprensión. (1999,p.7)

Segundo Vilá Baños (2007) “Esta dimensão se concentra nas emoções ou nas mudanças de sentimentos causadas por situações particulares, pessoas e ambientes”²⁵(p.285). Muitas vezes nos contatos realizados nos museus, em função da diversidade dos grupos visitantes, mediadores e educadores desenvolvem um sentimento de ansiedade, insegurança e até mesmo medo, frente a incerteza das consequências desse encontro. Na comunicação intercultural que apresenta como pressuposto a “competência afetiva”, ocorre uma mudança de sentimentos, seja pelo desenvolvimento de empatia, como estímulo à motivação para o desenvolvimento de uma comunicação intercultural e o cultivo de atitudes de não julgamento ou rotulação de pessoas. Para o desenvolvimento da “competência afetiva” torna-se imprescindível à troca de experiências, vivências e conhecimento entre profissionais de museus, além de capacitação contínua, de forma que se sintam apoiados, motivados e enriquecidos no exercício de seu trabalho. Além disso, o reconhecimento de que não são os recursos materiais e tecnológicos que vão garantir uma comunicação inclusiva, mais um conjunto de valores, sentimentos e atitudes que envolvem empatia, o ato de escuta ativa (ouvir + atitude responsiva) e a capacidade de flexibilizar conceitos, procedimentos, recursos e estratégias, como também, abandonar pré-julgamentos com base em estereótipos que dificultam o estabelecimento de uma comunicação intercultural.

O processo de comunicação intercultural também demanda o desenvolvimento da “competência comportamental”, isto é, envolve atitudes. Refere-se “ao conjunto de habilidades verbais e não verbais que evidenciam uma adaptação ao comportamento que favorece a comunicação adequada e afetiva”²⁶ (VILÁ BAÑOS, 2007, p. 288). De fato, refere-se à capacidade pessoal, mas também à institucional de promoção de adaptações e ajustes às novas relações e situações para alcançar uma comunicação de qualidade e, portanto, eficaz, e está relacionada diretamente a valorização da diversidade. Entre os atributos que se relacionam com essa capacidade, a mesma autora destaca a relevância do processo de “negociação intercultural” que implica numa comunicação que produz o diálogo, com base numa posição de igualdade e simetria, evitando paternalismos ou vitimismos, a fim de alcançar a eficácia comunicativa intercultural. Considera-se indissociável desse processo a “flexibilidade comportamental” que se refere-se às

²⁵ Esta dimensión, se centra em las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. (2007, p.285)

²⁶(...) conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca comunicar-se de forma apropiada y efectiva. (Vilá Baños, 2003 apud Vilá Baños, 2007)

habilidades que nos permitem responder adequadamente à diversidade de situações, condições, pessoas e contextos (VILÁ BAÑOS, 2007).

Esse processo demanda o “empoderamento” dos sujeitos no espaço dos museus, na medida em que se promove um contexto em que o sujeito sinta-se estimulado a liberar sua potencialidade sem as limitações impostas pela estrutura dos museus, fundamentadas em estereótipos e padrões de comportamento, e passe a ser sujeito autônomo da sua experiência de aprendizagem, na medida de suas necessidades que por ele mesmo são reconhecidas e expressas .

Por fim, ao passar da conscientização dos profissionais dos museus para a prática da comunicação intercultural, é preciso promover a interação sistemática entre os grupos diferenciados, abandonando progressivamente a estratégia padronizada de realização de projetos segmentados e pontuais com grupos específicos e instituições especializadas ou de caráter assistencialista. Só na construção de espaços de relações os participantes serão capazes de rever sua percepção de mundo e do Outro e vivenciar experiências que envolvendo contato com outros modos de viver e de comunicar-se.

A elaboração de programas continuados que possibilitem o diálogo entre diferentes sujeitos ou grupos, favorece que seja dado um passo à diante para a tendência habitual nos museus em produzir “guetização²⁷” através de suas atividades educativas e de acessibilidade. É preciso compreender que a Pessoa com Deficiência está no mundo e nele atua, não vivendo mais em isolamento institucional. Diante disso, a educação intercultural não pode ser restrita a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem destinar seu foco exclusivamente em determinados grupos ou tipologias de deficiência. É preciso desenvolver um enfoque global que deve contagiar todos os sujeitos participantes e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. (CANDAU, 2006, p.54)

Consideramos que alguns serviços oferecidos pelos Museus, como as visitas guiadas organizadas com grupos com perfis e necessidades diferenciadas, e mesmo alguns encontros planejados pelo educativo para atendimento de segmentos específicos, para além da difusão de informações sobre seu acervo, podem se tornar um excelente oportunidade para a criação de uma nova “cultura” de respeito à diversidade, se planejados com base nos princípios da Educação Intercultural. A construção de um diálogo de conciliação cultural, é de grande relevância para o desenvolvimento do papel social dos

²⁷ Em relação ao termo ver: Que É Gueto? Construindo Um Conceito Sociológico. Loïc Wacquant. 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24629.pdf>

Museus em contextos de intolerância, pois possibilita o debate entre interesses e percepções conflitivas geradas pela assimetria de poder entre diferentes grupos sócio culturais, a identificação de preconceitos e o estímulo à elaboração de um projeto comum, através do qual as diferenças sejam dialeticamente incorporadas, gerando por fim ações que conjuguem igualdade e identidade. (CANDAU, 2006)

A efetivação desse diálogo implica na realização de uma comunicação com base nas premissas da ideia de interculturalidade, que passam a direcionar os processos comunicativos por meio da experiência de contato e interações interpessoais entre diferentes, cujas relações serão capazes de gerar um intercâmbio cultural recíproco. O diálogo entre os diversos segmentos sociais não se dá de forma isolada e estanque, mas a partir da criação de espaços e contextos compartilhados que permitam a troca contínua, sistemática, entre grupos diferenciados no contexto dos museus.

Em consonância com Vilá Baños (2007) reputamos que, para os museus desenvolvam uma comunicação eficaz será preciso abandonar a crença que essa comunicação se dará de forma perfeita e controlada e isenta de ambiguidades. É preciso estar consciente de que se trata de um processo gradativo, e considerar buscar alcançar no transcurso dessa trajetória um nível de comunicação aceitável o suficiente entre os sujeitos em contato. Consiste, portanto de procedimentos contínuos, com vistas à identificação e superação das possíveis barreiras, tanto pessoais como contextuais, que podem se interpor ao estabelecimento de um diálogo enriquecedor, sendo indispensável a garantia de uma posição de simetria entre os sujeitos participantes e a promoção da motivação dos grupos envolvidos.

Todas as questões aqui levantadas, referem-se a problemáticas existentes nos museus frente à diversidade, nas relações estabelecidas com diversos grupos minoritários e ainda excluídos do acesso pleno ao conhecimento disponibilizado nas instituições, pois há necessidade de que os museus saibam equacionar a igualdade na diferença. A análise do contexto em que essas relações ocorrem, se por meio de convivência ou coexistência, é de suma importância, pois nos permitem reconhecer o nível de desenvolvimento intercultural existente nas instituições. Traz-nos a reflexão sobre que tipo de relações os museus têm buscado desenvolver, por meio de suas concepções, metodologias e práticas. Se forem fundamentadas nos princípios da Educação Intercultural, possibilitam a elaboração de procedimentos e práticas participativas nos espaços museológicos, os processos de diferenciação pedagógica, flexibilidade, criatividade e a utilização de múltiplas linguagens, incentivando a elaboração de um conhecimento compartilhado que realmente impacte a instituição como um todo.

1.6 – Convivência ou Coexistência? A Diversidade nos espaços museológicos

Giménez e Sánchez (2006) propõem uma análise dos conceitos de convivência, coexistência e hostilidade, os quais enfocam realidades relacionais e podem nos auxiliar a compreender o padrão das relações que transcorrem nos museus.

Primeiramente, será preciso compreender a diferenciação existente entre “Convivência” e “Coexistência”. Para Giménez e Sánchez (2006) convivência pode ser compreendida como a "relação entre aqueles que vivem juntos" e ainda, "viver em boa harmonia com os outros" (p.78). “A palavra coexistir é usada para se referir ao fato de que “várias coisas existem ao mesmo tempo”²⁸.

Os autores aprofundam essa reflexão ao especificarem que na “Convivência” os sujeitos se envolvem ativamente, não somente compartilhando o mesmo espaço, mas estabelecendo relações de reciprocidade e aprendizagem mútua e cooperação, além de compartilharem os valores representativos da comunidade. No entanto, na “Coexistência” os sujeitos não desenvolvem a capacidade de interagir ativamente, vivendo de forma separada. Os relacionamentos são esporádicos e sem grande intensidade, pautados pelo respeito, mas compostos por experiências caráter passivo, sem que ocorram manifestações de maior interesse pelo outro. Um reconhece que o outro é diferente e pressupõe que vive em um mundo sociocultural diferenciado no qual ele pode atuar, desde que não haja prejuízo ou que tenha de fazer concessões. As normas básicas de educação, vizinhança, circulação, e etc. são atendidas.

Na hostilidade, percebe-se que existe uma certa tensão no ambiente, as ações realizadas em conjunto são regidas pela concorrência. As relações humanas são pautadas pelo sentimento de desconfiança generalizada, distanciamento físico, confronto pessoal ou coletivo, assim como uma discriminação estabelecida: quando há uma proximidade. (GIMÉNEZ E SÁNCHEZ, 2006)

Os mesmos autores destacam que existe um ponto de convergência entre os conceitos de “Convivência” e “Coexistência”: as relações constituem-se de forma concomitante no mesmo espaço de tempo. Especificam também três aspectos diferenciais: a) enquanto a “Coexistência” indica uma mera coincidência no tempo, a “Convivência” pressupõe interação e, mais especificamente, uma relação harmoniosa; b) enquanto a convivência pode ser relacionada às coisas, a coexistência é sempre ligada

²⁸ Idem Giménez e Sánchez (2006, p.78)

aos seres, e particularmente aos seres humanos; c) Finalmente, quando o termo coexistir é aplicado aos seres humanos, apresenta-se normalmente numa conotação negativa (como por exemplo, “eles tiveram que coexistir na mesma casa”), enquanto a “Convivência”, como acabamos de demonstrar, é uma expressão carregada de conotações positivas.

Outros aspectos relevantes são destacados pelos autores, aos quais têm especial significado quando pensamos em museus como espaços interculturais. Primeiramente, no âmbito das concepções, a convivência exige tolerância, mas não no sentido de uma concessão, uma forma de generosidade de caráter paternalista e misericordioso para com o Outro diferente, ao qual domina, mas busca se aprofundar no sentido de compreender o porquê da diferença. Se assim não o fizer, estará entrando em contradição com o estabelecimento de relações de “Convivência”, na medida em que rejeita o Outro, ou seja, a não aceitação do sujeito na sua integralidade ou em alguns aspectos essenciais das relações humanas.

Giménez e Sánchez (2006) identificam a condição de coexistência como uma zona limítrofe entre a convivência e hostilidade, o que muitas vezes dificulta a identificação do contexto em que a instituição a promove. Assim, podemos considerar que uma coexistência pacífica, que vai se consolidando continuamente entre grupos diferenciados, deve apresentar sinais evidentes de ampliação de convivência através da sistematização de práticas e experiências compartilhadas, na busca pela promoção constante de equilíbrio entre interesses e necessidades em confronto nos espaços dos museus. Em contrapartida uma coexistência precária, de baixa qualidade, em que o desrespeito à autonomia do sujeito é inerente à estrutura, não promove harmonização e não produz transformação significativa no contexto institucional, além de abrir brechas à intolerância.

Para a concretização desses valores ou concepções, os mesmos autores destacam quatro dimensões da convivência que se relacionam com os eixos “culturas, políticas e práticas”, norteadoras do desenvolvimento de estruturas inclusivas em instituições educacionais que são: normas, atitudes, identidade e resolução de conflitos. Na dimensão normativa ou de “políticas internas da instituição”, a “Convivência” requer o estabelecimento de normas compartilhadas, que podemos denominar “normas de convivência” numa expressão mais simples, elaboradas para gerir a diversidade nos espaços dos museus. Tais normas não podem representar barreiras à participação de sujeitos ou grupos, dificultando o acesso à informação, à aprendizagem e à recursos. As relações pautadas pela “Convivência” nos museus devem enfatizar o respeito e a tolerância ao “Outro diferente de si”, mas também à valorização da sua identidade. Embora seja importante reconhecer a diferença, naquilo que se opõe ao nosso modo de relacionar com

o mundo e com as coisas que nos cercam, é fundamental enfatizar o que nos une, as convergências, seja por meio da regulação do uso de um espaço comum, a seleção de conteúdos a serem abordados, o reconhecimento às expectativas dos visitantes, seus interesses e etc.. Tudo isso exige diálogo, concordâncias e discordâncias às normas e procedimentos aceitos e cumpridos por todos. Essas questões devem ser discutidas e estabelecidas internamente, mas o momento inicial de contato entre grupos diferenciados em relacionamento nos espaços dos museus se torna propício para a proposição e consolidação dessas normas e atitudes.

Portanto, em sua concepção a “Convivência” não é uma ideia que se opõe ao conflito, seja de interesses ou de demandas específicas, mas requer uma regulação, exige uma busca pela resolução conciliatória das questões em confronto e prevê mudanças, não sendo permitido que se mantenha um sistema desigual.

Para Paulo Freire (1992, p.156) confirma a existência do conflito, contradições e tensões como inerente a dinâmica da convivência e do diálogo entre diferentes, mas dá ao conflito outro sentido:

É a tensão a que se expõe por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos (...).

Talvez seja inevitável perguntar qual seria o objetivo concreto desse processo a ser assumido pelos museus que se pretendem inclusivos? Qual a importância de se pensar no conceito de Convivência em espaços museológicos? Giménez e Sánchez (2006, p.80) apontam para o conceito de coesão social e a sua importância para a harmonia em sociedade, considerando esse conceito “como a integração do comportamento do grupo como resultado dos laços ou forças sociais que mantêm os membros desse grupo em interação por um período de tempo”²⁹. Porém, para a nossa reflexão, propomos pensar no Museu, como o espaço em que cada sujeito, preservando a sua identidade, possa se reconhecer como parte de um todo social, no qual compartilha de valores, ideais e

²⁹ “() como la integración del comportamiento de grupo por el resultado de los lazos sociales o *fuerzas* que mantienen a los miembros de ese grupo en interacción por un período de tiempo” (Jary y Jary, 1991 apud Giménez e Sánchez 2006). JARY. D. y JARY. J. *Dictionary of Sociology*. Harper-Collins Publishers, 1991.

conhecimento relativos a uma história e um patrimônio comum, no qual convive e atua em interação com os demais integrantes.

Em Paulo Freire (1992) encontramos outra expressão que responde aos mesmos questionamentos lançados no parágrafo anterior: a busca pela unidade na diversidade. Para o autor essa busca pela unidade na diferença, a luta por essa ideia, entendendo-a como um processo, já caracteriza o florescer da multiculturalidade. Explicita que a convivência num mesmo espaço de diversas culturas não ocorre espontaneamente, um dado natural, mas que precisa ser compreendido na sua dimensão histórica que implica em tomar uma decisão, uma postura, vontade política, engajamento, organização de cada grupo, que envolve também uma certa prática educativa que seja coerente com esses objetivos e que exige uma nova ética institucional fundamentada no respeito as diferenças.

Consideramos que na “Convivência”, o que é compartilhado, torna-se mais amplo e relevante, e acima de tudo mais explícito, desenvolve uma consciência clara de que, embora sejamos diferentes em vários aspectos, tanto a cidadania quanto a comunidade política (local, nacional e supranacional) a que pertencemos são de todos e todos devem defendê-las para o bem-estar comum. A inclusão que desejamos efetivar será muito mais possível, sólida e rica quando em “Convivência” os sujeitos perceberem que realmente são cidadãos, em toda extensão e intensidade de seu significado, e não apenas formalmente (Giménez e Sánchez, 2006).

1.7 – Como avaliar o nível de competência intercultural da instituição?

Para analisar o nível de competência intercultural do indivíduo ou da instituição, foi desenvolvido por Hammer (2012) um Inventário de Desenvolvimento Intercultural (IDI) e o Guia de Desenvolvimento do IDI para auxiliar os profissionais de instituições de caráter educacional a alcançar uma maior capacidade de mudança na perspectiva cultural e na adaptação comportamental diante das diferenças culturais. O IDI apresenta uma estrutura teórica que permite mensurar o Continuum do Desenvolvimento Intercultural (CDI), no âmbito individual ou institucional. O IDI é utilizado por indivíduos e instituições de diversas disciplinas acadêmicas, assim como por variados seguimentos de organizações e indústrias, com o objetivo de determinar o nível de competência intercultural.

Como base para a análise de competência intercultural dos indivíduos e dos museus participantes da presente pesquisa, utilizamos os indicadores elaborados por Hammer (2012) no Continuum de Desenvolvimento Intercultural (CDI). Esses indicadores serviram como direcionadores para a elaboração do questionário on-line e entrevistas. Eles oferecem conceitos e princípios que nos auxiliaram a identificar os níveis de competência

intercultural vigentes no contexto das instituições e as percepções que moldam as práticas voltadas para a inclusão e diversidade.

Segundo (Hammer, 2009a, 2010, 2011)³⁰ desenvolver competência intercultural envolve:

aumentar o autoconhecimento cultural; aprofundar a compreensão de experiências, valores, percepções e comportamento de pessoas de diversas comunidades culturais; e expandir a capacidade de mudar de perspectiva cultural e de adaptar o comportamento para transpor as diferenças culturais (Hammer, 2009a, 2010, 2011).³¹

De acordo com o mesmo autor citado, ao utilizar o IDI para identificar os níveis de competência intercultural de uma instituição, as entrevistas (individuais ou em grupo de foco) são direcionadas para avaliação das áreas que apresentem objetivos transculturais, e que seja central em sua atuação a presença de desafios e incidentes (interculturais) envolvendo a forma como as pessoas transitam por entre diferenças e similaridades culturais. Quando utilizado em um grupo de profissionais específico, os resultados das entrevistas fornecem informações relevantes sobre como o perfil de IDI dos seus membros

³⁰ cultural communities; and expanding the capability to shift cultural perspective and adapt behavior to bridge across cultural differences. (Hammer 2009a, 2010, 2011 apud Hammer 2012,p.116)

Hammer, M. 2009b. Solving problems and resolving conflict using the Intercultural Conflict Style model and Inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp.. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hammer, M. R. (2010). *The Intercultural Development Inventory manual*. Berlin, MD: IDI.

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*..

³¹Yet this is no easy task. Building intercultural competence involves increasing cultural self-awareness; deepening understanding of the experiences, values, perceptions, and behaviors of people from diverse cultural communities; and expanding the capability to shift cultural perspective and adapt behavior to bridge across cultural differences. (Hammer 2009a, 2010, 2011 apud Hammer 2012,p.116)

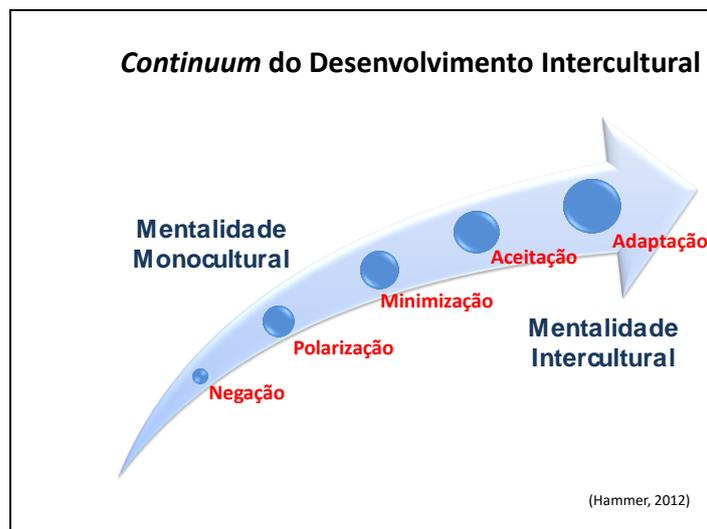
Hammer, M. 2009b. Solving problems and resolving conflict using the Intercultural Conflict Style model and Inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp.. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hammer, M. R. (2010). *The Intercultural Development Inventory manual*. Berlin, MD: IDI.

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*..

efetiva-se em seus planos de competência intercultural enquanto vivem/trabalham com pessoas num contexto de diversidade.

Figura 1 - Representação do Continuum de Desenvolvimento Intercultural



O Continuum do Desenvolvimento Intercultural (CDI) apresenta uma estrutura teórica que parte das mentalidades mais monoculturais de Negação e Polarização, passando pela orientação transicional de Minimização, até abarcar as mentalidades interculturais ou globais de Aceitação e Adaptação. Segundo Hammer (2012, p. 112) “a capacidade de transformar profundamente a perspectiva cultural e de comportar-se de modo a transpor as diferenças culturais é alcançada plenamente quando um indivíduo mantém uma perspectiva de Adaptação”³². Em concordância com o autor consideramos que desenvolvimento dos museus pelo *continuum* pode ser estimulado pela promoção sistemática de situações de interação com pessoas de diferentes culturas e identidades em seus espaços, num contexto que favoreça a comunicação e a compreensão de aspectos que envolvem semelhanças e diferenças, nos quais possam expressar diferentes formas de percepção do mundo, seus valores e comportamento.

A constituição do conceito que define a orientação de Minimização transitou da categorização original, na qual era compreendida como etnocêntrica (monocultural), para a categoria de etnorelatividade³³. No entanto, na elaboração do IDI reconheceu-se que a Minimização também não é etnorelativa (ou seja, esse pensamento não é intercultural/global), já que ao enfatizar a identificação de similaridades entre grupos

³²The capability of deeply shifting cultural perspective and bridging behavior across cultural differences is most fully achieved when one maintains an Adaptation perspective.(Hammer, 2012, p. 118)

³³ Hammer (2012)

diversos tende a mascarar a identificação de diferenças culturais, “pois não é totalmente intercultural na identificação de padrões mais profundos das diferenças culturais e na habilidade de responder apropriadamente a essas diferenças”³⁴ (HAMMER, 2012, p. 120). Desta forma, a Minimização agora é reconhecida como uma orientação transicional entre concepções monoculturais e interculturais.

A Minimização pode assumir uma das seguintes formas: (a) o foco nas similaridades devido ao limitado autoconhecimento cultural ou pouco conhecimento da realidade que o cerca, o que é mais comumente experienciado por grupos dominantes em uma comunidade cultural – como, por exemplo, a frase: Para mim todos são iguais, não existem diferenças!; ou (b) a ênfase de similaridades como uma *estratégia* deliberada para transitar por valores e princípios definidos pelo grupo culturalmente dominante, o que é mais comumente experienciado por membros de grupos não dominantes em uma grande comunidade cultural. – Como, por exemplo, a expressão: eu danço como a música toca! “Minimização como uma estratégia” pode ter um valor de sobrevivência para membros de culturas não dominantes. Quando a Minimização existe na perspectiva da cultura dominante institucional, a diversidade muitas vezes “não é ouvida”.

Seguindo o pensamento de Hammer (2012) a estratégia de desenvolvimento da competência intercultural nas instituições museológicas para a Minimização é aumentar o autoconhecimento cultural de forma crítica, incluindo conscientização sobre poder e privilégio de determinadas classes e segmentos sociais em detrimento de outros. Além disso, aumentar o entendimento sobre padrões mais profundos de diferenças culturais, trazendo ao diálogo e à reflexão a questão da resolução de conflitos de interesses, frente as necessidades específicas de determinados grupos; o debate sobre formas de pensar as estruturas culturais gerais (individualismo/coletivismo), assim como discutir sobre padrões culturais específicos de diferenças. Nesse processo o autor destaca que é essencial buscar alcançar um foco balanceado entre similaridades e diferenças culturais.

Segundo Hammer (2012) as mentalidades de Negação e de Polarização são de natureza monocultural em sua orientação e refletem a perspectiva de que “a própria cultura de um indivíduo é o centro da realidade”³⁵. As mentalidades interculturais/globais de Aceitação e de Adaptação expressam flexibilidade e uma maior capacidade de mudança

³⁴yet it is also not fully intercultural in its recognition of deeper patterns of cultural difference and the ability to appropriately respond to these differences. (Bennett, 2004; Hammer, 2009a, 2011; Hammer et al., 2003 apud Hammer, 2012, p. 120)

³⁵ “one’s own culture is central to reality”(Bennett, 1993, p.30 apud Hammer 2012)

de perspectiva e de adaptação do comportamento, em relação aos novos contextos que afetam sua vida. Indivíduos com mentalidade de Aceitação e de Adaptação compreendem “que os padrões de sua própria cultura não são mais centrais para a realidade do que os de qualquer outra cultura”³⁶ (HAMMER apud BENNETT, 1993, p. 46). Entre as mentalidades interculturais/globais de Aceitação e de Adaptação e as perspectivas monoculturais de Negação e de Polarização está localizada a orientação transicional de Minimização. A Minimização não é monocultural em sua abordagem, porém, também não é totalmente intercultural na identificação de padrões mais profundos das diferenças culturais e na capacidade de responder apropriadamente a essas diferenças.

A mentalidade de Negação deixa transparecer uma menor capacidade de entender e responder adequadamente às diferenças culturais. Indivíduos que apresentam uma orientação de Negação, geralmente, não estão abertos a reconhecer diferentes percepções e comportamentos como “culturais” e ligados a identidade do sujeito. Uma orientação de Negação é característica de indivíduos e instituições que possuem vivência limitada com outros grupos culturais e desta forma tendem a utilizar-se de estereótipos e de generalizações para referenciar sobre o Outro diferente ou “estranho”. Podemos observar que instituições em Negação podem procurar manter uma certa distância de outros grupos culturais ou segmentos específicos e deixar transparecer um menor interesse em aprender sobre os valores e hábitos de comunidades diversificadas. Esse tipo de orientação tende a estar mais relacionada a sujeitos integrantes de uma cultura dominante, pois eles possuem mais oportunidades de permanecerem relativamente isolados da diversidade cultural. Quando a Negação está presente em uma organização, a diversidade cultural é muitas vezes “ignorada”. (HAMMER, 2012)

A Polarização é uma outra orientação que apresenta uma mentalidade julgadora que percebe as diferenças culturais numa perspectiva de “nós contra eles”. Em alguns contextos ela pode assumir a forma de “Defesa”, tal como se o seu modo de pensar e agir no mundo fossem superiores às dos outros; ou na forma de “Inversão”, em que posso considerar que outras culturas são melhores ou superiores que a minha”. Na condição de “Defesa”, as diferenças culturais são muitas vezes percebidas como ameaçadoras ao modo de agir da cultura do sujeito ou da instituição, gerando à ideia de ordem e controle nos espaços. Segundo Hammer (2012) quando a Polarização está presente numa instituição, a diversidade é geralmente considerada “desconfortável”. A estratégia inicial de desenvolvimento da competência intercultural para instituições na Polarização envolve

³⁶“not any more central to reality than any other culture”. (Hammer, p.120)

primeiramente, auxiliar seus profissionais a reconhecer quando estão enfatizando demais às diferenças sem realmente buscar entendê-las em sua profundidade; e, em seguida, ajudá-los a descobrir semelhanças e a adotar uma postura menos avaliativa e comparativa para a compreensão das diferenças.

Aceitação e Adaptação são consideradas por Hammer (2012) como mentalidades interculturais/globais. Na Aceitação, indivíduos reconhecem e apreciam os padrões de diferenças e similaridades em seus próprios modos de viver e se relacionar com o mundo quando em contato com a diversidade. Um sujeito com uma orientação de Aceitação é capaz de compreender como um padrão de comportamento é coerente dentro de um contexto social específico e na relação do sujeito com sua comunidade cultural diferente. A Aceitação “envolve maior autorreflexão, onde um é capaz de perceber o outro como diferente de si mesmo, mas ainda assim igualmente humano”³⁷ (p.123). Quando a Aceitação está presente no contexto institucional, a diversidade é compreendida e não recebida com desconfiança.

A estratégia de desenvolvimento da competência intercultural para a Aceitação é ajudar aos profissionais de museus a envolverem-se em interações interculturais para adquirirem mais conhecimento sobre diferenças culturais, além de obterem habilidades de adaptação para lidar com essas diferenças.

Segundo Hammer (2012) a Adaptação é uma orientação capaz de mudar a perspectiva cultural entre sujeitos com identidades diferenciadas e o comportamento forma efetiva e autêntica em relação a diferenças de ser e de viver. Ela consiste em transitar culturalmente por diversas comunidades e identidades, além de possuir um elevado repertório de estruturas e costumes culturais para utilizar ao conciliar semelhanças e diferenças. Para aqueles na Adaptação, a competência intercultural significa adequação de performance. Quando uma mentalidade de Adaptação está presente na instituição, a diversidade é “valorizada e compreendida”.

A estratégia de desenvolvimento da competência intercultural para a Adaptação nos museus consiste em ampliar o conhecimento sobre diferenças culturais do indivíduo e desenvolver ainda mais as habilidades de adaptação para lidar com essas diferenças. Outra estratégia de aumento de competência é promover mediações entre dois ou mais grupos culturais que estejam tendo problemas ou desentendimentos para assim encorajar relações mais produtivas. A missão geral para indivíduos na Adaptação é aprofundar ainda

³⁷Acceptance “involves increased self-reflection in which one is able to experience others as both different from oneself yet equally human” ((Hammer, 2009a, p. 209 apud Hammer,2012, p.123)

mais seu entendimento dos padrões culturais de diferenças e incorporar estratégias de adaptação ao interagir com diversidades culturais.

Consideramos que o desenvolvimento da competência intercultural nos museus torna-se fundamental no contexto social contemporâneo, em função das novas demandas surgidas na sua relação com o sujeito e a questão da diversidade. Os sujeitos não podem ser mais compreendidos “ensimesmados e arraigados a um território” (CANCLINI, 2015) – no caso da Pessoa com deficiência, é preciso reconhecer que sua identidade não se define pela deficiência e não está mais presa ou dependente a instituições especializadas, não está ligada a um local específico nem a um padrão e a um local determinado. Da mesma forma, será preciso abandonar a perspectiva essencializada, na qual a identidade é percebida como uma essência acabada, ainda considerando determinados grupos sociais como entidades estanques: o negro, o índio, a mulher, o deficiente e outros (CANEN, 2007).

Esses grupos sociais têm se apropriado de repertórios heterogêneos, e ampliado suas percepções por meio do acesso a bens e informações disponíveis em um mundo fluidamente interconectado. Além disso, têm se reestruturado em meio a agrupamentos interétnicos, transclassistas e transnacionais, dando origem a novas formas de segmentação (CANCLINI, 2013).

A perspectiva intercultural caracteriza-se “pela ação efetiva em direção à qualidade dessas inter-relações, visando articular com mais intensidade o local e o global a partir conhecimento mútuo e comunitário” (REIS, 2012).

Portanto, é preciso que o Museu reconheça que existe uma diversidade dentro da diversidade, e essa perspectiva deve se tornar um princípio mobilizador de todas as suas ações. Dentro dessa perspectiva não cabe mais determinar dias, conteúdos, materiais e espaços específicos para o atendimento exclusivo de pessoas com deficiência, grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade, grupos de transexuais, ou o dia do negro, ou uma determinada comunidade quilombola ou indígena e demais classificações, se reconhecemos que não existem identidades puras ou fixas, já que todos nós nos constituímos no hibridismo, e que essas diversas identidades se entrecruzam na sociedade contemporânea; mas estabelecer novos modos de comunicação com base nos princípios de diversidade e flexibilidade, com um olhar na “identidade individual, coletiva e organizacional” (CANEN, 2007). Nesse caso, reconhecer a identidade Individual consiste em “perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais, as identidades são produzidas nos indivíduos”; a identidade coletiva implica no “reconhecimento de algum ‘marcador mestre’, que confere o sentimento de pertença das identidades a grupos

coletivos específicos, de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais”; a identidade organizacional, consiste em modificar estruturas e criar espaços “desafiadores de pensamentos únicos” e comprometidos com a diversidade cultural. (CANEN, 2007).

Diante desse contexto de transformações será preciso refletir institucionalmente sobre em quais bases o Museu precisa atuar e elencar novos princípios que redirecionem suas ações, de forma a ressignificar seu papel na sociedade contemporânea, na qual a diversidade é reconhecida, mas em contrapartida ressurgem fortalecidos movimentos de silenciamento das identidades, culturas e comportamentos diferenciados.

1.5 – Hegemonia, colonialidade e decolonialidade: concepções presentes na constituição das ações inclusivas nos museus.

O movimento pelos direitos da pessoa com deficiência ganhou maior visibilidade após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950. Porém, segundo Duriguetto e Bazarello (2015), no contexto sociopolítico brasileiro, foi no final da década de 1970 e da década de 1980 que se deu o crescimento dos movimentos e organizações sociais que propiciaram a visibilidade pública e política às diferentes expressões da “questão social” e os movimentos e lutas por políticas sociais setoriais. São apontados como fatores mobilizadores dos movimentos sociais, a defesa dos direitos a bens de consumo coletivo e direitos políticos.

Na década de 1980, as conquistas mais relevantes para as Pessoas com Deficiência estão relacionadas à atuação no processo constituinte, referente à não admissão de se considerar uma cidadania à parte para as pessoas com deficiência e sim o reconhecimento dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, de acordo com as aspirações dos ativistas do movimento. (MAIOR, 2017)

No entanto, segundo Duriguetto e Bazarello (2015), a partir do início da década de 1990, ocorre a adoção, pelos governos nacionais, da política de ajustes neoliberais que provocam um retrocesso nas trajetórias de mobilização e organização dos movimentos sindical e popular.

O potencial político das lutas das pessoas com deficiência e de outros movimentos sociais esteve ligado e dependente, neste período, da articulação com outras organizações da sociedade civil, estabelecendo alianças que lhes garantissem elos entre as suas lutas específicas e as forças sócio-políticas de caráter mais universalizante. (DURIGUETTO e BAZARELLO, 2015), Segundo Maior (2017), a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser analisada a partir do reconhecimento de duas fases

distintas: começa com engajamento e organização do processo pelas famílias e por profissionais especializados que atuavam no atendimento das pessoas com deficiência e, posteriormente, com e envolvimento direto das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por seus familiares. Em ambas as etapas se destaca a atuação das associações da sociedade civil que reivindicavam espaço para as pessoas com deficiência na agenda política. Na trajetória da tutela à autonomia, o movimento social busca superar concepções discriminatórias, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos. Em relação à sua composição, Duriguetto e Bazarello, (2015) esclarecem que os movimentos sociais se concentram nos setores populares, e se efetivam à nível do consumo coletivo, a partir das possibilidades que vão sendo geradas a fim de transformarem suas condições de trabalho e de existência. Os aspectos que caracterizam e definem os setores populares não estão restritos à inserção direta no processo produtivo, mas reconhece também suas vivências cotidianas de luta contra diversas formas de exploração e dominação - e são a partir dessas experiências de lutas que os sujeitos se constituem na sua cultura e identidade.

Em relação a autonomias dos movimentos sociais, há autores que consideram que seja relativa em função da presença de assessorias, por dependerem por meio da atuação de um agente externo para impulsionar a mobilização e organização dos setores populares, na medida em que atua como direcionador dos rumos dos processos de luta e organização. Explicitam que a autonomia se prende à elaboração da própria identidade e de projetos de mudança social com base nas próprias experiências dos sujeitos, mas não deve supor isolamento e basismo, sendo necessárias articulações e alianças com outras organizações da sociedade civil. Mas, sobretudo, os movimentos expressariam as questões do cotidiano, especialmente aquelas que se relacionam com a renovação dos padrões socioculturais.

A tematização dos conselhos gestores de políticas públicas é central nas produções a partir da segunda metade dos anos 1990. A maioria das análises aborda os conselhos como uma conquista dos movimentos sociais, que objetiva conferir níveis crescentes de publicização no âmbito das políticas sociais (DURIGUETTO E BAZARELLO, 2015).

Segundo Maior (2017) foi criada no âmbito federal, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1999, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). A partir de 2006 foram realizadas as Conferências dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que reúnem ativistas, técnicos e familiares envolvidos com inclusão social.

Nesse contexto, reconhecemos a afirmação de Walsh (2012) ao destacar que falar de interculturalidade no contexto europeu não tem o mesmo sentido que pensar sobre isso

aqui na América do Sul, um lugar marcado pela ambição de dominação mundial, o surgimento do mercado mundial e a imposição da Modernidade e sua outra face que é a colonialidade, que no contexto sulamericano se estruturou, assumindo uma prática e significado.

São as histórias-memórias, experiências e realidades que conformam o passado e o presente da América do Sul, onde entrelaçam-se as questões de luta, poder e (de) colonialidade, tendo como cerne a diferença etno-racial-cultural (WALSH, 2012).

A mesma autora afirma que há pouco menos de duas décadas atrás, a América do Sul começou a reconhecer "oficialmente" sua diversidade étnico-cultural; uma diversidade histórica fundamentada em políticas de extermínio, escravidão, desumanização, inferiorização. Nos últimos anos direcionou-se um novo olhar para as questões relativas à diferença e à diversidade, sendo reconhecida na legislação, identificando-se um crescente interesse em promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, sendo confrontadas expressões de discriminação, racismo e exclusão e buscando, entre avanços e retrocessos formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de contribuir em um esforço conjunto para o desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, igualitária e plural - a ideia de interculturalidade vem a corroborar com esse esforço.

Segundo Walsh (2012) podemos abordar a interculturalidade a partir de três perspectivas diferentes, sendo que, consideramos que as duas primeiras podem ser observadas na forma como as instituições culturais se relacionam atualmente com a diversidade, como reflexo e ao mesmo tempo, consolidadoras das concepções presentes na sociedade. A primeira perspectiva pode ser denominada como relacional, já que se interliga ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre diferentes pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais, que se desenvolvem num contexto de igualdade ou desigualdade. Temos que reconhecer a partir desse pensamento que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América do Sul, em função do contato entre afrodescendentes, povos indígenas e a sociedade branco-mestiço, evidência de que pode ser observada na mistura de sincretismos e transculturações. Não podemos esquecer o fato de que a "identidade nacional" foi construída sobre esta dominação racial-relacional, o que torna a questão ainda mais complexa. Porém, a autora assinala que não podem ser negligenciados na análise a questão de conflito e os contextos de poder e domínio contínuo nos quais as relações entre grupos culturais diferenciados, ocorre. Da mesma forma, não devemos deixar de abordar as estruturas da sociedade, nas instâncias social, política, econômica e epistêmica – que categoriza a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.

A outra perspectiva destacada por Walsh (2012) relacionada a interculturalidade - é a que podemos denominar funcional. Nesta perspectiva a interculturalidade está consolidada, ocorre o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural como parte do processo inclusivo, adaptada a estrutura social estabelecida. A partir dessa perspectiva "liberal" que objetiva promover o diálogo, a coexistência e a tolerância, mas não aborda as causas da assimetria e da desigualdade social e cultural, nem "questiona as regras do jogo", numa concepção que reconhece a diferença, sustentando e administrando-a dentro da ordem estrutural, neutralizando-a, isto é, "inserindo" os grupos historicamente excluídos dentro do sistema.

A terceira perspectiva é denominada interculturalidade crítica. Essa abordagem tem como foco o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado, aqueles fatores que mantêm a discriminação e a desigualdade tendo como cerne a questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída em torno desse eixo. Portanto, a problemática central, nessa perspectiva não é a diversidade étnico-cultural, mas sim a diferença que passa a ser estabelecida como um padrão de poder colonial que se espalha praticamente para todas as esferas da vida em sociedade.

Por isso, segundo a mesma autora, a interculturalidade crítica é um processo em construção, que deve ser compreendida como um projeto político, social, ético e também epistêmico de conhecimentos e saberes, que demanda o fortalecimento e transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a racialização, a subalternização e inferiorização dos seres, saberes e trajetórias, dinâmicas e racionalidade da vida.

A interculturalidade crítica, como prática política, direciona para um caminho que não se restringe às instâncias políticas, sociais e culturais, mas também se entrelaça à do conhecimento, do ser e da própria existência. Walsh (2012) afirma que em decorrência disso, abarca também as problemáticas da exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos marcados pelas práticas de desumanização e subordinação do conhecimento - que privilegiam umas sobre as outras, hierarquizando-as.

O cenário de lutas pelo poder hegemônico dos saberes, por sua feição dialética, abarca movimentos de confrontação contínuos, dos quais emanam novos paradigmas e conceitos que visam consolidar novos campos de resistência. Os conceitos de "colonialidade" e "descolonialidade" surgem a partir do reconhecimento dessa dinâmica no estabelecimento de um poder hegemônico sócio-político-cultural, que de forma estrutural, subjuga ou ignora outros saberes e modos de vida, e a necessidade de considerar e valorizar a diversidade de percepções existentes. (WALSH, 2012)

Segundo Quijano (2009), e em consonância com o que já foi citado, a ideia de colonialidade é parte integrante do modelo de poder capitalista em sua dimensão globalizada e “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/ética da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (p.73). O autor descreve as diversas implicações da colonialidade do poder, através da hegemonia do padrão eurocêntrico no mundo capitalista colonial-moderno, abarcando as diversas instâncias da vida em sociedade, tais como a questão racial, social, distribuição do trabalho, gênero, corporeidade e relações culturais. Todas essas categorias correlacionam-se ao analisarmos a questão da diversidade, mas importa-nos destacar na presente pesquisa a questão da corporeidade, em função do padrão estabelecido de normalidade/anormalidade e deficiência/incapacidade. Quijano propõe:

Sugiro um caminho de indagação: porque implica algo muito material, o corpo humano. A corporalidade é o nível decisivo nas das relações de poder. Porque o corpo implica a pessoa se libertar o conceito de corpo das implicações mistificadoras do antigo dualismo eurocêntrico, especialmente judaico-cristã: alma-corpo, psique-corpo. (QUIJANO, 2009, p.113)

As relações de poder constituídas por meio do estabelecimento de um padrão hegemônico de normalidade, que institui a relação anormalidade/incapacidade do corpo diferente, estabelecendo padrões rígidos de atendimento definidos a partir da deficiência nos espaços dos museus, sem considerar a diversidade existente dentro da diversidade, como também ignorando os saberes, vivências particulares e seus modos diferenciados de se expressar e se relacionar com o mundo dos sujeitos envolvidos (SANTOS, 2009). Esse contexto tem resultado numa experiência limitada da pessoa com deficiência nos espaços culturais, em função de padrões hegemônicos de comunicação e divulgação de conhecimento que exprimem o caráter de colonialidade presente nos espaços de relações sociais.

Em contrapartida, mesmo nesse contexto em que o colonialismo se faz presente e consolida-se através de estratégias de controle e da violência, nos mais diversos níveis e instâncias da vida social, permanecem ativas e contínuas as lutas anticoloniais, que buscam formas de resistência ao poder hegemônico, identificadas com a ideia de descolonização, confrontando concepções universalistas e historicistas. Segundo Reis (2016), esse movimento cria “grandes possibilidades para a afirmação e reconhecimento das diferenças e do diverso, da emancipação e da educação libertadora” (p. 10). Com base nesses princípios, busca-se desconstruir relatos institucionalizados constituídos de acordo

com a perspectiva colonial, compondo-se novos relatos de acordo com a percepção dos silenciados pelo poder hegemônico.

Para que se efetiva uma proposta educativa para os museus de caráter transformador e emancipatório, Reis (2014) propõe a aplicação da metodologia da práxis, pois compreende que é a que operacionaliza com mais eficácia as questões relativas às diferenças e às contradições presentes em nossa realidade, além de possibilitar ao(s) sujeito(s), quer coletivamente, quer em sua individualidade, em suas lutas cotidianas, relacionar as contradições e oposições comumente encontradas no interior de sua práxis histórica e transformadora.

Segundo a autora, a metodologia das práxis abarca três ações gerais de apropriação do conhecimento pelos sujeitos, e que podem ser aplicadas para direcionar o planejamento, a seleção dos conteúdos a serem transmitidos, a escolha da abordagem e a estratégias de comunicação e transmissão da informação nos museus.

- apropriação do conhecimento universal acumulado pela Humanidade ao longo da história, seja ele de natureza política, científica, cultural, social e de si mesmo, e que possa servir às necessidades e objetivos dos elementos envolvidos no processo pedagógico;
- apropriação das faculdades e instrumentos teóricos adequados para fazer a crítica desses conhecimentos, renovando-os, atualizando-os, e mesmo, recriando-os e superando-os, de modo a identificá-los em seu caráter histórico-cultural;
- apropriação das faculdades e instrumentos práticos para teorização da própria prática, construindo a partir daí novos conhecimentos adequados aos seus objetivos de transformação da realidade, do mundo, e de si próprio.

Walsh (2015) destaca que a descolonialidade não resultará em um grande impacto sem a organização de um plano de ação e esforço compartilhado para interculturalizar, através da articulação dos sujeitos, o conhecimento, as trajetórias e a dinâmica de criar dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que se baseia na possibilidade de não apenas coexistir, mas também de "com –viver" em uma nova ordem e lógica que começa a partir da complementaridade entre as particularidades sociais.

A partir desse processo de análise, propomos que se reflita sobre novas possibilidades e caminhos nos museus, a fim de que se desenvolva uma práxis emancipatória e promotora de mudanças, através das quais as pessoas exerçam sua

autonomia e empoderamento, de forma individual como coletivamente, libertando-se todo o poder e limitações que lhes são impostas sobre o corpo, e que reconhecido a sua capacidade de autodeterminação em relação às múltiplas instâncias da vida em sociedade.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIAS E PRINCÍPIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE MUSEUS INCLUSIVOS: ECOS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

2 – Trajetórias e princípios para a constituição de museus inclusivos: ecos do pensamento de Paulo Freire

2.1 - Museus e Sociedade

Para compreendermos como as ideias de Paulo Freire influenciaram as transformações ocorridas no campo da Museologia, é preciso lembrar o cenário mundial, já que os museus não estão desconectados dos contextos sociais, sofrendo influência das mudanças, confrontos, lutas e contradições que permeiam a sociedade. É necessário reconhecer também que tais alterações não ocorreram linearmente, portanto, não devem ser analisadas de forma estanque. Outras experiências e reflexões surgiram de forma incipiente em períodos anteriores, contribuindo para futuras transformações. Tais mudanças acabaram por refletir no seio das instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO e o International Council of Museums-ICOM, o que pode ser constatado nos documentos gerados no período de 1958 a 1971.

A conjuntura da década de 1960 se caracterizou pela revolução tecnológica e de telecomunicações, por uma grande mobilização da juventude e de diversos segmentos sociais, tais como o movimento de estudantes na França, a luta pelos direitos humanos e os movimentos raciais nos Estados Unidos, o fortalecimento do movimento feminista na Europa e nos EUA. Confrontavam-se os modelos políticos, econômicos e sociais impostos de forma autoritária, a sociedade de consumo, as instituições, na busca por uma maior liberdade de expressão e participação na sociedade. Esse contexto impeliu alguns profissionais e especialistas ligados às instituições museológicas a realizarem uma análise de seu modo de atuação e refletirem sobre a sua relação com a sociedade.

Santos (2008) descreve como esse cenário turbulento deu origem a novas concepções, alterando conceitos, valores e processos nas instituições museológicas, e, inclusive, a reconsideração dos poderes responsáveis pela gestão e incremento dos museus monumentos, sítios e todo espaço reconhecido como patrimônio público.

Nesse contexto o conceito de patrimônio é revisto e ampliado, considerando-se o meio ambiente, o saber e o artefato - o patrimônio integral. Vários grupos contribuem para essa nova conceituação, como os ecologistas, os diferentes países emergentes do colonialismo, que reivindicam o retorno dos bens pilhados ou expatriados pelas sociedades ocidentais, os grupos socialistas ou socializantes, que reclamam, em

nome do patrimônio coletivo, uma acessibilidade aos monumentos, às coleções dos museus, que antes eram patrimônio privado ou reservados aos detentores do “saber” (SANTOS, 2008, p. 72)

A década de 1970 oferece-nos um cenário marcado por golpes e revoluções, resultantes do empenho dos países imperialistas em frear os movimentos opositores e revolucionários que vinham se organizando desde a década anterior, sendo a implantação das ditaduras militares na América Latina uma de suas consequências.

A IX Conferência Geral do ICOM, organizada em Paris e Grenoble, revela essas inquietações, ao trazer para o debate o tema: “O Museu a Serviço do Homem, atualidade e futuro – o papel educativo e cultural”. Nos trabalhos apresentados destacou-se a concepção de que “os museus deveriam deixar de atuar como coletores passivos, para se tornarem participantes ativos” (SANTOS, 2008, p. 76). Além disso, destaca-se a fala impactante de um dos participantes do encontro: *Georges Henri Rivière*, na defesa da participação de elementos da população simultaneamente como consumidores, atores nas atividades promovidas pelos museus, e promotores de mudanças³⁸.

Pavimenta-se, desta forma, o caminho para que na Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) fossem discutidas as diretrizes para a constituição de museus que correspondessem aos anseios da sociedade, priorizando a ação museológica na dimensão da intervenção social.

Segundo Santos (2008), era necessário que se desenvolvesse uma consciência popular, como forma de resistência e confrontação às bases dos mecanismos de dominação promovidas pelos segmentos hegemônicos coligados. A educação popular surge como instrumento adequado para que as populações alcançassem o nível necessário de conscientização, sendo a concepção educativa de Paulo Freire um sustentáculo desse processo.

Consideramos que o desenvolvimento de uma gestão democrática é parte integrante do processo de constituição de uma instituição inclusiva. Segundo Scheiner (2012, p. 190), o entendimento sobre inclusão “corresponderia à ideia de que é possível existir uma sociedade na qual todo indivíduo pode desenvolver-se plenamente como pessoa e como cidadão.” (SCHEINER, 2012, p. 190)

Esse caráter processual leva-nos a voltar o olhar aos caminhos já trilhados, direcionado a elaboração de trajetórias e experimentações. Cabe a nós, identificar em que

³⁸ idem.

medida as reflexões produzidas por esses pesquisadores podem auxiliar na constituição de um museu de caráter inclusivo, visando a ampliação da participação de todos.

Nossa proposição consiste em destacar, sucintamente, aspectos do trabalho de pesquisadores, nacionais e internacionais que buscaram desenvolver um pensamento crítico sobre a Museologia, que possam ser relacionados à abordagem multi-intercultural, com base na teoria crítica produzida por Paulo Freire, tais como: Varine (1987, 2005), Rusconi (1998), Santos (1996, 2008), Priosti (2010). Ramos (2004), Scheiner (2000, 2001, 2012).

Em Freire (2001), encontramos muitos elos que podem ser relacionados com o movimento de renovação da Museologia. Primeiramente, sua compreensão ampla de cultura, nas dimensões, seja individual ou coletiva, e que deve impulsionar o homem a “ser mais”.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa “escrita” artística de sua realidade que ele sempre “leu”, muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer. (FREIRE, 2001, p. 35)

Essa concepção encontra lugar no espaço do museu, ao ser relacionada a ideia de patrimônio que desempenha um papel comunicacional e de sustentação na sociedade, tornando-se constitutivo das identidades e as dinâmicas de grupos que compartilham o substrato - como produtores ou consumidores. No Museu, cria-se a possibilidade de reconhecimento das complexas e diversificadas relações e sentidos que cada ser humano e a sociedade estabelecem com o real, através da experiência do mundo que cada indivíduo traz consigo ao entrar em contato com a instituição (CARVALHO; SCHEINER, 2013)³⁹.

³⁹ Texto original: El patrimonio, a su vez, como dice Scheiner, es un acto comunicacional y posee un carácter fundamentalmente solidario, constitutivo de las identidades y de las dinámicas de los grupos que comparten ese substrato – como productores o consumidores. Al reconocer el carácter fenoménico del Museo, creamos la posibilidad de que se lo pueda percibir a través de la experiencia de mundo de cada individuo, por medio de

Em segundo lugar, sua concepção se torna fundamental para a elaboração de nossa análise sobre a constituição de uma gestão democrática nas instituições museológicas, através de múltiplos elementos que corroboram para a compreensão de sua dimensão ampla e complexa, tal como Freire (1992) nos aponta em relação a prática e a estrutura que a produz em qualquer espaço educativo: “Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.”(p. 35)

Além disso, Freire se contrapõe à ótica mecanicista, burocrática e racionalista, ao centralismo de caráter homogeneizante, e às diversas formas de organização de caráter puramente instrumental. Um grande equívoco, segundo o autor, seria buscar a melhoria da qualitativa das ações educativas e comunicacionais com base na elaboração de “pacotes conteudísticos” aos quais são agregados manuais ou guias destinados aos profissionais de educação. Expressam a descrença na capacidade crítica e criativa dos profissionais ou na arrogância de alguns especialistas que se julgam iluminados que elaboram ou produzem o “pacote” a ser docilmente reproduzido pelos profissionais. O máximo de participação concedida, muitas das vezes é quando se procura ouvir a opinião dos profissionais em torno de um programa que já se acha definido. (1992, p. 37)

Em terceiro lugar, em Freire (2001), os valores assumidos precisam se concretizar em uma prática coerente, que envolva tomada de posição, ampliação de participação e diálogo, tanto internamente, quanto externamente.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2001, p. 37).

Freire (1987) enfatiza a relevância da reflexão, da ação, do saber produzido e da análise crítica para a constituição de uma autêntica práxis.

2.2 - Paulo Freire e a Museologia - Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972)

A influência de Paulo Freire e suas concepções sobre o trabalho comunitário se dá bem antes da Mesa Redonda de Santiago, da qual o grande pedagogo e filósofo foi

las diferentes, múltiples y complejas relaciones que cada humano o sociedad establece con el Real complejo. (SCHEINER, 2004 apud CARVALHO; SCHEINER ,2013)

impedido de participar pelo governo militar do Brasil. A aproximação com a Museologia ocorreu em função da relação existente entre Freire e Hugues de Varine estabelecida no início da década de 1970. Varine⁴⁰ decidiu criar entre 1970-1971, uma organização não governamental de âmbito internacional e caráter ecumênico, com a finalidade de promover novos modos de cooperação aos programas de desenvolvimento: o Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento (INODEP). Propôs, então, a Paulo Freire, num encontro ocorrido em Genebra, que assumisse a presidência do Instituto. No decorrer dos três anos de trabalho conjunto, Varine absorveu muitas das concepções e propostas de Freire, mas também o instigou a adaptar e formular de forma sistemática sua teoria e metodologia à prática museológica. Segundo Horta (2012), essa proposição não se concretizou, mas as concepções de Freire permaneceram influenciando a produção teórica de Varine e, de modo específico, o trabalho de desenvolvimento comunitário.

Anos mais tarde, essa influência teve seu registro com a participação de Freire na coletânea *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*, organizados por André Desvallées entre 1992-94, na qual é apresentado um panorama da produção internacional que se inter-relacionavam com as **reflexões e teoria** e com **experiências e práticas** da Nova Museologia (DUARTE, 2003).

Segundo Varine (2010), entre as noções disseminadas após a realização do encontro de 1972, o conceito de museu como instrumento de desenvolvimento é plenamente reconhecido, assim como as noções de função social do museu e da responsabilidade política do museólogo. A teologia da libertação surge como inspiração para as novas formas de atuação dos museus propostas em Santiago:

O Museu está pronto para desempenhar seu papel libertador das forças criativas da sociedade, para qual o patrimônio não é mais somente um objeto de deleite, mas antes de tudo uma fonte maior de desenvolvimento. (VARINE, 2010, p. 42).

São fundamentais para a compreensão da influência do pensamento de Paulo Freire sobre o evento, a leitura das obras anteriores à Mesa de Santiago (1972), entre as quais se destacam “Educação como prática da liberdade” (1965), “Pedagogia do Oprimido”, concluída em 1968 e publicada em 1970 e “Extensão ou comunicação”, com primeira

⁴⁰Hugues de Varine, museólogo e diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM), no período em que se realizou a Mesa-Redonda de Santiago, 1972, possui significativa produção bibliográfica e experiência relacionados aos Museus Comunitários.

edição pelo Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA), na Espanha, em 1969 (ALVES; REIS, 2013). Neste artigo, pontuaremos apenas algumas questões mais relevantes para o desenvolvimento da temática em questão.

Os conceitos mais fundamentais da obra de Freire - **conscientização e mudança** - se tornaram norteadores das proposições elaboradas na Mesa de Santiago, mesmo sem a presença do educador. Podemos reconhecer sua influência em uma das considerações expressas no documento final:

Que o Museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento dessas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais. (ICOM, 2010, p. 44).

Esses conceitos apontam para uma mudança na finalidade dos museus, que durante os séculos se direcionou para a coleta e conservação do seu acervo, passando a considerar o “conceito de Patrimônio global⁴¹ a ser gerenciado no interesse do homem e de todos os homens” (VARINE, 2010, p. 40).

Tais concepções direcionam para uma nova compreensão dos museus em relação à diversidade, para a constituição de uma práxis, que envolve ação e reflexão, que leve a transformação social. A percepção de que o sujeito assumia uma posição contemplativa em relação à realidade é confrontada com uma nova perspectiva: o sujeito histórico que age e transforma a sociedade por meio da conscientização e mudança do seu modo de perceber o mundo. O museu também se humaniza, se torna o instrumento dessa conscientização, em contraponto a uma sociedade desumanizante, que classifica os indivíduos por estereótipos e padrões, naturalizando preconceitos e estigmas. A relação entre sujeito e a instituição se constitui num processo contínuo, desvelando gradativamente contextos obscuros ao seu entendimento, de forma a possibilitar a construção e reconstrução de novas percepções sobre o mundo e as relações que o constituem. Aproximando Freire (1979) do processo de constituição de um Museu para a diversidade,

⁴¹ Patrimônio Global - o homem, o meio ambiente, o saber e o artefato, ou seja, o real na sua totalidade cultural, natural, material e imaterial em suas dimensões de tempo e espaço. Um patrimônio criado, importado ou transmitido. O patrimônio integral. (SANTOS, 2008, p. 87).

quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores das desigualdades existentes, graças ao compromisso de transformação que assumimos.

Varine (2010) reconhece outras concepções como fundamentais e inovadoras e que têm origem na Declaração de Santiago do Chile, evidenciando a inspiração no pensamento freireano, tais como: as noções de Museu Integral, isto é, que reconhece a totalidade dos problemas da sociedade; e o Museu enquanto Ação, isto é, enquanto instrumento dinâmico de mudança social, sobrepujando as tradicionais funções dos museus ligadas a coleta e conservação.

Scheiner (2012) explicita a sua compreensão sobre o conceito de Museu Integral, na qual defende que seu fundamento não se restringe à musealização de todo o conjunto patrimonial de um dado território, ou seja, o espaço geográfico, clima, recursos naturais renováveis e não renováveis, formas passadas e atuais de ocupação humana, processos e produtos culturais resultantes dessas formas de ocupação. Também não se limita a ter como finalidade enfatizar o trabalho comunitário. “mas na capacidade intrínseca que possui qualquer museu (ou seja, qualquer representação do fenômeno Museu) de estabelecer relações com o espaço, o tempo e a memória – e de atuar diretamente junto a determinados grupos sociais” (p. 19).

Em continuidade, a autora traz um questionamento, que consideramos relevante para o contexto contemporâneo: “É possível a Museologia atuar em sintonia com as propostas do Museu Integral?” (p. 27). Em confirmação de sua resposta afirmativa, cita a resolução formulada na 17ª. Assembleia Geral de Museus, realizada em 1992, no âmbito da 16ª. Conferência Geral do ICOM, que na época já enfatizava que os museus “não apresenta outras limitações além daquelas estabelecidas pelos sujeitos”, como também desafiava os profissionais a “quebrar todas as barreiras que isolam os museus das necessidades das comunidades”⁴².

Por fim, Scheiner (2012) aponta para a permanência e aplicabilidade dos princípios do Museu Integral para as instituições atuais:

Igualmente importante é o aporte intersocial: as metodologias de ação do Museu Integral apontam, hoje, para uma forma de prática museológica que vem sendo nomeada como ‘Museu Inclusivo’ – e da qual se ocupa o

⁴² Resolução citada por Scheiner(2012) Resolution Nbr. 1. Rethinking the Boundaries. 17th General Assembly of ICOM. Québec, Canadá, 26 September 1992.

ICOM como meta prioritária. Eis a expressão maior da ética na prática museológica: atuarem os museus como espaços de inclusão – lugar de todos, ágora absoluta, onde as mais diferentes comunidades poderão, afinal, reconhecer-se mutuamente e dar-se as mãos. (p. 29)

Os movimentos pelas mudanças no universo dos museus, começaram a se formar a partir do final da década de 1960. Nessa época, em meio aos conflitos e transformações da sociedade industrializada muitos jovens museólogos começaram a se questionar sobre sua profissão e sobre sua atuação na sociedade. Na América Latina, especificamente, essa tomada de consciência surgiu em função das aspirações de conquista de libertação tanto econômica como cultural dos países desenvolvidos. Jovens elites intelectuais pertencentes aos países que tinham conquistado recentemente sua independência pleiteavam “para seus patrimônios um papel maior na constituição das identidades nacionais e regionais” (VARINE, 2012, p. 180). Esse anseio por novos modos de atuação profissional e institucional e pela modernização de ideias e conceitos, deu origem, de forma progressiva, ao movimento de Nova Museologia.

Esse movimento veio se consolidando desde a década de 1970, mas só foi legitimado na década de 1980. As reflexões e resoluções surgidas na Mesa de Santiago deram origem a uma nova corrente de pensamento, denominada, posteriormente, Nova Museologia, cujo desenvolvimento tornou-se bastante profícuo nos anos de 1972 e 1973. O movimento abarcou as múltiplas formas em curso de expressão da Museologia (ecomuseus, museus de vizinhança, museus comunitários e outros⁴³), toma corpo, então, a Nova Museologia que parte da análise do contexto, definindo problemáticas e propondo soluções, tendo se desenvolvido como uma forma de contestação à museologia oficial.

Em setembro de 1972, na França, num colóquio organizado pelo ICOM nas cidades de Istre e Lourmarin sobre “Museus e meio ambiente”, começou a se constituir um conteúdo para o termo “ecomuseu”⁴⁴, pronunciado pela primeira vez oficialmente por

⁴³ Moutinho (2010) enumera algumas experiências museológicas que foram citadas no Ateliê: Museu Nacional do Níger, Mali, República dos Camarões e Panamá, que tinham como objeto principal a construção de uma identidade nacional; O Anacostia Neighborhood Museum de Washington, referência para os museus de vizinhança, destinado a atender os bairros urbanos hispanófonos e negros das grandes cidades norte-americanas; O Projeto Casa del Museu, no México, cuja experiência se aproximava dos museus de vizinhança; As exposições populares organizadas por apoio ou iniciativa da Riksställnigar (Suécia) e os trabalhos de Sven Lindquist sobre memória operária; Os museus de arqueologia industrial do Reino Unido.

⁴⁴ O termo ‘ecomuseu’ passou a ser sinônimo de um tipo muito especial de museu comunitário, fundamentado na musealização de um território e na relação entre este território, o meio ambiente integral (entendido como

Robert Poujade, o ministro francês de meio ambiente. Essa tipologia de museu veio a se consolidar em várias regiões do mundo, absorvendo as concepções de Paulo Freire como fundamento para a constituição de uma gestão democrática e participativa com a comunidade⁴⁵.

Dez anos após a Declaração de Santiago do Chile, um grupo de profissionais solicitou ao Comitê Internacional de Museologia - ICOFOM durante uma assembleia geral do ICOM (Londres, 1983) que se criasse um comitê para abordar a questão da museologia comunitária. No plenário, ocorreu uma grande resistência a essa proposição, recusando-se previamente a existência de práticas museológicas em desacordo com a percepção reconhecida e institucionalizada, de caráter limitado, da Museologia. Um grupo de museólogos propôs-se a organizar de forma independente uma reunião composta por profissionais que estivessem desenvolvendo práticas museológicas diferenciadas, com a finalidade de avaliar, conceituar e dar forma a uma organização alternativa, para uma Museologia que se apresentava como alternativa. (MOUTINHO, 2010).

No ano de 1983, foi realizado um ateliê no Ecomuseu de Haute Beauce, no Canadá, no qual se deu a elaboração da Declaração de Quebec, inspirada nos ideais da Mesa de Santiago. Segundo Moutinho (2010), “Por uma oposição a uma Museologia de coleções, tomava forma uma Museologia de preocupações de caráter social” (MOUTINHO, 2010, p.53), evidenciando “a existência de uma nova postura museológica, renovadora, criativa e militante”⁴⁶.

A consolidação desse movimento concretizou-se a partir do reconhecimento pelo Conselho Internacional de Museus - ICOM, o Movimento Internacional Para uma Nova Museologia - MINOM pode conquistar uma ampla internacionalização, apresentando uma nova tendência para a museologia que representava uma grande mudança de perspectiva. Segundo Brulon (2015): “os museus escaparam aos limites das suas paredes e relativizaram a centralidade sobre as coleções, e a Museologia encontrou na experiência social, o seu objeto de investigação.” (BRULON, 2015, p. 264).

patrimônio) e as comunidades que ali conviveram e/ou convivem. SCHEINER, T. Repensando o Museu Integral: dos conceitos às práticas. p.24, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n1/a03v7n1.pdf>>.

⁴⁵ Em seu livro “Tempo Social” (1987) Varine cita outros ecomuseus que conheceu mais proximamente, além do Ecomuseu da Comunidade Urbana Le Creusot-Montceau les Mines, no qual atuou: o Ecomuseu da cidade de Saint Quentin, em Yvelines, o Ecomuseu de Haute-Beauce, em Quebeque e o Ecomuseu do Seixal, em Portugal.

⁴⁶ Ibidem, p.56.

Segundo Desvallées, a primeira vez que ele utilizou o termo Nova Museologia foi em 1981, para um suplemento publicado que integrava a Enciclopédia Universalis. Foi feita uma solicitação para que atualizasse o artigo “Museologia” que Germain Bazin havia escrito em 1968. Esclarece que usou esse termo para “designar assim todas as iniciativas que caminhavam em direção a uma renovação dos museus e da museologia” (BRULON, 2015, p. 133).

Nessa perspectiva de caráter ideológico, o Museu se constitui como um “instrumento social”, a partir da ideia de “Museu Social” fundamentada pela concepção de “Museu Integral”, que se espalhou pela América Latina em quase toda a sua totalidade. Priosti (2010) reconhece, em sua tese, que a Nova Museologia é inspirada na ideia de Educação Libertadora, de Paulo Freire, e norteadada pela Declaração de Santiago. Esse movimento se reveste de importância ao romper com a obrigatoriedade de que era necessário copiar ou imitar os museus da Europa, identificando-se com uma “Museologia da Libertação”⁴⁷. O Museu passou a ser compreendido como um instrumento para que as comunidades encontrem dentro e fora delas os meios para atuar como sujeitos e protagonistas do seu próprio futuro.

No artigo de Carvalho *et al*, “Em Direção à Museologia Latino Americana: o papel do ICOFOM LAM no fortalecimento da Museologia como campo Disciplinar”, os autores enfatizam esse movimento de uma Museologia voltada para as características e necessidades da América Latina, estruturada a partir dos seus próprios referenciais. Nessa obra, esse movimento é denominado “suleação”⁴⁸, relacionado ao termo criado pelo físico

⁴⁷ “Podemos afirmar que as reflexões de Hugues de Varine e mesmo a provocação de sua reverência/reconhecimento da contribuição do pedagogo brasileiro aos fundamentos da Nova Museologia, articuladas com as de Freire, culminaram com a apresentação do texto *Museologia da Libertação e a construção democrática do patrimônio do futuro* (PRIOSTI, 2004), para as discussões preparatórias do III EIEMC - III Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, realizado no Rio de Janeiro, em Santa Cruz, em 2004, em reunião conjunta com o X Atelier Internacional do MINOM. O tema - Comunidade, Patrimônio compartilhado e Educação justificava a expansão do conceito de museu educador-libertador para uma museologia diferenciada capaz de reler a obra de Paulo Freire (*Educação como prática de liberdade*) e aproximá-la da experiência dos ecomuseus e dos museus comunitários e, simultaneamente, decodificar o sentido dos processos de libertação, tal qual a interpretação de Leonardo Boff, na esteira da *Teologia da Libertação*, adaptando-a à Nova Museologia”. (PRIOSTI, 2010, p. 149).

⁴⁸ Conceito apresentado por Márcio Campos, para significar a orientação usando como ponto de referência o Sul geográfico. CAMPOS, M. D. A Arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. M., CAMPOS, M.D., MATTOS, R. C., MAGNANINI, C. Interação Museu-comunidade pela Educação Ambiental. RJ: Tacnet Cultural Ltda., 1991. Informação obtida no texto de CARVALHO, SCHEINER, MIRANDA, 2009, p.2

Márcio Campos, “sulear” e citado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (2014) com a intenção dos leitores para o sentido ideológico dos termos “nortear” e correlatos. A proposição de Freire (2014) nos desafia a pensar criticamente sobre o ato de virarmos às costas para o Cruzeiro do Sul, que representaria uma postura “de indiferença, de menosprezo para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso” (p. 297). E conclui seu questionamento: “Não seria essa “pseudorregra prática” mais uma forma de alienação que atinge nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que dá as costas para ele mesmo e se volta de peito aberto (...) para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar (...)?” (2014, p. 297-298).

Esse processo é definido por Freire como alienação, o qual produz sociedades dependentes das sociedades e culturas dominantes, já que se tornam sociedades alienadas e que não alcançam o desenvolvimento pleno. Inseridas nessa realidade, o ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra externo a elas, já que são as metrópoles que decidem sobre os seus destinos (Freire, 1987).

2.3 - O Pensamento de Paulo Freire como fundamento para a constituição de museus inclusivos.

Hugues de Varine, museólogo e diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM) no período em que se realizou a Mesa-Redonda de Santiago, 1972, apresenta uma extensa e profunda experiência com relação ao trabalho comunitário e a vivência da cultura no cotidiano. A influência do pensamento de Paulo Freire pode ser identificada nos diversos princípios que Varine (1987) estabelece para a constituição de museus comunitários, entre os quais podemos destacar a questão do trabalho coletivo e da autonomia.

Varine (1987) destaca a importância dos conceitos de **autonomia**, **conscientização** e **mudança** como fundamento do trabalho comunitário e a vivência da cultura no cotidiano.

A intuição genial de Paulo Freire se verifica a cada dia quando as comunidades formam em mãos seu destino e que o sistema estabelecido permita, voluntariamente ou não, a conscientização necessária que transforma cada um e todos em parceiros responsáveis pelo desenvolvimento. (VARINE, 1987, p. 22-23).

Segundo Varine (1986), a museologia comunitária tem como premissa “libertar as próprias de pessoas da alienação cultural, ou liberar sua capacidade de imaginação ou iniciativa, ou liberar a consciência dos seus direitos de propriedade sobre seu patrimônio,

tanto material quanto imaterial”. (VARINE, 1986, p. 32). Portanto, compartilhava da expectativa de que a Nova Museologia fosse uma ferramenta que auxiliasse as comunidades oprimidas a se libertarem culturalmente de maneira que fossem capazes de planejar o seu desenvolvimento e seu futuro em consonância com suas culturas e seu patrimônio.

Em Freire (1987), o conceito de alienação está ligado a práticas mecanicistas e domesticadoras, a verticalização, a dicotomização entre o conteúdo e a forma histórica de ser do homem. A ideia de libertação resulta das práxis que se constrói na busca pela liberdade e pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, portanto, por meio da conscientização. A luta pela liberdade pressupõe a supressão de modelos impostos, tanto para a instituição como para os sujeitos, substituindo-os pela autonomia, que se constitui na tomada de consciência de si mesmo, do seu contexto, da sua condição, levando a uma tomada de decisão. Se trata de assumir um posicionamento entre seguir prescrições ou fazer escolhas, entre se posicionarem como sujeitos ativos ou apenas expectadores.

Varine (1987) aponta alguns aspectos importantes a serem considerados no desenvolvimento de ações com as comunidades: primeiramente, não é possível que uma receita pronta, externa ao contexto, que seja enxertada nela, mas devem ser fundamentadas na vontade e nos interesses do grupo, combinando esforços, posturas, culturas inteligências, competências e práticas de numerosas pessoas, unidas por um sentido e objetivos comuns, compartilhando propostas e ideias de acordo com a sensibilidade de cada um; em segundo lugar, o modelo de trabalho colaborativo demanda avaliações permanentes.

Scheiner (2000) em seu texto *Museologia, “Identidades, Desenvolvimento Sustentável: Estratégias Discursivas”*, enfatiza a importância do reconhecimento das diferentes narrativas que compõe o contexto social, em seu caráter plural, criando espaços acolhedores para que as diversas identidades que constituem corpo social possam se manifestar. Quem melhor pode narrar sobre a sua existência do que aqueles que vivenciam a comunidade cotidianamente? E essas vivências serão desveladas através de múltiplas falas, por diferentes vozes, que darão origem a muitas histórias, revelando convergências ou divergências, recuperando fatos muitas vezes perdidos no tempo, mas todos importantes para compor uma extensa rede de conhecimentos, afetos e saberes e conflitos que constituem os saberes cotidianos da comunidade.

Scheiner (2000) enfatiza a importância das narrativas que surgem do trabalho desenvolvido pelo museu nas comunidades, o valor das experiências e vivências, dos relatos daquele que efetivamente trabalham com ecomuseus, da sua autenticidade.

São essas pessoas, ainda que através do trabalho nas comunidades, que vem contribuindo para desenvolver uma filosofia (quase uma ideologia) dos ecomuseus, da ação comunitária e do desenvolvimento integrado - muitas vezes baseada nas idéias de Paulo Freire. (SCHEINER, 2000, p. 53)

Mas, a autora destaca que, apesar de reconhecermos a importância desses relatos, que surgem da atuação efetiva e transformadora desses profissionais junto às comunidades, se torna necessário trazer à luz, para uma compreensão mais ampla do contexto, que mecanismos os tornaram sujeitos narradores dessas vivências. Portanto, não importa somente identificar as vozes que falam “da e pela” comunidade, mas também identificar os processos que as constituem como tal.

Em seu livro “Ação Cultural para a Liberdade”, Freire (1982) destaca a importância do registro das narrativas dos trabalhadores e daqueles que atuam junto às comunidades - tal reflexão pode ser transposta para os trabalhadores das instituições culturais em geral – detalhando o seu processo de codificação e decodificação. Essas narrativas devem ser codificadas, isto é, consiste no ato de registrar as narrativas dos trabalhadores, em que expressem situações problemáticas, e a partir delas deve ser gerada uma reflexão e discussão em torno da sua compreensão. É importante considerar a finalidade do registro dessas narrativas: elas não têm um fim em si mesmas – ao contrário, a sua codificação é um objeto de conhecimento, pois expressam aspectos da realidade concreta dos trabalhadores, que através da relação entre aquele que pronuncia o discurso e aquele especialista que ouve e registra, se dá o seu desvelamento. A decodificação consiste no ato de se debruçar sobre as narrativas, visando analisar a expressão das suas realidades, como se percebem a si mesmos e na sua relação com a sua objetividade, de forma a revelar suas percepções sobre o seu contexto, seus condicionamentos ideológicos, sua compreensão sobre as vivências geradas no fazer cotidiano. Por fim, o autor evidencia a riqueza que representa para todos o registro das narrativas dos sujeitos, ao propiciar a análise da sua realidade representada, em função das diversas dimensões que revela dos seus saberes e vivências: “(...) seja o da forma, seja o do conteúdo, que envolve a análise linguística, a qual por sua vez, se alonga na ideológica e política” (p. 28).

Em Paulo Freire (1987), encontramos esse processo relacionado à ideia de **trabalho coletivo** com base no diálogo, que se torna a sua essência, e representa também o cerne

do trabalho em museus, visando a inclusão: “E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de, ideias as serem consumidas pelos permuntantes” (p. 45).

A influência de Freire também pode ser identificada na reflexão constituída por Varine (2012) em relação a Educação Patrimonial, que a define como:

A educação patrimonial é para mim uma ação de caráter global, dirigida a uma população e a seu território, utilizando instituições como a escola ou o museu, mas sem se identificar com qualquer uma delas em particular. Seu objetivo é claramente o desenvolvimento local e não uma mera aquisição de conhecimento sobre o patrimônio, ou uma animação cultural. A proposta visa a levar o maior número possível de membros da comunidade a conhecer, a dominar e a utilizar o patrimônio comum dessa comunidade. (VARINE, 2012, p. 138).

Ao analisar com base nos conceitos de Freire sobre o caráter da Educação Patrimonial, o autor especifica que não se trata de uma “educação bancária”, mas “libertadora”, “uma vez que participa da emergência da confiança em si, da capacidade de iniciativa, de reforço da identidade social e cultural da coesão social pelo compartilhamento de um patrimônio comum” (VARINE, 2012, p. 137-138).

Varine (2012) destaca outros aspectos que caracterizam a Educação Patrimonial, tal como o compartilhamento de conhecimentos oriundos das tradições orais, os saberes não formalizados e as práticas herdadas em relação dialógica com os conhecimentos eruditos e os subsídios teóricos trazidos por elementos externos à comunidade. O desenvolvimento da comunidade passa estar fundamentado no seu próprio saber e na consciência sobre a sua própria realidade, movido pela vontade e capacidade de se constituir como sujeitos e, ao mesmo tempo, atores do seu próprio futuro.

Transpondo os conceitos de Freire e as reflexões de Reis e Pinheiro (2009) para o contexto de uma educação em museus para a diversidade e a constituição de uma educação museológica libertadora, é preciso ter como premissa que o conteúdo e a metodologia possuam como ponto de partida a própria práxis dos sujeitos e que considere suas experiências e vivências constitutivas na realidade vivida. Portanto, a comunicação estabelecida entre o educador e o visitante deve ser promotora de mudanças e não simplesmente calcada em informações formatadas ou restritas a atividades sensoriais, mecanicistas, como se elas representassem um fim em si mesmas, mas que a partir dos recursos se instrumentaliza na necessidade de resgatar ao senso comum, muitas vezes

construído em meio às visões fragmentárias e ilusórias do real, devido às limitações e aos estereótipos impostos pela própria sociedade, com base em conhecimento e sentimentos elaborados através de uma ideologia opressora e homogeneizante, levando a reconstrução e reelaboração desse conhecimento em sua dimensão de totalidade e criticismo (REIS; PINHEIRO, 2009, p. 36).

Consideramos que se esses valores não forem construídos e consolidados coletivamente dentro das instituições, pouco ou nada se conseguirá avançar em direção a uma práxis transformadora das estruturas e das consciências dos sujeitos. Precisamos olhar para nós mesmos e reconhecer que a nossa prática é ainda “evada de autoritarismo e opressão”.⁴⁹

A professora Maria Célia Santos discorre no livro “Reflexões Museológicas: caminhos da vida” (2002) a cerca de uma pergunta sobre a influência de Paulo Freire no seu trabalho, e também sobre a ligação da Museologia e os museus com as ideias de Paulo Freire desde a década de 1970.

Nos anos 70, começamos a reconhecer que o homem é, ao mesmo tempo, o produto e o criador de sua sociedade e de sua cultura. Começamos a desenvolver ações, talvez de forma não intencional, que traçam um esboço do que consideramos o marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: **a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e que transforma a realidade** (grifo nosso). Nessa perspectiva, o preservar é substituído pelo apropriar-se e reapropriar-se do patrimônio cultural, buscando-se a construção de uma nova prática social. (SANTOS, 2002, p. 24).

Dando continuidade à sua reflexão, Santos⁵⁰ incorpora o pensamento de Freire como fundamento de sua reflexão ao destacar o processo em que se dá a aprendizagem: “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendizado, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo” (p. 24); só podemos reconhecer que o processo de aprendizagem se efetivou no sujeito quando ele é capaz de aplicar o conhecimento adquirido em situações concretas do seu cotidiano.

⁴⁹ ibidem

⁵⁰ ibidem

Essa concepção está presente, tanto na sua dissertação de Mestrado, “Museu-escola, Comunidade: uma integração necessária” (1981), como na tese de doutoramento “Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário em Itapuã” (1996). Na primeira pesquisa, apresenta preocupação com a qualidade dos programas educativos dos museus, o processo de aprendizagem dos alunos e a sua finalidade - o desenvolvimento do senso crítico. Na segunda pesquisa, destacamos a análise desenvolvida pela autora sobre a relação museu-educação–sociedade, na qual o pensamento de Paulo Freire(1979) é evidenciado como inspirador, através da ideia de mudança e transformação como finalidade da aprendizagem e a concepção de que os homens devem assumir o papel de sujeitos desse processo de transformação em que fazem e refazem o seu mundo.

Estas reflexões têm-nos levado a acreditar, cada vez mais, que a relação entre museu e educação é intrínseca, uma vez que a instituição museu não tem como fim último apenas o armazenamento e a conservação, mas sobretudo, o entendimento e o uso do acervo preservado pela sociedade para que, através da memória preservada, seja entendida e modificada a realidade do presente. Nesse sentido, a própria concepção do museu é educativa, pois o seu objetivo maior será contribuir par o exercício da cidadania, colaborando para que o cidadão possa apropriar-se do seu patrimônio e preservá-lo, assim ele deverá ser a base para toda a transformação que virá no processo de reconstrução da sociedade, sem a qual esse novo fazer será construído de forma alienante. (SANTOS, 1996, p. 17).

Priosti⁵¹ (2010) explicita o vínculo que estabelece entre o termo “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire e “Museologia da Libertação”, no contexto dos museus de comunidades, que a partir do processo de musealização do espaço de vivido e pela realização de ações patrimoniais que referenciam as subjetividades coletivas, possibilita que ocorra a **libertação** das forças vivas, endógenas da comunidade, e passem a fundar uma memória de resistência, que não se curva a padrões impostos de cima para baixo.

⁵¹Odalice Priosti é museóloga e autora da tese “Memória, Comunidade e Híbridação: Museologia da Libertação e estratégias de resistência”, na qual ela sintetiza a influência de Freire nas reflexões e práticas na constituição e desenvolvimento do ecomuseu de Santa Cruz.

Em Freire, o tema da Educação das Classes Populares, identificadas como “oprimidas”, representa o cerne de sua obra. Rusconi⁵² (1998) reconhece que a museologia e os museus têm sido, desde suas origens, espaços de teorias e práticas educativas, dando início à discussão sobre o papel dos museus em relação a educação popular. Busca trazer a reflexão sobre o sentido subjacente à educação popular ou à cultura popular na América Latina, aludindo a ideia de espaços de conflito, que se manifestam como processos socioculturais. Esclarece que essa definição de cultura popular permite identificar e definir papéis diferenciados à ação educativa realizada por determinadas instituições culturais que constituem a comunidade, dentre elas o Museu.

Scheiner (2000) ao referenciar um dos aspectos discutidos na obra de Rusconi (1998) que destacava o caráter pulsante das culturas populares, especialmente em relação a América Latina, com base no pensamento de Paulo Freire, enfatizava que nossas culturas tradicionais permanecem vivas e se perpetuam na prática cotidiana – em contínuo processo de transformação, auto constituindo-se na permanência e na criatividade. Scheiner (2000) conclui que ninguém melhor que Paulo Freire defendeu a dignidade dos elementos culturais nacionais e populares, rejeitando a imitação e lembrando, em todos os momentos de sua trajetória, que a dignidade humana e as identidades culturais se constroem no cotidiano, a partir da valorização dos traços que definem cada indivíduo frente a si mesmo e na sua relação com o mundo.

A concepção de educação popular que tem se desenvolvido tradicionalmente na América Latina tem sido gestada pelas classes dominantes, sendo direcionada às classes e aos setores dominados, garantindo assim, a reprodução do sistema social e produzindo consenso. Segundo a autora, destaca a contribuição de Paulo Freire para suplantar esse contexto:

Nos anos 60, Paulo Freire e sua pedagogia da Libertação realizam neste aspecto avanços transcendentais. “Como aprender a discutir e a debater com uma educação que se nos impõe”? – afirmava. Ditamos ideias. Não mudamos ideias. Damos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem que ele não compartilha, e à qual apenas se acomoda. Não lhe oferecemos meios para pensar autenticamente, porque ao receber as fórmulas dadas, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta,

⁵²Norma Tereza Rusconi de Meyer, de nacionalidade argentina, era professora de Filosofia e atuou como diretora do Museu de História e Ciências Naturais.

um esforço de recriação e de estudo. Exige reinvenção em Freire se dá a exaltação dos elementos culturais nacionais e populares, a busca do país real e a rejeição da imitação, a aversão à transmissão mecânica de conhecimentos por parte de intelectuais demasiado confiados em modelos de extrapolação. (RUSCONI, 1998, p. 137).

O Museu, em seu caráter eminentemente educativo, encontra na obra de Freire (1996) os indicadores para que possa exercer um papel transformador na sociedade: assumir seu comprometimento com uma Educação Libertadora, que não coaduna com o autoritarismo, nem com o falar de cima para baixo, mas propicia que o sujeito silenciado se torne o protagonista, num processo dialógico, que passa pela compreensão de que comunicar, falar às minorias envolve “a democratização no falar com”, num movimento contínuo de avaliação.

A grande tarefa do museu contemporâneo como instrumento para a leitura do mundo é destacado por Guarnieri⁵³ (2010) sendo essa “a de permitir esta, clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência de uma consciência crítica, de tal forma que uma informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do homem” (GUARNIERI, 2010, p. 204)

A influência de Freire no pensamento de Waldisa Rússio Guarnieri está presente de forma determinante como base do pensamento museológico desenvolvido pela professora e socióloga. Esse aspecto que é citado por Araújo (2010) confirma que Guarniere debitava aos ensinamentos de Paulo Freire a base da sua reflexão teórica.

O artigo que mais evidencia essa influência é o artigo “Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e preservação” (1990). Na própria definição de fato museológico encontramos conceitos que remetem ao pensamento freireano: “Fato museológico é a relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece e o Objeto, parte da Realidade, à qual o homem também pertence e sobre o qual tem o poder de agir” (GUARNIERI, 2010, p. 204).

⁵³ Professora , formada em Direito pela Universidade de São Paulo, fez mestrado e doutorado na Escola Pós-graduada da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Foi uma das personagens principais para o estabelecimento das bases do pensamento museológico contemporâneo. (BRUNO, M.C.O. Waldisa Russio Camargo Guarnieri: reflexos de uma trajetória profissional. In: Waldisa Russio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional. Vol.1 2010 p.21

Encontramos descritos no pensamento de Freire (1981) as instâncias que envolvem a relação com o objeto, a realidade e a produção de conhecimento. Primeiramente, parte do reconhecimento de que o sujeito possui um conhecimento prévio, portanto ele traz um repertório pessoal que precisa ser considerado; em segundo lugar, o processo de conhecer envolve o corpo em sua totalidade, pois são os seus sentidos que estabelecem a ponte entre o mundo e o processo cognitivo que torna possível a aprendizagem; em terceiro lugar, envolvem processos individuais e coletivos, pois dependem das inter-relações construídas no meio social, pois demanda engajamento do indivíduo no processo de refazer e ampliar as suas percepções, não se constituindo, desse modo, num processo passivo. Portanto, “o homem é consciente na medida em que conhece e tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 1979, p. 21).

O Museu tem um importante papel em relação a produção de conhecimento. Segundo Guarniere (2010), “é através da musealização dos objetos, cenários e paisagens que constituem sinais, imagens e símbolos, que o Museu permite ao homem a leitura do Mundo.” (GUARNIERI, 2010, p. 204). A autora explicita: O objeto é tudo que existe fora do homem aqui considerado como um ser inacabado.

Scheiner (2002) aborda um outro aspecto do processo museológico, ao destacar a importância de nos debruçarmos sobre o processo expositivo, reconhecendo-o como um veículo de comunicação e sua dimensão relacional, principalmente o seu caráter afetivo. O texto ênfatisa a necessidade de uma nova abordagem teórica sobre a exposição, ressaltando a importância dos aspectos relacionais, especialmente os de caráter afetivo, no entendimento da exposição como veículo de comunicação. Na proposição que apresenta explicita a sua Inspiração na construção teórica de Freire ao destacar o potencial transformador e libertador do Museu, que pode concretizar-se através das exposições – por meio de narrativas organizadas ou como instancias de mediação entre os diversos dimensões do Real, inclusive o onírico. Nesse processo de comunicação, propõe a constituição de nova estratégia para o reconhecimento das exposições através dos sentidos, que podemos considerar como novas pontes para a elaboração das narrativas dos museus na sua relação com os sujeitos.

No “ir e vir” dessas pontes construídas entre o Museu e os sujeitos representativos dos mais diversos grupos sociais, evidencia-se o caráter fenomênico do Museu: na medida em que, para Scheiner (2002) abre-se à possibilidade de que ele seja percebido de acordo com a experiência de mundo de cada um por meio das múltiplas e complexas relações que cada sujeito ou grupo social estabelece com o Real complexo.

Segundo a autora, com base nas teorias da comunicação aplicadas ao campo da Museologia, podemos apreender uma nova perspectiva resultante da função relacional do museu, que passa a ser percebido como instância de diálogo com a sociedade, de forma que cada exposição se constitui num argumento cultural, em que cada elemento expositivo representa uma instância de mediação entre visitante e objeto, mas necessário se faz reconhecer o lugar do visitante nesse processo, na medida em que o visitante também é um emissor de narrativas. Para além da instância comunicacional, há uma dimensão pedagógica que, liberta das amarras do ensino formal pode estabelecer outras experiências de aprendizado, por meio da construção de um verdadeiro diálogo com o sujeito, por meio da emoção, da imaginação e sentimento, e através desses elos constituídos, chegar à razão.

Portanto, é esse processo de vivenciar a exposição que permite aos sujeitos experimentar as diversas dimensões do olhar, seja um olhar em que o sujeito se percebe na relação com as coisas, ou um olhar externo às coisas, como um observador, ou para além delas e nesse momento perceber-se a si mesmo e por fim, olhar para dentro de si e para além de si, o Outro.

Para Scheiner (2012) esta é a grande riqueza que o museu pode oferecer à sociedade:

constituir-se como instância de autoconhecimento e de (re)conhecimento do Outro – movimentos fundamentais na constituição de uma relação digna do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Lembro aqui, mais uma vez, Paulo Freire, que não nos deixará esquecer que **saber é, antes de tudo, saber-se**; nem o quanto a liberdade é essencial para o verdadeiro conhecimento – aquele que nasce do indivíduo e, por meio dos sentidos, projeta-se para o mundo.

Essa perspectiva relacional vai ao encontro da proposição de Freire (1979), “pois somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo”. E além disso, “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada (p. 15). É justamente isto, que representa a “práxis humana”, a indissociabilidade da ação do sujeito da sua reflexão sobre o mundo.

Qual seria o papel do museu nesse processo? Qual a contribuição que pode trazer por meio da sua função comunicacional e pedagógica? Freire (1979) expressa uma perspectiva que nos instiga a refletir sobre esses questionamentos: a realidade não é compreendida pelos homens, na medida da sua consciência crítica, num primeiro momento. Essa consciência crítica não se manifesta naturalmente, no decorrer a uma

aproximação espontânea que o homem faz do mundo, pois sua percepção sobre as coisas ainda é ingênua, ele não consegue ir além da sua necessidade imediata. A tomada de consciência crítica pode ocorrer através da narrativa proposta pelos museus, de forma a oferecer aos sujeitos uma experiência que ultrapasse o nível espontâneo e imediatista da apreensão da realidade e alcançar a dimensão crítica em que a realidade em sua complexidade seja desvelada, de maneira que ele compreenda essa realidade e seja capaz de assumir-se epistemologicamente diante dela.

Os seres humanos, que se constituem como seres das práxis, isto é, que buscam transformar o mundo a partir da ação e da reflexão, interferindo e modificando-o através da sua presença criadora, disseminando sobre ele os vestígios do seu trabalho. Portanto, essas ações se dão por meio da criticidade e em função de finalidades estabelecidas, as quais permeiam as relações do sujeito como o seu mundo, num contexto que não é apenas físico, mas histórico e cultural, pois envolvem o reconhecimento de contextos do presente, mas também anteriores e posteriores, dessa maneira, elabora e conta a sua história, através daquilo que resulta do seu fazer contínuo (FREIRE, 1979). A realidade social, portanto, se constitui pela ação dos homens e pode ser modificada.

Diante desse contexto, a grande tarefa do museu contemporâneo seria, segundo Guarniere (2010), “a de permitir estar clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência de uma consciência crítica de tal forma que uma informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do homem” (GUARNIERI, 2010, p. 204) E conclui: A existência do homem está ligada ao seu pensamento, ação e àquilo que produz através do seu trabalho. “O homem é o ser que se realiza criticamente, historicamente, ao realizar-se, ele constrói sua história e sua cultura” (GUARNIERI, 2010, p. 206).

Em relação ao papel do Museólogo, a autora identifica o museólogo como um trabalhador social, cujas ações abarcam a função de pesquisador e de trabalhador social, auxiliando” a fazer o mundo e os homens, junto dos homens e no mundo” (GUARNIERI, 2010, p. 242). Portanto, é preciso compreender que:

Se o museu hoje pode ser compreendido como o cenário que torna possível a relação homem-objeto, ambos participantes de uma mesma realidade, a ação museológica deve ser entendida como uma possibilidade de crescimento e aprofundamento da consciência, uma consciência crítica e histórica que possibilita a ação; a ação na qual o homem exerce a sua plena humanidade, pois só se é humano no pleno exercício da liberdade e da criação. (GUARNIERI, 2010. p. 242).

A comunicação que se dá pela ação museológica, só adquire autenticidade ao reconhecer a autenticidade do pensar dos sujeitos, “mediatizados pela realidade”, portanto, resultante da “intercomunicação”. Não ocorre no isolamento, nem imposto, mas no diálogo em torno de uma realidade (FREIRE, 1987).

Por fim, ao refletir sobre o papel do museu e do museólogo na constituição de uma comunicação de caráter dialógico com o visitante que integra segmentos da sociedade que vivenciem uma realidade de opressão e exclusão-inclusão, é preciso que reconheçam que estão diante de um mundo que precisa ser transformado. Se o processo educativo que permeia as ações do museu se concretiza como práxis, esse possibilita o surgimento tanto de uma consciência da realidade opressora como de uma ação que visa a sua transformação, como elementos indissociáveis de um único processo. A tomada de consciência é um processo coletivo na busca de ultrapassar os limites e barreiras impostas pela sociedade de forma a consolidar processos de exclusão-inclusão.

Da “leitura do mundo” para a leitura da palavra, Ramos⁵⁴ (2004) considera que na “palavra geradora” se encerra uma pedagogia do diálogo, que pode nortear a atuação do Museu, no ensino de história, através do trabalho com o objeto gerador. Essa metodologia tem início com exercícios que dão ênfase as vivências, as experiências do sujeito no seu dia-a-dia, situando-se na “pedagogia da provocação”, isto é, a partir das vivências se conduz um debate, do qual são geradas as situações–problemas. Consubstancia a sua proposição no conceito de Freire de “leitura de mundo”, que considera que antes de ler as palavras, já desenvolvemos uma leitura do mundo, e quando passamos a ler as palavras novas leituras se processam.

O mesmo autor considera que na “palavra geradora” se revela uma pedagogia do diálogo, que pode nortear a atuação do Museu, no ensino de história. Ramos (2004) descreve assim sua metodologia:

É plausível defender que uma das possibilidades para o início de uma alfabetização museológica pode ser o trabalho com objetos geradores. Em sala de aula, no museu, ou em outros espaços educativos, o professor ou o orientador faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou os participantes de certo grupo, e a partir daí realizaria

⁵⁴ Francisco R. Lopes Ramos - Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (1992), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1996) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000).

exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados (RAMOS, 2004, p. 32).

A finalidade do trabalho com o objeto gerador é estimular reflexões sobre as relações construídas entre sujeito e objeto: “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano”.⁵⁵ (RAMOS, 2004, p. 32).

Na metodologia de Freire, as palavras eram propostas a partir de uma pesquisa realizada na própria comunidade dos participantes. Era preciso que elas fizessem sentido para eles, que se originassem das vivências de cada um. A partir dessas palavras, a troca de saberes e opiniões, o relato de suas memórias e experiências de vida enriquecia o processo da aprendizagem.

Ao esclarecer sobre a relação entre a sua metodologia e a de Freire, Ramos (2004) afirma que o trabalho com o objeto gerador tem início com exercícios que dão ênfase as vivências, as experiências do seu dia-a-dia, situando-se na “pedagogia da provocação”, isto é, a partir das vivências se conduz um debate, do qual são geradas as situações–problemas.

Anos mais tarde, o Museu da Maré⁵⁶ se apropria da ideia do “objeto gerador”, como metodologia para organizar o museu da comunidade. Araújo (2012) esclarece sobre o significado do trabalho desenvolvido junto às comunidades adjacentes: “Os objetos do Museu são como palavras geradoras que perpassam e tocam a todos os moradores das comunidades da Maré e de diversas outras comunidades populares” (p. 165). O processo que se desenvolve possibilita o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos àquele local, pois os objetos são entregues e doados pela comunidade.

O processo que se desenvolve nos museus comunitários possibilita o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos àquele local, pois os objetos são entregues e doados pela comunidade.

Segundo Araújo (2012), o Museu da Maré apresenta um projeto político de fortalecimento identitário, de sentimento de pertencimento, pelo compartilhamento de

⁵⁵ ibidem

⁵⁶Fundado no dia oito de maio de 2006, o museu surge a partir do desejo dos moradores de adquirirem o seu espaço de memória, “um lugar de imersão no passado e de olhar para o futuro, na reflexão sobre as referências dessa comunidade, das suas condições e identidades, de sua diversidade cultural e territorial.” (ARAÚJO, 2012, p. 165).

lembranças comuns, como a lembrança das palafitas, onde vários dos moradores viveram, as fotos dos vários momentos históricos da favela, como carregar água no rola-rola, como foi retratado nas fotos expostas na exposição permanente do Museu.

Os trabalhos descritos por Ramos (2004) e Araújo (2012) partilham de uma mesma perspectiva metodológica e conceitual baseada no referencial teórico e metodológico de Freire. Nele, esses dois elementos não se descolam, pois é a teoria que empresta sentido ao método, que lhe auferir coerência e fundamenta a estruturação do método. Segundo Freire (1982, p. 49) (...) começa a aclarar igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos (...). Em continuidade a esse pensamento o educador complementa: “Gostaríamos de salientar que toda tentativa de desenvolver tal reconhecimento fora das práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo” (p. 50)

Costa⁵⁷ (2012) focaliza a relação do sujeito com sua cidade, o patrimônio urbano, o patrimônio que está localizado dentro e fora das paredes dos museus. Destaca a tensão existente entre a preservação do antigo e a renovação, que envolve a memória individual e coletiva das pessoas que vivem nas cidades e a sua história.

a memória contida nos objetos dos museus e/ou no patrimônio expostos nas ruas uma síntese das memórias de toda gente, que quando trabalhada pela linha da história, com o ponto equilibrado entre a razão e a emoção, se transforma em húmus, capaz de nutrir o solo cimentado das cidades com a essência humana há tempos fragmentada, esfacelada e quase totalmente perdida. (COSTA, 2012, p. 89).

Costa (2012) reconhece a cidade como um museu vivo, um espaço em que simultaneamente ocorre a fruição, criação e rememoração, e no qual ocorre a apropriação de valores e o surgimento de múltiplas identidades que possibilitam ao cidadão constituir o sentimento de pertencimento. Ao refletir sobre a existência humana, enfatiza, que essa se concretiza na **comunhão** com outras existências, e que a capacidade de transcender, discernir, de dialogar (comunicar e participar) é inerente à essa existência. Conclui que:

⁵⁷ O trabalho da professora e pesquisadora Heloísa Helena Costa focaliza a relação do sujeito com sua cidade, o patrimônio urbano, o patrimônio que está localizado dentro e fora das paredes dos museus.

o patrimônio cultural ser usado como pedagogia social inclusiva, considerando que o patrimônio cultural pode representar “uma âncora fundamental para que os indivíduos se relacionem com sua identidade e se insiram como atores sociais na sociedade em que vivem, promovendo a mediação cultural necessária para que a existência ganhe sentido. (COSTA, 2015, p. 9).

Portanto, a autora reconhece a cidade como um museu vivo, um espaço em que simultaneamente ocorre a fruição, criação e rememoração, e no qual ocorre a apropriação de valores e o surgimento de múltiplas identidades que possibilitam ao cidadão constituir o sentimento de pertencimento.

A identidade dos sujeitos se constitui na relação com o percurso na cidade, e na relação com os outros, por meio da autopercepção (a forma como a pessoa se reconhece), como ela é reconhecida pelos outros e como esse sujeito percebe o outro. Desta forma, “a identidade cultural é uma consciência coletiva que se apoia na memória social” (COSTA, 2012).

Esse processo se desenvolve de forma dinâmica e complexa, em função das transformações sociais que impulsionam as mudanças na forma e no conteúdo das cidades contemporâneas, estas marcadas por um acentuado crescimento econômico e demográfico, uma vocação pelo consumo desenfreado e o deslocamento do foco das identidades coletivas pela perspectiva globalizante.

Em consonância com as mudanças sociais, a definição de patrimônio também tem se alterado. A autora cita a lista de tipos de patrimônio reconhecidos pela UNESCO (2004), que considera patrimônio cultural os seguintes objetos e expressões: cidades históricas; paisagens culturais; territórios sagrados; herança cultural submersa; museus; artesanato e festivais folclóricos; herança documental digital; documentos cinematográficos; tradições orais; línguas; ritos e crenças; música e canções; artes cênicas; medicina tradicional; literatura; tradições culinárias; esportes e jogos e talentos humanos vivos (COSTA, 2012, p. 90) .

Em função da amplitude da noção de Patrimônio, de sua origem e do impacto que causa na sociedade, apresentamos os seguintes questionamentos: quem usufrui desse patrimônio? E que memórias permanecem silenciadas no contexto social da cidade?

A autora se inspira em Freire, ao refletir sobre a existência humana que se concretiza na comunhão com outras existências, e que a capacidade de transcender, discernir, de dialogar (comunicar e participar) é inerente à essa existência.

Compreendemos que existe um movimento dialógico: da mesma forma que a memória coletiva e afetiva tem influência na preservação do patrimônio cultural da cidade, a densidade simbólica que reveste os marcos históricos e artísticos e outras formas de expressão, impactam às cidades e sua população, de forma a possibilita o surgimento e fortalecimento das identidades.

A autora estabelece a relação entre Museologia, bem cultural e patrimônio e os diversos grupos sociais que formam a sociedade, ao reconhecer a Museologia “como o estudo científico das relações entre o ser humano, ator social, e o mundo real por meio dos bens culturais que formam a herança coletiva, e “bem cultural como algo que tem valor coletivo e um profundo significado para o grupo que o criou” (COSTA, 2015, p. 4). Portanto, o patrimônio cultural é composto por esses bens significantes que fixam os códigos culturais em uma dada comunidade ou nação” (COSTA, 2012, p. 91) e através desses códigos a cidade dialoga com os seus habitantes.

Mas ao mesmo tempo, a história e a memória das cidades (e das pessoas) ficam marcadas em objetos testemunhos do patrimônio material, do imaterial e do ambiental, que nem sempre estão visíveis ou são considerados (COSTA, 2012, p. 92-93).

Segundo Costa (2012), ainda existem grandes diferenças em relação ao reconhecimento dos indivíduos enquanto atores sociais e criadores do patrimônio cultural. As concepções de igualdade, cidadania e desenvolvimento têm se mantido instáveis em função dos interesses e demandas do mercado global. E afirma: “Nesse contexto, o indivíduo é sempre o elemento alvo considerado como o consumidor em potencial.” (COSTA, 2012, p. 95). Concluimos que o reconhecimento da cidadania está vinculado a participação efetiva do sujeito no sistema produtivo e econômico da sociedade capitalista contemporânea. E qual o papel da Museologia quando podemos perceber que vários segmentos ainda encontram inúmeras barreiras para participar da sociedade em sua plenitude?

Costa (2012) propõe um retorno aos códigos culturais não plenamente desvelados, mas que dão sentido aos lugares e que se encontram nos testemunhos, nas narrativas, nas histórias de vida e vivências, nos odores e sons que compõem a memórias dos sujeitos que circulam pela cidade e que estão à espera de mediadores capazes de estabelecer pontes entre grupos culturais diversos e gerações. Segundo a autora (2015), esses atores sociais, os indivíduos, carregam consigo códigos culturais que estão implícitos e precisam ser reconhecidos por quem realiza a mediação cultural, para que possam nortear as ações. Através desses códigos pode-se analisar “o tipo, a qualidade, a forma e o conteúdo das apropriações que ocorrem, podendo isso interferir de forma positiva e/ou negativa no grau

de pertencimento e nas formas de preservação do patrimônio material e imaterial” (COSTA, 2015, p. 8). Conclui: A museologia “pode ser a parceira ideal para se aliar aos estudos patrimoniais e oferecer inúmeras possibilidades de compreensão dos códigos culturais contidos nos diversos suportes do patrimônio”. (COSTA, 2015, p. 95). Para a autora:

A Museologia tem no museu um excelente campo de atuação e de experimentação, pois o museu vem a ser um laboratório de alto nível para o estudo do homem criador e difusor da cultura e do patrimônio. E, além do museu, a Museologia encontra parceria nos patrimônios que se situam extra-muros da instituição cultural. (COSTA, 2012, p.100).

Finaliza ao considerar que:

o patrimônio cultural ser usado como pedagogia social inclusiva, considerando que o patrimônio cultural pode representar “uma âncora fundamental para que os indivíduos se relacionem com sua identidade e se insiram como atores sociais na sociedade em que vivem, promovendo a mediação cultural necessária para que a existência ganhe sentido. (COSTA, 2015, p. 9).

Inspirados nos caminhos traçados por Freire em sua existência, compreendemos que é preciso reconhecer os percursos trilhados por diversos sujeitos, ainda invisíveis, as relações não construídas pelos preconceitos, os sentidos não desvelados na relação com o patrimônio das cidades, ou guardados nos museus. É preciso considerar que:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusas, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido de diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 2014, p. 45).

A relação entre o Patrimônio e a Identidade se consolida, na medida em que aquele se relaciona com os contextos particulares e coletivos dos indivíduos e/ou grupos. Fundamentados em Freire (1967), reconhecemos que os sujeitos se constituem nas

relações que constroem. É preciso reconhecer o que caracteriza a natureza humana – os sujeitos, em sua diversidade, transcendem à sua condição biológica, o seu contexto espaço-temporal e construindo sua própria história e cultura.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41).

2.4 - De Paulo Freire...para os caminhos futuros

Consideramos que a releitura da produção desses pesquisadores, assim como outros autores não citados, mas que refletiram sobre essa temática, pode contribuir para a constituição de um museu efetivamente inclusivo e que contemple a diversidade da sociedade. Concluímos, destacando alguns princípios fundamentais para a concretização desse processo, principalmente no atual contexto social e político da sociedade brasileira.

Constituir instituições conscientes e autônomas: Em Freire (1987), o conceito de alienação está ligado a práticas mecanicistas e domesticadoras, a verticalização, a dicotomização entre o conteúdo e a forma histórica de ser do homem. A ideia de libertação resulta das práxis que se constrói na busca pela liberdade e pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, portanto, por meio da conscientização. A luta pela liberdade pressupõe a supressão de modelos impostos, tanto para a instituição como para os sujeitos, substituindo pela autonomia, que se constitui na tomada de consciência de si mesmo, do seu contexto, da sua condição e de tomada de decisão. Se trata de assumir um posicionamento entre seguir prescrições ou assumir escolhas, entre se colocar como atores ou apenas expectadores.

Consolidar a ideia de trabalho coletivo ou colaborativo - Em Paulo Freire, se constitui como um processo educativo, portanto, um ato político, que envolve todos os sujeitos na tarefa de se reeducar, reavaliando continuamente suas posturas e atitudes diante do mundo, do homem na sua diversidade expressa na variedade de suas culturas e concepções, corpos e crenças.

O sujeito como ponto de partida- Transpondo os conceitos de Freire e as reflexões de Reis e Pinheiro (2009) para o contexto de uma educação em museus para a diversidade e a constituição de uma educação museológica libertadora, é preciso ter como premissa que o conteúdo e a metodologia possuam como ponto de partida a própria práxis dos sujeitos e que considere suas experiências e vivências constitutivas na realidade vivida. Além disso, deve ser uma prática promotora de mudanças, e não simplesmente calcada

em informações formatadas ou restritas a atividades educativas mecanicistas, como se elas representassem um fim em si mesmas, baseada muitas vezes em uma ideologia opressora e homogeneizante, de forma que haja a reconstrução e reelaboração do conhecimento em sua dimensão de totalidade e criticismo.

CAPÍTULO 3

INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE INCLUSÃO E O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) AOS MUSEUS - ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE E ENTREVISTAS

3- Investigação sobre a percepção dos profissionais sobre inclusão e o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) aos Museus - Análise de dados do questionário online e entrevista

3.1 – Investigação sobre a Percepção dos profissionais sobre Inclusão e o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) aos Museus - análise dos dados do questionário on-line

Os resultados descritos abaixo integram uma etapa desta pesquisa, de carácter quantitativo, que consiste na aplicação de um questionário online contendo 48 questões, disponibilizado em Portugal e posteriormente no Brasil.

Nesta parte explorar primeiramente o perfil dos profissionais de museus, em seguida suas percepções sobre temas referentes à inclusão, tais como: interculturalidade, acessibilidade e diversidade. Por último esses resultados são comparados de forma a nos fornece o nível de envolvimento, de conscientização e mesmo de contraditoriedade presente nas afirmativas dos participantes. A construção dessa análise não prevê o desenvolvimento de um estudo comparativo entre os contextos de Portugal e do Brasil, mas uma análise em que as duas realidades diversas possam ampliar nossas percepções sobre questões que lhes são comuns.

Alcançamos um número de 93 participantes, sendo que somente 47 completaram de forma significativa o questionário, tendo a sua participação reconhecida como válida.

A primeira parte do questionário (Dados sociodemográficos e culturais) teve como objetivo conhecer a diversidade dos profissionais que atuam em Portugal e apresentou questões que podiam ser respondidas por extenso (respostas curtas e abertas) e algumas questões de múltipla escolha, de forma a possibilitar a identificação mais detalhada do perfil do profissional.

Nas partes seguintes (Parte II – Dados gerais sobre a relação museu e público e Parte III – Percepções sobre deficiência), as respostas foram padronizadas e avaliadas para a construção de uma escala de atitudes, sendo escolhida para isso a escala Likert. Esse instrumento visa verificar o nível de concordância do sujeito com uma proposição que apresenta uma alternativa favorável ou desfavorável, positiva ou negativa em relação a um objeto psicológico (MIRANDA et all, 2009) .

Atitude é uma característica dos sujeitos que está relacionada ao conjunto de crenças sobre alguma temática e sua resposta em relação a isso. Consideramos que mensurar atitude se torna relevante “pelo fato de que este conhecimento é útil na

compreensão do comportamento das pessoas, no entendimento da forma como tomam decisões e no conhecimento do modo como se organizam em grupos (LUCIAN, 2016,p.15)

Baseados nesta escala, composta por cinco (5) opções, os participantes podem especificar o seu nível de concordância ou discordância com a afirmativa proposta, escolhendo entre as seguintes respostas:

- 1 - Totalmente em desacordo;
- 2 - Bastante em desacordo;
- 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo;
- 4 - Bastante em acordo;
- 5 - Totalmente de acordo.

Para melhor análise dos dados obtidos as questões foram agrupadas em categorias, a saber:

A) Os cinco níveis de desenvolvimento intercultural: Negação (12 e 28); Minimização (15 e 40); Polarização (14,34 e 24); Adaptação (13,27,29 e 48); Aceitação (16, 20, 33, 39 e 43)

B) Concepções: Barreiras (25, 31, 42, 41 e 44); Nível de engajamento (22,23, 30, 36, e 37); Deficiência (17, 18,19, 35 e 46); Inclusão e Acessibilidade (21, 47, 38, 45, 32 e 26); Concepções Interculturais: (12, 13, 14, 15 e 16).

Os dados da pesquisa foram analisados por meio do programa SPSS que consiste num software aplicativo (programa de computador) do tipo científico, utilizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (UC) para a realização de pesquisas estatísticas.

As questões propostas no questionário online foram aprofundadas nas entrevistas realizadas com os profissionais de museus, tanto no Brasil quanto em Portugal. Portanto, essas relações são destacadas nas notas de rodapé para facilitar a leitura desta pesquisa.

3.2 – Dados de Portugal

3.2.1 – Análise de dados do questionário online aplicado em Portugal: Perfil dos participantes

Tabela 2 - Tabelas de Frequência - Portugal

Quadro 1 – distribuição da amostra por idade

		Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	26	3	6,4	6,5	6,5
	30	1	2,1	2,2	8,7
	31	2	4,3	4,3	13,0
	32	2	4,3	4,3	17,4
	33	1	2,1	2,2	19,6
	35	1	2,1	2,2	21,7
	36	1	2,1	2,2	23,9
	37	1	2,1	2,2	26,1
	38	1	2,1	2,2	28,3
	41	2	4,3	4,3	32,6
	42	3	6,4	6,5	39,1
	43	3	6,4	6,5	45,7
	47	3	6,4	6,5	52,2
	48	1	2,1	2,2	54,3
	49	1	2,1	2,2	56,5
	50	1	2,1	2,2	58,7
	51	2	4,3	4,3	63,0
	52	6	12,8	13,0	76,1
	53	3	6,4	6,5	82,6
	55	2	4,3	4,3	87,0
56	1	2,1	2,2	89,1	
57	2	4,3	4,3	93,5	
58	1	2,1	2,2	95,7	

	59	1	2,1	2,2	97,8
	60	1	2,1	2,2	100,0
	Total	46	97,9	100,0	-
Ausente	Sistema	1	2,1	-	-
Total		47	100,0	-	-

No que diz respeito à idade dos participantes, é possível identificar através do Quadro 1, que as idades variam entre 26 e 60 anos, a média de idade foi calculada em 44,96. A idade com maior frequência é de 52 anos. Foi observado um Desvio Padrão de 9,850, representando 60% dos participantes identificados entre 34 e 54 anos. Uma resposta foi desconsiderada por ser inadequada. O indivíduo respondeu que tinha 12 anos. Consideramos, portanto, com 46 indivíduos nesta questão.

Tabela 3 - Quadro 2- Distribuição da amostra por nacionalidade

Nacionalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Brasileira	5	10,6	10,6	10,6
	Portuguesa	42	89,4	89,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

No Quadro 2, em relação a nacionalidade, declararam-se portugueses 42 (89%) dos profissionais e brasileiros e 5 (10,6%).

Tabela 4 - Quadro 3 – Distribuição da amostra por declaração de identidade de gênero

Qual sua identidade de gênero?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pessoa homem	8	17,0	19,0	19,0
	Pessoa mulher	34	72,3	81,0	100,0
	Total	42	89,4	100,0	-
Ausente	Sistema	5	10,6	-	-
Total		47	100,0	-	-

Dentre os participantes identifica-se no Quadro 3, a maior frequência de mulheres, 34 (81,0%) e menor de homens, 8 (19,0%) e 5 pessoas não declaram sua identidade de gênero, sendo que nenhum dos participantes se identificou como transgênero e/ou transexual.

Tabela 5 - Quadro 4 – Distribuição da amostra por declaração de religiosidade e doutrina

Considera-se religioso?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	30	63,8	63,8	63,8
	Não	17	36,2	36,2	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Tabela 6 - Quadro 4.1- Distribuição da amostra por declaração de doutrina religiosa

Qual a doutrina religiosa?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		19	40,4	40,4	40,4
	Católico	22	46,8	46,8	87,2
	Cristão	3	6,4	6,4	93,6
	Protestante	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

No Quadro 4, dentre os participantes, 30 (63,8%) se declararam religiosos e 17(36,2%) não religiosos.

Na Quadro 4.1, dentre os participantes que se declararam religiosos 22 (46,8%) definiram-se como católicos, 3 (6,4%) definiram-se como cristãos e 3 (6,4%) se definiram-se como protestantes e 19 (40,4%) não declararam.

Tabela 7 - Quadro 5 – Distribuição da amostra em relação a pertencimento a um grupo cultural.

Considera-se pertencente a algum grupo cultural específico (etnia)?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	44	93,6	93,6	93,6
	Sim	3	6,4	6,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Tabela 8 -Quadro 5.1- Distribuição da amostra em relação a pertencimento a um grupo cultural específico.

Qual grupo cultural?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		44	93,6	93,6	93,6
	Deficientes	1	2,1	2,1	95,7
	Judeu	1	2,1	2,1	97,9
	Negra	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Quanto à identificação com um grupo cultural específico, no Quadro 5, podemos observar que apenas 3, equivalendo ao valor percentual de 6,4%. declararam seu pertencimento, identificando-se no Quadro complementar (5.1) como judeu (2,1%), negra (2,1%) e deficiente (2,1%)⁵⁸.

Tabela 9 -Quadro 6-Distribuição da amostra em relação a identificação da localidade em que vive.

Tipo de localidade em que vive					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Zona Rural	4	8,5	8,5	8,5
	Zona Urbana	35	74,5	74,5	83,0
	Zona semiurbana	8	17,0	17,0	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

⁵⁸ Declaração em consonância com a nossa reflexão da página 34

Relativamente à localidade onde moram, podemos verificar no Quadro 6 que da totalidade dos respondentes 35 (74,5%) declarou residir em área urbana e 8 (17,0%) em área semiurbana e apenas 4 (8,5%) residem em área rural.

Tabela 10 - Quadro 7- Distribuição da amostra em relação ao nível de formação dos profissionais.⁵⁹

Qual o seu nível de formação?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até o 2º grau completo	2	4,3	4,3	4,3
	Superior Completo	15	31,9	31,9	36,2
	Superior incompleto	3	6,4	6,4	42,6
	Pós-graduação	27	57,4	57,4	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Quanto ao nível de formação podemos verificar que da totalidade dos respondentes 27 (57,4%) possui Pós-graduação, 15 (31,9%) possuem o Superior completo, 3 (6,4%) o Superior incompleto e apenas 2 (4,3%) 2º grau completo.

Tabela 11 - Quadro 8 – Distribuição da amostra quanto a área de formação acadêmica

Qual a sua área de formação acadêmica?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Antropologia	2	4,3	4,3	4,3
	Arqueologia	3	6,4	6,4	10,6

⁵⁹ Onde lê-se 2º grau completo leia-se Secundário completo

Arqueologia / História da Arte	1	2,1	2,1	12,8
Arqueologia/ Museologia	2	4,3	4,3	17,0
Artes visuais	1	2,1	2,1	19,1
Cidadania	1	2,1	2,1	21,3
Ciências	1	2,1	2,1	23,4
Ciências Sociais	1	2,1	2,1	25,5
Conservação e restauro	1	2,1	2,1	27,7
Design Industrial	1	2,1	2,1	29,8
Educação	3	6,4	6,4	36,2
Educação/ Museologia	1	2,1	2,1	38,3
Gestão	1	2,1	2,1	40,4
História	7	14,9	14,9	55,3
História da Arte	4	8,5	8,5	63,8
História Militar	1	2,1	2,1	66,0
História/ Arqueologia	1	2,1	2,1	68,1
História/ História da Arte/ Museologia	1	2,1	2,1	70,2
História/ História de Arte	1	2,1	2,1	72,3
História/ Museologia	2	4,3	4,3	76,6
Línguas e Literaturas	1	2,1	2,1	78,7
Museologia	7	14,9	14,9	93,6

	Património	1	2,1	2,1	95,7
	Sociologia	1	2,1	2,1	97,9
	Turismo	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Em relação à área de formação de maior concentração podemos identificar a área de Museologia, como formação complementar em nível de pós-graduação 13 (25,7%), em seguida História, como formação primeira de 13 (25,5%) dos profissionais, destacando-se também as áreas de Arqueologia com 6 (14,9%) e Educação com 3 (6,4%).

Tabela 12 - Quadro 9 – Distribuição da amostra quanto à função exercida pelo profissional no museu.

Qual função você exerce no museu?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Administrativo	1	2,1	2,1	2,1
	Arqueólogo	1	2,1	2,1	4,3
	Assessor Científico	1	2,1	2,1	6,4
	Conservador	3	6,4	6,4	12,8
	Coordenador	1	2,1	2,1	14,9
	Diretor	8	17,0	17,0	31,9
	Diversas Funções	4	8,5	8,5	40,4
	Documentalista	1	2,1	2,1	42,6
	Estagiário	1	2,1	2,1	44,7
	Mediador	1	2,1	2,1	46,8
	Museólogo	2	4,3	4,3	51,1
	Observador	1	2,1	2,1	53,2

	Pesquisador	5	10,6	10,6	63,8
	Programador Cultural	1	2,1	2,1	66,0
	Serviço Educativo	10	21,3	21,3	87,2
	Técnico Superior	5	10,6	10,6	97,9
	Voluntário	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Relativamente à função que os profissionais exercem nos museus, a maioria dos respondentes 10 (21,3%) atuam no Setor Educativo. A segunda função com maior representação é a de Diretor, com 8 participantes (17%). A terceira função é de pesquisador com 5(10,6%) em equivalência com a função de Técnico Superior 5 (10,6%). Destacam-se os 4 (8,5%) profissionais que declaram exercer funções múltiplas nos museus. Em comparação com o Quadro anterior podemos observar que apesar do Setor Educativo representar a função mais declarada, não corresponde em mesmo valor à formação na área de Educação, o que nos indica que profissionais de diversas formações têm ocupado essa função. Da mesma forma, apesar de na tabela anterior a formação de Museólogo aparecer com maior frequência, no Quadro9 fica evidenciado que apenas 2 (4,3%) profissionais atuam nessa função específica.

Tabela 13 - Quadro 10 – Distribuição da amostra quanto aos profissionais com deficiência.

Você tem algum tipo de deficiência?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	45	95,7	95,7	95,7
	Sim	2	4,3	4,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Tabela 14 - **Quadro 10.1 – Distribuição da amostra quanto à deficiência.**

Qual deficiência?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		45	95,7	95,7	95,7
	Dislexia	1	2,1	2,1	97,9
	Neuropatia degenerativa, de origem genética	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

No que diz respeito à presença de profissionais com deficiência nos museus, podemos identificar no Quadro 10 que apenas 2 (4,3%) declararam ter alguma deficiência. Estes profissionais especificaram a sua deficiência no Quadro acima. Um dos profissionais declara ter neuropatia degenerativa de origem genética e o outro com dislexia.

3.2.2 – *Dados Gerais sobre a relação museu e público (Parte II: 12-16) correlacionadas a Percepções sobre Deficiência (Parte III – 17-48)*

Do Quadro 12 ao 16 as afirmações estão relacionadas aos indicadores do Continuum de Desenvolvimento Intercultural de Hammer (2012)⁶⁰. As tabelas referentes a esses indicadores serão apresentadas isoladamente e depois em conjunto com outras questões correlatas compondo categorias de análise.

3.2.3 *Resultados de Portugal*

Tabela 15 - **Quadro 12 – Indicador de Negação**

12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.

60 Citado na página 58.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	6	12,8	12,8	12,8
	Bastante em Desacordo	8	17,0	17,0	29,8
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	17	36,2	36,2	66,0
	Bastante em Acordo	11	23,4	23,4	89,4
	Totalmente de Acordo	5	10,6	10,6	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

O Quadro 12 destaca menor nível de consciência intercultural e apresenta opções em que se considera positivas as respostas 1 e 2. A maior concentração está na resposta 3 (36,2%) e 2 (23%), demonstrando a permanência de um imaginário de um Museu voltado à contemplação na concepção dos profissionais, confirmando a ideia de que as pessoas têm o dever de se adaptar a essas instituições.

Tabela 16 - Quadro 12.1 – Nível de Negação

NEGAÇÃO			
		12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.	28- Considero importante que a PcD se esforce para superar suas dificuldades para que possa melhor aproveitar a visita ao museu.
N	Válido	47	47
	Ausente	0	0
Média		3,02	2,87

Mediana	3,00	3,00
Modo	3	3
Desvio Padrão	1,170	1,096
Mínimo	1	1
Máximo	5	5

O Quadro 12.1 apresenta as questões correlatas 12 e 28 de forma a confirmar o nível de Negação nas concepções dos profissionais em relação às Pessoas com Deficiência. As respostas consideradas mais favoráveis seriam as 1 e 2. Na questão 28 a maior concentração aparece na resposta 3 (38,3%) e em equivalência nas respostas 2 e 4 (21,3%), confirmando que essas temáticas ainda não estão consolidadas entre os profissionais. A diluição das respostas pode ser confirmada através do desvio padrão de valor significativo (1,170), pois está acima de 1.

Tabela 17 - Quadro 13 – Indicador de Adaptação

13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	1	2,1	2,1	2,1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	4	8,5	8,5	10,6
	Bastante em Acordo	11	23,4	23,4	34,0
	Totalmente de Acordo	31	66,0	66,0	100,0

	Total	47	100,0	100,0	-
--	-------	----	-------	-------	---

O Quadro 13 destaca o maior nível de desenvolvimento intercultural. Essa concepção demanda comprometimento com a transformação das estruturas institucionais. A maior concentração nas respostas 5 (73,0%) e 4 (21,6%), consideradas mais positivas, demonstram a existência de uma consciência de necessidade de mudança.

Tabela 18 - Quadro 13.1 – Nível de Adaptação

ADAPTAÇÃO					
		13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas	27- Na organização de uma atividade, deve-se levar em consideração a possibilidade de haver pessoas com diferentes tipos de deficiência.	29- Antes de propor uma atividade ou percurso de visita é necessário levar em consideração os interesses e repertório pessoal da PcD.	48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.
N	Válido	47	47	47	47
	Ausente	0	0	0	0
Média		4,51	4,43	4,04	4,62
Mediana		5,00	5,00	4,00	5,00
Modo		5	5	4	5
Desvio Padrão		0,831	0,853	0,859	0,739
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5

O Quadro 13.1 propõe-se uma análise das questões correlacionadas 13, 27, 29, 48, em que são consideradas mais favoráveis as respostas de valor 4 e 5. A questão 27 enfoca a elaboração de um planejamento de ações visando a Diversidade, apresentando maciça concentração na resposta 5 (83,8%). A questão 29 remete ao reconhecimento da pessoa com deficiência na sua integralidade, apresentando maior concentração na resposta 5 (56,8%) e 4 (29,7%). A questão 48 se relaciona com o conceito de acessibilidade em toda a sua amplitude, apresenta significativa concentração nas respostas 5 (86,5%). O índice de Desvio Padrão é baixo e, portanto, podemos concluir que o pensamento dos participantes é mais homogêneo e que já existe uma consciência de necessidade de transformação como um todo nas estruturas, métodos e práticas com vistas a constituição de museus mais acessíveis.

Tabela 19 - QUADRO 13.2 – Questões em análise comparativa

34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos. * 48- Um museu inclusivo deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia. Tabulação cruzada						
Contagem						
		48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.				Total
		Totalmente em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos	Totalmente em Desacordo	1	0	0	9	10
	Bastante em Desacordo	0	0	5	4	9

direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos.	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	0	1	3	10	14
	Bastante em Acordo	0	0	3	8	11
	Totalmente de Acordo	0	0	1	2	3
Total		1	1	12	33	47

O Quadro acima compara duas concepções diferentes, embora relacionadas ao processo inclusivo. A questão 34 enfoca uma perspectiva integracionista, caracterizada por criar espaços específicos e separados para Pessoas com Deficiência dentro de uma estrutura geral. São consideradas mais positivas as respostas 1 e 2. A questão 48 apresenta uma perspectiva inclusivista da acessibilidade, enfatizando os princípios de igualdade, autonomia e qualidade de vida para todas as pessoas. As respostas consideradas mais corretas seriam a 4 e 5, sendo essa tendência confirmada pela maior adesão as respostas 4(12) e 5 (33). Destes, apenas 18 confirmaram essa concepção na questão 34, ao indicarem a resposta 1(9) e 2 (9).

Tabela 20 - Quadro 14 – Indicador de Polarização

14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	12	25,5	25,5	25,5
	Bastante em Desacordo	6	12,8	12,8	38,3

	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	11	23,4	23,4	61,7
	Bastante em Acordo	9	19,1	19,1	80,9
	Totalmente de Acordo	9	19,1	19,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

Tabela 21 - Quadro 14.1 – Nível de Polarização

POLARIZAÇÃO				
		14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.	34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos.	24- O museu para ser inclusivo deve priorizar um grupo ao qual deve ser direcionado o atendimento, os recursos de acessibilidade e materiais de apoio, com base no tipo de deficiência.
N	Válido	47	47	47
	Ausente	0	0	0
	Média	2,94	2,74	3,02
	Mediana	3,00	3,00	3,00
	Modo	1	3	3
	Desvio Padrão	1,466	1,224	1,242
	Mínimo	1	1	1

Máximo	5	5	5
--------	---	---	---

O Quadro 14 enfoca o nível de Polarização que exemplifica uma defesa da estrutura e dos valores tradicionais institucionais em oposição a outras perspectivas. São consideradas mais favoráveis as respostas 1 e 2. As respostas que apresentam maior concentração são as respostas 1 (25,5%) e 3 (23,4%), mas apresenta uma adesão significativa nas respostas 4 e 5. Numa análise mais ampla no Quadro 14.1, no qual as respostas consideradas mais positivas são as 1 e 2, podemos observar um elevado nível de dispersão e incerteza nas respostas. As questões correlatas destacam práticas presentes nos museus que, apesar de tentarem passar um contexto de inclusão, mascaram uma intenção de controle da Diversidade e de manutenção das estruturas e percepções tradicionais na instituição.

A questão 34, as respostas 3 (29,8%) e 4 (23,4%) confirmam a manutenção desse padrão de procedimento.

A questão 24, as respostas 3 (31,9%) e 2 (21,3%) indicam uma tendência ao deslocamento para uma perspectiva negativa. Mas em ambas o nível de dispersão entre as respostas, confirmam a incerteza nessas concepções.

Tabela 22 - Quadro 15- Indicador de Minimização

15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	7	14,9	14,9	14,9
	Bastante em Desacordo	6	12,8	12,8	27,7
	Algumas vezes de Acordo e	14	29,8	29,8	57,4

	outras em Desacordo				
	Bastante em Acordo	5	10,6	10,6	68,1
	Totalmente de Acordo	15	31,9	31,9	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Tabela 23 - Quadro 15.1 – Nível de Minimização

MINIMIZAÇÃO			
		15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.	40- As atividades sensoriais disponibilizadas pelo museu são suficientes para tornar os conteúdos das exposições acessíveis.
N	Válido	47	47
	Ausente	0	0
	Média	3,32	2,51
	Mediana	3,00	3,00
	Modo	5	3
	Desvio Padrão	1,431	0,831
	Mínimo	1	1
	Máximo	5	5

O Quadro 15 e 15.1 exemplifica o nível de Minimização, que se caracteriza por seu caráter transitório entre uma perspectiva monocultural e etnocêntrica em relação à outra de caráter etnorelativa e global e que envolve o desenvolvimento de um pensamento crítico. No Quadro 15 e 15.1 as respostas consideradas mais favoráveis correspondem a 1 e 2. Porém, contraditoriamente, pode-se observar no Quadro 15 que as respostas com

maior concentração nas respostas 5 (31,9%) e 3 (29,8%) que confirmam a tendência de generalização sem considerar contextos sociais. No Quadro 15.1 selecionamos uma prática representativa de caráter padronizada, muito comum entre as instituições culturais, que supõe uma condição de igualdade de acesso para todas as Pessoas com Deficiência. Na Questão 40, a resposta 3 apresenta maior concentração (46,8%), seguida da 2 (36,2%). Nesse caso fica evidenciado uma percepção em processo de transição, ao demonstrar uma adesão relativa ao padrão de atendimento proposto, mas que também considera que outras variáveis devem ser levadas em conta na comunicação com a Pessoa com Deficiência.

Tabela 24 - Quadro 16 – Indicador de Aceitação

16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	1	2,1	2,1	2,1
	Bastante em Desacordo	1	2,1	2,1	4,3
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	4	8,5	8,5	12,8
	Bastante em Acordo	9	19,1	19,1	31,9
	Totalmente de Acordo	32	68,1	68,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	-

O Quadro 16 apresenta um nível mais desenvolvido de consciência dos profissionais em relação a presença da diversidade nos museus. Implica em valorização e reconhecimento das contribuições que os diversos grupos e culturas podem trazer à

sociedade e às instituições. A maior concentração (68,1%) na opção 5 e na opção 4 (19,1%) confirma essa tendência a valorizar a diversidade e fazer do museu um espaço em que a relação entre culturas diferentes pode ser discutida e estimulada

Tabela 25 - Quadro 16.1 – Nível de Aceitação

ACEITAÇÃO						
		16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.	20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos.	33- É possível que o museu atenda a cada indivíduo ou grupo de acordo com suas características e necessidades específicas, possibilitando um ambiente de acolhimento e respeito.	39- O museu em que trabalho busca oferecer ambientes e vivências de igual qualidade para todas as pessoas que o visitam, independentemente de sua condição ou necessidade específica.	43- A promoção da acessibilidade é uma preocupação contínua da Gestão do museu no qual trabalho.
N	Válido	47	47	47	47	47
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	4,49	4,15	3,98	3,60	3,64
	Mediana	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	Modo	5	4	4	3	4

Desvio Padrão	0,906	0,884	0,847	1,136	1,092
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 16.1 inter-relaciona o nível de Aceitação com outras questões correlatas, que destacam o aspecto da flexibilização tanto no âmbito da atuação profissional como institucional. As respostas consideradas mais favoráveis são as 4 e 5. As questões 39 e 43 destacam as práticas que se efetivam nas instituições, e buscam identificar se os valores são correspondentes. A maior concentração nas respostas 4 (44,7%) e 5 (38,3%) nas questões 20 e, também na 33 tendo como números das respostas 4 (53,2%) e 5 (25,5%) destacam o desenvolvimento de uma consciência, porém esses valores não se mantêm nas questões 39 e 43, nas quais surgem uma dispersão maior nas respostas, confirmadas pela ampliação do Desvio Padrão. Na questão 39 a maior concentração está na resposta 3 (34,0%) indicando que essa não é uma realidade consolidada nas instituições, seguida pela resposta 4 (27,7%). Na questão 43 a maior concentração está na resposta 4 (40,4%) que indica uma preocupação maior da gestão com essa temática, mas não se pode desconsiderar a frequência na resposta 3 (25,5%) que indica uma condição de instabilidade.

Tabela 26 - Quadro 17 – Identificação de Barreiras

BARREIRAS						
		25- Considero que o alto custo dos recursos de equiparação das oportunidades para as PcD representa um obstáculo para a sua implementação nos museus.	31- Considero que a falta de conhecimento sobre o tema é o maior obstáculo para que os museus possam se tornar mais acessíveis.	42- A acessibilidade é importante, mas não é possível implementá-la em todos os museus.	41- As PcD geralmente não têm interesse em comparecer às atividades de arte e cultura, mesmo que ofereçamos alguns recursos de acessibilidade.	44- A promoção da acessibilidade exige muitos recursos e traz pouco retorno à instituição.
N	Válido	47	47	47	47	47

Ausente	0	0	0	0	0
Média	3,40	4,00	2,51	2,23	2,17
Mediana	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00
Modo	4	5	3	2 ^a	2
Desvio Padrão	,993	1,000	1,159	1,005	1,110
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 17 destaca a percepção dos profissionais de museus no que tange as barreiras que consideram mais relevantes para a constituição de instituições inclusivas, portanto, são consideradas mais favoráveis às respostas de valor 4 e 5. A questão 25 enfoca o aspecto financeiro, sendo assim a resposta 4 (44,7%) aparece com maior índice de concentração, seguida da resposta 3 (31,9%) e com nível baixo de Desvio Padrão (993). A questão 31 enfoca o aspecto do conhecimento. Nesta, as respostas se apresentam com menor concentração que a anterior, distribuindo-se pelas respostas 5 (38,3%), em seguida a resposta 4 (31,9%) e 3 (23,4%). A questão 42 está relacionada à estrutura a qual o museu pertence. Nesse caso, as respostas que apresentam maior concentração são a 3 (34,0%) e a 4 (27,7%), na qual podemos identificar uma ampliação da dispersão no conjunto das respostas, sendo assim não há consenso. A questão 41 responsabiliza a pessoa com deficiência pelo contexto das instituições, sendo assim, as respostas se concentram igualmente na questão 2 (31,9%) e 3 (31,9%), seguida pela 1 (27,7%), portanto não há consenso na negação da afirmativa. A questão 44 destaca a relação custo-benefício, nesta, as respostas 2 (36,2%) e 1 (31,9%) apresentam maior adesão a não concordância à afirmativa, embora seja observado um Desvio Padrão significativo (1,110), pois está acima de 1. Sendo assim, a Questão 25 aparece com maior consenso, apontando que o aspecto financeiro é o maior obstáculo para tornar os museus inclusivos. A Questão 31 aparece em seguida com maior índice de consenso, apontando a falta de conhecimento como o obstáculo também relevante.

Tabela 27 - Quadro 18– Níveis de Engajamento

ENGAJAMENTO					
	22- Para aprimorar a minha atuação com diferentes grupos, procuro ampliar o meu conhecimento sobre as questões relacionadas à deficiência.	23- Considero importante questionar certas metodologias e materiais utilizados nos museus, associados às PcD.	30- Considero-me preparado para flexibilizar meu planejamento e procedimentos para atender interesses e necessidades específicas do visitante com qualquer tipo de deficiência.	36- Costumo desenvolver ou participar de projetos ou eventos relacionados às PcD fora do museu em que atuo.	37- Costumo desenvolver ou participar de projetos relacionados à diversidade fora do museu.
Média	4,28	4,21	3,57	2,89	3,11
Mediana	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Modo	4	4	3	3	3
Desvio Padrão	0,800	0,832	1,016	1,088	1,238
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 18 destaca os diversos níveis de engajamento com os quais o profissional pode-se identificar. A questão 22 relaciona-se com o nível mais básico de engajamento em

relação à inclusão e diversidade, que corresponde a busca de informação sobre o tema⁶¹. Nesta, a resposta 4 apresenta maior concentração de todas as questões (46,8%), sendo seguida pela resposta 5 (42%), com menor índice de Desvio Padrão (0,800). A questão 23 envolve aquisição de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico e apresenta maior concentração na resposta 4 (44,7%) e 5 (40,4%). A questão 30 envolve o conhecimento aplicado à prática profissional⁶² e apresenta maior concentração na resposta 3 (36,2%), em seguida a 4 (34%) e maior índice de Desvio Padrão (1,016), portanto evidencia um certo grau de incerteza. As questões 36 e 37 enfocam um nível maior de envolvimento, podendo se referir a uma militância ou adesão a atividades de voluntariado. Na questão 36 a resposta de maior concentração é a resposta 3 (46,8%), tendo apresentado uma ampliação do Desvio Padrão (1,088). A questão 37, consolida o resultado da questão anterior ao apresentar a resposta 3 (31,9%) com mais afluência, sendo que o Desvio Padrão é ampliado (1,238), consistindo no maior desvio padrão da categoria, caracterizando maior heterogeneidade no envolvimento efetivo dos indivíduos com a temática.

Tabela 28 - Quadro 19 – Concepções sobre Deficiência

DEFICIÊNCIA						
	17- O aspecto físico é determinant e para identificar se a pessoa tem deficiência.	18- O aspecto físico é determinant e para identificar qual o tipo de deficiência de uma pessoa.	19- Saber que uma pessoa tem deficiência a é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou não fazer.	35- Pessoas com deficiência, independent e da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.	46- As pessoas que possuem a mesma deficiência , mas com diferentes idades e trajetórias pessoais podem ter opiniões diferentes sobre como tornar o	26- O investimento para atender as PcD não é uma obrigação, mas uma ação de responsabilidad e social (ou um benefício para a população).

⁶¹ Ver entrevista sobre ampliação de conhecimento.

⁶² Ver entrevista de Portugal sobre a experiência com PcD (Negação, 3º diálogo), página ____

						ambiente acessível para elas.	
N	Válido	47	47	47	47	47	47
	Ausente	0	0	0	0	0	0
Média		1,98	2,02	1,74	3,02	4,02	3,60
Mediana		2,00	2,00	1,00	3,00	4,00	4,00
Modo		1	1	1	3	4	5
Desvio Padrão		1,032	1,053	0,896	1,113	0,766	1,469
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		4	5	4	5	5	5

O Quadro 19 confronta as concepções dos profissionais sobre a Deficiência, enfocando a permanência de percepções baseadas no modelo médico. Através das suas repostas podemos refletir sobre como esse entendimento pode influenciar as práticas museológicas em suas diversas instâncias. Nas questões 17, 18 e 19 são consideradas positivas as respostas 1 e 2, pois confrontam esse modelo. A Questão 17, apresenta a resposta com maior adesão a 1 (46,8%) e a 3 (31,9%), com nível de dispersão significativo (1,032). A Questão 18 apresenta maior concentração nas respostas 1 (44,7%) e 3 (36,2%), com índice de Desvio Padrão também de valor significativo (1,053). A questão 19, apresenta uma redução significativa no índice do Desvio Padrão (0,896), consolidando a maior tendência nas respostas 1 (53,2%), 3 (23,4%) e 2 (21,3%), opondo-se à afirmativa relacionada ao Modelo Médico. Nas questões 35 e 46 foram consideradas como mais favoráveis as respostas 4 e 5, pois demonstram concordância com as afirmativas relacionadas com o modelo biopsicossocial. Na questão 35, a maior concentração está na resposta 3 (42,6%), tendo o Desvio Padrão alcançado um índice significativo (1,113). A questão 46 apresenta maior índice de concentração nas respostas 4 (59,6%) e 5 (23,4%), tendo apresentado um índice de Desvio Padrão mais baixo (0,766) caracterizando o menor nível de dispersão entre as questões propostas. A questão 26 aborda o conhecimento sobre legislação e apresenta as respostas 1 e 2 como as mais favoráveis. A maior concentração na resposta 5 (38,3%) e 4 (23,4%) evidencia uma percepção assistencialista vigente entre os profissionais. O Desvio Padrão apresenta um índice muito significativo (1,469).

Tabela 29 - QUADRO 19.1 Questões em análise comparativa

19.- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou não fazer. * 35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu. Tabulação cruzada							
Contagem							
		35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.					Total
		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
19- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou	Totalmente em Desacordo	2	1	12	6	4	25
	Bastante em Desacordo	2	4	4	0	0	10
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	1	3	4	2	1	11

não fazer.	Bastante em Acordo	0	0	0	1	0	1
Total		5	8	20	9	5	47

No Quadro acima comparamos as respostas das questões 19 e 35, com a finalidade de destacar as contradições nas percepções dos profissionais de museus sobre a temática da Deficiência. Na questão 19, as respostas consideradas positivas são a 1 e 2, pois confronta as classificações baseadas na deficiência, características do modelo médico. A respostas com mais adesão são as 1 (53,2% e 3 (23,4%), apresentando um índice de Desvio Padrão baixo (0,896). Na questão 35, as respostas reconhecidas como mais corretas são as 4 e 5. A resposta 3 é identificada com maior concentração (42,6%) e um Desvio Padrão significativo (1,113) indicando a existência de dúvidas sobre a questão. Porém, entre aqueles que responderam favoravelmente na questão 19 (1e 2 = 35) rejeitando o padrão fixo, não confirmaram sua percepção mais flexível nas respostas da questão 35 (4 e 5 = 10), evidenciando uma contradição nas respostas.

Tabela 30 - QUADRO 19.2- Questões em análise comparativa

20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos. * 35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu. Tabulação cruzada							
Contagem							
		35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.					Total
		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
20- Para garantir a plena	Totalmente em Desacordo	1	0	0	0	0	1

participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos.	Bastante em Desacordo	1	0	0	0	0	1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	0	2	2	0	2	6
	Bastante em Acordo	0	4	10	5	2	21
	Totalmente de Acordo	3	2	8	4	1	18
Total		5	8	20	9	5	47

O Quadro 19.2 apresenta duas questões complementares que trazem a reflexão sobre a avaliação da funcionalidade e capacidade da pessoa com deficiência. Em ambas as respostas, as consideradas mais favoráveis são os índices 4 e 5. Seguindo o modelo biopsicossocial a questão 20 evidencia que diversos fatores precisam ser levados em consideração, para além das características biológicas, para que o indivíduo possa atuar plenamente nos mais diversos níveis da sua vida em sociedade. Nesta, a maior concentração encontra-se nas respostas consideradas positivas : as questões 4 (44, 7%) e a 5 (38,3%), apresentando baixo índice de incerteza (0,884). A Questão 35 confronta a concepção que a deficiência física determina o que a pessoa com deficiência é capaz ou não de fazer quando entra no Museu, recebendo maior concordância as respostas 4 (44,7%) e (38,3%). No confronto das duas proposições, das 39 pessoas que aderiram as respostas 4 e 5 na questão 20, apenas 12 confirmaram seu posicionamento na questão 35.

Tabela 31 - Quadro 20 – Concepções sobre acessibilidade

ACESSIBILIDADE

		21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.	47- Nos museus, as questões relativas à acessibilidade das exposições devem constituir a última etapa da organização e execução do projeto, através de ações complementares.	38- Inclusão e acessibilidade nos museus dizem respeito a atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência.	45- Acessibilidade nos museus implica em tornar o espaço físico das exposições acessível e a oferta de recursos tecnológicos para facilitar a comunicação.	32- Considero que os museus cumprem a legislação referente a acessibilidade e aos direitos das PcD.
N	Válido	47	47	47	47	47
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	3,68	2,02	3,06	3,64	2,34
	Mediana	4,00	2,00	3,00	4,00	2,00
	Modo	4	1	1	4	3
	Desvio Padrão	1,045	1,093	1,451	0,987	1,048
	Mínimo	1	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 20 destaca algumas percepções sobre acessibilidade comumente direcionadoras das ações propostas pelos museus. As questões apresentam as respostas 1 e 2 como as mais favoráveis. No entanto, destacam-se os resultados das Questões 21 e 45 que apresentam resultados contraditórios, indicando a resposta 4 como de maior

adesão. Na questão 21, as respostas com maior concentração são a 4 (46,8%) e 3 (23,4%) e índice de dispersão das respostas significativas (1,045)

A Questão 45 confronta as percepções dos profissionais com o conceito e as dimensões da acessibilidade que precisam ser consideradas para que as instituições se tornem inclusivas. Neste caso a resposta 4 (44,7%) indica a maior concentração e a 3 (27,7%) com baixo índice de dispersão (0,987), revelando uma concepção limitada e restrita da acessibilidade, com ênfase em recursos tecnológicos em detrimento de outros fatores mais relevantes.

A Questão 47 enfatiza a acessibilidade no âmbito da gestão. A resposta 1 (38,3%) apresenta maior índice de concentração, seguida da resposta 2 (36,2%), embora com um índice de dispersão considerável (1,093).

A Questão 38 aborda a compreensão do conceito de acessibilidade, neste caso observa-se um alto índice de dispersão (1,451) nas respostas 1 (21,3%), 3 (21,3%) e 4 (21,3%).

Tabela 32 - QUADRO 20.1 – Questões em análise comparativa

46- As pessoas que possuem a mesma deficiência, mas com diferentes idades e trajetórias pessoais podem ter opiniões diferentes sobre como tornar o ambiente acessível para elas. * 21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.						
Tabulação cruzada						
Contagem						
	21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.					Total
	Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	

				Desacord o			
46- As pessoas que possuem a mesma deficiênci a, mas com diferentes idades e trajetórias pessoais podem ter opiniões diferentes sobre como tornar o ambiente acessível para elas.	Totalment e em Desacord o	1	0	0	0	0	1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacord o	0	1	3	2	1	7
	Bastante em Acordo	1	1	6	17	3	28
	Totalment e de Acordo	1	0	2	3	5	11
Total		3	2	11	22	9	47

A questão 32 destaca a compreensão dos profissionais sobre a Legislação sobre Acessibilidade, mas com foco no contexto das suas instituições. A resposta com maior concentração é a 3 (38,3%), seguidas da resposta 1 (27,7%) e 2 (23,4%). E com um índice significativo de incerteza (1,048)

O Quadro 20.1 confronta as duas concepções: a Questão 21 reforça os padrões estabelecidos com base nas disfunções biológicas de acordo com o modelo médico e a questão 46 considera relevantes outros aspectos para a análise de suas necessidades e potenciais da pessoa com deficiência. Na questão 46, a maior concentração nas questões

4 (59,6%) e 5 (23,4%), consideradas mais favoráveis, evidencia uma melhor compreensão da complexidade do tema. Porém, ao destacar-se a prática na questão 21, somente 2 dos 39 que se posicionaram contrários à afirmativa proposta, confirmando a necessidade de considerar o indivíduo na sua integralidade e não em padrões pré-estabelecidos.

QUADRO 20.2 – Questões em análise comparativa

		21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.					Total
		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias,	Totalmente em Desacordo	1	0	0	0	0	1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	0	0	2	1	1	4
	Bastante em Acordo	0	1	3	6	1	11
	Totalmente de Acordo	2	1	6	15	7	31

estruturas e práticas							
Total	3	2	11	22	9	47	

O Quadro 20.2 apresenta uma contradição entre a concepção e a prática. O Quadro 13 apresenta maior concentração nas respostas 5 (66,0%) e 4 (23,4%), indicando uma percepção de que para atender à diversidade de indivíduos será necessário flexibilizar toda a estrutura e processos institucionais, mas ao passar para a prática, a produção de recursos e materiais, na Questão 21 retorna-se ao entendimento de partir nos padrões de deficiência, como podemos observar nas respostas 4 (46,8%) e 5 (23,4%), sem considerar a produção de material flexível de forma que permita múltiplos usos a uma diversidade de indivíduos, segundo seus interesses e potenciais. Dos 42 indivíduos (31 + 11) que responderam afirmativamente na questão 13, apenas 4 assinalaram também as questões 1 e 2 na Questão 21, confirmando assim a manutenção de padrões fixos como referência.

Quadro 21 – Nível de Concepções Interculturais

O Quadro 21 apresenta os níveis do Continuum de Desenvolvimento Intercultural correlacionados. A questão 12 exemplifica o nível de Negação e define as respostas 1 e 2 como afirmativas mais positivas. Porém, nesta questão a resposta com maior concentração é a número 3 (36,2%), seguida pela resposta 4 (23,4%), com alto índice de Desvio Padrão (1,170)

A questão 13 exemplifica o nível de Adaptação e reconhece as respostas 4 e 5 como

		12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.	13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas	14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.	15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.	16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.
N	Válido	47	47	47	47	47
	Ausente	0	0	0	0	0
Média		3,02	4,51	2,94	3,32	4,49
Mediana		3,00	5,00	3,00	3,00	5,00
Modo		3	5	1	5	5
Desvio Padrão		1,170	0,831	1,466	1,431	0,906
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

afirmações mais positivas. As respostas 5 (66%) e 4 (23,4%) aparecem com um índice de

concentração significativo, assim sendo, com baixo índice de dispersão no Desvio Padrão (0,831).

A questão 14 exemplifica o nível de Polarização e indica as respostas 1 e 2 como as mais favoráveis, sendo a resposta 1 (25,5%) como a de maior concentração, observa-se um alto índice de dispersão nas respostas seguintes, a resposta 3 (23,4%) e a 4 (19,1%) e 5 (19,1%).

A questão 15 representa o nível de Minimização, e considera como mais favoráveis as questões 1 e 2. Porém, a resposta que apresenta maior concentração é a 5 (31,9%), seguido da resposta 3 (29,8%), portanto representa maior dispersão na resposta.

A questão 16 exemplifica o nível de Aceitação e indica as respostas 4 e 5 como as mais positivas. A resposta 5 (68,1%) apresenta alto índice de concentração, desta maneira o marcador de Desvio Padrão está referenciado com valor baixo (0,906).

Podemos observar que as questões com menor índice de dispersão são aquelas que exemplificam concepções de nível elevado de desenvolvimento intercultural, mas em contraponto, a Questão 15 apresenta um resultado oposto, indicando a manutenção de uma ideia de igualdade que não considera contextos sociais diversificados, reduzindo a relevâncias das diferenças produzidas por esses contextos. Da mesma forma, a questão 14, apesar de enfatizar a rejeição da percepção proposta, ao apresentar uma dispersão maior nas respostas, não consolida uma efetiva intenção de mudança nas estruturas institucionais.

3.3 – Dados do Brasil

3.3.1 – Análise de dados do questionário online aplicado no Brasil: Perfil dos participantes

Tabela 33 - Tabelas de Frequência - Brasil

Quadro 1 – distribuição da amostra por idade.

		Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	20	3	4,1	4,1	4,1
	21	1	1,4	1,4	5,4

22	1	1,4	1,4	6,8
23	3	4,1	4,1	10,8
25	4	5,4	5,4	16,2
26	4	5,4	5,4	21,6
27	2	2,7	2,7	24,3
28	2	2,7	2,7	27,0
29	3	4,1	4,1	31,1
30	2	2,7	2,7	33,8
31	4	5,4	5,4	39,2
32	1	1,4	1,4	40,5
33	1	1,4	1,4	41,9
34	2	2,7	2,7	44,6
35	3	4,1	4,1	48,6
36	2	2,7	2,7	51,4
37	2	2,7	2,7	54,1
38	3	4,1	4,1	58,1
39	1	1,4	1,4	59,5
42	1	1,4	1,4	60,8
43	2	2,7	2,7	63,5
44	1	1,4	1,4	64,9
45	3	4,1	4,1	68,9
46	2	2,7	2,7	71,6
47	3	4,1	4,1	75,7
49	2	2,7	2,7	78,4
50	1	1,4	1,4	79,7
52	2	2,7	2,7	82,4
54	1	1,4	1,4	83,8

	55	2	2,7	2,7	86,5
	56	1	1,4	1,4	87,8
	57	2	2,7	2,7	90,5
	59	1	1,4	1,4	91,9
	60	1	1,4	1,4	93,2
	61	1	1,4	1,4	94,6
	63	1	1,4	1,4	95,9
	64	1	1,4	1,4	97,3
	70	1	1,4	1,4	98,6
	86	1	1,4	1,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

No que diz respeito à idade dos participantes, é possível identificar através do Quadro 1, que as idades variam entre 20 e 86 anos, A média de idade foi calculada em 38,96. As idades com maior frequência é de 25, 26 e 31 anos. Foi observado um Desvio Padrão de 13,7, representando (64%) dos participantes identificados entre 25 a 51anos.

Tabela 34 - Quadro 2- Distribuição da amostra por nacionalidade

Nacionalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Brasileira	74	100,0	100,0	100,0

No Quadro 2, em relação a nacionalidade, declararam-se brasileiros (100%) dos profissionais.

Tabela 35 - Quadro 3 – Distribuição da amostra por declaração de identidade de gênero

Qual sua identidade de gênero?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pessoa homem	17	23,0	23,0	23,0
	Pessoa mulher	57	77,0	77,0	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Dentre os participantes, no Quadro 3, identifica-se a maior frequência de mulheres, 57 (77,0%) e menor de homens, 17 (23,0%) sendo que nenhum dos participantes se identificou como transgênero e/ou transexual.

Tabela 36 - Quadro 4 – Distribuição da amostra por declaração de religiosidade e doutrina

Considera-se religioso?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	39	52,7	52,7	52,7
	Não	35	47,3	47,3	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Tabela 37 - Quadro 4.1- Distribuição da amostra por declaração de doutrina religiosa

Qual a sua doutrina religiosa?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não identificado	36	48,6	48,6	48,6
	Católico	15	20,3	20,3	68,9
	Cristã	3	4,1	4,1	73,0

	Ecumênica	1	1,4	1,4	74,3
	Espírita	10	13,5	13,5	87,8
	Evangélico	1	1,4	1,4	89,2
	Religião Afro	3	4,1	4,1	93,2
	Religião Oriental	2	2,7	2,7	95,9
	Sem religião	3	4,1	4,1	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

No Quadro 4, dentre os participantes, 39 (52,7%) se declararam religiosos e 35 (47,3%) não religiosos.

Na Quadro 4.1, dentre os participantes que se declararam religiosos, 15 (20,3%) definiram-se como católicos, 10 (13,5%) definiram-se como espíritas e 10 (13,5%) se definiram-se como participantes de religião afro, 3 (4,1%) se declararam cristãos, 2 (2,7%) declararam participar de religião oriental e 3 (4,1%) declararam não ter religião. Outras modalidades aparecem com 1 (1,4%), tais como ecumênica e evangélica.

Tabela 38 - Quadro 5 – Distribuição da amostra em relação a pertencimento a um grupo cultural.

Considera-se pertencente a algum grupo cultural específico (etnia)					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	17	23,0	23,0	23,0
	Sim	57	77,0	77,0	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

Tabela 39 - Quadro 5.1 - Distribuição da amostra em relação a pertencimento a um grupo cultural específico.

Qual grupo cultural?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		58	78,4	78,4	78,4
	Afrodescendente	2	2,7	2,7	81,1
	Afro indígena	1	1,4	1,4	82,4
	Branco	5	6,8	6,8	89,2
	Japonesa	1	1,4	1,4	90,5
	Negro	5	6,8	6,8	97,3
	Pardo	1	1,4	1,4	98,6
	Portuguesa	1	1,4	1,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Quanto à identificação com um grupo cultural específico, no Quadro 5, podemos observar que 58 participantes (77,0%) declararam seu pertencimento, identificando-se no Quadro complementar (5.1) como branco (6,8%), negro (6,8%) e afrodescendente (2,7%) e os demais japonesa, afro-indígena, pardo, portuguesa com respectivamente (1,4%)

Tabela 40 - Quadro 6 - Distribuição da amostra em relação a identificação da localidade em que vive.

Tipo de localidade em que vive.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Zona Rural	1	1,4	1,4	1,4
	Zona Urbana	69	93,2	93,2	94,6
	Zona semiurbana	4	5,4	5,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Relativamente à localidade de moradia, podemos verificar no Quadro 6 que da totalidade dos respondentes 69 (93,2%) declarou residir em área urbana e 4 (5,4%) em área semiurbana e apenas 1 (1,4%) residem em área rural.

Tabela 41 -Quadro 7- Distribuição da amostra em relação ao nível de formação dos profissionais.

Qual o seu nível de formação?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Superior Completo	20	27,0	27,0	27,0
	Superior incompleto	8	10,8	10,8	37,8
	Pós-graduação	46	62,2	62,2	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Quanto ao nível de formação podemos verificar que da totalidade dos respondentes 46 (62,2%) possui Pós-graduação, 20 (27,0%) possuem o Superior completo, 8 (10,8%) o Superior incompleto. Nenhum participante declara ter somente o 2º grau completo.

Tabela 42 - Quadro 8 – Distribuição da amostra quanto a área de formação acadêmica

Qual a sua área de formação acadêmica?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Administração/ Paisagismo	1	1,4	1,4	1,4
	Arquitetura /Urbanismo	1	1,4	1,4	2,7

Artes Plásticas	2	2,7	2,7	5,4
Artes Plásticas /Educação	1	1,4	1,4	6,8
Artes Visuais	4	5,4	5,4	12,2
Biblioteconomia	2	2,7	2,7	14,9
Ciências Biológicas	5	6,8	6,8	21,6
Ciências Humanas	4	5,4	5,4	27,0
Ciências Sociais	1	1,4	1,4	28,4
Comunicação	1	1,4	1,4	29,7
Comunicação Social	1	1,4	1,4	31,1
Design /Artes Visuais	1	1,4	1,4	32,4
Direito	2	2,7	2,7	35,1
Educação	1	1,4	1,4	36,5
Engenharia	1	1,4	1,4	37,8
Ensino de Ciências	2	2,7	2,7	40,5
Estudante	2	2,7	2,7	43,2
Física	1	1,4	1,4	44,6
Fotografia	1	1,4	1,4	45,9
Geografia	1	1,4	1,4	47,3
História	4	5,4	5,4	52,7
História /Antropologia	1	1,4	1,4	54,1

História /Ciências Sociais	1	1,4	1,4	55,4
História da Arte	1	1,4	1,4	56,8
História social	1	1,4	1,4	58,1
História/ Educação	1	1,4	1,4	59,5
Letras	1	1,4	1,4	60,8
Letras /Museologia	1	1,4	1,4	62,2
Letras/ Arquitetura	1	1,4	1,4	63,5
Memória Social	1	1,4	1,4	64,9
Museologia	20	27,0	27,0	91,9
Museologia/Geografia/Ciência política	1	1,4	1,4	93,2
Museologia/ Turismo	1	1,4	1,4	94,6
Museologia/Arqueologia/Turismo	1	1,4	1,4	95,9
Saúde	1	1,4	1,4	97,3
Turismo / Ciências Sociais	2	2,7	2,7	100,0
Total	74	1,4	100,0	-

Em relação à área de formação de maior concentração podemos identificar a área de Museologia (em nível de graduação ou especialização) representada por 20 (27,0%) participantes, agregando-se a formação complementar em outras áreas chega a (32,6%), seguida de Ciências Biológicas com 5 (6,8%) dos profissionais, destacando-se também a áreas de História com 4 (5,4%) e como formação complementar alcança (9,6%) e Artes Visuais com 4 (5,4%) . Pode-se notar o baixo índice de formação específica em Educação 1 (1,4%) e com a formação complementar chega a 2 (2,8%)

Tabela 43 - Quadro 9 – Distribuição da amostra quanto à função exercida pelo profissional no museu.

		Qual a sua profissão?			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Administrador/Paisagista	1	1,4	1,4	1,4
	Antropólogo	1	1,4	1,4	2,7
	Arquiteto	1	1,4	1,4	4,1
	Arte-educador	5	6,8	6,8	10,8
	Bibliotecário	1	1,4	1,4	12,2
	Bibliotecário/Pesquisador	1	1,4	1,4	13,5
	Biólogo	3	4,1	4,1	17,6
	Biólogo/Educador	1	1,4	1,4	18,9
	Dentista	1	1,4	1,4	20,3
	Educador	18	24,3	24,3	44,6
	Estagiário	2	2,7	2,7	47,3
	Estudante	4	5,4	5,4	52,7
	Geógrafo	1	1,4	1,4	54,1
	Guia de turismo	1	1,4	1,4	55,4

	Historiador	4	5,4	5,4	60,8
	Jornalista	1	1,4	1,4	62,2
	Militar	2	2,7	2,7	64,9
	Museólogo	15	20,3	20,3	85,1
	Pesquisador	1	1,4	1,4	86,5
	Professor	2	2,7	2,7	89,2
	Publicitário	1	1,4	1,4	90,5
	Restaurador	1	1,4	1,4	91,9
	Servidor Público/ Advogado	1	1,4	1,4	93,2
	Servidora Pública – Museóloga	2	2,7	2,7	95,9
	Técnico	2	2,7	2,7	98,6
	Turismólogo	1	1,4	1,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Relativamente a função que os profissionais exercem nos museus, a maioria dos respondentes 18 (44,6%) atuam no Setor Educativo. A segunda função com maior representação é a de Museólogo em nível de graduação, com 15 participantes (23,0%). A terceira função é de Arte-educador com 5(6,8%)

Tabela 44 - Quadro 10 – Distribuição da amostra quanto aos profissionais com deficiência.

Você tem algum tipo de deficiência?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	4	5,4	5,4	5,4
	Não	70	94,6	94,6	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Quadro 10.1 – Distribuição da amostra quanto à deficiência.

Qual deficiência?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		70	94,6	94,6	94,6
	Auditiva - Parcial	1	1,4	1,4	95,9
	Linfedema na perna esquerda	1	1,4	1,4	97,3
	Miopia - 4 graus	1	1,4	1,4	98,6
	nanismo	1	1,4	1,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

No que diz respeito à presença de profissionais com deficiência nos museus, podemos identificar no Quadro 10 que apenas 4 (5,4%) declararam ter alguma deficiência. Estes profissionais especificaram a sua deficiência no Quadro 10.1. Um dos profissionais declara ter deficiência auditiva parcial, outro nanismo e outro linfedema na perna esquerda (não é considerada deficiência na legislação) e miopia (que no grau declarado não é considerada deficiência).

3.3.2 – Dados Gerais sobre a relação museu e público (Parte II: 12-16) correlacionadas a Percepções sobre Deficiência (Parte III – 17-48)

Do Quadro 12 ao 16, as afirmações estão relacionadas aos indicadores do Continuum de Desenvolvimento Intercultural de Hammer (2012)⁶³. As tabelas referentes a

⁶³ Citado na página 58

esses indicadores serão apresentadas isoladamente e depois em conjunto com outras questões correlatas compondo categorias de análise.

3.3.3 – Resultados do Brasil

Tabela 45 - Quadro 12 – Indicador de Negação

12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	11	14,9	14,9	14,9
	Bastante em Desacordo	17	23,0	23,0	37,8
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	32	43,2	43,2	81,1
	Bastante em Acordo	5	6,8	6,8	87,8
	Totalmente de Acordo	9	12,2	12,2	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

O Quadro 12 destaca menor nível de consciência intercultural e apresenta opções em que se considera as mais favoráveis as respostas 1 e 2. A maior concentração está na resposta 3 (43,2%), porém se agregarmos a esse índice as respostas 4 (6,8%) e 5 (12,2%) podemos identificar a permanência do imaginário de um Museu voltado à contemplação na concepção dos profissionais, reafirmando a percepção de que as pessoas devem se adaptar a esse padrão institucional. Em sequência, a resposta 2 (23,0%), apresenta um valor significativo, ao indicar um processo de transição dessa perspectiva.

Tabela 46 - Quadro 12.1 – Nível de Negação

NEGAÇÃO			
		12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.	28- Considero importante que a PcD se esforce para superar suas dificuldades para que possa melhor aproveitar a visita ao museu.
N	Válido	74	74
	Ausente	0	0
Média		2,78	2,32
Mediana		3,00	2,00
Modo		3	1
Variância		1,350	1,647
Intervalo		4	4
Mínimo		1	1
Máximo		5	5

O Quadro 12.1 apresenta as questões correlatas 12 e 28 de forma a confirmar o nível de Negação nas concepções dos profissionais em relação às Pessoas com Deficiência. As respostas consideradas mais favoráveis seriam as 1 e 2. Na questão 28, a maior concentração aparece na resposta 1 (33,8%) e em equivalência nas respostas 2 e 3 (25,7%), confirmando uma contradição com a pergunta 12, que apresenta maior concentração na resposta 3 (43,2%) demonstrando que essas concepções ainda não estão claras para os profissionais. A diluição das respostas pode ser confirmada através do desvio padrão de valor significativo (1,350/1,647), pois está acima de 1.

Tabela 47 - Quadro 13 – Indicador de Adaptação

13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Bastante em Desacordo	1	1,4	1,4	1,4
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	3	4,1	4,1	5,4
	Bastante em Acordo	16	21,6	21,6	27,0
	Totalmente de Acordo	54	73,0	73,0	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

O Quadro 13 destaca o maior nível de desenvolvimento intercultural. Essa concepção demanda comprometimento com a transformação das estruturas institucionais. A maior concentração nas respostas 5 (73,0%) e 4 (21,6%), consideradas mais positivas, demonstram a existência de uma consciência de necessidade de mudança. Mas se compararmos com os resultados do Quadro 12, percebemos contradições entre o reconhecimento da necessidade de ajustes na atuação de Museu e a natureza da relação entre a instituição e o visitante.

Tabela 48 - Quadro 13.1 – Nível de Adaptação

ADAPTAÇÃO					
		13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas	27- Na organização de uma atividade, deve-se levar em consideração a possibilidade de haver pessoas com diferentes tipos de deficiência.	29- Antes de propor uma atividade ou percurso de visitação é necessário levar em consideração os interesses e repertório pessoal da PcD.	48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.
N	Válido	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0
Média		4,66	4,78	4,36	4,81
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00
Modo		5	5	5	5
Variância		0,391	0,281	0,838	0,265
Intervalo		3	2	4	2
Mínimo		2	3	1	3
Máximo		5	5	5	5

O Quadro 13.1 propõe-se uma análise das questões correlacionadas 13, 27, 29, 48, em que são consideradas positivas as respostas de valor 4 e 5. A questão 27 enfoca a elaboração de um planejamento de ações visando a Diversidade, apresentando grande concentração na resposta 5 (83,8%). A questão 29 remete ao reconhecimento da pessoa com deficiência na sua integralidade e um distanciamento do modelo médico, ao apresentar maior concentração na resposta 5 (56,8%) e 4 (29,7%). A questão 48 se relaciona com o conceito de acessibilidade em toda a sua amplitude, apresenta significativa

concentração nas respostas 5 (86,5%). O índice de Desvio Padrão é baixo e permite identificar uma maior consciência da necessidade de transformação como um todo abarcando estruturas, métodos e práticas com vistas a constituição de museus mais acessíveis.

Tabela 49 - Quadro 13.2 – Questões em análise comparativa

34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos. * 48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.					
Contagem					
		48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.			Total
		Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos.	Totalmente em Desacordo	1	1	12	14
	Bastante em Desacordo	1	0	7	8
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	2	1	20	23
	Bastante em Acordo	0	2	16	18
	Totalmente de Acordo	0	2	9	11
Total		4	6	64	74

O Quadro acima compara duas concepções diferentes, embora relacionadas ao processo inclusivo. A questão 34 enfoca uma perspectiva integracionista, caracterizada por criar setores, projetos e espaços específicos em separado para Pessoas com Deficiência dentro de uma estrutura geral. A questão 48 apresenta uma perspectiva inclusivista da acessibilidade, enfatizando os princípios de igualdade, autonomia e qualidade de vida para todas as pessoas. As respostas consideradas mais favoráveis seriam a 4 e 5, sendo essa tendência confirmada pela maior adesão as respostas 4 e 5 (6 + 64). Destes, apenas 20 confirmaram essa concepção na questão 34, ao rejeitarem a afirmativa indicando a resposta 1 e 2 (12 + 7 + 1). Podemos depreender desses resultados que embora os profissionais tenham alguma percepção sobre os princípios inclusivos, eles ainda não se efetivam na prática, sendo tolerados arranjos segregacionistas.

Tabela 50 - Quadro 14 – Indicador de Polarização

14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	23	31,1	31,1	31,1
	Bastante em Desacordo	14	18,9	18,9	50,0
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	11	14,9	14,9	64,9
	Bastante em Acordo	7	9,5	9,5	74,3
	Totalmente de Acordo	19	25,7	25,7	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Tabela 51 - Quadro 14.1 – Nível de Polarização

POLARIZAÇÃO				
		14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.	34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos.	24- O museu para ser inclusivo deve priorizar um grupo ao qual deve ser direcionado o atendimento, os recursos de acessibilidade e materiais de apoio, com base no tipo de deficiência.
N	Válido	74	74	74
	Ausente	0	0	0
	Média	2,80	3,05	2,82
	Mediana	2,50	3,00	3,00
	Modo	1	3	3
	Variância	2,547	1,723	1,982
	Intervalo	4	4	4
	Mínimo	1	1	1
	Máximo	5	5	5

O Quadro 14 enfoca o nível de Polarização que exemplifica uma defesa da estrutura e dos valores tradicionais institucionais em oposição a outras perspectivas. São consideradas mais favoráveis as respostas 1 e 2. Contraditoriamente, as respostas que apresentam maior concentração são as respostas 1 (31,1%) e 5 (25,7%), confirmando Quadros anteriores em que a percepção tradicional dos museus e a priorização da cultura institucional ainda permanece forte, sendo aceitos alguns avanços em relação a flexibilização de suas práticas, desde que sejam atendidos alguns critérios. No Quadro

14.1 podemos observar um elevado nível de dispersão e incerteza nas respostas, principalmente na questão 14. As questões correlatas destacam práticas presentes nos museus que, apesar de tentarem passar um contexto de inclusão, mascaram uma intenção de controle da Diversidade e demonstram a falta de compreensão plena dos princípios inclusivos.

A questão 34, os resultados considerados positivos são as respostas 1 e 2, mas as respostas 3 (31,1%) e 4 (24,3%) confirmam a manutenção do modelo integracionista como direcionador de práticas nos museus.

A questão 24, os resultados considerados positivos são as respostas 1 e 2, porém as respostas 3 (27,0%) e 1 (25,7%), mas os números apresentados nas respostas 4 e 5 (16,2%) indicam uma tendência ao deslocamento para uma perspectiva negativa.

Tabela 52 - Quadro 15- Indicador de Minimização

15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
			m	m válida	m acumulativa
Válido	Totalmente em Desacordo	24	32,4	32,4	32,4
	Bastante em Desacordo	10	13,5	13,5	45,9
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	14	18,9	18,9	64,9
	Bastante em Acordo	9	12,2	12,2	77,0
	Totalmente de Acordo	17	23,0	23,0	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

Tabela 53 - Quadro 15.1 – Nível de Minimização

MINIMIZAÇÃO			
		15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.	40- As atividades sensoriais disponibilizadas pelo museu são suficientes para tornar os conteúdos das exposições acessíveis.
N	Válido	74	74
	Ausente	0	0
Média		2,80	2,12
Mediana		3,00	2,00
Modo		1	1
Variância		2,465	1,314
Intervalo		4	4
Mínimo		1	1
Máximo		5	5

O Quadro 15 e 15.1 exemplifica o nível de Minimização, que se caracteriza por seu caráter transitório entre uma perspectiva monocultural e etnocêntrica em relação a outra de caráter etnorelativa e global, envolvendo o desenvolvimento de um pensamento crítico. No Quadro 15 e 15.1, as respostas consideradas mais favoráveis correspondem a 1 e 2. Porém, contraditoriamente, pode-se observar no Quadro 15 que as respostas com maior concentração são as respostas 1 (32,4%) e 5 (23,0%) revelando um altíssimo grau de dispersão das opiniões. No Quadro 15.1 selecionamos uma prática representativa de caráter padronizado, muito comum entre as instituições culturais, que supõe uma condição de igualdade de acesso para todas as Pessoas com Deficiência, ignorando contextos de desigualdade presentes na sociedade. A resposta 1 apresenta maior concentração (37,8%), seguida da 2 (28,4%) com tendência negativa para a resposta 3 (23,0%) demarcam a existência de um pensamento crítico sobre a prática, embora com um índice

alto de dispersão, considerando que outras variáveis devem ser levadas em conta na comunicação com a Pessoa com Deficiência.

Tabela 54 - Quadro 16 – Indicador de Aceitação

16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Bastante em Desacordo	1	1,4	1,4	1,4
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	1	1,4	1,4	2,7
	Bastante em Acordo	6	8,1	8,1	10,8
	Totalmente de Acordo	66	89,2	89,2	100,0
	Total	74	100,0	100,0	-

O Quadro 16 apresenta um nível mais desenvolvido de consciência dos profissionais em relação a presença da diversidade nos museus. Implica em valorização e reconhecimento das contribuições que os diversos grupos e culturas podem trazer à sociedade e às instituições. A maior concentração na opção 5 (89,2%) confirma essa tendência a valorizar a diversidade e fazer do museu um espaço em que a relação entre culturas diferentes pode ser discutida e estimulada.

Tabela 55 - Quadro 16.1 – Nível de Aceitação

ACEITAÇÃO						
		16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.	20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos.	33- É possível que o museu atenda a cada indivíduo ou grupo de acordo com suas características e necessidades específicas, possibilitando um ambiente de acolhimento e respeito.	39- O museu em que trabalho busca oferecer ambientes e vivências de igual qualidade para todas as pessoas que o visitam, independentemente de sua condição ou necessidade específica.	43- A promoção da acessibilidade é uma preocupação contínua da Gestão do museu no qual trabalho.
N	Válido	74	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	4,85	4,59	4,30	3,32	3,12
	Mediana	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00
	Modo	5	5	5	3	3
	Variância	0,238	0,491	0,979	1,592	1,369
	Intervalo	3	4	4	4	4
	Mínimo	2	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 16.1 inter-relaciona o nível de Aceitação com outras questões correlatas, que destacam o aspecto da flexibilização tanto no âmbito da atuação profissional como institucional. As questões 39 e 43 destacam as práticas que se efetivam nas instituições, e busca identificar se os valores são correspondentes. Na questão 20 a maior adesão está localizada nas respostas 5 (67,6%) e 4 (27,0%) Na questão 33 aparecem em destaque as mesmas respostas 5 (55,4%) e 4 (27,0%) destacam o desenvolvimento de uma consciência, porém esses valores não se mantêm nas questões 39 e 43, nas quais surgem uma dispersão maior nas respostas, confirmadas pela ampliação do Desvio Padrão (1,592 e 1,369). Na questão 39, a maior concentração está na resposta 3 (37,8%) indicando que essa não é uma prática assumida plenamente nas instituições, seguida pela resposta 5 (24,3%). Na questão 43 a maior concentração está na resposta 3 (40,5%) que indica uma incerteza em relação a gestão, mas não se pode desconsiderar a frequência na resposta 4 (21,6%) que indica uma melhora para o positivo.

Tabela 56 - Quadro 17 – Identificação de Barreiras

BARREIRAS						
		25- Considero que o alto custo dos recursos de equiparação das oportunidades para as PcD representa um obstáculo para a sua implementação nos museus.	31- Considero que a falta de conhecimento sobre o tema é o maior obstáculo para que os museus possam se tornar mais acessíveis.	42- A acessibilidade é importante, mas não é possível implementá-la em todos os museus.	41- As PcD geralmente não têm interesse em comparecer às atividades de arte e cultura, mesmo que ofereçamos alguns recursos de acessibilidade.	44- A promoção da acessibilidade exige muitos recursos e traz pouco retorno à instituição.
N	Válido	74	74	74	74	74

Ausente	0	0	0	0	0
Média	3,23	4,14	2,12	1,93	1,61
Mediana	3,00	4,00	1,00	1,00	1,00
Modo	3	5	1	1	1
Variância	1,522	0,749	1,999	1,571	0,653
Intervalo	4	3	4	4	2
Mínimo	1	2	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	3

O Quadro 17 destaca a percepção dos profissionais de museus no que tange as barreiras que consideram mais relevantes para a constituição de instituições inclusivas, portanto, são consideradas mais favoráveis às respostas de valor 4 e 5. A questão 25 enfoca o aspecto financeiro, sendo assim a resposta 3(37,8%) aparece com maior índice de concentração, seguida da resposta 4 (23,0%) e com alto de Desvio Padrão (1,522), portanto não há consenso. A questão 31 enfoca o aspecto do conhecimento. Nesta, as respostas se apresentam com nível de dispersão baixo, já que a resposta 5 apresenta maior concentração (31,9%), em seguida a resposta 4 (32,4%) e 3 (23,0%). A questão 42 está relacionada à estrutura a qual o museu pertence. Nesse caso, as respostas que apresentam maior concentração são a 5 (52,7%) e a 3 (16,2%), na qual podemos identificar um aumento significativo da dispersão no conjunto das respostas, portanto não há consenso na discordância a essa afirmativa. A questão 41 responsabiliza a pessoa com deficiência pelo contexto da acessibilidade nas instituições. As respostas se concentram igualmente nas respostas 1 (58,1%) e 3 (21,6%), desta forma não há consenso na discordância à afirmativa. A questão 44 destaca a relação custo-benefício referente ao investimento em recursos para acessibilidade. Nesta, as respostas 1 (59,5%) e 2 e 3 apresentam o mesmo nível de adesão (20,3%), com um Desvio Padrão significativamente mais baixo (0,653), denotando maior consenso em relação à negação da afirmativa proposta, de forma que essa barreira não é identificada como relevante. Portanto, a questão 31 apresentou respostas com maior concordância e menor índice de Desvio Padrão, indicando a falta de conhecimento como a barreira considerada como mais impactante para o desenvolvimento das instituições em seu processo inclusivo..

Tabela 57 - Quadro 18 – Níveis de Engajamento

ENGAJAMENTO						
		22- Para aprimorar a minha atuação com diferentes grupos, procuro ampliar o meu conhecimento sobre as questões relacionadas à deficiência.	23- Considero importante questionar certas metodologias e materiais utilizados nos museus, associados às PcD.	30- Considero-me preparado para flexibilizar meu planejamento e procedimentos para atender interesses e necessidades específicas do visitante com qualquer tipo de deficiência.	36- Costumo desenvolver ou participar de projetos ou eventos relacionados às PcD fora do museu em que atuo.	37- Costumo desenvolver ou participar de projetos relacionados à diversidade fora do museu.
N	Válido	74	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	4,57	4,34	3,86	3,03	3,42
	Mediana	5,00	5,00	4,00	3,00	3,50
	Modo	5	5	5	5	3a
	Variância	0,578	0,638	1,050	2,218	1,863
	Intervalo	3	3	3	4	4
	Mínimo	2	2	2	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 18 destaca os diversos níveis de engajamento com os quais os profissionais podem se identificar. As respostas consideradas mais favoráveis são as de número 4 e 5. A questão 22 se relaciona com o nível mais básico de engajamento em relação à inclusão e a diversidade, o que corresponde a busca de informação sobre o tema. Nesta a resposta 5 apresenta maior concentração de todas as respostas (71,6%), com menor índice de Desvio Padrão (0,578). A questão 23 envolve aquisição de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico e apresenta maior concentração na resposta 5 (52,7%) e 4 (29,7%) e Desvio Padrão (0,638) também baixo. A questão 30 envolve o conhecimento aplicado à prática profissional e apresenta maior concentração na resposta 5 (35,1%), seguida das respostas 4 e 3 com o mesmo índice (20,0%) e uma ampliação do Desvio Padrão (1,050) denotando maior grau de incerteza na afirmativa. A questão 36 e 37 enfocam um nível maior de envolvimento, podendo se referir a uma militância ou adesão a atividades de voluntariado. Na questão 36 a resposta de maior concentração é a 5 (24,3%), seguido pelas respostas 1 e 3 com igual índice (23,0%) tendo apresentado o maior nível de Desvio Padrão (2,218). A questão 37, consolida o resultado da questão anterior ao apresentar a resposta 3 (28,4%) com mais afluência, seguida da 4 (21,6%), sendo que o Desvio Padrão é o segundo maior (1,863), caracterizando mais heterogeneidade no envolvimento efetivo dos indivíduos com o tema.

Tabela 58 - Quadro 19 – Concepções sobre Deficiência

DEFICIÊNCIA						
	17- O aspecto físico é determinante para identificar se a pessoa tem deficiência.	18- O aspecto físico é determinante para identificar qual o tipo de deficiência de uma pessoa.	19- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou	35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.	46- As pessoas que possuem a mesma deficiência, mas com diferentes trajetórias pessoais	26- O investimento para atender as PcD não é uma obrigação, mas uma ação de responsabilidade social (ou

			não fazer.		podem ter opiniões diferente s sobre como tornar o ambiente acessível para elas.	um benefício para a populaçã o).
N	Válido	74	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	2,03	1,89	1,39	3,53	4,28
	Mediana	2,00	2,00	1,00	4,00	5,00
	Modo	1	1	1	5	5
	Variância	1,205	0,892	0,433	1,897	1,028
	Intervalo	4	3	3	4	4
	Mínimo	1	1	1	1	1
	Máximo	5	4	4	5	5

As respostas consideradas mais positivas para as questões 17, 18, 19 e 26 são as 1 e 2.

A questão 17 apresenta maior concentração nas respostas 1 (40,5%) e 4 (28,4%), com índice de Desvio Padrão de valor significativo (1,205).

A questão 18 apresenta maior concentração na resposta 1 (45,9%) e 3 (23,0%) com pequeno índice de dispersão (0,892) denotando menor grau de incerteza.

A questão 19, apresenta uma redução significativa no índice do Desvio Padrão (0,896), consolidando a maior tendência nas respostas 1 (68,9%), 2 (24,3%), apresentando o menor índice de dispersão do Quadro, demonstrando reduzida variação de opiniões.

Nas questões 35 e 46 consideramos como mais favoráveis as respostas 4 e 5.

Na questão 35 a maior concentração está na resposta 5 (32,4%), 4 e 3 (23,0%), tendo o Desvio Padrão alcançado um índice significativo (1,897).

A questão 46 apresenta maior índice de concentração nas respostas 5 (55,4%) e 4 (27,0%) tendo apresentado um índice de Desvio Padrão relativamente alto (1,028) caracterizando o menor nível de dispersão das questões propostas.

A questão 26 apresenta como maior concentração as respostas 5 (35,1%) e 1 (28,4%) com Desvio Padrão apresentando índice muito alto (2,813), indicando que percepção dos profissionais é muito diversa, sem conhecimento base para reflexão.

As questões, 17, 18 e 19 destacam as concepções dos profissionais de museus sobre as deficiências, enfocando afirmativas baseadas no modelo médico. As questões 35 e 46 destacam afirmativas baseadas no modelo biopsicossocial, além do conhecimento da legislação sobre o tema (26).

Tabela 59 - Quadro 19.1 - Questões em análise comparativa

Tabulação cruzada 19- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou não fazer. * 35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.						
Contagem						
		35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.				Total
Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo		

19- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou não fazer.	Totalmente em Desacordo	6	3	10	14	18	51
	Bastante em Desacordo	1	3	6	3	5	18
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	3	0	1	0	0	4
	Bastante em Acordo	0	0	0	0	1	1
Total		10	6	17	17	24	74

No Quadro acima comparamos as respostas das Questões 19 e 35, com a finalidade de destacar as contradições nas percepções dos profissionais de museus. Na Questão 19, as respostas consideradas mais favoráveis são as 1 e 2, na questão 35 as 4 e 5.

Na questão 35, as respostas 5 (32,4%), 4 e 3 (23,0%) são identificadas como de maior concentração, demonstrando dispersão das respostas e a presença de incertezas (1,897). Porém, entre aqueles 69 que responderam de forma positiva na questão 19, declarando de forma marcante as respostas rejeitando o padrão fixo, 40 (18 + 5+14+3) pessoas confirmaram sua percepção mais flexível nas respostas na questão 35 (4 e 5), evidenciando a existência de dúvidas sobre a questão, pois embora muitos reconheçam que a deficiência não representa um padrão determinante em relação a funcionalidade, quando a pergunta é direcionada para a prática a dificuldade em se orientar por novos parâmetros se mantém.

Tabela 60 - Quadro 19.2 - Questões em análise comparativa

Tabulação cruzada 20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos. * 35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.

Contagem							
		35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.					Total
		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos.	Totalmente em Desacordo	1	0	0	0	0	1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	0	1	0	1	1	3
	Bastante em Acordo	4	2	5	2	7	20
	Totalmente de Acordo	5	3	12	14	16	50
Total		10	6	17	17	24	74

O Quadro 19.2 apresenta duas questões complementares que trazem a reflexão avaliação da funcionalidade e capacidade da pessoa com deficiência. Em ambas as respostas consideradas mais favoráveis são as 4 e 5. Seguindo o modelo biopsicossocial a questão 20 evidencia que outros fatores precisam ser levados em consideração, para além das características biológicas, para que o indivíduo possa atuar plenamente nos mais

diversos níveis da sua vida em sociedade. Nesta, a maior concentração se encontra nas respostas consideradas mais favoráveis: a resposta 5 (67,6%) e 4 (27,0%), com baixo índice de incerteza (0,491). A questão 35 confronta a concepção que a deficiência física determina o que a pessoa com deficiência é capaz ou não de fazer. A maior concentração está na resposta 5 (32,4%), 4 e 3 (23,0%), tendo o Desvio Padrão alcançado um índice significativo (1,897).

Na correlação entre as duas proposições das 70 pessoas que marcaram corretamente as respostas na questão 20, apenas 39 (2+14+7+16) confirmaram o posicionamento nas respostas 4 e 5.

Tabela 61 - Quadro 20 – Concepções sobre acessibilidade

ACESSIBILIDADE						
		21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.	47- Nos museus, as questões relativas à acessibilidade das exposições devem constituir a última etapa da organização e execução do projeto, através de ações complementares.	38- Inclusão e acessibilidade nos museus dizem respeito a atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência.	45- Acessibilidade nos museus implica em tornar o espaço físico das exposições acessível e a oferta de recursos tecnológicos para facilitar a comunicação.	32- Considero que os museus cumprem a legislação referente a acessibilidade e aos direitos das PcD.
N	Válido	74	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	3,91	1,55	3,19	3,70	2,36

Mediana	4,00	1,00	3,00	4,00	2,00
Modo	4a	1	3a	4	2
Variância	1,210	1,072	1,909	1,362	1,495
Intervalo	4	4	4	4	4
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 20 destaca algumas percepções sobre acessibilidade comumente direcionadoras das ações propostas pelos museus. As respostas 1 e 2 são consideradas as mais favoráveis para essas questões.

Na questão 21, as respostas com maior concentração são igualmente as 5 e 4 (35,1%) e índice de dispersão das respostas é significativo (1,210), revelando a influência do modelo médico nas instituições.

A questão 47 enfatiza a acessibilidade no âmbito da gestão. A resposta 1 (71,6%) apresenta um grande índice de concentração, e expressa o nível de dispersão mais baixo dentre as outras questões (1,072). Revela uma compreensão maior da importância de não pensar a acessibilidade como um apêndice dos projetos.

A questão 38 aborda a compreensão do conceito de acessibilidade. Neste caso observa-se o mais alto índice de dispersão nas respostas (1,909), já que as respostas 5 e 3 apresentam o mesmo nível de adesão (25,7%) seguidas da resposta 2 (20,3%). Podemos considerar que ainda está presente entre os profissionais a percepção restrita de que a acessibilidade se destina a atender as necessidades das Pessoas com Deficiência.

A Questão 45 confronta as percepções dos profissionais com o conceito e as dimensões da acessibilidade. Neste caso, a resposta 4 (31,1%) possui a maior concentração, seguida da 5 (29,7%) e 3 (25,7%), portanto com índice de dispersão significativo (1,362). Revela uma tendência de ignorar a relevância das outras dimensões da acessibilidade como fundamentais para garantir a igualdade e equidade no atendimento.

A Questão 32 destaca a compreensão dos profissionais sobre a Legislação sobre acessibilidade e o seu cumprimento pela sua instituição. A resposta com maior concentração é a 2 (33,8%), seguidas da resposta 1 (27,0%) e 3 (25,7%). Apresenta o nível de dispersão bastante ampliado (1,495). Expressa o entendimento dos profissionais de que

os direitos da Pessoa com Deficiência não são atendidos de forma satisfatória pelas instituições.

Tabela 62 - Quadro 20.1- Questões em análise comparativa

Contagem							
		21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.					Total
		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
46- As pessoas que possuem a mesma deficiência, mas com diferentes idades e	Totalmente em Desacordo	0	0	1	1	1	3
	Bastante em Desacordo	0	0	0	0	1	1
	Algumas vezes de Acordo e	0	0	0	2	7	9

trajetórias pessoais podem ter opiniões diferentes sobre como tornar o ambiente acessível para elas.	outras em Desacordo						
	Bastante em Acordo	2	1	6	6	5	20
	Totalmente de Acordo	2	2	8	17	12	41
Total		4	3	15	26	26	74

O Quadro 20.1 confronta as duas concepções: a questão 21 reforça os padrões estabelecidos com base nas disfunções biológicas de acordo com o modelo médico (respostas mais favoráveis são as 1 e 2) e a questão 46 considera relevantes outros aspectos para a análise de suas necessidades e potenciais da pessoa com deficiência, segundo o modelo biopsicossocial (respostas mais favoráveis são as 4 e 5). Na questão 46, a maior concentração nas questões 5 (55,4%) e 4 (27,0%), consideradas como mais favoráveis, evidencia uma melhor compreensão da complexidade do tema. Porém, ao destacar-se a prática na questão 21, somente 7 pessoas das 61 que se posicionaram positivamente na questão correlata, confirmaram a necessidade de considerar o indivíduo na sua integralidade e não os padrões pré-estabelecidos.

Tabela 63 - Quadro 20.2 - Questões em análise comparativa

Tabulação cruzada 13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas * 21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.		
Contagem		
	21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD.	Total 1

		Totalmente em Desacordo	Bastante em Desacordo	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	Bastante em Acordo	Totalmente de Acordo	
13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas	Bastante em Desacordo	0	0	0	1	0	1
	Algumas vezes de Acordo e outras em Desacordo	0	0	0	2	1	3
	Bastante em Acordo	1	1	6	3	5	16
	Totalmente de Acordo	3	2	9	20	20	54
Total		4	3	15	26	26	74

O Quadro 20.2 apresenta uma contradição entre a concepção e a prática. O Quadro 13 apresenta maior concentração nas respostas 5 (73%) e 4 (21,6%), indicando uma percepção de que para atender à diversidade de indivíduos será necessário flexibilizar toda a estrutura e processos institucionais (respostas mais favoráveis são as 5 e 4), mas ao passar para a prática e a produção de recursos e materiais, na proposição feita na questão 21 reforça-se os padrões estabelecidos com base nas disfunções biológicas de acordo com o Modelo Médico como vimos no Quadro anterior (considera-se as respostas mais favoráveis 1 e 2). Podemos considerar que a produção de material flexível de forma que

permita múltiplos usos a uma diversidade de indivíduos, segundo seus interesses e potenciais não é ainda uma ação corrente, nem a compreensão de que a autonomia do indivíduo deve ser levada em conta. Dos 70 indivíduos (54+16) que responderam afirmativamente na questão 13 apontando as respostas 5 e 4, apenas sete (7) assinalaram também as respostas 1 e 2 na questão 21, confirmando assim a manutenção de padrões fixos como referência.

Tabela 64 - Quadro 21- Concepções Interculturais⁶⁴

		12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar.	13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas	14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir.	15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia.	16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.
N	Válido	74	74	74	74	74
	Ausente	0	0	0	0	0
Média		2,78	4,66	2,80	2,80	4,85
Mediana		3,00	5,00	2,50	3,00	5,00

⁶⁴ Ver conceitos a a partir da página 58.

Modo	3	5	1	1	5
Variância	1,350	0,391	2,547	2,465	0,238
Intervalo	4	3	4	4	3
Mínimo	1	2	1	1	2
Máximo	5	5	5	5	5

O Quadro 21 apresenta os níveis do Continuum de Desenvolvimento Intercultural correlacionados.

A questão 12 exemplifica o nível de Negação e define as respostas 1 e 2 como afirmativas mais favoráveis. Porém, nesta questão a resposta com maior concentração é a número 3 (43,2%), seguida pela resposta 2 (23,0%), com índice de Desvio Padrão (1,350)

A questão 13 exemplifica o nível de Adaptação e reconhece as respostas 5 e 4 como afirmações mais favoráveis. As respostas 5 (73%) e 4 (21,6%) e um baixo índice de dispersão no Desvio Padrão (0,391).

A questão 14 exemplifica o nível de Polarização e indica as respostas 1 e 2 como as mais positivas, sendo a resposta 1(31,1%) como a de maior concentração, em seguida a resposta 5 (25,7%) e a 4 (18,9%), demonstrando opiniões realmente polarizadas. Observe-se, portanto, um altíssimo índice de dispersão nas respostas (2,547).

A questão 15 representa o nível de Minimização, e considera como mais positivas as questões 1 e 2. A resposta que apresenta maior concentração é a 1 (32,4%), porém, seguida da resposta 5 (23,0%) e 3 (18,9%) revelando através do nível de dispersão (2,465) um alto grau de incerteza em relação a afirmativa.

A questão 16 exemplifica o nível de Aceitação e indica as respostas 4 e 5 como as mais favoráveis. A resposta 5 (89,2%) apresenta alto índice de concentração, desta maneira o marcador de Desvio Padrão está referenciado com valor muito baixo (0,238).

Podemos observar que as questões com menor índice de dispersão são aquelas que exemplificam concepções de nível elevado de desenvolvimento intercultural, mas em contraponto, as Questões 14 e 15 apresentam um resultado oposto, indicando a manutenção de uma ideia de igualdade que não considera contextos sociais diversificados, reduzindo a relevâncias das diferenças produzidas por esses contextos, resultando em pouca clareza para a urgência de mudanças. Da mesma forma, a questão 12 ao apresentar uma dispersão significativa nas respostas, confirma o posicionamento nas questões 14 e

15, revelando um confronto entre a manutenção da perspectiva tradicional relativa ao papel do museu e a demanda por flexibilização, em função da diversidade presente na sociedade.

3.4 – Análise Geral das Pesquisas on-line

A primeira parte do questionário tem como objetivo identificar o perfil dos profissionais de museus em Portugal. Com base nessa amostragem podemos considerar que esse profissional possui uma média de idade de 44 anos, apresentando uma maior concentração de pessoas do sexo feminino, não existindo respostas que indicassem alguma diversidade de gênero. Desta forma podemos também considerar a presença de profissionais mais antigos nas instituições. Deste grupamento, 63,8% se declarou religioso, identificando-se em maior parte com a orientação católica (46,8%). A declaração de nacionalidade portuguesa se apresenta como majoritária (89,9%), sendo que apenas 3 pessoas se identificaram como pertencentes a grupos culturais específicos, neste caso: judeu, negro e apenas duas pessoas com deficiência, dentre estas, uma identifica-se como integrante do grupo cultural dos Deficientes. Deste grupo a maioria vive em zonas urbanas (74,5%) e possui nível de formação de pós-graduação (57,4%) seguido de superior completo (31,9%). Nesse contexto destaca-se a formação em Museologia em nível de pós-graduação (25,7%), seguido de História e Arqueologia. Apesar de a pesquisa ter evidenciado um número minoritário de profissionais com formação específica na área de Educação (8,5%), a atuação com maior representatividade está justamente no Setor Educativo (21,3%), que se amplia com profissionais que declaram atuar em variadas funções nas instituições.

Em seguida, passamos a analisar o perfil do profissional de museus, brasileiros. Com base nos dados obtidos na amostra podemos identificar uma média de idade de 38 anos, com maior frequência nas idades de 25, 26, 31 anos, portanto, mais novo que o profissional português. Pode indicar que no Brasil há maior renovação nesse meio profissional. Foi identificada a presença mais marcante de profissionais do sexo feminino, não sendo identificadas respostas que indicassem alguma diversidade de gênero.

A questão da religiosidade aparece mais polarizada no Brasil, na medida em que se nota pouca diferença nos dados mensurados entre aqueles que se declaram religiosos (52,7%) e não religiosos (47,3%). Porém, pode-se notar entre aqueles que declaram seguidores de uma doutrina a presença de uma maior diversidade de representatividade de grupos religiosos.

Em relação nacionalidade, os profissionais se identificam maciçamente como brasileiros, mas no Quadro seguinte (5.1) a diversidade desse segmento fica evidenciada, pois expressam seu pertencimento a vários grupos culturais específicos. Deste grupo a maioria dos profissionais declarou que vive em zonas urbanas (93,2%), apresentando um índice maior que o português, já que a pesquisa se concentrou no eixo Rio-São Paulo.

Em relação ao nível de formação dos profissionais, destaca-se a pós-graduação (62%), seguido de graduação (27%), revelando uma pequena diferença em relação ao contexto português, que pode ter influência de vários fatores, inclusive a idade dos profissionais, renovação dos quadros de profissionais e a proximidade com grandes centros urbanos. Em relação a área de formação a Museologia aparece em destaque (32,6%) seguida das áreas de Ciências Biológicas e História.

Percebe-se no Quadro 9 uma maior variedade de funções exercidas pelos profissionais dos museus brasileiros, com destaque para Museólogo (23%) e Setor educativo (44%). Destaca-se também o baixo índice de formação específica em Educação.

Em relação a participação de Pessoas com Deficiência na pesquisa, 4 pessoas se declararam com deficiência, sendo que dois desses casos não são reconhecidos na legislação como integrantes desse grupo (Lei de Cotas para PcD – 8.213/91).

A segunda parte do questionário busca identificar as concepções que direcionam a relação do Museu com o seu Público, através da percepção favoráveis ou desfavoráveis dos seus profissionais no que tange a Diversidade. Em primeiro lugar analisaremos os dados obtidos em Portugal, em seguida os do Brasil. Com base nos níveis especificados no Continuum de Desenvolvimento Intercultural (HAMMER, 2012), podemos realizar algumas considerações sobre o grau de consciência intercultural que permeia as instituições.

O nível de Negação apresentado como categoria de análise nos Quadros 12, 12.1 e 21 se caracteriza como uma perspectiva monocultural, isto é, os profissionais consideram, em sua maioria, a percepção tradicionalmente aceita de museu como um espaço contemplativo como central à realidade. Essa perspectiva se caracteriza por evidenciar uma menor capacidade de estar aberto, responder e compreender outras visões, comportamentos e expressões emocionais, em função de basear sua prática em estereótipos e generalizações. Cabe, portanto, ao visitante ajustar-se às normas, às regras e às metodologias desse espaço.

Nos dados obtidos no questionário aplicado em Portugal a resposta com maior concentração e na questão 12 foi a 3 (36,2%) e na 12.1 também a 3 (38,3%). Portanto, nas tabelas apresentadas essa percepção se apresenta de forma difusa, evidenciando um

processo de transição que pode ser confirmado nas correlações expostas na tabela 21. No Brasil, ocorre um Quadro semelhante: a questão 12 apresenta como resposta com maior confirmação a 3 (43,2%), confirmando uma certa incerteza em relação a proposição e a vigência da percepção tradicional de que as pessoas devem se adaptar aos contextos institucionais.

Segundo Sasaki (2010) ao considerarmos a Deficiência a partir da perspectiva social e não pelo modelo médico, somos levados a refletir como a própria sociedade cria obstáculos às pessoas com deficiência, resultando em desvantagens para atuação desse segmento de forma plena na sociedade. As instituições refletem esse processo por meio de seus ambientes e recursos restritivos e suas normas discriminatórias que rejeitam minorias e as diferenças de forma geral, com base num padrão de normalidade. Sendo assim, são elaborados recursos e materiais com base em pré-requisitos relacionados a uma pretensa homogeneidade existente em cada segmento, em função da falta de conhecimento sobre as deficiências e sobre os direitos dessas pessoas. Desta forma, a sociedade não se desenvolve com a presença da Diversidade nos contextos institucionais, já que não há estímulo ao estabelecimento de relações entre grupos diversos, mantendo-se um atendimento de forma isolada, em experiências separadas, quando deveria estabelecer novos parâmetros para o desenvolvimento do seu trabalho, a partir dos quais as soluções são buscadas para todos Sasaki (2010), respeitando principalmente a autonomia do visitante com Deficiência em relação ao percurso, conteúdos e recursos que deseja utilizar.

O nível de Polarização apresentado no Quadro 14 e 14. 1 também tem caráter monocultural e se concretiza ao assumir um posicionamento de defesa da instituição, reafirmando a superioridade das normas e práticas institucionais sem relação as necessidades e características dos diferentes grupos culturais. Desta forma, diversos arranjos são feitos para manter o “modus operandi” vigente de forma a criar uma aparência de inclusão, mas sem promover mudanças significativas na estrutura e nas relações institucionais, através da criação de regras, critérios e atendimentos padronizados visando o controle da Diversidade, com base no modelo médico. Os dados obtidos em Portugal apontam para um processo transitório, que pode ser observado na questão 14, com maior concentração na resposta 1 (25,5%) e 3 (23,4%). Na tabela 14.1 evidencia-se a uma tendência de rejeição a essa concepção, mas ainda de forma difusa. Destaca-se na Questão 34 a maior adesão as respostas 3 (29,8%) e 4 (23,4%) e na Questão 24, a maior concentração nas respostas 3 (31,9%) e 2(21,3%). Esse posicionamento se consolida nas práticas correlacionadas que contemplam espaços e situações em separado destinadas a determinadas tipologias de deficiência, visando manter o controle nas novas relações que

passam a surgir no espaço do Museu. Nesse processo não é considerado um planejamento mais amplo que considere a Diversidade como finalidade, nem são previstas interrelações entre grupos diferenciados e práticas compartilhadas. Os dados do Brasil apresentam maior polarização das opiniões: no Quadro 14 a maior adesão aparece na resposta 1(31,1%) e contraditoriamente na 5 (25,7%) indicando uma maior resistência. No Quadro 14.1 nota-se uma similaridade aos dados de Portugal, já que na Questão 34 evidenciam-se as respostas 3 (31,1%) e 4 (24,3%). Porém, na Questão 24, embora obtenham maior adesão as respostas 3 (27,0%) e 1 (25,7%), não podemos deixar de observar os números das respostas 4 e 5 (16,2%), que demarcam um enraizamento de concepções polarizadoras dos padrões institucionais x diversidade.

Consideramos, portanto, que o reconhecimento da diversidade cultural não é o bastante para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva nas instituições, podendo apresentar alguns efeitos perversos, tais como o enclausuramento das Pessoas com Deficiência, assim como outros grupos, em uma identidade cultural fixa e imutável que os priva de sua liberdade de escolher seus arranjos culturais próprios; o enrijecimento das fronteiras entre grupos e inclusive a maior possibilidade expressões de intolerância e rejeição à indivíduos que não se ajustam a padrões estabelecidos e, conseqüentemente aumento de dificuldades de acesso a oportunidades iguais para grupos minoritários (OUELLET, 2000). Evidencia-se, portanto, a tolerância às ações baseadas em sistemas padronizados e classificatórios.

O nível de Minimização apresentado no Quadro 15 e 15.1, caracteriza-se por sua condição de transitoriedade, na medida em que não é totalmente monocultural, mas não chega a assumir um posicionamento intercultural. Desta forma assume um discurso mais generalizado com base em valores universais de igualdade, que podem esconder uma dificuldade em reconhecer as diferenças de contextos sociais e culturas diferenciadas, considerando-as superficiais. Nas questões destacadas os profissionais apresentam uma confirmação dessa concepção, embora com nível de incerteza significativa. A prática correlacionada na questão 40 é comumente observada nas instituições, como uma estratégia que produz uma generalização direcionada para grupos específicos, como as pessoas com deficiência. Os resultados obtidos em Portugal e no Brasil apresentam diferenciação em alguns detalhes: Portugal apresenta no Quadro 15 a maior adesão nas respostas 5 (31,9%)e 3 (29,8%) confirmando o fechamento com a perspectiva da existência de uma pretensa igualdade; No Quadro 15.1 a questão 40 complementa a análise, apresentando maior adesão na resposta 3 (46,8%) e 2 (36,2%) revelando uma certa relativização da afirmativa, mas considerando a necessidade outras formas de trabalho; No Brasil os índices para a Quadro15 são as respostas 1 (32,4%) e 5(23,0%) com maior

nível de incerteza. No Quadro 15,1 a questão 40 apresenta maior adesão na resposta 1 (37,8%) e 2 (28,4%) indicando o reconhecimento de que outros sentidos e significados precisam ser explorados.

O nível de Aceitação está relacionado a uma mentalidade intercultural mais desenvolvida, e é representado nas tabelas 16 e 16.1. Enfoca a capacidade institucional de aceitar e valorizar as diferenças de comportamentos e visões de mundo representativas da diversidade cultural existente na sociedade, reconhecendo que essas experiências contribuem para a ampliação do conhecimento e enriquecem a instituição como um todo. Para além desse reconhecimento, busca refletir sobre sua estrutura, métodos e práticas na relação com essas diferenças. Nesse processo a instituição assume um caráter agregador, mais flexível, em que, sem deixar sua identidade específica, procura entender outras formas de expressividade. Esta concepção obteve uma adesão significativa dos profissionais participantes da pesquisa, da mesma forma as afirmativas correlatas, mas ao confrontar com a prática vigente nos museus (Questões 39 e 43), é possível observar uma ampliação das incertezas. Em Portugal o Quadro 16 apresentou maior adesão nas respostas 5 (68,1%) e 4 (19,1%), através das quais podemos identificar uma ampliação da perspectiva de valorização da diversidade. No Quadro 16.1 essa tendência se confirma nas questões 20 e 33, com ênfase nas respostas 4 (44,7% e 53,2%), porém o grau de incerteza aumenta nas questões 39 e 43 com a adesão relativa a resposta 3 (34,0% e 25,5%) No Brasil, o Quadro de 16 aponta para uma conscientização ainda maior, ao revelar uma adesão maciça a resposta 5 (89,2%). No Quadro 16.1 as questões 20 e 33 demonstram a manutenção dessa tendência para a conscientização a partir das respostas 5 (67,6% e 55,4%). No entanto, nas questões 39 e 43 o grau de incerteza se torna mais acentuado ao focar a prática nos museus brasileiros com a ênfase significativa nas respostas 3 (24,3% e 40,5%), muito similar ao de Portugal. Consideramos que haja um contexto contraditório entre as concepções particulares e a realidade institucional. A Inclusão demanda o desenvolvimento de consciência que ultrapasse o âmbito particular para uma consciência coletiva, em um compromisso que abarque a instituição em sua totalidade e que seja motor de mudanças.

O nível de Adaptação se caracteriza por uma ampliação ainda maior da conscientização e da competência intercultural que leva à ação, sendo exemplificado na tabela 13 e 13.1. Neste nível instituições percebem que sua cultura não é mais central e assume como natural o processo de flexibilização de normas, métodos e práticas, ao organizar um plano de ação que contemple a Diversidade. Este conceito também apresentou adesão significativa, inclusive nas afirmativas correlatas. Os participantes portugueses apresentaram no Quadro 13 uma concentração significativa as questões 5

(66,0%) e 4 (23,4%) confirmando essa perspectiva. Esse posicionamento se confirma no Quadro 13.1, já que nas questões 27, 29 e 48 aparece a ênfase nas respostas 5 e 4. Porém ao comparar a concepção com uma prática efetiva, a contradição se revela: Dos 45 participantes que marcaram as respostas 4 e 5 apenas 18 confirmaram sua percepção na questão 34. No Brasil os resultados foram mais significativos: a Questão 13 apresentou (73,0%) de adesão, com a tendência confirmada no Quadro 13.1, com respostas maciças nas Questões 27 (5 - 83,8%), 29 (5 - 56,8%) e 48 (86,5%). Porém, no Quadro 13.2 a contradição volta a aparecer, já que dos 70 que assinalaram concordância com a Questão 48, somente 20 confirmaram a prática correlata na questão 34. Neste processo o ponto de partida para as ações educativas e comunicacionais é o reconhecimento do Outro em sua integralidade, isto é, não tendo como foco principal sua incapacidade, carências ou estereótipos, mas seu potencial, interesses, histórias e contextos particulares.

O objetivo de comparar os cinco níveis do Continuum de Desenvolvimento Intercultural na tabela 21 é justamente obter um panorama das concepções dos profissionais e como isso reflete na sua prática. Podemos observar que surgem alguns aspectos contraditórios nas respostas elencadas. Os resultados oscilam entre a manutenção de uma perspectiva tradicional de Museu e a consciência da necessidade de mudança, apresentando discrepâncias significativas que evidenciam relativizações e denotam a existência de incertezas e resistências.

Em Portugal, as questões com menor nível de dispersão são as 13 e 16, que abordam o conceito de valorização da diversidade que deve resultar em flexibilização de métodos, estruturas e práticas. Mas, o confronto ou resistência apresenta na questão 14 e 15, que tem foco na rigidez da tradição que conforma a atuação dos museus e sua relação com a sociedade, marcada pela concepção de pretensa igualdade. Se as instituições não são capazes de desenvolver um olhar crítico sobre os contextos particulares dos grupos e sujeitos, não existe o reconhecimento da necessidade de mudanças estruturais.

No Brasil, os resultados são mais díspares: Os níveis de dispersão relativos à temática da diversidade apresentam-se baixíssimos nas questões 13 e 16, como se fossem percepções consolidadas. Mas o nível de dispersão nas questões 14 e 15 são ainda mais altos, expressando que existem grandes dúvidas entre os profissionais sobre a necessidade de sair do modelo tradicional, que também representa uma zona de conforto, já que não se reconhece as diferenças de contextos sociais e econômicos, além das trajetórias particulares, o que justifica a existência de práticas homogeneizantes.

Consideramos que uma das respostas para essas contradições esteja no resultado encontrado na questão 15, que sugere a ausência de uma consciência crítica desenvolvida

em relação aos conceitos de igualdade e equidade, fator que depende diretamente de conhecimento adquirido. Analisar um contexto social a partir de uma abordagem crítica implica no enfoque a justiça e equidade social e os fatores estruturais que contribuem para manter determinados grupos em situação de desvantagem. Desenvolver essa preocupação é essencial para o desenvolvimento de uma formação intercultural dos profissionais de museus, já que pode ser considerada menos importante em detrimento a um discurso que enfatiza a coesão social para consolidar uma cidadania dominante. (OUELLET,2000)

Considerando os dados obtidos no Quadro 17, podemos identificar quais as barreiras consideradas mais relevantes que dificultam os museus a se tornarem mais inclusivos, segundo o posicionamento dos profissionais de Portugal. Podemos observar que há maior concordância com a Questão 25, que aponta para o alto custo das equiparações de oportunidades como o principal obstáculo para tornar os museus mais acessíveis. Em seguida, há consenso na questão 31, que indica que a falta de conhecimento como uma barreira relevante. No Brasil, os dados apontam pequenas diferenças de percepção: O aspecto da falta de conhecimento, que aponta para a formação do profissional aparece também como um fator determinante para os museus brasileiros se tornarem mais inclusivos, mas não há consenso em relação ao aspecto financeiro como obstáculo (Questão 25); porém, há maior consenso na discordância de que a relação custo/retorno institucional seja uma grande barreira a ser levado em conta.

Os níveis de engajamento podem ser observados no Quadro 18, e evidenciam maior ou menor envolvimento em ações de caráter mais passivo ou em atividades que exigem maior comprometimento fora dos museus, na mobilização pelos direitos da Pessoa com Deficiência ou de outros grupos minoritários. Na Questão 22, os profissionais de Portugal declararam maior envolvimento com ações de caráter mais passivo, buscando ampliar seu conhecimento, normalmente através de leituras ou palestras. Nessa questão o Desvio Padrão atingiu o nível mais baixo do Quadro, indicando um consenso maior. A partir dessa busca pelo conhecimento podem avançar para um estágio de ampliação do senso crítico, analisando melhor os contextos e as práticas em que atua. A Questão 23 aborda esse aspecto, indicando também uma maior adesão nesse sentido, com baixo Desvio Padrão (0,832). A Questão 30 aborda o aspecto da competência que se evidencia na prática cotidiana do Museu na relação direta com a Diversidade dos grupos e sujeitos. Nesse item o nível de incerteza aumenta (1,016), e a resposta com maior adesão é a 3. As Questões 36 e 37 abordam um engajamento pessoal mais ativo, fora das paredes do Museu, seja com o segmento específico das Pessoas com Deficiência, seja em relação a outros grupos considerados em situação mais vulnerável na sociedade. Nessas questões o Desvio

Padrão se amplia, em (1,088) e (1,238) respectivamente, denotando um menor envolvimento. No Brasil aparece uma pequena variação em relação a essas ações de engajamento: As questões de envolvimento mais passivo também recebem maior adesão nas respostas, porém as questões 22, 23, 30 indicam uma maior adesão as respostas mais positivas, indicando um envolvimento mais intenso dos profissionais que se identificam com essas ações, isto é, são posicionamentos que deixam menor espaço para dúvidas ou relativismo. As questões 36 (2,218) e 37 (1,863) apresentam um Desvio Padrão bem maior do que em Portugal, evidenciando maior dispersão em relação ao engajamento pessoal externo às instituições.

O engajamento, segundo Ouellet (2000) quando acontece através de ações mais ativas é útil para promover desenvolvimento com base em três princípios: envolvimento intelectual, social e emocional com colegas de trabalho em projetos significativos que vão além do contexto do museu; são considerados relevantes as experiências e saberes profissionais e pessoais de cada participante, além de possibilitar a aquisição de conhecimento técnico. O engajamento, como forma de ampliação de conhecimento, envolve transformação de atitudes e concepções, estendendo-se para o desenvolvimento de habilidades específicas. Essas atividades de desenvolvimento pessoal podem contribuir para produzir mudanças institucionais, quando esforços conjuntos e compartilhados redundam em projetos de longo prazo, integrados ao Plano de Ação institucional, a partir da constituição uma rede de apoios e feedback contínuo se sistematizados garantidos pela gestão e consolidados das estruturas institucionais, num modelo que considera relevantes e garantam o processo colaborativo e decisões compartilhadas.

Consideramos que o engajamento em seus níveis mais ativos e que demandam maior comprometimento, é capaz de tornar os profissionais mais conscientes da necessidade de encontrar formas de envolver todos os elementos da instituição na reflexão e no questionamento de sua atuação, nas abordagens pedagógicas e comunicacionais e na sua interação com os diversos segmentos da sociedade que têm ocupado uma posição de menor hierarquia social.

As concepções sobre deficiência são confrontadas no Quadro 19, com a finalidade de compreender que percepções têm direcionado as ações de acessibilidade e inclusão nas instituições museais, tendo como base os conceitos de modelo médico e modelo biopsicossocial. As questões 17,18 e 19 são afirmativas que se relacionam com o modelo médico, que se caracteriza por perceber a deficiência como um problema do indivíduo, com base na análise da origem e consequências de sua “doença”, e, portanto, segundo essa perspectiva, o indivíduo deveria ser curado ou reabilitado, como forma de se adaptar a sociedade. Está relacionado ao movimento pela Integração social, surgido a partir do final

da década de 1960, visando inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como educação, trabalho, a família e o lazer, como também no âmbito das instituições culturais, porém, desde que elas estivessem de alguma forma capacitadas a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes. Alguns princípios surgidos nesse período permanecem até hoje como prática nas instituições culturais, tal como o princípio da Normalização, que visava oferecer aos “portadores de necessidades especiais” modos de vida similares aos modos e condições de vida do resto da sociedade. Isto significa criar para pessoas atendidas em instituições assistenciais ou segregadas de algum modo, ambientes e serviços o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população em geral, como se fosse um mundo à parte (SASSAKI, 2010). Nesse caso, espaços e condições especiais são criados para atender segmentos específicos. As questões 35 e 46 se relacionam o Modelo Biopsicossocial, que passa “a incorporar as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais” (...). Dessa forma duas pessoas com a mesma deficiência podem ter diferentes níveis de funcionalidade, e duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não têm necessariamente a mesma condição de saúde. Desta forma, considera-se que a incapacidade decorre de diversos fatores que exercem influência recíproca uns sobre os outros, entende-se que “a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação” (BUCHALLA, 2005, p. 189). Portanto, a deficiência não é fator determinante das capacidades ou limitações do sujeito, sendo necessário realizar uma avaliação funcional multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar para que se possa se chegar a uma avaliação que reflita os reais limitações e potenciais da Pessoa com Deficiência Os profissionais que atuam em Portugal apresentam uma compreensão de que a deficiência não é fator determinante para definir um sujeito, mas apresentam maior índice de dúvidas quando se a questão se refere a áreas de atuação: a referência volta a ser a Deficiência (Questão 35). Outro ponto importante é que a promoção da acessibilidade (Questão 26) ainda é vista como um serviço assistencial que depende da boa vontade da instituição ou do profissional e não um direito garantido por lei. No Brasil, a rejeição a Deficiência como marcador determinante parece estar mais clara, pois o Desvio Padrão é baixo, mas o nível de incerteza se amplia nas Questões 35 (1,897), 46 (1,028) e 26 (2,813) deixando transparecer que ainda não está claro que aspectos devem ser considerados para que haja uma melhor compreensão dos potenciais e necessidades da Pessoa com Deficiência. Além disso, mesmo com a existência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, os profissionais parecem não

compreender a sua finalidade de garantia dos direitos da Pessoa com Deficiência e de definir penalidades ao seu não cumprimento.

Freire (1979) nos aponta o ponto crucial para transformação de uma ação padronizada para uma ação educativa emancipadora: “toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)” (p.19) Sem essa reflexão o processo educativo passa a ser direcionado para uma atuação redutora do indivíduo à condição de objeto e não de ser sujeito nesse processo. Sem uma análise do seu contexto cultural o que se tem praticado é uma educação pré-fabricada, que não gera transformação, já que não considera o indivíduo em sua concretude e em sua integralidade. Ora, em Freire (1979) encontramos a afirmativa que reconhecemos como central para a nossa reflexão: “(...) (não existe homem no vazio). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso” (p 19). O sujeito com deficiência também é um ser de raízes espaço-temporais. E podemos concluir em consonância com o autor que a educação, praticada por uma instituição que se pretende inclusiva, sendo inerente ao processo a questão da acessibilidade, não se torna um instrumento válido se não se consolida uma relação dialética com o contexto da sociedade ao qual o sujeito está radicado – esse é o fator determinante, não sua deficiência ou incapacidade.

No Quadro 19.1 são apresentadas duas concepções opostas: entre os portugueses, no confronto entre a questão 19, que apresenta a Deficiência como marcador determinante, o posicionamento contrário recebe a maior concordância, com menor índice de incerteza (0,896). Mas na comparação com a Questão 35 a incerteza se amplia (1,113), pois a Deficiência na prática permanece direcionando as ações. Dos 35 profissionais que indicaram que a Deficiência não era definidor da capacidade/incapacidade do sujeito, apenas 10 confirmaram esse posicionamento na Questão 35. No Brasil, embora a questão 19 tenha apresentado um número de indefinição muito baixo (0,433), na Questão 35 o índice se amplia muito (1,897) denotando que na prática há um enraizamento da Deficiência como direcionador das ações e como critério classificador dos sujeitos. Dos 69 profissionais que marcaram as respostas corretas na Questão 19, apenas 40 confirmaram seu posicionamento na Questão 35.

Na Questão 19.2, que ainda trata das concepções sobre Deficiência, os profissionais portugueses, demonstram reconhecer que existem aspectos pessoais da Pessoa com Deficiência que precisam ser considerados no estabelecimento de uma comunicação, pois na Questão 20 o grau de incerteza é baixo (0,884), mas ao comparar com a Questão 35,

das 39 pessoas que confirmaram as respostas certas na Questão 20, somente 12 consolidaram sua opinião na Questão 35. No Brasil, a contradição se apresenta ainda maior, pois mesmo apresentando uma significativa adesão na resposta 5 (67,6%) na Questão 20, com baixíssimo índice de incerteza (0,491) no confronto com a Questão 35, esse índice se amplia significativamente (1,897). Dos 70 profissionais brasileiros que responderam corretamente à Questão 20, somente 39 consolidaram seu posicionamento na Questão 35.

Diante desse contexto, podemos depreender que embora as pessoas reconheçam que a deficiência não representa um padrão determinante em relação a funcionalidade, quando a pergunta é direcionada para a prática, a deficiência volta a ser o padrão normatizador, não sendo considerados os outros aspectos definidos no Modelo Biopsicossocial.

O Quadro 20 evidencia que a concepção de que a acessibilidade se destina exclusivamente à Pessoas com Deficiência ainda permanece na forma de planejar recursos e materiais educativos e comunicacionais nos museus. De uma forma geral a concepção de que a acessibilidade beneficia a toda a sociedade já tem sido divulgada (Questão 38), mas a prática tem se mantido de forma pragmática, em modelos destinados a segmentos específicos. Muito provavelmente porque em Portugal o acolhimento de Pessoas com Deficiência nos Museus está ligado ao atendimento de instituições de caráter assistencialistas, não sendo corriqueira a visita espontânea de indivíduos ou grupos com deficiência. Desta forma planejam-se materiais específicos para grupos de uma determinada tipologia de deficiência sem que se considere a diversidade de interesses e potenciais particulares. Não compõe a práticas das instituições, com raras exceções, o planejamento dos materiais considerando a diversidade, gerando recursos flexíveis, de múltiplos usos, que permitam ao visitante fazer sua própria escolha de acordo com suas necessidades e interesse se que, concomitantemente, possibilite um atendimento ampliado, que alcance uma variedade maior de pessoas e necessidades. A questão 21, que apresenta maior concentração nas respostas 4 (46,8%) consolida que o Modelo Médico ainda permanece orientando as práticas educativas institucionais, apesar do discurso inclusivo presente nas instituições. Inúmeras pessoas poderiam usufruir desses materiais se já fossem planejados visando a diversidade de características e repertórios sem restrições de usos por grupos específicos. Planejar um uso múltiplo e flexível dos materiais com base no conceito de Desenho Universal não é uma prática reconhecida nas instituições, já que tem sido relacionado exclusivamente a questões arquitetônicas, sem contemplar a prestação de serviços. Nesse contexto é utilizado o termo Acessibilidade Universal, numa concepção que visa práticas e materiais, sem propor modificações nas

estruturas e processos institucionais. O foco na prática é evidenciado na adesão a questão 45, que apresenta maior concentração na resposta 4 (44,7%) e com baixo índice de incerteza (0,987) com a ênfase nos espaços físicos e recursos tecnológicos, não considerando como relevantes aspectos atitudinais, metodológicos e programáticos que são outras dimensões que são abarcados pelo conceito de acessibilidade.

No Quadro 20.1 estão em confronto duas concepções diferenciadas: A Questão 46 enfatiza aspectos individuais das Pessoas com Deficiência, contrariando a concepção de uma pretensa homogeneidade. Nesta o índice de dispersão da resposta é baixo (0,987), indicando que há uma melhor reconhecimento da importância desses aspectos para que a Inclusão se efetive; a Questão 21 destaca aspectos mais generalizantes, vindo a apresentar respostas contraditórias, na medida em que os profissionais portugueses ao responderem reforçaram a centralidade dos padrões fixos relativos às Pessoas com Deficiência, confirmando a concepção já levantada em questões anteriores que na prática as visões mais generalizantes permanecem conduzindo as ações e projetos.

No Quadro 20.2, volta-se a comparar a Questão 21 com outra questão (13), relacionando o reconhecimento da necessidade de flexibilização para dar conta da Diversidade de grupos e sujeitos e a concepção de padrões generalizantes e classificatórios. Os profissionais portugueses reconhecem a necessidade de flexibilização, o que pode ser confirmado pelo baixo índice de incerteza na Questão 13 (0,831), mas na comparação com a outra questão a contradição é reforçada. Dos 42 profissionais que declararam concordância com a Questão 13, somente 2 confirmaram o posicionamento nas respostas corretas da Questão 21. No Brasil, alguns aspectos aprofundam as contradições: No Quadro 20 os níveis de dispersão são maiores, porém o maior nível de incerteza na Questão 45 (1,362) denota que há dúvidas sobre a centralidade dos aspectos físicos e tecnológicos na acessibilidade. Da mesma forma o nível da dispersão apresentado na Questão 32 (1,495) e a ênfase na resposta 2 enfatiza que a percepção de que os profissionais brasileiros não consideram que os museus têm cumprido a legislação de forma adequada. Chama ainda mais atenção o nível de dispersão apresentado na Questão 38 (1,909), que traz a reflexão sobre o conceito de acessibilidade, demonstrando que muitos profissionais consideram ainda o relacionam com as necessidades das Pessoas com Deficiência. O Quadro 20.1, volta-se a contradição presente nas respostas dos profissionais brasileiros na Questão 21 em comparação com a Questão 46. Esta apresenta um maior grau de dispersão nas opiniões (1,028), o que confirma a manutenção de seguir como referência os padrões rígidos e generalizantes para a elaboração de ações visando Pessoas com Deficiência. No Quadro 20.2, a mesma Questão 21 é confrontada com outra percepção: a constatação de que há necessidade de flexibilização das metodologias,

estruturas e práticas como já consolidada entre os profissionais brasileiros, o que pode ser observado no baixo índice de dispersão das respostas (0,391) na Questão 13, mas como fazer isso é o grande desafio que se apresenta. Os mesmos padrões fixos continuam a ter relevância no planejamento das ações, como uma âncora segura que permite ao profissional controlar a diversidade que caracteriza a sociedade e que circula entre os corredores dos museus.

Consideramos que o processo inclusivo nas instituições deve abarcar mudanças nas concepções pessoais e coletivas que produzam transformações nas estruturas, no planejamento de metodologias e recursos, mas também na forma como os profissionais percebem e atuam na identificação e eliminação de barreiras presentes, no modo como reconhecem e se relacionam as Pessoas com Deficiência, no acesso a informação e nos padrões normativos que estabelecem para direcionar essas relações.

3.5 – Análise de entrevistas Portugal e Brasil

A realização de entrevistas teve por finalidade esclarecer algumas questões contraditórias surgidas no questionário, assim como aprofundar a análise sobre o processo de planejamento, produção e desenvolvimento de ações inclusivas em museus e sobre a percepção dos profissionais da instituição sobre esse processo.

Desta forma, nos propomos retirar o foco das práticas implementadas pelos museus como indicativas de instituições inclusivas, passando a abordar o contexto e o processo em que as ações se constituem. As percepções e a vivência dos profissionais sobre a temática também são abordadas nesta pesquisa, tendo em vista que a análise dessas concepções nos permite compreender o nível de consciência e compreensão sobre as temáticas da inclusão, da diversidade e da acessibilidade pelos profissionais, que direcionam as abordagens e práticas realizadas nas instituições.

Consideramos relevante identificar a influência das vivências particulares dos profissionais na sua atuação nas instituições, relativas a deficiência, como selecionam as metodologias e conteúdo a serem abordados, como debatem os problemas surgidos, assim como as experiências vivenciadas pelos profissionais no exercício de sua atividade, como as propostas são geradas e sob quais princípios, a avaliação e como são referendadas pela gestão. É importante esclarecer como se dão os processos de negociação e de compartilhamento dos saberes e vivências desses profissionais que trabalham em instituições culturais.

Enfatizamos que nas entrevistas abordamos questões relacionadas à diversidade, não nos limitando à questão da pessoa com deficiência, pois compreendemos esses

sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, em transformação, isto é, que não permanecem fixas, assim como o seu sentido de pertencimento pode estar relacionado aos diferentes grupos: étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc.,

Temos observado que a lógica dicotômica ainda existente dentro das instituições enfatiza a relação “pessoas com deficiência” e “pessoas sem deficiência”, ligada à ideia de normalidade e anormalidade e de capacidade e incapacidade, classificando os sujeitos pelas tipologias de deficiência - em função dessas classificações são propostos projetos e recursos. Porém, os sujeitos que compõe essa dicotomia se constituem para além das suas características biológicas – são homens e mulheres de várias classes, raças religiões, idades, etc. Em decorrência disso, nos propomos a abordar as questões relativas à inclusão da pessoa com deficiência pela perspectiva cultural, pois entendo que são nas relações que esse sujeito constrói no decorrer da sua trajetória com o ambiente, com a sociedade, com o seu grupo social específico, sua história e as marcas deixadas pelas limitações impostas pela sociedade que constituem a sua identidade. Embora as instituições ainda direcionem seus projetos de acessibilidade com base na delimitação da exclusão-inclusão das pessoas com deficiência, realizando atendimentos em separado de outros grupos, compreendemos que essas múltiplas identidades precisam ser consideradas, pois se inter-relacionam, interferindo umas nas outras continuamente, produzindo diferentes posicionamentos, demandando outras formas de organização.

A realização de entrevistas nas instituições museológicas portuguesas surge como fator de enriquecimento da nossa reflexão sobre a constituição de processos inclusivos, em função da existência de uma comunicação contínua e sistemática entre profissionais do Brasil e Portugal, por meio da convivência compartilhada em cursos de formação, congressos, seminários e produções acadêmicas. Pode-se notar que na constituição do processo de tornar os museus mais inclusivos no Brasil, a influência portuguesa se faz presente, na medida em que conceitos e concepções são reproduzidas no discurso brasileiro, sem que as diferenças de legislação e estruturais fossem discutidas e avaliadas plenamente, provavelmente devido ao foco na prática e na reprodução de estratégias. No entrelaçamento dessas experiências, portanto, encontramos mais pontos em comum do que divergências, estas muito mais de caráter cultural e estrutural, ou seja, divergências de caráter efetivamente processual.

O planejamento inicial desta pesquisa consistia na realização de entrevistas com profissionais de uma (1) instituição museológica portuguesa, mas no desdobramento dos primeiros contatos surgiu a oportunidade de ampliar nossa investigação em função do interesse manifesto por quatro (4) museus em participarem da pesquisa. Os perfis diferenciados desses museus, três (3) regionais e um (1) nacional recentemente

inaugurado, suas formas de trabalho, ideologias e contextos diferenciados nos proporcionou um olhar mais rico e diversos sobre as experiências, barreiras e possibilidades existentes no processo de constituição de museus inclusivos em Portugal. Estendendo nosso olhar para além da acessibilidade física dos prédios, encontramos contextos complexos em que algumas instituições lutam pela manutenção de museus vivos e atuantes - atentos às transformações da sociedade e, em função disso, realizam tentativas de mudanças em suas formas de comunicar -, apesar dos obstáculos estruturais, mas também de carência de conhecimento e recursos em um processo social de transformações profundas. Debruçando-nos sobre os diálogos desenvolvidos nas entrevistas, observamos que um pensamento latente aflora e entrelaça as falas e vivências dos profissionais de museus portugueses: como atender as demandas da sociedade contemporânea portuguesa, esta sob influência de transformações de âmbito global, sem perder a identidade fincada na tradição? Como se comunicar com uma comunidade local, ainda pouco conhecida, de forma a manter a relevância da instituição na sociedade, sem alterar sua estrutura rígida e tradicionalmente organizada?

Neste contexto de transição, encontramos percepções, incertezas, intenções e contradições que em muito contribuem para pensar o nosso processo, pois nos revelam um caminho traçado e inacabado que se entrecruza com a trajetória das instituições brasileiras, em função de uma história continuamente compartilhada, mas que nos abre um horizonte de possibilidades, que nos oferece o desafio de construirmos caminhos paralelos, todavia diversos.

Para a otimização desta pesquisa, em função dos longos diálogos registrados, definimos algumas categorias de análise comuns para as instituições brasileiras e portuguesas, que aprofundassem as questões já abordadas no questionário on-line e que oferecessem não somente um comparativo, mas uma pluralidade de perspectivas sobre os mesmos aspectos e que complementassem e enriquecessem a reflexão sobre a constituição dos processos inclusivos nos dois contextos. Desta forma, pretendemos consolidar o caráter intercultural que fundamenta esta pesquisa, no entrelaçar dos silêncios e falas, das reflexões e do fazer manifesto. Nessa costura cuidadosa, empreendemos um esforço para contribuir para esse processo por meio de proposições e uma análise crítica e interdisciplinar, trazendo para a reflexão a produção de autores e pesquisadores diversificados.

Esse esforço tem como objetivo trazer à luz, questões normalmente invisíveis ou pouco consideradas nas reflexões sobre a temática, mas fundamentais para que o processo inclusivo se efetive plenamente nas instituições museológicas.

As entrevistas do Brasil e de Portugal, semiestruturadas, se desenvolveram no estilo informal, sendo gravadas e transcritas, de forma a estimular a fala das experiências pessoais e profissionais dos entrevistados. Alguns aspectos ou outros vão sendo mais enfatizados ou não em função das experiências e atuação profissional destacada pelo entrevistado. No discurso, muitas vezes se misturam discursos institucionais entrecortados por narrativas em nível pessoal, que nos revelam a forma como sujeitos e instituições lidam com a questão da inclusão, mas principalmente com a diversidade humana.

As primeiras categorias de análise das entrevistas enfatizam o Continuum de Desenvolvimento Intercultural (HAMMER, 2012), com a finalidade identificar por meio de cinco orientações, o conjunto de percepções e as experiências distintas que os profissionais de museus expressam em relação às diferenças culturais. A dinâmica do Continuum é representada a partir das orientações de caráter monocultural, como a Negação e Polarização (Defesa/ Reversão), a mentalidade transitória de Minimização e, por fim, as mentalidades mais interculturais ou globais de Aceitação e Adaptação. No decorrer do texto de análise buscamos retornar a esses conceitos e significados, de forma a deixar mais clara e fluida a leitura.

As orientações monoculturais de Negação e Polarização (Defesa/ Reversão) podem ser observadas na análise das entrevistas, quando as narrativas expressam uma concepção mais etnocêntrica pela maneira como os sujeitos experimentam a diversidade cultural, na medida em que a própria cultura institucional ou a cultura dominante na sociedade são consideradas o centro da realidade. Na outra extremidade do Continuum de desenvolvimento se encontram as orientações de caráter intercultural de Aceitação e Adaptação. Essas orientações são evidenciadas nos discursos, ao deixarem transparecer que os próprios padrões culturais pessoais ou institucionais não são mais considerados o centro da realidade.

A orientação de Polarização pode assumir duas vertentes: Defesa ou Reversão. Na Defesa as percepções dos sujeitos com culturas diferenciadas são colocadas em polos opostos, representadas em termos de "nós versus eles", onde os modos próprios de realizar as coisas são vistas como superiores à maneira como as coisas são feitas em outras comunidades culturais. Também pode haver uma intenção de desqualificar outros padrões culturais. Normalmente, as diferenças culturais são consideradas como fragmentadoras e ameaçadoras. Nos museus, a diferença cultural pode ser vista como um obstáculo a ser superado e esse senso de superioridade pode levar ao excesso de confiança e a uma visão de que "nosso" jeito de fazer as coisas é o melhor caminho. A Reversão como o nome indica, dicotomiza as diferenças culturais em termos de "nós e eles", mas no sentido inverso da Defesa, de modo que as práticas culturais e valores do

“outro grupo cultural” são percebidos como superiores à própria cultura. A Reversão, portanto, consiste em avaliações geralmente positivas e de superioridade em relação a outras culturas, comumente idealizadas ou romantizadas, embora também fundamentadas em estereótipos, denotando uma compreensão cultural superficial.

A orientação de Adaptação identifica uma maior competência em mudar mais profundamente suas concepções culturais e ajustar atitudes e procedimentos a outras concepções culturais diferenciadas. (HAMMER, 2001, p. 248)

Para uma melhor leitura e acompanhamento das análises, organizamos este capítulo da seguinte forma: Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados em categorias. Composto a análise da categoria, foram primeiramente elencadas as narrativas de profissionais do Brasil e em seguida a sua análise com base na teoria de Fairclough (2001). Em continuidade são apresentadas as narrativas dos profissionais de Portugal, e em seguida sua análise. Cada narrativa expõe como se efetiva a temática abordada nas mais diversas instâncias dos museus, inclusive nas relações que são constituídas, sejam essas internas ou externas. Por último são apresentadas as problematizações referentes aos discursos dos profissionais, trazendo para a reflexão proposta a produção de diversos autores especializados no tema, não somente de caráter teórico, mas também metodológico.

Para preservar as identidades dos sujeitos entrevistados e as respectivas instituições, foi elaborado um código de identificação seguindo a seguinte ordem: M (museu); BR (Brasil); PT (Portugal); 1, 2, 3, 4 ... (indicativo da instituição); a, b, c d, e, (indicativo do profissional entrevistado).

3.5.1 – *Nível de desenvolvimento intercultural de negação*

BRASIL⁶⁵

1º diálogo – função: mediador do setor educativo⁶⁶

MBR1d: ... Mas no... quando eu cheguei aqui, que era só eu, era muito difícil. Porque ninguém ia pro metrô, do educativo ninguém ia. As pessoas iam, pra ir comigo.

P:.....[Uhum]

⁶⁵ Ver tabela sobre o indicador de negação na pág. 154 . O PcD deve se esforçar para se adaptar pag 155

⁶⁶ O mediador é uma pessoa com deficiência que precisava de apoios específicos.

MBR1d: (...) Eu não compartilhei com ela naquele momento, mas depois eu falei “eu pensei em desistir, pensei em pedir pra ir embora”. Se você “tá” pensando em contratar uma pessoa com deficiência, você tem que pensar em como aquela pessoa vai trabalhar. Eu cheguei aqui, não tinha um computador pra mim. Eu ia descer pra exposição, eu não tenho interação nenhuma com o acervo. Tinha que descer com alguém pra descrever, pra conversar, pra entender como eram feitas as visitas. Eu não tinha como anotar nada, eu não tinha como pesquisar, como ler nada. Porque tem um monte de coisa pra ler, mas como que eu vou ler? Né? Aos poucos, isso foi abrindo.⁶⁷

2º diálogo – função: coordenação de acessibilidade/educativo

MBR1e: Por mais que você seja da área de História, por exemplo, tem o acervo. (...) A gente consegue, talvez, um objeto que representa, seja algo da elite, a gente consegue também “bom, se isso ‘tá’ aqui, e a ausência?”, “como lidar com ausência?”. A gente consegue, isso é discutido também, né? (...) Quer dizer, que a gente às vezes... A gente não tem objeto aqui, se você for observar, o que a gente tem da cultura afro-brasileira, o que a gente tem, é... É tudo voltado da escravidão, sempre, a referência é a escravidão. E... quase sempre. A escravidão e objetos de tortura produzidos pelo branco, então não é da cultura afro-brasileira. Não tem da cultura afro-brasileira. Não tem, a gente não tem muitos elementos. Então é uma ausência...e como lidar com a ausência?⁶⁸

3º diálogo: função: coordenador do setor educativo⁶⁹

MBR2d - ...e aí tem a reunião final com as pessoas para elas avaliarem, do CAPS, as pessoas com transtornos psiquiátricos, para eles poderem falar o que aconteceu, mas cada estranhamento durante a gente anotava. (...) Por exemplo, um erro no meio do projeto: eles eram nomeados como pacientes. Pacientes no meio de um espaço de lazer... é muito delicado ...daí uma vez, uma pessoa falou: – Não sou um paciente... eu sou o João.

P -[numa perspectiva médica...]

⁶⁷ Observar a Tabela comparativa de Deficiência, questões 46 e 26, pág.130-131

⁶⁸ Observar a Questão 40, pág.124

⁶⁹ Observar tabela de Acessibilidade, questão 45, pág.135

MBR2d – Justamente...num espaço de lazer ...aí não cabe. Então, aí tem tensão local. A gente conversou com a pessoa da equipe para que a gente tivesse espaço de lazer de fato e de troca.

Através das narrativas acima, nós podemos identificar com clareza a teoria de Fairclough (2001) sobre o uso da linguagem como prática social e não simplesmente como uma ação individual que vem a refletir apenas um contexto momentâneo e imediato. A narrativa traz consigo um modo de ação, uma forma de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, e também um modo de representação. No fio que entrelaça as três narrativas, podemos perceber a relação dialética entre a prática social e a estrutura social, na medida em que a última representa tanto uma condição como um efeito da primeira.

O discurso expresso pelas pessoas ou pelas instituições, segundo o mesmo autor, é moldado pela estrutura social. A negação da diferença, ou mesmo a invisibilidade de determinados segmentos se concretiza nas relações sociais, nos relatos que expressam essas relações e mesmo no discurso que a instituição elabora para se comunicar com a sociedade.

O processo de transição que caracteriza a mudança discursiva que ocorre nas instituições é evidenciado no diálogo por meio dos aspectos contraditórios expostos na narrativa do entrevistado. Há uma mudança no discurso, que sai do âmbito pessoal para uma forma distanciada e indireta, de maneira a agregar à narrativa uma proposição, mas fundamentada em sua vivência na instituição: “Se você “tá” pensando em contratar uma pessoa com deficiência, você tem que pensar em como aquela pessoa vai trabalhar”.

A repetição da negação identificada nas narrativas também é interpretada pelo autor, como uma forma de destacar uma situação controversa. Nos contextos relatados as situações de pretensa inclusão nas instituições se confrontam com práticas excludentes, que podem ser observadas na primeira narrativa expressa pela pessoa com deficiência contratada pelo museu, na negação ou invisibilidade de suas necessidades específicas para que pudesse exercer seu trabalho: “não tinha um computador pra mim”; “não tenho interação nenhuma com o acervo”; “Eu não tinha como anotar nada, eu não tinha como pesquisar, como ler nada”; e mesmo no seu silenciamento, no seu auto cerceamento: “Eu não compartilhei com ela naquele momento”.

Na segunda narrativa, a negação se apresenta no discurso da exposição: “então não é da cultura afro-brasileira. Não tem nada da cultura afro-brasileira. Não tem, a gente não tem muitos elementos. Então é uma ausência...”. Nesse discurso aparecem outros elementos citados por Fairclough (2001) e que conformam os discursos como prática

social: a ideologia e a hegemonia – “uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (p. 123 apud GRAMSCI, 1971) – na invisibilidade da cultura dominada de forma naturalizada no discurso elaborado na exposição.

Na terceira narrativa, a Negação se impõe a partir das relações entre os sujeitos: o visitante e o educador, e na invisibilidade da identidade da pessoa com deficiência, que visita o museu sob a tutela de uma instituição e que sente e expressa a necessidade de ser reconhecida na sua integralidade: “- não sou um paciente... eu sou o João!”

PORTUGAL⁷⁰

1º Diálogo – função: assistente técnico/apoio ao setor de Educação

P- Eu queria também, é... Perceber como você é... Se reconhece é... dentro, de acordo com você mesmo, da sua pessoa, como você se reconhece em relação à etnia, a raça, é...

MPT1c:[eu sou do mundo (Risos)]. Eu estou cá, pronto. Não tenho... Sinceramente, nem penso nisso.

2º Diálogo - função: assistente técnico/ apoio ao setor de Educação

MPT1c: Como é que as coisas ocorrem, como é que... Às vezes vem crianças em turmas ditas normais, elas são normais, não é, mas.....pronto.

P:[Uhum]

MPT1c: Uma maneira de falar, às vezes vem crianças misturadas, uma ou duas crianças em turmas ditas normais e que... Elas passam despercebidas. Porque já estão tão integradas.

P:[Sim]

MPT1c: Que às vezes é preciso que a monitora nos chame atenção que aquela criança é autista, ou que tem outros tipos de deficiência ligeira, mas às vezes ahn... As crianças já vêm tão integradas no grupo, fazem parte do grupo de tal maneira que nós não nos apercebemos.

⁷⁰ Ver tabela na página indicador de negação pag. 116 e 117

P: [Sim]

MPT1c: ... [Que há qualquer coisa de diferente]

3º Diálogo ⁷¹ - função: **Responsável pela Unidade de Atendimento ao Público**

MPT4b: (...) houve uma associação que nos perguntou se nós queríamos receber um miúdo que estava a terminar o equivalente ao nono ano e o miúdo seria deficiente. A deficiência dele seria intelectual (...)

MPT4b: (...), portanto, em termos de informática, ele percebia mais de informática do que as pessoas que na altura estavam responsáveis aqui pela parte de informática (...)

E as pessoas que estão aqui hoje, algumas também não são as mesmas e na altura as pessoas que receberam essa candidatura não o queriam lá. Então: –Ah! vocês aí no Serviço de Inventário, se calhar, vão precisar de ajuda, fiquem aí com ele. E quando perceberam o potencial dele: – Então, não nos querem emprestar? Não, não.

MPT4b: ...mas não, ele não tem nada de deficiente, ele é uma pessoa impecável, simplesmente no sétimo ano ou no oitavo ano, o percurso dele de vida foi mudado, não foi corrigido, foi alterado, tiraram umas disciplinas principais, matemática, inglês e português, para que ele pudesse concluir o oitavo ano, depois mandaram para uma escola...

P:[Uhum]

MPT4b: ... Indicada só a esse tipo de pessoas. Não foi dada a oportunidade de ele ter um crescimento ou, por exemplo, ter explicações nas disciplinas de matemática. Ele próprio, ele falava isso comigo e ele tinha pena de não ter continuado a estudar no ensino normal.

A metodologia de análise do discurso de Fairclough (2001) nos ajuda a entender as conexões entre as narrativas acima, ao destacar que uma prática discursiva particular representa uma faceta da prática social, que se reproduz nas instituições, mas que também se alimenta desta prática e se fortalece.

Podemos destacar como característica presente nesse diálogo a relação entre intertextualidade e hegemonia⁷². O aspecto intertextualidade está presente nos dois

⁷¹ Ver tabela comparativa de Deficiência, pág..130-131

⁷² Ver conceito pag. 63

diálogos iniciais pela reprodução de expressões que enfatizam “convenções”: no primeiro o termo “sou do mundo”, é uma expressão comumente usada e enfatizada também pela entrevistada com o sentido de “negação” de uma identidade própria e de reconhecer a ocupação de uma “lugar” específico dentro de seu contexto social, carregada de um pressuposto de universalidade, que enfatiza uma condição de generalização em detrimento das suas particularidades: “Não tenho... Sinceramente, nem penso nisso”. O mesmo aspecto de reprodução de convenções aparece no segundo diálogo, representada pela expressão “ditas normais” e sua repetição em sequência, que pode ser interpretada, com base na abordagem de Fairclough (2001) como um momento de “crise”, evidenciando aspectos das práticas que devem ser naturalizados – o padrão de normalidade e a generalização como referência – e portanto dificultar sua percepção, mas também deixam transparecer uma mudança no processo, ao revelar a maneira como o entrevistado começa a problematizar a sua prática.

A combinação entre intertextualidade e hegemonia é apontada por Fairclough (2001) como relevante, pois direciona para a produção de um texto que, ao usar expressões e discursos convencionados, reestrutura discursos existentes. O autor enfatiza que a teoria da intertextualidade não pode explicar certas limitações sociais da prática, dessa forma ela precisa estar ligada como uma teoria de relações de poder, e como elas moldam (e são moldadas) por estruturas e práticas sociais, evidenciadas na expressão ... “As crianças já vêm tão integradas no grupo...” inserindo-a num mesmo padrão de normalidade formatado pela instituição escolar e reconhecido pela instituição museológica como válido. Ocorre o aprofundamento do padrão dominante do universo escolar no terceiro diálogo, evidenciado pela imposição “inflexível de regras” e “concretização de classificações fortes”, o que denota uma prática normativa altamente arregimentada” (p. 125) em relação ao aluno diferente, ao destacar sua incapacidade e não seus potenciais, concepção essa confirmada com a entrada do aluno na instituição museológica, confirmando uma prática social. Ao não reconhecer a diferença com valor e até a tentativa de negá-la, considerando-a como perda, ocorre um processo de integração do sujeito e não sua inclusão efetiva.

É preciso trazer à memória o surgimento da ideia de normalidade na sociedade moderna e que até hoje nos afeta. Foucault (2004, p.153) narra o contexto de origem da norma como um poder que veio se estabelecendo e sendo agregado a outros a partir do sec.XVIII, consolidando-se através das disciplinas. Podemos depreender, com base na propositção do autor, que o padrão de normalidade se estabelece como princípio de coerção no ensino por meio da implementação de uma educação padronizada e a criação das escolas normais. Também é preciso considerar nesse cenário outros aspectos: o empenho para a organização de um corpo médico e um sistema de hospitalar em âmbito

nacional que gerisse as normas gerais de saúde; a regularização dos produtos e processos industriais. Na esteira dessas transformações, a vigilância e a regulamentação tornam-se grandes instrumentos de poder, com base na definição e estabelecimento de um conjunto de graus de normalidade que passam a referendar o pertencimento do sujeito a um corpo social homogêneo, exercendo também a função de classificação e de hierarquização e de distribuição de lugares no corpo social.

Através das proposições de Foucault(2004) podemos compreender que o processo de normalização consiste num mecanismo complexo, na medida em que o poder da regulamentação tanto leva à homogeneização, como também à individualização, já que possibilita a medição dos desvios, definição dos níveis e graus, demarcação de especialidades e a determinação de uma funcionalidade para a diferenças entre os sujeitos, de forma a promover um regulação entre umas e outras. O autor destaca outro aspecto relevante sobre o poder da norma, que pode ser observado até a atualidade nos contextos institucionais, principalmente da área educacional: considera que o poder da norma flui com facilidade dentro de um sistema de igualdade formal, pois e nesse contexto pretensamente homogêneo, que é a regra, que é aplicada toda uma gradação e classificação das diferenças individuais, como um aspecto que se torna obrigatório, porque é compreendido como um facilitador para a efetivação das ações educativas, na medida em que estabelece uma mensuração que favorece a elaboração de modelos e padrões.

O fio que entrelaça esses discursos são as concepções individuais e institucionais sobre diferença e igualdade, além das relações e práticas que se estabelecem em função dessas concepções. O primeiro diálogo expressa uma afirmativa de defesa da igualdade como se esta, se opusesse as diferenças entre os sujeitos, ou a negação da diferença de si em relação ao Outro, como se ao se omitir sobre a sua identidade, suas próprias diferenças culturais, se assumisse um posicionamento de defesa em relação a igualdade entre os sujeitos.

A análise dos diálogos expressos nos leva a pensar na negação da diferença e nos remete ao questionamento expresso por Candau (2008): “Somos todos iguais ou somos todos diferentes”? Em seu texto a autora esclarece que a ideia de igualdade se tornou um marco da modernidade na defesa dos Direitos Humanos: “A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAU,2008). Porém, após a década de 1970, ocorreu uma mudança no enfoque, com o desenvolvimento de uma “consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, mas somos também diferentes de direito” (CANDAU,2008). É o que denominamos: “direito à diferencia”.

No entanto, Candau (2008), destaca que a ênfase na diferença não se opõe à igualdade, mas revela uma relação intrínseca, nos oferecendo outra perspectiva para repensar a “igualdade na diferença”. Somos, portanto, desafiados a aprofundarmos com nossa análise em direção aos contextos sociais, políticos e econômicos em que os sujeitos estão inseridos.

Podemos observar, com base em Candau (2008) e nos diálogos registrados que, se mantém nas instituições educacionais uma perspectiva multiculturalista de caráter assimilacionista, a partir da qual todos são convidados a participar do Museu, afinal “O Museu é para todos”. Porém, não se altera a estrutura institucional, nem as concepções que a sustenta, apresentando um forte caráter monocultural. Procura-se assimilar os mais diversos grupos marginalizados ou discriminados ou deficientes, porém, ignorando saberes, histórias e características particulares, que os tornam diversos entre si, pois são grupos subordinados ou carentes. Para juntar-se ao grupo será preciso desnudar-se de sua diferença, despir-se de sua identidade, amoldar-se aos padrões reconhecidos como válidos.

Cabe lembrar a dimensão da relação igualdade/ diferença/ desigualdade enfatizada pelas palavras de Souza Santos (2003) “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza: temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (p. 482)

Considerando o processo inclusivo em desenvolvimento nas instituições, se torna relevante repensar a diferença como um valor, não como um risco, como uma sinergia integradora, complexa e eficaz, porque isso deve estar implícito na educação para a diversidade (ESCABAJAL FRUTOS, 2010). Mas para isso será preciso reconhecer que cada sujeito apresenta características particulares, que não podem ser ignoradas ou ficar restritos a padrões relacionados à sua deficiência, nem a estereótipos culturais, que limitem a sua participação na sociedade. É preciso reconhecer a diferença em toda a sua diversidade e o quanto ela é enriquecedora.

Hammer e Bennet (1998) em seus métodos de análise sobre os níveis de consciência interculturais enumeram detalhadamente os aspectos conformativos da negação da diferença: dentre outros aspectos o sujeito que expressa a negação da diferença cultural, mesmo inconscientemente, considera que sua cultura é a única real, sendo que as outras são compreendidas de forma simples, vaga e generalizada (HAMMER, BENNETT & WISEMAN, 2003 p.424). Nesse contexto, se torna comum os indivíduos se expressarem da seguinte maneira: “Não me considero parte de nenhuma cultura ou de uma combinação de culturas” (LIBERTO,2014). Sendo assim, quando perguntadas sobre sua própria cultura,

podem ficar perplexos porque não consideram como a cultura afeta sua vida ou a dos outros (HAMMER, 2008). Essa perspectiva, quando conjugada ao desinteresse por outras culturas, impede a ampliação de conhecimento que possibilite a construção de categorias relevantes, de forma a tornar mais abrangente a percepção e a interpretação das diferenças culturais existentes, gerando padrões fixos e empobrecidos de compreensão da diversidade dentro de um mesmo grupo cultural sem que haja um esforço para fazer distinções entre os sujeitos. Para a constituição de instituições efetivamente inclusivas, se faz necessário desenvolver uma compreensão mais profunda, que leve ao desenvolvimento de uma maior consciência sobre as diferenças, que seja possível reconhecer que existem grupos e sujeitos com diferentes compreensões de mundo e potenciais, em função de variadas vivências, trajetórias e contextos sociais nos quais se acham inseridos e que tornam diversas as suas existências dentro de um mesmo grupo social, e que constantemente nos desafiam a mudar nossa percepção sobre a sociedade que nos cerca.

As concepções individuais conformam e são conformadas pelas concepções institucionais, seja na relação Profissional/ Escola/ Museu ou Aluno/ Escola/ Museu. No âmbito da Educação Inclusiva, sob a ótica da interculturalidade, busca-se a integrar as pessoas, no sentido de estabelecer relações e trocas, sem negligenciar ou silenciar tanto a diversidade como o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes sujeitos e seus respectivos contextos (PINHEIRO, 2017).

As percepções que fundamentam a prática nas instituições educacionais resultam em escolhas: pode-se considerar a diversidade como um fator positivo e que enriquece a toda a instituição e sociedade quando compartilhadas, ou de forma negativa, como obstáculo à coesão social, em função do surgimento de conflitos, demandas e problemáticas a serem solucionadas. Nesse caso, a percepção do “Outro como ponto de partida” é prejudicada, em função da manutenção de uma ordem e um padrão homogêneo e limitadores do desenvolvimento de competências para um diálogo intercultural (PINHEIRO, 2017).

Portanto, será preciso reconhecer que a realidade dos diversos sujeitos que acessam os museus, sejam profissionais ou visitantes, é plural, complexa e dinâmica, não sendo contida em padrões fixos, seja de deficiência, de gênero, de etnia ou demais marcadores de identidade. Além disso, e tão importante quanto reconhecer e buscar atender a diversidade que constitui a sociedade, é preciso representá-la no discurso institucional, demandando reflexões e transformação nas concepções vigentes.

3.5.2 – *Nível de desenvolvimento intercultural de polarização***BRASIL⁷³****1º Diálogo – função: Coordenador do Setor Educativo**

MBR1e: Então, por exemplo, ali é o momento de falar da diversidade religiosa. A gente recebe muitos grupos, “ah, é coisa de macumba”. É o momento, então, do discurso. A nossa equipe “tá” muito nessa proposta de quebrar... Quebrar certas, é... Digamos assim, preconceitos que “tão” diretamente vinculados a essa questão da valorização da diversidade, digamos assim.

P:[Uhum]

MBR1e: Tanto, é... Por exemplo, (pausa) quando trata... A gente tem as visitas mediadas aos fins de semana voltadas para o público, talvez... espontâneo, que não é aquele grupo que vem organizado com escola, uma ONG, enfim. (...) Dá pra você introduzir também questão de diversidade de gênero, é... Questão... Falar sobre também há assuntos relacionados à cultura indígena. A gente recebe muitos grupos, especialmente de escola. Crianças reproduzindo, é... Certos temas, repetindo certos assuntos.

MBR1e: Assim, é uma reprodução mesmo do que a gente ouve. A gente tem ouvido muito, assim, de intolerância.A gente lida muito com isso.

P:[Sim] E aí, assim, aproveitando o que você “tá” falando. Como é que vocês trabalham com esse mediador que vai trabalhar, ver essas questões de intolerância no decorrer da... da visita, que vão surgir? Como lidar com isso? (...)

MBR1e: (...) eles já trouxeram problemas, como que a gente pode resolver isso. Por exemplo, professor com comentários preconceituosos, né?! Em relação a cor da pele ou então em relação a... coisas do tipo...

A narrativa acima é composta por elementos “intertextuais”. A intertextualidade é outro elemento destacado por Fairclough (2001) para a análise do discurso. Pode-se observar diversas narrativas em confronto: há um discurso da equipe e há um discurso da segmentos da sociedade. Essa narrativa está repleta de enunciados dos outros,

⁷³ Ver tabela na página .155 e 156

demarcados por mudanças de falantes, não é composta por uma narrativa pessoal, mas representa “diferentes campos de presença” (Fairclough, 2001, p. 134), diferentes planos de alteridade, no contexto do museu.

Percebe-se a narrativa representativa da equipe, a voz institucional ou parte dela: ... É um momento de você falar de diversidade religiosa. Então, é todo o tempo a gente “tá” quebrando o conceito, pré-conceitos também.

O discurso de parte da sociedade também se faz presente: “Crianças reproduzindo, é... Certos temas, “repetindo” certos assuntos”. Ou “Por exemplo, professor com comentários preconceituosos, né?! Em relação a cor da pele ou então em relação a... Coisas do tipo...”

O nível de Polarização presente em parte da sociedade brasileira fica evidenciado na seguinte fala: Assim, é uma reprodução mesmo do que a gente ouve. A gente tem ouvido muito, assim, de intolerância. (...) A gente lida muito com isso. Nessa fala há uma mudança, o entrevistado se inclui, confirmando uma percepção que é compartilhada.

PORTUGAL⁷⁴

1º Diálogo – função: Arquiteto

P: Outros grupos culturais também que estejam na região, você que conhece um pouco mais?

MPT4a: Ahn, brasileiros, cabo-verdianos, angolanos, não tenho essa ideia, santomenses, alguns (pausa) antigamente tinha muitos timorenses, não sei se agora existem muitos, mas também. Fundamentalmente, basicamente mais brasileiros e cabo-verdianos, sobretudo.

P: Ah! E você acha que, vamos supor que o Museu ...já percebeu esses grupos ou essa demanda ainda não chegou no museu?

MPT4a: (...) de como eu me apercebo? Não, são grupos que ...

P:[Sim, sim]

⁷⁴ Ver tabela na página 119- 120 ver questão 14

MPT4a: ... não conseguimos chamar para nós. Há problemas, que eu sinto aqui na cidade de guetização⁷⁵, por exemplo com a etnia cigana, porque, está hoje em dia, praticamente toda confinada num mesmo espaço e não tem sido...por acaso, eu sempre me habituei a conviver com pessoas da etnia cigana, sempre os conheci, estudei com eles e tenho entendimento que ultimamente têm havido muitos mais problemas, se calhar, potenciais por ambas as partes, do que havia no meu tempo, nunca tive problemas com pessoas de etnia cigana estou a me reportar a etnia cigana por ser uma grande comunidade que tem aqui....

2º Diálogo – Função: Gestor de projetos

P: E Portugal sempre recebeu bastante imigrante, não é? As escolas sentem diretamente, mas o Museu percebeu mudança?

MPT4d: Aqui nesta cidade, ahn... Não se percebe muito, porque nesta zona não tem havido uma grande fixação de imigrantes, né? Não tem emprego aqui, aqui não há emprego. Não sei, as pessoas quando se fixam assim embora existam cá alguns grupos. Ahn... O mais representativo, e que não se pode chamar de imigrantes, pois são todos portugueses, é a comunidade cigana, né? Mas são portugueses...

P:[Sim]

MPT4d: Já estão cá em Portugal há 200 anos pelo menos... E não há integração, eu noto que... eu noto que esta comunidade que é bastante presente aqui na cidade, a comunidade cigana não está integrada.

Tendo como base a reflexão de Fairclough (2001) na análise das narrativas acima, destaca-se também aspecto de intertextualidade, mas com o foco da inserção da memória pessoal e dados históricos, como exemplificação da história (sociedade) no texto e da inserção do texto num processo histórico. No primeiro diálogo acentuam-se contextos do passado para trazer à compreensão de processos mais amplos de mudança, nesse contexto, a ampliação da polarização na comunidade local: “Sempre os conheci, estudei com eles e tenho entendimento que ultimamente têm havido muitos mais problemas, se calhar, potenciais por ambas as partes, do que havia no meu tempo, (...).” No segundo

⁷⁵ Referente à guetos: Bairros, em qualquer cidade, onde são confinadas certas minorias, por imposições econômicas ou raciais. Aurelio: Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 1999, Pág. 1020.

diálogo, a intenção é destacar um caráter contínuo de segregação social. Em relação ao conceito de “imigrante” que suscita uma reflexão específica no entrevistado, sobre a condição de pertencer a uma etnia e ser também considerado português: “Ahn... O mais representativo, e que não se pode chamar de imigrantes, pois são todos portugueses, é a comunidade cigana, né? Mas são portugueses...”

Outro aspecto é que a inserção da memória estabelece uma fronteira entre uma declaração de caráter institucional (nós) e uma declaração de caráter pessoal e íntimo(eu): “E não há integração, eu noto que... eu noto que esta comunidade que é bastante presente aqui na cidade, a comunidade cigana não está integrada.”

As declarações revelam um contexto cultural específico da localidade em que se encontra o museu, mas que não é estranha à outras regiões. Revela a presença de diferenças culturais na comunidade em uma perspectiva de confronto. Podemos encontrar referência a esse contexto em Liberto (2014) que destaca que a partir dessa visão excessivamente crítica em relação a outros valores e práticas culturais, toma corpo a ideia de “nós contra eles”.

Em ambos os contextos sociais ocorrem a ampliação da diversidade e de interação entre grupos diferenciados, tanto na comunidade, como nas instituições, torna-se inevitável a confrontação das diferenças culturais. Segundo Hammer (2008), nesse processo começa-se a estabelecer um conjunto de categorias com a finalidade de entender a diversidade cultural existente. Essas categorias abordam normalmente aspectos muito superficiais, que assumem a forma de estereótipos, e levam os indivíduos a se posicionarem na orientação de Polarização. Em relação às pessoas com deficiência, essas categorias se relacionam às suas limitações, incapacidades e carências.

Diante disso, surgem duas possibilidades: pode-se prosseguir no esforço de mudar sua própria perspectiva cultural centralizada, e assim, adaptar seus procedimentos aos contextos culturais diversos, assumindo-se como difusor de uma consciência intercultural; ou em contraposição, ao permanecer se relacionando com as diferenças culturais tendo como referência a sua própria perspectiva cultural, passa a corroborar para a manutenção de uma mentalidade mais monocultural e, portanto, excludente. (HAMMER, 2001, p. 247)

Fleuri (2003, p. 57) destaca que quando as diferenças culturais são reconhecidas através de uma concepção baseada em estereótipos, enfatiza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Apropria-se, portanto, de uma visão empobrecida, na qual não ocorre a devida valorização à contribuição dos sujeitos sociais, estes sim, geradores das manifestações culturais, sem a compreensão da densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que os constituem.

Tendo como base a reflexão do mesmo autor, consideramos que em relação à pessoa com deficiência, as relações são ainda consideradas a partir de uma lógica binária (normalidade x anormalidade) que impede a compreensão da diversidade, da pluralidade e a variabilidade das identidades e sentidos construídos nessas relações sociais. Segundo Fleuri (2003) “a polarização é sempre redutora e está na base que se sustentam os estereótipos e as discriminações” (p. 62).

No espaço do Museu, compreendido como um lugar de aprendizagem para a vida, as relações entre diferentes sujeitos “portadores de culturas diferenciadas”, podem constituir-se em negociação entre as suas visões culturais específicas, demandando uma pedagogia da escuta do “Outro” e não somente do discurso institucional, mas um lugar em que o silêncio do ouvir também constrói e enuncia, em um jogo de interações e intercâmbios que são próprios dos espaços educacionais (FLEURI, 2003).

O mesmo autor citado apresenta uma nova proposição para alcançar novos caminhos e superar a classificação binária e polarizada da relação entre diferentes e que se apresenta muitas vezes de forma complexa. Aponta para a necessidade de construir uma nova perspectiva com foco na identificação de pontos de contato, pela busca do encontro, “a existência de uma fronteira cultural, uma borda deslizante e intervalar nas relações” (FLEURI, 2003, p. 63) a disposição conjunta de fazer surgir “um outro lugar” que represente um intervalo entre culturas, um espaço de “intervenção (tensão/ negociação-tradução⁷⁶)” que seja o ponto de partida para recriação de uma nova cultura, a partir do estabelecimento de novas relações de convivência com base na solidariedade e respeito.

Hammer (2011) explicita uma estrutura composta por dez (10) dimensões culturais, as quais compõem categorias que podem servir de base para identificar as diferenças culturais e que, consideramos, podem direcionar os diálogos com e entre diversos grupos no espaço dos museus, como forma de desconstrução de estereótipos e preconceitos e estabelecimento de pontes para ampliação de conhecimento sobre os alguns contextos específicos com o objetivo de tornar a comunicação na diversidade mais eficaz: “ (1) senso de identidade e espaço, (2) comunicação e linguagem, (3) vestimenta e aparência, (4) hábitos alimentares e alimentos, (5) consciência de tempo e percepção de tempo, (6) relacionamentos, (7) valores e normas, (8) crenças e atitudes, (9) aprendizagem e (10) hábitos e práticas de trabalho.” (HAMMER, 2011, p. 247-248)

Algumas dessas dimensões podem ser aplicadas para grupos de pessoas com deficiência para ampliação do conhecimento e para uma compreensão para além das suas

⁷⁶ Idem Fleuri, 2003, p. 63

limitações, destacando trajetórias, crenças, relacionamentos, hábitos, atividades de trabalho, estudo e lazer, habilidades e interesses, que integram sua vivência cotidiana, e que no contato com outros grupos podem auxiliar na desconstrução de padrões estabelecidos.

Nesse contexto, qual seria o papel do Museu enquanto instituição educacional, em contextos de polarização? Notadamente, por sua atuação na interface educação/cultura não pode ficar restrita a definir programas expositivos ou a preservação de seus acervos como um fim em si mesmos. São esses aspectos que favorecem um cenário propício para os momentos de promoção de encontros, de relações entre “culturas”, entre as percepções, interpretações e vivências diferenciadas que oportunizam o melhor momento de aprendizagem, demandando dos educadores uma práxis pedagógica de acolher e escutar o outro e, em meio a formalidade dos encontros, gerar intercâmbios e interações tendo com cenário o espaço do museu e seu acervo como impulsionador para a constituição de interrelações significativas. Desta forma, a ênfase desses encontros não deve ficar restrita à descoberta de aspectos similares entre “culturas” ou vivências de grupos sociais diferentes, mas focar relação que esses elaboram entre si, como se percebem mutuamente e sistematicamente em situações diversas da prática cotidiana (Fleuri, 2003).

A educação na perspectiva intercultural tem enorme contribuição a dar aos processos educativos nos museus, pois a aplicabilidade de seus princípios ultrapassa a questão da convivência entre etnias diversas. No espaço do Museu coexistem as mais variadas culturas, em decorrência da relação de pertencimento que os sujeitos estabelecem com diversos grupos sociais, seja por seu caráter geracional, de gênero, classe econômica, diversidade funcional, entre outros...De acordo com a sua identificação com esses variados grupos identitários que se conjugam e se inter-relacionam os sujeitos vão desenvolver diferentes modos de interpretar a realidade e de relações com outras pessoas. Portanto, a educação intercultural propõe-nos um novo modo de pensar e atuar dentro dos espaços museológicos a partir do reconhecimento dessas diferenças, contrapondo-se à prática educativa homogeneizante, polarizada e segmentada, propondo a construção de relações recíprocas, de compartilhamento de experiências entre esses grupos como forma de desconstrução de preconceitos e valorização da diversidade.

Para elaboração de um programa de redução dos contextos de confronto e polarização entre grupos sociais, as ações de diálogo propostas pelas instituições educacionais e culturais devem enfatizar a “humanidade comum” e expor críticas de forma igualitária, evitar dar muita ênfase a contrastes culturais e criar uma situação de encontro

entre grupos diferenciados que oportunizem o compartilhamento de preocupações e a promoção de atividades cooperativas (BENNETT, 2011).

3.5.3 – Nível de desenvolvimento intercultural de minimização

BRASIL ⁷⁷

1º diálogo – função: Auxiliar de Coordenação do Setor Educativo

MBR7- Olha, esse é um Museu que em tese surge para ser diverso, né? Já é um contraponto a um modelo de Museu, só que é museu né? Então, ele vive esse paradoxo. A grande questão é pensar como é que esses corpos ocupam, porque o museu quer de fato, quer que esses grupos cheguem, mas quer que... que eles cheguem de uma determinada forma, que eles não vão chegar aí... então as contradições, né? É, justamente....⁷⁸

P: [Aí ...é...]

MBR7 - ...esse o ponto, porque ...é ...é ...Museu, lugar do silêncio da contemplação...e aí o grupo não vai chegar dessa forma por uma série de determinações a depender da característica do grupo, né? O grupo pede... os grupos pedem... o museu quer..., mas aí, como é que é andar em museu? Andar em Museu é ficar quieto, olhando...⁷⁹

2º diálogo – função: Coordenador de Setor Educativo

MBR2d - O que eu venho trabalhando até na outra instituição onde atuo... é para que a gente pare um pouco de exercitar uma fala de...de naturalizar fala de: Nossa alguém cuida aí de acessibilidade? A gente ainda vive nas instituições uma fala assim: gente! Vai vir cadeirantes!

P-[Sim]

⁷⁷ Ver tabela na página 157-158

⁷⁸ Ver tabela comparativa 20.2, pág 172

⁷⁹ Ver tabela de Negação, questão 12, página 151

MBR2d - Alguém sabe atender? Como assim, alguém sabe atender cadeirante? Então, isso é uma sensação que... que ...que é uma sensação, e de fato é concreto nas instituições.

No primeiro diálogo há um limite que é demarcado pelo narrador, no qual ele evidencia um distanciamento do fato narrado como se ele olhasse a situação de uma perspectiva externa, distanciando a si próprio do contexto da instituição, marcando uma diferenciação entre o discurso representador e o discurso representado. Para esta pesquisa, é importante destacar as diferenciações entre o papel que a instituição desempenha e o papel que o próprio profissional se propõe a fazer, demarcando espaços de conflitos e negociações.

Na primeira narrativa, seguindo a proposição de Fairclough (2001) o foco de análise se concentra na dialética entre as ordens do discurso e a prática discursiva. Pode-se antever através da fala do educador, como se dão os processos de mudança, como as pressões e tensões vão forçando a rearticulação dos discursos institucionais. Torna-se evidente na narrativa a problematização das convenções na interação entre visitantes e a instituição. Tal problematização pode ser comprovada através das contradições evidenciadas na fala: “porque o museu quer de fato, quer que esses grupos cheguem, mas quer que... que eles cheguem de uma determinada forma, que eles não vão chegar aí...”. As mudanças discursivas, portanto, podem surgir das transgressões dessas convenções e códigos de comportamentos, como também das lutas que se desenvolvem no entorno dessas contradições, seja pelas negociações do educador com a instituição impulsionado pelas pressões de “grupos diferentes”. Confronta-se, portanto, uma aparente democratização do espaço dos museus, e uma aparente redução de marcadores explícitos do perfil dos visitantes, e uma abertura a segmentos antes excluídos dos espaços culturais, porém mantendo-se elementos de controle para manter uma estabilidade aceitável.

Essa estabilidade é mantida pelos padrões de atendimento estabelecidos pela instituição, que passam a nortear as relações com o “Outro” diferente. Tal como evidenciado no segundo diálogo, composto pela citação de outras vozes e outras falas que compõe a característica intertextual da narrativa: “Nossa alguém cuida aí de acessibilidade? Vai vir cadeirantes! Alguém sabe atender?” A contradição é evidenciada pelo questionamento da coordenadora de educação que volta a assumir o discurso: “Como assim, alguém sabe atender cadeirante?”⁸⁰

⁸⁰ Ver tabela comparativa de Deficiência, pág. 164. Questão 19

PORTUGAL⁸¹**1º Diálogo – função: Educador/ responsável pelo Inventário**

MPT3a Também muitas vezes com informalidade também, na própria linguagem, não a vulgarizando, mas tornando menos formal de maneira que se crie empatia o grupo e isto é o habitual com grupos ditos normais, com os grupos especiais eu tento fazer o mesmo se for possível, que é o ótimo, não tenho que sair da minha área de conforto... E estou a fazer uma visita mais igual possível.

MPT1a Temos aqui uma comunidade, por exemplo, de etnia cigana relativamente razoável, e nunca sentimos necessidade de criar um programa específico para eles, eles estão integrados também no meio, ahn... Muitas das vezes porque necessitam de subsídios ou qualquer coisa desse gênero, são as instituições que concedem os subsídios, que promovem a visita aqui, não nos obrigam a pensar de forma diferente, são visitantes normais.

2º diálogo – função: Educador

MPT1-a: Outra situação a adequar atividades às Unidades de Ensino Especial, são alunos que aparentemente podem não ter qualquer deficiência, mas ela existe. E daí estar integrados nas Escolas, em Unidades de Ensino Especial, não deixamos de fazer as atividades com eles, podemos é tentar adequá-las à sua forma de estar, de pensar..... a sua personalidade até,

P: [Uhum]

MPT1-a: ... e até criar atividades específicas para eles, mas raramente. Tentamos é adequar as nossas para um cidadão dito normal tentando adequá-las aquelas crianças ou jovens, muitas das vezes jovens, já quase adultos, tentando adequá-las também aos seus conhecimentos e, às vezes, à sua falta de conhecimento.

O mesmo aspecto de intertextualidade, caracterizada pela reprodução de convenções, e que aparece na primeira análise deste texto ressurgue no diálogo acima,

⁸¹ Ver tabela de indicador de minimização na páginas 121 e 122

representada pela expressão “ditas normais” e também pela expressão “grupos especiais”, cuja integração feita pela instituição assistencial é incorporado pela instituição museológica. Nessa fala destaca-se a expressão “área de conforto...”, mais uma expressão convencionalizada que evidencia uma certa generalização na prática comunicacional e a ênfase na “integração do diferente.”

A concepção que se apresenta como intersecção nas falas descritas, entre tantos aspectos que podem ser destacados é a manutenção do padrão de normalidade como referência às práticas elaboradas no Museu, que se concretiza nos atendimentos de caráter mais generalizado, a fim de afirmar uma ideia de similaridade. Essa perspectiva é identificada por (Bennet, 2012) como o nível de consciência intercultural denominada Minimização, sendo representada como uma orientação de transição entre as mentalidades monocultural e intercultural.

Um primeiro aspecto que contextualiza o pensamento do autor citado e que pode ser encontrado nas narrativas, acontece quando o discurso institucional reconhece a existência da diversidade, mas se reorganiza a partir desse reconhecimento e de um tipo de valorização cultural de caráter superficial, na qual a estabilidade da estrutura institucional se mantém pela inserção da diferença numa dimensão de aspectos comuns ou familiares, na tentativa de criar um ambiente de proximidade, mas atuando a partir da sua própria visão predominante de mundo.

Outro aspecto evidenciado e que exemplifica a percepção de Bennet (2012), é que essa suposição de similaridade é então invocada para evitar reconhecer os próprios padrões culturais e entender os padrões dos outros, de forma a evitar que seja obrigado a realizar as mudanças e adaptações necessárias. O “Outro diferente” passa a ser percebido a partir de elementos culturais neutros, de forma a consolidar a ideia de igualdade, mas as experiências propostas são construídas dentro das categorias da própria cosmovisão do educador, de forma a manter-se em segurança. O mesmo autor afirma que esses procedimentos representam um esforço de mascarar a diferença sob a cobertura das semelhanças culturais – de forma a amenizar a intensidade da experiência e encontrar sua zona de refúgio e tranquilidade (BENNETT, 1986).

Seguindo nessa perspectiva destacada pelo autor, somos levados a pensar nas estratégias utilizadas normalmente pelos museus para o trabalho com grupos com necessidades específicas. Muitos educadores abordam os contextos interculturais firmados no entendimento de que o sucesso de sua comunicação está garantida pela sua simples consciência dos padrões fundamentais da interação humana, mas tal compreensão é de caráter etnocêntrico, pois identifica e elege categorias comportamentais

específicas como sendo pertencentes e representativos da totalidade. Tal ponto de vista pressupõe que as categorias fundamentais de comportamento são absolutas, mas o fato é que essas categorias são de fato dos próprios profissionais, essas referências surgem das suas próprias percepções. Nesse tipo de contato, as diferenças são compreendidas apenas como simples variações sobre um tema comum a todas as culturas.

Outro aspecto evidenciado na narrativa se relaciona com o processo de transição referente às competências interculturais em que adaptações são propostas, mas tendo como os padrões de referência a normalidade, e não a diversidade como ponto de partida. Sobre essa questão, Bennett (1986) destaca que a diferença cultural, seja ela marcada pela deficiência ou outros aspectos, é reconhecida e tolerada até certo ponto, enquanto forem percebidas como superficiais. Mas, também podem ser identificadas como um obstáculo à comunicação, ao se distanciar do conjunto de regras e princípios estabelecidos como normalidade, dificultando o exercício de uma comunicação de caráter comum e universal.

Ayalla (2002, p. 120) destaca que atualmente a Educação deve buscar superar o ideal de homogeneidade. As políticas educativas centralistas e homogeneizantes que tentam estender os benefícios educativos a todas as pessoas com objetivo de garantir igualdade a todos estão sendo alvo de críticas e revisões com base no conceito de equidade e de diversidade das sociedades multiculturais.

O questionamento que deve nos mobilizar tem relação com o papel do educador/orientador da visita, frente a tantas demandas existentes: quais seriam as premissas para a constituição de contextos educativos para a diversidade e não simplesmente para a transmissão de informações especializadas referentes ao acervo do Museu? Em consonância com Fleuri (2003), consideramos que cabe ao educador incentivar a expressão dos aspectos que caracterizam os sujeitos em seus contextos particulares, culturas e trajetórias, de maneira que se tornem pontes para a elaboração e circulação de informação que tenha significação, e sejam articuladas às diferentes estruturas de sua identidade, seja subjetivamente, seja no coletivo. O autor descreve o papel do Educador como um sujeito que ao se inserir num processo educativo se inter-relaciona com outros sujeitos, “dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem”. (FLEURI, 2003, p. 32) Mas é preciso destacar que esse papel não se restringe ao educador, já que se torna fundamental a promoção de profundas reflexões no museu, envolvendo os mais diversos setores, considerando as experiências vivenciadas pelos educadores e com base em

pesquisa que gere conhecimento e compromissos assumidos institucionalmente tendo como fundamento os princípios inclusivos e a valorização da diversidade.

3.5.4 – *Nível de desenvolvimento intercultural de aceitação*

BRASIL⁸²

1º diálogo – função: pesquisador do Museu

MBR2c: Mas recentemente, eles investiram na contratação de profissionais que trouxeram aqui pra instituição uma renovação de perspectivas que eu achei muito interessante isso. Contrataram pessoas que estão envolvidas com o movimento negro, e com questões de gênero, sexualidade, e...

P:[Uhum]

MBR2c: Que no momento, às vezes até fica incômodo, porque eles colocam questões que são realmente tabus, né? ... Por exemplo, a obra do artista e a sua relação com as prostitutas.

P:.....[Uhum]

MBR2c: Com as mulheres, né? ... com os negros. Eles estão discutindo isso no momento aqui. E eu acho isso muito positivo, acho que é um ponto... Porque quando incomoda é que “tá” mexendo com alguma coisa que tem que ser mexida mesmo, né?

P:[Uhum]

MBR2c: São questões que nunca foram tratadas, talvez, com... a partir do olhar do sujeito negro, por exemplo. Sempre teve pessoas falando da produção do artista em questão e o negro no Brasil, mas é um intelectual, acadêmico, né?

P:[Uhum]

MBR2c: Enfim, está dentro de uma perspectiva outra. Agora não, agora tem essas discussões que eu acho que são mais..... têm um potencial maior.

P:[Uhum.....] (...) você sentiu alguma vez necessidade de buscar mais conhecimento sobre esses assuntos, é... referentes a essa diversidade?

⁸² Ver tabela indicador de aceitação na páginas 159-160, questão 16

MBR2c: Não, eu, sim, senti necessidade de - sempre que me convidam – eu participo das discussões desse grupo que trabalha com as questões de raça e...

P. ah, você é convidado a participar também?

MBR2c: Sim. ...Ah, eles se reuniram algumas vezes e eu participei das reuniões.

P:.....[Uhum]

MBR2c: ...E tive voz, pude falar. Pra mim, foi muito importante participar porque realmente como sou branco, eu nunca tive essa perspectiva de, é... o que é ser negro, e como as questões de raça são onipresentes, são uma barreira na vida de quem é negro. Então participando desses grupos de estudo, eu passei a ter um pouco mais de atenção pra essa questão da raça. Prestar atenção em como a gente vive num país segregado e como isso se manifesta em todo momento, em todo lugar. Então pra mim, foi muito legal isso, achei que abriu meus olhos pra uma perspectiva que eu não tinha ainda.

O foco da narrativa acima está na mudança de perspectiva, a transição para um outro nível de consciência, como esse processo de rearticulação se deu e como ele é expresso no discurso do entrevistado.

Revisitando as colocações de Fairclough (2001) a origem da mudança do discurso e que vai gerar reformulações nos eventos discursivos (prática) são centradas na problematização das convenções, no contexto do diálogo acima, a relação do artista com grupos marginalizados, que trazem à tona concepções sobre sexualidade e racialidade⁸³ presentes na sociedade. O autor destaca que “tais problematizações têm suas bases em contradições – neste caso, contradições entre as posições de sujeito tradicionais, em que muitos de nós fomos socializados” (p. 127).

A palavra “incômodo” é repetida no sentido de destacar esse confronto de concepções, pessoais e a percepção do “Outro” para o qual é preciso estar aberto: “às vezes até fica incômodo porque eles colocam questões que são realmente tabu” e “Porque quando incomoda é que “tá” mexendo com alguma coisa que tem que ser mexida mesmo”.

⁸³ Adjetivo referente à raça. “Partimos do pressuposto de que a racialidade vem se constituindo, no contexto da modernidade ocidental, num dispositivo tal como essa noção é concebida por Foucault. Nesse sentido a racialidade é aqui compreendida como uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder”. (CARNEIRO, 2005, p.56)

- Caracterizando o primeiro passo para o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

Na continuidade do processo de mudança discursiva, quando surgem as problematizações, o sujeito, na construção do seu pensamento crítico, se confronta com os dilemas, que precisam ser expressos, precisam ser colocados num diálogo baseado na confiança, tal como descrito na fala: “E tive voz, pude falar”.

Segundo Fairclough (2001), a mudança envolve “o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações” (p. 127). Tal processo fica evidenciado no discurso acima, na seguinte fala: “porque realmente como sou branco eu nunca tive essa perspectiva de, é... O que é ser negro”.

Essa tomada de consciência que marca a mudança do discurso, depende da compreensão da origem das contradições e dilemas que marcam a subjetividade dos sujeitos em sua dimensão mais ampla: as lutas sociais em contradições e lutas estruturais em nível institucional e societário. Tal como na fala: “Prestar atenção em como a gente vive num país segregado”.

Mas esse processo de conscientização só vai gerar mudança discursiva se efetivar-se numa prática social, num processo de ação-reflexão-ação. Como nos aponta a seguinte fala: “achei que abriu meus olhos pra uma perspectiva que eu não tinha ainda.”

PORTUGAL⁸⁴

1º diálogo – função : Responsável pela Unidade de Atendimento ao Público

MPT4b: (...) elaboraram um plano para atender essas pessoas e quando eu voltei, eles falaram o que tinham feito, e eu achei que aquilo foi fantástico, porque eles colocaram-se na pele dessas pessoas “se eu não posso olhar para ver o que é um parafuso na linha, então, eu tenho que o sentir”. Então eu vou pedir a colega do inventário para me dar essas peças que o visitante regular não tem acesso, porque ouve, porque vê, porque consegue ler a legenda, mas o visitante que é cego profundo, ele tem que sentir a peça. Então, foi isso que os colegas fizeram, pensaram, colocaram-se na pele dessas pessoas e ao mesmo tempo em que iam falando das peças que estão fechadas, trouxeram para o pé dessas pessoas, as pessoas fizeram o mesmo percurso que os visitantes normais, regulares, que sem deficiência fazem, mas no mesmo sitio onde estavam as peças que as pessoas não

⁸⁴ Ver tabela de indicador de aceitação nas páginas 123 e 124, questão 20 e 33, análise crítica questão 39

podem tocar, por exemplo, a lanterna que estava dentro da vitrine eles colocaram outra lanterna em cima da vitrine, para eles tocarem, mexerem e sentirem o que era um lanterna. Eles tiveram aqui depois para conhecer o carril, para sentir como era o carril... Portanto a meu ver, ...

P:..... Uhum.

MPT4b: ... conseguiram ter uma experiência mais enriquecedora que o visitante regular. O visitante regular como está tão habituado a ver, não sente e não vai apalpar como que é um carril.

2º Diálogo – função : Técnica Superior/ Responsável pelo Setor de Educação

MPT1b: Depois eu vi uma outra situação, mas essa aí já foi feita proposta, essa foi caída assim do ar, nós dizemos que caiu de paraquedas (Risos), que nós tínhamos em tempos aqui no Museu sempre e na exposição permanente uma atividade que nós fazemos com a exposição permanente e para meninos dos seis aos dez anos, que se chama Museu com Cinco Sentidos. E nós tínhamos umas luzinhas, ao longo das salas e uma tabelazinha para explicar ao visitante normal, que não vem fazer essa atividade, para saberem o que era aquilo. E então tínhamos a parte do cheiro, a parte do olfato, o cheiro, não é? Da audição não tínhamos o CD, mas tínhamos a do paladar, tínhamos quase todas. E então um dia, de um fim de semana, veio uma senhora visitar o Museu e viu aquilo. (...). E explicou que era professora da Educação Especial, é... no Norte, para a Zona de Viseu e que gostaria de vir cá, nas férias, (...) e se podia fazer aquilo para o curso com os alunos dela, (...) era uma Unidade de Multideficiência. (...). Pronto, e eu disse assim: “eu não posso fazer agora, isto que eu estou a fazer aqui tem que ser completamente adaptado”, eu disse “tem que ser completamente adaptado, eu não tenho essa formação, o que eu posso fazer é com o meu conhecimento próprio, ou mesmo com a minha sensibilidade adaptar e depois envio-lhe e a senhora vê se acha que é possível, o que temos que readaptar” e assim foi, portanto a atividade tem, tinha todas essas partes físicas, por exemplo, ali na parte da Etnografia, temos quatro recipientes, dois com cheiros que você pode ligar a Angola, ao Timor, ao Moçambique (...). E para todos os meninos nós tínhamos um, umas folhinhas com perguntas, para eles irem seguindo algumas guias de orientação, e para eles irem respondendo também. E para esses meninos o que que fizemos? Ahn... Colocamos os sinais nos ouvidos porque sabíamos que aquela sala tinha que usar a audição, portanto fiz, adaptei, cortei imenso as coisas, cortei imenso o texto, aumentei o tipo de letra, é... Fiz coisas, perguntas muito mais diretas, eu lia ali mesmo, os que conseguiam escrever (...).

P: Então essa exposição não tinha pensado nesse aspecto, né?

MPT1b: [não, não tinha]

Os discursos acima exemplificam mais uma vez, um dos conceitos fundamentais para a análise proposta por Fairclough (2001) que é o reconhecimento do uso da linguagem como prática social e não como atividade exclusivamente individual ou como simples reproduções de variáveis circunstanciais. Como já foi citado, o autor destaca que o discurso é um modo de ação, “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo, especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. (p. 91). As funções da linguagem destacadas pelo autor podem ser identificadas nos diálogos: a função identitária – na caracterização dos elementos participantes das ações descritas nos diálogos e seus papéis (o visitante, o guia de visitação, o profissional que seleciona o acervo, a equipe); a função relacional – as relações sociais entre os participantes das ações descritas, como são representadas e como se dão as negociações no espaço dos museus principalmente em relação ao acesso à informação; e à função ideacional – forma como os diálogos não se restringem a representar o contexto específico do museu e seu contexto, mas “significam o mundo e seus processos , entidades e relações” (p. 92).

Além disso, as narrativas evidenciam aspectos importantes para a análise do discurso como prática social, na medida em que exemplificam o processo de produção do discurso museológico, através das premissas que direcionam a elaboração da sua comunicação e organização dos modelos expositivos, sua distribuição e seu consumo. Todos esses processos são sociais e têm relação com contextos políticos, econômicos e sociais.

Nas narrativas acima evidencia-se outro aspecto importante que é a relação dialética entre o discurso e a estrutura social, na medida em que contraria a concepção de que a relação entre os guias ou educadores e visitantes, esses representando as estruturas institucionais em suas ações, seriam unitárias e fixas ou determinadas somente pelas instituições. Em realidade, essa relação quando analisada na perspectiva dialética evidencia uma prática e um contexto em si contraditórios e em negociação constante, a partir das demandas sociais surgidas na construção dessa relação em que a diversidade se faz presente, através da entrada de grupos sociais diversos no espaço dos museus, exercendo uma pressão sobre as estruturas em busca de mudanças, tal como revela a narrativa: “essa foi caída assim do ar, nós dizemos que caiu de paraquedas”. Nesse processo, as instituições procuram manter suas convenções e normas de controle que direcionam as ações inclusivas, mas também são influenciados pela diversidade dos seus visitantes, em função da necessidade de um atendimento específico. Os limites são

explicitados nos diálogos: a negociação entre o que é possível tocar ou não e por quem, e a quem se destina uma determinada vivência nos museus, a instituição determina previamente quem precisa ou não precisa do recurso, contrapondo videntes e cegos: “Então eu vou pedir a colega do inventário para me dar essas peças que o visitante regular não tem acesso, porque ouve, porque vê, porque consegue ler a legenda, mas o visitante que é cego profundo, ele tem que sentir a peça. Dessa forma, o museu permanece mantendo a diversidade sob controle institucional, mas as ações e regras passam a ser rearticuladas, em função das demandas e solicitações de grupos sociais diversos que trazem o questionamento constante dessas normas e convenções discursivas. É preciso considerar que mesmo a concordância e aceitação dos museus em atender às características específicas de um grupo resultam de embates anteriores, surgidas no seio da sociedade na luta pelo reconhecimento de direitos.

As narrativas também evidenciam um processo de mudança da prática social nos museus, que deixam marcas no discurso elaborado, na forma de ocorrência de elementos contraditórios que confrontam inclusão/ exclusão, igualdade/ hierarquização em sua constituição, por meio da mesclagem de uso de vocabulário técnico e não técnico (normais/ invisuais), marcadores de autoridade/ proximidade (o quê e para quem são destinados os recursos de acessibilidade).

Observando a relação estabelecida no primeiro diálogo, podemos reconhecer outra proposição de Fairclough (2001) ao sinalizar que o processo de mudança de práticas sociais “envolve a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual” (p. 129); profissionais de museus e visitantes, por exemplo, o que se torna mais observável quando se reconhece a ocorrência de uma diversidade de domínios institucionais (museus x instituições assistenciais/ museus x escola).

A mudança para uma consciência inclusiva e intercultural não ocorre de forma linear. Alguns aspectos referentes à percepção mais monocultural avançam em direção à relativização enquanto outros se mantêm na mesma condição, já que a conscientização é um processo que depende muito da construção de um conhecimento adquirido internamente e compartilhado entre os profissionais, de forma a problematizar contextos e concepções vigentes. Caso contrário, sem o conhecimento adequado, mesmo que haja predisposição para a mudança a prática se dá de forma intuitiva, tal como podemos identificar na fala: “tem que ser completamente adaptado, eu não tenho essa formação, o que eu posso fazer é com o meu conhecimento próprio, ou mesmo com a minha sensibilidade adaptar e depois envio-lhe e a senhora vê se acha que é possível, o que temos que readaptar

Segundo (BENNETT, 2011)., a solução para avançar a um nível de maior desenvolvimento de consciência é, primeiramente aprofundar a compreensão sobre sua própria cultura, nesse caso, a cultura institucional, sua visão das coisas (as referências e os padrões que estabelece como modelo eficaz) analisando-a em relação a aspectos culturais mais gerais, como também a outros aspectos mais específicos relacionados a outros grupos diferenciados (as diversas formas de comunicação e de relação com o mundo) . É preciso considerar os contextos nos quais os sujeitos vivem, para que façam sentido as diferenças culturais mais específicas, e possam ser elaboradas propostas de trabalho de maior alcance. Existem comportamentos e valores diferenciados, mesmo dentro de um mesmo grupo cultural, eles não existem por si mesmos, mas precisam ser reconhecidos a partir de análises mais refinadas tanto de contextos mais gerais como particulares

A forma como percebemo-nos inseridos num padrão de normalidade e reconhecemos nossas incapacidades, aquilo que nos parece natural e comum, mas que na verdade são modelos definidos por segmentos dominantes da sociedade, determinam a maneira como lidamos com o “Outro” diferente e como percebemos suas variadas maneiras de se relacionar com o mundo, seja no sentido de carência de algo, ou de sacralização ou romantização, dotando-lhe de um caráter especial, de mais importância que outros, numa hierarquia de valor.

Nos dois diálogos, a referência para a comunicação com o público é o padrão de normalidade, e não o da diversidade, além da forte influência no segundo diálogo a presença da cultura escolar nas ações educativas realizadas no museu, tal como pode ser identificado na fala: “E para todos os meninos, nós tínhamos um, umas folhinhas com perguntas, para eles irem seguindo algumas guias de orientação, e para eles irem respondendo também”. Mas, à medida que as demandas vão surgindo começa-se a perceber que será preciso realizar ajustes em função da presença de outros modos de atuar e viver no mundo, que será preciso criar novas experiências, a partir da perspectiva do Outro. Hammer (2009) enfatiza que a medida que essa percepção se desenvolve, surge uma apreciação da complexidade dessas diferenças.

A medida que os indivíduos começam a explorar mais profundamente as diferenças culturais, eles reconhecem que esses padrões precisam ser compreendidos na perspectiva do “Outro” e não a partir do seu próprio padrão de normalidade fixado pela sua própria cultura ou pela cultura institucional. Segundo Hammer (2009), a Aceitação envolve aumento de reflexão sobre si mesmo, de forma a reconhecer a “Si mesmo” e os “Outros” como diferentes, com complexos padrões comportamentais, Isto é, para além da deficiência física, nas suas mais diversas formas de estar no mundo, mas igualmente

humanos, possuidores de expectativas, desejos, interesses e potenciais, uma história própria e necessidades específicas que não podem ser pré-definidas pelos museus.

Segundo o mesmo autor, no nível de Aceitação, os sujeitos são curiosos, comprometidos com a agenda da diversidade, reconhecem a relevância das diferenças entre indivíduos e seus contextos e culturas, mas não está claro para eles como se adaptar a essas diferenças. Nesse processo deve surgir um desejo genuíno de aprender, entender e atuar adequadamente frente à diversidade, tal como no relato: “(...), portanto fiz, adaptei, cortei imenso as coisas, cortei imenso o texto, aumentei o tipo de letra, é... Fiz coisas, perguntas muito mais diretas, eu lia ali mesmo”. Em relação a uma organização, a Aceitação está expressa no movimento em âmbito coletivo e individual pela estímulo a busca e aquisição de conhecimento e em adaptar a sua estrutura às diferenças culturais, sem perder a sua especificidade. Por isso é importante o movimento de buscar o conhecimento técnico sobre acessibilidade e inclusão, e não somente atuar de forma intuitiva. A busca por aprofundamento desse conhecimento é um compromisso que precisa ser assumido individualmente, coletivamente e institucionalmente, envolvendo fundamentalmente gestão de recursos e tempo, tal como descrito no relato: “Mas recentemente, eles investiram na contratação de profissionais que trouxeram aqui pra instituição uma renovação de perspectivas.” Nesse caso, é preciso considerar os contextos e recursos específicos da instituição, pois não existem receitas prontas a serem replicadas, e avaliar sistematicamente o trabalho desenvolvido com base nos princípios inclusivos. Conhecer as características de cada tipologia de deficiência é importante, mas eles não podem ser compreendidos como padrões rígidos, fixos, já que se torna fundamental considerar outros fatores da existência dos sujeitos.

Para romper com esses padrões rígidos é necessário voltar à uma das palavras-chave do pensamento de Paulo Freire: “diferença” - esta relacionada ao princípio da “dialogicidade”, isto é, o saber falar e saber ouvir como base das relações interculturais. O educador que está aberto ao mundo e ao Outro dá o primeiro passo para uma relação dialógica movida pela inquietação e curiosidade, reconhecendo sua inconclusão permanente no transcorrer da história.

O mesmo autor destaca a insegurança como uma das barreiras para que essa abertura ao Outro aconteça. Ao lidar com o Outro diferente que não fez na sua trajetória de vida as mesmas escolhas religiosas, éticas, estéticas e políticas que as nossas, não podemos pensar em ajustá-lo às nossas concepções e nem nos intimidarmos com a ideia de que seremos obrigados a abandonar nossas concepções. O respeito às diferenças entre os sujeitos se constrói nas relações. É no ato de estar disponível ao Outro que se consolida em nós a segurança de ser o que somos, sempre agregando à reflexão “aquela

desconfiança metódica” que cria em nós resistências a nos tornarmos donos de uma verdade absoluta. O que nos leva a seguirmos na direção correta para a construção de instituições inclusivas “passa por nos expormos às diferenças, “em permanente disponibilidade para tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e discordar”. (1996, p.50)

Segundo Freire (1996) estar respeitosamente aberto ao Outro e fazer dessa prática mote para uma reflexão crítica deve fazer parte da trajetória do educador.

Quando esta abertura, se consolida como Aceitação e torna-se predominante na instituição, em função de um contexto em que a diversidade faz-se presente, já não se pensa em organizar um trabalho com base num padrão único de normalidade ou num padrão único de deficiência, discernindo os diversos padrões existentes dentro de cada grupo, mas considerando as alternativas viáveis e sua flexibilização, estas fundamentais para que a comunicação se efetive. Nesse contexto, não se privilegia este ou aquele grupo cultural, ou aquele segmento específico com deficiência, mas se considera as realidades distintas representativas de cada grupo como igualmente relevantes, assim como os indivíduos sem deficiência. No primeiro diálogo do profissional de Portugal, é reconhecível que a experiência oferecida às pessoas com deficiência visual foi mais enriquecedora do que a oferecida aos videntes, mas alega-se a forma com que essas pessoas vivenciam a visita, e não os recursos mais ricos e interessantes que foram disponibilizados a um grupo e não a outro, desconsiderando o princípio de igualdade que é base para a constituição da inclusão. Nesse contexto, seria interessante promover uma visita composta por videntes e pessoas com deficiência visual, de forma que pudessem compartilhar os recursos de forma igualitária e trocassem impressões sobre suas experiências e memórias relativas ao acervo do museu. Desta forma, a experiência baseada na dialogicidade traria enriquecimento para ambos os grupos e para a própria instituição (FREIRE, 1996, p.50)

Em relação as características do profissional de Museu que está nesse estágio de Aceitação, se torna capaz de reconhecer outros referenciais culturais como válidos, que não os seus próprios, embora nem sempre possa compreendê-los em toda a sua complexidade e procura explorar as diferenças e não mais as percebem como uma ameaça ao seu modo de vida, ao contrário tem prazer em conhecer outras pessoas que possuem referenciais diferentes. Possui um desejo de buscar informações e não reproduzir preconceitos. As palavras que o definem são conhecer e aprender.

Para desafiar novos modos de atuação Bennett (2011), recomenda algumas ações, entre as quais destacamos: estimular o conhecimento pela “busca das diferenças”, seja em relação a pessoas com deficiência e outros grupos sociais, para promover um

conhecimento mais profundo sobre os contrastes e demandas mais específicas; Em segundo lugar, fornecer oportunidades orientadas de aprendizagem experiencial sobre diferenças e semelhanças entre grupos culturais diversos, organizando espaços e oportunidades de encontros, de trocas, de comunicação intercultural em situações de convivência entre diferentes, que evidenciem contextos diferenciados e similares, até mesmo de situações de conflitos, que promovam ampliação de conhecimento sobre si mesmos e o Outro, consciência, empatia, tolerância e respeito .

Pensar na elaboração da prática educativa em museus com foco na diversidade e com base nos princípios inclusivos demanda, segundo Escabajabal-Frutos (2010), mudanças nos procedimentos e estratégias, visando a alcançar um melhor aproveitamento da experiência de visitaçã

- Num primeiro momento, o momento de escuta de forma a conhecer as expectativas e interesses e explorar as ideias e interpretações prévias que configuram as percepções dos visitantes.
- Expressar e representar as referências adequadas, destacando os elementos que contribuem para definir os tópicos módulos expositivos, de modo que façam sentido para cada um dos grupos presentes.
- Programar conteúdos diferentes para atingir o mesmo objetivo.
- Planejamento de diferentes itinerários de atividades de aprendizagem para a aquisição do mesmo conteúdo.
- Utilização de diferentes modalidades de aprendizagem, trabalho prático, jogos, pesquisas na web, recursos tecnológicos, etc.
- Planejar previamente o uso de materiais didáticos ou suporte diferentes.
- Expandir a explicação do tópico com novas referências, visando atender interesses e níveis diferenciados;
- Analisar e avaliar as perspectivas que surgiram no decorrer da visitaçã e na relação dos grupos diferentes para contrastar experiências e perspectivas anteriores, enriquecendo a vivência dos participantes e contribuindo para a formação de modelos conceituais novos.
- Aplicar esses novos esquemas para diferentes situações e contextos.

3.5.5 – Nível de desenvolvimento intercultural de adaptação

BRASIL⁸⁵**1º diálogo - função: Educador**⁸⁶

MBR1d: Você tinha tudo, tudo ali. E como que eu tinha o domínio de tudo, né: porque antes houve um treinamento em que a gente conheceu o espaço; a gente fez esse circuito, várias, várias, várias e várias vezes. (...) Então, a gente tinha tudo que a gente precisava pra ter essa segurança, pra saber o que fazer em qualquer situação. (...) Então, a gente tinha tudo isso. A gente tinha toda essa estrutura pra fazer com que a visita... A visita fosse só... As pessoas pudessem e nós pudéssemos estar tranquilos, inteiramente, pra fazer uma visita fluir e o que tiver que acontecer ali, é... Ter a ver só com a visita, não ter preocupação com mais nada. Eu não preciso de alguém pra me ajudar, em nada. Eu não preciso de nenhuma adaptação, já “tá” tudo pronto.

2º diálogo – função : Coordenador do Setor Educativo

MBR2d - Eu fico preocupada com uma coisa que é a definição dos públicos né? Tem um pesquisador que o nome da obra dele é “públicos e contrapúblicos” que é Michael Warner... Tem uma coisa que ele fala que é interessante, que é ... como você tem que tomar cuidado para não definir um público “a priori”. Então, Uau! O grupo de skatistas vai adorar! O público de refugiados... (...)

P -.....[Hum...Hum...]

MBR2d - ...então eu não ...eu não... eu não... eu ...eu ...eu não “tô” conseguindo mais fazer visita com roteiro. (...) Eu não penso assim: eu vou fazer aquele roteiro para aquelas crianças, que é essa a ideia das crianças, porque me dá um pouco de aflição... quer dizer assim: vou fazer desenho com esse grupo, hoje em dia não tô conseguindo mais.

P -...Hum...Hum

MBR2d - ...hoje em dia não “tô” conseguindo mais (...). Porque eu acho muito delicado...então já que você veio aqui ...você é de que região? Porque antigamente os museus começaram assim ...se fazia uma perspectiva muito de classe social. E aí... exato

⁸⁵ Ver tabela de indicador de Adaptação nas páginas 156-158 . No primeiro diálogo observar questão 48.

⁸⁶ O Educador é uma pessoa com deficiência.

...então... eles são pobres... eles vieram de longe... então é bom que a gente faça tal coisa, né?

Na primeira narrativa temos a descrição de um educador com deficiência sobre uma experiência de mediação em que o ambiente expositivo foi estruturado desde o seu projeto para atender às necessidades, não somente dos visitantes, mas também do profissional, de forma a explorar ao máximo os seus potenciais.

No discurso elaborado pelo entrevistado pode-se identificar a repetição de palavras e expressões, tais como: “Você tinha tudo, tudo ali”, inicialmente com um certo distanciamento, do tempo, da lembrança; depois se insere no contexto, quando menciona que: “eu tinha o domínio de tudo”. Refere-se posteriormente a um saber individual adquirido, que corresponde ao sentido de autonomia e empoderamento que se estende da experiência passada ao tempo presente: “Eu sei o que fazer”; mas também ao saber e uma vivência construídos coletivamente: “a gente tinha tudo isso. A gente tinha toda essa estrutura pra fazer com que a visita...” Essas repetições marcam alguns aspectos importantes para análise do discurso proposta por Fairclough (2001): a repetição de palavras denota uma mudança no processo que precisa ser enfatizada, revelando “formas concretas, através das quais as pessoas lidam com a problematização das práticas. Outros dois elementos importantes para a análise desse discurso são a “força” e a “coerência”. A força de uma parte da frase se relaciona com um componente relativo a ação do sujeito, a ação que ele realiza, o ato de fala, no caso a expressão de um domínio pleno de sua atuação e sua autonomia nas decisões, assim como temos na narrativa: “eu não preciso de alguém pra me ajudar, em nada. Eu não preciso de nenhuma adaptação, já “tá” tudo pronto.” A repetição das palavras chaves em sequência: “tudo, (...) toda, (...) a gente tinha, sabia”; também representa, segundo o mesmo autor, um “poderoso preditor de força” (p. 111) em confronto com o contexto habitual nos espaços de relações sociais e profissionais que limitam e restringem a participação da pessoa com deficiência a uma situação de dependência e incapacidade. A coerência do texto pode ser identificada no discurso, na medida em que as partes que o constituem se relacionam por um sentido, como um “todo” que faça sentido. Nesse contexto, pode-se compreender que havia o domínio da situação ou do contexto pelo educador, porque havia uma estrutura cuidadosamente planejada e organizada e um treinamento eficazmente executado. Porém, não podemos nos afastar do contexto em que esse discurso foi gerado: esse evento foi uma experiência pontual. Para que haja mudança discursiva na sociedade é preciso que ocorra uma alternância entre o evento discursivo (a prática) e as mudanças estruturais. Fairclough (2001) enfatiza que não é possível avaliar a importância ou o impacto do evento para os processos mais amplos de mudança social, sem considerar as mudanças estruturais que ela provoca. Portanto,

podemos considerar que o impacto das práticas ditas inclusivas (ou boas práticas) nas instituições deve ser observado através das mudanças que provoca na sua estrutura e não somente no quantitativo de indivíduos atendidos pelo evento, gerando um movimento contínuo e incessante de prática e transformação, que não se resolvem em ações pontuais.

Na segunda narrativa reconhecemos a presença de outro elemento importante para a análise do discurso, a **Intertextualidade**: O discurso da educadora que participa da entrevista, se constitui por meio de partes de outras falas ou por elementos de outros textos, algumas vezes explicitados para reforçar um posicionamento ou opinião. Muitas vezes o entrevistado utiliza-se de textos passados, destaca conceitos de forma a enfatizar processos de mudança e a partir deles embasar falas subsequentes, demonstrando processos de mudança mais amplos.

Para esta pesquisa, consideramos como relevante a proposição de Fairclough (2001) que estabelece a relação entre hegemonia e intertextualidade, na medida em que os profissionais ao elaborarem suas narrativas, podem se apropriar de novos conceitos ou de outros textos, de forma explícita ou não, descartando conceitos anteriores, para demonstrar e enfatizar mudanças de processos reestruturação de modelos existentes nos museus, a fim de validar novos modos de ação. Dessa forma a entrevistada declara: “Tem um pesquisador que o nome da obra dele é “públicos e contrapúblicos” que é Michael Warner... Tem uma coisa que ele fala que é interessante, que é... como você tem que tomar cuidado para não definir um público “a priori”.

A intertextualidade também implica em desenvolver uma visão ampla sobre a narrativa, de forma a identificar a heterogeneidade dos textos citados pelos profissionais, de forma a localizar aspectos contraditórios ou reflexões que foram sendo construídas para marcar posicionamentos dos profissionais na sua atuação nas instituições e embasar mudanças no processo. Em sequência, na narrativa surge o momento identificado por Fairclough (2001) como o “ponto crítico”, evidenciado na repetição de palavras e hesitação: “então eu não ...eu não... eu não... eu ...eu ...eu não tô conseguindo mais fazer visita com roteiro. (...) porque me dá um pouco de aflição.” Esse tipo de discurso demonstra mudanças no processo e as formas reais pelas quais a profissional de museus que lida com o público, problematiza suas práticas. Por fim, traz outro discurso para compor a sua narrativa: – Porque antigamente os museus começaram assim ...se fazia uma perspectiva muito de classe social. E aí... exato ...então... eles são pobres... eles vieram de longe ...então é bom que a gente faça tal coisa, né?

Em que consiste a mudança discursiva da educadora? Justamente em assumir que a comunicação a ser estabelecida com os sujeitos não pode se fundamentar nas suas

percepções pessoais ou estereótipos, mas deve ter o “Outro como ponto de partida”. Essa passa a ser a referência para o estabelecimento das relações comunicacionais no museu, entendido como um espaço de troca em que a flexibilidade e a criatividade são elementos facilitadores dos processos inclusivos.

PORTUGAL⁸⁷

1º Diálogo – função : Gestor de Museu

MPT3b: Preocupamo-nos com quem tem dificuldade de interpretação, mas não nos preocupamos com quem precisa de informação adicional. O Museu tem cinco níveis linguísticos óbvios, mas na verdade são sete níveis de comunicação diferentes e diferenciados que chegam até o sétimo nível que é para o especialista,

P:[Sim]

MPT3b: Essa era uma preocupação que tínhamos e que os museólogos e a infografia tinham que cumprir, portanto assim eu creio que a equipe toda, muito alargada do Museu tinha essas preocupações e cumpria-me a mim e ao museólogo garantir que estavam a ser compridas, não é? Nomeadamente o tipo de letra, os contrastes enfim, uma série de coisas que não são obviamente fáceis de definir, a partida, mas são questões que são... importantes.

Diálogo 2 – função: Assistente Técnico de Acervo/ Apoio ao Setor de Educação

MPT3c: E acho que os nossos cursos, pelo menos o meu, não tinha muito essa vertente, eu trabalho muito da consciência através daquilo que eu sei, daquilo que eu sou... E falta de fato esta...alguma formação em sala e depois no local para se conseguir lidar com pessoas

P: [Uhum]

MPT3c: ... diferentes..... Por exemplo... nós, se quisermos fazer uma visita para invisuais...

P:[Uhum]

MPT3c: ...fazer uma visita para invisuais, ou pessoas que não ouvem bem ou qualquer coisa se torna muito complicado, nós não temos capacidade e os nossos técnicos,

⁸⁷ Ver tabela de indicador de Adaptação nas páginas 116-117. Observar o primeiro diálogo com a questão 13

por muito bons que sejam, não tem capacidade nem *know-how* para as fazer, não é? Pelo menos corretamente e, temos que sempre recorrer a algum apoio, alguém que venha com o grupo e tenha essa capacidade de comunicação. Para fazer a ponte e às vezes essa é a dificuldade... Que eu sinto...

Podemos analisar os diálogos, através de diversos aspectos, seguindo a metodologia de Análise do discurso. Fairclough (2001) destaca a questão de gênero textual, neste caso entrevistas, relacionando-o a um estilo que se origina da interação entre entrevistado e entrevistador. No primeiro diálogo há um caráter formal e profissional que marca o discurso; o segundo diálogo apresenta um estilo mais informal e pessoal. Cada um deles enfatiza um modo particular de discorrer sobre o assunto, enfatizando aspectos diferenciados sobre o mesmo tema, a partir das suas visões particulares. A diferença entre as falas corrobora para compreensão da seguinte afirmação do autor citado: “os modos e as práticas contrastantes de representação do discurso desenvolvem-se em conexão com os diferentes tipos de atividade social, de acordo com as diferentes significações e com os valores que o discurso de outros venha a ter” (p. 164). Assim sendo, temos no primeiro diálogo um discurso relacionado com uma função de gestão e no segundo diálogo um discurso que se relaciona com uma função mais operacional e também de trato direto com o visitante e os técnicos. O mais interessante são as perspectivas diferenciadas que esses discursos nos oferecem, e que demonstram a complexidade da constituição dos processos inclusivos, que extrapolam os aspectos tecnológicos e práticas de acessibilidade: o primeiro enfatiza aspectos organizacionais e metodológicos e recursos com ênfase na comunicação de conteúdos e organização de exposições com vistas ao atendimento de necessidades específicas; o segundo enfatiza as dificuldades e barreiras na relação direta com o visitante com deficiência, com foco na falta de conhecimento e carência de informação específica. Abordam, portanto, aspectos diferentes da acessibilidade: metodológica, comunicacional e atitudinal⁸⁸. Podemos considerar que há um objetivo único, mas sendo reconhecidas abordagens diferenciadas sobre o mesmo contexto, a partir dos diferentes papéis e espaços de atuação, revelando também as prioridades ou hierarquizações no desenvolvimento dos projetos institucionais. Há um esforço institucional em se tornar mais inclusivo e ajustar suas práticas comunicacionais, marcado por um “discurso técnico”, como também reconhecemos um segundo discurso marcado por envolvimento pessoal e intuitivo, cujo cerne é a palavra “sensibilidade” - ambos visando

⁸⁸ Sasaki, R. (2010)

atender à diversidade de público, dentro dos seus limites e possibilidades. Compreendemos que os recursos tecnológicos e comunicacionais não devem se apresentar de forma assimétrica a aquisição do conhecimento, pois resulta em uma exploração limitada do material e recursos disponíveis, reduzindo o potencial da experiência do visitante com o museu⁸⁹.

O nível de Adaptação descrito por Bennett (2011) implica numa dimensão individual em reconhecer as diferenças culturais como não sendo fixas ou estáticas e que em função disso podemos mudar o nosso modo de pensar e agir. Ser capaz de mudar a forma com apreendemos a realidade ao nosso redor é o sinal de ampliação da nossa sensibilidade cultural.

A maneira como esse processo de Adaptação se concretiza mais comumente no dia a dia é através da empatia. Bennett (2011) define que a empatia implica em uma mudança temporária do quadro pessoal de referência, de forma que se consegue perceber as situações como se fôssemos o “Outro”. Quando surge um contexto em que o sujeito identifica que o “Outro” tem uma visão do mundo diferente da sua e busca se adaptar, o movimento de empatia muitas vezes se aproxima de uma mudança na sua perspectiva cultural, geralmente limitada a uma empatia de caráter parcial, que se estende apenas a situações de comunicação. Porém, empatia se efetiva em relação ao “Outro” de forma mais concreta ao se buscar uma adaptação de caráter cognitivo, ao procurar estabelecer o contato maior através de elaboração de perguntas mais adequadas ou em a preocupação em reproduzir comportamentos verbais e não verbais, através dos quais o “Outro” possa ser capaz de perceber como mais apropriados e como um movimento em direção a sua cultura. Dessa, forma quando um profissional de Museu busca saber como se relacionar com uma pessoa com deficiência visual ou como se comunicar com um surdo ou autista, ou como se comunicar com um grupo cultural específico ele está exercendo a empatia, de forma a fazer um movimento em direção a cultura do “Outro”, mas é preciso mais uma vez enfatizar que a deficiência ou a carência não deve ser o ponto de partida, mas o reconhecimento do “Outro” na sua plenitude, compreendendo que outros aspectos que configuram a história, o contexto e a identidade dos sujeitos também precisam ser considerados. Esse processo de reconhecimento, flexibilização e criação de processos inovadores depende mais da aquisição de conhecimento do que de recursos tecnológicos e materiais, embora possam ser muito enriquecidos por eles.

⁸⁹ Ver tabela Comparativa de Acessibilidade, questão 45, pág. 133

Em âmbito institucional o nível de Adaptação, que surge em sequência ao de Aceitação evidencia uma mudança de como a instituição percebe a realidade, reconhecendo o pluralismo cultural como inerente à sociedade, de forma a ser capaz de atuar dentro de outros quadros de referência cultural, sendo incorporado aos seus procedimentos a busca por identificar e decodificar outros padrões e valores que dão sentido a comportamentos relacionados a uma lógica cultural de um grupo ou segmento determinado (BENNETT, 2011).

Em síntese, o mesmo autor define que a Adaptação às diferenças marca um estágio no desenvolvimento da sensibilidade intercultural que é evidenciada pela capacidade de um sujeito ou instituição atuar de forma "etnorelativa", isto é a capacidade de agir fora do próprio quadro cultural dominante e de uma perspectiva homogeneizante, com base numa visão dinâmica da diferença [aceitação], a qual representa o cerne da comunicação intercultural. Expressa uma sensação de segurança e equilíbrio, já que considera ser possível ser flexível e se adaptar a diversidade sem que perceba isso como uma ameaça a sua estrutura ou aos seus modelos organizacionais.

A experiência de Adaptação passa a ser incorporada aos procedimentos habituais da instituição, de forma que o processo de flexibilização em suas estruturas, práticas e procedimentos se torna natural (inerente a sua cultura institucional), contínuo e consciente. Podemos chamar esse processo de empatia intercultural, que consiste em efetivar na prática o conceito de Aceitação quando exposto a situação de interação com pessoas de diversos grupos culturais, sendo capaz de reorganizar-se continuamente a sua experiência de um modo mais responsivo as necessidades e características desses grupos, de forma que o comportamento modificado flua de forma natural, como se assumisse uma visão cultural alternativa.

Tal passagem envolve aspectos cognitivos e intuitivos, já que será preciso primeiramente saber (conhecimento) como as coisas funcionam em outra cultura, para depois mudar o comportamento para esses padrões quando for necessário (intuitivo). Depende também de um autoconhecimento cultural, a instituição precisa refletir sobre como sua própria cultura institucional dominante, influencia e cria barreiras que se efetivam nas práticas e procedimentos frente a diversidade (BENNETT, 2011).

No decorrer do desenvolvimento do nível de Adaptação ocorre o enriquecimento de conhecimento e competências, principalmente para profissionais de museus que lidam diretamente com o público, pois possibilita a aquisição de um repertório ampliado de estruturas e práticas culturais disponíveis, as quais pode se recorrer ao trabalhar na identificação e harmonização de semelhanças e diferenças, desenvolvendo uma

competência intercultural que pode ser entendida como capacidade de desempenho adaptativo. Quando se exerce essa competência adaptativa, representa a valorização da diversidade e acolhimento estão a se concretizar na instituição (MILTON J. BENNETT, 2011). Além disso, sua visão de mundo é expandida ao incluir construções relevantes de outras cosmovisões culturais (HAMMER, 2012).

É importante destacar que o desenvolvimento de competências interculturais para a Adaptação não é puramente intuitivo, nem pode depender de “boa vontade” dos profissionais, pois implica na busca contínua pelo conhecimento sobre as diferenças culturais, a fim de desenvolver cada vez mais a habilidade para se adaptar as diferenças. Nesse caminho Bennet (2012) sugere o envolvimento em ações de mediação cultural, a partir de criação de situação de encontro e compartilhamento de experiências entre dois ou mais grupos culturais, por serem mais produtivas. Experiências com grupos em separado não promovem mudanças significativas para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural. A proposta consiste em aprofundar cada vez mais a compreensão sobre os padrões culturais de diferença desses grupos e incorporar estratégias adaptativas ao se relacionar com a diversidade cultural (BENNETT, 2012).

A construção de um novo pensamento e ações envolvendo a diversidade nos museus passa pela ruptura com os modelos únicos e homogeneizantes que definem previamente materiais e recursos para cada tipologia de deficiência, sem considerar as subjetividades que envolvem suas vidas cotidianas, sem reconhecer as diferenças que os constituem e sem reconhecer o poder latente nos discursos e procedimentos elaborados (SANTIAGO et al, 2013).

Trazer o conceito de interculturalidade, interpretado pelo viés da mediação das diferenças, para pensar a atuação dos museus, coloca em evidencia a necessidade de reconhecer o que é mais essencial na natureza humana, sua multiplicidade e ambivalência, características estas conformativas das identidades e relações sociais. Portanto, de acordo com esse princípio, se torna contraditório adotar uma abordagem que promove isolamento das identidades culturais na afirmação das suas especificidades, mas sim, estabelecer pontes, enfatizando relações e diálogos entre diferentes (SANTIAGO et al, 2013).

Ao retomar a perspectiva de Santiago et al (2013) e direcionando-a para os setores educativos dos museus, chegamos a questão central desta pesquisa: o grande desafio do processo educacional está no reconhecimento dos diferentes contextos dos sujeitos que buscam ter acesso aos espaços museológicos, a partir de experiências que possibilitem perspectivas diversas sobre suas realidades, descentrando as concepções e perspectivas únicas e totalizantes, abandonando os contextos discriminatórios evidenciados nas

práticas propostas. De acordo com esse pensamento, torna-se fundamental o reconhecimento de que existe Diversidade dentro de uma mesma cultura, num mesmo grupo social, de acordo com as particularidades dos seus elementos. Segundo Souza e Fleuri (2003), “implica em perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade dos elementos que o constituem” (p. 75).

Em consonância com os princípios inclusivos, não se pode restringir a educação intercultural a atividades pontuais realizadas em momentos específicos, setores, ou privilegiar determinados grupos sociais. A educação inclusiva na perspectiva intercultural atravessa todo o processo de produção de conhecimento, educativo e comunicacional da instituição, desde a seleção do acervo e o sentido que se dá aos objetos, os conteúdos propostos e o discurso elaborado, a metodologia, os materiais e recursos de acessibilidade disponibilizados pela instituição e as relações entre os diversos sujeitos integrantes desse processo.

A ação do Educativo não pode se restringir a ação de identificação de categorias de sujeitos, classificatórias de identidades, diferenças e carências, com base nos critérios de normalidade, mas compreende-se que sua finalidade seja a “leitura”, o reconhecimento de cada sujeito na sua individualidade, suas potencialidades e como suas particularidades afetam sua relação com o conhecimento e com a aprendizagem, e além disso, contribuir para que todos possam usufruir plenamente da experiência da visita, abrindo a possibilidade de lhes oferecermos relações produtivas de ampliação de seu conhecimento através da interação com as diferenças (SANTIAGO et al, 2013).

Em Freire (2011) esse processo pode ser compreendido como resultante do desenvolvimento de uma consciência crítica, cuja reflexão pode ser aproximada da atuação dos programas educativos dos museus. Implica em uma ação educativa de caráter dinâmico e com base no diálogo, sem perder o vínculo com a responsabilidade social e política, na busca constante da compreensão profunda e interpretação de problemas. Demanda também a substituição de atuações ou explicações de natureza puramente intuitiva por princípios causais, por buscar comprovação de hipóteses e estar disponível a avaliações e revisões. Exige também assumir responsabilidades e ver-se como parte dos problemas, e estar sempre aberto a questionamentos. Despir-se de preconceitos na análise e apreensão dessas problemáticas, empenhando-se para eliminar perspectivas generalizadas. Envolve a abertura ao novo sem rejeição do antigo, num processo de aceitação e valorização dos dois como válidos. Esse contexto, passa pela constituição de instituições democráticas, que apresentam estruturas permeáveis, interrogadoras,

inquieta e dialogais que se opõem a estruturas rígidas, mudas, autoritárias, quietas e discursivas.

Ao alcançar competências interculturais em nível de Adaptação, o Museu passa a se reconhecer, e se adapta a exercer esse papel, como um riquíssimo espaço de diferentes saberes e vivências que se cruzam, entrecruzam, em que os sujeitos negociam seus interesses e demandas, produzindo acordos de convivência e novas possibilidades de compreensão do mundo e aprofundando a conhecimento que cada um pode obter de si mesmo, “desafiando permanentemente qualquer enquadramento que se pretende único, mais correto e mais verdadeiro” (SANTIAGO et al, 2013 p. 189), desta maneira favorecendo “o exercício da cidadania em contexto de diversidade cultural” (p. 191).

3.5.6 – Valorização da diversidade. Qual a importância desse conceito para os museus?

BRASIL⁹⁰

1º diálogo – função: Gestor de Museu

MBR1f: E os sentidos fazem você aguçar os outros sentidos, né. Então, isso é uma coisa que a gente aprende muito convivendo com essas pessoas, e eu acho que nós estamos hoje numa... numa era, não é? ...de mudança tecnológica que vai fazer a gente ler diferente, não é? A era do ler e escrever, do lápis e caneta, não. (...) Eu acho que hoje estamos uma vivendo uma era dessas, de inovação tecnológica que vai fazer com que a gente tenha acesso a outros planos de linguagem, não é? (...)

É... Então, eu acho que se a gente não investir no conhecimento desses públicos, a gente não vai conseguir acompanhar as transformações do mundo contemporâneo. Porque as transformações no mundo contemporâneo vão ser marcadas por mudanças de linguagem e pela convivência de códigos plurais e diversificados, não é?

2º diálogo – função: Coordenador de Educação

MBR1: (Pausa) Acho que... Bom, no primeiro sentido, acho que talvez valorizar a diversidade seria... Acho que você poder garantir diferentes manifestações, diferentes origens, né, de certa forma, é... Conseguirem se reproduzir, conseguirem se... se

⁹⁰ Ver tabela comparativa de Aceitação, questão 16.paginas 159-160

manifestar, trazer à vida. Então, funcionar no interior da sociedade, e o museu enquanto uma instituição pública talvez, é, conseguir reunir. Conseguir essa tarefa que é bastante complexa. Você conseguir ter esse *hall* de diferentes pensamentos atuando como uma instituição pública. O que é uma tarefa bastante difícil e ousada também. (...)

P: Uhum. É... Pra você essa... Ter que lidar com essa diversidade - quer dizer, esses vários grupos, né - é uma problemática, assim, pro museu?

MBR1:[Eu acho que sim.]

3º diálogo – função: Educador / responsável pelo Setor de Acessibilidade

MBR3b: É... Pensando na diversidade de uma forma um pouco mais ampla, eu acho que o museu, ele tem que ser não só um equipamento cultural, como um museu, ele tem que ser um espaço de trocas positivas. Assim, de... Um espaço de respeito à diferença e de trocas positivas. E as pessoas não enxergam o museu assim ainda, é o lugar da coisa velha. Tipo, eu acho, trabalhando com público, tipo, eu digo que a maioria do grupo que vem aqui sempre vai falar que o museu é um espaço de guardar coisas antigas e é... Eu acho que essa visão precisa ser trocada.

Fairclough (2001) afirma que “um discurso é um modo particular de construir um assunto” (p. 164). Entre os elementos constitutivos do discurso e com o qual se relaciona destaca-se a “identidade social”, o “eu” produtor do discurso, nesse contexto, um gestor de museu. Nesse discurso, a relevância do aspecto identitário na construção do discurso é determinante para a sua constituição, justificando-se assim o distanciamento do tema proposto em relação a sua prática cotidiana. Portanto, o discurso passa a ser composto por diversos conteúdos ou assuntos e áreas de conhecimento, são elementos heterogêneos que agregam-se ao texto na forma mediada de elaborações muito particulares.

Um dos elementos de análise destacados pelo autor é a intertextualidade constitutiva, de um texto, no caso específico da conversação exposta no primeiro diálogo, sua configuração é composta por pressuposições. As pressuposições que se repetem no texto são tomadas pelo produtor como já estabelecidas ou dadas e representam uma forma de incorporar textos dos outros. Uma das indicações disso está na proposição em uma oração introduzida pelo uso da conjunção “que”: “Eu acho que hoje estamos uma vivendo uma era dessas, de inovação tecnológica que vai fazer com que a gente tenha acesso a outros planos de linguagem”. A questão da inovação tecnológica é vista como algo reconhecido

como tácito, mas ao mesmo tempo essa afirmativa em outra parte do texto toma forma de proposição, na medida em que o produtor busca várias vezes a concordância do interlocutor: Porque as transformações no mundo contemporâneo vão ser marcadas por mudanças de linguagem e pela convivência de códigos plurais e diversificados, não é?. Através dessas pressuposições o entrevistado tenta destacar uma possível contribuição do trabalho com públicos com deficiência e sua relevância para a instituição e para a sociedade de uma forma geral, a partir do tema proposto na conversação sobre “valorização da diversidade”.

No segundo e terceiro diálogos, percebemos a mudança da constituição do discurso em função das identidades sociais dos produtores ou o tipo de atividade que exercem, representando o “conjunto de posições do sujeito que são socialmente constituídas e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade” (p. 162): são educadores que lidam diretamente com o público, que trazem as suas impressões das relações que constroem com o visitante e como percebem os efeitos da diversidade no seu trabalho cotidiano. Expressam-se através de uma sequência de ações, algumas repetidas.

O segundo diálogo é marcado pela repetição de palavras: “Conseguirem se reproduzir, conseguirem se... se manifestar, trazer à vida.” “(...)conseguir reunir. Conseguir essa tarefa que é bastante complexa.” Evidencia um ponto crítico do seu trabalho: como dar conta dessa diversidade? No último turno da conversação o entrevistado conclui, deixando claro a sua percepção: “P: Uhum. É... Pra você essa... Ter que lidar com essa diversidade - quer dizer, esses vários grupos né - é uma problemática, assim, pro museu?”

“**MBR1:** Eu acho que sim.”

O terceiro diálogo também é marcado pela intertextualidade. O discurso é composto por uma proposição, que pode ter origem em reflexões do próprio entrevistado ou de outros textos agregados: “eu acho que o museu, ele tem que ser não só um equipamento cultural, como um museu, ele tem que ser um espaço de trocas positivas”. Mas também, se constitui pelo discurso dos visitantes, do público que frequenta o museu, demarcando um distanciamento da perspectiva do produtor do discurso: “Tipo, eu acho, trabalhando com público, tipo, eu digo que a maioria do grupo que vem aqui sempre vai falar que o museu é um espaço de guardar coisas antigas e é.. Há um confronto de perspectivas nessa relação: “Eu acho que essa visão precisa ser trocada.”

PORTUGAL⁹¹**1º diálogo – função: Conservador de Museu**

P: Quer dizer a gente já está trabalhando um outro conceito, não só respeito, não só tolerância, mas essa ideia da valorização da diversidade? (...) Para a senhora o que ...

MPT1a:[Sim]

P: ...é isso? O que que isso representa na verdade?

MPT1a: Não sei, não sei. Nunca pensei muito sobre isso, porque não sei o que que é valorizar a diversidade, por exemplo, quem trabalha como eu e essa equipe num museu municipal que não tem nada a ver com a cultura local, que sobretudo valoriza coleções dos finais do século XIX e outras nomeadamente da arqueologia, e que as do século XIX dizem respeito à África, ao Oriente, que não dizem respeito à comunidade local, essa própria diversidade cultural que nós temos nas nossas coleções por si só já nos obrigou a estudar..... E a compreender ...

P:[Uhum]

MPT1a:[a multiculturalidade]

2º diálogo – função: Gestor de Museu

MPT3b: A valorização da diferença na minha expectativa é ter em conta todas as idiossincrasias dos nossos públicos, dos nossos visitantes, o que significa que nunca vamos conseguir valorizar todas as diferenças, é um caminho que vamos ter que fazer caminhando.

3º diálogo – função : Arquiteto

P- Sempre se fala em diversidade e valorização da diversidade, para você o que é isso? Como isso é... Vamos dizer assim, como esse conceito se apresenta no seu trabalho? O que para você implica esse conceito?

MPT4a: O objetivo de todos nós enquanto trabalhamos no Museu, se é que estou a entender bem a pergunta, é que se receba um número maior possível de públicos... Um público mais diferenciado possível...

4º diálogo – função : Responsável pela Unidade de Atendimento ao Público

⁹¹ Ver tabela comparativa de Aceitação, questão 16, pág. 123

P: Uhum, sim. Ahn... Continuando aqui quando a gente pensa num museu com essa diversidade, né? Buscando compreender mais, como atender melhor essa diversidade, a gente sempre encontra nos livros uns termos que são muito próprios, que é, por exemplo, valorização da diversidade. (...). Para você o que é valorizar a diversidade no seu trabalho?

MPT4b: Eu acho que nós temos que ter aqui ahn... Para mim, eu penso da seguinte forma, temos que tentar conhecer, dar um valor a pessoa enquanto pessoa, tentar não excluí-la, não afastar dos restantes, mas saber respeitar os seus limites. Perceber se, tentar perceber se a pessoa quer ser ajudada, não excluí-la daquilo que se faz na questão de público em geral, mas tentar perceber se há um momento em que a pessoa vai precisar de um tratamento diferente tentar perceber se podemos fazer isso... para mim, essa é minha valorização (...).

Seguindo as diretrizes propostas por Fairclough (2001), podemos identificar no primeiro diálogo de forma marcante a presença da Negação, manifesta pelas palavras “nunca” e “não” repetidamente. Segundo o autor, as frases negativas portam tipos especiais de pressuposição, que também são elaborados intertextualmente, incorporando outros textos como forma de contestação. As pressuposições se mostram como proposições elaboradas pelo entrevistado, como já estabelecidas, como dadas, e no texto são marcadas pela conjunção “que”, seguida de 3 proposições: “que não tem nada a ver com a cultura local”; “que sobretudo valoriza coleções”; “que não dizem respeito à comunidade local”. A presença do artigo definido “a” indica proposições que carregam em si significados existenciais, tal como vemos no texto, a multiculturalidade como definidora do caráter da coleção. No discurso elaborado, nega-se a necessidade de valorizar a diversidade, no sentido de naturalizar essa diversidade como inerente à instituição em função da origem acervo, pelo seu caráter multicultural e ao mesmo tempo nega-se o aspecto multicultural na constituição da comunidade e na sua história. Podemos identificar que a intertextualidade se faz presente através da identificação do discurso institucional e do especialista que define o foco: “as coleções do sec. XIX e seu caráter multicultural.” Mas, marca também como fato dado o distanciamento da comunidade no qual o museu está inserido dessa ideia de diversidade, como se fosse homogênea.

O segundo diálogo também se apresenta marcada por uma negação que traz em si uma proposição de um fato dado: “nunca vamos conseguir valorizar todas as diferenças”. O foco está na prática e no processo em que essa prática se efetiva: um caminho que se

desenvolve passo a passo. Valorização da diversidade implica em “tomada de consciência”, é um princípio inclusivo que deve inspirar e direcionar processos e práticas, não se resumindo a eles, pois deve integrar a “cultura institucional”. A palavra *Idiosincrasia* aparece como definição de diferença. O dicionário Aurélio a define como: “maneira de ver, sentir, reagir, própria de cada pessoa” (1999, p. 1072). A fala do entrevistado pressupõe que o papel do Museu ao valorizar a diferença seria dar conta dessas particularidades dos públicos. Essa expressão nos faz pensar que há uma linha tênue entre identificar diferenças e estabelecer estereótipos, a tal fato precisamos estar atentos.

O terceiro diálogo apresenta uma outra proposição, marcada pela conjunção que: “é que se receba um número maior possível de públicos”. Portanto, é evidenciado o foco no caráter quantitativo do atendimento de públicos diversos.

O quarto diálogo apresenta outra proposição utilizando em que os verbos que definem o sentido propositivo, tendo como foco a pessoa: “temos que tentar conhecer, dar um valor a pessoa enquanto pessoa”, sendo agregadas outras proposições em discurso de negação, como para enfatizar questões polêmicas, tais como: “não excluí-la, não afastar dos restantes.” Em seguida: “Perceber se... tentar perceber se a pessoa quer ser ajudada.” Neste diálogo, enfatiza-se a pessoa em condição carência, em que algo lhe falta e, portanto, precisa receber uma ação compensatória do Museu. Além disso, é feita uma proposição de que a deficiência é vista pela própria pessoa como algo negativo.

Através dos diálogos podemos perceber que a expressão “valorização da diversidade” e suas implicações não são bem compreendidas ainda pelos profissionais. Há um maior reconhecimento da diversidade do público e uma tentativa de diversificar atividades principalmente na área educativa, com base no ideal de um “Museu para todos” e a aceitação de que é preciso garantir um tratamento igualitário. Porém, ainda permanece uma perspectiva de mão única na relação com essa diversidade, como algo que a instituição deve conceder ao visitante, uma ação compensatória como resposta a uma desvantagem que ele apresenta, a uma limitação, e é vista como problemática. Envolve questões culturais, étnicas, raciais, religiosas, linguísticas ou de funcionalidade, em relação a uma determinada “distância-diferença” da norma, fundada num modelo único de nação, um idioma, uma percepção histórica, e um modelo comunicacional marcadamente visual - todos concebidos como elementos no singular. (SANTIAGO et al, 2013).

Em concordância com Paulo Freire (1996) consideramos que faz parte do processo de mudança de consciência, a partir do reconhecimento da diversidade cultural, a rejeição a qualquer forma de prática preconceituosa, de raça, de classe, de gênero, que conseqüentemente atentam tanto contra a concretude quanto à subjetividade do ser

humano, sendo também negada a democracia. Essas diversas identidades culturais são compostas por uma dimensão individual e social e esses aspectos necessitam ser reconhecidos e respeitados numa prática educativa inclusiva. Mas, o autor destaca que esse processo não se restringe ao reconhecimento e assunção dos diversos grupos, mas também passa por um auto-reconhecimento do educador em assumir sua identidade, o lugar que ocupa na sociedade, a origem do seu discurso, e das forças que corroboram para que esse processo aconteça.

O reconhecimento e o respeito são seguidos pela atitude de escuta. Segundo Freire (1996) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Isso não significa anulação da identidade de quem escuta, nem do seu direito de expor sua percepção contrária sobre um tema, mas é na escuta que se constroem e se fortalecem as ideias. O autor conclui que, para além da teoria e da técnica, é por meio de determinados valores e princípios, como a amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência, recusa aos fatalismos, esperança, justiça, que se constrói uma educação inclusiva.

A valorização da diversidade implica principalmente na identificação da existência de uma segunda via, que consiste no reconhecimento das contribuições que os sujeitos, em sua diversidade, dão à comunidade, e conseqüentemente à instituição, em função da sua individualidade, assim como por meio de suas ações positivas. Segundo Booth e Ainscow (2012, p. 23), "a diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade inclui diferenças dentro da humanidade comum". Ela atinge a todos, não somente os que são vistos como desviados de uma ilusória normalidade", ou relacionados questão da alteridade: "aqueles diferentes de nós".

O mesmo autor destaca que no processo de reconhecimento da diversidade muitos grupos são percebidos como homogêneos, de maneira que as suas diferenças internas não são reconhecidas.

Consideramos que ainda não foi possível compreender a diversidade como um bem público que deve ser cultivada em todas as instâncias educativas (AYALA, 2002), porque contribui para o enriquecimento da sociedade, das instituições e seus atores, na medida em que representam "um rico recurso para a vida e a aprendizagem". (BOOTH e AINSCOW, 2012, p. 23)

A valorização da diversidade possibilita uma maior consciência de quem somos e da cultura institucional e nos torna mais livres, pois se passa a ter acesso a um leque maior de possibilidades de escolha, para além dos modelos únicos e homogeneizantes,

ampliando os horizontes intelectuais, isto significa aquisição de conhecimento e criticidade. Além disso, nos permite identificar as singularidades, as forças e as limitações da nossa própria cultura (AYALA, 2002).

A valorização da diversidade se efetiva como um valor institucional, implica em rejeição total das práticas educativas de caráter assimilacionista as quais delegam ao visitante o papel de se adaptar as ações propostas, encaixando-se em um padrão pré-determinado e uniformizado e que conduzem às experiências segregadoras em momentos específicos. Envolve também, o abandono pelo Museu do discurso etnocêntrico, expresso em suas exposições e modelos comunicacionais, comprometendo-se em atuar como ponte, na promoção do encontro entre os diversos grupos culturais em seus espaços. Isso implica na mudança de critérios das temáticas das exposições, mudança nas metodologias comunicacionais, inclusive de acessibilidade e procedimentos educativos e critérios de avaliação.

Algumas questões são destacadas por Booth e Ainscow (2012) como ponto de partida para refletir sobre a valorização da diversidade nas instituições educacionais, e que direcionamos para os Museus:

- A variedade de origens dos adultos e crianças dá uma contribuição positiva para o Museu e a comunidade?
- Os sotaques nacionais e regionais e os dialetos e expressões específicas de grupos sociais são vistos como enriquecedores para o Museu e a comunidade?
- As crianças, adultos e profissionais com deficiências são tão bem-vindos no Museu tanto quanto os sem deficiência?
- Os profissionais evitam criar hierarquias entre os visitantes quando contrastam o conceito de “regular”, com “necessidades especiais”, deficiente ou mesmo “incluídos”?
- Os visitantes recebem suporte de mesma qualidade, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não?
- Os profissionais estabelecem oportunidades para que os visitantes adultos e alunos, pessoas com e sem deficiência, imigrantes e autóctones compartilhem a visita, aprendendo e participando juntos em grupos diversificados?
- Onde existe a possibilidade de escolha, os visitantes têm todas as oportunidades de eles mesmos optarem pelos percursos e recursos que o Museu oferece?
- O museu, como instituição, é receptivo aqueles profissionais que tenham chegado recentemente de outro local ou de outro país?

3.5.7 – A formação continuada dos profissionais: um aspecto de pouca importância

BRASIL⁹²

1º diálogo – função : Educador⁹³

MBR1d: Se você não tem dinheiro pra colocar piso tátil, pra colocar maquete, fazer as adaptações necessárias, invista nas pessoas. As pessoas são tudo, são tudo o que a gente tem e precisa. Por quê? Porque as pessoas vão ajudar a pessoa cega a chegar aonde ela precisa sem piso tátil, as pessoas vão fazer a descrição do acervo. Embora não seja o ideal, mas ela vai ter algum acesso. Algum acesso ela vai ter. E isso... Você me permita perder um pouquinho do seu foco agora: quando as pessoas começaram a me descrever os quadros que tinham aqui, alguns deles, eu fiquei impressionado, porque eu não tinha noção de que existe um universo por trás desse... dessa arte da pintura.⁹⁴ O quanto de coisas que você pode comunicar e... E diversas formas de você comunicar, de você provocar, de você emocionar, de você chocar. Eu não sabia isso!

P: Aí, eu vou te interromper um pouquinho...

MBR1d:[Sim]

P: (...) E você acha que esse universo é passado pra pessoa com deficiência?

MBR1d: Não é passado. Não é passado porque, primeiro, as pessoas não sabem como passar.

2º Diálogo⁹⁵ - função : Gestor de Museu

MBR2a: Não. Tem que incluir todo mundo. Esse grupo tem que “tá” participando de um grupo de pessoas chamadas (pausa) “normais”. Tem que estar junto com as outras pessoas, isso pra mim é inclusão. (Pausa) Isso assim, do pouco que eu reflito, do pouco que eu sei, eu vejo a coisa dessa maneira, entendeu? É, agora como aplicar isso aí é outra

⁹² Ver tabela Engajamento, pág. 163

⁹³ O educador é uma pessoa com deficiência

⁹⁴ Observar tabela comparativa de Deficiência, questão 46, pág. 166 e Tabela comparativa de Acessibilidade, questão 45, pág 171

⁹⁵ Ver tabela Barreiras, questão 31, pág. 161 - 163

história. Primeiro, que a gente não tem equipes preparadas pra isso, sabe. Não há, na verdade. Eu acho que começa por aí. Não adianta a gente “não, nós vamos fazer”. Não, não tem como fazer se você não tem equipes que estão refletindo, que estão envolvidas, né, com essas questões senão não adianta. Desde o segurança até o educador, né. O segurança, a recepcionista, eles também têm que estar preparados pra... Poder atender esse público diverso, seja ele em grupo, seja ele individualmente, seja ele misturado. (...)

No primeiro diálogo podemos destacar novamente a relevância do aspecto identitário na construção do discurso, a “identidade social” como constitutiva, isto é, o “eu” produtor do discurso, nesse caso: “um profissional de museu com deficiência..”Fairclough (2001) apresenta, citando outro autor⁹⁶, uma outra função da linguagem que é importante para a nossa análise: a “função textual”, na medida em que ela se relaciona com a forma e como as informações são colocadas em destaque, isto é, se elas são priorizadas ou relegadas a um plano secundário, selecionadas como temas e como partes de um texto devido à condição social fora do texto. No diálogo, o produtor da narrativa traz para o foco aspectos relacionados à sua vivência pessoal que considera mais relevantes para tornar o espaço dos museus mais acessíveis: “As pessoas são tudo, são tudo o que a gente tem e precisa. Por quê? Porque as pessoas vão ajudar a pessoa cega a chegar aonde ela precisa sem piso tátil, as pessoas vão fazer a descrição do acervo”. Em seguida, conduz a conversação para a temática que considera mais importante: “quando as pessoas começaram a me descrever os quadros que tinham aqui, alguns deles, eu fiquei impressionado porque eu não tinha noção de que existe um universo por trás desse... dessa arte da pintura.” A partir dessa narrativa podemos identificar a constituição de um discurso que representa uma prática social, de maneira que revela as limitações que a sociedade impõe: o tipo de informação e para quem se destina a informação de qualidade. Fairclough (2001) afirma que essa prática está enraizada nas estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. Portanto, há uma relação entre “estruturas de convenção”, que compreendemos como as concepções enraizadas que fundamentam e norteiam as estruturas, e as práticas que observamos nos museus. O entrevistado faz, ao final, sua própria análise do contexto situacional:

“P: (...) E você acha que esse universo é passado pra pessoa com deficiência?”

“MBR1d: Não é passado. Não é passado porque, primeiro, as pessoas não sabem como passar.”

⁹⁶ Cita Halliday (1978) na página 92.

No segundo diálogo podemos identificar vários elementos que nos permitem desenvolver uma análise mais profunda do discurso, seguindo as indicações de Fairclough (2001). Primeiro, a questão identitária, já que se trata de um discurso de um gestor, o que influencia na composição da narrativa que apresenta uma fala mais propositiva, verifica-se certo distanciamento da rotina cotidiana da relação com o público, como sendo um observador. A intertextualidade se faz presente na composição da narrativa, ao constituir-se por elementos de outros textos, evidenciado na conceituação de inclusão: “Não, Tem que incluir todo mundo. (...)Tem que estar junto com as outras pessoas, isso pra mim é inclusão.” Porém, podemos identificar aspectos contraditórios na narrativa do entrevistado, confrontando convenções enraizadas – a ideia de normalidade – que ainda fundamentam as ações e políticas institucionais e o conceito incorporado: “Esse grupo tem que “tá” participando de um grupo de pessoas chamadas (pausa) “normais”. Como já foi citado anteriormente, a co-ocorrência de elementos contraditórios no discurso denotam um processo de mudança discursiva, refletindo uma condição de transição na social e cultural na sociedade. Em seguida, o próprio entrevistado passa a problematizar as contradições que percebe na relação estrutura x práticas discursivas relativas à temática da inclusão: “Não adianta a gente ... “não, nós vamos fazer”. Não, não tem como fazer se você não tem equipes que estão refletindo, que estão envolvidas, né, com essas questões, senão não adianta.” Consideramos, em consonância com o autor que o que mobiliza e gera mudanças nas práticas discursivas, são justamente as ocorrências de problematizações, não a reprodução pura e simples das práticas. São as reflexões críticas sobre as práticas e convenções surgidas no seio das diversas instituições e domínios, entre segmentos que produzem a prática e aqueles que sofrem o efeito das práticas, confrontando percepções tradicionais a partir das quais fomos conformados, e as novas relações impostas pelo reconhecimento da diversidade na sociedade, que ao produzirem soluções inovadoras e criativas irão contribuir para mudanças efetivas nas práticas discursivas.

PORTUGAL⁹⁷

1º diálogo – função: Coordenador do Setor de Educação

MPT1b: Foi no verão, é... Ligaram para avisar que “tá” aqui um grupo que pra fazer uma visita. Se eu pudesse ver a minha cara, eu acho que estaria pior do que aquilo que eu penso, porque eram pessoas, é... todas adultas, mas todas com trissomia e eu nunca tinha

⁹⁷ Ver tabela Engajamento, pág.127-128 Questão 30

feito uma coisa tão... nunca... Eu não sabia... pronto. Eu não sabia que a visita era com adultos com trissomia.

P: O que é exatamente, porque o termo é diferente...

MPT1b:.....[é Síndrome de Down]

P:[ah! Sim]

MPT1b: Pronto, Síndrome de Down. Todos adultos, certo. Todos adultos. Todos adultos, não eram daqui, eram de Castelo Branco, uma das...um dos nossos distritos, aqui da... de Portugal. E eu pensei: "o que que eu vou fazer com estas pessoas? Eles falam, eu falo, mas, será que vou fazer a mensagem chegar aí? E como é que se chega a essas pessoas?" E a minha opção foi pura e simplesmente, ahn... Falar com o responsável pela visita e disse "olha, peço-lhe imensa desculpa, vou ser muito sincera, eu nunca fiz uma visita com pessoas portadoras de deficiência, ahn... Não sei como é que falo com estas pessoas"(risos). "- Olha... fala!"

2º diálogo⁹⁸ - função: Gestor de projetos

MPT4d: (...) há aqui duas questões: a própria equipe começou a manifestar a necessidade de ter mais conhecimento em trabalhar com alguns grupos especiais, ahn... Nós começamos a ter pedidos de grupos de invisuais, por exemplo, para fazer visitas, de pessoas com incapacidade intelectual e os nossos... Os meus colegas, pronto, não sabiam como deviam lidar com essas pessoas, tinham receio de fazer qualquer coisa que as pessoas não gostassem, mesmo que eles estivessem a fazer com a melhor das intenções, estás a perceber?

P:[Uhum]

MPT4d: E começavam a sentir desconfortáveis com algumas situações, eu vou dar um exemplo, nós tivemos aqui um grupo de jovens com incapacidade intelectual, nós temos um colega que é muito bom, muito bom em fazer visitas, que é o (*), e o (*) fez essa visita, ele foi extraordinário, mas aí, no final da visita estava muito nervoso, muito desconfortável, à beira do choro, porque quando ele faz uma visita com outros públicos, ele, no fim da visita, sabe se as pessoas gostaram ou não, as pessoas dizem. Esses visitantes não lhe disseram, e ele não sabia se tinha feito bem, se tinha feito alguma coisa errada, se eles tinham gostado, porque é mais difícil ler as impressões dessas pessoas e é mais difícil

⁹⁸ Ver tabela Barreiras, questão 31, pág. 125-127

perceber se estão a gostar ou se não estão a gostar e ele estava muito desconfortável com essa situação. A responsável transmitiu isso, e nós pensamos, então, nós vamos ter que ter formação para todos com especialistas para falar da... para termos a certeza que tudo o que estamos a fazer é o adequado às várias tipologias de público.

Os diálogos citados acima são muito esclarecedores para a identificação de uma importante barreira para os museus se tornarem inclusivos, normalmente negligenciada: a formação dos profissionais. Alguns elementos marcantes do discurso enfatizam tanto o impacto pessoal como institucional da falta de conhecimento e de investimento na formação dos educadores, guias de visita e demais membros da equipe do museu. Há um elo que interliga as falas, que permeia todos os relatos e que pode ser claramente percebido por elementos de ligação e de repetição que determinam uma coesão entre os discursos.

No primeiro diálogo, o educador lembra o primeiro contato que teve com um grupo de pessoas com síndrome de Down. Segundo Fairclough (2001), as expressões que se repetem revelam o momento de crise e elas se tornam mais dramáticas por serem entrecortadas por breves pausas (hesitações) e expressões que formam um padrão em sequência: primeiramente, a negação marcada pela repetição das expressões “não”, “nunca”, indicando a negação do saber, a negação de uma experiência, que aparece como uma justificativa a crise que se evidencia: “Eu não sabia”. O segundo marco de crise tem relação com o tipo de grupo: “todos adultos”, “todas com trissomia”. Não se trata de um ou outro aluno diferente que pode ser “integrado” ao grupo “normal” e passar despercebido – todos são diferentes...e adultos, cada um na sua especificidade, numa condição geracional similar a condição do educador, e não como uma criança. O outro marco de crise é a palavra que indica a ação a ser executada na relação com o grupo: a palavra “fala” é repetidamente citada. Em sequência, um questionamento que marca a existência de uma barreira “relacional”, que concretiza a negação do saber que iniciou o discurso: “o que que eu vou fazer com essas pessoas?” Outro aspecto importante: Existe uma constatação da característica que lhes é comum - mediador e visitantes - como se o entrevistado buscasse estabelecer uma ponte que os unisse: o ato de falar, de se comunicar: “Eles falam, eu falo”. Porém, a conjunção, “mas” evidencia uma mudança, uma contradição, uma barreira que impede a ligação: “mas, será que vou fazer a mensagem chegar aí? A barreira volta a ser explicitada na fala seguinte – a negação do saber: “Não sei como é que falo com essas pessoas” (risos).. O riso indica a lembrança da obviedade da resposta que sucede ao questionamento feita pelo responsável pelo grupo: “- Olha... fala!”

O segundo diálogo trata-se da narrativa de um gestor, que toma conhecimento de um fato, que narra o fato e que expressa no seu discurso sua identidade social, na medida em que assume o papel de apresentar soluções e tomar decisões: “então nós vamos ter que ter formação para todos com especialistas”. A narrativa se inicia evidenciando o elo de ligação com os diálogos anteriores: “Os meus colegas, pronto, não sabiam como deviam lidar”. Em seguida são utilizadas expressões em repetição que evidenciam o que Fairclough (2001) define como crise: o impacto da falta de conhecimento nos profissionais: “tinham receio”, sentir desconfortáveis, “mas aí no final da visita estava muito nervoso, muito desconfortável, à beira do choro. Identifica-se a repetição da conjunção “se”, que indica uma pressuposição, em conjunto com a expressão de Negação: “Esses visitantes não lhe disseram e ele não sabia se tinha feito bem,” indicando que o entrevistado pressupõe o sentimento de incerteza como presente na experiência do educador. Essa pressuposição é confirmada na última frase: “para termos a certeza que tudo o que estamos a fazer é o adequado.” Portanto, nesses diálogos pode-se identificar um outro elemento da análise do discurso apresentado por Fairclough (2001), a coesão: demonstram que os diálogos estão conectados por elementos comuns. A argumentação expressa uma unidade de causa e efeito: a ausência do saber (negação) e a incerteza; são marcadas por conjunções que se repetem (mas, se, contudo) e por palavras com sentidos similares (desconforto, se sentir pior).

A formação dos profissionais que atuam diretamente com o público nos museus é fundamental para que ocorra uma comunicação e um trabalho pedagógico que tenha como cerne o reconhecimento das diferenças como enriquecedoras do processo educativo. Santiago et al (2013) consideram que é preciso articular os conceitos de igualdade, diferença e identidades presentes no contexto das instituições educativas, como forma de alcançar o desafio de construir instituições mais inclusivas com base na concepção intercultural.

Em concordância com a proposição dos autores citados consideramos que o comprometimento com esses ideais, demandam do educador, mediador ou guia de visita um novo posicionamento com vistas à diversidade dos visitantes e a revisão das relações de poder instituídas e naturalizadas no contato com esses sujeitos e grupos diferenciados.

A constituição de instituições inclusivas impõe uma mudança de paradigma, como também estruturais, que se concretizam em mudanças atitudinais dos profissionais envolvidos, que sejam evidenciadas em suas práticas cotidianas. Demanda o desenvolvimento de uma consciência que perceba e reavalie as identidades individuais, coletivas e institucionais com base em novas percepções e relações com os conceitos de equidade, igualdade e justiça. (SANTIAGO et al, 2013)

Nesse contexto a gestão tem papel preponderante, pois, a qualidade das relações que ocorrem na instituição deve ser percebida como mais importantes para fazer com que as pessoas se sintam bem-vindas do que a qualidade do prédio ou dos equipamentos (BOOTH E AINSCOW, 2012).

Essa nova consciência também implica em perceber criticamente tanto o conteúdo expositivo, quanto o seu próprio discurso, como uma visão a mais e não como verdades únicas ou pré-determinadas, de forma a reconhecer outras percepções silenciadas, ou mesmo outras formas de se relacionar e experienciar a visita que não são consideradas. Portanto, se torna imprescindível o investimento institucional na formação de profissionais cuja postura seja sensível a diversidade cultural, mas que sejam também aptos, isto é, capazes de elaborar discursos e práticas alternativas que desafiem padrões identitários e estereótipos destinados aos sujeitos e grupos específicos.

O Museu passaria a ser não somente um espaço de acolhimento a grupos sociais específicos, mas um ambiente que envolva o encontro, a colaboração e o compartilhamento de experiências de aprendizagem entre esses grupos e a valorização de todas as pessoas que nele transitam.

A pedagogia e comunicação inclusiva, a partir do viés intercultural, prima por considerar a especificidade de cada sujeito que constitui um grupo visitante. Quando se destina apenas à parte do grupo ou grupos determinados deixa transparecer contradições entre princípios e práticas, gerando assim novos modos de segregação àqueles que se desejava incluir. Portanto, exige a construção de novas relações forjadas a partir do reconhecimento do Outro, e não baseadas somente em ações periféricas tais como recursos tecnológicos e de acessibilidade física, mas que passem a integrar a cultura institucional.

Podemos observar através das entrevistas que existe uma tendência nos Museus em tentar solucionar a questão da acessibilidade priorizando a oferta de recursos tecnológicos, na aplicação de Tecnologia Assistiva e em aspectos físicos do prédio, o que representa um equívoco, já que os maiores obstáculos a participação das pessoas está no aspecto atitudinal dos profissionais e nas concepções que direcionam os processos e métodos utilizados pela instituição. É no atendimento de Pessoas com Deficiência e outros grupos sociais minoritários que a falta de conhecimento é mais evidenciada, gerando insegurança nos profissionais e dificuldades na comunicação. Esse contexto revela a necessidade de investimento em formação contínua e intensiva dos profissionais de museus, com base nos princípios inclusivos, a partir do viés intercultural, não somente visando educadores, mas a toda a comunidade institucional.

Paulo Freire (1996) nos direciona para os aspectos mais importantes a serem considerados na formação do educador: primeiramente, não pode ser realizada apartada da criticidade, que consiste na ultrapassagem da curiosidade ingênua e a repetição mecânica das ações à curiosidade epistemológica; em segundo lugar, o reconhecimento do valor das emoções e da sensibilidade. O conhecimento também implica em intuir, principalmente quando se lida cotidianamente com públicos com necessidades e características tão diferenciadas, mas é importante ir além e não se acomodar ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodológica rigorosa da curiosidade epistemológica.

Perotti (1997) especifica que as ações formativas devem consistir em uma formação inicial de todos os profissionais, a qual deve ser dada continuidade de forma sistemática e complementar adaptada, sobretudo quando for necessária alguma diversificação em função de contextos específicos.

Seguindo as proposições do mesmo autor, que considera que a formação contínua, em função das suas características (flexibilidade e adaptabilidade e organização em sessões curtas, módulos diversificados) é a forma mais adequada para atender as demandas. A formação dos profissionais de museus se amplia por meio de aquisição de competências em aspectos que não são normalmente de conhecimento de todos, além de possibilitar o enfoque em grupos específicos que compõe a sua comunidade de entorno. Recomenda que deve ser prevista uma formação complementar mais aprofundada, altamente qualificadora visando a função de coordenador e educador.

Seguindo a reflexão de Perotti (1997), destacamos alguns erros mais comuns na elaboração de formações de educadores com foco em acessibilidade e inclusão: Primeiramente destinar-se a formação de um profissional especializado para atender grupos determinados, na medida em que a educação inclusiva e intercultural deve articular-se com a reflexão pedagógica em sua totalidade - Todos os profissionais devem se envolver como os princípios inclusivos e compreender que a formação intercultural ultrapassa particularidades, embora sem as perder de vista, pois dizem respeito a todas as pessoas, direcionando as ações com os mais diversos grupos sociais em suas mais diversas especificidades; identifica um segundo erro ao afirmar que formações pontuais não são suficientes. “É preciso ter em conta o público visado (na formação inicial e na contínua), mas também a duração e a natureza da formação (informação, sensibilização, aprofundamento, confrontação com a difícil realidade em mutação)” (p. 70).

O autor destaca, portanto, mais um aspecto importante em relação ao profissional educador, guia de visita, ou mediador: a importância de ser-lhe oferecidos os meios necessários para se desenvolverem e atualizarem seus conhecimentos e mudarem certas

percepções negativas, a partir do contato e reconhecimento da riqueza das diversas culturas expressas pelos mais diversos grupos culturais, que resultam das interações e da sua própria evolução.

Além disso, Perotti (1997) sugere várias atividades que devem ser combinadas, dentre as quais destacamos: cursos ou seminários, jornadas de estudo, grupos de trabalho, observação de aulas em institutos e análise de necessidades, elaboração coletiva de programas ou de documentos pedagógicos, viagens de estudo, intercâmbios entre profissionais, etc..

Compreendemos, em sintonia com o autor, que assumir uma pedagogia inclusiva e intercultural de forma profunda em sua prática cotidiana exige do profissional um conhecimento cultural plural, mas também uma experiência de vida e de colaboração que resulte em sensibilidade para exercê-la, e isso não é um processo instantâneo, é preciso meios e tempo para desenvolvê-las e assimilar seus princípios e valores.

Pesquisadores como Perotti (1997) e Ayala (2002) Booth e Ainscow (2012) apresentam algumas propostas para a formação de educadores priorizando determinados aspectos conceituais aos quais agregamos a abordagem de aspectos técnicos referentes à acessibilidade, que devem ser conjugados, de forma a enriquecer a experiência formativa dos profissionais.

Ayala (2002) destaca a necessidade de promover o engajamento e conscientização, pois compreende que os profissionais precisam assumir um compromisso social, através do reconhecimento de seu papel como agente social comprometido com a transformação da sociedade, está caracterizada por um contexto multicultural. A proposição da autora traz-nos a reflexão sobre os processos que envolvem a formação de um educador, tanto em âmbito individual quanto coletivo, com vistas a promover mudança de consciência e de atitudes, com foco na valorização da diversidade e a eliminação de preconceitos.

- Primeira etapa: reflexão e Autoconhecimento, exploração de conflitos e contradições: consciência da identidade étnico-cultural, reconhecimento de suas atitudes, crenças e comportamento em relação aos outros e compreensão do impacto da existência de preconceitos e estereótipos em seu próprio desenvolvimento.

- Segunda etapa: aquisição de novas informações que permitam analisar suas contradições pessoais e institucionais. Como preconceitos e estereótipos afetam propósitos ou missões, a políticas, a estruturas e métodos de educação ou programas de serviços sociais.

- Terceira etapa: promover transformações para a compreensão de si e do Outro, através da conscientização, conhecimento e valorização de diferentes realidades culturais, experiências de vida, história de pessoas e grupos diferentes de si mesmo.

- Quarta etapa: engajamento: Ações para além do ambiente institucional. Tornar-se um ativista desenvolvendo habilidades e confiança para ser um agente de mudança no trabalho e na comunidade.

Perotti (1997) dá continuidade à sua proposição para a formação de educadores, destacando duas modalidades que devem estar presentes e se entrecruzam com a proposta anterior: primeiramente, a dimensão do conhecimento:

É preciso compreender os trâmites do intercultural, na sua dialética e a articulação dos seus múltiplos componentes, aprender a conhecer e ultrapassar os estereótipos, as impressões, os preconceitos, os pontos de vista unilaterais. Trata-se de aprofundar o conhecimento que se tem do outro e, ao mesmo tempo (graças ao olhar do outro), o conhecimento de si próprio (ao nível do indivíduo e do seu grupo de pertença). A boa vontade não chega. (Perotti, 1997, p. 70)

Em segundo lugar, o mesmo autor destaca a dimensão relacional, que consiste em: “Trata-se também de tomar consciência, de viver outra coisa, de abordar a realidade de outra maneira, de trabalhar com o outro, de desenvolver relações horizontais (...)” (p. 70), buscando estabelecer uma relação de simetria com o sujeito, assim como compreender as relações entre este e seus diversos espaços de aprendizagens tais como: a família, escola, tempos livres, meios de comunicação social.

Em concordância às colocações de Perotti (1997) e agregando outras proposições mais específicas ao contexto dos museus no contato com a diversidade, compreendemos que as dimensões de “conhecimento” e “relacional” precisam ser articuladas num programa de formação para os profissionais que atuam em instituições culturais, de forma que se tornem capazes a viver e refletir o intercultural em sua rotina de trabalho. Para tanto, selecionamos algumas abordagens:

- Um estudo etno-sociológico aprofundado dos diversos sistemas de referência culturais que os educadores poderão encontrar na comunidade onde estão inseridos.

- Um conhecimento da situação real dos migrantes e suas relações com autóctones, das pessoas com deficiência e outros grupos minoritários no plano local (situação econômica, social jurídica, diversidade de situações e dos grupos);

- Uma aprendizagem de colaboração com equipes pluriculturais e de caráter interdisciplinar, de forma que os diversos grupos sociais participem, não somente como destinatários de serviços, mas também como aqueles que têm conhecimentos e contribuições a dar.

- Um conhecimento aprofundado sobre os Direitos Humanos, Inclusão, Diversidade e Interculturalidade e Acessibilidade (conceitos, história, legislação, textos internacionais e nacionais, práticas) a fim de alinhar-se com a literatura sobre intolerância, xenofobia, homofobia e discriminação.

Além desses se torna fundamental para a prática museológica a abordagem de outras temáticas referentes a comunicação das instituições culturais com vistas a Diversidade⁹⁹:

- Comunicação Inclusiva e Comunicação Acessível aplicada a espaços culturais. Conhecer as diretrizes para elaboração e adequação de roteiros para mediação de grupos diversificados e os fundamentos para elaboração de um roteiro universal que atenda as especificidades dos visitantes. Compreender como desenvolver um atendimento eficiente e eficaz independente da diversidade funcional do público.

- Educação inclusiva em espaços não escolares.

- Exponografia acessível: Compreender quais ferramentas e diretrizes usar na concepção de espaços expositivos acessíveis e como aplicá-las de forma eficaz e inclusiva de fato. Que barreiras e facilitadores precisam ser considerados na concepção de uma exposição.

- A concepção recursos de tecnologia e materiais de apoio numa perspectiva inclusiva compreender que aspectos precisam ser considerados na elaboração e desenvolvimento de materiais de apoio e no uso da tecnologia.

- Acessibilidade aplicada a espaços culturais: O Desenho Universal como método..

- Planejamento e organização de material de apoio: Exemplo: categoria Sensorial - Desenvolvimento e aplicação recursos táteis: Identificar as variáveis a serem consideradas na elaboração e desenvolvimento de materiais táteis (relevos, reproduções, mapas, maquetes, plantas etc.

⁹⁹Construído em colaboração com Me. Renata Andrade.

- Recursos de Tecnologia Assistiva: bases para aquisição e uso de recursos adequados à cada instituição

- Gestão inclusiva: Princípios norteadores visando o desenvolvimento institucional e para a elaboração de planos e programas inclusivos.

Perotti (1997) enfatiza que esses conhecimentos visam fornecer ao profissional que atua em instituições educacionais, dentre as quais destacamos os museus, os instrumentos conceituais próprios para assegurar uma abordagem adequada ao contexto pluricultural, de forma a provê-lo de variáveis de interpretação apropriadas a atuação eficaz junto a diversidade de público. O conhecimento, as ações inclusivas e as relações interculturais não podem basear-se em impressões e evidências do senso comum, da boa vontade ou singeleza dos sentimentos dos profissionais; Em seguida, é preciso prover ferramentas metodológicas que deem aos profissionais de educação os meios necessários para concretizar na sua prática pedagógica os princípios e premissas que fundamentam essa abordagem. Dando continuidade, trazer conhecimento sobre os instrumentos pedagógicos que concretizem os instrumentos metodológicos, sejam esses na forma de materiais e recursos disponibilizados, como na própria elaboração da comunicação e os conteúdos e a maneira como são transmitidos aos visitantes. Finalizando, a formação contínua deverá oferecer-lhes meios de atualizar e de avaliar suas competências, seus métodos de trabalho e suas práticas.

Booth e Ainscow (2012) propõem uma metodologia de trabalho que se destinou inicialmente para as escolas, mas que pode ser utilizado para o desenvolvimento inclusivo em outros espaços educacionais. Apresenta um conjunto de materiais que servem de suporte para a autor revisão de todos os aspectos das instituições, desde que adaptados adequadamente aos contextos específicos. Tem por finalidade encorajar todos os funcionários e demais membros da comunidade institucional a contribuírem para a construção de um plano de desenvolvimento inclusivo e concretizá-lo na sua prática cotidiana. Consideramos que o “Index para a Inclusão” pode ser integrado aos processos formativos, como um movimento que auxilia os elementos da instituição a ampliar seu conhecimento, identificar barreiras ao processo inclusivo e encontrar soluções para suas problemáticas e contextos próprios, promovendo autonomia.

Segundo os autores citados, comprometer-se com a Inclusão envolve a ampliação de participação de todos: profissionais efetivos, contratados, instituições parceiras e a comunidade de forma geral. Portanto, não se restringe a contratação de consultorias externas e pontuais. É um esforço compartilhado e contínuo com a finalidade de apoiar os

museus a se tornarem mais responsivos à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências de seus visitantes .

O Index pode ser integrado ao processo de planejamento institucional, pois propõe uma revisão detalhada da instituição, e de sua relação com a comunidade e seu entorno, estimulando a participação de gestores, funcionários, parceiros e elementos da comunidade, encorajando o aprofundamento investigativo com base nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação.

A revisão proposta pelos autores leva em conta as três dimensões: culturas, políticas e práticas, superando o modelo atual de ênfase nas práticas educativas. “Políticas” se refere a como a instituição é administrada e aos planos de mudanças; Práticas tem a ver com o conteúdo a ser transmitido e como isso é feito; Culturas se referem às relações e aos valores, às crenças e às percepções profundamente enraizadas. Mudar a cultura institucional é essencial para que o desenvolvimento se mantenha e promova mudanças.

Os conceitos de “barreiras à aprendizagem e à participação”, “recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” e “apoio à diversidade” são apresentados como forma de direcionar uma exploração aberta e compartilhada dos conhecimentos e ao mesmo tempo estimular a proposição de ideias para futuras investigações.

Os autores propõem indicadores e questões que convidam os participantes a refletir sobre os valores e princípios inclusivos e como eles incidem sobre as atividades de todos, nos mais diversos setores institucionais, seu entorno e comunidade. Tem por finalidade identificar barreiras e recursos de forma mais assertiva e aprofundada. Os questionários possibilitam a construção do processo inclusivo a partir do que já se sabe, na medida em que promove uma revisão detalhada do contexto e da realidade institucional, a fim de que se produza e se efetive um plano de desenvolvimento inclusivo. Esse processo agrega um planejamento mais sistemático de desenvolvimento através das mudanças propostas na medida em que os participantes compartilham valores e conhecimento, conjugando investigação e formação dos profissionais a partir dos conteúdos que sejam identificados como necessários ao seu desenvolvimento e da instituição.

Destaque-se a relevância da participação dos gestores tanto das instituições como dos níveis hierarquicamente superiores, dando apoio a formação dos profissionais, através da aprovação de estratégias e recursos que possibilitem as ações formativas, eliminando barreiras e impedimentos a participação e aprimoramento dos diversos integrantes da comunidade institucional.

3.5.8 – Trabalho colaborativo: premissa para a constituição de um museu inclusivo.

BRASIL

1º diálogo:

MBR2b: Eu, na verdade, eu ainda estou na luta pra me integrar na equipe. Porque eu sou de fora, cheguei há pouco tempo. Aqui tem dois... duas alas. Tem pessoas que estão aqui há mais de trinta anos, e tem... o pessoal da Museologia, tem alguns mais jovens. (...) Não me envolvem (Pausa) ainda. Eu faço um esforço, mas assim, tem coisas que eu não tenho nenhum poder de decisão. (...)

É, eu acho que aqui as coisas são muito setorizadas. Quem é da Museologia é amigo da Museologia, mas não troca muita ideia com a administração, que não troca muita ideia com o pessoal da gestão.

2º diálogo - função : Gestor de Museu

MBR2a: (...) isso é uma dificuldade. (Pausa) É... O ideal seria, sim, a gente conseguir juntar ideia, juntar projetos, juntar todo mundo, começar uma discussão do plano de trabalho com todo mundo, com todos desde o início. Agora, (pausa) atualmente é... Assim, atualmente, já de um bom tempo isso é inviável, inviável. Tornaria internamente, tornaria assim, é... (Pausa) Sabe, talvez a gente não chegasse a lugar nenhum, a um documento final como esse. Sabe, iria empacar sabe.

P:[Uhum]

MBR2a: Por vários motivos, por vários motivos. Desde a impossibilidade de diálogo entre algumas pessoas, ou até a própria dificuldade de... Ou o impedimento que algumas pessoas têm, não só sobre sua área, mas também na área do outro.

P:[Sim]

MBR2a: Porque o problema, repetindo, porque o problema é esse: as pessoas não se reconhecem dentro de um problema. É, ela sempre “tá” fora. Ela nunca está inserida, né.

3º diálogo – Função : Coordenador de Educação

MBR1d: Quando a gente pensa uma coisa: “poxa, como que a gente pode? A gente pode inserir alguma coisa lá no acervo? Lá na exposição “pras” pessoas tocarem?” E aí a gente tem que ir na reserva, a gente tem que conversar com o pessoal de acervo, enfim, e

há essa abertura. As pessoas abrem esse diálogo, né? Porque a princípio, a ideia era assim: “poxa, mas que que a gente vai fazer isso se eles não vêm aqui?”. (Pausa) Aí entra a minha parte. “Por que que eles não vêm? Se eles vierem, vocês vão fazer o quê?”. Né, então essas provocações às vezes eu lanço. Com respeito, com... Você tem que saber colocar essas coisas.¹⁰⁰ (...)

Os três diálogos acima foram selecionados a partir de um objetivo único: refletir sobre a função interpessoal da linguagem, que se constitui a partir de outras duas funções: identitária e relacional. Através dessa análise podemos perceber como as relações sociais são exercidas e as identidades sociais são manifestadas no discurso, mas também, como “são construídas, reproduzidas, contestadas e reestruturadas” (Fairclough, 2001, p. 175) no interior das instituições.

Ao se destacar a construção da identidade na linguagem, o autor busca enfatizar a relevância dessa abordagem porque revelam a forma como a sociedade ou a comunidade institucional categorizam e constroem identidades para seus membros, trazendo à luz a forma como elas funcionam, como são impostas e exercidas as relações de poder, como esses contextos se reproduzem ou mesmo se transformam.

No primeiro diálogo, identifica-se o Ethos e quais as subjetividades que constituem a identidade social, o “eu”, de um dos participantes das interações: “Eu, na verdade, eu ainda estou na luta pra me integrar na equipe. Porque eu sou de fora, cheguei há pouco tempo”. Há uma formatação desse ethos em função do lugar e do tempo de uma interação na relação com um determinado grupo de participantes. O discurso revela se essas relações se dão de modo formal e distanciado ou baseados em uma relação de solidariedade e de compartilhamento de experiências comuns: “Não sou... Não me envolvem (Pausa) ainda. Eu faço um esforço, mas assim, tem coisas que eu não tenho nenhum poder de decisão. (...) É, eu acho que aqui as coisas são muito setorizadas”. Tais aspectos são fundamentais para a constituição de espaços efetivamente inclusivos e são pouco abordados na análise e mapeamentos dos contextos institucionais.

No segundo diálogo, o produtor do texto tem a função de gestor e relata os aspectos relacionais que caracterizam o contexto institucional: “... O ideal seria, sim, a gente conseguir juntar ideia, juntar projetos, juntar todo mundo, começar uma discussão do plano de trabalho com todo mundo, com todos desde o início. Agora, (pausa) atualmente é...

¹⁰⁰ Ver a categoria Barreiras (pergunta 41) do questionário on-line, na página.161-163

Assim, atualmente, já de um bom tempo isso é inviável, inviável". A repetição de palavras que revela um ponto crítico da instituição: "inviável, juntar, todos, todo mundo."

A presença do Ethos (identidade) e as relações sociais constituídas aparecem no relato abaixo: "as pessoas não se reconhecem dentro de um problema. É, ela sempre "tá" fora. Ela nunca está inserida, né?". A constituição de processos inclusivos demanda tanto o desenvolvimento de uma consciência coletiva, quanto individual, de forma a identificar qual o seu papel, como pode tornar a instituição mais inclusiva pensando na sua função específica e no exercício da sua prática cotidiana.

No terceiro diálogo, já existe uma abertura para ouvir o Outro, e um processo inicial de problematização dos processos que impulsionam para a mudança da prática discursiva: "E aí a gente tem que ir na reserva, a gente tem que conversar com o pessoal de acervo, enfim, e há essa abertura."

Mas acrescenta-se um outro elemento para compor a linguagem: A polidez. "Porque a princípio, a ideia era assim: poxa, mas que que a gente vai fazer isso se eles não vêm aqui?". (Pausa) Aí entra a minha parte. "Por que que eles não vêm? Se eles vierem, vocês vão fazer o quê?". Né? Então, essas provocações às vezes eu lanço...com respeito. (...)"

Segundo Fairclough (2001, p. 204) há um caráter dialético no exercício da polidez em âmbito institucional: "as convenções de polidez particulares incorporam, e seu uso implicitamente reconhece relações sociais de poder particulares" reconhecendo determinadas restrições expressas pelas convenções, mas abrindo a possibilidade de, sob certas condições, ser capaz de rearticulá-las e transformá-las.

Quando os compromissos com os valores inclusivos não são assumidos coletivamente e institucionalmente, formam-se maiores barreiras para o encontro de soluções em conjunto.

PORTUGAL

1º diálogo- função: Conservador de museus

MPT1a: A equipe em si é muito reduzida. Eu diria mesmo que é muito, muito, muito reduzida. Temos duas a três pessoas em que uma, por exemplo, coordena o Serviço Educativo, outra que coordena a parte do Patrimônio, outra que coordena a parte de algumas coleções e outra que coordena a parte de outras coleções. E tentamos sempre que possível que essas coleções sejam dinamizadas com o apoio de quem trabalha, sobretudo com o Serviço Educativo, mas como somos muito poucos, às vezes acabamos por trabalhar todos para o mesmo fim (...)

2º diálogo – função : Conservador e restaurador

MPT1e: Tenho feito muitas... aulas. Dando aulas para os alunos sobre a participação de Portugal na guerra... os tipos de armamentos que...

P:[Uhum] (...)

MPT1e: Isso é uma coisa que nós fazemos, ahn... Com alguma regularidade, é levar peças...

P: E como o senhor se sente fazendo? Porque não é um trabalho comum de um conservador, um restaurador ir numa escola. É..... um caso muito específico daqui...

MPT1e:.....[Sim].....[É... É...]

P: Por causa da equipe ser pequena.

MPT1e: E nós somos poucos e, portanto, temos que ser polivalentes...

3º diálogo - função :Gestor de Museu

MPT2a: Eu acho, importante... eu também quero dizer o seguinte, quando se fala da questão da integração, não podemos só falar da integração dos que estão fora, para quem está a gerir esta casa tem que falar também da integração dos próprios que estão cá dentro, numa questão que acho que é pertinente hoje em dia porque ahn... as pessoas que trabalham aqui no espaço também tem que ser integradas. (...)

MPT2a: E aqui sempre houve uma coisa que era, aqui todos nós participamos e as vezes quando é necessário a senhora da limpeza veste-se e é, ahn... um dos elementos, uma das personagens duma história que estamos a fazer.

P:.....d.[Uhum]

MPT2a: Se é necessário, se é uma interpretação de um conto tradicional, ou uma coisa, uma história que nós vamos criar, sei o quê, ela entra também...a senhora da limpeza. Por que que ela não pode entrar? Ela é nossa funcionária, trabalha... é uma atriz.

4º diálogo: Gestor de Museu

MPT3b: Nós temos uma estratégia não-formal de arrolação de vizinhança, mas que nós sabemos quem são os nossos interlocutores mais próximos, a Companhia de Teatro que está do outro lado da rua, a Escola, as duas escolas públicas que estão aqui ao lado, mas também dos outros equipamentos. O Centro de Educação Ambiental que está no outro polo, do Município, mas para nós é um vizinho, ahn... Essa relação de vizinhança é uma

relação em que o Museu estabelece redes para além de quem ele recebe né? A valorização da diferença dos que entram da porta para dentro importa que esse espaço faça parte do cotidiano, não é? ...de todos e isso é um trabalho.

O primeiro diálogo pode ser caracterizado pela dimensão de análise “coesão”, em função de como “as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos” (FAIRCLOUGH, 2001 p. 106). Nesse caso, a coesão está marcada pelo advérbio de intensidade “muito” (repetição) e “muito poucos” (no caso, dois advérbios: o primeiro intensifica o segundo, dando-lhe um sentido superlativo, ou seja, “muito pouco” equivale a “pouquíssimo”) no final do diálogo. Outras palavras estabelecem ligação entre as diversas frases que compõe o diálogo: a ação de coordenar em conjunto com a palavra que indica a pessoa que exerce a ação “a outra que coordena”, com o objetivo de destacar a quantidade de pessoas que trabalham no museu.

O segundo diálogo é caracterizado pela dimensão de análise “coerência”. Segundo Fairclough (2001, p.113) “um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases), são relacionados com um sentido, de forma que o texto como um todo faça sentido.” É um relato pessoal que inicia com a frase “Tenho feito muitas aulas...” (advérbio de intensidade), justifica mais abaixo com a expressão: “Por causa da equipe ser pequena”. Ao final do diálogo o texto apresenta posições e elementos que nos permitem fazer conexões e inferências, de forma a nos oferecer uma leitura interpretativa coerente: “E nós somos poucos e, portanto, temos que ser polivalentes...”. Parte do pressuposto, de caráter ideológico, de que, como são poucos profissionais, é necessário que todos sejam capazes de cumprir funções variadas. As conjunções “e” e “portanto” tem a função de fazer a coesão entre as duas frases.

A terceira narrativa expõe a concepção do gestor sobre a ideia de integração, portanto se coloca de uma forma distanciada: “para quem está a gerir esta casa”, destacando um caráter institucional e ideológico. Em seguida reforça um elemento de “coesão” entre os três diálogos, as palavras-chaves: “quando necessário...” “todos nós participamos”. Por fim, temos mais uma dimensão de análise destacada por Fairclough (2001): “força”. A frase: “Por que que ela não pode entrar?”, destaca uma dimensão de análise que surge em parte da fala do gestor e que representa “o seu componente acional, parte do seu significado interpessoal, a ação social que realiza” (p.111). Nesse caso o ato da fala desempenha ou expressa um questionamento, expressa a força direta de uma pergunta, mas que nos oferece também uma interpretação ambivalente, pode ser compreendida como uma “contestação” a uma prática social ou regra social hierarquizante.

A quarta narrativa também expõe a concepção do gestor sobre um outro aspecto que compõe o trabalho colaborativo: o estabelecimento de parcerias dentro da própria comunidade. Segundo Fairclough (2001) esse discurso pode ser identificado como um gênero particular, um tipo de texto, caracterizado por uma “estrutura composicional” própria relacionado ao tipo de atividade que o sujeito narrador exerce. Há um sequência de citações de instituições com as quais se estabelecem contatos institucionais frequentes, isto é, define os participantes que compartilham de ações em conjunto: “(...) sabemos quem são os nossos interlocutores mais próximos, a Companhia de Teatro que está do outro lado da rua, a Escola, as duas escolas públicas que estão aqui ao lado, mas também dos outros equipamentos.” E dá continuidade: “Essa relação de vizinhança é uma relação em que o Museu estabelece redes para além de quem ele recebe”.

O trabalho colaborativo representa uma necessidade na estrutura dos museus municipais em Portugal. O cenário é de poucos funcionários, reduzida renovação de recursos humanos e escassez de recursos financeiros. Esse contexto precário, porém, não se limita a esse tipo de museu, o que nos leva a pensar que se torna cada vez mais difícil alcançar o ideal de museus inclusivos sem o apoio dos demais colegas e a participação da comunidade local.

O trabalho colaborativo passa a representar um potencial da instituição, um recurso facilitador, por ser uma prática que amplia a participação dos profissionais e faz circular o conhecimento. Para essa refletirmos sobre a relevância do trabalho colaborativo nas instituições educacionais nos baseamos na produção de Escarbajal Frutos (2010).

O Museu para se constituir como uma instituição inclusiva não pode prescindir de recursos materiais e humanos, novos recursos de comunicação, propostas inovadoras e criativas, afinal, devemos reconhecer que em geral as ações educativas apresentam uma tendência para a homogeneização, de normalização e assimilação que segue os padrões de uma cultura dominante, tanto na linguagem como na comunicação visual, sendo esta já uma barreira para que se possa alcançar os objetivos de um Museu Inclusivo.

Escarbajal Frutos (2010). destaca alguns aspectos positivos no exercício do trabalho colaborativo: trabalhar com outros parceiros elimina a sensação de isolamento profissional e também possibilita a consolidação da prática. As intervenções educativas em museus exigem trabalho profissional coletivo, pois dessa maneira os profissionais se enriquecem mutuamente ao compartilharem diferentes abordagens no exercício de identificar e eliminar barreiras para a participação dos visitantes, principalmente dos grupos e sujeitos com necessidades específicas. Além disso, promove a aquisição de novas habilidades e competências, técnicas ou estratégias para a realização das atividades educativas com

vistas à diversidade. Porém, o autor alerta que trabalho precisa estar fundamentado em encontros enriquecedores e trocas de experiências frutíferas capazes de proporcionar aos profissionais boas ferramentas que interliguem conhecimento e ação baseados na sua própria realidade e que também leve em consideração as motivações e preocupações profissionais.

Booth e Ainscow (2012) destacam outro aspecto positivo no exercício do trabalho colaborativo: o trabalho com outros parceiros institucionais. Várias carências identificadas na estrutura institucional podem ser minimizadas a partir do estabelecimento de ações conjuntas com base na valorização do próprio conhecimento que circula na comunidade local. Desenvolvendo essa proposição de forma prática, os autores expõem alguns questionamentos, com a finalidade de apontar caminhos e para estimular uma avaliação da própria instituição sobre como tem se construído as parcerias para a ampliação do trabalho colaborativo:

a) O museu procura conhecer e desenvolver ações para envolver suas comunidades circunvizinhas, inclusive empresas e instituições locais?

b) Os museus reconhecem e se utilizam da variada experiência de profissionais e instituições locais para dar suporte às atividades do seu Plano de Ação?

c) O museu está ciente dos Planos de ação de instituições locais com os quais pode contribuir?

d) O museu considera as necessidades dos profissionais, conselheiros, associações e sociedades filantrópicas locais ao planejar suas ações com a comunidade?

Traçando um paralelo entre as proposições para a educação de Escarbajal-Frutos (2010) e o contexto museológico, consideramos que os museus e centros culturais normalmente atuam em ambientes multiculturais e heterogêneos, mas que também apresentam um contexto interno em que profissionais das mais diversas formações integram as equipes de trabalho. Portanto, trabalhar de forma colaborativa se torna indispensável, para que se construa um grupo coeso em torno de objetivos comuns, como também capaz de desenvolver práticas, habilidades sociais e de comunicação de caráter inclusivo.

Normalmente, a prática é compreendida desligada da teoria. Mas, o mesmo autor destaca a importância de se manter uma dialética constante entre conhecimento e ação nas práticas educativas, que consistem no cumprimento de diversas etapas entre essas instâncias, tais como: análise, reflexão, interação, participação, compromisso ... que resultem em um “saber agir” e em aprimoramento das atuações educativas e sociais. Dessa forma, propõe uma sistematização do processo, que seja capaz de garantir a efetivação

e a manutenção do trabalho colaborativo e assim auxiliar os grupos de profissionais de educação a se tornarem capazes de resolver seus problemas de forma autônoma. Dentre as etapas citadas, destacamos:

- a) Identificação e compreensão de um problema (identificação de barreiras), avaliação inicial do mesmo;
- b) Discussão e negociação entre todos os afetados e envolvidos no problema (aqui uma proposta de estudo e pesquisa deve ser feita para chegar a eliminação da barreira);
- c) Revisão de documentos sobre o problema: livros, artigos, estudos, relatórios, etc.;
- d) A partir da revisão anterior, pode haver um novo repensar do ponto inicial, uma revisão do problema;
- e) Selecionar os instrumentos necessários para a realização do trabalho;
- f) Elaborar um tipo de avaliação de acordo com os instrumentos utilizados;
- h) Avaliação de todo o processo.

Com base nessa proposição, o autor explicita que quando um grupo de profissionais de uma instituição educacional é organizado para resolver um determinado problema ou eliminar alguma barreira, é necessário começar analisando a situação, o contexto no qual a barreira ocorre, de forma a tomar conhecimento da realidade do problema, resultando na apresentação de alternativas para resolvê-lo. Nesse caso o grupo de profissionais deve assumir em conjunto o compromisso com os objetivos a serem cumpridos. Após a formulação e priorização dos objetivos, em que a centralidade do processo pertence aos próprios profissionais que atuam diretamente com o contexto, pois são eles que possuem o conhecimento efetivo da situação, como também elaboram com mais assertividade os questionamentos sobre a melhor maneira de efetivar os objetivos, dá-se continuidade através da elaboração de um plano de ação. São esses profissionais que refletem e agem, que transportam suas ideias para o campo da prática, da ação.

Ao ser identificada a necessidade de consultoria, esta não deve apresentar propostas e respostas prontas ao problema sem considerar o contexto específico da instituição, mas levar o grupo a construir junto o processo, no qual pode ser usado o seguinte protocolo de ação:

- a) Recolha de informação e definição do problema:
 - Descreva a situação: o que aconteceu? Por que a consultoria foi exigida? Quais são as necessidades?
 - Quem são as pessoas envolvidas ou quais os grupos atingidos?

- Como está o contexto? A instituição, o bairro, a comunidade?

- Quais são os objetivos? O que queremos alcançar?

b) Análise da situação:

- Quais são os objetivos comuns?

- O que estamos conseguindo e o que pretendemos conseguir?

- Que avanços institucionais, pessoais, e sociais, e mesmo de envolvimento afetivo da comunidade obtemos?

c) Preparação e busca de alternativas:

- As partes (grupos envolvidos, parceiros) apresentam seus argumentos, seus objetivos, seus conhecimentos, seus sentimentos.

- O consultor ajudará na compreensão dos argumentos apresentando breves resumos para facilitar a comunicação e a compreensão, fornecendo o conhecimento técnico necessário para a resolução dos problemas levantados.

d) Conclusões e resultado final:

- As partes devem buscar um acordo.

- Todos ganham e desenvolvem conhecimento próprio e autonomia para a resolução de problemas e superação de barreiras.

A conclusão do autor, destaca que o trabalho colaborativo entre os profissionais oferece a possibilidade de produzir em um grupo de pares, compartilhar as experiências vivenciadas no espaço do museu ou ações externas, analisar os diferentes e variados problemas e encontrar soluções em conjunto com os companheiros de trabalho e os outros profissionais. Esse processo já se constitui em uma escolha, um caminho a seguir para a constituição de uma instituição inclusiva. Esse caminho tem como princípio o estímulo e a valorização da experiência e conhecimento dos profissionais de museus para resolver seus problemas coletivamente, o que resultará em um suporte efetivo às necessidades específicas dos grupos que visitam os museus.

Porém, em museus maiores, normalmente não existe o hábito de se trabalhar em grupo, já que o contexto de trabalho é mais setorizado e hierárquico. Esses profissionais precisam ser preparados e treinados para o trabalho colaborativo. Assim, o primeiro passo seria a formação dos profissionais em estratégias de trabalho colaborativo, ações essas que envolvem diretamente a gestão da instituição, visando a elaboração de estratégias que tornem possíveis a realização do trabalho em grupo.

Essa proposição tem como base a afirmativa de Escarbajal Frutos (2010), ao declarar que as pessoas não representam apenas o produto dos contextos sociais, mas são criadores deles; sendo capazes, portanto, de transformá-los e recriá-los.

Para que isso ocorra é preciso atuar para além da divisão dos setores específicos, e mesmo das paredes do museu, através da criação de oportunidades para a troca de significados que resultem da interação social que gerem experiências forjadas no desenvolvimento de estratégias qualitativas, por meio da aprendizagem colaborativa. O conhecimento resultante desses procedimentos alcança um valor significativo para o grupo, tornando-se um tipo de consciência compartilhada em que todos aprendem com todos, cada com o seu saber específico e de acordo com a sua experiência, tendo todas essas contribuições o mesmo valor, já que todas são relevantes para o desenvolvimento dos processos de transformação pessoal, coletiva e de conscientização para a consolidação de culturas, políticas e práticas inclusivas na instituição.

Entendemos que um grupo é colaborativo, primeiramente, quando existe na instituição uma democracia interna e quando o próprio grupo se torna protagonista e responsável por todo o plano de ação, de tal forma que, em sua trajetória acabam por desenvolver um estilo próprio de trabalho e o líder do grupo age como um dinamizador e facilitador de recursos. Em segundo lugar, quando os profissionais de museus e seus parceiros aprendem juntos, usando ferramentas comuns em espaços compartilhados. Porém, Booth e Ainscow (2012) destacam que a ação colaborativa vai além de compartilhar atividades comuns, mas se efetiva quando cada elemento da equipe se sente envolvido e aceito. Para o autor, em decorrência desse processo de construção coletiva, qualquer aprendizagem é mais consistente e libertadora quanto maior for a participação das pessoas envolvidas, pois possibilita a troca de significados, sentimentos, valores, ideias, etc., bem como de conhecimentos. Nessas condições alcançam-se as condições ideais para o desenvolvimento de projetos comuns, de maneira que nenhum profissional integrante da equipe se torna possuidor da verdade ou repositório do conhecimento, nem haverá receptores passivos.

Segundo Booth e Ainscow (2012), é preciso aprender a trabalhar de forma inclusiva, agindo de forma colaborativa, a partir do estímulo ao diálogo, assegurando que todos sejam atentamente ouvidos, independente de gênero, antecedentes ou status. Os integrantes da equipe precisam sentir que podem confiar uns nos outros e que podem expor suas opiniões com confiança. Diferenças de visão devem ser recebidas como um recurso que estimula o grupo avançar em seu pensamento na busca por soluções.

Para romper modos de trabalho homogeneizantes, será preciso consolidar conceitos-base. Por exemplo, é preciso compreender a dimensão ampla da Inclusão: Todas as pessoas, em algum momento de sua vida ou formação, podem apresentar ou sentir dificuldades ou barreiras à sua aprendizagem ou à participação na vida em sociedade. Portanto, todas as pessoas independentemente de suas características, devem ser acolhidas no círculo da inclusão. Outro aspecto que se precisa destacar é que tanto a Inclusão como a Interculturalidade não se concretizam através de ações específicas direcionados a grupos determinados - esses conceitos se constituem através de seus princípios e premissas em uma filosofia que direciona todo o trabalho realizado nas instituições, principalmente as de caráter educativo, pois se constituem no lugar mais propício para iniciar essas práticas.

Portanto, para construir um museu inclusivo, de caráter intercultural, e que considera e valoriza a heterogeneidade de sua comunidade - já que a diversidade dos sujeitos é reconhecida como um valor que reforça a aprendizagem - será preciso assumir como instrumento metodológico o trabalho colaborativo. Essa metodologia leva em consideração os conhecimentos prévios dos visitantes e também seus valores, suas ideias e sentimentos. Os grupos de trabalho colaborativo devem atuar em prol de um museu intercultural e inclusivo, que assume o compromisso de que todos os sujeitos tenham os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, criando espaços de diálogo entre sujeitos em igualdade de valor e espaços de convergência.

3.5.9 – A comunidade do entorno: um ilustre desconhecido

BRASIL¹⁰¹

1º diálogo – função: Pesquisador de Museu

MBR2c: Eu acho que, na minha opinião, é... a cidade de (ruídos) ...tem uma segregação socioespacial muito severa. Então, a visão que tenho desse museu é: isso não é culpa dele, mas é um museu que serve muito mais às pessoas que tem boa situação financeira, cultural. Pessoas que já são servidas por isso tudo. E ele é um museu que fica, é... fora do ângulo... fora do acesso de pessoas que vivem nas periferias (...)

¹⁰¹ Ver tabela comparativa de Adaptação, questões 13 e 48 páginas 152-153

P: (...) quando você fala assim:” (...) quando eu penso, é... Em pessoas que não utilizam os... o museu, que estão fora (...). Você citaria algum?

MBR2c: Ah, eu diria que os adolescentes, é... da periferia da cidade, eu acho. Que, é... Poderiam se beneficiar daqui do museu, principalmente das atividades, é... criativas, que o museu oferece, das oficinas de gravura, das oficinas de fotografia. Eu acho, é, que esse grupo, é... Eu acho que faz falta aqui no museu. Eu acho que é um museu que tem um público muito...(pausa) de uma classe social muito elevada, e isso faz com que ele tenha um perfil, é... que parece que falta alguma coisa aqui dentro.

2º diálogo – função : Coordenação do Setor de Acessibilidade

MBR3b: Não, até vem. Mas, ahn, eu acho que... Por exemplo, aqui especificamente... E a gente tem tentado estratégias para atingir o público, mas a gente ainda não conseguiu acessá-lo, então aqui especificamente, por conta da “cracolândia” que fica aqui do lado, eu acho que os usuários de drogas aqui do entorno. Eles “tão” aqui, alguns moram inclusive na nossa marquise e a gente não conseguiu acessá-los ainda, eu acho. Mas há uma tentativa então a gente já, é... fez, desenvolveu algumas ações, mas é que eles “tão” numa situação tão marginalizada que... (pausa) o equipamento cultural não tem muito a oferecer a eles...

P:.....[Uhum]

MBR3b: Assim, na visão deles...Então eu acredito que os usuários aqui... (...) ou mesmo as prostitutas A gente “tá” num bairro bastante complicado, bastante... de uma situação social bastante complexa aqui. Então o nosso entorno próximo tem muitas pessoas que, no meu entendimento, são marginalizadas, mas que elas estão numa situação de tanta marginalidade, assim, que elas não conseguem nos ver como equipamento que pode ser útil a elas também.

Uma das funções da linguagem destacadas por Fairclough (2001) é a ideacional que se relaciona “com os modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (p. 93). Nos dois relatos acima os profissionais são perguntados sobre como veem a exclusão no seu museu. O espaço geográfico que o museu ocupa se torna a intercessão entre as duas narrativas: No primeiro, a organização desigual da cidade é o foco da análise, pelo fato do museu se localizar no espaço geográfico privilegiado. No segundo relato, o museu ocupa um espaço geográfico problemático, em que grupos de

marginalizados habitam a marquise do museu, mas com os quais o museu não consegue se comunicar.

Fairclough (2001) destaca que a relação entre o discurso e a estrutura social seja considerada como dialética. A relação entre o museu e o seu público diverso, a determinação do “lugar” que cada segmento ocupa e a natureza dessa relação vão sendo construídas nos discursos institucionais de forma parcial, como resultado de processos cumulativos, complexos e contraditórios, não é algo dado. Os museus são confrontados pelos sujeitos, em função de suas formas restritas de atuação, que refletem estruturas e relações construídas no seio da sociedade e consolidadas nas instituições. Os efeitos desse discurso se juntam aos modelos de organização e execução das práticas que funcionam como confirmadoras das convenções. Portanto, essa relação com um público diverso se manifesta em práticas concretas, na forma como essas relações foram se constituindo no decorrer do tempo, juntamente a forma como a instituição vê as identidades e como os sujeitos se reconhecem nesse processo, se reconhecendo ou não nesse discurso, sendo definidos nesse movimento a localização ou o “lugar” desses segmentos marginalizados. No interior dessas relações se desenvolvem as lutas de poder particulares. MBR3c “Então, a visão que tenho desse museu é: (...) é um museu que serve muito mais às pessoas que tem boa situação financeira, cultural. Pessoas que já são servidas por isso tudo.

Para quem o museu fala? O que fala? Como fala? Assim seu discurso não se constitui de forma naturalizada e neutra, “mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas”. (Fairclough 2001, p. 93) Compreendemos em concordância com o autor, que o discurso evidencia as estruturas de convenção que estão latentes às práticas que produz, como também às práticas em si, que muitas vezes correspondem a padrões unitários e fixos geradas em seu interior: “Eles “tão” aqui, alguns moram inclusive na nossa marquise e a gente não conseguiu acessá-los ainda, eu acho. Mas há uma tentativa então a gente já, é... fez, desenvolveu algumas ações, mas é que eles “tão” numa situação tão marginalizada que... (pausa) o equipamento cultural não tem muito a oferecer a eles.”

Diante desse contexto, retomamos a perspectiva dialética citada por Fairclough (2001) que considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória.

Da mesma forma voltamos a enfatizar a percepção do autor sobre a prática discursiva, que envolve o processo de construção do discurso, reprodução e consumo,

pode se dar de forma convencional ou criativa, contribuindo para a manutenção das relações sociais e sistemas de conhecimento e crença tradicionais, como também pode contribuir para transformá-las.

O que nos interessa perceber nesses discursos é como o discurso institucional se constitui como prática política e ideológica, podendo contribuir para estabelecer, manter ou transformar as relações de poder na sociedade, que acabam muitas vezes sendo ratificadas na instituição através das relações que estabelece, ou na ausência delas, com os diversos segmentos que compõe a comunidade ao redor, como também a forma como esses grupos percebem o mundo e as suas relações com as instituições representativas desse mesmo poder na sociedade.

PORTUGAL¹⁰²

1º diálogo – função: Conservador de Museu

MPT1a: A população, ahn... sobretudo mais envelhecida que nunca veio ao museu porque ainda considera que os museus são espaços de elite, elite intelectual e elite cultural, essa barreira não conseguimos ainda ultrapassar porque isso não depende só de nós. (...) por exemplo, jovens que estiveram aqui enquanto alunos...nunca mais cá voltaram, mas dizem-nos (...) abertamente que é algo que não lhes interessa, porque do ponto de vista profissional não vem aqui beber mais nada (...)

2º diálogo – função : Responsável pela Unidade de Atendimento de Público

MPT4b: Às vezes há pessoas que chegam em outros museus...” eu não vou visitar porque não entendo aquele museu, aquilo não é para mim, aquilo é para uma pessoa a mais que a mim”, a própria palavra museu afasta muita gente. Mesmo o nosso sendo um Museu transversal a todos os grupos, a todas as pessoas, há muitas que se subestima e sentem-se que às vezes há crianças que querem cá vir, nós já assistimos, eu já assisti isso na recepção do nosso Museu “o que que tu vás fazer aí dentro? Tu não vás perceber o que está lá escrito”. Portanto, a nossa tarefa também enquanto receptores do público é explicar que “não, o Museu é para todos”, a ideia que, aquela primeira ideia que estamos culturalmente afastados não é... não existe.

¹⁰² Ver tabela comparativa de Adaptação, questões 13 e 48, pág.116-117

3º diálogo – função: Gestor de Museu

MPT4c: (...) houve aqui alguns anos, largos anos de debate para se dizer aonde é que seria instalado o Museu. Foi um processo com muitas vicissitudes, muitos avanços, muitos recuos, foi um processo difícil. (...) havia uma, um sentimento na comunidade de descrença (...).

MPT4c: Porque as pessoas lembravam-se lá no seu subconsciente há aqui um Museu, que ficou fechado muito tempo, fechado sobre si próprio, as pessoas que trabalhavam cá para a montagem do Museu, mas não comunicavam com o exterior e era como se não existisse. Era um quase a ser altura como um corpo estranho dentro da cidade. Era fechado, trabalhava por dentro quando o objetivo desde e de qualquer museu é trabalhar por fora, para a comunidade e essa relação não existia. “E nós sentimos agora, muitas vezes, com muitos contatos que vamos tendo, que estamos a recuperar relações que foram rompidas no passado é um trabalho moroso, é um trabalho que vai levar muito tempo, mas é muito gratificante”.

4º diálogo- função: Técnica superior/ Coordenação do Museu

MPT2c: Então foi assim o trabalho que nós tivemos ahn, e temos com a APPACDM que é a Associação de Pais de Portadores de Deficiência Mental... (...) Bateram na porta do Museu e disseram: “temos umas máquinas com quem nós trabalhávamos e agora querem, não podemos ter mais maquinas e nós queríamos dar as máquinas ao museu” .(...)

MPT2c: (...) - Nós não podíamos aceitar, então, a diretora na altura reuniu a equipe e disse: “não, nós não podemos receber as maquinas, mas nós vamos ao vosso espaço e “musealizamos” o vosso espaço” e foi isso que nós fizemos, constituímos uma equipe com várias funções, de inventariar, de fotografar, de fazer textos de contextualizar o espaço e organizar as máquinas, por exemplo, para a produção do dossiê. (...)Então, lá está a linha de montagem a cadeia operatória para o fabrico dos produtos que eles faziam, mas agora são eles, nós “musealizamos” o espaço, mas são eles agora que viraram aquele espaço que antigamente era uma oficina que fazia esses calendários, dossiês, eles agora explicam aos visitantes a cadeia operatória de como eles antigamente faziam esses trabalhos.

Seguindo o modelo de análise de Fairclough (2001), consideramos que o elemento que se destaca e une as quatro narrativas é a intertextualidade, já que cada enunciado é reconhecido pelo autor como “um elo na cadeia da comunicação” (p. 134). Para essa

afirmativa o autor se baseia na produção de Foucault sobre as formações discursivas e as relações que as constituem, enfatizando as “interdiscursivas”. Estas estão relacionadas a diferentes textos ou diferentes formações discursivas que compõe um discurso. Para o contexto descrito na primeira narrativa consideramos destacar as relações interdiscursivas caracterizadas pela identificação de campos de presença, em que as formações discursivas marcam também uma relação de pertencimento, assim definidos: “todos os enunciados formulados noutra lugar e aceitos no discurso, reconhecidos como verdadeiros (...)” (FOUCAULT, 1972, p. 57-58 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 71), envolvendo entre outros aspectos uma descrição de um contexto, ou uma pressuposição etc... tendo como uma das suas finalidades, elaborar uma crítica, uma discussão, um julgamento . Podemos observar que a primeira narrativa está repleta de enunciado de outros, tais como: “A população, ahn... sobretudo mais envelhecida que nunca veio ao museu porque ainda considera que os museus são espaços de elite, elite intelectual e elite cultural (...)”; “jovens que estiveram aqui enquanto alunos...nunca mais cá voltaram, mas dizem-nos (...) abertamente que é algo que não lhes interessa, porque do ponto de vista profissional não vem aqui beber mais nada (...).”

A segunda narrativa apresenta as mesmas características, sendo composta pelas seguintes narrativas: “...eu não vou visitar porque não entendo aquele museu, aquilo não é para mim, aquilo é para uma pessoa a mais que a mim”; “o que que tu vás fazer aí dentro? Tu não vás perceber o que está lá escrito”. Pode-se ser observada também a finalidade de utilização dessas formações discursivas pelo entrevistado: “Portanto, a nossa tarefa também enquanto receptores do público é explicar que “não, o Museu é para todos”, a ideia que, aquela primeira ideia que estamos culturalmente afastados não é... não existe.”

A quarta narrativa, também reproduz a mesma característica intertextual, na medida em que a entrevistada elabora um discurso de forma distanciada, composto por orações relatadas: “Bateram na porta do Museu e disseram...” e “a diretora na altura reuniu a equipe e disse”. Há um limite claro entre a voz de quem narra e as vozes que são relatadas conformadas por um discurso direto, na medida em que se busca usar as palavras exatas das pessoas quando as relata. A narrativa tem como objetivo descrever um contexto em que se estabelece um diálogo entre a instituição e um grupo da comunidade, em que um texto responde a outro: “temos umas máquinas com quem nós trabalhávamos e agora querem... não podemos ter mais maquinas e nós queríamos dar as máquinas ao museu”
.(...)

Gestor: “não, nós não podemos receber as máquinas, mas nós vamos ao vosso espaço e “musealizamos” o vosso espaço”. Em seguida o sujeito narrador volta a se inserir no discurso, mas num nível de discurso institucional: “foi isso que nós fizemos, constituímos

uma equipe com várias funções, de inventariar, de fotografar, de fazer textos de contextualizar o espaço e organizar as máquinas.” Seguindo as indicações de Fairclough (2001), a intertextualidade e as relações intertextuais são centrais para a compreensão dos processos de constituição dos sujeitos e apresentam importantes implicações para que possamos perceber a contribuição de práticas discursivas em processo de transformação para mudanças na identidade social e para a constituição e reconstituição de grupos sociais e comunidades. “mas agora são eles, nós “musealizamos” o espaço, mas são eles agora ...(...), eles agora explicam aos visitantes a cadeia operatória de como eles antigamente faziam esses trabalhos.

A terceira narrativa também traz a intertextualidade como característica, mas se utiliza de outro tipo de formação discursiva: a inserção da história da instituição e da sua relação com a comunidade no texto, a partir da citação de eventos do passado: “houve aqui alguns anos, largos anos de debate para se dizer aonde é que seria instalado o Museu. Foi um processo com muitas vicissitudes, muitos avanços, muitos recuos, foi um processo difícil. (...) havia uma, um sentimento na comunidade de descrença (...)”. e continua : “Porque as pessoas lembravam-se lá no seu subconsciente há aqui um Museu, que ficou fechado muito tempo, fechado sobre si próprio, as pessoas que trabalhavam cá para a montagem do Museu mas não comunicavam com o exterior e era como se não existisse”, Essa construção vai ao encontro às afirmativas de Fairclough (2001), para o qual as inserções de textos passados contribuem para processos de mudanças mais amplos, tal como declara o entrevistado: “E nós sentimos agora, muitas vezes, com muitos contatos que vamos tendo, que estamos a recuperar relações que foram rompidas no passado é um trabalho moroso, é um trabalho que vai levar muito tempo, mas é muito gratificante”.

A partir da leitura do livro de Brandão (1984) e sua reflexão sobre a palavra e o poder, encontramos traçados que nos auxiliam a entender o distanciamento que ainda persiste entre muitos museus e sua comunidade do entorno. O primeiro e o segundo diálogo enfatizam uma percepção ainda corrente na sociedade, principalmente entre as classes populares do Museu como espaço de elite.

O autor inicia a sua reflexão destacando que a palavra é um ato de poder, o que implica no reconhecimento de que ela não é apenas mais um símbolo, mas o seu exercício ou o poder em ação. E prossegue: “O direito de falar e ser ouvido é o ofício do senhor” (BRANDÃO, 1984, p. 2)

O Museu como instituição, sempre teve um papel social que lhe foi atribuído de pronunciar a palavra, e através dela comunicar o que é cultura, o que é patrimônio, o que é arte, qual a história a ser contada, qual a percepção do fato científico que deveria ser

aceito, tal como um selo, ocultando as divergências e exercendo o poder que lhe foi outorgado de enunciar o mundo, ignorando por muito tempo a importância da palavra compartilhada. Brandão (1984) descreve o poder exercido pela palavra, que podemos compreender como aquela chancelada institucionalmente, na sociedade:

Aprisionada por um poder separado da vida, a palavra sem o consenso torna-se a fala necessária para a sociedade e, por isso, é imposta e dada como legítima para realizar os atos do controle da vida social dominada pela desigualdade. Torna-se aquela que sendo, ao mesmo tempo, a norma da ordem, é também a verdade da norma. (p. 2-3)

Durante muito tempo palavra do museu torna-se o discurso imposto, reconhecido como válido e necessário para legitimar o discurso dominante de uma parcela da sociedade, determinando o saber e o fazer que possuíam relevância através das coleções que integram o seu acervo.

O Museu assume o poder de pronunciar as coisas da vida, difundindo-as como saber, crença, o valor e o código que se fundam sobre o silêncio do Outro.

O Museu, assim como a escola e outras instituições possuem como direito que lhes foi outorgado o poder de dizer a palavra que se apresenta como conhecimento válido que legitima e é legitimado pela ordem social vigente, garantindo o valor de verdade e o poder da palavra autêntica “sobre” e “sob” as diversas culturas e sobre os patrimônios que compunham a sociedade.

Esse procedimento revela, segundo Freire e Betto (1987), o peso de um passado profundamente autoritário, um posicionamento institucional elitista, em que aquela instituição ou profissional que detém o conhecimento, que possui um tipo de saber considerado correto e rigoroso, tem a percepção de que só ele sabe. E que os outros a quem a instituição quer falar, são exatamente os sujeitos que, não sabendo, precisam escutá-la para aprender. “E se é assim, então, cabe a quem sabe determinar o que deve ser dito, para que o outro saiba”. (p. 9)

Repensar a relação social do Museu a partir da instância de legitimação de poder de uma classe dominante, nos faz perceber as barreiras ainda existentes que impedem o sujeito de perceber o museu como um espaço seu.

A função educativa dos museus pode vir a ser uma das arenas de luta para a eliminação das barreiras, mas é preciso pensá-la de forma ampla, não reprodutora do fazer escolar, mas ligada ao contexto cotidiano dos sujeitos, “no interior da sua morada: a cultura

– o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (BRANDÃO, 1984, p.5). Pois se através das palavras ditas e normas pronunciadas silenciaram-se a muitos, através dessas mesmas palavras os sujeitos em conjunto podem elaborar suas falas, enunciar suas histórias e saberes e construir novas leituras do mundo a partir da educação.

Para que essa educação não seja compreendida como uma continuidade do sistema escolar, nem compensatória para determinados grupos percebidos como carentes de algo, é preciso que seja enfatizado o seu caráter permanente, universalizante, como instituição aberta e democrática, numa dimensão ampliada do saber do sistema escolar, isto é, tendo como fundamento a própria cultura sendo pensada como educação.

Quando a educação, a passa a ser entendida como um processo permanente na vida dos sujeitos, torna patente que não se limita à níveis educacionais determinados, mas que compreende e interliga todas as etapas, da educação básica, secundária etc. por considerar a educação na sua totalidade e , além de abarcar simultaneamente as denominadas modalidades denominadas formais e não-formais.

Para o cumprimento dessas ideias nos inspiramos nos princípios da Educação Popular¹⁰³, que não compreendemos como um conceito datado, pois os contextos que a ensejam permanecem vigentes. Consiste numa teoria que se funda nas relações que são estabelecidas, com base na cultura, na conscientização e na prática dos educadores por meio das experiências compartilhadas com os sujeitos que compõe a comunidade do entorno, mas também sobre ela, na construção de um novo saber. Essa concepção confrontava processos educacionais do passada, mas que tem se revitalizado: a habitual transferência seletiva a sujeitos e a grupos sociais de um saber dominante que busca ajustá-los ao contexto vigente. A Educação Popular é um movimento que consiste na ampliação de participação na produção e reprodução de um saber popular em conjunto com a contribuição do saber específico do educador, como instrumento de fortalecimento da cidadania. Portanto, não se propõe a construção de uma Educação composta por procedimentos “especiais” paralela a uma Educação de procedimentos regulares, mas a transformação do projeto educativo com foco na diversidade e na prática sociais dos elementos da comunidade.

¹⁰³ Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de *educação de base* (no MEB, por exemplo), de *educação libertadora*, ou mais tarde de *educação popular* surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos a sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. (Brandão, p. 46)

Dessa forma, não se restringe a ser uma ação educativa dentro das paredes do museu, como parte de um projeto, como um apêndice de instituições assistencialistas e escolares, mas se apresenta como um fio condutor que une planejamento e práticas institucionais, de forma crítica, criativa e sistemática entre os educadores e os mais diversos grupos sociais que compõe a sociedade, vinculado a aquisição de um novo saber ou à produção de um projeto social transformador.

Através dos encontros promovidos pelo museu com base nos princípios da Educação Popular os sujeitos têm a possibilidade de trocar experiências, receber informações, criticar ações e situações, aprender juntos e se instrumentalizar, numa relação entre iguais, com experiências de construção de um conhecimento e cidadania compartilhada.

Nesse processo educativo, o visitante torna-se o centro, e o educador é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e sistematizar aquilo que a vida e o contexto dos sujeitos fornecem como elemento. (FREIRE E BETTO, 1987)

O autor destaca a dimensão da Educação Popular como um trabalho coletivo em si mesmo e não como uma prática educativa pontual, caracterizada pelos princípios direcionadores que a compõe, dos quais adequamos para o contexto dos museus e sua comunidade:

- O comprometimento com outra centralidade nos museus, que se desloca dos seus acervos e coleções para as relações e saberes produzidos pelos grupos sociais que compõe a sua comunidade, que se torna a base de um trabalho de fortalecimento da cidadania.

- As diversas culturas que compõe a comunidade, como ponto de partida, identificando os elementos tradicionalmente invisíveis, com vistas ao reconhecimento da diversidade/unidade que a compõe e a caracteriza;

- A progressiva participação do trabalho do educador na mudança da trajetória dos sujeitos do papel de simples mão de obra econômica ou incapacitados para cidadãos plenos.

- O aperfeiçoamento das relações de prática pedagógica entre educadores e elementos e/ou grupos sociais de forma a consolidar ações que visem o exercício pleno da cidadania e a constituição de sociedades menos desiguais e instituições mais inclusivas.

Concluindo, o autor destaca que modelos institucionais e hegemônicos de educação *para o povo* se constituem normalmente como uma pedagogia do *outro*, consagrando assim a dominância do trabalho do mediador, cuja palavra, pretensamente inclusiva, se

torna um instrumento sutil de reprodução compensatória da desigualdade, que mantém o sujeito sobre seu controle, mas com aparência de lhe servir.

O desafio que se insere na atuação dos museus contemporâneos, destacado por Reis (2014) está em se tornarem efetivamente educativos considerando a necessidade de atender tanto aos contextos sociais marcados pelos avanços tecnológicos e sua influência na vida cotidiana das pessoas, quanto a contribuir para que a sociedade condições mais justas considerando como relevantes seu caráter plural.

O caminho proposto envolve justamente compreender o cotidiano das populações que compõe o entorno dos museus, seus contextos que tantas vezes é marcado pelas precariedades e indiferença do mundo globalizado e suas necessidades de mudança social e educacional.

A autora destaca que é importante também reconhecer a dimensão política do processo educativo nas instituições, de forma a discernir e articular o saber historicamente acumulado e sistematizado e os interesses da população. Essa percepção implica em traçar novos objetivos e arranjos para a sua estrutura organizacional de forma a priorizar o acesso como também a crítica ao conhecimento construído.

É preciso compreender que a ação educativa dos museus, para além de visitas guiadas de grupos com necessidades específicas, envolve ampliação de conhecimento compartilhado entre as partes envolvidas, na medida em que ambientações sejam criadas para que os grupos discutam coletivamente sobre seus problemas e as barreiras que encontram e busquem soluções de forma participativa.

Outro desafio que se impõe é da construção de uma educação em museus que articule teoria e métodos que direcionem para a produção de contextos emancipatórios, e não de experiências passivas e práticas prescritivas, buscando criar novas possibilidades educativas que contemplem a diversidade da comunidade.

Reis (2014) considera que será a partir do movimento de trazer à tona as experiências históricas que configuram a cultura das populações do entorno que se encontrará o respaldo necessário, tanto a criação dos museus como a elaboração de possibilidades e práticas emancipatórias.

Nessa perspectiva o diálogo se torna a base que fundamenta todo o processo educativo, na medida em que possibilita que sejam definidas coletivamente as premissas do trabalho a ser desenvolvido, superando a perspectiva conservadora e reducionista que normalmente constituem os processos educativos. São os diferentes grupos que compõe a comunidade do entorno que legitimam o processo pedagógico emancipador, que apresenta como finalidade promover a plenitude da cidadania, por meio da valorização da

vida e da cultura de todos, rompendo tanto concepções baseadas em estereótipos homogeneizantes, assim como as barreiras que dificultam a articulação entre o Museu, as pessoas e grupos diferenciados da comunidade.

É preciso, portanto, enfatizar que tanto no contexto escolar como da educação em museus, o conhecimento não se efetiva através da pura transmissão de conceitos isolados e abstratos de uma pessoa para outra, mas quando no cerne do processo se inter-relacionam a historicidade individual e coletiva das práxis humana.

A construção desse diálogo e conhecimento emancipatório com a comunidade demanda que as etapas do processo sejam construídas em conjunto, ou seja, envolve planejamento, execução e avaliação assumidos pelo grupo interessado. Ao referir-se a essas etapas que compõem os processos educacionais nos museus a autora esclarece que não se refere aos momentos especiais e eventuais que fazem parte da rotina pedagógica atual e local nas instituições, mas se remete “a um novo tipo de competência pedagógica, fruto da capacidade de refletir, criticar e criativamente enfrentar os problemas relativos à própria prática educativa específica nestas instituições de patrimônio, memória e cultura”. (REIS, 2014, p. 17/18)

Em contínuo, a autora propõe os passos gerais da metodologia das práxis como caminho para a apropriação ou fortalecimento da cidadania, por meio de uma melhor consecução dos objetivos educacionais, com base nos valores filosóficos e pedagógicos inclusivos. Tais procedimentos se relacionam com outros já propostos neste trabalho, já que ao abordar a constituição de processos inclusivos, independente da temática, os princípios que lhes servem de base são os mesmos e se entrecruzam nos mais diversos contextos de análise e já se apresentavam no cerne da Educação Popular:

- Primeiro passo – Definição de objetivos – Nesse momento será preciso criar condições para a definição dos objetivos educacionais em conjunto, envolvendo a equipe pedagógica e todos os profissionais interessados do museu, tendo como base para a elaboração das ações as necessidades, expectativas os interesses, do próprio grupo em relação ao patrimônio museológico sob a guarda da instituição. Nesse processo o mediador disponibilizará para discussão do grupo os projetos elaborados, cujos objetivos precisam ser claramente definidos e entendidos por todos.

Segundo passo – Descrição da prática - se relaciona com a identificação no contexto de elementos para compor as práticas sugeridas. Nessa etapa serão debatidos e explicitados os conceitos construídos e premissas, de forma que os projetos sejam responsivos aos interesses manifestos pelo grupo. Esse procedimento possibilitará o desenvolvimento da análise crítica sobre projetos elaborados em outras ocasiões, de forma

a identificar aspectos que precisam ser aprofundados (fatos, dados e problemas são levantados e descritos) em relação ao alcance dos objetivos propostos.

Terceiro passo - A criação do método. Se relaciona com a construção do caminho a seguir, para o qual se torna indispensável a participação de todos. Esta etapa se caracteriza pela constituição do “como fazer” específico, de criar o método para a ação, pois implica em distinguir e definir os procedimentos, as estratégias, as tarefas comuns, cronogramas, etc.. É nesse momento também que já se percebe com clareza a necessidade de maior fundamentação do trabalho, sendo destacados os pontos a estudar e pesquisar.

Quarto passo – Analisar - essa etapa implica em expor e compreender a diversidade, buscando identificar os aspectos latentes que a constituem. Neste momento busca-se decompor o tema, compartimentá-lo em fatos, fenômenos e nós. Cria-se o cenário profícuo para obter maior embasamento das questões que geraram dúvidas, além de buscar articular com mais empenho o saber trazido pelos grupos que procuram os museus com seu saber historicamente acumulado.

Quinto passo – Avaliação - é o momento em que ocorre a síntese e a avaliação de todas as experiências e novos saberes elaborados pelos participantes, tendo como ponto de partida a diversidade apontada e estudada no decorrer do processo, e que se concretiza e se refaz por meio da conscientização, exercício cotidiano e das relações estabelecidas. Nessa etapa percebe-se com clareza a finalidade da avaliação como prática social concreta, já que são comparados os objetivos definidos pelo grupo em relação aos problemas que foram identificados e as atividades desenvolvidas, de modo a realinhar o processo caso seja necessário redefinir as necessidades, os objetivos e/ou reorganizar as atividades.

3.5.10 – *Concepções sobre acessibilidade e deficiência*

BRASIL¹⁰⁴

1º diálogo - função: Coordenador do Setor Educativo

MBR1a: Por exemplo, a gente atendeu certos grupos de uma instituição que trabalha com cegos, em que você tem pessoas com baixa visão e sem visão alguma, ou muito

¹⁰⁴ Ver tabela sobre Deficiência pág. 164, Ver diálogos completos, Anexos

reduzida. E o tempo do visitante na exposição é completamente diferente. Então você cria uma espécie de segregação, mas é uma segregação que é balizada pelo tempo da pessoa. A pessoa enxerga alguma coisa, pode ter fotofobia, então não consegue..., mas essa exposição eu já vi. Então... “já vi esse celular, já vi esse copo”. Enquanto o deficiente que “tá” realmente com muito... é, com um grau de visão bastante... ou nenhum, ele vai precisar tocar no objeto, ele vai precisar sentir o objeto, vai precisar... E isso é uma experiência que a gente teve ali na hora. Volta, conversa com o professor. Ah, vai segregar, não vai segregar...Mas também a gente não tem como, é... um próprio *timing* da pessoa.

2º diálogo- função: Educador¹⁰⁵

MBR1d: Aí eu vou te falar: participo e não participo. Porque participo? Porque eu estou ali fazendo parte da reunião, ouvindo tudo o que “tá” sendo falado, entendendo tudo que “tá” sendo feito. Aí minha participação qual seria: criar soluções de acessibilidade, pra uma pessoa cega que quiser vir aqui, venha e consiga interagir com o que “tá” sendo proposto. Essa deve ser minha participação. Porém, uma instituição pública no momento que a gente “tá” vivendo – em qualquer momento, mas especialmente no momento que a gente “tá” vivendo –, ela não tem recursos pra investir, né. Porque se o espaço não foi pensado, se a exposição não foi pensada pra ser acessível, você vai ter que gastar com isso depois.

P: Sim.

MBR1d: (...) então acaba que a minha participação fica muito limitada ao que nós temos, e nós não temos... E o que nós temos não foi pensado pra isso. E acaba que... Eu “tô” ali, mas às vezes isso causa até uma... De vez em quando eu converso com uma das colegas sobre isso (pausa) porque dá a impressão de que não “tá” valendo a pena.

P:[Uhum]

MBR1d: Entendeu? Porque eu quero que faça a diferença. (...)

3º diálogo: coordenação de acessibilidade/educativo

MBR1e: (...)em relação à acessibilidade, acontece um pouco assim... porque você sempre lida com corte de verba, então, eu já soube que, por exemplo, essa exposição –

¹⁰⁵ O educador é uma pessoa com deficiência

não sei bem exatamente o porquê – pediram pra gente fazer umas indicações do que poderia ser acessível.

P: Sim.

MBR1e: (...)Então, era mais o pessoal da parte da equipe da museografia, da pesquisa, que “tava” mais envolvido com a parte do conceito da exposição. (...). A gente não entrou nesses encontros, nesse processo. Fomos chamados mais a frente, e aí um colega me perguntou, que eu acredito até... Não sei, né, acho que foi um pouquinho de inocência, assim, “então, você acha que a nossa exposição ‘tá’ acessível?”. Aí eu me perguntei: em algum momento alguém parou pra pensar no assunto? Não. Naquele momento só ficava... “não, daqui a pouco a gente vai ver acessibilidade, né?”

Dando continuidade à análise dos discursos com base na perspectiva de Fairclough (2001), que, como já enfatizamos, compreende a linguagem como forma de prática social, o que implica em reconhecer no discurso um modo de ação: “(...)a gente atendeu certos grupos de uma instituição que trabalha com cegos “. O contexto relata a relação do educador, que representa o discurso institucional, com uma escola que trabalha especificamente com cegos. Nesse cenário podemos observar outro aspecto enfatizado pelo autor, ao afirmar que a constituição dos discursos na sociedade se origina de “uma prática social que está profundamente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas” e permanecem sendo orientadas por elas (p.93), na medida em que são duas instituições que corroboram a visão da sociedade de controle sobre a diversidade com base em sistemas classificatórios a partir da identificação da deficiência do sujeito: “Então você cria uma espécie de segregação, mas é uma segregação que é balizada pelo tempo da pessoa.”

Na narrativa citada, podemos observar claramente a abordagem com base na dialética apropriada pelo autor, que “considera a prática e o evento contraditórios e em luta” (p. 92), apresentando como ponto crítico a necessidade dos visitantes e a necessidade de controle da instituição sob o processo inclusivo, um dilema: “Enquanto o deficiente (...) ele vai precisar tocar no objeto, ele vai precisar sentir o objeto, vai precisar...” evidenciando um contexto em que as estruturas institucionais manifestam uma estabilidade de caráter temporário, parcial e contraditório (FAIRCLOUGH, 2001).

O mesmo autor enfatiza o discurso como modo de prática política, considerando que para além ser uma arena de luta pelo poder, também é um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva vai se utilizar das convenções, cuja função é naturalizar as relações de poder e as perspectivas particulares, sendo que as próprias convenções e os modos em que se articulam são um foco de luta: “Volta, conversa com o professor. Ah, vai

segregar, não vai segregar... Mas também a gente não tem como, é... um próprio *timing* da pessoa”.

Segundo Fairclough (2001) o museu e sua ordem do discurso podem ser percebidas em relação complementar e não sobrepostas a outros domínios como escolas e outras instituições, por outro lado contradições percebidas entre tais domínios (instituições/ políticas inclusivas) podem virar plataforma de lutas para redefinir seus limites e as relações entre instituições e suas convenções discursivas.

Na segunda narrativa, outras contradições podem ser percebidas em ambientes institucionais em relação ao modo como o processo inclusivo passa a ser adotado, sempre de forma parcial e setorizado, sem que tenha ocorrido uma conscientização e conhecimento necessários. Fairclough (2001) se contrapõe a ideia de uma relação única e constante de complementaridade entre os elementos de um discurso, já que propõe que a relação entre as essas partes pode ser contraditória. Os limites entre os elementos podem ser linhas de tensão: Aí eu vou te falar: participo e não participo. Porque participo? Porque eu estou ali fazendo parte da reunião, ouvindo tudo o que “tá” sendo falado, entendendo tudo que “tá” sendo feito. O narrador conclui, evidenciando esse contexto contraditório: (...) então acaba que a minha participação fica muito limitada ao que nós temos, e nós não temos... E o que nós temos não foi pensado pra isso.

Fairclough (2001) afirma que diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser “investidos” política e ideologicamente de formas particulares, isso significa que os tipos de discurso podem ser envolvidos de diferentes maneiras – podem ser reinvestidos. De acordo como os museus trabalham com a questão da diversidade, suas limitações e discurso, inclusive para justificar seus discursos e práticas, novos discursos e conceitos vão sendo elaborados, de maneira a naturalizar as situações contraditórias.

Na terceira narrativa podemos observar consonância com a proposição do autor, que enfatiza que em diferentes circunstâncias sociais, como nas relações internas que se estabelecem nos museus, os mesmos limites impostos pela estrutura podem tornar-se foco de contestação e luta entre sujeitos com posições diferenciadas, cujas práticas discursivas associada a eles poderiam se consideradas contraditórias, na medida em que não se reconhece uma unidade no discurso inclusivo adotado pela instituição: “(...). A gente não entrou nesses encontros, nesse processo. Fomos chamados mais à frente. E aí um colega me perguntou: “então, você acha que a nossa exposição ‘tá’ acessível?”. Aí eu me perguntei: em algum momento alguém parou pra pensar no assunto? Não. Naquele momento só ficava... “não, daqui a pouco a gente vai ver acessibilidade, né?”

PORTUGAL¹⁰⁶**1º diálogo- função: Assistente Técnico de Acervo/Apoio ao Setor de Educação**

MPT1c: Normalmente esses tipos de situações fazem olhar pra mim e digo assim “tu tens muita sorte”.

P:[Uhum]

MPT1c: Pronto, às vezes queixa-se, chega ao final do dia e queixa-se “ah, eu estou farta disso”, “ah, que não sei o que, não sei quantos”, mas, pois, ao ver as pessoas com determinadas, com determinados problemas, deficiências.....Nós temos que nós, temos que dizer “sim,

P:.....[Uhum]

MPT1c: nós somos muito sortudas” Porque que nós temos que

P:[Uhum]

MPT1c: estar sempre a dizer mal..... E eu às vezes, e é nesse

P:.....[Uhum]

MPT1c: aspecto que eu às vezes penso que não devemos dizer mal porque há pessoas que realmente estão muito piores do que

2ªdiálogo – função: Gestor de Museu

MPT3b: E há preocupações que não temos que só teremos no dia que alguém nos diga para mim este móvel é demasiado alto, isto foi um dia que o museu estive aberto e tivemos uma visitante que tem um metro de altura e está em cadeira de rodas (Risos), portanto os nossos equipamentos não cumpriam para ela o mínimo e nós cumpríamos todas as regras internacionais de acessibilidade em termos de..... Localização dos conteúdos,

P:[Sim]

MPT3b: ..., mas esse cumulativo de dificuldades, né?

¹⁰⁶ Ver tabela sobre Deficiência , página 128-129

Na primeira narrativa podemos perceber um importante fator destacado por Fairclough (2001) para a análise do discurso: a ideologia – sendo uma das suas interpretações como elemento conformador do discurso: “É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída de normas e convenções”(p.119), tais como: “... mas, pois, ao ver as pessoas com determinadas, com determinados problemas, deficiências...Nós temos que ...nós temos que dizer “sim (...) nós somos muito sortudas””. O autor enfatiza que os sentidos dessas palavras que compõe o discurso são muito importantes, mas também são relevantes outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições: “e é nesse aspecto que eu às vezes penso que não devemos dizer mal porque há pessoas que realmente estão muito piores do que nós”.

Nesse caso específico, podemos identificar a concepção que fundamenta o discurso do narrador como “capacitismo”. O termo “capacitismo” refere-se ao preconceito voltado para as pessoas com deficiência. É uma forma de prática discursiva que reflete o modo como as pessoas com deficiência são percebidas e tratadas como incapazes (de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, etc.), isto é, de realizar as práticas cotidianas que outras pessoas fazem. Essa concepção tem origem numa percepção que associa a capacidade, unicamente, à estrutura do corpo, definindo assim, o que as pessoas com deficiência são capazes ou não de ser e de fazer. Desse modo, desconhecemos que as pessoas com deficiência podem exercer vários papéis sociais, mesmo tendo uma alteração funcional. Ou seja, não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades intelectuais, dentre outras, não impedem as pessoas de realizarem atividades cotidianas (MELLO, 2016).

Segundo o mesmo autor o capacitismo pode ser expresso em dois sentidos extremos: subestimação e sacralização - quando se percebe a pessoa com deficiência como frágil, alguém digno de pena, subestimando assim suas capacidades individuais, como também, ao criar uma imagem de inocência e pureza que não é real; ou identificar a pessoa com deficiência como um exemplo de superação, e percebê-la como herói, que apesar de ser como é, dos obstáculos e problemas que enfrenta, é capaz de levar adiante uma vida produtiva e até se destacar em alguma atividade.

Este tipo de percepção gera uma barreira a mais para a pessoa com deficiência, que deve diariamente provar para os outros e para si mesma, que é uma pessoa como as outras e que merece ser tratada com respeito, ter seus direitos reconhecidos de forma a participar na sociedade, tendo acesso a instituições culturais e educacionais e todos os espaços de relações sociais, em condições de igualdade, exercendo sua dignidade e cidadania.

A terceira narrativa, apresenta alguns aspectos já citados em outros discursos descritos neste trabalho: uma narrativa do tipo institucional, caracterizado pela presença da intertextualidade e da hegemonia. Fairclough (2001) destaca a relevância da relação intertextualidade e hegemonia: “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes” (p. 135). Tal como podemos observar na narrativa que descreve uma situação ocorrida no museu: “E há preocupações que não temos, que só teremos no dia que alguém nos diga: “para mim este móvel é demasiado alto””. Mas o autor chama a atenção para o fato que essa produtividade “é socialmente limitada, restringida e condicional conforme as relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas) por estruturas e práticas sociais” (p. 135), tais como: “portanto os nossos equipamentos não cumpriam para ela o mínimo... e nós cumpríamos todas as regras internacionais de acessibilidade em termos de...localização dos conteúdos”. Nesse último turno da narrativa evidenciam-se relações intertextuais verticais, entre o discurso narrado e outro texto que representa um contexto mais distante, em outra instância de poder, ao qual determina e está ligado pela determinação de vários parâmetros, modelos e matrizes que limitam sua percepção.

Os museus, através dos setores seus setores educativos, recebem visitantes que apresentam uma variedade de origens, interesses, habilidades, além da diversidade funcional. Alguns absorvem melhor informações visualmente, outros apreendem melhor auditivamente, alguns dos seus visitantes podem não dominar o português ou ter um baixo nível de instrução, talvez seja um aluno que apresente uma deficiência física, sensorial ou de aprendizagem. O grande desafio dos museus é potencializar a experiência da visita para todos.

Seguindo o nosso objetivo de relacionar conceitos e práticas e apresentar proposições que possam estimular a reflexão e mudança no contexto dos museus, consideramos ser preciso rever as concepções sobre deficiência e acessibilidade ainda mantidas nos museus.

Tendo como base as reflexões sobre Deficiência, de Gaudenzi e Ortega (2016) podemos constatar que os sujeitos possuidores de um corpo marcado pela diferença foram reconhecidos por um longo período da nossa história ocidental como inválidos, anormais, monstros ou degenerados por um longo período do pensamento ocidental, além de carregarem sobre si, sobre seus corpos uma perspectiva mística que poderia identificá-los como aqueles a quem eram destinados a ira ou o milagre divinos, o que poderia determinar sua vida ou morte.

Na Modernidade, com a adoção da perspectiva biomédica para compreensão do corpo dos sujeitos com deficiência o discurso religioso perdeu influência, e a partir desse contexto, o corpo atípico passou a ser diagnosticado como patológico ou deficiente, buscando-se construir um conhecimento que validasse essa percepção, assim como controle sobre esses corpos.

Como já foi dito neste trabalho, discursos revestidos de autoridade científica, se apropriaram dos corpos atípicos como objeto de estudo e poder, rotulando-os como anormais, sendo assim esses corpos não eram somente diferentes, mas precisavam ser corrigidos.

Essa perspectiva em que a deficiência passou a ser reconhecida como patologia recebeu a denominação de Modelo Médico da Deficiência ou Modelo da Tragédia Pessoal. Com base nessa percepção ainda muito presente na sociedade e conseqüentemente nas instituições, a desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência resultam de desvantagens naturais inerentes a sua formação física e, portanto, seus impedimentos são reconhecidos como infortúnios privados, uma *tragédia pessoal*.

Na década de 1980, após um intenso movimento de especialistas e ativistas na busca pelo estabelecimento de uma nova compreensão sobre a deficiência, consolidou-se a rejeição ao modelo médico e à percepção de que a deficiência precisava ser “corrigida”. Dessa forma, disseminou-se a percepção de que não deveriam ser esperados “ajustamentos” das pessoas com deficiência, mas que esse seria o papel da sociedade, pois ela que era desajustada em relação a esses. Compreendeu-se que a opressão social e a exclusão das pessoas com deficiência não se originavam de suas limitações físico-mentais e que a condição de desigualdade se consolida numa sociedade com menor nível de consciência e sensibilidade à diversidade de estilos de vida. Em contraposição ao *modelo médico da deficiência* desenvolve-se o *modelo social da deficiência*.

Para os defensores do Modelo Social, a exclusão social não é o destino inquestionável da pessoa que possui um corpo atípico. Habitar um corpo atípico passa a ser reconhecida como uma experiência singular que pode ser vivenciada, como também narrada, de diversas formas, dependendo da experiência subjetiva dos sujeitos, das relações que constrói e do aporte ambiental. Quando se passa a reconhecer que o prejuízo sofrido pelas pessoas com deficiência resulta da sociedade, esses passam a ser percebidos como membros de uma minoria cujos direitos foram ignorados por uma maioria injusta. Assim, a abordagem que se destina às pessoas com deficiência será de garantir seus direitos, de forma a que possam usufruir de liberdade e autonomia para participar da vida social e das oportunidades.

Na esteira dos movimentos de reconhecimento e valorização das diferenças, relacionados a raça e gênero, se origina a ideia da “deficiência como cultura” e como “categoria diversa”. O campo passa a estabelecer afinidades com disciplinas que lidam com noções de identidade política, como os estudos de gênero e de diversidade sexual. Em decorrência desses estudos, a forma de compreender e tratar a deficiência passou a ser compreendida de forma similar a outros contextos de humilhação e opressão pelo corpo, tais como o sexismo e o racismo. Nesse cenário, cria-se o termo *disablism* em confrontação a cultura da normalidade que oprime e discrimina as pessoas que possuem impedimentos em função da sua estrutura corporal.

Esse processo de conscientização vem produzindo processos de *coming out* deficiente, análogos aos *coming outs* de gays, lésbicas e negros, declarando um “orgulho de ser pessoa com deficiência.” A afirmação “sou uma pessoa com deficiência” constitui uma afirmação de auto categorização, um processo de subjetivação e de formação de identidade. Para os pesquisadores do campo essa afirmação evidencia um processo de transição do discurso dominante da dependência e anormalidade para a celebração da diferença e o orgulho da identidade da pessoa com deficiência.

A partir dessa percepção, se constrói o discurso deste trabalho de pesquisa, na medida em que se percebe ainda, entre os profissionais de museus, a permanência de uma perspectiva médica e estereotipada da pessoa com deficiência, que tem direcionado as ações de acessibilidade e educativas voltadas para esse segmento.

De acordo com a perspectiva do biopsicossocial, as pessoas não deveriam mais ser classificadas como “portadoras de necessidades educacionais especiais”, mas sim compreendidas como pessoas que experimentam barreiras para desenvolver sua aprendizagem e de participar da sociedade de forma igualitária.

Nesse sentido, há uma mudança da perspectiva sobre a acessibilidade: os recursos elaborados de forma restritiva para dar suporte às experiências e aprendizagem das pessoas classificadas como “portadoras de necessidades especiais”, passam a ser compreendidos como mais um instrumento que tem como finalidade ampliar o potencial dos museus de responder à diversidade.

Dando continuidade a esse caminho reflexivo, compreendemos que o Desenho Universal para a Educação pode se tornar uma importante ferramenta para que os museus possam alcançar esse objetivo, porque possibilita que os educadores sejam capazes explorar variados métodos diferenciados de forma a ampliar a participação e a aprendizagem dos sujeitos. Usamos como referência para os apontamentos que serão feitos em seguida os estudos de Burgstahler, S. (2007a).

A importância da sua aplicabilidade pode ser notada, ao constatarmos que os museus normalmente ofertam uma experiência de visitação prioritariamente visual, porém a utilização do Desenho universal propicia a descoberta de outros caminhos, que permitirão aos educadores envolver mais visitantes e ampliar a experiência da aprendizagem e da participação.

O Desenho Universal não é um conceito novo, já que tem sido utilizado na construção civil por muitos anos, embora o conhecimento sobre ele, de uma forma geral, tenha se restringido a seus princípios direcionadores voltado para a acessibilidade física e produtos. Porém, esse conceito evoluiu para o direcionamento de prestação de serviços, ampliando sua aplicabilidade e abordagens, podendo gerar discussões a partir do seu entendimento como uma meta, um processo ou um conjunto de princípios, diretrizes e práticas, que se aplicam a toda estrutura organizacional.

O Desenho Universal pode ser aplicado a todos os aspectos da educação em museus, incluindo aspectos comunicacionais e expositivos, tornando acessível a experiência de visitação em si, a interação entre os participantes, ambientes físicos e materiais, divulgação, recursos de informação e tecnologia e avaliação.

Além disso, a concepção do Desenho Universal é a única reconhecida na legislação brasileira como fundamento para o planejamento de ações e recursos e ambientes acessíveis. (confirmar na lei) sendo que ser obrigatoriamente a base dos projetos submetidos a seleção para utilização de verba pública.

Quando voltado para a educação, o Desenho Universal implica que, os educadores ao planejarem os seus materiais e recursos se tornem capazes de antecipar as necessidades dos visitantes, em vez de simplesmente reagir as demandas que vão surgindo no dia a dia da instituição ou buscar soluções emergenciais.

A proposta consiste em planejar com vistas a diversidade e a partir dela, de forma a buscar transmitir informações de forma eficaz a sujeitos que apresentem diferentes níveis de habilidade e de interesse, seja por meio de vídeos legendados, organizando grupos diversificados de discussão e troca de ideias, utilizando-se das mais diversas estratégias para conhecê-los melhor e conseguir desenvolver um trabalho que se diferencie dos tradicionais modelos padronizados que costumamos observar nos museus.

O Desenho Universal voltado para a educação apresenta como objetivo tornar os ambientes dos museus, os métodos de ensino, os materiais e recursos educativos e todos os outros aspectos, acessíveis a todos os visitantes, sem que seja necessário elaborar adaptações posteriores ou projeto especializado.

Ao pensar na diversidade do público, o setor educativo poderá encontrar na metodologia do Desenho Universal a base para planejar, executar e disponibilizar aos visitantes, variadas formas de participar e aprender, de forma que cada sujeito possa escolher a estratégia que melhor lhe aprouver. Na construção do seu programa educativo esse conceito pode ser aplicado a palestras, discussões, recursos visuais, apresentações em vídeo, materiais impressos, laboratórios e oficinas, formas diferenciadas de ter acesso ao conhecimento.

Consideramos que o Desenho Universal pode ser compreendido como um processo no qual os educadores de museus planejam proativamente desde o início, pensando em pessoas com características diversas, ou como um conjunto de estratégias para a efetivação de uma educação inclusiva.

Pensando no contexto específico dos museus, quando o educador nem sempre tem condições de saber com antecedência qual o tipo de público que vai atender, e qual o nível de preparação necessário, nem seus contextos de origem ou seu repertório cultural, se torna fundamental a elaboração de materiais com formatos diversificados, com a finalidade de desenvolver uma comunicação que atinja o maior número de sujeitos, propiciando uma experiência educativa rica e sem perder a qualidade. Em vez de produzir materiais com base num pretense padrão de normalidade e ter que fazer modificações continuamente em decorrência de demandas específicas que surgem e de forma pontual, passa-se a estabelecer a diversidade como ponto de partida, sem restringir as práticas e recursos somente as pessoas com deficiência, enriquecendo o processo como um todo, através da elaboração de um planejamento que se constitui de variadas e múltiplas formas de experienciar a aprendizagem e a visitação, objetivando a participação de todos.

Para que esse método se efetive os educadores devem ter como princípio a promoção de uma inclusão ampla, de forma a considerar os diversos níveis de variação das habilidades individuais, estilos e preferências de aprendizado, idade, gênero, orientação sexual, cultura, habilidades e deficiências, à medida que selecionam conteúdo a ser abordado e estratégias para a comunicação, e posteriormente aplicar o desenho universal a todas as atividades e recursos para a execução das ações educativas. Nesse contexto, não cabem ações setorializadas para tratar de acessibilidade, racialidade, gênero, ou grupos em situação de vulnerabilidade. O educador apropria-se dessa forma de um conhecimento amplo que passa a ser agregado a sua prática cotidiana, e não apenas em situações pontuais.

Obviamente, se a própria exposição do museu for planejada desde o início com base nessa mesma metodologia e seguindo os mesmos princípios, tornará muito mais simples a comunicação.

Nesse processo de planejamento, passa-se a pensar em um leque de possibilidades, que podem contemplar, por exemplo, métodos audiovisuais, visuais e cinestésicos e outras diversas maneiras de transmitir e garantir que as informações relevantes sejam compartilhadas com os visitantes, com deficiência ou não, e que sejam por eles acessadas e apropriadas de diversas formas. Portanto, potencializa-se a criatividade e a flexibilidade como premissas para a constituição dos processos inclusivos, libertando-se das amarras dos materiais padronizados, óbvios e restritivos que caracterizam os recursos de acessibilidade produzidos pelos museus.

Além disso, em vez do profissional educador de museus ou o responsável pela comunicação e expografia planejar limitando o olhar para um único estilo de aprendizagem ou de comunicação ou para um único tipo de público, propõe-se diversificar para incluir novos públicos e abranger uma variedade de métodos para ajudar todas as pessoas a participarem e a aprenderem, corroborando para um retorno mais significativo dos investimentos destinados pela instituição para esse fim.

Reconhece-se que esse processo demanda mais tempo de elaboração para que o educador possa criar os materiais, mas ao ser concluído não precisa mais ser constantemente alterado, gerando menos esforços no futuro.

O educador pode seguir a seguinte linha de ação para a elaboração do material com base na metodologia do Desenho Universal: a) Identifique a temática; b) Descreva a temática, seus objetivos de aprendizagem e o conteúdo geral; c) Defina o universo de público que pretende atingir; d) Descreva a população total de visitantes que costumam utilizar-se dos serviços educativos e considere suas possíveis características diversas (por exemplo, com relação a gênero, idade, etnia e raça, idioma nativo, estilo de aprendizagem e habilidades para ver, ouvir, manipular objetos, ler e comunicar); e) adotando também diversas estratégias de ensino e relacionando-as às práticas. f) Planeje as acomodações necessárias, tais como: solicitação de intérpretes de libras; g) pense em visitantes com características específicas que ainda não são atendidos pelas ações dos museus e amplie seu campo de atuação; h) A avaliação deve ser contínua, através do monitoramento da eficácia das ações educativas através da observação e feedback dos visitantes que apresentem um conjunto diversificado de características, e modifique as estratégias se for necessário.

É importante enfatizar aqui os já conhecidos princípios do Desenho Universal direcionados o planejamento das ações educativas nos museus, apresentando como objetivo o estímulo ao desenvolvimento de produtos e ambientes que promovam (1) uso equitativo, (2) flexibilidade no uso, (3) uso simples e intuitivo, (4) informação perceptível, (5) tolerância ao erro, (6) baixo esforço físico e (7) dimensões e espaços para abordagem e uso. Nesse processo estes devem ser aplicados no desenvolvimento de Planos de ação de forma a abarcar múltiplos meios de representação, de ação e de expressão, assim como contemplar diversas formas de engajamento.

No exercício da prática educativa, primeiramente se torna fundamental criar um ambiente acolhedor para todos os visitantes e, utilizando-se da perspectiva intercultural para estimular o convívio entre diferentes, através do compartilhamento de múltiplas expectativas e vivências. É preciso demonstrar e exigir respeito mútuo e tolerância a diversidade de interesses e necessidades e estimular o desenvolvimento de acordos que promovam os valores de tolerância e solidariedade entre os visitantes, evitando situações de segregação.

Para o direcionamento das ações e seleção dos recursos mais adequados será preciso desviar do caminho fácil dos estereótipos, adotando como ponto de partida a solicitação dos próprios visitantes e oferecimento de suporte com base no desempenho e potencialidades, abordando as necessidades específicas de maneira inclusiva, isto é, já sendo previstas no repertório de recursos a serem disponibilizados a todos, e não como um recurso à parte.

Para a efetivação dessa metodologia será preciso envolver a instituição como um todo, inserindo o aspecto da acessibilidade no Plano de Ação, de forma a garantir que as instalações, atividades, materiais e equipamentos sejam fisicamente acessíveis e utilizáveis por todos os visitantes e que todas as suas características potenciais sejam contempladas nas instruções de segurança.

Alguns procedimentos práticos são importantes para a efetivação do Desenho Universal para a Educação, como parte de um processo inclusivo amplo, voltado para o público escolar:

- a) Selecionar um conjunto de temáticas flexíveis;
- b) Escolher livros paradidáticos e outros materiais que atendam às necessidades de alunos com diversas habilidades, interesses, estilos de aprendizado e preferências;
- c) Fornecer várias estratégias de obter conhecimento. Utilize vários modos para fornecer conteúdo e, quando possível, permitir que os alunos escolham

entre várias opções de conteúdo e formas de aprendizado. As opções a serem consideradas incluem palestras, aprendizado colaborativo, discussões em pequenos grupos, atividades práticas, recursos baseados na Internet e software educacional.

- d) Planejar considerando o uso de técnicas de aprendizagem interativas variadas, de forma que possam participar usando suas habilidades;
- e) Providenciar material impresso disponível e também em formato digital;
- f) É importante solicitar ao grupo que se comuniquem de forma acessível entre si, mas é preciso que essas interações sejam acessíveis a todos os participantes do grupo.
- g) Fornecer materiais em formatos acessíveis;
- h) Selecionar ou criar materiais projetados universalmente;
- i) Usar livros paradidáticos que estão disponíveis em um formato eletrônico acessível com recursos flexíveis.
- j) Usar recursos que explorem os sentidos .
- k) Elaborar recursos visuais (por exemplo, use fontes grandes e em negrito;
- l) Utilizar um computador para ampliar as imagens do microscópio);
- m) Selecionar vídeos legendados e fornecendo transcrições para apresentações de áudio;
- n) Aplicar padrões de acessibilidade aos sites;
- o) Apresentar conteúdo de maneira lógica e direta e em uma ordem que reflita sua importância. Evite jargão e complexidade desnecessários e defina novos termos quando eles forem apresentados;
- p) Criar materiais em formatos simples e intuitivos.

Planejar as ações visando a diversidade também se constitui num processo dinâmico e contínuo, ao qual vão sendo agregadas novas estratégias a partir da identificação das barreiras existentes. Nem todas as problemáticas serão resolvidas ao mesmo tempo, mas é preciso planejar a curto, médio e longo prazo, avaliando constantemente o cumprimento das metas previstas. A medida que os educadores e demais profissionais se apropriam desse conhecimento e dominam o processo, a rotina de trabalho vai sendo ajustada gradativamente.

3.5.11 – Interculturalidade, entrelaçando conceito e prática no cotidiano dos museus

BRASIL¹⁰⁷**1º diálogo – Função: Gestor de Museu**

MBR2a: Porque eu acho que quando você fala de inclusão, eu pensando assim: que é... Muitas das ações que estão sendo feitas eu... (Pausa) eu fico pensando se realmente deveriam ser feitas da forma que estão (pausa) sendo. Porque é... Muita coisa é feita assim, pra um público específico. “Ah, então vamos trabalhar com deficiente visual com essas ações e tal, nós temos um espaço que tem esculturas táteis”. Ah, um grupo de esquizofrênicos, por exemplo, nós vamos ter... “Tá” programado pra maio aqui uma espécie de laboratório de fotografia aqui com um grupo, é... de pessoas esquizofrênicas, que aí..., mas assim, conversando com a pessoa ... assim... vamos abrir pra todo mundo? Tudo bem que existe um grupo porque, assim, vai estar... tem uma ação com uma outra instituição, né? Mas abre pra todo mundo... Se eu quiser participar eu posso participar, por que não?...Eu acho que essa coisa da inclusão...

P:[Hum...hum]

MBR2a: Ela não pode só passar pelo projeto que só incluam esse grupo, determinado grupo...

2º diálogo:

P: Imagino. E como é que... Você tocou em um ponto muito interessante, né. É... A mulher nordestina, chegando numa instituição que já tem uma estrutura, profissionais com muito tempo, outros mais recentes, mas que tem um cenário ali já mais ou menos definido. Você é um exemplo que entra nesse diálogo intercultural. Uma outra cultura em um espaço diferente...

MBR2b:[Sim, outra cultura]

P: O próprio exemplo, não é? Como é que você sentiu esse processo?

MBR2b: Então aqui o que é que eu percebo: não fui maltratada em nenhum momento, fui bem recebida, porém com um certo afastamento. Então, por exemplo, eu fiz um grande esforço pra participar, pra ficar mais íntima do pessoal da Museologia. Porque

¹⁰⁷ Ver tabela comparativa Concepções Interculturais, Quadro 21, pág. 174-175

eu quero, quero aprender, quero trabalhar mais na área de Museologia, quero montar uma exposição, como se pensa uma exposição. (...) Eu queria aprender um pouco mais, mas eu sinto uma... É... Resistência... (Pausa) uma resistência. Uma pessoa de fora, assim... Eu... Tem algumas decisões que eu acho que eu poderia “tá” participando, ajudando, e eu não “tô”. Simplesmente não “tô”. (Pausa) Mas aí, tem que ter paciência. né?

Fairclough (2001), aborda em sua análise sobre o processo em que se dá a mudança discursiva. Podemos observar no primeiro diálogo a origem e a motivação imediata de mudanças nos eventos discursivos, que se concentra na problematização das convenções entre aqueles que produzem ou interpretam esses conceitos. O gestor aborda o conceito de Inclusão e suas contradições questionando a forma como é entendido e aplicado, buscando questionar perspectivas contraditórias que foram sendo naturalizadas, e estabelecer novas relações e práticas no atendimento de públicos diversos e sugerir novas combinações, utilizando-se de uma abordagem de maior familiaridade: ““Tá” programado pra maio aqui uma espécie de laboratório de fotografia aqui com um grupo, é... de pessoas esquizofrênicas, que aí...mas assim, conversando com a pessoa ... assim... vamos abrir pra todo mundo?”

O segundo diálogo tem como foco as relações internas da instituição e a hierarquização das relações que se interpõe como barreiras ao estabelecimento de processos inclusivos. O autor destaca que grande parte do discurso se baseia na luta hegemônica que ocorre em instituições específicas e não de forma ampliada numa dimensão nacional, nesse caso, entre blocos de profissionais e departamentos que compõe as instituições. Em contextos em que grupos dominantes exercem poder em relação a atividades específicas acabam por definir modelos de trabalho e estabelecer alianças que fortaleçam esses arranjos. A dominação de uma determinada área normalmente se consolida pela imposição inflexível de regras, o qual o autor denomina “modelo código” de discurso, que leva em conta o discurso em termos de “concretização de códigos com molduras e classificações fortes. E a uma prática normativa altamente arregimentada” (FAIRCLOUGH, 2001, p.125): “Eu queria aprender um pouco mais, mas eu sinto uma... É... resistência... (Pausa) uma resistência. Uma pessoa de fora, assim... Eu... têm algumas decisões que eu acho que eu poderia “tá” participando, ajudando, e eu não “tô”.

Na narrativa da profissional entrevistada, o ponto crítico se manifesta na repetição de algumas expressões, evidenciando que as coisas estão ocorrendo de maneira equivocada: “Porque eu quero, quero aprender, quero trabalhar mais na área de Museologia, quero

montar uma exposição, como se pensa uma exposição. (...) Eu queria aprender um pouco mais, mas eu sinto uma... É... resistência. (Pausa), ...”

Os processos inclusivos devem ser compreendidos de uma forma global, envolvendo a instituição como um todo, e não de forma setorializada. Seus princípios devem nortear não somente ações, mais percepções e relações.

PORTUGAL¹⁰⁸

1ª parte: Entrevista com parte da equipe do Museu

P: Esse museu é o único que eu vejo aplicando este termo “Tardes interculturais”, por isso a minha curiosidade, como é que vocês chegaram a esse nome? (...)

MPT2d3: Isto é assim nós tivemos aqui a Dr.^a X que era diretora aqui do Museu e... ahn, no início tínhamos aqui neste museu lá em cima um espaço dedicado a pessoas que moravam nesta cidade e estavam a aprender a língua portuguesa como segunda língua e então todos os dias ao final da tarde o museu fechava e essas pessoas vinham assistir a aula de português dada pela Dr.^a X e a Dr.^a Y que ficavam, e isso constituiu a matéria prima, portanto, para termos aqui as “Tardes Interculturais” . O nome foi dado pela Dr.^a X e porque tinha essa abrangência e tinha essa matéria-prima que eram as pessoas que falavam da sua cultura, do seu modo de viver, donde tinham vindo e, como a **MPT2d1** já falou aqui e já referiu, portanto, esta cidade foi principalmente marcada pelas emigrações e ultimamente pelas imigrações portanto as pessoas vão e vem e tudo isto constituiu um mosaico intercultural. Dessa diversidade que nasce a palavra, quer dizer, a palavra já existia.....a fusão dessa iniciativa

P:[Sim]

MPT2d3:e desse projeto Tardes Interculturais...

P: [Uhum...e ela que colocou esse nome para vocês?]

MPT2d3: Ela colocou sim. A equipe, inicialmente, ela era responsável nessa altura em 2003. A primeira “Tarde Intercultural” foi sobre Timor.

MPT2d1:.....[ah! Foi sobre Timor? E eu pensei que era sobre os ciganos...]

¹⁰⁸ Ver tabela comparativa Concepções Interculturais, Quadro 21, pág. 174

MPT2d3: depois houve sobre a Rússia, e depois sobre os ciganos. Por que? Porque eles vinham cá aprender a língua portuguesa.

P:[Uhum]

MPT2d2: O projeto chamava O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua.

2ª parte – função: Antropóloga

MPT2d1: Por exemplo, pra questão da diversidade e a **MPT2d3** vai falar nisso. Ahn... (...) “As Tardes Interculturais” foi um projeto que foi desenvolvido, foi pensado de uma forma e isso já se relacionada com parte das exposições, eu lá chegarei... Foi pensado exatamente para que o Museu conseguisse ser uma casa e ser um palco, não é? Para essas comunidades de imigrantes que estavam a vir à catadupa e em muito acelerado para Portugal superando os destinos escolhidos, então houve um *boom*, eu não sei se você tem essa noção, mas houve *boom* de chegada de imigrante para Portugal no final dos anos 90, princípio dos anos 2000. Esta cidade foi um dos sítios que mais acolheu esses imigrantes e foi crescendo aqui comunidades do Brasil, sobre tudo da África, várias, várias regiões de África e de Europa do Leste que cresceram de uma forma muito significativa. Como você sabe, a partir do momento em que essas pessoas chegam ao sítio e são bem acolhidas nesse sítio e conseguem ter capacidade para receber mais, não é? Essas comunidades vão alargando, porque uma família nunca vem só.

P:.[Uhum]

MPT2d1: E esse movimento todo que foi gerado aqui no Museu na altura, e eu nem cá ainda tinha chegado, estava cá **MPT2d1**, a Dr.^a X que acho que na altura era a chefia do Museu, ahn... O museu nessa altura entende que teria que alguma forma dar espaço a essas pessoas, para elas poderem se encontrar, para elas poderem discutir os problemas que estavam a acontecer na vida para poderem se apresentar de uma forma condigna.

P: ..[Uhum]

MPT2d1: Ahn, e efetivamente inicia-se todo um projeto que dura até os dias de hoje, iniciasse em 2004 com as comunidades ciganas aqui da cidade, portanto é um projeto de longo curso, não é? De 2004 a 2018 já levam 14 anos, em que mensalmente, todos os sábados, o último sábado de cada mês era convidada uma comunidade de imigrantes a realizarem uma exposição sobre si própria e, portanto, o envolvimento deles na criação e na elaboração dos conteúdos das exposições era imenso. Nós, basicamente, aquilo que fazíamos, era dar-lhes as ferramentas para que eles pudessem entender qual o espaço que usariam e as ferramentas museológicas que teriam ao seu dispor e montassem um

exposição que os apresentasse e depois havia uma conversa e comida, como é óbvio, isto sem comida não tinha graça totalmente nenhuma e é um cartão de visitas, não é? As pessoas apresentam-se através daquilo que consomem, escolhem como produtos, para seus filhos, para sua vida e, portanto, a comida era uma coisa que fazia sempre parte.....E música e outras manifestações artísticas, por exemplo,

MPT2d3:[E música]

MPT2d1: se havia dança ou literatura, música e temas que os preocupassem e houve... vou só dar um exemplo também para conseguir enquadrar. Há tardes muito emblemáticas, que são aquelas tardes em que passamos por todas essas panóplias, segmentos das características da identidade cada um, não é? Comida, música que se ouve, música tradicional ahn...

MPT2d3:.....[indumentária]

MPT2d1: Indumentária, as exposições de vestuário, exposições fotográficas, pronto, em que são tardes muito emblemáticas no sentido em que são tardes de apresentação da própria comunidade, tardes que são tardes, por exemplo, e houve uma e eu acho que elas lembram muito bem que nos marcou que era uma tarde que se chamava “Dar a luz longe de casa”, não era uma tarde que visava uma comunidade de imigrantes em particular, não era feita com uma comunidade de imigrantes em particular, mas o Museu entendeu, e isso era uma das coisas que nos era transmitida, transmitidas pelas as pessoas, que era a quantidade de mulheres que vinham nesses grupos e passavam a residir num país estrangeiro e engravidavam. E como é que é? Onde é que se tem os filhos, que tipo de apoios que existem, como é que a segurança social pode ajudar, como é com a questão legalização dos documentos? Portanto foi uma tarde diferente, não foi uma tarde emblemática, foi uma tarde em que se reuniu um conjunto de especialistas da segurança social, advogados, do CEFÉ portanto uma série de peritos e tínhamos uma plateia de mulheres grávidas ou com filhos e que tinham dúvidas para pôr e queriam ver questões, que são questões do cotidiano da sua vida resolvidas ou pelo menos esclarecidas, porque a falta de apoio que efetivamente as essas pessoas têm é grande.

O Museu foi tentando ao longo dos anos colmatar um “mucadinho” essas fissuras, essas feridas que acabam por ficar abertas nas pessoas, não é? Ser um espaço de encontro, mas também um espaço de debate, um espaço de questionamento e isso é um projeto que já dura 14 anos, portanto à nível de participação eu acho que as Tardes Interculturais são o melhor exemplo que você pode levar daqui.

3ºparte – função: Gestor da Câmara Municipal

MPT2f: Em 2009, um órgão da Câmara, faz uma candidatura a fundos comunitários, para revitalização este bairro. E esta revitalização tinha muito a ver com obra física, mas ahn... Como também havia financiamento para obras imateriais, até então chamamos os projetos imateriais, entre outras ahn... Entre outros projetos, a gente não foi o único, ouve a ideia de ahn... Fazermos ahn... Um... Um museu ahn... Que tirasse ahn... os três bairros dessa região daquilo que é ahn... Segregação. Esses três bairros são um conjunto, É um bairro que tem uma série de estigmas associados, portanto toda a gente tem, há uns tempos atrás, hoje já não é assim, podemos dizer isto, até em 2009, toda a gente noticiava esse bairro pelas piores razões porque... E quando eu incluo toda a gente mesmo ao nível nacional, portanto porque é um bairro que estava frequentemente na comunicação social, por causa dos conflitos, por causa de questões com a polícia e, portanto depois tudo era por um lado, ahn... De uma forma dava uma visibilidade, portanto isto... Era um bairro de uma visibilidade muito negativa associada e, portanto ninguém queria vir ao bairro. E, portanto o... A proposta de se fazer um Museu tem ahn... Esse objetivo também, portanto por um lado trabalhar com, através da arte, não é? Por outro, ahn... Associar com aquilo que foi a revitalização do bairro, dos prédios, dos espaços comuns, portanto o prêmio teve tudo isso, o projeto teve todas essas intervenções, mas associar a isso também a questão cultural e o acesso à cultura. Aumentar a autoestima dos... hum... dos moradores e, portanto, que eles se sentissem bem valorizados sabendo que existe cá e por outro lado fazer e quebrar esta barreira entre o bairro e a cidade e trazer pessoas de fora e por isso o Museu ahn... O Museu ao ar livre. Foi lançado um concurso público daquilo que era pedido de fato é que tivesse certas características, fazer um museu com estas características, talvez só uma intervenção no bairro, quem ganhou o concurso foi o João Limpinho, um escultor que ahn... Já tinha algumas coisas feitas neste... Neste âmbito de peça de grandes dimensões e... Que estão expostas na rua e portando em vez de mil, acho que começou lá em 2011 a trabalhar com o escultor regularmente numa equipe com técnicos da cultura, da inclusão social, é... Neste caso eu, é... Obras, isso implica o João Limpinho trabalha com materiais hum... Provenientes de sucata de grandes dimensões e, portanto, este trabalho começou em 2011, é ideia, foi desde logo ahn... Haver aqui uma direção daquilo que é o bairro industrial nesta cidade. (...)

P:.....[Sim, sim...]

MPT2e: Tem uma compreensão museológica, mas há, há toda uma tradição e um saber da indústria naval e, portanto aquilo que o escultor foi fazer foi procurar junto às empresas, ahn... procurar aquilo que eram as... os equipamentos desativados da indústria naval e transformar alguns e, portanto as peças, algumas peças estão transformadas mesmo plasticamente e já vou dar exemplo de algumas, outras estão tal e qual quanto

estariam nas fábricas e, portanto o museu tem essas duas vertentes. Uma vertente mais artística, mais plástica e uma vertente mais museológica. Ambas são museológicas, mas também tem o sentido de ahn... Que haja alguma informação sobre aquilo que é o nosso passado em termos de indústria naval e é interessante, porque muitos moradores com quem nós vamos fazendo visitas, e que sabem, e que trabalharam naquele tipo de equipamento. Portanto, de fato aqui esta relação foi preservada. A primeira coisa que o escultor fez, ahn... E por isso a inclusão social esteve sempre ligada a este projeto, a primeira coisa que ele fez foi andar pelo bairro e conhecer as pessoas e conversar com as pessoas, portanto ele trazia alguns projetos e, portanto, mas o projeto em si e as peças nasceram depois desta conversa e do conhecer o bairro. Portanto aí os desenhos, iniciais de algumas coisas que ele ahn... ele pensou, mas a sua, a sua maioria as peças nascem daquilo que é a observação do escultor, não traziam nada prévio a isso definitivo, portanto aqui ao lado há uma peça que se chama o Labirinto e que vai, é feita com peças com...

P:.....[Tubos}

MPT2e: Tubos, isso. Essas coisas, peço desculpas, eu não sei o nome, nunca ei de saber o que é... Onde é que são as peças.

P:[Uhum]

MPT2e: Esta peça o Labirinto ahn... Tem uma história engraçada por trás, mas de fato a primeira imagem que eu tenho a caminhar no bairro é que isto é um labirinto de corredores, de prédios, e ao perdesse aqui e, portanto, ele quis transferir aquela imagem e, este bairro é um labirinto. Isto foi à primeira imagem, a primeira sensação que ele teve quando esteve no bairro. Por outro lado, ahn... Neste parque estavam ahn... Depois pode ir ver umas cadeiras de botão ... (...) Deixei ficar as cadeiras porque eu consigo construir um equipamento que ao mesmo tempo permite que as crianças, porque estão num parque muito vivido por crianças que de alguma forma brinquem, ou seja, eu tenho sempre essa preocupação, em todas as peças praticamente, que elas tenham essa coisa de mexer, portanto, da minha maneira de ver que elas sejam robustas, as coisas são imensas obviamente, porque elas são coisas de grandes dimensões, mas que sejam, ahn... Vividas pelas pessoas e, portanto não há aquela coisa do “não mexe”, “não toca”.

P: [Hum...]

MPT2e: (...)Aí, em 2013 acontece à primeira fase de importação das peças, portanto elas não foram todas colocadas ao mesmo tempo, nem inauguradas ao mesmo tempo, houve duas inaugurações, na primeira, hum... em 2013 esse tempo é inaugurado pela, a primeira fase, o Labirinto fazia parte dessa primeira fase e, portanto as crianças do bairro foram convidadas a pintar as mãos e elas têm lá as mãos. Já passaram quase cinco anos,

elas já estão muito sumidas, ahn..., mas estão lá as mãos das crianças do bairro, as mãos dos técnicos, está lá a minha e dos outros colegas, mas também está a do escultor. Nesse ano também, nesse primeiro ano, foi inaugurada a Metamorfose, que é esta peça ahn... Ah, é só para eu não... em relação ao Labirinto que estávamos voltar a repintar, portanto com letras do alfabeto vamos voltar a convidar a comunidade e as crianças e vamos repintar e será na primavera depois da Páscoa, nas férias da Páscoa uma coisa que, que ainda temos de ver, portanto a primeira fase é inaugurada em 2013, a segunda fase em dezembro de 2014 e só em 2016 é constituída a equipe do serviço educativo e é ahn... Posto em prática um programa de atividades e, portanto, este museu tem sido ahn... Não tem sido “operacionalizado” como nós gostaríamos, portanto tem, tem sido vários problemas e obstáculos para conseguir o “operacionalizado”, ahn... Mas sem falar que o escultor faleceu em junho de 2015, portanto pouco depois da inauguração das peças e, portanto deixou muita coisa pensada conosco sobre a forma de “operacionalizar” isto. Mas de qualquer forma, obviamente, podíamos ter continuado porque ele era uma pessoa extremamente disponível para essas coisas e no contato com as pessoas. Isso nota-se também na forma com que os moradores retribuem, a forma como tratam e tomam conta das peças. (...) Não há peças vandalizadas e toda gente nos dizia: “nem pensar em fazer uma coisa dessas nesse bairro, porque serram as peças, grafitam tudo!”. E nada disso aconteceu ainda, portanto de fato houve uma, houve uma preocupação nossa visando da autarquia também em construir e fazer este processo com os moradores foi tudo feito com eles, várias reuniões de apresentação com o escultor presente, os trabalhadores que tiveram com ele eram moradores do bairro, então teve duas pessoas a trabalharem com ele nesse processo todo e eram moradores do... do bairro. Algumas peças foram decididas pelos moradores, aonde é que elas eram colocadas, portanto a peça, nomeadamente na peça Casal Cigano ahn... Como foi a comunidade cigana do bairro que decidiu...

P:[ah, sim?]

MPT2e: Decidiu aonde é que ela iria ficar, nós havíamos pensado em colocar no sítio cigano, não: “ponham aqui, nós vamos cuidar dela”. E ela lá está, e é uma das mais, na minha opinião, uma das mais bonitas, reflete muito a questão de interculturalidade neste bairro, nós estamos num bairro com uma grande presença de culturas e, portanto o escultor também teve essa, essa sensibilidade e, portanto nós temos uma peça, como ela já é comunidade cigana, temos outra como a comunidade africana aqui, ahn... Todas elas têm esta, tem esta sua relação com o bairro. Inicialmente só tínhamos previsto colocar peças em um bairro, mas à medida que a relação com os moradores foi estabelecendo os moradores do bairro vizinho pediram muito, pediram muito uma peça para o bairro deles e tiveram né? Portanto O Despertar fica mesmo nesse outro bairro.

Para Fairclough (2001) todos os enunciados são constituídos por pedaços de enunciados dos outros, mais ou menos explícitos ou completos. Os três diálogos têm como característica principal e marcante a Intertextualidade, isto é, são constituídos por elementos de outros textos.

Como já foi citado, a Intertextualidade implica na inserção da história da sociedade ou da instituição em um texto, isto é, “o texto absorve e é construído por textos do passado” e contribui para processos de mudanças mais amplos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134). Podemos observar primeiramente no texto a inserção da história da instituição [ahn... no início tínhamos aqui neste museu...] que tem continuidade mais abaixo no final do diálogo... [A primeira “Tarde Intercultural” foi sobre Timor] (...) [depois houve sobre a Rússia, e depois sobre os ciganos].

Em seguida temos a inserção da história da cidade, do passado mais remoto, para um passado mais recente: esta cidade foi principalmente marcada pelas emigrações e ultimamente pelas imigrações.

Outro exemplo de intertextualidade identificada no primeiro diálogo é a “Intertextualidade manifesta”, pois podemos identificar a presença de outros textos na composição do diálogo, nesse caso específico o texto está configurado pelo conceito de Interculturalidade, que representa a centralidade do texto. [O nome foi dado pela Dr.^a X e porque tinha essa abrangência e tinha essa matéria-prima que eram as pessoas que falavam da sua cultura, do seu modo de viver, donde tinham vindo],

A intertextualidade pode também ser identificada nos textos pela presença de enunciados de falantes anteriores, tais como [a MPT2d1 já falou aqui e já referiu].

Retornando a afirmativa de Fairclough (2001, p. 134), acentua que “os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços dos enunciados dos outros” (...). E complementa: “a nossa fala é preenchida com a palavra dos outros”, deixando transparecer diversos níveis de consciência ou de afastamento.

No segundo diálogo a Intertextualidade também é construída por textos do passado com o objetivo de marcar uma mudança social na comunidade: [..., mas houve boom de chegada de imigrante para Portugal no final dos anos 90, princípio dos anos 2000]

O nível de afastamento também fica evidenciado na seguinte fala: “O museu nessa altura entende...” como também mais abaixo: “...o Museu entendeu e isso era uma das coisas que nos era transmitida...”

Mas há um outro aspecto marcante que aparece no discurso elaborado no segundo diálogo: a Ideologia. Segundo Fairclough (2001):

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas e sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nesse diálogo evidencia-se dois dos princípios da Ideologia, apontado pelo autor: O primeiro “(...) ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais da Ideologia” (p. 116). Em seguida: “os aparelhos ideológicos do estado (instituições como a educação ou mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.”. (p. 117)

Tais princípios compõe o seguinte discurso: [“todos os sábados, o último sábado de cada mês era convidada uma comunidade de imigrantes a realizarem uma exposição sobre si própria e, portanto, o envolvimento deles na criação e na elaboração dos conteúdos das exposições era imenso. Nós, basicamente, aquilo que fazíamos, era dar-lhes as ferramentas para que eles pudessem entender qual o espaço que usariam e as ferramentas museológicas que teriam ao seu dispor e montassem uma exposição que os apresentasse”]

Fairclough (2001) esclarece que o que deve ser enfatizado na análise do discurso em relação a Ideologias embutidas nas práticas discursivas é o aspecto da transformação, como um movimento, uma luta para remoldar as práticas discursivas no contexto de reestruturação ou da transformação de relações de dominação (p. 117)

No terceiro diálogo é confirmada a presença da Intertextualidade também na fala de um gestor, o que denota um relato de exercício ligado a estruturas, e que se utiliza dos textos do passado com o objetivo de marcar uma mudança social na comunidade, embora encontremos indícios de contradições na construção do discurso pela utilização simultânea’ dos verbos no tempo presente e passado: É um bairro que tem uma série de estigmas associados, portanto toda a gente tem, há uns tempos atrás, hoje já não é assim, podemos dizer isto, até em 2009 toda a gente noticiava esse bairro pelas piores razões.

Podemos identificar um ponto crítico ou momento de crise na elaboração do discurso. Há momentos em que se pode observar a existência de algum distúrbio que demanda que

o entrevistado repare um problema na comunicação, nesse caso, por meio de repetições e hesitações na produção do texto, na escolha de qual a melhor palavra a ser utilizada: “Fazermos ahn... Um... Um Museu ahn... Que tirasse ahn... os três bairros dessa região daquilo que é ahn... Segregação”.

Faiclough (2001) destaca que “tais momentos de crise tornam visíveis aspectos de práticas que devem ser normalmente naturalizando-se e, portanto, dificultar a percepção, mas também mostram mudança no processo, formais reais pelas quais as pessoas lidam com a problematização das práticas” (p. 281)

A intertextualidade pode também ser identificada no discurso do gestor em função do seu relato estar repleto por partes de enunciado de outros, como o enunciado de outros moradores da cidade: “toda gente nos dizia: “nem pensar em fazer uma coisa dessas nesse bairro, porque serram as peças, grafitam tudo!”. E de moradores da comunidade que é foco das ações: “nós havíamos pensado em colocar no sítio cigano, não: “ponham aqui, nós vamos cuidar dela”.

Os relatos citados acima refletem as experiências de um museu em Portugal inserido em uma comunidade pluricultural, que assume o conceito de interculturalidade como base para o trabalho a ser desenvolvido. É importante destacar que existem diferenças nos contextos de ambos os programas. “As Tardes Interculturais” consistem em um programa que surge internamente no Museu, buscando integrar os diversos grupos que constituem aquele contexto social. O segundo projeto descrito no 3º relato, “O Museu está na Rua” compõe uma política pública da Câmara que administra aquele município. O Museu da localidade é chamado a colaborar com esse programa, juntamente com outros equipamentos do município, ou seja, as diversas secretarias envolvem-se com a tarefa de transformação e integração do bairro social à vida da comunidade local. Todo o processo de organização do programa tem origem na Câmara, o museu participa como mais um equipamento apoiando as ações referentes à educação e à cultura quando solicitado. Nessas experiências podemos observar o caráter educativo que permeia todo o processo, em considerando o contexto onde se desenvolvem, as realidades sociais que legitimam a necessidade dessas ações e os objetivos propostos, compreendemos que os princípios da Educação Intercultural se tornam fundamentais para que as práticas resultem em mudanças efetivas.

A obra de Perotti (1997) descreve os princípios que devem direcionar a educação intercultural e qual os seus propósitos. Para além da atuação junto às comunidades compostas por imigrantes, a educação intercultural nos oferece também instrumentos valiosos para pensar uma educação para a Diversidade. O ponto de partida para a prática

da educação intercultural são as pessoas, suas raízes, sua história, oferecendo-lhes um novo sentido, que auxiliem a construir um novo roteiro, e dar continuidade a sua história ou mesmo, constituir uma nova cultura com base na convivência entre diferentes.

O autor destaca que a Educação Intercultural não pode ser compreendida, na sua relação com sociedades pluriculturais, como uma abordagem de caráter idealista, fruto da generosidade e compreensão das instituições ou de atores específicos, mas envolve a estrutura institucional, políticas e uma filosofia de trabalho que fundamentem suas relações com os mais diversos setores da sociedade, contrapondo-se a concepções educacionais centralizadoras que direcionam e reduzem a diversidade à unicidade (o que não pode ser confundida com unidade), como também ao fechamento dos grupos sobre si mesmos.

A compreensão sobre as identidades socioculturais dos diversos grupos que acessam as instituições também é fator relevante, na medida em que não se pode conceber essas identidades como estáticas, rígidas ou isoladas, sem que se busque estabelecer alguma relação entre o conteúdo a ser comunicado pela instituição e o sujeito, mas reconhecer que quando se fala em identidade, refere-se a algo em construção, e de uma dinâmica em que as instituições educacionais tem um papel relevante a desempenhar. É importante, portanto, recuperar o foco na especificidade dos sujeitos, tantas vezes deixadas de lado em função de padrões normalizadores, a busca por tomar conhecimento dos aspectos particulares de suas existências, sua trajetória, seus interesses, suas habilidades e relações que estabelece no espaço social e da sociedade com eles e os conflitos que delas suscitam.

Para atingir os objetivos de estímulo a criação de novas culturas de convivência, propomos a aprendizagem das culturas de origem ou de pertencimento entre os sujeitos e grupos sociais diversos usuários dos museus, o que lhes proporcionaria a abertura às mais diversas realidades, integrando também os diversos profissionais e educadores participantes dessas relações e contextos. Essas oportunidades são fundamentais para garantir a troca e mesmo a confrontação e tornar palpável a necessidade de respeitar diferentes visões e vivências, além de ultrapassar a tendência de etnocentrismo ou de dominância presentes nos discursos das instituições educacionais, entre elas o museu. Se trata, portanto, de considerar a diversidade como motor das ações museológicas em suas mais diversas instâncias, garantindo assim a participação de grupos de pertencimento diversos em uma sociedade e de instituições democráticas e plurais.

Esses sujeitos, esclarece Perotti (2003), já não podem ser percebidos como pertencentes a um todo social, mas estão ligados às múltiplas redes que se entrecruzam

em quantidade enorme de combinações possíveis, inutilizando ações educativas que tenham como base sistemas classificatórios.

O que precisa ser incorporado à prática educativa nos museus é justamente o reconhecimento desse caráter relacional e dinâmico da vida social, assim como da cultura, pois não podemos compreender a sociedade, nem atuar com ela sem reconhecer o processo de socialização que a constitui e evidencia seu caráter complexo, desvinculando-a da ideia de unicidade ou totalizante. Nesse processo, portanto, torna-se fundamental o reconhecimento das múltiplas alteridades que compõe o sujeito, sendo este espelho e reflexo da sociedade pluricultural em que se insere.

Compreendemos que os setores educativos e as instituições como um todo ainda percebem a pluriculturalidade ou a diversidade da sociedade como se fosse um mosaico, nos quais os grupos sociais se apresentam em sua alteridade apenas justapostos, numa visão da cultura estática e em isolamento, ignorando a interação entre os diversos grupos e culturas. Nesse processo a cultura dominante serve como o “cimento” que integra as peças e uniformiza a diversidade, consolidando uma troca unidirecional e não relacional, consolidando padrões que os demais integrantes devem se ajustar, dando a aparência de uma falsa coesão social. Portanto, em concordância com o autor, consideramos ser importante para a eficácia das ações educativas abandonar o modelo dicotômico que ainda rege as ações e métodos produzidos para dar conta da sua relação com a sociedade (pessoas com deficiência x pessoas sem deficiência, autóctones x imigrantes, homossexuais x heterossexuais, idosos x jovens) e buscar descobrir e explorar os aspectos que surgem da sua interação das diversas identidades no meio social, tais como:

- em primeiro lugar, aquilo que os une: a realidade bio-psíquica (idade, interesses, experiências); a realidade social e econômica (trabalho, habitat); a realidade territorial (prédio, bairro, cidade, região); a realidade histórica do momento (a contemporaneidade que une na actualidade através dos media); a língua ou as línguas oficiais institucionalizadas nos países, para melhor aprender o que os diferencia e os caracteriza (a pertença do indivíduo a um grupo, o passado das famílias, as línguas, a religião, a pertença étnica e nacional, as práticas educativas);
- seguidamente, aquilo que os opõe: ideologias, história. (PEROTTI, 1997, p. 43)

O autor consolida a análise dos aspectos que evidenciam a pluriculturalidade existente nos sujeitos e nos diversos grupos sociais, ao identificar o aspecto cognitivo

(língua, conhecimento, crenças); o aspecto normativo: valores, normas; o elemento afetivo: o comportamento, costumes, modos de vida; os elementos estruturais; pertença a grupos primários, a associações, ou a uma situação jurídica, política profissional) evidenciam que um sujeito pode se reconhecer como pertencente a diversas culturas e portanto, não correspondendo a imagem cristalizada com que os museus ainda trabalham a diversidade na relação com determinados grupos e segmentos específicos.

Outro aspecto a ser considerado é o processo de “autonomizar as culturas” ou como abordamos anteriormente, minimização, como se a interação entre os sujeitos, grupos e comunidades se fizesse em relação de igualdade, com base numa pretensa igualdade no estatuto jurídico, cultural e político. As relações no interior de uma sociedade pluricultural, supõe sempre extensos processos de negociação entre as instituições e os grupos minoritários. Os grupos interagem na desigualdade das relações de força, de uma maneira dialética: qualquer interrelação cultural implica em reivindicações conflitivas. Em relações aos museus há sempre uma comunicação direcionada para uma maioria e os reflexos dos confrontos destes padrões com o comportamento de identificação das minorias, que resultam em sentimentos de inferioridade ou rejeição aos espaços museológicos.

A atuação educativa dos museus também não pode supervalorizar determinados aspectos em detrimento de outros também importantes, sejam esses a diferenciação étnica, sexual, funcional e outras tais como classe social, geracional e mesmo de formação. A noção de pertença de um grupo social não tem caráter exclusivo, mas representa apenas uma entre outras pertenças. No caso da pessoa com deficiência, esse contexto tem resultado em uma definição do sujeito apenas pelo parâmetro biológico, da mesma forma a ênfase na sexualidade e nas questões de gênero, ou racialidade. Esse contexto é o ponto de partida para o estabelecimento de estereótipos e preconceitos e mesmo do surgimento sentimento de ameaça na sociedade, em função da expansão de determinados grupos.

Igualmente, identificar os grupos sociais que compõe uma sociedade pluricultural como estruturados ou homogêneos, nas quais os indivíduos seriam afetados por uma designação de identidade coletiva. Essa percepção não corresponde à realidade desses grupos, já que se ignora que sejam muito mais fragmentados do que se imagina. São ignoradas também as relações de poder, as relações econômicas e as relações culturais e a sua articulação, que envolvem os grupos culturais. Os sujeitos que integram esses grupos são atravessados pelos mesmos fenômenos de pluriculturalidade que agem sobre seu grupo social. Esses universos culturais não podem ser compreendidos como entidades cristalizadas, mas como organismos vivos com grande potencial para a adaptação e de renovação.

Segundo Perotti (1997, p. 46) importa reconhecer as relações de pertencimento que ligam os grupos sociais enquanto instâncias “de identificação, de convivência, de educação, de comunicação de organização social, de socialização, de informação, de explicação, de reinterpretação de tradições e, sobretudo em termos de solidariedade e de expressão cultural (...)”

Se compreendemos a educação como um processo amplo e contínuo que se estende ao longo da vida e se concretiza nos mais diversos espaços de relações sociais, podemos entender a importância de uma educação intercultural que se fundamenta na aprendizagem baseada nas relações humanas. Continuamente o sujeito é estimulado a situar-se a si próprio, em sua convivência e interação com o Outro e demanda um processo evolutivo. A Educação Intercultural tem como finalidade oferecer ferramentas aos sujeitos para que possam ampliar suas referências, vivenciar e usufruir plenamente da diversidade cultural do meio onde vive, por meio do desenvolvimento da sua capacidade de comunicação, inclusive em situações de conflito, nas quais as relações não estão tão perceptíveis. O sujeito percebe-se na sua alteridade na sua relação com o Outro, seu igual, numa condição de interdependência e de conflitualidade. (PEROTTI,1997)

Nesse processo, os indivíduos se percebem e reconhecem sua alteridade e semelhanças na relação com o Outro, através da constatação da sua diversidade e complexidade. Esse conhecimento não se dá de forma burocrática ou formalizada, mas na convivência. Apesar disso as semelhanças e diferenças descobertas reconhecidas pelos sujeitos não representam o cerne da Educação Intercultural, nem se destina a conhecer uma cultura específica, mas as relações que se constituem, e é esse aspecto que traz o enriquecimento individual, coletivo, institucional e social.

Determinar e encerrar o sujeito numa identidade fixa, ou a uma formação restrita a um tempo determinado não é concebível na Educação Intercultural. Diante disso, a escola não dá conta sozinha do processo educativo, pois a formação dessa consciência ultrapassa os limites da escola e demanda que sejam estabelecidas e de desenvolvidas relações com outros espaços educativos (PEROTTI,1997). Esse processo exige um programa de cooperação com inúmeros parceiros extraescolares, constituindo-se numa comunidade educativa, sendo esses conscientes do seu lugar e do seu papel e na qual atuem em conjunto os mais diversos setores da sociedade. O desafio consiste em criar espaços de interlocução onde possam refletir juntos professores, pais, associações, organizações e movimentos de juventude, representantes do mundo profissional, do mundo artístico e das diversas comunidades culturais, como também a universidade e a comunidade científica.

Perotti (1997) alerta que a Educação Intercultural não pode se restringir a desvelar a alteridade e a diversidade, produtos das relações entre diferentes, ela também deve gerar no sujeito uma consciência que produza práticas em matéria de Direitos Humanos e integrar na formação ao longo da vida o sentido de combate contra qualquer forma de discriminação. Se o Outro, na sua diferença, se percebe na condição de desigualdade, pelo seu estatuto jurídico, socioeconômico ou político, a educação intercultural em decorrência dessas carências que necessitam ser atendidas e de um contexto negativo que precisa ser transformado, propõe como premissa abordar referências jurídicas, éticas ou morais fundadas nos Direitos Humanos.

3.5.12 – Direitos humanos

BRASIL

1º relato – função: Educador

P: Muito positivo, né. Vocês trabalham num museu que tem uma temática muito específica que é a questão até dos Direitos humanos, e que no contexto que a gente vive na sociedade hoje, é um tema muito em debate, ou dizer contestado, né? Sempre a questão dos Direitos Humanos é colocada em dúvida, né, a valorização desse documento, (pausa) desse contexto dos Direitos Humanos na vida até do indivíduo, né. É contestado o tempo todo, o cidadão comum. Qual que é o papel de vocês? Você identifica a importância de a instituição trabalhar com esse tema hoje? É até uma pergunta que eu faço muito específica pra vocês por causa da temática desenvolvida aqui na instituição, né. O que é o trabalhar com esse tema e qual é a importância de trabalhar com esse tema? É... Hoje, na sociedade como está.

MBR3a: É, primeiro. É... Trabalhar com esse tema, entender que, primeiro, as pessoas precisam entender o que é isso. Então, é o primeiro passo né: “O que são os Direitos Humanos?” “Do que vocês estão falando?” Então, a primeira coisa da parte da equipe – da minha parte – entender que ela é fundamental nessa discussão. Ela tem que “tá” presente, que ela é presente na ação também, mas principalmente trabalhar com Educação e Direitos Humanos, que é o foco da instituição. Quer dizer, educar para os Direitos Humanos e o que que é isso? Então, fazer com que as pessoas entendam o que são os Direitos Humanos; como esses Direitos, eles “tão” presentes – eles teriam que estar presentes – na vida dela; ou se são violados, como essas violações são constantes; e

principalmente, trabalhar com a modificação desse tema então, pra que as pessoas consigam entender isso. Porque quando elas vêm à instituição... Eu acho até que isso tem sido muito forte na divulgação por conta das pesquisas que a gente tem feito, a gente recebe muito público escolar – como toda instituição – mas aí em vários níveis, inclusive universitário e que procura muito a gente por questão da ditadura. E trabalhar com o tem “Direitos Humanos”, é importante que esses grupos entendam que ele pode ampliar essa questão dos Direitos Humanos pros seus... Pros seus projetos multidisciplinares e trabalhar outras temáticas que estão na escola e que, muitas vezes eles não entendem como Direitos Humanos. Então, as próprias pesquisas que a gente faz de avaliação de público – por que vem? por que que procurou? – ela reflete um pouco isso. Então a gente tem insistido isso tanto na formação dos educadores, dos professores, nos cursos que a gente tem pros educadores pra que esse público entenda nas próprias mediações. Principalmente, na atividade maior que a gente... falando “maior” na quantidade de oferta e de público também, que são as visitas. De que ele entenda o que que é isso, né? Então é... Pra gente, além de ser muito relevante no momento em que a gente “tá” e necessário, a gente acha que educar para os Direitos Humanos: pra que que isso serve? Por que que é importante discutir isso? Por que que é importante saber? E como eu atuo no meu cotidiano? Como a base em Direitos Humanos, ela é fundamental...

2º diálogo – função : Gestor de Museu

P- Que projetos vocês desenvolvem sobre diversidade sexual. Como isso acontece?

MBR4: - A gente trabalha como... a gente tá dentro da estação de metrô... a gente tem... hum.... Ele... ele foi pensado para ser um espaço aberto então diferente dos outros museus onde você tem um prédio e tem essa questão que se diz da segurança, algo fechado, você tem que passar por alguma barreira, alguma bilheteria, uma catraca... a gente não tem isso... pode ter uma rampa e você entra ...Isso é uma política do Museu, do nosso Museu, para receber todo mundo todos e todas as pessoas. (...) É claro... ela ...ela tem algumas, algumas, consequências, digamos assim, né? Mas essa prática é muito importante para a gente, né? Porque a gente não... quem quiser entrar no museu entra. (...) Eu ouço muitas, essas histórias ...não sei ...o Museu...o espaço aberto do entorno ...tal, mas eu também ouço muitas vezes que as pessoas que estão em volta, não sabem ou nunca entraram no museu, que tá ali do lado. Eu acho que isso é um processo que o museu mesmo fala: “Oh! um “prediã” ... fechado...um espaço intimidador, isso sempre me fez pensar nisso. (...)” porque não dá para falar que a gente não sofreu preconceito, quer dizer discriminação ... a gente sofre tanto quanto a nossa população. Tem gente que dá voadora

no vidro... tem gente que vem lá bater bíblia. tem gente que xinga a gente, tem gente que picha o Museu, tem gente que ...já entrou fazendo ameaça.....ainda assim tem essa questão...

P-[sério?]

MBR4: ..., mas a gente sempre conversou equipe e falou: “não a gente não vai colocar uma barreira, (...)” E isso a gente sempre achou que era fundamental que o museu não tivesse isso.

3º diálogo: função: Educador

MBR3b: Eu acho que (pausa) esse espaço devia ter mais voz na sociedade, infelizmente não tem. Acho que uma das... Das formas de sair dessa armadilha em que a gente se encontra com essa questão do autoritarismo, desse discurso desagradável de que Direitos Humanos é coisa de bandido e blábláblá, é que esse espaço tivesse mais voz na sociedade e que houvesse mais espaços como esse. Isso é um. Como enfrentar esse discurso, esse debate, né, de direitos humanos, “não concordo com direitos humanos” e não sei o quê. Que daí eu não sei o que eu faço. Tratar a Declaração de Direitos Humanos como um documento histórico e pegar essa Declaração e falar “não, então ‘tá’, vamos lá. Onde você...”. Vamos lá: primeiro, tipo, “todos nascem iguais perante a lei, são livres, blábláblá, é direito. Você é contra isso?”. Então, são trinta artigos. Vamos vendo os artigos. “Alguém é contra isso? Vocês acham que isso ‘tá’ errado? Em algum momento isso ‘tá’ defendendo bandido?”. E trabalhar também o histórico da Declaração, né? Falar desse histórico da Declaração e o quanto ela nem é... Não chega a ser nem de extrema esquerda. A Declaração foi feita no... Ela foi escrita pelo Canadá com o auxílio dos Estados Unidos durante o... Após o fim da Segunda Guerra Mundial. Ela não chega a ser cubana.

P:.....(Risos).

MBR3b: Então é buscar esse histórico, de onde veio: com o fim da Segunda Guerra Mundial.

P:[Um esclarecimento.]

MBR3b: É. E com as atrocidades que ocorreram na Segunda Guerra Mundial e... É, a Declaração de Direitos Humanos é burguesa, né: um dos direitos humanos fundamentais é o direito à propriedade. Então...

P:[Uhum]

MBR3b: Tipo, é ir trabalhando um, o contexto histórico da própria Declaração, e dois, tratá-la como um documento histórico mesmo.

No primeiro e terceiro relatos se destaca-se a intenção do discurso de buscar a mudança social, através da construção de um diálogo e na interação entre o educador e os visitantes com base na problematização das convenções: “principalmente, trabalhar com a modificação desse tema então, pra que as pessoas consigam entender isso”. As problematizações se repetem no decorrer do relato tendo como método a ênfase nas contradições, confrontando as concepções arraigadas do sujeito e o texto do documento: Vamos lá: primeiro, tipo, “todos nascem iguais perante a lei, são livres, blábláblá, é direito. Você é contra isso?”. Então, são trinta artigos. Vamos vendo os artigos. “Alguém é contra isso? Vocês acham que isso ‘tá’ errado? Em algum momento isso ‘tá’ defendendo bandido?”

Segundo Fairclough (2001) esses questionamentos geram dilemas nos sujeitos, que são estimulados a se adaptarem às convenções existentes de novas maneiras e assim contribuir para as mudanças discursivas: “pra que que isso serve? por que que é importante discutir isso? por que que é importante saber? E como eu atuo no meu cotidiano?”.

O autor continua sua reflexão sobre o processo de produção e interpretação textual (nesse contexto a percepção dos sujeitos sobre os Direitos Humanos) destacando que “há dimensões socio cognitivas específicas de produção e interpretação textual” (p. 109) que apresentam como foco a inter-relação entre os recursos dos membros, aqueles que os sujeitos que participam do diálogo têm interiorizados e que contribuem para o processamento textual, isto é, na forma como elaboram seus discursos ou narrativas. Portanto, precisamos reconhecer que os processos de produção e interpretação textual pelos sujeitos, são socialmente restringidos em dois aspectos: primeiro, pelos recursos que foram disponibilizados aos sujeitos, que se configuram como estruturas sociais que passam a ser interiorizadas, além de normas e convenções; em segundo lugar, pela natureza específica de prática social da qual fazem parte, contexto que vem a determinar os elementos que vão compor os recursos dos sujeitos, que vão se constituir em ferramentas para a elaboração de concordâncias ou discordâncias na elaboração dos discursos. Para que ocorra a mudança discursiva é preciso prestar atenção nesses aspectos, estabelecendo conexões entre a natureza dos processos discursivos elaborados pelos sujeitos e a natureza da prática social da qual eles fazem parte.

A atuação do educador se torna fundamental na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico entre os visitantes do museu sobre determinadas temáticas e discursos comumente avaliados e produzidos pelo viés do

preconceito e da falta de informação. Paulo Freire (1981) destaca que nesse processo há necessidade de uma reflexão anterior que consiste na ação de debruçar-se sobre a temática e romper com suas visões já enraizadas. A partir desse processo de conscientização o educador pode estimular o visitante a ultrapassar as aparências enganosas que podem direcionar a um visão distorcida dos temas. Segundo o autor isso implica em empenhar-se em desembaraçar o tema de questões aparentes e superficiais e trazê-lo para a sua concretude, isto é, consiste numa abordagem que apresente as interrelações do tema com seus contextos particulares, muitas vezes invisibilizados, mas que tem ligação com a vida das pessoas. Portanto, a fala do educador sobre a importância dos Direitos Humanos não pode ser um ato narrativo apenas, mas implica no seu comprometimento, de maneira que sua atuação suplante o discurso explicativo ou descritivo, aproximando -se da realidade concreta dos sujeitos, objetivando trazer sobre esse tema uma reflexão mais profunda, crítica e comprometida com a sua defesa que venha a gerar mudança de pensamento e atitude.

A construção do diálogo com o visitante não pode ser um momento esvaziado de criticidade, mas tendo como objetivo o estímulo ao desenvolvimento de uma consciência reflexiva nos sujeitos, considerando a capacidade que lhes é implícita de reconhecer e refazer o conhecimento já adquirido e de desvelar e conhecer aquilo que ainda não é conhecido.

Aproximando esse caminho reflexivo sobre a temática de Direitos Humanos da proposição de Paulo Freire (1981), esta sempre atual, somos instigados “a apreendê-lo não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos” (p.79).

Esse contexto nos leva a pensar, em consonância com o autor, na impossibilidade da neutralidade na educação, já que a luta pela humanização pressupõe a existência de um processo de desumanização como fato concreto na sociedade, implicando em “escolhas” entre práticas educativas divergentes e antagônicas, atuando sobre a relação consciência-mundo dos sujeitos.

A atitude comprometida do educador com a temática dos Direitos Humanos implica portanto em um exercício eficiente, porque coerente. Consideramos, em concordância com Freire (1981) que quanto mais nos aprofundamos no conhecimento e na reflexão crítica da nossa realidade histórico-social na qual se insere a temática e suas confrontações, mais nos afastamos da neutralidade e nos posicionamos a favor da humanização dos homens, e a partir dela pautamos as práticas educativas.

O segundo diálogo enfatiza uma propriedade dos textos ou uma propriedade das interpretações assinalada por Fairclough (2001): a coerência. “Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido.” (p. 113).

O autor explica que as narrativas produzidas pelos sujeitos expressam posições que podem ser compreendidos pelos intérpretes, a partir das conexões e inferências, de acordo com os princípios interpretativos que são relevantes, muitas vezes baseados em concepções ideológicas, propiciando pistas a realização de leituras coerentes, tais como: “ele foi pensado para ser um espaço aberto...”; “Mas a gente sempre conversou equipe e falou : - não a gente não vai colocar uma barreira, (...) E isso a gente sempre achou que era fundamental que o museu não tivesse isso.”

Numa sociedade pluricultural, a formação dos sujeitos deve se concretizar no entorno dos valores democráticos, de forma a construir uma sociedade com base no diálogo, no respeito e na tolerância.

Um dos trechos da narrativa demonstra uma tentativa de silenciamento, que não se origina de uma instituição, mas que encontra apoio em outros setores do corpo social : () porque não dá para falar que a gente não sofreu preconceito, quer dizer discriminação ... a gente sofre tanto quanto a nossa população. Tem gente que dá voadora no vidro... tem gente que vem lá bater bíblia. tem gente que xinga a gente, tem gente que picha o Museu, tem gente que...já entrou fazendo ameaça... ainda assim tem essa questão.

Foucault (1988) descreve alguns dos traços principais das relação entre o poder e o sexo que atuam no corpo social, que se apresentam interligadas num mecanismo de censura que podem nos auxiliar na compreensão dessas ações violentas contra o museu, em função da sua temática relacionada a sexualidade: Primeiramente, uma relação negativa, que se faz representar pela rejeição, exclusão, recusa, obstacularização, ocultação e mascaramento, assumindo uma forma geral de estabelecimento de limites ou de lacunas e ausências; Em segundo lugar, a instância da regra;, isto é, aquilo que é enunciado pela lei, ou seja pelo estabelecimento de um regime binário, aquilo que é definido como lícito ou ilícito , permitido ou proibido em relação ao sexo – a forma pura de expressão de poder seria portanto, jurídico-discursiva; Em terceiro lugar, o ciclo de interdição, que é representado pela proibição da sua expressão da sexualidade, já que a sua existência só seria garantida à custa de sua anulação, de sua renúncia de si mesmo; Por último, a lógica da censura: que consiste em impedir que se fale, negar que exista.Podemos perceber esses traços nas reações das pessoas em relação ao museu. Esses traços se apresentam encadeados numa lógica que une aquilo que deve ser

considerado inexistente, o ilícito, o informulável, de maneira que: “A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia se enunciada como injunção de inexistência, de não manifestação, e de mutismo” (p.81). Essas traços se manifestam do mesmo modo em todos os níveis, como engrenagens de censura expressas nas mais diversas instancias, sejam elas institucionais, familiares, o censor que faz calar e nas estruturas constitutivas do próprio sujeito, em níveis diferenciados,mas se consolidando como uma forma geral de poder.

A referência aos Direitos Humanos traz um contributo agregador à ideia de inclusão e justiça social, pois permite compreender a relação com o Outro numa dimensão de universalidade que supera divergências ideológicas ou distinções com base na sexualidade, raça, cor, língua, religiosidade, nacionalidade, funcionalidade ou qualquer outra situação.

Podemos considerar, portanto, que Educação para os Direitos Humanos também se insere na Educação Intercultural, na medida em que tem como mote a educação contra a intolerância, a xenofobia e o racismo. A citação de Perotti (1987, p.55) corrobora para a nossa compreensão, ao afirmar que: “A educação para os direitos do homem é, com efeito, inseparável do desenvolvimento das aptidões intelectuais, e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações”.

Na entrevista com profissionais brasileiros a temática dos Direitos Humanos se apresenta como cerne do trabalho desenvolvido no museu investigado. Porém, compreendemos que devido a sua relevância para o desenvolvimento da sociedade, como também pela essência educativa que caracteriza as instituições museológicas, a Educação para os Direitos Humanos deveria integrar o escopo de todos os museus, e não ser apresentada de forma pontual. Em relação ao processo, a Educação para os Direitos Humanos, envolve a sensibilização dos sujeitos numa dimensão individual e coletiva, no contexto em que se inserem, implicando na aceitação das diferenças, na identificação das similaridades entre as pessoas, no desenvolvimento da capacidade de se comunicar e da habilidade de resolução de conflitos, como também aumentar o sentido de compartilhamento de responsabilidades em relação a decisões e ações que afetem a vida social. Em relação ao conteúdo, a Educação para os Direitos Humanos contempla a “aprendizagem de conceitos, das noções, conhecimento dos textos fundamentais, das declarações internacionais, da sua evolução histórica, das práticas” (PEROTTI, 1997, p. 55), mas na fase de aprendizagem da criança, enfatiza-se o nível de valores e práticas.

Compreendemos que a Educação em museus não deve ser pensada como um processo distanciado dos contextos sociais, ou fechado em si mesmo, desligado de outros

processos educativos que se desenvolvem ao longo da vida dos sujeitos e das suas necessidades, nos mais diversos espaços de relações sociais. Antes se apresenta entre tensões e dilemas, em meio a diferentes percepções sobre as problemáticas que nos afetam como humanidade em dimensão global, mas que mantém seu direcionamento e comprometimento com a missão de contribuir para um mundo com maior justiça, equidade e direitos humanos para todos. Essa temática é abordada no relato de entrevistas com os profissionais brasileiros que atuam em uma instituição cujo foco de atuação se concentra na conscientização sobre a importância de garantir o cumprimento dos Direitos Humanos.

Seguiremos nossa reflexão com base nos apontamentos descritos por Estevão (2011, 2011, 2012) que reconhece a relação entre a Educação para os Direitos Humanos e as concepções de Educação para o Desenvolvimento, a Educação Intercultural e com a Educação para a Paz, portanto, se inserindo plenamente nas questões levantadas nesta pesquisa.

É de grande importância para o momento atual, que a temática dos Direitos Humanos seja assumida pelos museus, pois possui um caráter e um valor educativo evidente, que precisa ser mais amplamente explorado pelas instituições, na medida em que possibilita aos educadores desenvolver uma estratégia para “a defesa de uma pedagogia de vida e de afirmação do Outro” em contraponto a uma perspectiva tecnicista e de caráter individualista presente na sociedade. (Estevão, 2012, p. 92)

Segundo o mesmo autor, nas últimas décadas podemos notar a ampliação de um consenso global sobre a Educação como direito humano e que a inclusão dos Direitos Humanos na educação é um elemento-chave para a constituição de uma educação de qualidade e promotora de mudanças. (Estevão, 2012).

A relevância do tema pode ser confirmada em vários textos de organizações internacionais e supranacionais. O texto de constituição da UNESCO (1945) no Artigo I, relativo a Propósito e Funções, explicita a importância desse reconhecimento numa dimensão global.

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que

são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião¹⁰⁹.

A importância dessa temática também é destacada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 2, constituindo-se num processo constante, isto é, para toda a vida sendo assim a Educação para os Direitos Humanos também deverá ser desenvolvida de forma contínua envolvendo todos os indivíduos e órgãos da sociedade no mesmo esforço.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz¹¹⁰.

A relação entre Educação e os Direitos Humanos é enfatizada também no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), artigo 13º:

Os Estados-Signatários no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam deste modo, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efectivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações

¹⁰⁹ Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões.

¹¹⁰ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz¹¹¹.

Observa-se a ênfase dada a mesma temática na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), artigo 29:

Artigo 29 1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: (...) b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas¹¹²;

E, por fim, na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), seção D, parágrafo 79.

Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal¹¹³.

No Brasil, a abordagem explicitada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), não eximiu as instituições culturais do compromisso com a Educação para os Direitos Humanos, assumindo que deveria ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional, abarcando os espaços e educação não-formal em suas múltiplas instâncias, incluindo ações desenvolvidas em comunidades, em movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as específicas do setor de

¹¹¹ PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS Adoptado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução N.º 2200-A (XXI), de 16 de Dezembro de 1966.

¹¹² A Convenção sobre os Direitos da Criança Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 e pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

¹¹³ Declaração e Programa de Ação de Viena. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993.

educação e da cultura. Destacou também um conjunto de princípios que deveriam direcionar sua atuação nessa área temática

A educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como: a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação; b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania; d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos; e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade; f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais; g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares.¹¹⁴

Segundo Estevão (2012), a Educação para os Direitos Humanos apresenta características e demandas específicas que extrapolam as exigências gerais mais comuns de outras tipologias educacionais. Se torna fundamental para a sua concretização o assumir a criticidade como parte do processo, com fins de gerar questionamento sobre a garantia, produção e distribuição de conhecimento pelos sistemas educativos; sobre o modo como são relacionados e agregados os princípios de igualdade e da liberdade, da justiça e da qualidade nas instituições e na sociedade; sobre a natureza da educação compreendida pela sua dinâmica global, que considera o indivíduo na sua integralidade e que contempla não apenas o conhecimento formal e científico, mas também as relações, as emoções e os afetos; sobre o perfil de instituição educativa que se deseja construir: autoritária ou democrática e participativa; sobre tipos de pedagogia e de metodologias utilizados, se garantem o acesso a todas as pessoas; sobre o alcance e competência das responsabilidades públicas e suas implicações sobre a Educação; sobre os recursos disponíveis e o modo como serão distribuídos e aplicados.

¹¹⁴ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República/ Ministério da Educação/ Ministério da Justiça/ UNESCO. 2007

Segundo o mesmo autor a Educação para os Direitos Humanos assume um caráter ético e político, ao contribuir para a elaboração de uma reflexão crítica e preventiva contra as violações dos Direitos Humanos. As ações e agendas propostas pelos museus devem consubstanciar os sujeitos de maneira a fortalecer suas habilidades e competências para que se tornem capazes de identificar, analisar e apresentar soluções a problemáticas para a prática da violência, do racismo, da discriminação e da intolerância na sociedade.

Reconhecemos que as instituições museológicas têm um papel fundamental na sociedade contemporânea que precisa ser assumido: “estarem ligadas pelo pulsar da memória, à história das lutas de libertação do planeta e vincular-se à luta para ocupar um espaço de esperança”. (MCLAREN, 2000 p. 23 apud ESTEVÃO, 2012, p. 103)

Outra relação evidenciada na fala de Estevão (2012) como relevante para a construção do discurso a ser elaborado pelas instituições é a relação entre Direitos humanos e Democracia. Nesse contexto, o desafio que se estabelece na construção do seu discurso educativo consiste na criação de um ambiente propício e que estimule elaboração de uma análise crítica sobre a proeminência dos direitos do Estado sobre os direitos dos indivíduos, ao exercer um poder quase absoluto sobre aqueles que vivem dentro do seu território. Segundo o mesmo autor, “as fronteiras do Estado delimitariam as fronteiras dos direitos e da justiça, permanecendo deste modo o discurso normativo ortodoxo dos direitos humanos largamente assente na linguagem de uma sociedade internacional de Estados”. (2011, p. 11)

Outras problemáticas precisam ser pensadas nas instituições, em diálogo com a sociedade, em decorrência dos grandes desafios e novas configurações que caracterizam a sociedade globalizada e os múltiplos papéis desempenhados pelos sujeitos que a compõe. Estevão (2011) assinala que há que se buscar um sentido mais profundo de Democracia que seja capaz de pavimentar os caminhos para a consolidação e desenvolvimento dos Direitos Humanos. Será preciso adequá-los a todos estes desafios perceptíveis na contemporaneidade, contrapondo-se a concepções lineares tradicionalmente aceitas sobre a igualdade, incorporando novos significados aos vigentes nas políticas atuais referentes a noção de autoridade, de representação e de soberania. Além desses conceitos em transformação outras temáticas adensam os debates sobre Democracia e Direitos Humanos abordando a centralidade da diferença (gênero, idade, étnica...), as diversas instâncias de justiça (desde a local à global) e outras matérias que foram sendo abarcadas como quesitos que estão atualmente sob decisão do poder político e que tradicionalmente estavam dispostas numa instância mais privada (tais como as ligadas a biopolítica ou a política da vida).

Outro fator a ser considerado é a atual conjuntura do Estado neoliberal e as novas concepções sobre o papel do Estado e do mercado, gerando grandes desafios e embates para os Direitos Humanos, estando estes atrelados as suas demandas. Essa conjuntura acaba por inferir em vários níveis da vida social na esfera pessoal e coletiva, determinando novos critérios para a valorização dos sujeitos, a forma como a cidadania se constitui e como as consequências das transformações sociais são assumidas e absorvidas pela sociedade.

Nessa configuração, com base na perspectiva mercantilista, passam a ser prioritários para a justiça os direitos de caráter individualista e de manutenção da ordem social considerada válida. Segundo Estevão (2011) para esta corrente, o mercado é fundamentalmente amoral, devendo o Estado minimizar-se como defensor dos direitos e fortalecer-se na defesa das leis do mercado.

Consideramos em consonância com o autor que o fator crescimento econômico representa apenas um aspecto que integra o processo de desenvolvimento social, sendo assim deve implicar na ampliação das competências humanas em produzir uma vida com mais dignidade e liberdade para todos.

Nessa busca por um novo conceito de Democracia, que faça frente ao acirramento das intolerâncias, propõe-se um modelo de democracia emancipatória que se concretiza através da garantia do cumprimento dos Direitos Humanos na sociedade, sendo que agora com uma dimensão universalizada dos direitos, tendo como base os valores que nos são comuns como humanidade, e que dizem respeito a todas as pessoas como sujeitos políticos, de forma que a responsabilidade sobre o seu cumprimento passa a ser assumida e compartilhada por todos, pois os ideais de maior liberdade e igualdade para todos permanecem válidos e significativos nas consciências.

Portanto, os Direitos Humanos devem ser compreendidos como inerentes a democracia, porque a garantia do exercício das liberdades básicas representa um fator fundamental para que as pessoas possam expressar suas opiniões em relação as questões públicas que afetam suas vidas e também para assegurar o controle popular sobre os atos e decisões do governo. Desta forma, a democratização representa uma pré-condição de suma importância essencial para a proteção dos Direitos Humanos.

Segundo esse entendimento a Democracia passa a ser definida como um direito humano vital, cabendo as instituições museológicas trazerem à discussão as lutas históricas pela emancipação e inclusão, mas também abordar os atuais processos de construção da democracia global que envolvem o compromisso dos governos locais e da governança mundial na consolidação e “garantia institucional dos direitos fundamentais

(relacionados com a liberdade e a segurança, com a equidade/justiça, com a promoção de um justo padrão de vida, assegurando os direitos civis e políticos)” e a eliminação de estruturas de opressão e de exclusão (ESTEVÃO, 2011, p 12).

Segundo o mesmo autor, a educação tem se firmado como um dos espaços *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos Direitos Humanos; como um direito-chave cuja negação se constitui numa ameaça para o princípio democrático da igualdade civil e política; como um campo de direitos e com direitos; adquirindo um significado similar à justiça.

Nesse sentido as instituições educacionais não podem alhear-se da proposta da Democracia como direito humano, mas com base nesse princípio buscar estabelecer-se como espaços públicos mais democráticos abertos ao diálogo público, para a valorização fortalecimento de vozes diversas e muitas vezes silenciadas e para a conscientização sobre as diversas formas pelas quais os Direitos Humanos podem ser negados, omitidos e mesmo promovidos.

A entrevista desenvolvida como o profissional da Câmara Municipal em Portugal (MPT2e) enfatiza outro conceito fundamental para a fundamentação das ações educativas dos museus: a cidadania. O diálogo evidencia que esse caminho a ser trilhado, só pode ser concretizado à várias mãos. O desafio colocado pela formação em cidadania agora inclui novos espaços para aprendizagem e participação. O museu, ao possuir um sentimento de identidade e pertencimento a uma determinada comunidade, e que passa a ser reconhecida como foco para programas de desenvolvimento da cidadania responsável, tal relação exige mais do que nunca o diálogo entre os espaços educativos escolares e não-escolares. A educação cidadã exige uma rede de especialistas, órgãos e instituições parceiras de natureza plural e complexa e que, dessa forma fortalecidos, transpasse as paredes dos museus e das escolas. A sociedade civil em suas diferentes dimensões como vizinhança, como associações ou coletivos de vizinhança, como um grupo de trabalho, etc.. Passa a ser reconhecida como um cenário que possibilita a existência um sistema educacional ideal e que favorece o desenvolvimento de uma identidade coletiva em diferentes níveis e em diferentes contextos. (AYALLA. 2002)

Não podemos ignorar a desigualdade presente na sociedade. Ayalla (2002) enfatiza que seria ingênuo pensar que todas as pessoas têm as mesmas possibilidades de participação na comunidade e de tornar concretizar seus interesses individuais ou coletivos. Certos grupos de pessoas, por razões de classe social, gênero, cultura, etnia, deficiência física ou mental, entre outros, têm tido pouca representação na esfera pública, nos processos decisórios que os afetam e sofrem discriminação no reconhecimento de

seus direitos. O esforço compartilhado entre órgãos, instituições, especialistas com a comunidade, em oferecer uma formação para a cidadania que seja capaz de abarcar desde a capacitação para a participação ativa e responsável nos assuntos públicos possibilita uma maior presença desses coletivos no campo político, nos debates públicos, nos meios e organizações sociais e, em geral, e no imaginário coletivo, eliminando preconceitos e estereótipos. Quanto mais for ampliada a sua presença e participação no espaço público, maiores serão as suas conquistas em termos de direitos civis, sociais e culturais.

Segundo a mesma autora, é importante salientar que, a partir da consideração das dificuldades específicas enfrentadas pelos grupos mais desfavorecidos para obter acesso à cidadania plena, se torna necessário a aquisição de pré-requisitos sociais mínimos que facilitem esse acesso. As linhas de ação que apontam nessa direção são as seguintes:

- Tornar os espaços públicos acessíveis a todas as pessoas, de forma a tentar superar a percepção de que se destinam a “usuários padrão”: homens, brancos, de classe média e culturalmente homogêneos.

- O desenvolvimento da figura do mediador cultural para facilitar o diálogo entre as instituições, órgãos públicos, associações e membros da comunidade, de forma a garantir a evolução das relações interculturais, a identificação e atenção às necessidades específicas que alguns grupos podem apresentar, como também contribuir para que ocorram ajustes nas instituições de forma a atender às demandas heterogêneas de seus usuários de forma a ampliar e aperfeiçoar o acesso e o uso dos serviços.

Segundo Ayalla (2002) há ainda uma grande problemática que seria solucionada a partir da concepção de uma agenda compartilhada e responsável: o sentido e o valor intrínseco da avaliação é reforçado. À medida que a comunidade institucional é capacitada e se torna responsável por seu próprio aprendizado, de forma a colaborar no processo de tomar decisões que os afetam, eles também assumem maior responsabilidade pelo planejamento e sobre como organizá-lo para atender às suas necessidades individuais e coletivas, tornando-se mais atentos à avaliação dos resultados. Se os sujeitos desenvolverem sua capacidade de tomar decisões e auto gerenciarem seu aprendizado no exercício da cidadania, podem se tornar cidadãos mais responsáveis e conscientes sobre suas ações na sociedade e mais livres para pensar e se lançar às oportunidades oferecidas.

Em consonância com esse pensamento consideramos que esse processo não se efetiva sem que as instituições criem canais de expressão e participação, no qual os museus têm papel fundamental, de forma que os protagonistas do trabalho (membros da comunidade e formadores) assumam em conjunto o compromisso de atuar para

reconstrução de uma sociedade. – A partir da sua realidade cotidiana - mais justa e equitativa para todos.

Ayalla (2002) propõe que o foco das instituições educacionais em dar suporte à consolidação desses compromissos, demanda o cumprimento de alguns requisitos mínimos, dos quais apresenta uma síntese:

- A necessidade de elaboração de objetivos claros, conhecidos e aceitos como próprios pelos membros da comunidade e pelos membros parceiros, respondendo às obrigações e demandas que envolvem o trabalho ativo para a consecução desses objetivos.

- Elaborar normas de convivência que evitem práticas vexatórias ou situações de insegurança física, de forma a considera as consequências de ações a serem implementadas na segurança e saúde de outros.

- Promover e desenvolver políticas de equidade que possibilitem ações que tenha a finalidade de combater todos os tipos de discriminação, gênero, social, cultural, capacidades, etc..

- Promoção de uma agenda temática que abarque a perspectiva da educação global e educação para o desenvolvimento, a fim de preservar e defender o meio ambiente e promover o desenvolvimento sustentável.

- Superar as concepções etnocêntricas que normalmente direcionam os conteúdos e a comunicação das instituições educacionais com vistas a oferecer uma visão global dos eventos e fatos de forma a que contribuir para preservação da herança cultural e intelectual da humanidade.

- Estruturar os programas de forma a garantir a participação e que facilite o envolvimento responsável dos membros da comunidade, a fim de possibilitar a formação de sujeitos ativos na gestão dos processos nas mais diversas áreas de atuação.

- Desenvolver mecanismos para garantir a transparência dos orçamentos e despesas dos fundos públicos de forma a combater a corrupção.

- Desenvolver canais de informação de conhecimento entre a comunidade sobre seus próprios direitos e deveres e o desenvolvimento de habilidades de participação para desenvolver uma atuação que traga benefícios para eles.

O museu, ao se reconhecer como espaço público, cuja missão educativa enfatiza a Democracia como direito humano, se abre como espaço de debate - condição que evidencia conflitos -, de convivência, de circulação de vozes, de intercâmbio de ideias, de expressão dos direitos e deveres em discussão, de interdependência significativa, de

decisões assumidas coletivamente que se espraiam para além das paredes e muros institucionais. Ora, esse processo não se torna viável sem uma determinada forma de gestão dos assuntos e situações que afetam a coletividade e que também se constitui numa política institucional.

Em continuidade a essa reflexão, compreendemos que os museus, mesmo sofrendo pressões dos imperativos do poder ideológico e econômico, que muitas vezes redirecionam seus objetivos para finalidades meramente instrumentais e hierárquicas, devem se estabelecer como o lugar onde as vozes pronunciam palavras e argumentações, palavras conformadas por variados sentidos, constituindo-se também das relações que se formam nos seus espaços e que geram práticas, que também são discursos. Portanto, é um espaço de comunicação que cria elos entre as diversas vozes e subjetividades, mas que precisa elaborar narrativas mais sintonizadas com os diversos sistemas sociais e o “mundo da vida”, que compõem o universo humano do entorno, compostos por relações sociais, identidades múltiplas, interesses e valores diferenciados, com vista a contribuir para o exercício pleno da cidadania, da justiça e da democracia que se coaduna com os Direitos Humanos.

Podemos perceber que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia estão interligados, porém Gentili (2000) destaca que o cerne da questão é como esse vínculo é estabelecido, sobre quais fundamentos, que modelo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia.

O autor sugere que a questão da cidadania pode ser analisada por duas dimensões: como “condição legal” e como “atividade desejável”. Na primeira dimensão, o foco está na esfera política – a cidadania em seu contexto legal é reconhecida como referente a uma comunidade política, na qual os sujeitos a ela pertencentes são portadores de direitos. Esses direitos conformam a cidadania, ao mesmo tempo em que legitimam os cidadãos. Educar nesse sentido implicaria em informar aos sujeitos, através de ações pedagógicas, sobre todos os direitos que lhes são correspondentes. “A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania” (GENTILI, 2000, p. 146).

Em segundo lugar, a cidadania compreendida como um exercício desejável da sociedade, considera os direitos, mas em combinação como uma série de atributos e valores que tornam os sujeitos cidadãos ativos, superando as concessões da lei. A prática social da cidadania, a partir dessa percepção, implica no reconhecimento de determinadas responsabilidades assumidas em função de um conjunto de valores que compõe uma ética

cidadã. Portanto, a cidadania adquire um sentido, que se torna “um sentimento em movimento” que consiste numa aspiração de uma vida emancipatória. Nessa dinâmica, a cidadania se constrói socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos e compõe a sua cultura, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade (Gentili, 2000).

O reconhecimento desse contexto é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania. Entre os valores que devem fundamentar as ações educativas, o autor destaca: a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. Explicita também que a cidadania precisa ser compreendida em sua essência como espaço aberto, no qual “os valores e as atitudes que a definem resultam de uma ação social em movimento constante, no qual consensos e dissensos se sobrepõem de forma complexa” (GENTILI, 2000, p.147). Portanto, cabe às instituições educativas contribuírem para o desenvolvimento de processos na sociedade.

A partir dessa percepção somos levados a pensar, em consonância com a proposição do autor, que tipo de ação educativa organizada pelos museus seria mais consistente e coerente em relação a formação dos sujeitos, visando o exercício pleno da cidadania e o cumprimento dos princípios éticos que a fundamentam? Ou, num movimento contrário, que tipo de ação pedagógica representaria uma barreira para o desenvolvimento ativo dos valores e práticas associados a ética cidadão?

A resposta a esses questionamentos não é simples, vários aspectos precisam ser considerados. Segundo Gentilli (2000), o caminho mais óbvio, seria o que foi denominado “formação ética cidadã”, que consistiria em definir previamente o conjunto de valores que delineiam o campo da cidadania, assim em continuidade, poder-se-ia transmiti-los aos sujeitos, foco de nossa ação, que ao incorporá-los, se tornariam cidadãos conscientes. Portanto, essa ação seria composta pela transmissão de valores e o exercício de uma série de práticas relacionadas a esses valores pré-elencados.

Em consonância com o autor, consideramos que a educação para a cidadania, se constitui num processo construtivo, no qual se insere a possibilidade de definir, em meio a embates e conflitos, no diálogo como o Outro e com base no respeito pelo diferente, os valores e práticas que constituem sua arena de ação. Ao produzirmos uma perspectiva de cidadania como um modelo fechado de valores e práticas imutáveis, como uma fórmula pronta a ser replicada, deixa de ter o sentido de “cidadã”. Diante disso, a Educação para a Cidadania deve ser pensada como “um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a

constituem, mas também que tende a torná-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos” (GENTILI, 2000. p. 149-150).

Podemos concluir, em consonância com o mesmo autor citado, que a Educação para a Cidadania pressupõe a criação de espaços educativos nos quais os sujeitos se sintam estimulados a questionar, a refletir, a compreender criticamente o contexto em que vivem, como também se perceberem capazes de assumir os seus encargos, de submeter à avaliação os seus valores, normas e os direitos morais concernentes a si próprios, a outros, aos grupos sociais e às comunidades.

Portanto, cabe aos museus assumirem a parte dessa função como forma de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, para o fortalecimento dos valores inclusivos e de solidariedade humana, de respeito às diferenças e de estabelecimento de uma convivência mais harmoniosa entre culturas.

3.5.13 – Breve panorama das Entrevistas: Síntese dos contextos de Portugal e Brasil em relação a inclusão e a acessibilidade.

Ouvir histórias, vivências e as experiências de trabalho que compõe a vida dos profissionais dos museus, nos possibilitou entender um pouco do caminho já traçado e das muitas estradas a serem abertas e percorridas na constituição de museus mais inclusivos, tanto em Portugal como no Brasil. Em muitos pontos as estradas se entrecruzam e narrativas muito similares são reveladas nessa trajetória.

O perfil dos 22 profissionais entrevistados em Portugal tem um carácter mais homogêneo, sendo em sua maioria composto por mulheres, brancas acima dos 40 anos e homens também brancos e acima dos 45 anos.

Existem diferenças nas estruturas dos museus, em relação à sua tutela: os regionais estão inseridos na estrutura da Câmara e são considerados equipamentos culturais, dependendo do orçamento e das prioridades estabelecidas pela administração dentre diversas áreas e serviços para que sejam atendidas as suas necessidades. Existem ainda os museus nacionais, cuja administração pública se mantém mais distanciada, e portanto, as necessidades se tornam mais difíceis de serem negociadas, além desses pudemos dialogar com os profissionais de museus ligados à fundações, que possuem recursos próprios, mas que necessitam da aprovação de um conselho para a efetivação dos seus projetos e possuem uma estrutura mais hierarquizada.

A estrutura dos museus regionais é muito reduzida e têm sofrido transformações nas últimas décadas:

PORTUGAL

MPT2c: *Entretanto as funções eram diferentes, antigamente haviam muitas funções, o técnico administrativo, o técnico do turismo, o técnico da antropologia, o técnico dos serviços gerais, o técnico de limpeza, todas essas categorias ultimamente foram reduzidas praticamente a três, ou seja, hoje em dia só há três categorias, portanto, na função pública. (..) É o assistente operacional que inclui ações ligadas a limpeza, a trabalhos mínimos, quer dizer são qualificados, mas são os mais baixos. Depois o assistente administrativo, que são os de secretaria, os técnicos, e depois os técnicos superiores, os que têm licenciatura, mestrado e outros e depois a parte digamos da hierarquia, que é a vereação, o diretor, o chefe de serviços, né?*

Esse contexto exige que os profissionais atuem de forma mais colaborativa e menos hierarquizada, em que todos vão desempenhar as mais diversas funções, além das suas específicas, de acordo com as demandas que vão surgindo no trabalho cotidiano, de forma a garantir o funcionamento dos museus.

A formação dos profissionais à nível de graduação é diversificada, já que o curso de Museologia só é ofertado a nível de Pós-graduação.

As avaliações do trabalho desenvolvidos pelos museus normalmente se destinam a uma análise mais quantitativa a partir do registro das frequências e do livro de satisfação dos usuários como forma de comprovar a relevância dos serviços prestados.

MPT2a: *Não havia, por exemplo, uma avaliação de qualidade do trabalho que desenvolvíamos. Eu hoje pego aqui no dossiê e sei qual o índice de satisfação desse serviço. Eu todos os anos, agora estou a fazer, eu tenho um índice de satisfação. O índice de satisfação que tem uma tabela de 0 a 6... (Pausa). Esse por exemplo, é do ano de 2015. Esse documento que depois vou avaliar com os inquéritos que fazemos, não é? Quantos números de inquéritos que fizemos e etc. e depois temos o índice de satisfação.*

Dentre os museus que pesquisamos não existia um momento sistematizado e frequente para a realização de uma avaliação mais profunda ou um momento de compartilhamento de conhecimento ou de experiências. De uma forma geral as trocas se dão de maneira informal entre um atendimento e outro. Alguns museus realizam reuniões em alguns períodos do ano para tratar questões mais administrativas.

MPT3c: *Ou seja, nós não temos, infelizmente, esses são feitos muitas das vezes para grandes eventos, mas para as coisas do dia a dia, nós deveríamos de fato no final ter um apontamento em que se devesse descrever como é que decorreu, os pontos fortes, os pontos fracos, a melhorar, não é? Mas não se consegue...Não se consegue.*

Para os gestores, dentre as barreiras mais citadas para a constituição de museus mais inclusivos, têm destaque a escassez de recursos financeiros e recursos humanos, ocorrendo pouca renovação do quadro de funcionários.

MPT4c: *Os constrangimentos principais que estamos percebendo em indisponibilidade financeira e recursos humanos para conseguir implementá-las no tempo que desejaríamos.*

Para os profissionais que lidam diretamente com o público o que mais afeta o trabalho é a falta de conhecimento específico para lidar com visitantes cada vez mais diversos. Não há investimento público significativo na formação desses profissionais, seja sobre a temática da inclusão ou específico sobre a acessibilidade.

MPT3c - Eu acho que é muito importante, contudo em Portugal, na minha sincera e modesta opinião, parece-me que fala-se muito, mas há ainda pouca formação nesse sentido. E muitas das vezes é em espaços como esses que se colocam as pessoas menos preparadas no acolhimento das pessoas, não está...não é correto. Acho que quem está no atendimento, é a cara de uma instituição, é aquela que deve ser reguladora de tudo e deve estar preparada deve ter sensibilidade. E todos nós para além da nossa sensibilidade, que já nasce conosco mesmo, não é? Poderíamos ter uma sempre formação é sempre um apoio adicional através de uma formação específica.

Podemos perceber que os profissionais que tiveram um contato mais próximo com pessoas com deficiência no decorrer no âmbito particular, apresentam maior interesse e sensibilidade em relação a inclusão, de forma a influenciar a sua atuação profissional. Essa

vivência precisa ser reconhecida e valorizada na instituição, podendo ser utilizada como um recurso de apoio para a instituição possa ampliar o seu conhecimento sobre a diversidade e se tornar mais inclusiva.

MPT4d: (...) *Trabalhei no Ministério do Trabalho e trabalhei numa associação que se chama APPACDM, que é a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. É que eu tenho um irmão com Síndrome de Down, eu sou uma espécie de irmã-mãe, porque meu irmão nasceu, quando eu tinha sete anos e habituei-me a cuidar dele, a acompanhar a evolução dele, portanto, também tive a oportunidade de trabalhar um tempo nessa associação, como responsável pelo setor e, entretanto continuei sempre a estudar (...)*

Segundo Duarte e Victor (1996) foi na década de 1950 que, em Portugal, se criou o primeiro serviço educativo, devido ao empenho pessoal do conceituado diretor do Museu de Arte Antiga e do renomado investigador Dr. João Couto. Tendo como foco pequenos grupos de alunos de colégios e ensino oficial, foram organizados ateliers de artes plásticas e visitas guiadas, tornando-se assim, o ponto de partida para o que atualmente se denomina, em diversas museus, o serviço educativo, serviço de educação ou serviços de extensão cultural, abarcando estes últimos eventos variados como: os concertos, espetáculos diversos, conferências e colóquios e não apenas as atividades propostas inicialmente, restritas à visitas guiadas e ateliers. Já nos primórdios da década de 1970, a APOM — Associação Portuguesa de Museologia — promovia reuniões e debates sobre a relação Museu-Escola. Após a revolução do vinte e cinco de abril, as autarquias expandiram sua atuação através de projetos museológicos nas mais diversas regiões e surgiu a necessidade de estabelecer com o público uma relação privilegiada e próxima. Elaboraram-se então novas estratégias, tais como: as fichas guias, os ateliers, as visitas, com animação, os projetos de história ao vivo, as exposições itinerantes, estabelecendo-se assim a tríade escola-museu-comunidade como eixo da animação comunitária.

MPT2e: *Quando eu vim para esta cidade estagiar, o Serviço Educativo já tinha sido criado nos anos 80 e foi um Serviço pioneiro no país, nasce junto com o Museu Municipal da Arte Antiga. E esse Serviço foi criado pela Doutora Ana Duarte que fundou o Serviço de Extensão Cultural e esse serviço de Extensão Cultural funcionava no Convento, que é o museu da cidade, museu de história da cidade (...) e ela iniciou várias atividades para que os museus... o Museu no caso fosse visitado, para que as pessoas tivessem uma ligação com o Museu. Então ela criou umas maletas pedagógicas, temáticas, de vários temas e*

patrimônio local, os anjos, os quadros quinhentistas, ahn, essas coisas, os instrumentos musicais. Ahn...também sobre as alfaias agrícolas, vários temas. Iam a Escola, essas maletas eram entregues na Escola, os grupos durante quinze dias exploravam esses temas, depois íamos recolher essas maletas e depois iam criam aquilo... para que fossem ao Museu. A maleta tinha no interior livros e miniaturas do que existia no Museu, ahn, música de tudo que se relacionava com aquele tema e depois eles chegavam cheios de vontade de ver in loco o que é aquilo. Afinal os quadros são enormes, são, tem 500 anos. Afinal eles estão numa sala muito grande do Museu que eles vem visitar e essas maletas pedagógicas, projetos de história ao vivo, fantoches, ateliês com a Escola Superior de Educação, é essa senhora doutora Ana Duarte começou a ter uma rede, uma série de iniciativas muito diversificadas para a comunidade que foram sendo reconhecidas e todos abriram a essas mesmas atividades e usufruíram.

Segundo Martins (2017) a década de 1980 pode ser caracterizada como um período constituído de avanços e retrocessos no desenvolvimento de políticas públicas na área da deficiência. Esse fato se deve as influências de âmbito internacional, quanto aos contextos nacionais: as obrigações definidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em decorrência da entrada de Portugal para integrar a Comunidade Europeia, conjugada a um contexto econômico nacional desfavorável, que apresentou como consequência à retração das políticas públicas. Um dos profissionais entrevistados apresenta uma análise mais profunda sobre os problemas estruturais:

MPT1d -*Eu acho que nestas 20 e tal anos de trabalho em museus uma das barreiras a é... É a instabilidade. Não há não encontro linhas orientadoras persistentes no tempo, com programas devidamente estruturados que se dão dando passos uns atrás dos outros e se vá avaliando periodicamente e construindo conhecimento sobre conhecimento, numa progressão em direção a uma realização mais plena. Acho que isto é um sinal da nossa imaturidade, como instituição de cultura, mas se calhar é apenas um microcosmos de um problema mais lato...de interesse da organização do país ...*

A abertura dos museus para diversos segmentos que antes não tinham acesso, exigiu que os profissionais se reunissem para compartilhar dúvidas e conhecimento. A preocupação com a acessibilidade e como concretizá-la levou a criação de um grupo de discussão. Segundo Martins (2017) em 2003 foi organizado um grupo de trabalho com um caráter informal para discutir a questão das “acessibilidades” em museus, denominado

Grupo para Acessibilidades nos Museus (GAM). Além disso, se propunha a promover o compartilhamento de informações e experiências entre todos os profissionais da área. Destaca-se nesse período a organização de seminários anuais (a partir de 2006) com a finalidade de divulgar metodologias de trabalho e projetos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional. Após dez anos de atuação, em 2013, esse grupo de atuação informal se transformou em uma associação cultural, denominada Acesso Cultura, tendo como objetivo dar prosseguimento, agora em caráter formal, ao trabalho que já vinha se desenvolvendo, ampliando sua atuação em diversas instâncias, com vistas a formação e capacitação dos profissionais da área cultural.

MPT2d: (...), portanto termos pertencido a um grupo tal que foi um grupo muito importante nos ajudou a compreender também tudo aquilo que se passava com a deficiência e com todas as limitações que poderiam existir a níveis públicos e que essas limitações não teriam que ser limitações, não é? Teriam só que ser por nós processionadas por outra forma. E um “mucadinho” da nossa forma de atuar pela sua existência, que era o GAM, Grupo de Acessibilidade em Museus, era um grupo com técnicos de diferentes museus que se reuniam mensalmente para discutir os problemas que tinha e as barreiras que tinham e como é que as ultrapassava relativamente a todo o tipo de incapacidades a nível de públicos. (...) Era um grupo nacional. (...) É um Grupo de Acessibilidades em Museus¹¹⁵ que hoje em dia se transformou numa Associação. (...), portanto, nós fizemos parte, nós aqui do museu fizemos parte, e eu estive nessa equipe do grupo gerador do GAM, portanto e basicamente aquilo que acontecia era um grupo de técnicos que se reunia, partilhava experiências negativas, que é muito importante, negativas e positivas, pronto. Ou seja, positivas era a forma como se deu a volta aquele constrangimento, aquela incapacidade, aquela experiência, ahn... E era de fato um grupo de partilha muito informal, mas que informalmente nos ia alertando e ia despertando umas campanhas dentro das nossas cabeças: “eu tenho que estar atenta isso”, “eu tenho que pensar nisso para desenvolver uma... qualquer pesquisa, para construir uma narrativa, quando selecionar aquilo que é importante ou não”, ahn... Isto tem que tocar a todos, não? Desenvolvemos em nós uma consciência de trabalho e de seleção e de forma de estar na Museologia, nos

¹¹⁵ Criado em 2003, o GAM funcionou até 2013 como um grupo informal de trabalho. Juntou membros institucionais e individuais, museus e profissionais de museus e construiu uma forte reputação como um grupo sério e até, em certos aspectos, inovador, cujo trabalho foi valorizado e respeitado no meio em que se inseriu. Fonte: <https://acessocultura.org/quem-somos/historia/>

museus e de operar nos museus dos museus que efetivamente não se adquire em licenciatura nenhuma, foi um grupo extremamente produtivo, eu gostei muito de lá ter, lá ter estado.

Existem diferenças em relação a legislação portuguesa e a brasileira: entre essas podemos identificar que aquela não especifica a metodologia a ser usada pelas instituições para a efetivação da acessibilidade.

Destacamos também a legislação específica para Museus, no tocante a Educação (artigo 42) explicitada na Lei-Quadro dos Museus Portugueses, de 2004, que define as diretrizes para a política museológica nacional:

1 — O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas

que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais.

2 — O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos. (...)

No artigo 59, que rege sobre o apoio às pessoas com deficiências, especifica:

1 — Os visitantes com necessidades especiais, nomeadamente pessoas com deficiência, têm direito a um apoio específico.

Em relação às normas técnicas de acessibilidade, o Decreto –Lei nº163/2006, no seu artigo 2º, define como locais de sua aplicação:

m) Museus, teatros, cinemas, salas de congressos e conferências e bibliotecas públicas, bem como outros edifícios ou instalações destinadas a actividades recreativas e socioculturais;

Porém, em seu artigo 10º, em que trata das exceções a obrigatoriedade do cumprimento das normas, declara:

1 - Nos casos referidos nos nº 1 e 2 do artigo anterior, o cumprimento das normas técnicas de acessibilidade constantes do anexo ao presente decreto-lei não é exigível quando as obras necessárias à sua execução sejam desproporcionadamente difíceis, requeiram a aplicação de meios económico-financeiros desproporcionados ou não disponíveis, ou ainda quando afectem sensivelmente o património cultural ou histórico, cujas características morfológicas, arquitectónicas e ambientais se pretende preservar.

O Desenho Universal é estudado pelos arquitetos e sua aplicação, portanto, se destina a acessibilizar os aspectos físicos do prédio. Existem algumas dificuldades, portanto, que persistem no trato com a diversidade, como a manutenção do modelo médico como referência para o planejamento das práticas educativas e de acessibilidade, sendo cada recurso ainda pensado a partir da limitação do indivíduo, e de acordo com as solicitações das instituições mediadoras, de forma restritiva.

MPT3c *Só que muitas das vezes os instrumentos que nós temos a oferecer são ideais para um tipo de público, mas causam barreira para outro e nós nunca conseguimos fazer um instrumento ideal acessível para todo o tipo de público, que cada um consiga utilizar de acordo de sua incapacidade e foi isso que nós temos sentido, pelo menos desde que aqui estamos e temos tido essa, essa abordagem, ou porque é muita tecnologia, para os áudio, videoguias, é muita tecnologia e as pessoas não sabem trabalhar com ela então põem ela de lado outros porque tem áudio mas depois a descrição do áudio não permite que haja uma descrição visual, de uma fotografia porque tinha que haver uma descrição dessa fotografia em forma de áudio, não é isso?*

Ao fazer uma análise sobre o trabalho dos museus dedicado aos públicos com deficiência, Martins (2017) relata que os profissionais portugueses têm se preocupado em compreender algumas das classificações, visando ampliar seu conhecimento acerca desse segmento. Segundo a autora essas categorizações se naturalizam nas instituições, fundamentadas em mitos e preconceitos gerados pelo modelo da “tragédia pessoal”¹¹⁶, que apesar de ter sua origem desligado do conhecimento especializado, continuam sendo reconhecidos como válidos nos ambientes culturais.

Esses mesmos preconceitos e mitos continuam sendo percebidos como válidos e tem direcionado as produções discursivas institucionais, com base na percepção de caracterização/tipo das pessoas com deficiência/ incapacidade. A autora conclui:

Assim mesmo, o modo como a deficiência/incapacidade é interpretada culturalmente assume-se unicamente, numa perspectiva simbólica, procurando explicar certas particularidades por hipóteses. Como resultado, contribuem para a continuidade deste ciclo, em torno de juízos pré-concebidos. (MARTINS, 2017, p. 62)

¹¹⁶ Ver narrativa que integra a categoria “concepções sobre deficiência e acessibilidade”, pág.164-169

Porém, precisamos destacar que algumas experiências desenvolvidas em museus, têm sido formuladas de forma mais criativa, embora ainda presos a padrões classificatórios pensando transmitir a informação de maneira multissensorial e, portanto, mais acessível.

MPT2e: E: *Para que de alguma forma conseguissem tocar, abraçar o objeto, perceber ou não a função, não é muito importante, era mais importante o contato com os objetos e também produtos e daí o cheiro. (...) Cheirar o café, o bacalhau. (Risos). (...) Também alguns ahn, outros artigos de tapeçaria, das calhas que são aqueles pequenos depósitos de azeite que são de metal, possui materiais mais quentes a madeira, os mais frios. Também o som das sirenes lá em baixo, da indústria das conservas, da antiga fábrica de conservas o som das sirenes. O som da sirene foi algo muito marcante para eles. (...) O som é muito alto, muito alto. O som que chamava os operários para a fábrica, e...*

Da mesma forma, alguns museus têm se transformado nas últimas décadas, em função da influência da Sociomuseologia, buscando uma maior aproximação com a comunidade, através de exposições e ações que façam sentido na vida das pessoas, que toquem seus sentimentos e a sua memória afetiva.

Segundo Chagas et al (2018), Brasil e Portugal são países em que a museologia social ou sociomuseologia adquiriu maior consistência. A existência de formações universitárias em museologia no âmbito da graduação e da pós-graduação de forma simultânea, o contexto as desigualdades sociais em concomitância com as desigualdades na seleção dos patrimônios a serem musealizados pelo Estado, o reconhecimento do museu como prática social e ferramenta de luta e o crescente ativismo social de indivíduos e grupos comprometidos com iniciativas museológicas transformadoras são elementos que permitiram que a sociomuseologia emergisse de forma alargada e militante.

MPT2d1: *Está muito enraizado em nós... qualquer exposição que seja desenvolvida por nós e que a temática esteja a nosso cargo, que não seja uma exposição que venha de fora e que é imposta e mesmo assim, às vezes quando isso acontece nós vamos à procura daquela dimensão que é a dimensão local, portanto, isto é uma temática mas lata, mas localmente em que que isto influenciou, portanto geralmente contém documental e o visual e a recolha de memórias seja utilizado ou não para exposição é uma coisa que está sempre presente.(.) Sempre, em todas as nossas... Está presente em nossas preocupações enquanto técnicos, portanto nós efetivamente não conseguimos, nem sabemos fazer de*

outra forma, que não seja pelo caminho de valorização de quem sabe, de quem viveu, quem conheceu, de quem trabalhou com... Nós sabíamos pelo percurso que o Museu tinha tido até a data, pelo o trabalho que tínhamos vindo a desenvolver, precisamente e cirurgicamente quais eram as falhas, que tipo de discurso é que queríamos ter, que tipo de narrativa é que queríamos construir pra este Museu, que conseguisse minimamente refletir o trabalho que ele tinha vindo a realizar nos últimos 30 anos. O que que acontece? Nós tínhamos um museu que era um museu muito virado para o objeto em si, aliás, como são a grande a maioria dos museus hoje em dia, ainda infelizmente.

São as pessoas, a fala das pessoas, que basicamente fazem uma condução aqui pelo Museu inteiro, especialmente da indústria conserveira. Sabíamos que da indústria conserveira havia coisas chaves, não é? Que são históricas do desenvolvimento desta indústria que tinham que existir: as matérias primas, as classes laborais, dentro da própria fábrica, as diferentes indústrias que contribuíam para a indústria conserveira, uma questão premente para a indústria conserveira, a existência das mulheres, o grupo das mulheres, o trabalho infantil (...)

O foco mudou completamente e a própria fala do Museu, a narrativa do Museu mudou completamente. Mudou. Nós apresentamos de forma diferente, não é? (...) desde o primeiro momento que a pessoa entra e é confrontada por um conjunto de 40 pessoas que são os ex-funcionários dessa fábrica que o estão a receber que aqui a preocupação são as pessoas e os objetos são complementos, não é?

O exercício de repensar o museu, em sua missão, concepções, comunicação e discurso, partindo dos seus próprios profissionais, representa um aspecto fundamental para o processo de constituição de um ambiente inclusivo. O desenvolvimento da instituição entendido como processual e contínuo, possibilita que a instituição, ao elaborar em compartilhamento sua própria trajetória, se aproprie de um conhecimento que tem significado e valor para si própria, consolidando uma prática autônoma e baseada no diálogo, numa experiência dialógica que repercute na comunicação e no atendimento à comunidade.

BRASIL

No Brasil, dentre os 16 profissionais entrevistados, encontramos um perfil mais heterogêneo, com uma maioria de 9 pessoas com idade inferior a 40 anos e brancos. Os

profissionais declararam em possuírem formação a nível de graduação, por ordem de frequência, em História, Museologia, Ciências Sociais e Arquitetura.

Embora o Museu Nacional tenha sido criado em 1818, somente na década de 1920 foi organizado o primeiro Serviço Educativo, de caráter institucionalizado e com atuação sistemática. Roquette Pinto, na ocasião diretor do Museu, criou o órgão denominado Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural.

Outro marco da educação em museus no Brasil foi a realização, em 1958, no Rio de Janeiro, do Seminário Regional do ICOM, com o tema “A função educativa dos museus”. No livro de Trigueiros (1958) “Museus e Educação”, uma incipiente preocupação com a acessibilidade já se manifesta: “(...) as etiquetas devem ser sucintas e claras, para serem lidas e compreendidas sem grande esforço” (p. 62). E continua: “As salas de exposição devem também permanecer abertas em horas diferentes de atividade do comércio e da indústria, de modo a permitir que uma grande massa da população possa se beneficiar de suas influências” (p. 63).

As trajetórias dos museus vão se constituindo a partir daí, em meio às instabilidades políticas e administrativas e a precarização da área de educação e cultura, entre avanços e retrocessos até os dias atuais. Esse processo afeta diretamente as equipes que lidam diretamente com o público.

P: *E aí se surge uma outra situação, por exemplo, desses meninos de rua que você trouxe, ou o transexual que você trabalhou, ele chega aqui sozinho, você acha que já, já mudou alguma coisa em relação a isso? Quer dizer, ele vai entrar normalmente?*

MBR7: *E esse processo, ele tem uma sangria desatada, porque assim, você tem uma terceirização do setor de segurança, então a cada semana você tem um segurança diferente chegando nessa semana.*

P: *Sim.*

MBR7: *E aí essa pessoa, por exemplo, vai ter uma postura, é... E aí o grau também de quando você precariza, um grau de indeterminação, um grau de imprevisibilidade, um grau de... ele é muito grande. Então ele fica muito à mercê dessas contingências que elas não são controláveis. Institucionalmente sim. Em hipótese alguma um adolescente não vai entrar, mas como é que vai se dar a circulação dele aqui é um... É uma questão que está e conflito.*

P: *Uhum.*

MBR7: *O pessoal controlador de público, cada semana é uma pessoa.*

P: *Uhum.*

MBR7: *Não tem condições hábeis de formar semanalmente essa pessoa em todos esses temas.*

P: *Sim.*

MBR7: *A pessoa vem de outro repertório, outra circunstância, então a gente está muito, nesse sentido, muito fragilizado diante dessa nova configuração das relações de trabalho, muito corrosivas.*

P: *Até nos educadores, né?*

MBR7: *Exatamente, então processos são complicados nesse sentido. (...)*

MBR7: *Então o educador que chegou, ele começa a executar, ele entende o conceito e tal e acolhe o projeto, vai que vai... ele sai. Então, quem está aqui acompanhando todo esse projeto? Daqui a pouco eu vou sair discretamente, então (...)*

A avaliação das ações implementadas se dá, na maioria dos casos, de maneira ocasional e informal. Educadores se encontram entre uma solicitação e outra para trocarem algumas experiências. Há uma preocupação com a elaboração de relatórios que descrevam a frequência de público e atendimentos de caráter quantitativo.

MBR3a: *Eles conversam muito entre eles. Como que seria melhor aquele atendimento na sugestão do outro. Então, eu tenho educadores...*

P: *Você tem um tempo que possibilita isso na instituição? Que esse é o grande desafio! (Risos)*

MBR3a: *É, não temos um tempo. É... (...) É... não temos tempo específico pra isso. Isso acontece entre visitas e muito entre eles. Então é uma tentativa deles mesmos conseguirem um pouco esse tempo. Porque a gente tem uma demanda muito grande no trabalho de atendimento. Então por exemplo, a gente não tem... Ah, uma semana, um dia pra formação onde que vai discutir isso. A gente até tenta, mas isso é bem complicado (...)*

Apenas um dos museus entrevistado declarou possuir períodos sistematizados de troca de experiências e uma breve avaliação entre educadores e coordenação, mas sempre de forma superficial, sem que sejam discutidos com mais clareza os conceitos que

fundamentam o trabalho, os princípios e valores inclusivos de forma a direcionar as ações e instrumentalizar os profissionais para a escolha das melhores estratégias, além de produzir uma avaliação coerente como os objetivos propostos, de forma a analisar com mais clareza os resultados. Há uma preocupação em registrar as experiências dos mediadores e de contabilizar o público visitante, mas há necessidade de refletir como serão utilizados esses dados e para quê.

P - *Como é que acontece a questão de avaliar se uma proposta ou uma ideia que vocês tiveram é um procedimento que vocês pensaram em adotar, se deu certo ou não certo? (...) Tem um momento pra isso?*

MBR1e: *Nessas reuniões.*

P: *É sistemático, né?*

MBR1e: *É. É, sim. A gente na maioria das vezes discute. Já se foi colocado, já te falei, tem uma avaliação da atividade rápida, uma coisa mais simples porque realmente acaba sendo difícil, mas não 'tá' funcionando, não "tá". A gente tem que ter um instrumento de avaliação pro educador preencher ali porque fica difícil depois juntar tudo ou então, é... De ter um registro.*

P: *Uhum.*

MBR1e: *Se é parte também da nossa história, né, ter esse registro.*

P: *Sim.*

MBR1e: *Não "tá" acontecendo. E tentou-se um livro de registro. Como a gente tem um livro de plantão, o que aconteceu no final de semana, nas atividades; a gente faz, por exemplo, a contabilidade, a gente contabiliza esse público. Como, é... Colocar isso também das impressões, por exemplo, o que que o mediador... Como ele avaliou aquela... ação. Assim. Mas de fato, ainda está só em reunião. Não "tá", não tem um instrumento de avaliação*

Da mesma forma apenas uma das instituições entrevistadas declarou estar trabalhando na efetivação de ações que auxiliem na formação dos educadores, incentivando a participação em atividades diversificadas que são propostas pela coordenação, reivindicando uma flexibilização da estrutura institucional para que todos possam participar de atividades externas que, contribuam para uma melhor apreensão do conteúdo a ser trabalhado junto ao público e potencialize suas atuações.

MBR1e que a gente “tá” com uma proposta de (pausa) conseguir algum material com eles, é... Fazer uma visita ali no Museu ... do IBRAM.

P: E tem também toda essa logística da instituição– que vocês “tão” inseridos nessa logística – e “tão” saindo e...

MBR1e: A gente vai deixar um vácuo nesse dia, mas não é sempre.

P: Você sentiu que a instituição aceitou ... bem?

MBR1e: Olha, a justificativa que o Coordenador “tá” apresentando é que é algo que a gente poderia fazer em dois momentos como a gente já fez – por exemplo, duas vezes foi visitar o Museu de Belas Artes em dois grupos pra não sair todo mundo –, mas devido à distância, essa é nossa justificativa, né? Assim, que é importante pra todos estarem envolvidos com a atividade, é... E também porque é distante, a gente... E envolve uma logística e eles precisariam receber dois dias e vai ser um pouco difícil até pela... Como a gente conseguiu se mobilizar pra ir toda, a gente conseguiu fechar um dia na agenda. (...)

Alencar (2008) em sua dissertação sobre a temática de Mediação Cultural, acentua que tem ocorrido mudanças em relação a percepção das instituições sobre a formação de educadores:

Com relação à formação do mediador cultural sob o ponto de vista das instituições visitadas a pesquisa demonstrou que houve uma mudança em relação ao tempo e também ao que se costumava ouvir entre os profissionais da área. Quando iniciei minha vida profissional as instituições não consideravam o período de estudo e pesquisa do educador como parte do trabalho e isso ainda acontece algumas vezes. Contudo, hoje, a maioria das instituições entende que o período de formação para uma exposição faz parte da atividade profissional, remunerando-o, assim como o período de formação contínua”. (p. 91)

O texto disponibilizado no caderno do PNEM, destaca que na década de 1980 foi implementada a primeira política pública direcionada aos museus no Brasil. O Programa Nacional de Museus foi composto entre 1980 e 1985 e contendo duas ações direcionadas para o campo da educação: “Uma foi o Projeto Interação, uma ação que fomentou a relação continuada entre museus e o ensino formal, com atividades colaborativas e integradas. A

outra ação foi o lançamento das apostilas *Museu e Educação*, em dois volumes, pelo MEC”, estas tendo por finalidade o desenvolvimento de projetos educativos nos museus e a instrumentalizar seus profissionais (2018, p. 18).

Em 2003, em decorrência da ampla mobilização e participação dos profissionais em torno da Política Nacional de Museus, ocorreu uma ampliação da articulação no campo da educação, sendo formada a Rede de Educadores em Museus (REM), com o objetivo de se consolidar enquanto fórum de discussão voltado à temática da Educação Museal. A expectativa era que a REM se constituísse como um espaço de discussão que, para além dessas práticas, buscasse também a elaboração de um referencial teórico para o campo.

Outra rede de profissionais que foi formada anos mais tarde foi a Rede de Acessibilidade em Museus. O processo de sua criação se originou de uma parceria que a Superintendência de Museus/SEC/RJ, através da Gerência de Educação, que se uniu ao Núcleo Pró-Acesso e ao Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos, ambos integrantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, e mais tarde à Ordem dos Advogados do Brasil-OAB/RJ, ao Museu da República e ao Instituto Benjamin Constant, na organização do *1º Seminário Estadual de Acessibilidade em Museus e Instituições Culturais*, que aconteceu no auditório da OAB/RJ, nos dias 16 e 17 de agosto de 2011¹¹⁷.

Este seminário gerou dois produtos: O primeiro foi a criação da RAM – Rede de Acessibilidade em Museus e o segundo foi a publicação dos Anais, contendo o registro das reflexões sobre acessibilidade realizadas naquela ocasião.

A Rede de Educadores de Museus (REM) está mais consolidada, e a Rede de Acessibilidade (RAM) ainda em desenvolvimento, buscam discutir as problemáticas de seus setores e aspectos que dificultam sua atuação, mas também e propor soluções.

Desses encontros e mobilizações entre educadores surgiu o projeto de elaboração da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) originado de um processo iniciado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2010. O documento se apresenta como um produto das trocas e compartilhamento de experiências, vivências e proposições de educadores de museus de todo o país. A publicação resulta, portanto de ampla construção coletiva, tendo como foco a constituição de parâmetros, no intuito de impulsionar a área

¹¹⁷ Informações constantes no texto de apresentação dos Anais do I Seminário Estadual de Acessibilidade em Museus e Instituições Culturais. Comissão Organizadora Isabel Sanson Portella, Regina Cohen, Vera de Oliveira e Virginia Kastrupp.

museológica brasileira e contribuir para o aprimoramento da área na instância internacional.

Dentre os princípios definidos no PNEM destacamos: “Assegurar, a partir do conceito de patrimônio integral, que os museus sejam espaços de educação, de promoção da cidadania e colaborem para o desenvolvimento regional e local, de forma integrada com seus diversos setores.” (Caderno do Plano Nacional de Educação Museal- PNEM, p. 45)

Em função da falta de acesso de diversos segmentos da sociedade à cultura, e da necessidade de os museus consolidarem sua atuação junto à comunidade, demarcando seu papel e sua relevância, vários museus têm tentado atingir novos públicos, antes excluídos, demandando o estabelecimento de novas parcerias, novas estratégias e uma pressão dos profissionais para uma maior flexibilização das políticas internas institucionais.

MBR7: *Eu ia trazer adolescentes em situação de rua para cá. E aí eu combinei com esses adolescentes, eu estava trabalhando com esses adolescentes. Combinei com eles a visita. “Como é que é em museu?” (...) E com eles, eles construíram a ideia que “a gente quer ir bem vestido, né? Porque se não a gente já vai...” “Bom, o que vocês consideram bem vestidos?” “Ir pelo menos... A gente não quer ir descalço e quer tomar banho, antes de ir”. a gente negociou, “vamos, vamos lá!”, “Vamos!”. E... Chegou... Eu liguei antes avisando que eu ia com adolescentes com determinadas características, que eu me responsabilizaria e que eu gostaria que nenhum segurança intervisse. (...) Porque fazia parte de um projeto e eu estava trabalhando com esses adolescentes, então essa parte foi da negociação. Tem situações que a gente gera conflito e depois vê o que faz, por exemplo, é... A gente tem feito muitas atividades percussivas no acervo, gerou... Quando a gente fez gerou incomodo... (Interrupção).*

A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco para a mudança de concepções e ações nos mais diversos ambientes e contextos, entre os quais destacamos os espaços culturais. Principalmente pela concepção de Barreiras que está inserida na referida legislação. Em síntese, definiu Barreiras em seu art. 3º, como:

(...) quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.

Além disso, a LBI elencou as principais de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes nas comunicações, atitudinais e tecnológicas. Portanto, para a caracterização da deficiência se torna necessário, além da avaliação das Estruturas, Funções do Corpo, dos Fatores Ambientais, Atividades e Participação como estabelecidos na CIF, a observância dos tipos de barreiras descritas no texto da LBI, são fundamentais para a consideração da deficiência na perspectiva do modelo social e da Convenção da ONU¹¹⁸. Isto é, da deficiência como restrição de participação social. (Santos, 2016, p. 3009),

A legislação vai mais além, ao definir termos e metodologias.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: 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 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;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

É preciso enfatizar a utilização do termo “acessibilidade” no singular, para efeito de aplicabilidade em consonância com a legislação, e não no plural, pois seu significado na legislação brasileira já comporta as múltiplas dimensões que a constituem, o que pode ser observado no texto da lei. Além disso, o estatuto define e reconhece o conceito e metodologia do Desenho Universal como a única válida para direcionar a concepção de produtos, ambientes e serviços, visando ao atendimento de todas as pessoas.

Compreendemos que, a partir da forma em que buscamos elaborar e analisar as entrevistas, fica evidenciado que para a constituição de instituições culturais realmente inclusivas, se torna fundamental considerar as suas culturas, políticas e práticas, além do processo em que se desenvolvem, seja no âmbito interno e externo, como também reflexo desses três fatores nas relações construídas, não somente com o público, mas entre profissionais, abarcando a comunidade institucional como um todo e considerando seus contextos específicos.

Retornando aos pontos principais desse processo, são princípios fundamentais para a constituição de museus inclusivos, o trabalho colaborativo, em que conhecimentos,

¹¹⁸ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, sendo ratificada pelo Brasil em 2008 com *status* de emenda constitucional, por meio do Decreto 6.949 publicado em 2009.

decisões e metas sejam compartilhadas, além do compromisso de todos com a eliminação de barreiras à participação nos espaços culturais. Esses princípios, são válidos em qualquer contexto institucional, mas podem e devem ser concretizados, ajustados ao ritmo e direcionamento de cada realidade em particular.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

4 - CONCLUSÃO

A definição da temática desenvolvida nesta pesquisa teve como objetivo a análise dos processos ditos inclusivos em vigência nas instituições museológicas, em contraposição a uma ênfase nas práticas educativas e de acessibilidade que habitualmente são descritas nos cursos, encontros e seminários, em função da nossa compreensão de que o foco nas ações não desvela as problemáticas existentes nem trazem uma reflexão crítica sobre as concepções que têm direcionado as práticas, nem sobre as barreiras criadas e mantidas pelos museus, não estimulando mudanças, mas a simples reprodução de práticas, sem que sejam produzidas reflexões com base nos princípios inclusivos, resultando em cristalização das condições excludentes e naturalização das convenções.

Este trabalho buscou seguir esses mesmos princípios inclusivos, na medida em que as reflexões foram definidas a partir da riqueza de conhecimento e vivências dos profissionais dos museus, que ocupam funções diferenciadas na estrutura organizacional, de forma que pudessem falar livremente sobre a natureza dos seus ambientes e rotinas de trabalho, identificar suas barreiras e potenciais e como esses contextos podem ser aprimorados e as relações ali cultivadas.

Os relatos corroboram para a nossa perspectiva de que a inclusão não se esgota na adoção de recursos de acessibilidade, nem na execução das denominadas “boas práticas”, mas demandam o desenvolvimento de uma **Gestão Inclusiva**, voltada para estimular o envolvimento de todos os profissionais com o processo inclusivo, a criação de ambientes e sistemas que estimulem a participação e que sejam responsivos à diversidade, ao enfrentamento de toda forma de discriminação e exclusão, à promoção e ao comprometimento de todos com os valores inclusivos de forma que sejam incorporados à cultura institucional .

A ênfase nas práticas dos museus impede uma análise mais aprofundada sobre o desenvolvimento inclusivo em sua totalidade, em suas mais diversas áreas de atuação, na medida em que os mapeamentos conduzidos pelas consultorias ignoram a necessidade de análise dos contextos e estruturas internas, como também o reconhecimento da cultura institucional e das concepções que as conformam, das normas e procedimentos, oferecendo uma visão apenas periférica e estética dos processos desenvolvidos nos museus, não promovendo a conscientização sobre os aspectos contraditórios e as problemáticas presentes no contexto institucional.

A reflexão desenvolvida neste trabalho, propõe um retorno às práxis educativas nos museus, através da qual se interligue a teoria à prática, sem a qual não se constroem significados, finalidades e nem coerência. Os projetos de acessibilidade não podem ser colocados à margem desse processo, já que constitui uma das vertentes” da educação inclusiva. A acessibilidade em todas as suas dimensões precisa estar fundamentada em princípios teóricos bem definidos, sem os quais não se produz uma “boa prática”.

Esse cenário difuso pode ser observado na análise realizada dos questionários e entrevistas, na medida em que entre as inúmeras categorias de análise que poderiam compor este trabalho, aquelas que são apresentadas se desdobram em múltiplas instâncias, desvelando em diversos prismas e nuances o universo institucional em relação à Inclusão, além trazer à luz as percepções e vivências pessoais dos profissionais, de forma a contribuir com uma visão mais holística do processo.

Assim como nas construções de prédios, a etapa inicial e mais importante é o estabelecimento das fundações, se o museu deseja desenvolver o processo inclusivo de forma a envolver toda a instituição, precisa se deter na definição dos valores inclusivos que fundamentam o processo. O engajamento dos profissionais com esses valores, de forma que sirvam de base para as suas rotinas e decisões de trabalho, evidenciam o desenvolvimento de uma consciência inclusiva e deixa claro o ideal da instituição como um todo de superar a exclusão e promover a participação de todos, e que não busca somente atender às exigências da legislação vigente.

A definição de valores auxilia também na constituição de todo o processo, embasando as ações, direcionando os programas, deixando mais claro aonde se deseja chegar, e acaba por possibilitar uma avaliação mais profunda das ações desenvolvidas e do seu impacto na instituição e na comunidade. Ao desenvolver um sistema de valores próprio interligado às práticas, a instituição evidencia como deseja que funcione seu ambiente e suas relações de trabalho, de convivência, de compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Entre os valores mais importantes para o desenvolvimento de instituições inclusivas, seguindo as proposições de Booth e Ainscow (2012) e que serviram de base às reflexões presentes no decorrer de todo o conteúdo e reflexão proposta para este trabalho podemos citar: igualdade, participação, comunidade, valorização da diversidade, sustentabilidade, confiança, coragem e otimismo. Contudo, cada instituição pode definir outros valores que considere como tendo mais relação com o seu contexto. Quase todos esses valores foram abordados de alguma forma no decorrer do trabalho com exceção de coragem e otimismo. Estes se fazem necessários neste momento histórico, para que os museus e seus profissionais possam continuar firmes

em seus propósitos de tornarem mais inclusivos mesmo em contextos desfavoráveis e evitar o enfraquecimento de suas intenções e ideais.

Os valores podem ser decididos através do diálogo entre profissionais e representantes da comunidade institucional e são o fundamento para a constituição de culturas institucionais inclusivas, pois formam também o elo de ligação entre a cultura da instituição e as práticas, por que dão sentido as ações e procedimentos. **Portanto, inclusão é processo, é ação contínua e compartilhada.**

Sendo assim precisamos enfatizar que o que caracteriza uma instituição inclusiva não são as práticas ou recursos de acessibilidade, muitas vezes entendidos como um fim em si mesmos. Tanto as práticas como a acessibilidade são uma parte do processo inclusivo que deve abarcar a instituição na sua totalidade. O que caracteriza um museu inclusivo são os valores que assume, aos quais os profissionais abraçam, gerando mudanças na cultura institucional. Tais valores incidem tanto sobre o funcionamento da estrutura organizacional quanto sobre as práticas, firmado em princípios bem definidos, possibilitando mudanças contínuas e bem sistematizadas, a fim de gerar participação e conhecimento.

Esses valores também influenciam o discurso institucional, isto é, a escolha dos conteúdos das exposições e a abordagem dada a temáticas nas ações educativas, sejam por mediadores ou guias de visita, na forma como as profissionais se comunicam e também considerando como os sujeitos aprendem melhor, e não tendo como ponto de partida suas incapacidades.

Os museus devem se reconhecer como instrumentos para o desenvolvimento das comunidades, em sintonia com seu potencial educativo, em lugar de se colocarem como centro do processo. A comunidade pode compreender, tanto adultos quanto as crianças, que no espaço museológico pode-se ler o mundo, e mais, que nele podem ser descobertas várias leituras. Mas para que isso ocorra é preciso criar ambientes em que as pessoas possam expressar como desejam estruturar sua aprendizagem e como desejam se apropriar dessa leitura do mundo, libertos das amarras do ensino formal.

Portanto, a partir dos valores, o planejamento das temáticas a serem abordadas tanto nas exposições como nas ações educativas tomam um novo sentido, de forma a contribuir para a melhoria da vida em sociedade, seja entrelaçando os conteúdos com a questão da sustentabilidade, direitos, não – violência, interligando a cultura local, o acervo do museu e suas vivências particulares e com os contextos globais, como por exemplo, a questão da imigração, fornecendo aos sujeitos as ferramentas necessárias para que possam tomar decisões sobre suas vidas com mais autonomia e consciência da sua cidadania local e

global. A definição dos valores, portanto, auxilia o museu a refletir sobre o seu papel na sociedade e com base neles dar novos sentidos ao seu discurso, assumindo o compromisso ou não de auxiliar na promoção de mudanças através da aprendizagem e da difusão de conhecimento.

As categorias do *Continuum* de Desenvolvimento Intercultural nos auxiliam na análise dos níveis de consciência inclusiva e intercultural mantidas nas instituições museológicas e como elas se concretizam nas práticas, sejam elas de caráter interno ou externo, isto é, quais as percepções que circulam internamente nos museus e como elas se efetivam nas ações, métodos e procedimentos propostos.

Podemos observar inúmeras contradições entre as concepções e práticas relativas a inclusão, denotando a ocorrência de um processo de transição em andamento, porém de caráter setorizado e carente de fundamentos e ferramentas que permitam um desenvolvimento coerente, integral e eficaz.

Nas entrevistas e questionários, por exemplo, podemos constatar que o nível de Negação não se concentra na prática, pois pode ser identificado nos mais diversos modos de representação, seja na relação instituição x visitante com deficiência, instituição x funcionário com deficiência, instituição x público; instituição x concepção do discurso expositivo.

As ações implementadas pelos museus como inclusivas carecem de reflexão e análise crítica, em função da forma superficial com que são tratadas. O comprometimento com os princípios inclusivos se relaciona com o quanto a instituição está disposta a ajustar e flexibilizar sua estrutura em função das diferenças. Como podemos notar na fala do educador descrita na categoria “Negação”, quando um museu contrata uma pessoa com deficiência ou de outro grupo minoritário, isso não representa que tenha se tornado uma instituição inclusiva, muito pelo contrário, dependendo da forma como o processo é feito, pode consolidar preconceitos e estereótipos, ratificando a exclusão por desconsiderar as necessidades específicas do sujeito. O que define a efetivação da inclusão são as relações que se constituem e o quanto a instituição se empenha em identificar e eliminar as barreiras existentes inclusive nos seus próprios processos de trabalho interno. Voltando a uma das questões do questionário, caberia, portanto, ao profissional ou visitante com deficiência ajustar-se a estrutura e procedimentos dos museus? Sabemos que pela definição de Modelo biopsicossocial vigente em nossa legislação, isto não está correto.

Importa também, estabelecer critérios corretos de contratação, baseados na competência técnica da pessoa com deficiência e não em sua limitação, caso contrário estará contribuindo para a consolidação de estigmas. Uma contratação ou consultoria com

base apenas na vivência pessoal e particular do indivíduo com deficiência, contribui de forma muito restrita para um atendimento com vistas à diversidade. É preciso reconhecer a pessoa com deficiência pela sua competência profissional agregada à sua vivência, valorizando sua opinião como a de qualquer profissional da instituição.

A percepção monocultural pode ser expressa em discursos internos e externos, ao tornar invisíveis as culturas e percepções que são consideradas subalternas. As ausências nas narrativas expositivas falam muito mais de exclusão e tem reflexo na forma como o museu lida com outras culturas e formas de compreensão e relação com o mundo. As concepções que direcionam a atuação das instituições revelam muito do seu nível de consciência em relação a inclusão e muitas vezes deixam transparecer incoerências entre suas narrativas e as práticas, principalmente porque os processos inclusivos têm se desenvolvido de forma setORIZADA, não envolvendo a instituição na sua totalidade.

Transitar da perspectiva monocultural para uma perspectiva intercultural demanda o conhecimento da própria instituição sobre si, sobre as concepções que a conformam e que envolvem muitas vezes o reconhecimento da sua própria cultura institucional como superior, como central na relação com a diversidade, ou consolidadora de perspectivas dominantes da sociedade. Para que ocorra a análise crítica desse contexto, é preciso se debruçar sobre as concepções que direcionam as narrativas, de como reflete ou consolida processos excludentes da sociedade, como estabelece critérios de forma impositiva, do contrário não será possível constituir uma identidade institucional inclusiva, nem uma consciência que se efetive em coerência no exercício do seu papel social e de como contribuir para mudanças discursivas na sociedade.

A consciência monocultural pode estar presente na relação de atendimento de um museu a um grupo de pessoas com deficiência, se esse trabalho for realizado com base numa concepção genérica do indivíduo, sem atentar para as especificidades e particularidades dos sujeitos, de forma a apresentar uma única forma pré-determinada e padronizada de se relacionar com o conteúdo expositivo e com o acervo, definindo previamente a quais procedimentos o sujeito deve se ajustar, ignorando a sua autonomia. Como foi destacado em uma das questões abordadas nas entrevistas e questionários, esse tipo de procedimento evidencia uma menor capacidade de estar aberto, responder e compreender outras visões, comportamentos e expressões emocionais, em função de basear sua prática em estereótipos e generalizações.

A consciência monocultural pode estar presente no âmbito pessoal, na concepção que o profissional tem de si mesmo, sem reconhecer o seu lugar na estrutura social e, portanto, não se torna capaz de reconhecer a diversidade existente na trajetória do Outro

e como a relação entre o sujeito e seus diversos contextos sociais podem representar prejuízos ou vantagens que precisam ser consideradas nos momentos de troca e compartilhamento.

Conceitos como diferença, igualdade e equidade, cujo entendimento é fundamental para o desenvolvimento de processos inclusivos, precisam ser debatidos e compartilhados pelos profissionais de maneira a formar novas consciências, numa dimensão pessoal e coletiva.

Tais mudanças discursivas na sociedade dependem da construção de diálogos, debates e confrontos entre sujeitos diferenciados. O desenvolvimento de ações em separado ou em vivências isoladas, como pontuamos no questionário, não permite a troca de conhecimento e a construção de novas culturas de convivência e solidariedade. Os processos inclusivos são processos compartilhados em que o museu se coloca como espaço propício a dialogicidade e a criatividade, e não como apenas mais um espaço de circulação de ouvintes passivos ou apenas contemplativos.

O reconhecimento do nível de Polarização demanda, entre outros aspectos, a identificação dos contextos culturais da localidade na qual o museu está inserido. Será preciso investigar sobre a diversidade da população e as relações que se estabelecem no seio da comunidade. Podemos observar através das entrevistas que há um desconhecimento quase generalizado sobre as comunidades que compõe o seu entorno. Se o Museu não se apropria dessas informações, provavelmente não conseguirá estabelecer elos com a comunidade local, nem construir uma narrativa que tenha sentido para os sujeitos que a compõe, resultando em um distanciamento da instituição. É preciso reconhecer o Outro como ponto de partida, suas expectativas e vivências, para a elaboração de seus discursos e ações.

A perspectiva monocultural pode evidenciar um contexto de Polarização, também em instâncias diversas: seja em âmbito institucional na relação estabelecida entre profissionais na defesa acirrada de suas áreas de atuação, com o público ou na relação que a própria comunidade desenvolve no contato entre culturas diferentes. Pode-se notar esse contexto nos posicionamentos rígidos adotados pelos museus, em que se percebe latente uma suposta proteção e defesa da cultura institucional na relação com outras culturas, como vemos expresso em uma das análises realizadas dos questionários. Esse posicionamento se consolida nas práticas que definem espaços, recursos e situações em separado destinadas a determinadas tipologias de deficiência, visando manter o controle nas novas relações que passam a surgir no espaço do Museu, de forma a causar o mínimo de alterações no cotidiano e na estrutura institucional, como também na medida em que se

assume uma postura pouco flexível, estabelecendo a superioridade das normas e práticas institucionais em relação às necessidades e características dos diferentes grupos culturais.

Voltamos, portanto, a outra pergunta feita anteriormente: qual o papel que o Museu, juntamente com outras instituições que compõem a estrutura organizacional da localidade, deve assumir nesse contexto? Nossa proposição é que assumam o compromisso de se tornar promotoras de mudanças sociais. Reconhecer que sua atuação como instituição de caráter eminentemente educativo, deve buscar contribuir para a construção de uma cultura de convivência e respeito, que entenda a diversidade como valor de enriquecimento. Sendo assim, há que se constituir um **Plano de Ação** que contemple a diversidade de sua comunidade, rejeitando receitas simples e fragmentadas que reproduzam preconceitos, seja em relação a imigrantes, como também em relação a outros grupos sociais normalmente invisíveis. Essa é uma responsabilidade que não pode ser assumida pelo museu isoladamente, mas é imprescindível a composição de parcerias com instituições educacionais e de desenvolvimento social através de ações compartilhadas.

Consideramos que reconhecer a existência da diversidade não é o suficiente para o desenvolvimento de uma consciência inclusiva que se efetive em práticas coerentes; não é isso que podemos notar nas entrevistas. A elaboração de experiências pontuais com base em sistemas classificatórios e fechados para públicos específicos tem promovido a guetização de diversos grupos nas instituições, apresentando uma inclusão “cosmética”, com vistas a alcançar o maior controle e produtividade: atividades para cegos e videntes, surdos e ouvintes, pessoas com e sem deficiência, indivíduos “trans” e prostitutas, geralmente através de mediações de instituições assistenciais, sem que essa vivência com a diversidade se transforme em conhecimento apropriado pela instituição em sua totalidade, são pouco transformadoras de estruturas e concepções. É preciso pensar a partir dos princípios interculturais para gerar novos caminhos. É através dos entrecruzamentos de experiências que ocorrem as transformações culturais.

Na transição para uma consciência intercultural, as concepções ainda não estão claramente definidas e existe uma tendência à generalização como forma de minimizar as diferenças e ignorar seus efeitos, tal como pode ser observado nos discursos: “O Museu é para todos”. “Todos somos iguais.”. Temos que refletir sobre a que “todos” estamos nos referindo e de que forma essas pessoas entram nos museus e em que concepção de igualdade nos pautamos.

Nas entrevistas podemos perceber essa intenção de que o Museu esteja aberto a todos. Os setores educativos se desdobram para atender às demandas do público. Mas, esse processo tem se desenvolvido atado por amarras muito fortes de natureza

institucional, demandando muito empenho dos educadores na construção de diálogos e redução de conflitos com os demais setores, na busca de minorar as barreiras na sua relação com o público. Além disso, é possível identificar a manutenção de uma percepção restrita dos processos inclusivos.

No decorrer das entrevistas encontramos relatos em que os profissionais identificam que vários segmentos não se sentem confortáveis ou confiantes para entrar nos museus. Investigar coletivamente como superar essas barreiras faz parte do processo de construção de conhecimento institucional. Muitas vezes se torna tão necessário o esforço de ultrapassar os muros físicos do museu, tanto quanto as muralhas pessoais, a fim de estabelecer um diálogo entre as partes.

Para dar conta das demandas de produtividade e da diversidade de público, nota-se a tendência de criar uma generalização dentro da diversidade com base em características de deficiência ou de carências de grupos específicos. As exposições e projetos educativos continuam sendo elaborados com base no pretense padrão de normalidade, mas ajustes vão sendo feitos posteriormente, com base nas generalizações, sem considerar outros contextos e aspectos relevantes explicitados no modelo biopsicossocial, na tentativa de criar uma condição de igualdade de acesso para todas as Pessoas com Deficiência e demais grupos minoritários.

Percebe-se, portanto, uma aparente democratização do espaço dos museus com a redução da restrição ao perfil dos visitantes e uma abertura a segmentos antes excluídos dos espaços culturais, porém mantendo elementos de controle para a preservação de uma estabilidade aceitável. Nesse contexto, os processos inclusivos desenvolvem-se de forma setorializada, geralmente visando o educativo ou o setor de acessibilidade, quando deveria ser essa uma ação transversalizada, de maneira que os profissionais em suas diversas funções pudessem refletir sobre qual seria o seu papel, que aspectos da sua prática cotidiana de trabalho precisariam ser modificados, a fim de eliminar barreiras à participação e colaborar para a constituição de uma instituição inclusiva de fato.

A consciência de caráter mais intercultural apresenta um bom nível de adesão nos questionários, porém ao serem confrontados com as práticas percebe-se a presença de contradições, revelando uma falta de clareza, provavelmente por não se desenvolverem habitualmente reflexões mais aprofundadas sobre o tema e formações inconsistentes. Em outros momentos, nas entrevistas percebe-se uma distância entre o discurso oficial, institucional e as percepções particulares dos profissionais envolvidos diretamente com o trabalho com o público. Esse distanciamento tem suas raízes numa visão parcial do processo inclusivo, que têm sido construídos em mapeamentos ou consultorias que

contemplam análises das barreiras físicas e comunicacionais, mas que não trazem uma reflexão sobre os processos, muitas vezes trazendo fórmulas prontas que não contemplam a elaboração de experiências em compartilhamento, a fim de identificar que barreiras internas atingindo setores específicos, contexto esse que tem dificultado um desenvolvimento integral e consolidado das instituições.

Como já foi citado, para que a instituição se torne realmente inclusiva e atinja o nível de Consciência Intercultural, é preciso que ocorra o desenvolvimento de uma consciência coletiva, a partir de um conhecimento compartilhado com base em conceitos bem definidos e aceitos por todos como válidos, de forma a abandonar uma atuação intuitiva, com base na boa vontade e sensibilidade do profissional. Mesmo que ocorram opiniões diferentes nas discussões, se os conceitos estiverem corretos e alinhados, o processo institucional inclusivo se manterá numa mesma direção. Esse ganho de consciência se caracteriza também por um engajamento que se reflete na busca pelo conhecimento, no envolvimento com ações voluntárias externas à instituição como forma de aquisição de novas experiências, de forma que a convivência com a diversidade como fonte e oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional, e não como um obstáculo ou um aspecto dificultador para o desenvolvimento do trabalho nos museus.

Nesse aspecto, a gestão tem vital importância, já que um dos entraves mais apontadas pelos profissionais nas entrevistas seria a falta de tempo para discutir e trocar experiências no horário de trabalho, de forma mais sistematizada. A reflexão teórica se torna indispensável, pois deve fundamentar a prática e direcionar para uma análise mais clara dos resultados. Como o foco das discussões sobre a acessibilidade e inclusão tem sido dado às práticas, pode se perceber inúmeras contradições e inseguranças na atuação dos profissionais, a partir de suas narrativas, distanciando-o dos conceitos e princípios relacionados à inclusão.

As reflexões realizadas em conjunto auxiliam no desenvolvimento de uma análise crítica sobre as barreiras que a própria instituição cria e mantém através de suas normatizações, cultura institucional, procedimentos e práticas. Amplia a visão da instituição sobre sua própria natureza e missão, possibilitando a criação de uma nova cultura e identidade inclusiva e intercultural propiciando o estabelecimento de um programa continuado de desenvolvimento que envolva a instituição como um todo.

No âmbito pessoal, para se chegar ao nível intercultural, a construção do conhecimento por meio dos diálogos e debates aprofunda a reflexão sobre si, sobre sua forma de pensar e agir e as subjetividades que as conformam, de maneira a reconhecer a “Si mesmo” e aos “Outros” como diferentes, constituídos por complexos padrões

comportamentais. Ao reconhecer o Outro na sua complexidade, os sujeitos se tornam capazes de ultrapassar os paradigmas habituais de elaboração práticas restritivas tais como: a confecção de materiais e recursos para grupos específicos como um material para cegos (eles precisam tocar), um espaço apropriado para cadeirante, um dia específico para pensar na Síndrome de Down, ou sobre o que podemos fazer para atender o paralisado cerebral. Tais padrões perdem o sentido se percebemos a nós mesmos como seres plurais, e que para sermos responsivos a riqueza dessa diversidade, será preciso pensar nos múltiplos usos e acessos, sem limitá-los em caixas separadamente, tomando-se a diversidade como a finalidade de todo processo e ação gerada.

Por isso, não faz sentido avaliar o processo inclusivo de um museu somente pelas atividades que propõe, ou pelas “boas práticas”, já que esse aspecto se torna muito relativo se não ficarem claros os valores subjacentes. É preciso se debruçar sobre os processos internos e externos que as constituem, isto é, trazer à luz as culturas e políticas que produzem as práticas institucionais, refletir criticamente sobre elas, caso contrário a análise será sempre marcada pela superficialidade.

Quando se chega ao nível de consciência inclusiva e intercultural, as instituições e seus profissionais conseguem reconhecer que a sua cultura não é mais central, nem que o padrão de normalidade seja a referência para a elaboração de suas ações, nem para que o visitante possa usufruir do museu, mas sim a diversidade. Desta maneira, essa nova percepção incorpora-se a cultura institucional que assume como natural o processo de flexibilização de normas, métodos e práticas visando tornar a instituição mais inclusiva. Nesse contexto, a inclusão e conseqüentemente a Acessibilidade como parte dela, passam a ser considerados em qualquer programa ou projeto, constando no Plano Geral da instituição como princípio base e não apenas como um complemento ou um anexo das ações, sejam elas internas (entre setores e seus profissionais) e externas (público e parceiros).

Nesse processo de construção de conhecimento coletivo e de análise das barreiras existentes nos processos e métodos presentes na estrutura institucional, podemos observar que algumas das barreiras assinaladas, na verdade não são as mais significativas, isto é, não representam impedimento para que a instituição desenvolva seu processo inclusivo. A presença de um especialista que tenha uma percepção mais aprofundada e fundamentada, que direcione o olhar para além das práticas, enfocando os processos que transcorrem na instituição, torna-se fundamental para auxiliar na identificação das reais barreiras existentes.

O alto custo dos recursos de acessibilidade e a falta de dinheiro para realização das adaptações são apontados como as principais barreiras para que os museus se tornem acessíveis, mas essa não pode ser considerada uma barreira impeditiva. Alguns fatores corroboram para essa visão deturpada: a existência de um padrão de recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva que passou a ser reproduzida como fórmula infalível e indiscutível, como resultado de orientações que desconsideram os contextos particulares das instituições. O planejamento e elaboração dessas estratégias já vêm formatadas, não tendo sua origem no conhecimento produzido pela própria equipe, não considerando os recursos que lhes são disponíveis, nem os saberes e potenciais criativos dos profissionais, sendo assim passam a noção errônea de que não se pode tornar uma instituição acessível sem que se tenha que gastar muitos recursos financeiros.

Os mais significativos suportes para a inclusão, não tem alto custo. A acessibilidade atitudinal representa a mais importante contribuição para que as pessoas possam usufruir dos museus. Materiais alternativos podem ser elaborados pela equipe para a construção de recursos táteis. Uma equipe educativa com profissionais com formações diversas pode contribuir com seus saberes e potenciais criando suas próprias soluções, tendo a criatividade como ferramenta para a elaboração de novos recursos e resoluções de várias problemáticas, desde que sejam seguidos os princípios corretos.

A falta de conhecimento representa o fator que mais interfere na atuação do profissional que lida diretamente com o público, mesmo que ele tenha os mais diversos recursos tecnológicos ou mesmo a obra artística mais relevante, simplesmente porque não saberá explorá-la em todo o seu potencial, considerando as especificidades do seu interlocutor. Infelizmente, esse aspecto é o que tem recebido menor atenção dos gestores dos museus, sendo deixado muito a cargo dos próprios profissionais.

O despreparo dos profissionais é apontado como uma barreira significativa, tanto no Brasil como em Portugal, contribuindo com a falta de confiança do indivíduo no contato com um público muito diverso, chegando até a gerar alterações emocionais. Levando em conta esses aspectos em combinação com a falta de tempo para compartilhamento de experiências e de conhecimento, além das grandes demandas do próprio atendimento ao público, tal contexto levam os profissionais a vivenciar a sensação de angústia e ansiedade em seus ambientes de trabalho.

Os aspectos que podem trazer maior contribuição para que ocorram mudanças nas instituições são: a busca de conhecimento sobre a temática, pesquisa, reflexão e problematização sobre seu próprio contexto, de forma sistemática e compartilhada e não a simples reprodução de “boas práticas”.

Como já foi sinalizado, a formação dos profissionais que atuam diretamente com o público nos museus é fundamental, pois não pode ser negligenciado o domínio dos conceitos e princípios referentes à inclusão, de forma a trazer segurança e conhecimento crítico ao profissional, para que ele tenha condições de implementar uma comunicação e um trabalho pedagógico, considerando a diversidade como enriquecedora do processo educativo nos museus e a inclusão e desenvolvimento dos sujeitos e dos diversos grupos sociais como finalidades da sua atuação.

Portanto, torna-se imprescindível o investimento institucional na formação de profissionais, de forma que a conscientização torne-o sensível e apto a lidar com a diversidade cultural em suas diversas manifestações, mas que também sejam capacitados para elaborar experiências e práticas alternativas que desafiem o senso comum, os padrões identitários e estereótipos destinados a sujeitos e grupos específicos, como parte do processo homogeneizante que direciona as percepções e relações na sociedade.

Essa formação pode se dar de diversas formas, em combinação com ações mais passivas e participativas, conforme o nível de engajamento do profissional e do comprometimento da instituição: Aquisição de novas informações que permitam analisar as convenções no âmbito pessoal e institucional, através de cursos, palestras leituras, com estímulo e apoio da própria gestão. Promoção de encontros e discussões organizados de forma sistemática pela comunidade institucional, com a finalidade de compreender suas próprias limitações e potenciais e promover conscientização para a mudança e superação de barreiras.

É fundamental a participação e apoio dos gestores para a formação dos profissionais, através da organização de estruturas e estratégias que possibilitem a realização de ações formativas e o aprimoramento dos diversos sujeitos que compõem a comunidade institucional, com ênfase nos profissionais que atuam diretamente com o público, exigindo igualmente formação específica das empresas que contratam terceirizados em relação a acessibilidade, segurança, educação e montagem de exposição .

Consideramos relevante destacar que as reuniões formativas devem ser planejadas de maneira que se tornem encontros enriquecedores, um momento sistematizado e contínuo, e não simplesmente aquele instante corriqueiro de trocas informais e ocasionais. É preciso incorporar à rotina os períodos em que sejam garantidas as trocas de experiências frutíferas e reflexões mais aprofundadas, capazes de proporcionar aos profissionais boas ferramentas que interliguem conhecimento e ação, estes baseados na sua própria realidade e que também leve em consideração as motivações, potenciais e preocupações dos profissionais.

Como já foi dito, os encontros de compartilhamento entre os profissionais de museus têm como finalidade precípua, se estiverem firmados nos valores inclusivos, a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação (de profissionais e da comunidade do entorno), organização de recursos de apoio a aprendizagem e à participação e elaboração de suportes à diversidade. Portanto, a natureza de encontros apresenta também um caráter formativo, de aquisição de conhecimento técnico e enriquecimento das vivências dos profissionais e se tornam indispensáveis para o desenvolvimento inclusivo das instituições, auxiliando também na formação de novos profissionais que se juntam ao grupo.

A questão da identificação de barreiras institucionais mereceu a atenção especial neste trabalho. Normalmente pensamos nas barreiras físicas encontradas nos prédios ou em sua localização, e comunicacionais. Os mapeamentos realizados pelas consultorias enfocam esses aspectos, porém, é preciso que se desenvolva uma análise mais ampla, que seja discutida a partir do grupo de profissionais, mediada por especialista, cuja abordagem contemple a estrutura da instituição, as culturas e normas internas, a relação entre profissionais, a sua comunicação com diversidade de visitantes e com a comunidade do entorno. Também é preciso pensar nas barreiras externas que se mantêm no seio das comunidades, isto é, como elas veem a sua relação com o museu, as políticas culturais e sociais locais e nacionais. Mas o principal fator de mudança é a identificação de barreiras nos espaços e funções que estão sob a responsabilidade de cada profissional do museu, não somente o educador, é preciso que cada um se perceba como parte do problema e como parte da sua resolução.

Normalmente, a prática é compreendida como desligada da teoria, essa não é a visão correta para o estabelecimento do processo inclusivo nos museus. Cada saber tem igual valor na construção desse processo e não se pode desprezar o compartilhamento de experiências e saberes específicos da formação de cada profissional, visando principalmente o aprimoramento da equipe. É fundamental importância se manter uma dialética constante entre conhecimento e ação nas práticas museológicas, quanto mais nas educativas e com viés inclusivo, de forma a gerar um sentimento de domínio das situações que surgem na sua rotina diária de contato com o público, entre os educadores, de forma que resultem em um “saber agir” e em aperfeiçoamento das atuações educativas e processos comunicacionais.

A importância de se buscar alinhar concepções e práticas pode ser identificada nas respostas dadas nos questionários, nas contradições expostas nas questões que abordaram os conceitos de “Deficiência”, “Acessibilidade” e “Valorização da Diversidade”.

Em relação aos conceitos e práticas relacionadas a Deficiência: ao mesmo tempo que se reconhece que a deficiência não é fator suficiente para definir um sujeito, podem ser constatadas incertezas quando a questão se refere a definição das áreas de atuação desse sujeito nos museus. A deficiência não pode ser um critério impeditivo ou definidor para que uma pessoa trabalhe numa área ou outra, outros aspectos precisam ser considerados, tais como: suas vivências, suas habilidades, seus potenciais, sua formação, seus interesses, sua rotina cotidiana, suas relações sociais.

A Deficiência também não pode ser considerada um aspecto definidor de qual recurso deve ser produzido e ofertado a quem, nas ações de acessibilidade disponibilizadas pelos museus. A concepção de que as dificuldades de aprendizagem e de acesso à informação podem ser solucionadas a partir de sistemas classificatórios, rotulando sujeitos a partir da sua deficiência e posteriormente interagindo individualmente com ele apresenta muitas restrições. Temos um exemplo de atendimento oferecido pelos museus com base em estereótipos ou com base na deficiência, quando se oferecem ambientes, atividades ou materiais em separado para pessoas com deficiência, impedindo inclusive a relação com outras pessoas no espaço de visitação, o que tornaria a experiência ainda mais enriquecedora.

Quando focamos na deficiência, por exemplo, como principal causa para que as pessoas aprendam ou tenham acesso às informações transmitidas pelos museus, essa percepção nos desvia da identificação das reais barreiras criadas e mantidas pelos sistemas e ambientes. E também, nos faz ignorar as barreiras que as pessoas sem deficiência ou que não possuem um rótulo específico também encontram para se relacionar com os museus, seja devido a outros aspectos correlacionados como: a diversidade funcional, racialidade, gênero, etnicidade, religiosidade ou condição social. Esses aspectos se apresentam também entrelaçados, contribuindo para a maior complexidade no enfrentamento dessas barreiras.

Esses procedimentos categorizados restringem o processo criativo, que é um dos aspectos facilitadores para a inclusão. Há de se pensar em usos múltiplos e numa diversidade de possibilidades de se passar um conhecimento específico e de vivenciar a visita, de forma que as pessoas possam se sentir acolhidas e respeitadas na sua individualidade e na sua autonomia. Portanto, na prática dos museus, a deficiência se mantém como marcador direcionador das ações propostas pelos museus e como critério classificador dos sujeitos, tanto na área educativa como na de acessibilidade.

As questões sobre a Acessibilidade também revelam as contradições entre concepções e práticas. A promoção da acessibilidade, por exemplo, ainda é vista como um

serviço assistencial que depende da boa vontade da instituição e da sensibilidade do profissional e não um direito garantido por lei, que necessita, para sua efetivação, de aquisição de conhecimento técnico.

De uma forma geral, a concepção de que a acessibilidade beneficia a toda a sociedade já tem se consolidado, porém, ao se trazer a reflexão à prática, podemos perceber que ela se mantém de forma pragmática, sem que sejam aplicados os princípios e metodologia do **Desenho Universal**, conforme determina a legislação brasileira.

Podemos observar pelos relatos das entrevistas que o Modelo Médico ainda permanece orientando as práticas educativas e de acessibilidade nos museus, apesar do discurso inclusivo presente nas instituições, restringindo usos e acessos para inúmeras pessoas.

Outro conceito que desperta dúvidas entre os profissionais de museus é “valorização da diversidade e como essa ideia se efetiva na prática museológica. Em que consiste a valorização da diversidade? É trazer uma diversidade de sujeitos para dentro da instituição?

Diversas questões são colocadas pelos profissionais nas entrevistas, sem que haja uma definição clara. A valorização da diversidade para alguns pode representar uma problemática ou quase uma utopia. Para outros significa que o museu deva estar aberto à manifestação de diversos grupos. Outros vão dizer que valorizar a diversidade é o museu se colocar como espaço de trocas positivas. Um profissional vai destacar que é dar valor a pessoa e não excluir. Outro vai considerar que a valorização da diversidade já está contemplada na variedade do acervo do museu. Consideramos que a valorização da diversidade é um princípio inclusivo, e como tal envolve processos. Não basta somente criar ambientes, materiais e recursos que respondam a diversidade de identidades, pois, mesmo assim, as instituições podem manter seus sistemas classificatórios e hierárquicos na relação com “o diferente”, tendo como referência a sua incapacidade, etnia, em função da sua condição financeira ou na falta dela, e outras formas de categorizações e desvantagens. Quando se propõe valorizar a diversidade, o museu busca acolher a todas as pessoas que adentram aos seus espaços, mas também àqueles que não se sentem neles confortáveis. Portanto, é uma ideia que não se restringe a alcançar uma determinada quantidade ou variedade de público, mas tem relação com a qualidade das trocas estabelecidas, no reconhecimento que a relação entre a instituição e o sujeito deve se estabelecer numa via de mão-dupla, da qual o museu também recebe uma contribuição relevante. Portanto, implica em reconhecer que não se trata de um atendimento diferenciado ofertado a segmentos carentes em algum aspecto, mas no reconhecimento

das contribuições que esses sujeitos trazem à instituição e à comunidade como um todo, fornecendo novas leituras e percepções do mundo e dos fatos, que ampliam e enriquecem o conhecimento de todos, em função das novas experiências que a convivência provoca. Valorizar a diversidade é reconhecer que ela nos abra um leque de possibilidades, trazendo-nos a visão de novos referenciais e não somente aqueles próprios que nos conformam.

Se pensarmos na valorização da diversidade em complemento ao conceito de acessibilidade, compreendemos que seja possível planejar materiais e recursos a partir do reconhecimento de diferentes ritmos e pontos de partida, variedade de interesses, experiências e abordagens, em encontros compartilhados, em que acordos e trocas são firmados para que se alcance um objetivo comum: a participação de todos e o exercício da tolerância.

Outro aspecto considerado importante nesta pesquisa e abordado nas entrevistas e que contribui tanto para a ampliação do conhecimento das equipes, como também para que os processos inclusivos internos se consolidem na instituição, na medida em que demanda o envolvimento da diversidade de profissionais e setores: é o trabalho colaborativo, inclusive com instituições parceiras. Podemos observar nas entrevistas que os museus menores ou médios, com reduzido número de funcionários, notadamente em Portugal, desenvolvem o trabalho colaborativo por que essa é uma necessidade para fazer o museu exerça minimamente as suas funções. Quanto maiores e mais complexas as instituições, mais hierarquizadas se tornam e mais difícil que se concretize a troca de informações e saberes por meio de ações compartilhadas. Quando os compromissos com os valores inclusivos visando educar para a diversidade não são assumidos coletivamente e institucionalmente, formam-se as maiores barreiras para que a instituição se torne efetivamente acessível, inclusive para quem nela trabalha.

Através dos relatos apresentados podemos perceber que as relações sociais que se desenrolam nas instituições refletem as problemáticas existentes na sociedade, podendo ser construídas, contestadas e reestruturadas ou simplesmente serem reproduzidas as mesmas relações de poder e de negação do Outro no seu interior. Quanto mais a diversidade encontrada na sociedade se fizer representada nas instituições, mais enriquecedora será a convivência e aprendizagem resultante do trabalho em conjunto, e pôr fim a instituição terá mais condições e capacidade de corresponder as demandas sociais.

Mais uma vez, a gestão tem participação relevante nesse processo, pois será preciso criar espaços de interlocução que propiciem ações colaborativas e condições para que as

peças se sintam estimuladas e confiantes a expor suas opiniões. Quando a comunidade institucional se organiza e identifica um aspecto problemático que interfere na eficácia das ações planejadas, é necessário começar analisando a situação, o contexto no qual a barreira ocorre, compartilhar as diversas perspectivas sobre o problema, com base nos mesmos conceitos e princípios inclusivos aceitos por todos, pesquisar conteúdos que serão compartilhados, de forma que todos possam refletir sobre o problema e apresentar alternativas para resolvê-lo, partindo do reconhecimento dos contextos e realidades específicas da sua instituição. Nesse caso, o grupo de profissionais deve assumir em conjunto o compromisso com os objetivos a serem cumpridos. Isto quer dizer que as questões relativas ao processo inclusivo em andamento na instituição se tornam responsabilidade de todos.

A formação é outro aspecto considerado como problemático pelos profissionais dos museus. Em sua grande maioria, com exceção dos arquitetos, alegaram que a temática da inclusão não foi contemplada nos seus cursos de formação, independente do campo de estudo. A falta de uma formação continuada também é apontada pelos profissionais portugueses como uma carência que dificulta a sua atuação visando o atendimento à diversidade.

Os relatos evidenciam as situações angustiantes em que os educadores têm que lidar com variados públicos, e principalmente com pessoas com deficiência, sem um preparo devido. Voltamos a questão já colocada, o que caracteriza uma instituição inclusiva? Compreendemos, ao analisar as entrevistas que dentre vários aspectos que poderiam ser apontados, o ponto de partida seria a ação de refletir sobre a sua prática, as problematizações geradas a partir da sua reflexão sobre sua vivência no ambiente museológico, de forma buscar criar soluções inovadoras nascidas da sua observação e reflexão cotidiana. Tais processos resultam em enriquecimento tanto para o profissional como para a instituição, e isso não se dá sem aquisição de conhecimento.

Conhecer o conceito e os princípios inclusivos e conseguir relacioná-los com a sua prática e com as demandas que advém da relação com a diversidade exige formação específica e continuada. As inseguranças e ansiedade com que convive o educador na relação com o público precisam ser alvo de atenção dos gestores. A qualidade do trabalho e da informação gerada e sua eficácia depende do conhecimento que o educador adquire e precisa ser estimulada.

Destacamos um dos equívocos mais comuns percebidos na elaboração de formações de educadores relacionadas com a temática de acessibilidade e inclusão: a formação de um profissional especializado para atender grupos específicos, notadamente

as diversas tipologias da deficiência, com base na limitação ou incapacidade do sujeito, sem abordar os princípios a educação inclusiva em seus viés intercultural interseccional, fundamentado em uma reflexão pedagógica que abarque a diversidade em sua totalidade.

Levando em consideração as carências formativas iniciais dos profissionais que lidam diretamente com o público, cabe ao gestor estimular e criar as estratégias necessárias para que se desenvolvam e atualizem seus conhecimentos. Porém, é preciso destacar que esse processo deve ser contínuo, já que formações pontuais não são suficientes para trazer os esclarecimentos necessários, já que a inclusão é um tema que não se esgota e as barreiras dependem da aquisição de conhecimento para a sua identificação.

Em relação ao trabalho com a comunidade é importante destacar alguns aspectos sinalizados nas entrevistas: a comunicação dos museus, principalmente visando o cumprimento da sua função educativa, deve estar ligada à cultura dos sujeitos, estar entrelaçada ao contexto cotidiano e das relações que são estabelecidas na localidade; a educação não pode ser pensada como uma experiência compensatória para determinados grupos percebidos como em carência social ou reconhecidos como incapacitados, desprovido de saberes, mas ter como referência seu caráter mais amplo e ligado à nossa humanidade, entrelaçam a própria cultura grupo e a sua potência.

Pensando, justamente no caráter permanente e amplo da Educação, não se pode considerar que seja composta por procedimentos especiais e em separado de um outro tipo de educação para grupos “normais”, mas é preciso realinhar o programa educativo com foco na diversidade e nas práticas sociais dos elementos da comunidade e estabelecer elos de comunicação e conteúdos que façam sentido.

Esse processo demanda uma transformação estrutural dos museus, já que há mudança na centralidade de sua atuação, que se desloca dos seus acervos e coleções para as relações e saberes produzidos pelos grupos sociais que usufruem dos seus espaços e compõe a sua comunidade, com vistas a sua inclusão e ao fortalecimento da cidadania.

Como já foi enfatizado, o ponto de partida para a constituição de uma comunicação que faça sentido é definir às diversas culturas e vivências que compõe a comunidade como ponto de partida, trazendo a luz os elementos tradicionalmente invisíveis, ultrapassando o senso comum, a fim de desconstruir preconceitos e estereótipos, e valorizar a diversidade e a solidariedade, estabelecendo pontes que consolidem uma coesão voluntária, tão necessária à convivência em comunidade e ao seu desenvolvimento.

Outro aspecto tratado nas entrevistas se relaciona com o conhecimento dos profissionais sobre o termo “interculturalidade”. Apenas um profissional brasileiro conceituou o termo porque era parte de seu estudo, outros tentaram defini-lo a partir da análise da estrutura da palavra. Um museu em Portugal agregou o conceito como base para o seu trabalho com a comunidade local. O conceito “multiculturalismo” é mais conhecido e se mantém ainda como referência ao se tratar da diversidade de culturas.

Neste trabalho tentamos demonstrar que esse conceito se direciona não somente a identificar a existência de múltiplas culturas num mesmo espaço, mas se detém nas relações que se estabelecem entre as diversas culturas. Ao abordar o contexto dos museus achamos relevante demonstrar que a interculturalidade não se refere somente a grupos imigrantes, mas as diversas culturas dos grupos sociais que compõe a sociedade, e mesmo em ambientes urbanos, e que o museu internamente também sofre influência das relações que se constroem externamente.

Embora os profissionais dos museus tenham a compreensão sobre cultura como dinâmica e complexa ao elaborarem suas práticas voltadas para grupos sociais específicos ainda os tratam como estáticos e homogêneos, pois não os percebem como detentores de uma cultura específica que se desdobra em múltiplas identidades em construção, não se encaixando, portanto, em padrões homogeneizantes, empobrecendo as vivências dos sujeitos nos museus. Portanto, é importante levar em conta para a elaboração de programas ou atendimentos, as suas existências, suas trajetórias, seus interesses, suas habilidades e as relações que estabelecem no espaço social, e as relações da sociedade com eles, além dos conflitos que essas convivências suscitam.

Todas essas problemáticas que envolvem a diversidade e a relação entre “diferentes” na sociedade tem relação com a nossa humanidade, com a essência da nossa existência e a luta pelo direito de existir, e para além disso, de usufruir da vida em sua plenitude, podem ser inseridos dentro de um mesmo arco conceitual dos Direitos Humanos. Se as entrevistas e questionários nos levam a pensar nas concepções gestadas nos museus sobre vários aspectos referentes a inclusão e diversidade e nos impulsionam a refletir também sobre o papel que as instituições culturais devem exercer na sociedade, visando dirimir a desigualdade, em função também dos valores que assume como seus, cabe pensar se a temática dos Direitos Humanos deve ficar restrita a uma instituição ou outra, ou em exposições pontuais, ou deve ser compreendida como inerente ao escopo do museu, ao reconhecer que a vida em toda a sua dimensão humana e planetária é o nosso maior patrimônio.

Na sociedade pluricultural em que estamos inseridos, seria desejável que as instituições se preocupassem com a consolidação dos valores democráticos, de forma a contribuir para o desenvolvimento da sociedade com base no diálogo, no respeito a toda a vida e à tolerância.

Numa sociedade pluricultural, a formação dos sujeitos deve se concretizar no entorno dos valores democráticos, de forma a construir uma sociedade com base no diálogo, no respeito e na solidariedade.

O museu ao reconhecer sua natureza educativa deve se apropriar dos valores e princípios inerentes à educação para que os direitos do homem em função do seu contributo para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e afetivos dos sujeitos. Mas, deve considerar também a sua relevância ao propiciar que sejam elaboradas problematizações que permitem a criação de uma consciência crítica para a identificação de preconceitos, de estereótipos, das desigualdades e das discriminações, muitas vezes naturalizadas na sociedade.

Outro aspecto importante é que os Direitos Humanos devem ser compreendidos como entrelaçados à questão da democracia, já que defende a garantia do exercício das liberdades básicas entre as quais o direito que as pessoas têm de expressar suas opiniões em relação as questões mais amplas que afetam suas vidas em sua dimensão particular, cotidiana. ou mesmo que afetam sua existência de uma forma mais específica; como também a garantia de manifestações de diversas expressões nos espaços dos museus.

As relações que se constituem nos espaços dos museus e principalmente as suas ausências, evidenciam a desigualdade presente na sociedade pois nem todas as pessoas têm as mesmas possibilidades de participação, nem de usufruir de forma significativa dos espaços culturais, pelos mais diversos fatores, e possuem maiores restrições para concretizar seus interesses e expectativas, seja em âmbito particular ou coletivo.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de esforço coletivo e compartilhado entre instituições culturais e educacionais de forma a colaborar para uma formação para a cidadania esta passa pela ampliação da participação desses diversos grupos sociais mais vulneráveis e invisíveis no espaço público, instrumentalizando-os para buscar maiores conquistas no campo dos direitos civis, sociais e culturais e assim exercerem sua cidadania plena.

Os museus podem hoje se constituir também como um espaço de convivência entre diferentes, mas também de resistência contra a intolerância e o desprezo pela dignidade humana, onde a troca de experiências e vivências seja pontes para a consolidação de uma existência mais solidária, respeitosa e generosa na sociedade.

Todos esses aspectos precisam ser considerados para a constituição de museus inclusivos, e cada instituição deve construir passo a passo suas concepções, trajetórias e práticas de forma contribuir para a transformação da social, seja pela influência que exerce no pequeno universo da sua vizinhança, seja pela contribuição para o desenvolvimento e conhecimento que produz para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valéria Peixoto. **O mediador cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) - "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista/UNESP, São Paulo, 2008.

ALSINA, Rodrigo M. **Elementos para una comunicación intercultural**. Fundación CIDOB. Afers Internacionals, 1997, nº. 36, p. 11-21.

ALSINA, Rodrigo M. **La comunicación intercultural**. Barcelona: Aula aberta. Anthropos, 1999. P. 1-12. Disponível em: <http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf>. Acessado em: Out. de 2018.

ALVES, Vânia Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia de S. **Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972**. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro: PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 no 1, 2013.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

AYALA, ENCARNACION SORIANO (Coord.) **Interculturalidad: Fundamentos, Programas y Evaluación**. Madrid: Editorial La Muralla. p .258. 2002. ISBN 84-7133-725-8

BENNETT, Milton J. **"Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity" in Education for the Intercultural Experience**. Paige, R M (ed) Yarmouth ME: Intercultural Press. 1993. Disponível em: https://livingtheamericandreamineurope.files.wordpress.com/2012/03/imaricc81_14102011_annex2.pdf. Acessado em outubro de 2018.

BENNETT, Milton J.; HAMMER, Mitchell. **The Developmental Model of Intercultural Sensitivity**. 1998. Disponível: <http://www.tickle-project.eu/project/documents/bennettdmodel.pdf>. Acessado em: Out. de 2018.

BENNETT, Milton J. **A developmental model of intercultural sensitivity**. Disponível em: https://www.idrinstitute.org/wpcontent/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf. Acessado em outubro de 2018.

BENNETT, Milton J. **A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity**. Intercultural Journal of Intercultural Relations - vol. 10, no 2, New York, 1986.

Disponível

em: https://www.idrinstitute.org/wpcontent/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_D_MIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf Acessado em: Out. de 2018.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo aprendizagem e a participação nas escolas**. Trad. Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE); LaPEADE, 2012. Disponível

em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012final%20FOTOS%20BRASIL.pdf> Acesso em: Out. de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. Disponível

em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDUyOTIzMTYyMTU2OTk3MjE5NjABMDYyOTMwNjIzOTIzNDMwNjc0MDgBdHAzeW1FUmhCQUFKATAuMQEBdjl&authuser=0> Acesso em: Jan. de 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p

BRASIL, Ministério da Cultura (Org.). **Política Nacional de Museus: memória e cidadania**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf Acesso em: Jan. de 2019.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: Jan. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: Jan. de 2019.

BRICS. **IV Cúpula Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul** - BRICS. Declaração de Nova Delhi. 1993 Disponível em: http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/categoria-portugues/20-documentos/76-quarta-declaracao-conjunta Acesso em: Jan. de 2019.

BRULON, Bruno. **Entrevista com André Desvallés**. In: Anais do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, v.47,p.131-150, 2015.

BRULON, Bruno. **A invenção e a reinvenção da Nova Museologia**. *In*: Anais do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, v.47, p 255-278, 2015.

BURGSTHALER, Sheryl (Ph.D). **Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples**. Universal Design Education Principles Applications. Washington, USA. College of Engineering, UW Information Technology College of Education, University of Washington. 2015.

Disponível em: <https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>. Acesso em: Jan. de 2019.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. *In*: Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.3ªed., 2009.Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139189572/Diferentes-Desiguais-e-Desconectados>. Acessado em: Out. de 2018.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. *In*: Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 3ªed. 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 385, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **"Los usos sociales del Patrimonio Cultural"**. CRIADO, Aguilar. Cuadernos Patrimonio Etnológico. *In*: Nuevas perspectivas de estudio. Encarnación, 1999. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Páginas: 16-33.

CAMPOS, Marcio D. **Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas?***In*: Seminário de Etnologia e Etnoecologia do Sudeste. Anais [...]. São Paulo, Rio Claro:Coordenadoria de Área de Ciências Bioólicas – UNESP/CNPQ, 2002. p.47-92.

CANDAU, VERA M.F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Campinas: Educação e Sociedade**. 2012, v.33, n.118, p. 235-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acessado em: Out. de 2017.

CANDAU, V. M.F.**Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**.*In*: Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli P.de M. **Multiculturalismo e educação inclusiva contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro**. São Paulo, Campinas: Revista Pro-posições, Faculdade de Educação, Unicamp. v.19, .n.3 (57), set/dez. 2008.

CANEN, Ana. **O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. *In*: Dossiê Educação e Desenvolvimento. Comunicação e Política, v.25, n2, 2007. p. 91-107.

CANEN, Ana. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p. 641-661, set-dez 2011.

CARVALHO, L. SCHEINER, T. MIRANDA, M. **Em Direção à Museologia Latino Americana: o papel do ICOFOM LAM no fortalecimento da Museologia como campo Disciplinar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - PPG-PMUS Unirio | MAST. Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, L. SCHEINER, T. **Museo de cada uno, museos de todos nosotros: reflexionando sobre ideas y posibles prácticas para un diálogo efectivo.** In: 35o Simposio anual del ICOFOM- Comité internacional para lamuseología del ICOM. Anais. Rio de Janeiro: ICOFOM Study Series – ISS 42, 2013.p.59-70.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como não-ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) .Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. São Paulo, 2005.

CHAGAS, M. PRIMO, J. ASSUNÇÃO, P. STORINO, C. **A Museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos.** Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. n.11,v.55, 2018. p.73 – 101. Semestral.

CLIFFORD, James. **Museus como Zonas de Contato.** Periódico Permanente. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza e Valquíria Prates. Periódico Permanente. n.6, Fev.2016. p. 1-36.

COSTA, Heloísa Helena F.G. **Museologia e Patrimônio nas cidades contemporâneas: uma tese sobre gestão de cidades sob a ótica da preservação da cultura e da memória.** Belém (PA): Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, v. 7, n. 1, p. 87-101, jan.-abr. 2012;

COSTA, HELOÍSA HELENA F.G. **Salvador Cidade Capital/ Cidade Patrimônio: mediação entre Cidade, Museu, Patrimônio Cultural e Cibernética.** João Pessoa (PB): Anais XVI ENANCIB. Informação, Memória e Patrimônio: do documento às redes. 2015.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.** California: Stanford Law Review. 1991.Vol.43. n.6, p. 1241-1299;

DUARTE, A. VITOR, I. **Os serviços educativos e as actividades de extensão cultural nos museus: O caso dos museus municipais de Setúbal**. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Cadernos de Sociomuseologia, n.8, 1996.pag. 83-93. Semestral.

DUARTE, Manuelina. **Ondas do Pensamento Musológico Brasileiro**. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Cadernos de Sociomuseologia. n.20,2003. Semestral.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. BAZARELLO, Raphael Dutra. **Movimentos sociais e Serviço Social: termos em debate**. Brasília (DF): Temporalis, Periódico UFES. Ano 15, n. 29, jan./jun.p. 133 - 155. 2015.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Adrés. **La Educación Intercultural en los centros educativos**. Zaragoza: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 2014, 17 (2), 29---43.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés. **Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo**. 2010. Madrid: Narcea Ediciones, p.33-57.

ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés. **La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo**. Enseñanza & Teaching. 2010. P. 161-179.

ESTEVÃO, V. Carlos. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados**. Portugal: Porto Editora. Coleção Educação e Formação, 04-2012; ISBN:978-972-0-34904-0

ESTEVÃO, V. Carlos. **Democracia, Direitos Humanos e Educação**. Portugal: Revista Lusófona de Educação. n.17, 2011, p.12-30;

ESTEVÃO, V. Carlos. **Direitos Humanos e educação para uma outra democracia**. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social**. MAGALHÃES, Izabel. (trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, N. & BUCHALLA, C.M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas**. Ver .Bras.Epidemiol, 2005; n.8(2), p. 187-193.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda Novo Aurélio Sec. XXI: **O dicionário da língua**

portuguesa. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.

FLEURI, Reinaldo M. **Intercultura e Educação.** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

FLEURI, Reinaldo M.(Org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: Editora DP&A , 2003, p.158.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais. Curso do Collège de France (1974-1975).** BRANDÃO, Eduardo (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel . **História da Sexualidade1: a vontade de saber.** ALBUQUERQUE, Maria Thereza da Costa. ALBUQUERQUE. J.A. Guilhon (Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 13ªed, 1988. (Cópia digital disponibilizada pela Digital Source)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** RAMALHETE, Raquel.(Trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 29ªed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5ªed. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA. 1967. Disponível em:http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf Acessado em: Out. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ªed., 2011.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Essa Escola chamada vida.** São Paulo: Editora Ática. 5ªed, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação -Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade.** Rio da Janeiro: Editora Paz e Terra, Ed. 5, 1981. (Coleção o mundo, Hoje, vol.10)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 17ªed, 1987. Coleção O mundo hoje, v.21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 21ªed. 2014.

GAUDENZI, Paula. ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. *In: Ciência e Saúde Coletiva. Deficiência, Família e Sociedade*. Rio de Janeiro. v.21, n.10. 2016, p.3061-3070

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático**. *In: Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. (Orgs). Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. 2000. p.143-156.

GIMÉNEZ, Carlos. **Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. Barcelona societat - Revista de coneixement i anàlisi social**. Barcelona: Observatori Social Barcelona. 2009, n.16, p.32-41.

GIMÉNEZ, Carlos., SANCHEZ, Núria L. **Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis**. *In: IV Seminario Inmigración y Europa. Inmigración y gobierno local. Experiencias y retos*. Barcelona: Fundacion CIDOB. 2006, p.77 -99;

GONCALVES, José Luís. **O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas**. *In: Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 3 (2006), p.111-118. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/885> Acessado em: Out. de 2018.

GUARNIERI, Waldisa Russio. **Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e preservação**. *In: Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. BRUNO, Maria Cristina. (Coord.) São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Brasileiro de Museus. 2010, Vol.1, p.203-210.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. 2014.

HALL, Stuart. **Quem Precisa de Identidade**. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000. P. 103-133.

HAMMER, M.R. et al. **Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory**. *In: International Journal of Intercultural Relations*. 2003. P.421–443 Disponível em: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2017/01/IDI-2003-measuring-IJIR.pdf>. Acessado em: Out. de 2018.

HAMMER, M. **The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence.** In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad*. VA: Stylus Publishing. Ch. 5, p. 115-136. Sterling. 2012.

HAMMER, M.R. **The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence.** In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2008.

HERNÁNDEZ, Francisca H. **Evolución del Concepto de Museo.** Madrid: *Revista General de Información y Documentación*. Editora Complutense, Vol. 2 (1), 1992, p. 5-97;

HORTA, M.L.P., **Prefácio.** In: *As Raízes do Futuro: o Patrimônio a serviço do Desenvolvimento Local*. Hugues de Varine. Porto Alegre. 2012. p.9-14.

ICOM/BRASIL. **Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) - Documento final do evento.** In: *O ICOM-BRASIL e o Pensamento Museológico Brasileiro: documentos selecionados*. BRUNO, Maria Cristina O. (Org.) São Paulo: Pinacoteca do Estado. Secretaria do Estado da Cultura. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. Vol.2, 2010.

KYMLICKA, Will. *Cidadanía Multicultural: uma teoria liberal de los derechos de la minoría*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996. ISBN 84-493-0284-6

LIBERTO, Heloisa Madeiro. **Competência intercultural no ensino integrado em contexto escolar bilíngue.** Orientador: Mônica Maria Guimarães Savedra. 2014. 133f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, Márcia. **Desigualdades Raciais e Políticas Públicas.** *Novos Estudos*. n.87, jul. 2010.

LUCIAN, Rafael . **Repensando o Uso da Escala Likert: tradição ou escolha técnica?** *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia - PMKT* , São Paulo, 2016, v. 18, p. 13-32.

MALGESINI, Graciela. GIMÉNEZ. Carlos. **Interculturalidad.** In: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata - Comunidad de Madrid. 2000. 2ª edição. p. 253-259. Disponível em: <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20y%20g.%20malgesini%20INTERCULTURALIDAD.pdf>. Acessado em: Out. de 2018.

MARTINS, Patricia R. **Museus (In)capacitantes: deficiência, acessibilidades e inclusão em museus de arte**. Portugal: Direção Geral do Patrimônio Cultural, Editora Caleidoscópio. 2017, p.367.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Brasília, DF: Inclusão Social.v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MELLO, Anahi G. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência e Saúde Coletiva. Deficiência, Família e Sociedade. Rio de Janeiro. v.21, n.10. 2016, p.3265-3276.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento)**. São Paulo: Anais do Museu Paulista. Nova Série, Museu Paulista- Universidade de São Paulo. n.1, 1993. p. 207-309.

MIRANDA, Silvana Maria de; PIRES, Maria Marlene; SILVA, Carlos Alberto Justo da. **Escala para Avaliar Atitudes de Estudantes de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília (DF), 2009, n.33, Suplemento 1, pag. 104-110.~

MOUTINHO, M. **A declaração de Quebec (1984)**. In: BRUNO, M.C.O. (Coordenação Editorial). O ICOM-BRASIL e o Pensamento Museológico Brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado. Secretaria do Estado da Cultura. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. v.2, p.52-57, 2010.

ONU. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Paris: 1945.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>

Acesso em 12/2018

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A. In: III da Assembléia Geral das Nações Unidas - ONU. 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A. In: III da Assembléia Geral das Nações Unidas - ONU. 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>

Acesso em : Dez. 2018

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais**. Resolução N.º 2200-A. In: XXI Sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas - ONU. 16 de Dezembro de 1966. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-facultativo-ao-pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-0>

Acesso em: Dez. 2018

ONU. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral nas Nações Unidas - ONU. 20 de Novembro de 1989. Disponível

em:https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf Acesso em: Dez. 2018

QUELLET, Fernand. **L'éducation interculturelle: un mouvement éducatif très hétérogène.** *In*: La formation interculturelle en education. Interactions Vol.4 no 1, printemps 2000.

PEROTTI, Antonio. **Apologia do Intercultural.** Lisboa: Secretariado Entreculturas Presidência do Conselho de Ministros Ministério da Educação. 1ª edição, 1997, p. 88.

PINHEIRO, M.R. **Interculturality as a scope of social education: evaluation of the intercultural concerns in a sample of portuguese university students.** Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain. ISBN: 978-84-617-8491-2

PINTO, Céli Regina J. **Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 1999, v.24, n.2.

PORTUGAL. **Lei nº 47, de 19 de agosto de 2004.** Assembleia da República. Diário da República. 1ª Série - A nº 195. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/480516>. Acesso em: Jan. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 163, de 8 de agosto de 2006.** Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República, 1ª série — nº 152. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/538624/details/maximized> Acesso em: Jan. 2019.

PALANCA , Diana de Vallescar. **El estado de la cuestión: Coordenadas de la interculturalidad.** Revista Diálogo Filosófico , Espanha, 2001, n.51, p. 386-410.

PRIOSTI, Odalice M. **Memória, Comunidade e Hibridação: Museologia da Libertação e estratégias de resistência.** 2010. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio. Rio de Janeiro, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESSES, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra (PT): Edições Almedina, CES. 2009. p.73-117.

RAMOS, Francisco Régis L. **A Danação do Objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argus, 2004.

RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e Umbutu**. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESSES, Maria Paula. Epistemologias do Sul.(org.) Coimbra (PT): Edições Almedina, CES. 2009.

REIS, Maria Amélia G.de Souza. **O Corpo e o Patrimônio Cultural – o corpo fala, o corpo inventa, o corpo traduz: A construção discursiva da imagem sociocultural de sipelo (s) outro (s)**. In: SCHEINER, Teresa, GRANATO, Marcus, REIS, Maria Amélia(Coord.). Termos e Conceitos da Museologia: museu inclusivo, interculturalidade e patrimônio integral. Textos do 21o. Encontro Regional do ICOFOM LAM.Petrópolis, novembro 2012. Rio de Janeiro: PPG-PMUS, UNIRIO/MAST. 2012. p. 219-230.

REIS, Maria Amélia G. de Souza. **(Des)colonialidade, diálogo intercultural e etnoreconhecimento nos museus: desafios para a educação e a museologia contemporâneas**. In: Anais XXIV Encontro anual do Subcomitê Regional do ICOFOM para América Latina e Caribe - ICOFOM LAM e 1º Fórum de Pesquisa do DEMUL da UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto. 2016.

REIS, Maria Amélia G.S. **A educação pela práxis em museus: desafios e avanços rumo a educação emancipatória, intercultural e transformadora**. In: Anais IX Encontro Regional CECA/ICOM. Peru: Lima. 2014.

REIS, Maria Amélia G.S. PINHEIRO, Maria do Rosário. **Para uma pedagogia de museus: algumas reflexões**. Rio de Janeiro: Revista Museologia e Patrimônio, Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS UNIRIO/MAST), v.2, n.º1. 2009. p.36-46. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/44/24>. Acessado em: Out. de 2017..

RUSCONI, Norma. **Extensão Cultural e Pedagogia do Desenvolvimento: um desafio para a contemporaneidade latino-americana**. In: VII Encontro Regional Museu, Museologia e Diversidade Cultural na América Latina e no Caribe. 1998.

SAÉZ, F. TRUJILLO. **En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua**. Porta Linguarum, Universidades de Granada, Valladolid, Almería, Málaga, Complutense de Madrid, Las Palmas, Murcia, La Laguna, Córdoba y Jaén. 2005, n.4, p.23-39. ISS N 1697-7467

SANTIAGO, Myene C. AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana P. **Educação Intercultural: desafio e possibilidades**. Petrópolis: Editora Vozes. 2013. 194p.

SANTOS, M.C.T.M. **Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1981.

SANTOS, M.C.T.M. **Processo Museológico e Educação: construindo um museu-didático –comunitário**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias-ULHT, Cadernos de Sociomuseologia- Centro de Estudos de Sociomuseologia, n.7, 1996.

SANTOS, M.C.T.M. **Reflexões Museológicas: caminhos de vida**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias- ULHT, Cadernos de Sociomuseologia- Centro de Estudos de Sociomuseologia, n.18, 2002.

SANTOS, M.C.T.M. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. *In*: Coleção Museu, Memória e Cidadania. Rio de Janeiro:MINC/IPHAM/DEMU, 2008.

SANTOS, Mônica P. **Inclusão**. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos *et al.* (Orgs). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV. 2009, p.9-22.

SANTOS, Wederson. **Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Ciência e Saúde Coletiva. 2016. p.3007-3015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 8ªed. 2010. p.180.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Apolo e Dionísio no templo das musas - Museu: gênese, ideia e representações na cultura ocidental**. 1998. Dissertação (mestrado em comunicação). Coordenação de Pós-graduação de Escola de Comunicação da UFRJ/ECO. Rio de Janeiro, 1998.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia e Apresentação da realidade**. *In*: Anais do XI Encontro Anual do Subcomitê Regional do ICOFOM para a América Latina e o Caribe. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural, 2003.p.96-106

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Imagens do não-lugar: comunicação e os novos patrimônios**. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia. Patrimônio. Participação. Integração. Inclusão - Notas para uma análise de termos e conceitos relativos à teoria e à prática no museu e para o Museu**. *In*: SCHEINER, T. GRANATO, M. REIS, M. A. (Coord.). *Termos e conceitos da Museologia: museu inclusivo, interculturalidade e patrimônio integral*. 21o. Encontro Regional do ICOFOM LAM. Anais [...]. Petrópolis: PPG-PMUS, UNIRIO/MAST, novembro 2012. p.174-191.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia, Identidades, Desenvolvimento Sustentável: Estratégias discursivas**. *In*: II Encontro Internacional de Ecomuseus / IX

ICOFOM LAM. Comunidade, Patrimônio e Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural, 2001.p.46-56.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museu, Museologia e a 'relação específica': considerações sobre os fundamentos teóricos do campo museal**. Revista Ciência da Informação, Brasília, v.42, n.3, p. 358-378, 2015.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia, identidades, desenvolvimento sustentável:estratégias discursivas**. In: Anais do IX Encontro Anual do Subcomitê Regional do ICOFOM para a América Latina e Caribe - ICOFOM LAM. Rio de Janeiro, Santa Cruz. 2002, p. 46-56.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. **Museologia e Apresentação da Realidade**. In: Anais do IX Encontro Anual do Subcomitê Regional do ICOFOM para a América Latina e Caribe. Rio de Janeiro, Santa Cruz. 2002,p. 96-106.

SILVA, Mozarth. **Michel Foucault e a Genealogia da Exclusão/Inclusão: O caso da prisão na modernidade**. História e Cotidiano. 2008. Disponível em: <http://mozartls.blogspot.com.br/2008/10/michel-foucault-e-genealogia-da.html> Acesso em: Jan. 2019.

SOUZA, Maria Isabel P. FLEURI, Reinaldo M. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. In: Educação Intercultural: mediações necessárias. FLEURI, Reinaldo M. (Org.). Rio de Janeiro: Editora DP&A.2003.158p.

SOUZA SANTOS, Boaventura de.. **Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do sul. Coimbra (PT): Edições Almedina, CES. 2009, p.23-7.

SOUZA SANTOS. Boaventura de. **Reconhecer para Libertar - Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2003

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova [online]. 1997, n.39, p.105-124. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S7010264451997000100007&script=sci_abstract&tlng=ptAcesso em: Acessado em: Out. de 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura De.. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 3ª ed. v.4, 2010.

STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2ª Ed. 2010.

TAMASO, Isabela. **Por uma distinção do Patrimônio em relação à história, memória e a identidade**. In: Polifonia do Patrimônio. PAULA, Zueleide Casagrande de; MENDONÇA, Lucia Glicério; ROMANELO, Jorge Luis. (Org.) Londrina: Eduel. 2012.

TRIGUEIROS, F. DOS SANTOS. **Museu e Educação**. Rio de Janeiro: Editores Irmãos Pongetti. 1958, 2ªed. 228p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Diversidade Cultural**. Conferência Geral. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: Jan. 2017.

VARINE, Hugues. **O Tempo Social**. Coleção Eleutherias. MORO, Fernanda de Camargo; NOVAES, Lourdes R. (Org.). Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora. 1987.

VARINE, Hugues. **O Museu Comunitário como processo continuado**. Cadernos do CEOM / Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina. Vol. 1, n.1 (jan./jul. 1986). Chapecó :Unochapecó. 1986.

VARINE, Hugues. **A Respeito da Mesa de Santiago do Chile.(1972) - Apresentação (1995)**. In: O ICOM-BRASIL e o Pensamento Museológico Brasileiro: documentos selecionados. BRUNO, Maria Cristina O. (Org.) São Paulo: Pinacoteca do Estado. Secretaria do Estado da Cultura. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. Vol.2, 2010, p.38-42.

VARINE, Hugues. **As Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2012.252p.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O Movimento LGBT e as Políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios**. São Paulo: Educ. Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

VILÀ BAÑOS, R. **La comunicación intercultural, nuevo reto educativo**. In: E. A. Soriano, Educación para la convivencia intercultural. p.159-294. Madrid: Editorial La Muralla.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Joaçaba, Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - ANÁLISE DE ENTREVISTAS PORTUGAL e BRASIL – Diálogos completos

1) NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INTERCULTURAL DE NEGAÇÃO

BRASIL

1º diálogo – mediador com deficiência

MBR1d:...Mas no... quando eu cheguei aqui, que era só eu, era muito difícil. Porque ninguém ia pro metrô, do educativo ninguém ia. As pessoas iam, pra ir comigo.

P:.....[Uhum]

MBR1d:...E faziam um certo rodízio, uma coisa assim...bem legal, assim, do ponto de vista de não sobrecarregar ninguém, mas pra mim era constrangedor porque pra eu ir embora alguém tinha que ir comigo. E aí chegou um momento que eu falei pra minha coordenadora: “a gente precisa fazer alguma coisa”. Eu não compartilhei com ela naquele momento, mas depois eu falei “eu pensei em desistir, pensei em pedir pra ir embora”. Se você “tá” pensando em contratar uma pessoa com deficiência, você tem que pensar em como aquela pessoa vai trabalhar. Eu cheguei aqui, não tinha um computador pra mim. Eu ia descer pra exposição, eu não tenho interação nenhuma com o acervo. Tinha que descer com alguém pra descrever, pra conversar, pra entender como eram feitas as visitas. Eu não tinha como anotar nada, eu não tinha como pesquisar, como ler nada. Porque tem um monte de coisa pra ler, mas como que eu vou ler? Né? Aos poucos, isso foi abrindo.

2º diálogo: coordenação de acessibilidade/educativo

MBR1e: Por mais que você seja da área de História, por exemplo, tem o acervo. Tem aquela... tem aquele discurso daquela exposição ali, mas a gente quer, a gente consegue quebrar algumas coisas que estão ali talvez bem mais tradicional, conservadora da exposição. A gente consegue, talvez, um objeto que representa, seja algo da elite, a gente consegue também “bom, se isso ‘tá’ aqui, e a ausência?”, “como lidar com ausência?”. A gente consegue, isso é discutido também, né?(...)

MBR1e: Quer dizer, que a gente às vezes... A gente não tem objeto aqui, se você for observar, o que a gente tem da cultura afro-brasileira, o que a gente tem, é... É tudo voltado da escravidão, sempre a referência é a escravidão. E... quase sempre. A escravidão e objetos de tortura produzidos pelo branco, então não é da cultura afro-brasileira. Não tem das cultura afro-brasileira. Não tem, a gente não tem muitos elementos. Então é uma

ausência...e como lidar com a ausência? Então às vezes tem a discussão, né? A gente procura trazer a questão de assuntos tidos como polêmicos. Então, pouca representatividade ou é... Em relação a diversidade, enfim a gente “tá” buscando isso dentro das discussões das visitas, né?

3º diálogo – coordenação de educação

MBR2d -...e aí tem a reunião final com as pessoas para elas avaliarem, do CAPS, as pessoas com transtornos psiquiátricos, para eles poderem falar o que aconteceu, mas cada estranhamento durante, a gente anotava. (...) Por exemplo, um erro no meio do projeto: eles eram nomeados como pacientes. Pacientes no meio de um espaço de lazer... é muito delicado ...daí uma vez uma pessoa falou : - não sou um paciente... eu sou o João.

P -.....Numa perspectiva médica...

MBR2d – Justamente...num espaço de lazer ...aí não cabe. Então, aí tem tensão local. A gente conversou com a pessoa da equipe para que a gente tivesse espaço de lazer de fato e de troca.

PORTUGAL

1º Diálogo - Assistente técnico e apoio ao setor educativo

P- Eu queria também, é... Perceber como você é... Se reconhece é... dentro, de acordo com você mesmo, da sua pessoa, como você se reconhece em relação à etnia, a raça, é...

MPT1c:[Eu sou do mundo (Risos)]. Eu estou cá, pronto. Não tenho... Sinceramente, nem penso nisso.

2º Diálogo – Assistente técnico e apoio ao setor educativo

MPT1c: Como é que as coisas ocorrem, como é que... Às vezes vem crianças em turmas ditas normais, elas são normais, não é mas.....pronto.

P:[Uhum]

MPT1c: Uma maneira de falar, às vezes vem crianças misturadas, uma ou duas crianças em turmas ditas normais e que... Elas passam despercebidas. Porque já estão tão integradas.

P:
[Sim]

MPT1c: Que às vezes é preciso que a monitora nos chame atenção que aquela criança é autista, ou que tem outros tipos de deficiência ligeira, mas às vezes ahh... As crianças já vêm tão integradas no grupo, fazem parte do grupo de tal maneira que nós não nos apercebemos.

P: [Sim]

MPT1c:...[Que há qualquer coisa de diferente]

3º Diálogo Responsável pela Unidade de Atendimento

MPT4b: Pronto, aqui no Museu nós temos relações com várias entidades aqui nas proximidades e pouco depois de eu ter entrado para aqui houve uma associação que nos perguntou se nós queríamos receber um miúdo que estava a terminar o equivalente ao nono ano e o miúdo seria deficiente. A deficiência dele seria intelectual (...)

MPT4b: (...)Portanto em termos de informática, ele percebia mais de informática do que as pessoas que na altura estavam responsáveis aqui pela parte de informática (...)

P: E você, assim, como você foi percebendo o potencial dele? Foi a partir do convívio ou fez um diagnóstico na entrevista, como você foi percebendo essas habilidades?

MPT4b: Foi no dia a dia, foi no dia a dia, pois quando ele nos foi encutido no nosso serviço havia vários serviços, como hoje ainda há , só que como Museu ainda não estava aberto, ahh... E as pessoas que estão aqui hoje, algumas também não são as mesmas e na altura as pessoas que receberam essa candidatura não o queriam lá. Então: - Ah! vocês aí no Serviço de Inventário, se calhar, vão precisar de ajuda, fiquem aí com ele. E quando perceberam o potencial dele: - Então, não nos querem emprestar? Não, não.

MPT4b: ...mas não, ele não tem nada de deficiente, ele é uma pessoa impecável, simplesmente no sétimo ano ou no oitavo ano, o percurso dele de vida foi mudado, não foi corrigido, foi alterado, tiraram umas disciplinas principais, matemática, inglês e português, para que ele pudesse concluir o oitavo ano, depois mandaram para uma escola...

P:[Uhum]

MPT4b:... Indicada só a esse tipo de pessoas. Não foi dada a oportunidade de ele ter um crescimento ou, por exemplo, ter explicações nas disciplinas de matemática. Ele próprio, ele falava isso comigo e ele tinha pena de não ter continuado a estudar no ensino normal.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INTERCULTURAL DE POLARIZAÇÃO

BRASIL

1º Diálogo – Coordenador de Educação

MBR1e: É... É um momento de você falar de diversidade religiosa. Então, é todo o tempo a gente “tá” quebrando o conceito, pré-conceitos também. A gente... Eu não tenho feito visitas mais especificamente. (...).....(..) Cada visita é única, né.

P:[Uhum]

MBR1e: Então, por exemplo, ali é o momento de falar da diversidade religiosa. A gente recebe muitos grupos, “ah, é coisa de macumba”. É o momento, então, do discurso. A nossa equipe “tá” muito nessa proposta de quebrar... Quebrar certas, é... Digamos assim, preconceitos que “tão” diretamente vinculados a essa questão da valorização da diversidade, digamos assim.

P:

.....[Uhum]

MBR1e: Tanto, é... Por exemplo, (pausa) quando trata... A gente tem as visitas mediadas aos fins de semana voltadas para o público, talvez... espontâneo, que não é aquele grupo que vem organizado com escola, uma ONG, enfim. E com tema...então a gente tem... já teve tema sobre... por exemplo, mais falando sobre a representação do afro-brasileiro no circuito de exposição e sobre mulheres. Que aí você vai ter muitas questões, por exemplo, voltadas... Dá pra você introduzir também questão de diversidade de gênero, é... Questão... Falar sobre também a assuntos relacionados à cultura indígena. A gente recebe muitos grupos, especialmente de escola. Crianças reproduzindo, é... Certos temas, “cuspindo” certos assuntos.

MBR1e: Assim, é uma reprodução mesmo do que a gente ouve. A gente tem ouvido muito, assim, de intolerância.A gente lida muito com isso.

P:[Sim]

P: E aí, assim, aproveitando o que você “tá” falando. Como é que vocês trabalham com esse mediador que vai trabalhar, ver essas questões de intolerância no decorrer da... da visita, que vão surgir? Como lidar com isso? (...)

MBR1e: (...) É, então a gente pensa nessas... nesses dois dias, momentos de reunião no fim da tarde, (...) Pra gente ter esse momento de conversa de... Da programação e desses relatos do que aconteceu. Eles já trouxeram problemas, como que a gente pode resolver isso. Por exemplo, professor com comentários preconceituosos, né?! Em relação a cor da pele ou então em relação a... Coisas do tipo...

PORTUGAL

1º Diálogo - Arquiteto

P: Outros grupos culturais também que estejam na região, você que conhece um pouco mais?

MPT4a: Ahn, brasileiros, caboverdianos, angolanos, não tenho essa ideia, santomenses, alguns(Pausa) Antigamente tinha muitos timorenses, não sei se agora existem muitos, mas também. Fundamentalmente, basicamente mais brasileiros e caboverdianos, sobretudo.

P: Ah e você acha que, vamos supor que o Museu ...já percebeu esses grupos ou essa demanda ainda não chegou no museu?

MPT4a: (...)De como eu me apercebo? Não, são grupos que ...

P:[Sim, sim]

MPT4a: ... não conseguimos chamar para nós. Há problemas, que eu sinto aqui na cidade de quetização, por exemplo com a etnia cigana porque está hoje em dia praticamente toda confinada num mesmo espaço e não tem sido...por acaso eu sempre me habituei a conviver com pessoas da etnia cigana, sempre os conheci, estudei com eles e tenho entendimento que ultimamente têm havido muitos mais problemas, se calhar, potenciais por ambas as partes, do que havia no meu tempo, nunca tive problemas com pessoas de etnia cigana estou a me reportar a etnia cigana por ser uma grande comunidade que tem aqui....

2º Diálogo – Gestor de projetos

P: E Portugal sempre recebeu bastante imigrante, não é? As escolas sentem diretamente, mas o Museu percebeu mudança?

MPT4d: Aqui nesta cidade, ahn... Não se percebe muito, porque nesta zona não tem havido uma grande fixação de imigrantes, né? Não tem emprego aqui, aqui não há emprego. Não sei, as pessoas quando se fixam assim embora existam cá alguns grupos. Ahn... O mais representativo, e que não se pode chamar de imigrantes, pois são todos portugueses, é a comunidade cigana, né? Mas são portugueses...

P:[Sim]

MPT4d: Já estão cá em Portugal há 200 anos pelo menos... E não há integração, eu noto que... eu noto que esta comunidade que é bastante presente aqui na cidade, a comunidade cigana não está integrada.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO INTERCULTURAL DE MINIMIZAÇÃO

BRASIL

1º diálogo: auxiliar de coordenação de educação

MBR7- Olha , esse é um Museu que em tese surge para ser diverso, né? Já é um contraponto a um modelo de Museu, só que é museu né ?Então Ele vive esse paradoxo, A grande questão é pensar como é que esses corpos ocupam, porque o museu quer de fato, quer que esses grupos cheguem, mas quer que... que eles cheguem de uma determinada forma, que eles não vão chegar aí... então as contradições, né ? É, Justamente....¹¹⁹

P: [Aí ...é...]

MBR7 -esse o ponto porque ...é ...é ...Museu lugar do silêncio da contemplação...e aí o grupo não vai chegar dessa forma por um série de determinações a depender da característica do grupo, né? O grupo pede...os grupos pedem... o museu quer ...mas aí como é que é andar em museu ? Andar em Museu é ficar quieto, olhando...¹²⁰

2º diálogo: coordenador de educação

MBR2d - O que eu venho trabalhando até na outra instituição onde atuo..é para que a gente pare um pouco de exercitar uma fala de...de naturalizar fala de: Nossa alguém cuida aí de acessibilidade? A gente ainda vive nas instituições uma fala assim : gente! Vai vir cadeirantes!

P- [Sim]

MBR2d - Alguém sabe atender? Como assim, alguém sabe atender cadeirante? Então, isso é uma sensação que... que ...que é uma sensação, e de fato é concreto nas instituições.

PORTUGAL

1º Diálogo: educador e responsável pelo Inventário

MPT3a Também muitas vezes com informalidade também, na própria linguagem, não a vulgarizando, mas tornando menos formal de maneira que se crie empatia o grupo e isto é o habitual com grupos ditos normais, com os grupos especiais eu tento fazer o mesmo se for possível, que é o ótimo, não tenho que sair da minha área de conforto... E estou a fazer uma visita mais igual possível.

MPT1a Temos aqui uma comunidade, por exemplo, de etnia cigana relativamente razoável, e nunca sentimos necessidade de criar um programa específico para eles, eles estão integrados também no meio, ahn... Muitas das vezes porque necessitam de subsídios ou qualquer coisa desse gênero, são as instituições que concedem os subsídios, que promovem a visita aqui, não nos obrigam a pensar de forma diferente, são visitantes normais.

2º diálogo: Educador

MPT1-a: Outra situação a adequar atividades às Unidades de Ensino Especial, são alunos que aparentemente podem não ter qualquer deficiência, mas ela existe. E daí, estar integrados nas Escolas, em Unidades de Ensino Especial, não deixamos de fazer as atividades com eles, podemos é tentar adequá-las à sua forma de estar, de pensar.....
.a sua personalidade até,

P:[Uhum]

MPT1-a: ... e até criar atividades específicas para eles, mas raramente. Tentamos é adequar as nossas para um cidadão dito normal tentando adequá-las aquelas crianças ou jovens, muitas das vezes jovens, já quase adultos, tentando adequá-las também aos seus conhecimentos e, às vezes , à sua falta de conhecimento.

NIVEL DE DESENVOLVIMENTO INTERCULTURAL DE ACEITAÇÃO

BRASIL

1º diálogo

MBR2c: Mas recentemente eles investiram na contratação de profissionais que trouxeram aqui pra instituição uma renovação de perspectivas que eu achei muito interessante isso. Contrataram pessoas que estão envolvidas com o movimento negro, e com questões de gênero, sexualidade, e...

P:[Uhum]

MBR2c: Que no momento, às vezes até fica incômodo porque eles colocam questões que são realmente tabu, né?Por exemplo, a obra do artista e a sua relação com as prostitutas.

P:.....[Uhum]

MBR2c: Com as mulheres, né? ... com os negros. Eles estão discutindo isso no momento aqui. E eu acho isso muito positivo, acho que é um ponto... Porque quando incomoda é que “tá” mexendo com alguma coisa que tem que ser mexida mesmo, né?

P:[Uhum]

MBR2c: São questões que nunca foram tratadas, talvez, com... a partir do olhar do sujeito negro, por exemplo. Sempre teve pessoas falando da produção do artista em questão e o negro no Brasil, mas é um intelectual, acadêmico, né?

P:[Uhum]

MBR2c: Enfim, está dentro de uma perspectiva outra. Agora não, agora tem essas discussões que eu acho que são mais..... têm um potencial maior.

P:[Uhum]

P: É... Você de alguma forma em função de seu trabalho e vendo como têm surgido essas questões, (...) você sentiu alguma vez necessidade de buscar mais conhecimento sobre esses assuntos, é... referentes a essa diversidade ?

MBR2c: Não, eu, sim, senti necessidade de - sempre que me convidam – eu participo das discussões desse grupo que trabalha com as questões de raça e...

P:.....[Ah, você é convidado a participar também?

MBR2c: Sim.Ah, eles se reuniram algumas vezes e eu participei das reuniões.

P:.....[Uhum]

MBR2c: ...E tive voz, pude falar. Pra mim, foi muito importante participar porque realmente como sou branco eu nunca tive essa perspectiva de, é... O que é ser negro, e como as

questões de raça são onipresentes, são uma barreira na vida de quem é negro. Então participando desses grupos de estudo, eu passei a ter um pouco mais de atenção pra essa questão da raça. Prestar atenção em como a gente vive num país segregado e como isso se manifesta em todo momento, em todo lugar. Então pra mim foi muito legal isso, achei que abriu meus olhos pra uma perspectiva que eu não tinha ainda.

PORTUGAL

1º diálogo

MPT4b: A pessoa que me substituiu aqui nessa gestão diária aqui da equipe do atendimento, juntamente com os colegas que iriam fazer a visita elaboraram um plano para atender essas pessoas e quando eu voltei eles falaram o que tinham feito e eu achei que aquilo foi fantástico, porque eles colocaram-se na pele dessas pessoas “se eu não posso olhar para ver o que é um parafuso na linha então eu tenho que o sentir”. Então eu vou pedir a colega do inventário para me dar essas peças que o visitante regular não tem acesso, porque ouve, porque vê, porque consegue ler a legenda, mas o visitante que é cego profundo, ele tem que sentir a peça. Então foi isso que os colegas fizeram, pensaram, colocaram-se na pele dessas pessoas e ao mesmo tempo em que iam falando das peças que estão fechadas, trouxeram para o pé dessas pessoas, as pessoas fizeram o mesmo percurso que os visitantes normais, regulares, que sem deficiência fazem, mas no mesmo sítio onde estavam as peças que as pessoas não podem tocar, por exemplo, a lanterna que estava dentro da vitrine eles colocaram outra lanterna em cima da vitrine, para eles tocarem, mexerem e sentirem o que era um lanterna. Eles tiveram aqui depois para conhecer o carril, para sentir como era o carril.....Portanto a meu ver,

P:..... Uhum.

MPT4b: conseguiram ter uma experiência mais enriquecedora que o visitante regular. O visitante regular como está tão habituado a ver, não sente e não vai apalpar como que é um carril.

2º DIÁLOGO

MPT1b: Depois eu vi uma outra situação, mas essa aí já foi feita proposta, essa foi caída assim do ar, nós dizemos que caiu de para-quedas (Risos), que nós tínhamos em tempos aqui no Museu sempre e na exposição permanente uma atividade que nós fazemos com a exposição permanente e para meninos dos seis aos dez anos, que se chama Museu com Cinco Sentidos. E nós tínhamos umas luzinhas, ao longo das salas e uma tabelazinha para explicar ao visitante normal, que não vem fazer essa atividade, para saberem o que era aquilo. E então tínhamos a parte do cheiro, a parte do olfato, o cheiro, não é? Da audição não tínhamos o CD, mas tínhamos a do paladar, tínhamos quase todas. E então um dia, de um fim de semana, veio uma senhora visitar o Museu e viu aquilo. (...). E explicou que era professora da Educação Especial, é... no Norte, para a Zona de Viseu e que gostaria de vir cá, nas férias, (...) e se podia fazer aquilo para o curso com os alunos dela, que pronto, ali não era só uma deficiência, mas era um conjunto, era uma Unidade de Multideficiência.(...). Pronto, e eu disse assim: “eu não posso fazer agora, isto que eu estou a fazer aqui tem que ser completamente adaptado”, eu disse “tem que ser completamente adaptado, eu não tenho essa formação, o que eu posso fazer é com o meu conhecimento próprio, ou mesmo com a minha sensibilidade adaptar e depois envio-lhe e a senhora vê se acha que é possível, o que temos que readaptar” e assim foi, portanto a atividade tem, tinha todas essas partes físicas, por exemplo, ali na parte da Etnografia, temos quatro recipientes, dois com cheiros que você pode ligar a Angola, ao Timor, ao Moçambique (...) Um se liga à Ásia, e os outros que ligam à África. Ahn... E então tinha café, coco, vinagre e canela, o que aqui não temos cá em Portugal, em produção? Coco, café e canela. O que que é da Angola e não era lá de Moçambique, não era Timor? Então é o café e o coco. Ahn... O que que é de todo lado? Vinagre, pronto. Ahn... A canela relacionávamos ali com a Índia que é a parte de Mobiliário. E para todos os meninos nós tínhamos um, umas folhinhas com perguntas, para eles irem seguindo algumas guias de orientação, e para eles irem respondendo também. E para esses meninos o que que fizemos? Ahn... Colocamos os sinais nos ouvidos porque sabíamos que aquela sala tinha que usar a audição, portanto fiz, adaptei, cortei imenso as coisas, cortei imenso o texto, aumentei o tipo de letra, é... Fiz coisas, perguntas muito mais diretas, eu lia ali mesmo, os que conseguiam escrever, escreviam com ajuda, mas tinha esse apoio, portanto essa parte visual para eles perceberem o que é que podiam fazer, que ali tinham que usar o tato, no outro lado tinham que usar a audição, o olfato, o paladar.

P: Então essa exposição não tinha pensado nesse aspecto, né?

MPT1b:..... [Não, não tinha]

NIVEL DE DESENVOLVIMENTO INTERCULTURAL DE ADAPTAÇÃO

BRASIL

1º diálogo

MBR1d: Você tinha tudo, tudo ali. E como que eu tinha o domínio de tudo, né: porque antes houve um treinamento em que a gente conheceu o espaço; a gente fez esse circuito, várias, várias, várias e várias vezes. A gente tinha treinamento pra situações de emergência: existiam coisas que só a gente sabia, por exemplo, como acender a luz se fosse necessário; se houvesse uma situação de emergência, onde estão as saídas de emergência, a gente sabia; a gente tinha acesso a telefones que a gente podia ligar pra pedir ajuda pra alguém que “tivesse” lá fora do espaço, se houvesse necessidade. Algumas vezes foi necessário. Então a gente tinha tudo que a gente precisava pra ter essa segurança, pra saber o que fazer em qualquer situação. “Passou mal, alguém passou mal”: vou fazer o quê? Vou me desesperar, vou sair correndo pra chamar o bombeiro? Não, não. Eu sei o que fazer. Eu vou levar essa pessoa pra fora, o bombeiro já vai estar lá esperando ela e vai dar tudo certo. Então, a gente tinha tudo isso. A gente tinha toda essa estrutura pra fazer com que a visita... A visita fosse só... As pessoas pudessem e nós pudéssemos estar tranquilos, inteiramente, pra fazer uma visita fluir e o que tiver que acontecer ali, é... Ter a ver só com a visita, não ter preocupação com mais nada. Eu não preciso de alguém pra me ajudar, em nada. Eu não preciso de nenhuma adaptação, já “tá” tudo pronto.

2º diálogo

MBR2d - Eu fico preocupada com uma coisa que é a definição dos públicos né? Tem um pesquisador que o nome da obra dele é “públicos e contra-públicos” que é Michael Warner... Tem uma coisa que ele fala que é interessante, que é ... como você tem que tomar cuidado para não definir um público “a priori”. Então, Uau! O grupo de skatistas vai adorar ! O público de refugiados... (...)

P -[Hum...Hum...]

MBR2d - então eu não ...eu não... eu não... eu ...eu ...eu não tô conseguindo mais fazer visita com roteiro. (...) Eu não penso assim: eu vou fazer aquele roteiro para aquelas crianças, que é essa a ideia das crianças, porque me dá um pouco de aflição ... quer dizer assim: vou fazer desenho com esse grupo , hoje em dia não tô conseguindo mais.

P -Hum...Hum

MBR2d - hoje em dia não “tô” conseguindo mais (...). Porque eu acho muito delicado...então já que você veio aqui ...você é de que região? Porque antigamente os

museus começaram assim ...se fazia uma perspectiva muito de classe social. E aí... exato ...então... eles são pobres...eles vieram de longe ...então é bom que a gente faça tal coisa, né ?

PORTUGAL

1º Diálogo Gestor

MPT3b: Preocupamo-nos com quem tem dificuldade de interpretação, mas não nos preocupamos com quem precisa de informação adicional. O Museu tem cinco níveis lingüísticos óbvios, mas na verdade são sete níveis de comunicação diferentes e diferenciados que chegam até o sétimo nível que é para o especialista, nós considerávamos que tínhamos que conseguir comunicar com ilustração apenas, os conteúdos tínhamos que, pois tínhamos que conseguir também cumprir as necessidades que o especialista tem quando vem ao espaço e, portanto as nossas legendas não são de leitura imediata, mas são todas “inclusíveis” com uma ilustração que é absolutamente simples, não é? O animal é um animal terrestre, na ilustração isso percebe-se não é? Mesmo que depois a legenda seja uma legenda técnica, mas está associada a um *design* que é compatível com.....a Ilustração

P:[Sim]

MPT3b: Essa era uma preocupação que tínhamos e que os museólogos e a infografia tinham que cumprir, portanto assim eu creio que a equipe toda, muito alargada do Museu tinha essas preocupações e cumpria-me a mim e ao museólogo garantir que estavam a ser cumpridas, não é? Nomeadamente o tipo de letra, os contrastes enfim, uma série de coisas que não são obviamente fáceis de definir, a partida, mas são questões que são... importantes.

Diálogo 2 - assistente técnica de acervo e dá apoio ao educativo

MPT3c: E muitas das vezes é em espaços como esses que se colocam as pessoas menos preparadas no acolhimento das pessoas, não está...não é correto. Acho que quem está no atendimento, é a cara de uma instituição, é aquela que deve ser reguladora de tudo e deve estar preparada deve ter sensibilidade. E todos nós para além da nossa sensibilidade, que já nasce conosco mesmo, não é, poderíamos ter uma sempre formação é sempre um apoio adicional através de uma formação específica. E acho que os nossos cursos, pelo menos o meu, não tinha muito essa vertente, eu trabalho muito da consciência através daquilo que eu sei, daquilo que eu sou..... E falta de fato esta, alguma formação em sala e depois no local para se

P:[Uhum]

MPT3c: conseguir lidar com pessoas diferentes..... Por exemplo... nós, se quisermos

P:[Uhum]

MPT3c: fazer uma visita para invisuais, ou pessoas que não ouvem bem ou qualquer coisa torna-se muito complicado, nós não temos capacidade e os nossos técnicos, por muito bons que sejam, não tem capacidade nem *knowhow* para as fazer, não é? Pelo menos corretamente e, temos que sempre recorrer a algum apoio, alguém que venha com o grupo e tenha essa capacidade de comunicação. Para fazer a ponte e às vezes essa é a dificuldade... Que eu sinto...

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE. O QUE ISSO TEM HAVER COM MEU TRABALHO NO MUSEU?

BRASIL

1º diálogo: Gestor

MBR1f: E os sentidos fazem você aguçar os outros sentidos, né. Então, isso é uma coisa que a gente aprende muito convivendo com essas pessoas, e eu acho que nós estamos hoje numa... numa era, não é? ...de mudança tecnológica que vai fazer a gente ler diferente, não é? A era do ler e escrever, do lápis e caneta, não. (...) Eu acho que hoje estamos uma vivendo uma era dessas, de inovação tecnológica que vai fazer com que a gente tenha acesso a outros planos de linguagem, não é? (...)

É... Então eu acho que se a gente não investir no conhecimento desses públicos, a gente não vai conseguir acompanhar as transformações do mundo contemporâneo. Porque as transformações no mundo contemporâneo vão ser marcadas por mudanças de linguagem e pela convivência de códigos plurais e diversificados, não é?

2º diálogo:

MBR1: (Pausa) Acho que... Bom, no primeiro sentido, acho que talvez valorizar a diversidade seria... Acho que você poder garantir diferentes manifestações, diferentes origens, né, de certa forma, é... Conseguirem se reproduzir, conseguirem se... se manifestar, trazer à vida. Então, funcionar no interior da sociedade, e o museu enquanto uma instituição pública talvez, é, conseguir reunir. Conseguir essa tarefa que é bastante complexa. Você conseguir ter esse *hall* de diferentes pensamentos atuando como uma instituição pública. O que é uma tarefa bastante difícil e ousada também. (...)

P: Uhum. É... Pra você essa... Ter que lidar com essa diversidade - quer dizer, esse vários grupos né - é uma problemática, assim, pro museu?

MBR1: Eu acho que sim.

3º diálogo Educador responsável pela Acessibilidade

MBR3b: É... Pensando na diversidade de uma forma um pouco mais ampla, eu acho que o museu ele tem que ser não só um equipamento cultural, como um museu, ele tem que ser um espaço de trocas positivas. Assim, de... Um espaço de respeito à diferença e de trocas positivas. E as pessoas não enxergam o museu assim ainda, é o lugar da coisa velha. Tipo, eu acho, trabalhando com público, tipo, eu digo que a maioria do grupo que vem aqui sempre vai falar que o museu é um espaço de guardar coisas antigas e é... Eu acho que essa visão precisa ser trocada.

PORTUGAL

1º diálogo –Conservador de Museu

P: Quer dizer a gente já está trabalhando um outro conceito, não só respeito, não só tolerância, mas essa ideia da valorização da diversidade? (...) Para a senhora o que ...

MPT1a:[Sim]

P:.....é isso? O que que isso representa na verdade?

MPT1a: Não sei, não sei. Nunca pensei muito sobre isso porque não sei o que que é valorizar a diversidade, por exemplo, quem trabalha como eu e essa equipe num museu municipal que não tem nada haver com a cultura local, que sobretudo valoriza coleções dos finais do século XIX e outras nomeadamente da arqueologia, e que as do século XIX dizem respeito a África, ao Oriente, que não dizem respeito a comunidade local, essa própria diversidade cultural que nós temos nas nossas coleções por si só já nos obrigou a estudar..... E a compreender ...

P:[Uhum]

MPT1a: ... a multiculturalidade.

2º diálogo - Gestor

MPT3b:A valorização da diferença na minha expectativa é ter em conta todas as idiossincrasias dos nossos públicos, dos nossos visitantes, o que significa que nunca

vamos conseguir valorizar todas as diferenças, é um caminho que vamos ter que fazer caminhando.

3º diálogo - Arquiteto

P- Sempre se fala em diversidade e valorização da diversidade, para você o que é isso? Como isso é... Vamos dizer assim, como esse conceito se apresenta no seu trabalho? O que para você implica esse conceito?

MPT4a: O objetivo de todos nós enquanto trabalhamos no Museu, se é que estou a entender bem a pergunta, é que se receba um número maior possível de públicos... Um público mais diferenciado possível...

4º diálogo: Responsável pela Unidade de Atendimento

P: Uhum, sim. Ahn... Continuando aqui quando a gente pensa num museu com essa diversidade, né? Buscando compreender mais, como atender melhor essa diversidade, a gente sempre encontra nos livros uns termos que são muito próprios, que é, por exemplo, valorização da diversidade. (...). Para você o que é valorizar a diversidade no seu trabalho?

MPT4b: Eu acho que nós temos que ter aqui ahn... Para mim, eu penso da seguinte forma temos que tentar conhecer, dar um valor a pessoa enquanto pessoa, tentar não excluí-la, não afastar dos restantes, mas saber respeitar os seus limites. Perceber se, tentar perceber se a pessoa quer ser ajudada, não excluí-la daquilo que se faz na questão de público em geral, mas tentar perceber se há um momento em que a pessoa vai precisar de um tratamento diferente tentar perceber se podemos fazer isso... para mim, essa é minha valorização porque ahn... Classificar alguém como deficiente, as pessoas, as próprias pessoas que sentem isso na pele não gostam e já assisti várias vezes a isso e ahn... Acho que às vezes, subestima-se muito quem tem deficiência e as pessoas não gostam de sentir diferentes.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS: UM ASPECTO DE POUCA IMPORTÂNCIA

BRASIL

1º diálogo – educador com deficiência

MBR1d: Se você não tem dinheiro pra colocar piso tátil, pra colocar maquete, fazer as adaptações necessárias, invista nas pessoas. As pessoas são tudo, são tudo o que a gente tem e precisa. Por quê? Porque as pessoas vão ajudar a pessoa cega a chegar aonde ela precisa sem piso tátil, as pessoas vão fazer a descrição do acervo. Embora não seja o ideal, mas ela vai ter algum acesso. Algum acesso ela vai ter. E isso... Você me permita perder um pouquinho do seu foco agora: quando as pessoas começaram a me descrever os quadros que tinham aqui, alguns deles, eu fiquei impressionado porque eu não tinha noção de que existe um universo por trás desse... dessa arte da pintura. O quanto de coisas que você pode comunicar e... E diversas formas de você comunicar, de você provocar, de você emocionar, de você chocar. Eu não sabia isso!

P: Aí eu vou te interromper um pouquinho...

MBR1d:[Sim]

P: (...) E você acha que esse universo é passado pra pessoa com deficiência?

MBR1d: Não é passado. Não é passado porque, primeiro, as pessoas não sabem como passar.

2º Diálogo - Gestor

MBR2a: Não, tem que incluir todo mundo. Esse grupo tem que “tá” participando de um grupo de pessoas chamadas (pausa) “normais”. Tem que estar junto com as outras pessoas, isso pra mim é inclusão. (Pausa) Isso assim, do pouco que eu reflito, do pouco que eu sei, eu vejo a coisa dessa maneira, entendeu? É, agora como aplicar isso aí é outra história. Primeiro, que a gente não tem equipes preparadas pra isso, sabe. Não há, na verdade. Eu acho que começa por aí. Não adianta a gente “não, nós vamos fazer”. Não, não tem como fazer se você não tem equipes que estão refletindo, que estão envolvidas, né, com essas questões senão não adianta. Desde o segurança até o educador, né. O segurança, a recepcionista, eles também têm que estar preparados pra... Poder atender esse público diverso, seja ele em grupo, seja ele individualmente, seja ele misturado. (...)

PORTUGAL

1º diálogo – Coordenador de Educativo

Foi no verão, é... Ligaram para avisar que tá aqui um grupo que pra fazer uma visita. Se eu pudesse ver a minha cara, eu acho que estaria pior do que aquilo que eu penso, porque eram pessoas, é... todas adultas, mas todas com trissomia e eu nunca tinha feito uma coisa

tão... nunca... Eu não sabia... pronto. Eu não sabia que a visita era com adultos com trissomia.

P: O que é exatamente, porque o termo é diferente...

MPT1b:.....[É Síndrome de Down]

P:[Ah! Sim]

MPT1b: Pronto, Síndrome de Down. Todos adultos, certo. Todos adultos. Todos adultos, não eram daqui, eram de Castelo Branco, uma das...um dos nossos distritos, aqui da... de Portugal. E eu pensei: “o que que eu vou fazer com estas pessoas? Eles falam, eu falo, mas, será que vou fazer a mensagem chegar aí? E como é que se chega a essas pessoas?” E a minha opção foi pura e simplesmente, ahn.. Falar com o responsável pela visita e disse “olha, peço-lhe imensa desculpa, vou ser muito sincera, eu nunca fiz uma visita com pessoas portadoras de deficiência, ahn... Não sei como é que falo com estas pessoas”. (Risos). “- Olha... fala!”

2º diálogo – Gestor de projetos

MPT4d: () Há aqui duas questões: a própria equipe começou a manifestar a necessidade de ter mais conhecimento em trabalhar com alguns grupos especiais, ahn... Nós começamos a ter pedidos de grupos de invisuais, por exemplo, para fazer visitas, de pessoas com incapacidade intelectual e os nossos... Os meus colegas, pronto, não sabiam como deviam lidar com essas pessoas, tinham receio de fazer qualquer coisa que as pessoas não gostassem, mesmo que eles estivessem a fazer com a melhor das intenções, estás a perceber?

P:[Uhum]

MPT4d: E começavam a sentir desconfortáveis com algumas situações, eu vou dar um exemplo, nós tivemos aqui um grupo de jovens com incapacidade intelectual, nós temos um colega que é muito bom, muito bom em fazer visitas, que é o (), e o () fez essa visita, ele foi extraordinário, mas aí no final da visita estava muito nervoso, muito desconfortável, à beira do choro, porque quando ele faz uma visita com outros públicos ele no fim da visita sabe se as pessoas gostaram ou não, as pessoas dizem. Esses visitantes não lhe disseram e ele não sabia se tinha feito bem, se tinha feito alguma coisa errada, se eles tinham gostado, porque é mais difícil ler as impressões dessas pessoas e é mais difícil perceber se estão a gostar ou se não estão a gostar e ele estava muito desconfortável com essa situação. A responsável transmitiu isso e nós pensamos, então nós vamos ter que ter

formação para todos com especialistas para falar da...para termos a certeza que tudo o que estamos a fazer é o adequado as várias tipologias de público.

Trabalho Colaborativo: Premissa para a constituição de um Museu inclusivo

BRASIL

1º diálogo -

MBR2b: Eu, na verdade, eu ainda estou na luta pra me integrar na equipe. Porque eu sou de fora, cheguei há pouco tempo. Aqui tem dois... duas alas. Tem pessoas que estão aqui há mais de trinta anos, e tem... o pessoal da Museologia, tem alguns mais jovens. É... Mas é como se eu fosse um elemento estranho e, por exemplo, eu... Só falta implorar pra participar das montagens de exposição, porque ninguém me chama. Então tem algumas questões, assim da parte prática de manutenção e projeto que eu sou usada, mas pra outro nível de discussão, não. Não sou... Não me envolvem (Pausa) ainda. Eu faço um esforço, mas assim, tem coisas que eu não tenho nenhum poder de decisão. (...)

É, eu acho que aqui as coisas são muito setorizadas. Quem é da Museologia é amigo da Museologia, mas não troca muita ideia com a administração, que não troca muita ideia com o pessoal da gestão.

2º diálogo: Gestor

MBR2a: A gente sempre coloca assim, que os núcleos tem que estar conversando, né. É uma coisa que tinha, ainda tem. É uma coisa que eu... que tem uma certa dificuldade. As pessoas, assim, elas ficam nos seus espaços, pensam em seus espaços como se fossem únicos dentro da instituição, chegam todo dia vão trabalhar, vão fazer... ahn... ahn... e não já justamente esse envolvimento mais coletivo de pensar o museu, de pensar os projetos etc etc. Isso é uma dificuldade. (Pausa) É... O ideal seria, sim, a gente conseguir juntar ideia, juntar projetos, juntar todo mundo, começar uma discussão do plano de trabalho com todo mundo, com todos desde o início. Agora, (pausa) atualmente é... Assim, atualmente, já de um bom tempo isso é inviável, inviável. Tornaria internamente, tornaria assim, é... (Pausa) Sabe, talvez a gente não chegasse a lugar nenhum, a um documento final como esse. Sabe, iria empacar sabe.

P:[Uhum]

MBR2a: Por vários motivos, por vários motivos. Desde a impossibilidade de diálogo entre algumas pessoas, ou até a própria dificuldade de... Ou o impedimento que algumas pessoas têm, não só sobre sua área, mas também na área do outro.

P:[Sim]

MBR2a: Porque o problema, repetindo, porque o problema é esse: as pessoas não se reconhecem dentro de um problema. É, ela sempre “tá” fora. Ela nunca está inserida, né.

3º diálogo : Coordenador de Educação

MBR1d : Quando a gente pensa uma coisa: “poxa, como que a gente pode? A gente pode inserir alguma coisa lá no acervo? Lá na exposição pras pessoas tocarem?” E aí a gente tem que ir na reserva, a gente tem que conversar com o pessoal de acervo, enfim, e há essa abertura. As pessoas abrem esse diálogo, né? Porque a princípio, a ideia era assim: “poxa, mas que que a gente vai fazer isso se eles não vêm aqui?”. (Pausa) Aí entra a minha parte. “Por que que eles não vêm? Se eles vierem, vocês vão fazer o quê?”. Né, então essas provocações às vezes eu lanço. Com respeito, com... Você tem que saber colocar essas coisas.¹²¹ (...)

PORTUGAL

1º diálogo: Conservador de museu

MPT1-A: A equipe em si é muito reduzida. Eu diria mesmo que é muito, muito, muito reduzida. Temos duas a três pessoas em que uma, por exemplo, coordena o Serviço Educativo, outra que coordena a parte do Patrimônio, outra que coordena a parte de algumas coleções e outra que coordena a parte de outras coleções. E tentamos sempre que possível que essas coleções sejam dinamizadas com o apoio de quem trabalha, sobretudo com o Serviço Educativo, mas como somos muito poucos, às vezes acabamos por trabalhar todos para o mesmo fim (...)

2º diálogo: Conservador e restaurador

¹²¹ Ver a categoria Barreiras (pergunta 41) do questionário online, na página....

MPT1e: Tenho feito muitas... aulas. Dado aulas para os alunos sobre a participação de Portugal na guerra... os tipos de armamentos que...

P:[Uhum] (...)

MPT1e: Isso é uma coisa que nós fazemos ahn... Com alguma regularidade, é levar peças...

P: E como o senhor se sente fazendo? Porque não é um trabalho comum de um conservador, um restaurador ir numa escola. É..... um caso muito específico daqui...

MPT1e:.....[Sim].....[É... É...]

P: Por causa da equipe ser pequena.

MPT1e: E nós somos poucos e, portanto, temos que ser polivalentes...

3º diálogo - Gestor

MPT2a: Eu acho e aí, importante eu também quero dizer o seguinte quando se fala da questão da integração, não podemos só falar da integração dos que estão fora, para quem está a gerir esta casa tem que falar também da integração dos próprios que estão cá dentro, numa questão que acho que é pertinente hoje em dia porque ahn... as pessoas que trabalham aqui no espaço também tem que ser integradas. (...)

MPT2a E aqui sempre houve uma coisa que era, aqui todos nós participamos e as vezes quando é necessário a senhora da limpeza veste-se e é ahn... um dos elementos, uma das personagens duma história que estamos a fazer.

P:.....[Uhum]

MPT2a: Se é necessário, se é uma interpretação de um conto tradicional, ou uma coisa, uma história que nós vamos criar, sei o quê, ela entra também...a senhora da limpeza. Por que que ela não pode entrar? Ela é nossa funcionária, trabalha... é uma atriz.

4º diálogo –

4º diálogo: Gestor

MPT3b: Nós temos uma estratégia não-formal de arrolação de vizinhança, mas que nós sabemos quem são os nossos interlocutores mais próximos, a Companhia de Teatro que está do outro lado da rua, a Escola, as duas escolas públicas que estão aqui ao lado, mas também dos outros equipamentos. O Centro de Educação Ambiental que está no outro polo, do Município, mas para nós é um vizinho, ahn... Essa relação de vizinhança é uma relação em que o Museu estabelece redes para além de quem ele recebe né? A valorização

da diferença dos que entram da porta para dentro importa que esse espaço faça parte do cotidiano, não é? ...de todos e isso é um trabalho.

A Comunidade do entorno: um ilustre desconhecido

BRASIL

1º diálogo - Pesquisador

MBR2c: Eu acho que, na minha opinião, é... a cidade de (ruídos) ...tem uma segregação sócio-espacial muito severa. Então você tem uma cidade que tem um núcleo privilegiado servido de transporte de qualidade, repleto de instituições culturais e de entretenimento e que é acessível somente a um grupo muito pequeno, que é o grupo dos bem posicionados geograficamente, que significa bem posicionado socialmente também. (Pausa) Então, a visão que tenho desse museu é: isso não é culpa dele, mas é um museu que serve muito mais às pessoas que tem boa situação financeira, cultural. Pessoas que já são servidas por isso tudo. E ele é um museu que fica, é... fora do ângulo... fora do acesso de pessoas que vivem nas periferias (...)

P:[Sim]

Aí pensando nessa segregação que você falou, é... na sua percepção, quando você fala assim “ai, tem um segmento que vem logo na minha cabeça quando eu penso, é... Em pessoas que não utilizam os... O museu, que estão fora (...)”. Você citaria algum?

MBR2c: Ah, eu diria que os adolescentes, é... da periferia da cidade, eu acho. Que, é... Poderiam se beneficiar daqui do museu, principalmente das atividades, é... criativas, que o museu oferece, das oficinas de gravura, das oficinas de fotografia. Eu acho, é, que esse grupo, é... Eu acho que faz falta aqui no museu. Eu acho que é um museu que tem um público muito...(pausa) de uma classe social muito elevada, e isso faz com que ele tenha uma perfil, é... que parece que falta alguma coisa aqui dentro.

2º diálogo: Coordenador de Acessibilidade

MBR3b: Não, até vem. Mas, ahn, eu acho que... Por exemplo, aqui especificamente... E a gente tem tentado estratégias para atingir o público, mas a gente ainda não conseguiu acessá-lo, então aqui especificamente, por conta da cracolândia que fica aqui do lado, eu acho que os usuários de drogas aqui do entorno. Eles “tão” aqui, alguns moram inclusive na nossa marquise e a gente não conseguiu acessá-los ainda, eu acho. Mas há uma

tentativa então a gente já, é... fez, desenvolveu algumas ações, mas é que eles “tão” numa situação tão marginalizada que... (pausa) o equipamento cultural não tem muito a oferecer a eles.....

P:.....[Uhum]

MBR3b :Assim, na visão deles..... Então eu acredito que os usuários aqui...

P:.....[Uhum]

MBR3b:... ou mesmo as prostitutas da Luz... A gente “tá” num bairro bastante complicado, bastante... de uma situação social bastante complexa aqui. Então o nosso entorno próximo tem muitas pessoas que, no meu entendimento, são marginalizadas, mas que elas estão numa situação de tanta marginalidade, assim, que elas não conseguem nos ver como equipamento que pode ser útil a elas também.

PORTUGAL

1º diálogo – Conservador de museu

MPT1-a: A população, ahn... Sobretudo mais envelhecida que nunca veio ao museu porque ainda considera que os museus são espaços de elite, elite intelectual e elite cultural, essa barreira não conseguimos ainda ultrapassar porque isso não depende só de nós. Depende, é... Não estamos a falar aqui da zona urbana, se bem que os nossos vizinhos, alguns deles não conhecem o museu e estão aqui ao lado, porque não foram educados para isso, por exemplo, jovens que estiveram aqui enquanto alunos.....nunca mais cá voltaram, mas dizem-nos

P:[Uhum]

MPT1-a: abertamente que é algo que não lhes interessa, porque do ponto de vista profissional não vem aqui beber mais nada (...)

P:[Uhum]

MPT1-a: (...) Já não é a primeira nem a segunda vez que tentamos criar iniciativas para a nossa vizinhança e não tivemos grande resposta. (...)

MPT1-a: das instituições de solidariedade social que estão na nossa volta, depende das juntas de freguesia, de uma série de instituições, ahn... político-sociais mesmo, que tem que também trabalhar nesse sentido.

2º diálogo – Responsável pela Unidade de Atendimento

MPT4b: Às vezes há pessoas que chegam em outros museus...” eu não vou visitar porque não entendo aquele museu, aquilo não é para mim, aquilo é para uma pessoa a mais que a mim”, a própria palavra museu afasta muita gente. Mesmo o nosso sendo um Museu transversal a todos os grupos, a todas as pessoas, há muitas que se subestima e sentem-se que às vezes há crianças que querem cá vir, nós já assistimos, eu já assisti isso na recepção do nosso Museu “o que que tu vás fazer aí dentro? Tu não vás perceber o que está lá escrito”. Portanto, a nossa tarefa também enquanto receptores do público é explicar que “não, o Museu é para todos”, a ideia que, aquela primeira ideia que estamos culturalmente afastados não é, não existe.

3º diálogo - Gestor

MPT4c: (...) houve aqui alguns anos, largos anos de debate para se dizer aonde é que seria instalado o Museu. Foi um processo com muitas vicissitudes, muitos avanços, muitos recuos, foi um processo difícil. E de certa forma quando nós chegamos aqui em 2015, quando eu cheguei em 2014, quando chegamos e 2015 havia uma, um sentimento na comunidade de descrença. Tinham deixado de acreditar neste projeto, tinham investido muita esperança no projeto, mas em certa altura como não viam o desenvolvimento, desinteressaram-se.

MPT4c: Porque as pessoas lembravam-se lá no seu subconsciente há aqui um Museu, que ficou fechado muito tempo, fechado sobre si próprio, as pessoas que trabalhavam cá para a montagem do Museu mas não comunicavam com o exterior e era como se não existisse. Era um quase a ser altura como um corpo estranho dentro da cidade. Era fechado, trabalhava por dentro quando o objetivo desde e de qualquer museu é trabalhar por fora, para a comunidade e essa relação não existia. E nós sentimos agora, muitas vezes, com muitos contatos que vamos tendo, que estamos a recuperar relações que foram rompidas no passado é um trabalho moroso, é um trabalho que vai levar muito tempo, mas é muito gratificante.

4º diálogo : Técnico Superior – coordenação

MPT2c: Então foi assim o trabalho que nós tivemos ahn, e temos com a APPACDM que é a Associação de Pais de Portadores de Deficiência Mental e nós trabalhamos com o CAO 1 que é o Centro de Apoio Ocupacional 1, porque em Setúbal há vários ACs, a história disto, desta nossa parceria começou assim, ahn... Bateram na porta do Museu e disseram “temos umas máquinas com quem nós trabalhávamos e agora querem, não podemos ter mais maquinas e nós queríamos dar as máquinas ao museu” e na altura era a Dr.^a X, nossa

diretora, disse assim “não, nós não podemos receber essas máquinas para o museu porque o museu tem sua própria história, sua própria memória, sua própria identidade” e essas máquinas que são máquinas com que esses deficientes faziam calendários, cinzeiros, uns dossiês antigos, que havia antigamente...

P: Uhum.

MPT2c: Eles deixaram de fazer, porque esses produtos foram substituídos por materiais de plástico que se vendem hoje nas lojas dos chineses, então deixaram de ter produção. Então eles queriam dar aquele seu bem material com que eles produziam as suas máquinas eles queriam dar ao museu porque era um sítio seguro. Nós não podíamos aceitar, então, a diretora na altura reuniu a equipe e disse “não, nós não podemos receber as máquinas, mas nós vamos ao vosso espaço e musealizamos o vosso espaço” e foi isso que nós fizemos, constituímos uma equipe com várias funções, de inventariar, de fotografar, de fazer textos de contextualizar o espaço e organizar as máquinas, por exemplo, para a produção do dossiê. Quais são as máquinas fazem a cadeira operatória para construir um dossiê, nós organizamos aquilo tudo e o dia que a Silvilene quiser poderá ir lá ver o processo fabrico e tal. Então está a linha de montagem a cadeia operatória para o fabrico dos produtos que eles faziam, mas agora são eles, nós musealizamos o espaço, mas são eles agora que viraram aquele espaço que antigamente era uma oficina que fazia esses calendários, dossiês, eles agora explicam aos visitantes a cadeia operatória de como eles antigamente faziam esses trabalhos.

Concepções sobre acessibilidade e deficiência

BRASIL

1º diálogo: Coordenador de Educação

MBR1a: E a experiência pessoal, assim. É... Eu posso, de repente, citar um caso prático pra dar uma clareada. Por exemplo, a gente atendeu certos grupos de uma instituição que trabalha com cegos, em que você tem pessoas com baixa visão e sem visão alguma, ou muito reduzida. E o tempo do visitante na exposição é completamente diferente. Então você cria uma espécie de segregação, mas é uma segregação que é balizada pelo tempo da pessoa. A pessoa enxerga alguma coisa, pode ter fotofobia, então não consegue. Mas a aparente exposição eu já vi. Então, “já vi esse celular, já vi esse copo”. Enquanto o deficiente que “tá” realmente com muito... é, com um grau de visão bastante... Ou nenhum, ele vai precisar tocar no objeto, ele vai precisar sentir o objeto, vai precisar... E isso é uma experiência que a gente teve ali na hora. Volta, conversa com o professor. Ah, vai segregar, não vai segregar... Mas também a gente não tem como, é... um próprio *timing* da pessoa. Então isso foi... É, a gente conseguiu reverter, conversar. Ahn, algumas escolas que a

gente conseguiu fazer um trabalho mais (pausa)... É... De vários grupos, a gente tem esse retorno: conversa com os professores, conversa com os alunos. É... Embora não seja talvez sistematizado, a gente tem essa preocupação de “tá” repensando sempre as atividades.

P: Uhum.

2º diálogo – Educador com deficiência

MBR1d: Aí eu vou te falar: participo e não participo. Porque participo? Porque eu estou ali fazendo parte da reunião, ouvindo tudo o que “tá” sendo falado, entendendo tudo que “tá” sendo feito. Aí minha participação qual seria: criar soluções de acessibilidade, pra uma pessoa cega que quiser vir aqui, venha e consiga interagir com o que “tá” sendo proposto. Essa deve ser minha participação. Porém, uma instituição pública no momento que a gente “tá” vivendo – em qualquer momento, mas especialmente no momento que a gente “tá” vivendo –, ela não tem recursos pra investir, né. Porque se o espaço não foi pensado, se a exposição não foi pensada pra ser acessível, você vai ter que gastar com isso depois.

P: Sim.

MBR1d: Ou é maquete; ou é áudio descrição; ou é algum produto que você precise comprar, uma argila, uma massinha, alguma coisa pra você poder criar maquetes ali do que “tá” sendo feito. Enfim, você vai precisar ter gasto. E normalmente, você não tem condição de fazer o que tem que ser feito, de gastar. Então acaba que a minha participação fica muito limitada ao que nós temos, e nós não temos... E o que nós temos não foi pensado pra isso. E acaba que... Eu “tô” ali, mas às vezes isso causa até uma... De vez em quando eu conversei com uma das colegas sobre isso (pausa) porque dá a impressão de que não “tá” valendo a pena.

P: Uhum.

MBR1d: Entendeu? Porque eu quero que faça a diferença. (...)

3º diálogo – Coordenação de acessibilidade /educativo

MBR1e: (...)Em relação à acessibilidade, acontece um pouco assim... porque você sempre lida com corte de verba, então, eu já soube que, por exemplo, essa exposição – não sei bem exatamente o porquê – pediram pra gente fazer umas indicações do que poderia ser acessível.

P: Sim.

MBR1e: Curioso, é que eu lembro de uma reunião, da segunda reunião que eu participei, de um projeto conceitual que eu participei do processo, né, da... Do conceito. Então, era mais o pessoal da parte da equipe da museografia, da pesquisa, que “tava” mais envolvido com a parte do conceito da exposição.(...). A gente não entrou nesses encontros, nesse processo. Fomos chamados mais a frente, e aí um colega me perguntou, que eu acredito até... Não sei, né, acho que foi um pouquinho de inocência, assim, “então, você acha que a nossa exposição ‘tá’ acessível?”. Aí eu me perguntei: em algum momento alguém parou pra pensar no assunto? Não. Naquele momento só ficava... “não, daqui a pouco a gente vai ver acessibilidade, né”?

Portugal

1º diálogo: Assistente técnica de acervo/apoio ao educativo

MPT1c: Normalmente esses tipos de situações fazem olhar pra mim e digo assim “tu tens muita sorte”.

P:[Uhum]

MPT1c: (...) mas, pois, ao ver as pessoas com determinadas, com determinados problemas, deficiências.....Nós temos que nós, temos que dizer “sim (...) nós somos muito sortudas”(....)E eu às vezes, (...) e é nesse aspecto que eu às vezes penso que não devemos dizer mal porque há pessoas que realmente estão muito piores do que nós.

2º diálogo: Gestor

MPT3b: E há preocupações que não temos, que só teremos no dia que alguém nos diga: “ para mim este móvel é demasiado alto”. Isto foi um dia que o museu esteve aberto e tivemos uma visitante que tem um metro de altura e está em cadeira de rodas, portanto os nossos equipamentos não cumpriam para ela o mínimo... e nós cumpríamos todas as regras internacionais de acessibilidade em termos de..... localização dos conteúdos,

P:[Sim]

MPT3b: ...mas esse cumulativo de dificuldades, né?

Interculturalidade, entrelaçando conceito e prática no cotidiano dos museus.

BRASIL

1º diálogo - Gestor

MBR2a: Porque eu acho que quando você fala de inclusão, eu pensando assim: que é... Muitas das ações que estão sendo feitas eu... (Pausa) Eu fico pensando se realmente deveriam ser feitas da forma que estão (pausa) sendo. Porque é...Muita coisa é feita assim, pra um público específico. “Ah, então vamos trabalhar com deficiente visual com essas ações e tal, nós temos um espaço que tem esculturas táteis”. Ah, um grupo de esquizofrênicos, por exemplo, nós vamos ter... “Tá” programado pra maio aqui uma espécie de laboratório de fotografia aqui com um grupo, é... de pessoas esquizofrênicas, que aí...mas assim, conversando com a pessoa ... assim... vamos abrir pra todo mundo? Tudo bem que existe um grupo porque, assim, vai estar... tem uma ação com uma outra instituição, né? Mas abre pra todo mundo... Se eu quiser participar eu posso participar, por que não?..... Eu acho que essa coisa da inclusão...

P:[Hum...hum]

MBR2a: Ela não pode só passar pelo projeto que só incluam esse grupo, determinado grupo...

2º diálogo

P: Imagino. E como é que... Você tocou em um ponto muito interessante, né. É... A mulher nordestina, chegando numa instituição que já tem uma estrutura, profissionais com muito tempo, outros mais recentes, mas que tem um cenário ali já mais ou menos definido. Você é um exemplo que entra nesse diálogo intercultural. Uma outra cultura em um espaço diferente...

MBR2b: Sim, outra cultura.

P: O próprio exemplo, não é? Como é que você sentiu esse processo?

MBR2b: Assim... o que que eu sinto... (Pausa) Eu fui tratada com muita educação, não fui destrutada em nenhum momento. Claro que existem algumas pessoas que você vê o preconceito, em algumas falas, é... (...) Muita gente que é daqui, é família aqui e eles são fechados nos seus ciclos de amigos de sempre, ou final de semana é pra família. E a gente que chega de fora é escanteado mesmo, a gente tem que começar a achar pessoas parecidas com a gente que também vieram de fora pra fazer o nosso ciclo, que é difícil entrar em um ciclo deles. É... Mais difícil. Então aqui o que é que eu percebo: não fui maltratada em nenhum momento, fui bem recebida, porém com um certo afastamento. Então, por exemplo, eu fiz um grande esforço pra participar, pra ficar mais íntima do

pessoal da Museologia. Porque eu quero, quero aprender, quero trabalhar mais na área de Museologia, quero montar uma exposição, como se pensa uma exposição. (...) Eu queria aprender um pouco mais, mas eu sinto uma... É... Resistência. (Pausa) Uma resistência. Uma pessoa de fora, assim... Eu... Tem algumas decisões que eu acho que eu poderia “tá” participando, ajudando, e eu não “tô”. Simplesmente não “tô”. (Pausa) Mas aí, tem que ter paciência. né?

Portugal

1ª parte: Entrevista com equipe

P: Esse museu é o único que eu vejo aplicando este termo “Tardes interculturais”, por isso a minha curiosidade, como é que vocês chegaram a esse nome? (...)

MPT2d3: Isto é assim nós tivemos aqui a Dr.^a X que era diretora aqui do Museu e.... ahn, no início tínhamos aqui neste museu lá em cima um espaço dedicado a pessoas que moravam nesta cidade e estavam a aprender a língua portuguesa como segunda língua e então todos os dias ao final da tarde o museu fechava e essas pessoas vinham assistir a aula de português dada pela Dr.^a X e a Dr.^a Y que ficavam, e isso constituiu a matéria prima, portanto, para termos aqui as “Tardes Interculturais”. O nome foi dado pela Dr.^a X e porque tinha essa abrangência e tinha essa matéria-prima que eram as pessoas que falavam da sua cultura, do seu modo de viver, donde tinham vindo e, como **a MPT2d1** já falou aqui e já referiu, portanto, esta cidade foi principalmente marcada pelas emigrações e ultimamente pelas imigrações portanto as pessoas vão e vem e tudo isto constituiu um mosaico intercultural. Dessa diversidade que nasce a palavra, quer dizer, a palavra já existia.....a fusão dessa iniciativa

P:[Sim]

MPT2d3: e desse projeto Tardes Interculturais

P:[Uhum e ela que colocou esse nome para vocês?]

MPT2d3: Ela colocou sim. A equipe, inicialmente, ela era responsável nessa altura em 2003. A primeira “Tarde Intercultural” foi sobre Timor.

MPT2d1:.....[Ah! Foi sobre Timor? E eu pensei que era sobre os ciganos...]

MPT2d3: depois houve sobre a Rússia, e depois sobre os ciganos. Por que? Porque eles vinham cá aprender a língua portuguesa.

P:[Uhum]

MPT2d2: O projeto chamava O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua.

2ª parte

MPT2d1: Por exemplo, pra questão da diversidade e a **MPT2d3** vai falar nisso. Ahn... (...) “As Tardes Interculturais” foi um projeto que foi desenvolvido, foi pensado de uma forma e isso já se relacionada com parte das exposições, eu lá chegarei... Foi pensado exatamente para que o Museu conseguisse ser uma casa e ser um palco, não é? Para essas comunidades de imigrantes que estavam a vir á catadupa e em muito acelerado para Portugal superando os destinos escolhidos, então houve um *boom*, eu não sei se você tem essa noção, mas houve *boom* de chegada de imigrante para Portugal no final dos anos 90, principio dos anos 2000. Esta cidade foi um dos sítios que mais acolheu esses imigrantes e foi crescendo aqui comunidades do Brasil, sobre tudo da África, várias, várias regiões de África e de Europa do Leste que cresceram de uma forma muito significativa. Como você sabe, a partir do momento em que essas pessoas chegam ao sitio e são bem acolhidas nesse sitio e conseguem ter capacidade para receber mais, não é? Essas comunidades vão alargando, porque uma família nunca vem só.

P:.....[U hum]

MPT2d1: E esse movimento todo que foi gerado aqui no Museus na altura, e eu nem cá ainda tinha chegado, estava cá **MPT2d1**, a Dr.^a X que acho que na altura era a chefia do Museu, ahn... O museu nessa altura entende que teria que alguma forma dar espaço a essas pessoas, para elas poderem se encontrar, para elas poderem discutir os problemas que estavam a acontecer na vida para poderem se apresentar de uma forma condigna.

P:[Uh um]

MPT2d1: Ahn, e efetivamente inicia-se todo um projeto que dura ate os dias de hoje, iniciasse em 2004 com as comunidades ciganas aqui da cidade, portanto é um projeto de longo curso, não é? De 2004 a 2018 já levam 14 anos, em que mensalmente, todos os sábados, o último sábado de cada mês era convidada uma comunidade de imigrantes a realizarem uma exposição sobre si própria e, portanto o envolvimento deles na criação e na elaboração dos conteúdos das exposições era imenso. Nós, basicamente, aquilo que fazíamos, era dar-lhes as ferramentas para que eles pudessem entender qual o espaço que usariam e as ferramentas museológicas que teriam ao seu dispor e montassem um exposição que os apresentasse e depois havia uma conversa e comida, como é óbvio, isto sem comida não tinha graça totalmente nenhuma e é um cartão de visitas, não é? As

peças apresentam-se através daquilo que consomem, escolhem como produtos, para seus filhos, para sua vida e, portanto a comida era uma coisa que fazia sempre parte.....E música e outras manifestações artísticas, por exemplo,

MPT2d3:[E música]

MPT2d1: se havia dança ou literatura, música e temas que os preocupassem e houve... vou só dar um exemplo também para conseguir enquadrar. Há tardes muito emblemáticas, que são aquelas tardes em que passamos por todas essas panópias, segmentos das características da identidade cada um, não é? Comida, musica que se ouve, musica tradicional ahh...

MPT2d3:

.....[Indumentária]

MPT2d1: Indumentária, as exposições de vestuário, exposições fotográficas, pronto, em que são tardes muito emblemáticas no sentido em que são tardes de apresentação da própria comunidade, tardes que são tardes, por exemplo, e houve uma e eu acho que elas lembram muito bem que nos marcou que era uma tarde que se chamava “Dar a luz longe de casa”, não era uma tarde que visava uma comunidade de imigrantes em particular, não era feita com uma comunidade de imigrantes em particular, mas o Museu entendeu e isso era uma das coisas que nos era transmitida, transmitidas pelas as pessoas, que era a quantidade de mulheres que vinham nesses grupos e passavam a residir num país estrangeiro e engravidavam. E como é que é? Onde é que se tem os filhos, que tipo de apoios que existem, como é que a segurança social pode ajudar, como é com a questão legalização dos documentos? Portanto foi uma tarde diferente, não foi uma tarde emblemática, foi uma tarde em que se reuniu um conjunto de especialistas da segurança social, advogados, do CEFÉ portanto uma série de peritos e tínhamos uma platéia de mulheres grávidas ou com filhos e que tinham duvidas para por e queriam ver questões, que são questões do cotidiano da sua vida resolvidas ou pelo menos esclarecidas, porque a falta de apoio que efetivamente as essas pessoas têm é grande.

O Museu foi tentando ao longo dos anos colmatar um “mucadinho” essas fissuras, essas feridas que acabam por ficar abertas nas pessoas, não é? Ser um espaço de encontro, mas também um espaço de debate, um espaço de questionamento e isso é um projeto que já dura 14 anos, portanto à nível de participação eu acho que as Tardes Interculturais são o melhor exemplo que você pode levar daqui.

3º parte – Gestor da Câmara Municipal

MPT2f: m 2009, um órgão da Câmara, faz uma candidatura a fundos comunitários, para revitalização este bairro. E esta revitalização tinha muito a ver com obra física, mas ahn... Como também havia financiamento para obras imateriais, até então chamamos os projetos imateriais, entre outras ahn... Entre outros projetos, a gente não foi o único, ouve a ideia de ahn... Fazermos ahn... Um... Um museu ahn... Que tirasse ahn... os três bairros dessa região daquilo que é ahn... Segregação. Esses três bairros são um conjunto, É um bairro que tem uma série de estigmas associados, portanto toda a gente tem, há uns tempos atrás, hoje já não é assim, podemos dizer isto, até em 2009 toda a gente noticiava esse bairro pelas piores razões porque... E quando eu incluo toda a gente mesmo ao nível nacional, portanto porque é um bairro que estava frequentemente na comunicação social, por causa dos conflitos, por causa de questões com a polícia e, portanto depois tudo era por um lado, ahn...De uma forma dava uma visibilidade, portanto isto... Era um bairro de uma visibilidade muito negativa associada e, portanto ninguém queria vir ao bairro. E, portanto o... A proposta de se fazer um Museu tem ahn... Esse objetivo também, portanto por um lado trabalhar com , através da arte, não é? Por outro, ahn... Associar com aquilo que foi a revitalização do bairro, dos prédios, dos espaços comuns, portanto o prêmio teve tudo isso, o projeto teve todas essas intervenções, mas associar a isso também a questão cultural e o acesso a cultura. Aumentar a auto-estima dos hum... dos moradores e, portanto que eles se sentissem bem valorizados sabendo que existe cá e por outro lado fazer e quebrar esta barreira entre o bairro e a cidade e trazer pessoas de fora e por isso o Museu ahn... O Museu ao ar livre. Foi lançado um concurso público daquilo que era pedido de fato é que tivesse certas características, fazer um museu com estas características, talvez só uma intervenção no bairro, quem ganhou o concurso foi o João Limpinho, um escultor que ahn... Já tinha algumas coisas feitas neste... Neste âmbito de peça de grandes dimensões e... Que estão expostas na rua e portando em vez de mil, acho que começou lá em 2011 a trabalhar com o escultor regularmente numa equipe com técnicos da cultura, da inclusão social, é... Neste caso eu, é... Obras, isso implica o João Limpinho trabalha com materiais hum... Provenientes de sucata de grandes dimensões e, portanto este trabalho começou em 2011, é ideia, foi desde logo ahn... Haver aqui uma direção daquilo que é o bairro industrial nesta cidade. (...)

P:.....[Sim, sim...]

MPT2e: Tem uma compreensão museológica, mas há, há toda uma tradição e um saber da indústria naval e, portanto aquilo que o escultor foi fazer foi procurar junto as empresas,ahn... procurar aquilo que eram as... os equipamentos desativados da indústria naval e transformar alguns e, portanto as peças, algumas peças estão transformadas mesmo plasticamente e já vou dar exemplo de algumas, outras estão tal e qual quanto

estariam nas fábricas e, portanto o museu tem essas duas vertentes. Uma vertente mais artística, mais plástica e uma vertente mais museológica. Ambas são museológicas, mas também tem o sentido de ahn... Que haja alguma informação sobre aquilo que é o nosso passado em termos de indústria naval e é interessante, porque muitos moradores com quem nós vamos fazendo visitas, e que sabem, e que trabalharam naquele tipo de equipamento. Portanto, de fato aqui esta relação foi preservada. A primeira coisa que o escultor fez ahn... E por isso a inclusão social esteve sempre ligada a este projeto, a primeira coisa que ele fez foi andar pelo bairro e conhecer as pessoas e conversar com as pessoas, portanto ele trazia alguns projetos e, portanto, mas o projeto em si e as peças nasceram depois desta conversa e do conhecer o bairro. Portanto aí os desenhos, iniciais de algumas coisas que ele ahn... ele pensou, mas a sua, a sua maioria as peças nascem daquilo que é a observação do escultor, não traziam nada prévio a isso definitivo, portanto aqui ao lado há uma peça que se chama o Labirinto e que vai, é feita com peças com...

P:..... Tubos.

MPT2e: Tubos, isso. Essas coisas, peço desculpas, eu não sei o nome, nunca ei de saber o que é... Da onde é que são as peças.

P: Uhum.

MPT2e: Esta peça o Labirinto ahn... Tem uma história engraçada por trás, mas de fato a primeira imagem que eu tenho a caminhar no bairro é que isto é um labirinto de corredores, de prédios, e ao perdesse aqui e, portanto ele quis transferir aquela imagem e,este bairro é um labirinto. Isto foi à primeira imagem, a primeira sensação que ele teve quando esteve no bairro. Por outro lado, ahn... Neste parque estavam ahn... Depois pode ir ver umas cadeiras de botão .. (...) Deixei ficar as cadeiras porque eu consigo construir um equipamento que ao mesmo tempo permite que as crianças, porque estão num parque muito vivido por crianças que de alguma forma brinquem, ou seja, eu tenho sempre essa preocupação, em todas as peças praticamente, que elas tenham essa coisa de mexer, portanto, da minha maneira de ver que elas sejam robustas, as coisas são imensas obviamente, porque elas são coisas de grandes dimensões, mas que sejam ahn... Vividas pelas pessoas e, portanto não há aquela coisa do “não mexe”, “não toca”.

P:Hum.

MPT2e: (...)Ai em 2013 acontece à primeira fase de importação das peças, portanto elas não foram todas colocadas ao mesmo tempo, nem inauguradas ao mesmo tempo, houve duas inaugurações, na primeira, hum... em 2013 esse tempo é inaugurado pela, a primeira fase, o Labirinto fazia parte dessa primeira fase e, portanto as crianças do bairro foram convidadas a pintar as mãos e elas têm lá as mãos. Já passaram quase cinco anos, elas

já estão muito sumidas, ahn... Mas estão lá as mãos das crianças do bairro, as mãos dos técnicos, está lá a minha e dos outros colegas, mas também está a do escultor. Nesse ano também, nesse primeiro ano, foi inaugurada a Metamorfose, que é esta peça ahn... Ah, é só para eu não... em relação ao Labirinto que estávamos voltar a repintar, portanto com letras do alfabeto vamos voltar a convidar a comunidade e as crianças e vamos repintar e será na primavera depois da Páscoa, nas férias da Páscoa uma coisa que, que ainda temos de ver, portanto a primeira fase é inaugurada em 2013, a segunda fase em dezembro de 2014 e só em 2016 é constituída a equipe do serviço educativo e é ahn... Posto em prática um programa de atividades e, portanto este museu tem sido ahn... Não tem sido “operacionalizado” como nós gostaríamos, portanto tem, tem sido vários problemas e obstáculos para conseguir o “operacionalizado”, ahn... Mas sem falar que o escultor faleceu em junho de 2015, portanto pouco depois da inauguração das peças e, portanto deixou muita coisa pensada conosco sobre a forma de “operacionalizar” isto. Mas de qualquer forma, obviamente, podíamos ter continuado porque ele era uma pessoa extremamente disponível para essas coisas e no contato com as pessoas. Isso nota-se também na forma com que os moradores retribuem, a forma como tratam e tomam conta das peças. (...) Não há peças vandalizadas e toda gente nos dizia: “nem pensar em fazer uma coisa dessas nesse bairro, porque serram as peças, grafitam tudo!”. E nada disso aconteceu ainda, portanto de fato houve uma, houve uma preocupação nossa visando da autarquia também em construir e fazer este processo com os moradores foi tudo feito com eles, várias reuniões de apresentação com o escultor presente, os trabalhadores que tiveram com ele eram moradores do bairro, então teve duas pessoas a trabalharem com ele nesse processo todo e eram moradores do... do bairro. Algumas peças foram decididas pelos moradores, aonde é que elas eram colocadas, portanto a peça, nomeadamente na peça Casal Cigano ahn... Como foi a comunidade cigana do bairro que decidiu...

P:[Ah, sim?]

MPT2e: Decidiu aonde é que ela iria ficar, nós havíamos pensado em colocar no sítio cigano, não: “ponham aqui, nós vamos cuidar dela”. E ela lá esta e é uma das mais, na minha opinião, uma das mais bonitas, reflete muito a questão de interculturalidade neste bairro, nós estamos num bairro com uma grande presença de culturas e, portanto o escultor também teve essa, essa sensibilidade e, portanto nós temos uma peça, como ela já é comunidade cigana, temos outra como a comunidade africana aqui, ahn... Todas elas têm esta, tem esta sua relação com o bairro. Inicialmente só tínhamos previsto colocar peças em um bairro, mas à medida que a relação com os moradores foi estabelecendo os moradores do bairro vizinho pediram muito, pediram muito uma peça para o bairro deles e tiveram né? Portanto O Despertar fica mesmo nesse outro bairro.

ANEXO 2 – GUIA GERAL DE ENTREVISTA

Público-alvo: profissionais que atuam nos diversos setores dos museus.

Objetivo: Identificar quais as concepções dos profissionais sobre conceitos de interculturalidade, inclusão e acessibilidade e se seus princípios se concretizam nas ações promovidas pela instituição.

1ª parte: foco no indivíduo

Bloco I – Motivação e consentimento informado

Bloco II – Dados Sociodemográficos

1. Nome
2. Sexo:
3. Idade.
4. Anos de escolaridade
5. Tem pessoa com deficiência na família
6. Nível econômico auto referenciado: Baixo Médio Alto
7. Nível cultural auto referenciado: Baixo Médio Alto
8. Nível educacional auto referenciado: Baixo Médio Alto
9. Profissão atual
10. Outras profissões já exercidas ou outros dados profissionais relevantes
11. Já teve contato com pessoas com deficiência (estudou, relações de amizade)?

Bloco III – Atenção à diversidade funcional

1. Já trabalhou com pessoas com deficiência?
2. Alguma vez trabalhou num projeto ou ação que envolvesse diversidade funcional.
3. Pode relatar alguns desses projetos ou ações?
4. Tem interesse por palestras, cursos e eventos que abordem a questão da diversidade funcional.
5. Seu museu desenvolve projetos e ações voltados para a pessoa com deficiência?

Bloco IV - Atenção a diversidade

1. Quando se fala em valorização da diversidade que grupos vêm a sua cabeça?
2. Que grupos você identifica como excluídos?
3. Algum vez trabalhou em projetos ou ações que apresentasse como objetivo a valorização da diversidade cultural ou o atendimento às necessidades específicas de um grupo de excluídos ou o combate a algum tipo de preconceito?
4. Pode relatar alguns desses projetos?
5. Que grupos participaram dos projetos?
6. Qual a participação desses grupos nesses projetos (descrição)

Bloco V - Projeto e preocupações interculturais (foco na instituição?)

1. O que é interculturalidade?
2. Você considera que a sua instituição valoriza a diversidade?
3. Você considera a sua instituição acessível?
4. .Você considera que as atividades e decisões contemplam essa questão da valorização da diversidade?
5. Pode descrever o último projeto em que participou em que ocorreu troca de experiências e vivências entre grupos diversos e grupos de excluídos ou ações que abordasse a valorização da diversidade, ou experiências em que algumas pessoas pudessem aprender com outras?
6. O projeto foi assumido por você ou pela equipe?
7. Qual a sua participação no projeto?
8. Como o conhecimento produzido por projetos com grupos específicos é compartilhado dentro da instituição?
9. Existiu um momento em que a troca de vivências entre grupos diferenciados ocorre?
10. Em que espaço e como ocorre a troca de experiências e de conhecimento?
11. Que grupos representativos da diversidade cultural participaram do projeto e como se caracterizava essa participação?
12. Você pode descrever o projeto desenvolvido? Em que aspectos a preocupação com a valorização da diversidade, o compartilhamento e a inclusão se efetivam?

13. Que tipo de resultado que a instituição obteve? Os objetivos esperados foram alcançados de forma eficaz?
14. Foi realizada uma avaliação do projeto de forma sistemática ?
15. Quais foram as principais dificuldades do projeto?
16. .Como se deu o engajamento da equipe ou a instituição?
17. . Que estratégias e ações foram realizada para atingir os objetivos.
18. Que resultados a instituição obteve?
19. O projeto te fez mudar de atitude em relação a alguém ou em relação algum grupo ou adquirir um conhecimento novo ou influenciou em outras áreas de sua vida?
20. . Ocorreram desdobramentos do projeto?
21. Esse projeto teve impacto na equipe do museu?
22. . Esse projeto teve impacto na instituição?
23. Você e a equipe avaliaram a relevância do tema? Você faria algo diferente? As estratégias utilizadas foram as mais adequadas? O que foi mais representativo no projeto?

Bloco VI – Formação em Interculturalidade e Educação intercultural

1. Você considera que seria importante você ou sua equipe ampliarem seus conhecimentos sobre valorização da diversidade, acessibilidade e inclusão?
2. Em termos de conteúdo o que você considera fundamental aprender para aplicar na sua rotina de trabalho relacionado a questão da inclusão
3. No futuro você pretende aprimorar esse projeto ou desenvolver outro projeto que contemple essa temática?
4. A sua instituição demonstra a intenção de aprimorar esse projeto ou desenvolver outro projeto e contemplar essa temática.

Bloco VII - Avaliação da entrevista

1. . Esta entrevista contribuiu de alguma forma para a ampliação de seu conhecimento?

Pesquisadora: Silvilene Moraes

Orientadora :Professora Doutora Maria Amélia Souza Reis

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO ONLINE PORTUGAL

Investigação sobre a Percepção dos profissionais sobre Inclusão e o acesso de Pessoas com Deficiência (PcD) aos Museus

Este questionário integra a pesquisa para doutoramento do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPG-PMUS UNIRIO/MAST) em conjunto com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra).

As questões da investigação que a seguir se apresentam referem-se às temáticas de inclusão, diversidade e acessibilidade que fazem parte do quotidiano do profissional de museus, tendo como foco a gestão, as práticas educativas, comunicacionais e discursivas relacionadas à Pessoas com Deficiência (PcD).

Solicitamos que colabore nesta pesquisa respondendo a **todas** as questões colocadas, **deixando completa** sua participação. O tempo médio previsto para responder todas as perguntas é de apenas 8-9 minutos.

Caso tenha alguma dúvida em como responder, por favor, solicite o esclarecimento da equipe de investigação no email: doutoradosilvilene@gmail.com (Colocar novo email de contato?)

Todas as informações recolhidas são anônimas e confidenciais e serão unicamente utilizadas para fins de investigação.

Agradecemos sua colaboração !

Questões-filtro:

b) Você trabalha ou já trabalhou em um museu? () sim () Não – obs. Impede a participação

b) Você já atuou ou atua em museus no Rio de Janeiro ou São Paulo? () sim () não – obs. Impede a participação.

Parte I - Dados Sociodemográficos e culturais

01- Idade

02- Nacionalidade

03- Qual sua identidade de gênero ? colocar identificação

() **peessoa homem**

() **peessoa mulher**

() **transgênero**

transexual

04-Considera-se religioso

sim não

4.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, qual a doutrina religiosa?

5- Considera-se pertencente a algum grupo cultural específico (etnia)?

não sim

5.1 -Qual?

6- Tipo de localidade em que vive? Zona rural Zona urbana Zona semi-urbana

07-Qual seu nível de formação?

Até o 2º Grau completo

Superior incompleto

Superior completo

Pós-graduação

08--Qual a sua área de formação acadêmica?

09-- Qual a sua profissão ? -

10-- Qual função você exerce atualmente no museu?

11- Você tem algum tipo de deficiência?

Não sim

11.1- Qual?

Para responder cada uma das questões será preciso escolher e assinalar um dos itens descritos abaixo:

1- Totalmente em desacordo.

2- Bastante em desacordo.

3- Algumas vezes de acordo e outras em desacordo

4- Bastante em acordo

5- Totalmente de acordo.

Parte II – Dados gerais sobre a relação museu e público.

12- O museu é um espaço social de contemplação e exige um comportamento apropriado ao qual os visitantes devem procurar se ajustar. (Invertida)	1	2	3	4	5
13- Para garantir a participação de cada indivíduo e dos diversos segmentos da sociedade é fundamental que o museu flexibilize metodologias, estruturas e práticas.	1	2	3	4	5
14- Os museus têm de manter o seu nível de excelência e de qualidade e as ações propostas são aquelas possíveis e destinadas a segmentos capazes de delas usufruir. (Invertida)	1	2	3	4	5
15- Para os museus todas as pessoas são iguais, todos têm as mesmas oportunidades, sendo mais importante considerar o que as pessoas têm em comum do que o que as diferencia. (Invertida)	1	2	3	4	5
16- Representa um ganho para o museu comprometer-se como espaço de convivência, de reconhecimento e de reflexão sobre a diversidade de indivíduos, grupos e culturas.	1	2	3	4	5

Parte III – Percepções sobre deficiência

17 O aspecto físico é determinante para identificar se a pessoa tem deficiência. (Invertida)	1	2	3	4	5
18- O aspecto físico é determinante para identificar qual o tipo de deficiência de uma pessoa.(Invertida)	1	2	3	4	5
19- Saber que uma pessoa tem deficiência é suficiente para que eu identifique o que ela é capaz ou não fazer. (Invertida)	1	2	3	4	5
20- Para garantir a plena participação de pessoas com deficiência, é preciso identificar as necessidades e interesses específicos..	1	2	3	4	5
21- Ao disponibilizar recursos de acessibilidade, o museu deve considerar as características fixas e os padrões representativos de cada grupo de PcD. (Invertida)	1	2	3	4	5
22- Para aprimorar a minha atuação com diferentes grupos, procuro ampliar o meu conhecimento sobre as questões relacionadas à deficiência.	1	2	3	4	5

23- Considero importante questionar certas metodologias e materiais utilizados nos museus, associados às PcD.	1	2	3	4	5
24- O museu para ser inclusivo deve priorizar um grupo ao qual deve ser direcionado o atendimento, os recursos de acessibilidade e materiais de apoio, com base no tipo de deficiência. (Invertida)	1	2	3	4	5
25- Considero que o alto custo dos recursos de equiparação das oportunidades para as PcD representa um obstáculo para a sua implementação nos museus. (Invertida)	1	2	3	4	5
26- O investimento para atender as PcD não é uma obrigação, mas uma ação de responsabilidade social (ou um benefício para a população). (Invertida)	1	2	3	4	5
27- Na organização de uma atividade, deve-se levar em consideração a possibilidade de haver pessoas com diferentes tipos de deficiência.	1	2	3	4	5

28- Considero importante que a PcD se esforce para superar suas dificuldades para que possa melhor aproveitar a visita ao museu. (Invertida)	1	2	3	4	5
29- Antes de propor uma atividade ou percurso de visitação é necessário levar em consideração os interesses e repertório pessoal da PcD	1	2	3	4	5
30- Considero-me preparado para flexibilizar meu planejamento e procedimentos para atender interesses e necessidades específicas do visitante com qualquer tipo de deficiência..	1	2	3	4	5
31- Considero que a falta de conhecimento sobre o tema é o maior obstáculo para que os museus possam se tornar mais acessíveis..	1	2	3	4	5
32- Considero que os museus cumprem a legislação referente a acessibilidade e aos direitos das PcD. (Invertida)	1	2	3	4	5
33- É possível que o museu atenda a cada indivíduo ou grupo de acordo com suas características e necessidades específicas, possibilitando um ambiente de acolhimento e respeito.	1	2	3	4	5

34- A criação de ambientes separados, conteúdos e recursos específicos direcionados a grupos determinados de PcD são próprios de museus que se reconhecem como inclusivos. (Invertida)	1	2	3	4	5
35- Pessoas com deficiência, independente da tipologia, podem trabalhar em qualquer área do museu.	1	2	3	4	5
36- Costumo desenvolver ou participar de projetos ou eventos relacionados às PcD fora do museu em que atuo..	1	2	3	4	5
37- Costumo desenvolver ou participar de projetos relacionados à diversidade fora do museu.	1	2	3	4	5
38- Inclusão e acessibilidade nos museus dizem respeito a atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência. (Invertida)	1	2	3	4	5
39- O museu em que trabalho busca oferecer ambientes e vivências de igual qualidade para todas as pessoas que o visitam, independente de sua condição ou necessidade específica.	1	2	3	4	5

40- As atividades sensoriais disponibilizadas pelo museu são suficientes para tornar os conteúdos das exposições acessíveis. (invertida)	1	2	3	4	5
41- As PcD geralmente não têm interesse em comparecer às atividades de arte e cultura, mesmo que ofereçamos alguns recursos de acessibilidade. (invertida)	1	2	3	4	5
42- A acessibilidade é importante, mas não é possível implementá-la em todos os museus.. (Invertida)	1	2	3	4	5
43- A promoção da acessibilidade é uma preocupação contínua da Gestão do museu no qual trabalho.	1	2	3	4	5
44- A promoção da acessibilidade exige muitos recursos e traz pouco retorno à instituição. (Invertida)	1	2	3	4	5
45- Acessibilidade nos museus implica em tornar o espaço físico das exposições acessível e a oferta de recursos tecnológicos para facilitar a comunicação. (Invertida)	1	2	3	4	5

46- As pessoas que possuem a mesma deficiência, mas com diferentes idades e trajetórias pessoais podem ter opiniões diferentes sobre como tornar o ambiente acessível para elas.	1	2	3	4	5
47- Nos museus, as questões relativas à acessibilidade das exposições devem constituir a última etapa da organização e execução do projeto, através de ações complementares.	1	2	3	4	5
48- Um museu inclusivo, deve garantir a participação de todas as pessoas, de forma igualitária, com conforto e autonomia.	1	2	3	4	5

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

PROF^a. DR^a. MARIA AMÉLIA GOMES DE SOUZA REIS (PPG- PMUS UNIRIO-MAST)

PROF^a DR^a MARIA DO ROSÁRIO PINHEIRO (FPCE- UC)

DOUTORANDA: SILVILENE DE BARROS RIBEIRO MORAIS (PPGP-MUS-UNIRIO-MAST)

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH



Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT

Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS)

Doutorado em Museologia e Patrimônio

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, SILVILENE DE BARROS RIBEIRO MORAIS, casada, residente e domiciliada à Rua Joaquina Rosa, 184/402, Méier, Rio de Janeiro, Brasil, RG nº 05902064-4, emitido em 17-11-2008 pelo DETRAN e matriculada sob o nº 15108 P2D10 no Curso de Doutorado em Museologia e Patrimônio, do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Museu de Astronomia e Ciências Afins, sediado na mesma cidade, comprometo-me junto a (ao) Sr. (a) _____ a **manter confidencialidade com relação a qualquer possibilidade de identificação, tanto de âmbito pessoal quanto profissional, nas entrevistas e depoimentos a serem concedidos com a finalidade exclusiva de subsidiar dados para a pesquisa de doutoramento INCLUSÃO EM MUSEUS: CONCEITOS, TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS**, em desenvolvimento sob a orientação da Prof.^a MARIA AMELIA GOMES DE SOUZA REIS e institucionalizada no Programa de Pós-Graduação supracitado e sob co-orientação da Prof.^a MARIA DO ROSÁRIO M. PINHEIRO (FPCE.Universidade de Coimbra). Neste documento, concordo que está proibido divulgar a terceiros qualquer informação que viabilize a identificação do entrevistado ou da instituição a qual o mesmo esteja vinculado, bem como permitir a terceiros o manuseio nem a utilização por outrem de qualquer documentação que viabilize a identificação do entrevistado ou da instituição a qual o mesmo esteja vinculado; como também explorar, em benefício próprio, a identificação do entrevistado ou da instituição a qual o mesmo esteja vinculado. Declaro ter conhecimento de que as informações e documentos relativos às entrevistas e/ou depoimentos somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Local, data.

SILVILENE DE BARROS RIBEIRO MORAIS

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Pessoa

Documento