UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS – MAST/MCTIC

Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS

Doutorado em Museologia e Patrimônio

MUSEUS E EJA

Uma revisão sistemática das narrativas em estudos de pós-graduação no brasil

Marcele do Nascimento Silva Tamashiro

UNIRIO / MAST - RJ, julho de 2025

MUSEUS E EJA

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS NARRATIVAS EM ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

por

Marcele do Nascimento Silva Tamashiro
Aluna 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 – PPG-PMUS (UNIRIO/MAST).

Orientador: Professora Doutora Maria Amélia Reis

UNIRIO/MAST - RJ, 24 de Julho de 2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Museus e EJA: uma revisão sistemática das narrativas em estudos de Pós-Graduação no Brasil

Tese de Doutorado de Marcele do Nascimento Silva Tamashiro 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/MCTI, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por

Profa. Dra. Maria Amelia Gomes de Souza Reis
(Orientador - PPG-PMUS UNIRIO/MAST)

Profa. Dra. Monique Batista Magaldi
(Membro Interno - PPG-PMUS, UNIRIO/MAST)

Prof. Dr. Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda
(Membro Interno - PPGB, UNIRIO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro Salgado
(Membro externo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / IFRJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARGARETE ZACARIAS TOSTES DE ALMEIDA
Data: 10/09/2025 17:57:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Margarete Zacarias Tostes de Almeida
(Membro externo – Universidade Iguaçu Campus V Itaperuna / UNIG)

Rio de Janeiro, 24 de julho de 2025.

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

T153

Tamashiro, Marcele do Nascimento Silva
Museus e EJA: uma revisão sistemática das narrativas em estudos da pós-graduação no Brasil / Marcele do Nascimento Silva Tamashiro. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
191 f. : il.

Orientador: Maria Amélia Reis.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, 2025.

1. Museu. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Revisão Sistemática. I. Reis, Maria Amélia , orient. II. Título.

Dedico ao meu filho Enzo e ao meu esposo Elias. Gratidão por sempre me apoiarem e serem os meus maiores incentivadores. Obrigada de coração por vocês existirem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter-me guiado e fortalecido possibilitando a conclusão de mais uma etapa da minha trajetória acadêmica.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Amélia Reis, pela constante disponibilidade, escuta atenta e compreensão generosa desde o nosso primeiro contato. Sua presença constante, paciência e confiança no desenvolvimento deste trabalho foram fundamentais. Expresso minha sincera gratidão pelos conselhos tão perspicazes, pela dedicação e pelos incentivos inestimáveis. Obrigada por não desistir de mim.

Agradeço à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pela oportunidade ímpar de integrar uma instituição de excelência, reconhecida pelo compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. Foi por meio dessa instituição que tive a honra de realizar minha primeira graduação, bem como de dar continuidade à formação acadêmica nos cursos de mestrado e doutorado - uma trajetória iniciada em 1996, que desperta em mim um profundo sentimento de pertencimento e orgulho.

Muito obrigada aos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, cujos ensinamentos foram inestimáveis e exerceram impacto marcante e positivo em minha formação acadêmica e humana.

Agradeço aos membros da banca examinadora pela disponibilidade, interesse e pelas observações críticas que enriqueceram significativamente o processo de finalização desta pesquisa.

Por fim, e de maneira absolutamente imprescindível, expresso minha profunda gratidão à família e aos amigos, cujo apoio constante e generosidade foram fundamentais para a concretização desta caminhada. Sem o amparo emocional, a escuta atenta e a presença amorosa dessas pessoas, este percurso não teria se realizado.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Paulo Freire (1993, p. 22-23)

RESUMO

TAMASHIRO, Marcele do Nascimento Silva. ***Museus e EJA**:* uma revisão sistemática das narrativas em estudos da pós-graduação no Brasil. Orientadora: Maria Amélia Reis. 2025. 193 f. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2025.

A pesquisa tem como objetivo central investigar a relação entre os museus e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo criticamente acerca da garantia de acesso e da efetiva participação desses sujeitos nos espaços museológicos. Elencam-se como objetivos específicos: (i) selecionar teses e dissertações publicadas entre 1987 e 2024 relacionadas à temática Museu e Educação de Jovens e Adultos; (ii) descrever a relação Museu e EJA a partir dos trabalhos selecionados; (iii) evidenciar a singularidade do sujeito da EJA e a necessidade de se considerar sua especificidade no campo da educação museológica; e (iv) ampliar a discussão sobre o museu como lócus de produção do conhecimento e compartilhamento de saberes entre grupos social e culturalmente invisibilizados e em situação de exclusão. A metodologia adotada baseou-se na revisão sistemática, com análise quali-quantitativa dos estudos sobre a temática Museu-EJA disponibilizados no catálogo de teses e dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A estrutura da tese organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a trajetória percorrida pela pesquisadora até a definição da proposta investigativa, contextualizando e justificando o interesse pela temática. O segundo capítulo analisa o panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando seus desafios estruturais e as contradições que permeiam essa modalidade de ensino. O terceiro capítulo aprofunda o diálogo entre andragogia e museologia, identificando desafios e oportunidades para a educação de jovens e adultos em ambientes museológicos. Destaca Paulo Freire e sua defesa à formação crítica, articulando à neurociência de Miguel Nicolelis e às teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, que enriquecem a prática educativa na EJA. O quarto capítulo destaca o papel sociopolítico do museu contemporâneo como espaço de memória, formação e emancipação. Ao transcender a neutralidade, o museu afirma-se como agente educativo capaz de formar consciências e tecer pertencimentos. O quinto capítulo apresenta os resultados da revisão sistemática das pesquisas *Stricto Sensu* selecionadas, apontando os principais achados e lacunas identificadas. As considerações finais ressaltam a baixa representatividade de investigações que se debrucem sobre a interseção entre Museus e EJA, evidenciando a necessidade de avanço tanto em termos quantitativos quanto qualitativos nas discussões que envolvem o direito ao acesso à cultura por esse público. Destaca-se, por fim, que a efetivação do acesso da EJA aos espaços museológicos deve transcender iniciativas pontuais e simbólicas, constituindo-se como política pública estruturada, contínua e sensível às especificidades e potências desses sujeitos.

Palavras-chave: museu; educação de jovens e adultos; revisão sistemática.

ABSTRACT

TAMASHIRO, Marcele do Nascimento Silva. Museums and EJA: a systematic review of the narratives postgraduate studies in Brazil. Advisor: Maria Amélia Reis. 2025. 193 f. Thesis (PhD in Museology and Heritage) - Graduate Program in Museology and Heritage. Federal University of the State of Rio de Janeiro / Museum of Astronomy and Related Sciences, Rio de Janeiro, 2025.

The main objective of the research is to investigate the relationship between museums and Youth and Adult Education (EJA), critically reflecting on the guarantee of access and effective participation of these subjects in museum spaces. The specific objectives are: (i) to select theses and dissertations published between 1987 and 2024 related to the theme of Museums and Youth and Adult Education; (ii) to describe the relationship between museums and EJA based on the selected works; (iii) to highlight the uniqueness of EJA subjects and the need to consider their specificity in the field of museum education; and (iv) to broaden the discussion on museums as a locus for the production of knowledge and the sharing of knowledge among socially and culturally invisible groups in situations of exclusion. The methodology adopted was based on a systematic review, with a qualitative and quantitative analysis of studies on the theme of museums and EJA available in the catalog of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) portal. The thesis is organized into five chapters. The first chapter presents the researcher's journey to defining the research proposal, contextualizing and justifying her interest in the topic. The second chapter analyzes the historical panorama of Youth and Adult Education in Brazil, emphasizing its structural challenges and the contradictions that permeate this type of education. The third chapter deepens the dialogue between andragogy and museology, identifying challenges and opportunities for youth and adult education in museum environments. It highlights Paulo Freire and his defense of critical education, articulating Miguel Nicolelis' neuroscience and the theories of Piaget, Vygotsky, and Wallon, which enrich educational practice in EJA. The fourth chapter highlights the sociopolitical role of the contemporary museum as a space for memory, education, and emancipation. By transcending neutrality, the museum asserts itself as an educational agent capable of shaping consciousness and weaving belonging. The fifth chapter presents the results of a systematic review of selected *Stricto Sensu* research, pointing out the main findings and gaps identified in Brazilian academic production. The final considerations highlight the low representativeness of research that focuses on the intersection between museums and EJA, evidencing the need for quantitative and qualitative advances in discussions involving this audience's right to access culture. Finally, it is emphasized that the implementation of EJA access to museum spaces must transcend specific and symbolic initiatives, constituting a structured, continuous public policy that is sensitive to the specificities and potential of these subjects.

Keywords - museum; youth and adult education; systematic review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Nuvem de palavras – sujeitos da EJA	19
Figura 2 –	Entregadores da Plataforma iFood	23
Figura 3 –	Plano de estudos da Companhia de Jesus	29
Figura 4 –	Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, conforme grupos etários – Brasil – 2000, 2010 e 2022.	34
Figura 5 –	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – por grupos de idade, segundo cor ou raça – Brasil 2022	35
Figura 6 –	Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Brasil 2018-2022	36
Figura 7 –	Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino - Brasil 2018-2022	37
Figura 8 –	Número de matrículas na EPT, segundo a dependência administrativa e localização da escola	39
Figura 9 –	Seis princípios da Andragogia	44
Figura 10 –	O Educador Paulo Freire	50
Figura 11 –	Termos escolhidos pelo ICOM Brasil	73
Figura 12 –	Principais descritores utilizados na Pesquisa	83
Figura 13 –	Representatividade da intersecção do conjunto dos documentos A e B	84
Figura 14 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU”	88
Figura 15 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS”	89
Figura 16 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEOLOGIA”	90
Figura 17 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO”	92
Figura 18 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU”	93
Figura 19 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEUS”	94
Figura 20 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEOLOGIA”	94

Figura 21 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: "EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO"	95
Figura 22 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: "EJA AND MUSEU"	96
Figura 23 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: "EJA AND MUSEUS"	96
Figura 24 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: "EJA" AND "MUSEOLOGIA"	97
Figura 25 –	Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: "EJA" AND "PATRIMONIO"	97
Figura 26 –	Concepção tridimensional do discurso em Fairclough	165
Gráfico 01 –	Quantitativo de estudos localizados e selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	87
Gráfico 02 –	Distribuição de estudos por região do país	149
Gráfico 03 –	Área de estudo / Programa de Pós-Graduação	151
Gráfico 04 –	Área de formação dos pesquisadores	152
Gráfico 05 –	Metodologia adotada	155

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 –	Marcos da Educação de Adultos a partir do Século XX	33
Quadro 2 -	A Educação por Paulo Freire	52
Quadro 3 –	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “MUSEU”	88
Quadro 4 –	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS”	90
Quadro 5 –	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO”	92
Quadro 6 -	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU”	93
Quadro 7 –	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO”	95
Quadro 8 –	Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EJA AND PATRIMÔNIO”	98
Quadro 9 –	Objetivos dos trabalhos analisados	153
Quadro 10 –	A EJA nos museus e demais espaços de cultura	157
Quadro 11 –	Vozes da EJA: Invisibilidade, Marginalização e Resistência	163
Quadro 12 –	Narrativas e (In)visibilidades da EJA nos Museus	169
Tabela 01 –	Quantitativo inicial de produções científicas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que relacionam Museu, Museologia, Patrimônio e Educação de Jovens e Adultos.	86
Tabela 02 –	Quantitativo de trabalhos por ano de defesa	150

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEAA	Campanha de Alfabetização e Educação de Adolescentes e Adultos
CECA	Comitê de Educação e Ação Cultural
CRJ	Campus Rio de Janeiro
EB	Exército Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino Médio
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESFCEx	Escola de Saúde e Formação Complementar do Exército
EsSEx	Escola de Saúde do Exército
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MHExFC	Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana
OM	Organização Militar
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PPGB	Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia
PPG- PMUS	Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Rede BIE	Rede de Bibliotecas Integradas do Exército
RSL	Revisão Sistemática da Literatura (RSL
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

		Pág.
	INTRODUÇÃO	02
Cap. 1	UM MEMORIAL QUE SE JUSTIFICA	10
	1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	13
	1.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COMPROMISSO COM A VISIBIILIDADE DOS SUJEITOS HISTORICAMENTE NEGLIGENCIADOS	14
Cap. 2	EDUCAÇÃO DE ADULTOS: HISTÓRIA E MARGINALIZAÇÃO	26
	2.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	26
	2.2 O ANALFABETISMO NO BRASIL: PANORAMA E INDICADORES DA EJA	34
Cap. 3	EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA PARA A PRÁXIS EDUCATIVA	42
	3.1 ANDRAGOGIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO ADULTO	42
	3.2 DIÁLOGO ENTRE ANDRAGOGIA E MUSEOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EJA	47
	3.2.1 Paulo Freire e o compromisso com a formação de sujeitos críticos	50
	3.2.2 Neurociência e potencial transformador da EJA: contribuições de Nicolelis, Piaget, Vygotsky, Freire e Wallon	54
	3.2.3 Da sala de aula ao espaço museológico: caminhos para uma museologia dialógica, crítica e emancipadora por acessos plurais.	61
Cap. 4	POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA NO MUSEU	68
	4.1 DO TEMPLO DAS MUSAS AO MUSEU INTEGRAL	68
	4.2 A MUSEOLOGIA COMO CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO	71
	4.3 CAMINHOS PARA MUDANÇAS NECESSÁRIAS	74
Cap. 5	A INTERLOCUÇÃO ENTRE MUSEU E EJA: UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS *STRICTO SENSU* NO PORTAL DA CAPES	80
	5.1 METODOLOGIA ADOTADA	80
	5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	86
	5.2.1 O que revelam os estudos?	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre os museus e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre a garantia de acesso e de participação desses indivíduos nos espaços museológicos.

O estudo fundamenta-se no pressuposto de que o museu, enquanto espaço socioeducacional, deve estar apto a empregar ferramentas pedagógico-metodológicas que assegurem o acesso universal a experiências significativas. Portanto, é essencial que as suas estratégias englobem a diversidade de públicos, incluindo as particularidades dos estudantes matriculados na EJA[1]. Esses têm características únicas que, se não forem reconhecidas, impedem que o ambiente de representações museológicas se torne um local de prática educativa coletiva, de interação e crítica.

Parte-se, portanto, dos pressupostos andragógicos[2] da aprendizagem de adultos, popularizados por Malcom Knowles, bem como das teorias cognitivas pautadas nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), segundo os quais o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito psicológico com o meio. De acordo com Lev Vygotsky (1896-1934), a formação ocorre na relação dialética do homem com a sociedade na qual está inserido, e destacam-se ainda os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia da práxis e do sujeito social em Paulo Freire (1921-1997). Importa ressaltar que a práxis aqui referida não se limita à ação isolada ou à fala sem ação, mas sim ao saber que emerge da ação refletida e que produz uma nova ação, num processo de libertação. Como Paulo Freire (1975, p. 145) reconhece: “O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo”. Quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade". Práxis = prática + teoria, orientada por um objetivo comum.

Diante dessas pautas, elenca-se o seguinte problema: Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são, de fato, considerados nos estudos, nas políticas e nas práticas educativas relacionadas com os fundamentos teorizados na Museologia como espaços de

---

[1] Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

[2] De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2023) a palavra “andragogia” significa: “Ciência ou conjunto de métodos para ensinar adultos”. Pôncio (2023) revela que o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez no século XIX, em 1833, por Alexander Kapp, derivado da junção das palavras “Andros”, que significa “adulto”, e “gogos” que seria o verbo “educar”.

encontros com as memórias, experiências, vivências e culturas diversas entre os seres humanos?

O interesse pelo público da EJA ocorre porque os seus sujeitos são estruturalmente pessoas que, apesar de ocuparem um lugar minoritário,[3] na sociedade, refletem o perfil de uma parte significativa da população brasileira, representativa do chamado "fracasso escolar" no ensino regular. Em sua maioria, são negros e pessoas em condição de vulnerabilidade social, historicamente excluídas desde o nascimento, vivendo em constante sentimento de não-lugar pertencimento, mas que, no meio das diversidades da sua trajetória de vida, anunciam ou denunciam um senso de pertencimento quando do acesso à EJA.

O sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo expressa bem estas diversidades ao revelar que os sujeitos da EJA "[...] vivenciam desde crianças opressões sociais, políticas, culturais - desemprego, pobreza extrema, desterritorialização, ausência de lugar digno de viver e procura de um lugar" (Arroyo, 2019, p. 4). São indivíduos que passam por processos de desumanização (Arroyo, 2019). São jovens-adultos, adultos-idosos, sujeitos da diversidade e das mais variadas formas de desigualdade, oprimidos, invisíveis à sociedade, silenciados há séculos, vítimas de necessidades cumulativas. Entre elas, destaca-se a falta de acesso ao conhecimento no chamado "tempo certo de escolarização", bem como aos bens culturais que emanam historicamente de todas as sociedades.

É necessário atentar para essas pessoas no contexto dos museus e levantar questionamentos a esse respeito: esses sujeitos são considerados quando se formulam propostas museológicas? E quanto às exposições, aulas e visitas aos diversos patrimônios nas cidades? Embora haja inúmeras discussões sobre a educação em museus como prática político-pedagógica, cabe indagar se tais iniciativas alcançam, efetivamente, os sujeitos oprimidos e excluídos mencionados. São inquietações como essas que justificam a presente proposta de pesquisa. Em outras palavras, o que nos dizem as teses e dissertações produzidas no Brasil que abordam a temática?

Sabe-se que o museu está em constante evolução, desde a casa das musas[4], passando pelos gabinetes de curiosidades, ou câmaras de maravilhas[5], constituídos pelo capricho exclusivista das elites nacionais, para seu deleite e poder. Historicamente, esses espaços remetem ao sagrado e às classes sociais privilegiadas, funcionando como lugares

---

[3] Silva (2007) traz à luz a reflexão do termo "lugar minoritário", entendendo este como um espaço ocupado por sujeitos que não possuem reconhecimento e possibilidade de uso da palavra. Em seu discurso o pesquisador discorda que minoria tem a ver com quantidade e exemplifica sua teoria ao citar que mulheres e negros não são minorias numéricas, mas ocupam sim um lugar minoritário na sociedade.

[4] "Reza a tradição literária (de base específica ou genérica) que a origem dos Museus remonta ao Mouseion, palavra grega que tem servido para designar espaço e, também, 'templo' das Musas" (Lima, 2007, p.[2]).

[5] Terminologia citada pela historiadora Patrícia Tavares Raffaini. RAFFAINI, P. T. Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades. *Rev. Do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, v.3, p. 159-164, 1993.

de guarda e preservação de coleções. No entanto, busca-se um museu despido do elitismo, capaz de promover a justiça social e a inclusão por meio do acesso de todos os grupos sociais.

O Brasil possui uma trajetória histórica de mais de cinco séculos marcada por desigualdades, preconceitos sociais e raciais, discriminação e exclusão. Trata-se de um contexto que justifica a realização de pesquisas voltadas à compreensão dessas desigualdades e aos desafios impostos por uma herança histórica que, ainda hoje, impacta os direitos humanos, a construção do conhecimento e o acesso à informação.

As reflexões desenvolvidas neste trabalho dialogam com aportes teóricos oriundos da educação, museologia, sociologia, filosofia e de outras áreas das ciências humanas e interdisciplinares. Nesse percurso, destacam-se contribuições fundamentais de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Miguel Arroyo, Maria Amélia Reis, Boaventura de Sousa Santos e Colette Dufresne-Tassé. Esses referenciais teóricos foram incorporados por sua relevância crítica na compreensão das práticas educativas e culturais em análise. Ressalta-se, contudo, que tais nomes não esgotam o debate; ao contrário, abrem caminhos para o diálogo com outras vozes que, ao longo do texto, também atravessam e enriquecem as reflexões aqui desenvolvidas.

O conceito de museu tem sido, ao longo do tempo, objeto de intensos debates e reflexões na literatura especializada. Questões relacionadas à sua função, nomenclatura e tipologia permanecem em constante discussão, acompanhando as transformações sociais e culturais. As pesquisas voltadas à educação em museus, à inclusão social e ao acesso aos bens culturais[6] vêm avançando sobretudo no campo das ciências sociais aplicadas, contribuindo para a consolidação de uma base teórico-científica mais consistente. Reconhece-se, assim, que os museus constituem espaços potentes para a difusão da história, a valorização dos patrimônios materiais e imateriais e o fortalecimento de processos de memória e construção de saberes.

Dessa forma, considerando a potencialidade dos espaços museológicos como instrumentos de formação crítica e transformação social, este estudo discute a importância da acessibilidade de estudantes da Educação de Jovens e Adultos a esses espaços educacionais, uma vez que, historicamente, tais sujeitos se percebem excluídos deles.

Compreende-se nesta pesquisa, a acessibilidade como “facilidade de acesso; qualidade do que é acessível. Facilidade de aproximação, de procedimento ou de obtenção” (Michaelis, 2024). É essa concepção ampliada de acessibilidade que fundamenta a presente

---

[6] Ao apresentar a terminologia “Bens Culturais” estão arrolados os seguintes conceitos:
Bens Culturais Imateriais: são manifestações embasadas na transmissão oral. Tem como propagadora a tradição, a prática e a fé. São valores transmitidos através da experiência e não requerem contato físico, ou meio material para o seu desenvolvimento, bastando a comunicação visual ou oral (Bernd; Kayser 2017, p.31) e;
Bens Culturais Materiais “[...] constituem a produção cultural dos seres humanos nas diversas partes do mundo” (Bernd; Kayser, 2017, p.31.)

investigação, ao abordar a Educação de Jovens e Adultos e examinar as condições concretas de alcance, compreensão e apropriação de espaços museológicos. Nesse sentido, discute-se a efetiva garantia de igualdade de oportunidades no acesso e fruição desses ambientes, considerando as particularidades dos sujeitos da EJA e os obstáculos historicamente impostos à sua participação plena nas esferas da cultura e da educação.

Ressalte-se que o termo “acessibilidade” se tornou recorrente em diferentes esferas discursivas, sendo frequentemente associado apenas às ações voltadas a pessoas com deficiência. Aidar (2019) destaca que a noção de “acessibilidade em museus” não é um conceito consensual, pois sua definição depende de aspectos ideológicos, metodológicos e bibliográficos. A autora observa que, tanto no contexto nacional quanto internacional, a “acessibilidade” tem sido compreendida, de forma predominante, como sinônimo de medidas direcionadas a pessoas com deficiência. Contudo, em sua 46ª conferência anual, realizada em 2015 em Washington (EUA), o Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA/ICOM) propôs o tema “*Museum Education and Accessibility*: *Bridging the Gaps*” (“Educação em museus e acessibilidade: ultrapassando as diferenças”). Os anais do evento registram estudos e reflexões que ampliam o escopo da acessibilidade em museus, estendendo-o a outros grupos, como crianças, adolescentes, idosos, comunidades negligenciadas, populações em situação de vulnerabilidade social, imigrantes, entre outros (Aidar, 2019).

Essa ampliação conceitual reposiciona a acessibilidade como diretriz ético-política voltada à equidade no acesso aos bens culturais e aqui se chama a atenção para sujeitos histórica e estruturalmente marginalizados, a exemplo dos estudantes da EJA, grupo composto majoritariamente por pessoas negras, periféricas, pobres e com histórico de negação de direitos. Embora legalmente amparadas pela cidadania, essas pessoas experienciam cotidianamente desigualdades econômicas, educacionais e simbólicas.

Ao propor o debate sobre o acesso desse público aos espaços museológicos, busca-se romper com a ideia de que esses espaços representam apenas momentos de deleite para os indivíduos aqui investigados. Mais do que isso, pretende-se defendê-los como instrumentos de ressignificação da identidade e afirmação desses sujeitos como integrantes da sociedade e como humanos portadores de direitos humanos.

Trata-se de discutir a importância desse espaço como meio que viabilize a promoção da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e oferecendo uma oportunidade para que os alunos da EJA entrem em contato com diferentes culturas e, também, com as singularidades e pluralidades de sua própria cultura, contribuindo para a construção de sua identidade, a partir do conhecimento dos patrimônios culturais da sociedade.

É precisamente nesse contexto da museologia que esta pesquisa se propõe aprofundar, uma vez que o levantamento das obras acadêmicas que dialogam com a temática revela um padrão significativo: as experiências relacionadas aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são majoritariamente abordadas no campo da educação *stricto sensu*, com pouca inserção no âmbito específico da museologia.

A pesquisa configura-se, assim, em uma perspectiva dialógica e problematizadora que busca fortalecer a discussão acerca do museu como espaço de educação, formação cultural, social e histórica, e, sobretudo, como espaço para a promoção da acessibilidade, da equidade, do respeito à diversidade, da inclusão e da interculturalidade, considerando-se a relevância de evidenciar um grupo que, historicamente, tem seus direitos negados, especialmente em contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais no Brasil.

Pesquisas sobre o público de museus realizadas no Brasil nos últimos anos constataram disparidades no acesso à cultura, refletindo as múltiplas desigualdades existentes na sociedade. Tais estudos indicam que a frequência aos museus é fortemente influenciada pela classe econômica e pela escolaridade dos visitantes. “Assim, os grupos excluídos do acesso aos museus abrangem grupos majoritários da sociedade, em particular aqueles socialmente vulnerabilizados” (Aidar, 2018, p. 359).

É de conhecimento consolidado que a desigual distribuição do poder e da renda nacional contribui diretamente para a exclusão de grande parcela da população das arenas culturais[7]. Embora não seja possível mudar o passado, é preciso acreditar que, por meio de pesquisas, é possível inspirar ações em busca da inclusão e da justiça social. Desta forma, a presente tese constitui uma semente lançada com o propósito de fazer florescer novas pesquisas e ações no campo da Museologia em sua relação intrínseca com os processos educativos, especialmente aqueles voltados à valorização e visibilidade de sujeitos historicamente silenciados, como os da EJA.

Entendendo o museu como um espaço interdisciplinar, simbólico e educativo (Reis; Almeida, 2014), de formação profissional e produção de conhecimento (Rangel, 2014), de comunicação e pesquisa (Moraes, 2014), democrático (Verde; Martins, 2021), de socialização, interação social, de trocas e aprendizagem (Chagas, 2010), de produção e disseminação de discursos (Borges, 2013), um espaço plural com múltiplas possibilidades, mas também com profusos desafios, este estudo pretende discutir tais aspectos. A pesquisa busca desconstruir a percepção homogênea do público estudantil, evidenciando, no âmbito da educação em museus, as especificidades da EJA que urgem ser consideradas nas políticas pedagógicas das instituições museológicas. Destaca ainda as novas compreensões

[7] A palavra “ARENA” aqui é entendida de acordo com “Lugar onde ocorrem debates ou discussões” conforme referência do Dicionário Michaelis. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arena/. Acesso em: 09 maio 2022.

emergentes dos estudos em neurociências, que contribuem para o entendimento da construção do conhecimento nos espaços educativos.

A pesquisa tem ainda os seguintes objetivos específicos: (i) selecionar teses e dissertações publicadas entre 1987 e 2024 relacionadas à temática Museu e Educação de Jovens e Adultos; (ii) descrever a relação Museu e EJA a partir dos trabalhos selecionados; (iii) evidenciar a singularidade do sujeito da EJA e a necessidade de se considerar sua especificidade no campo da educação museológica; e (iv) ampliar a discussão sobre o museu como *lócus* de produção do conhecimento e compartilhamento de saberes entre grupos sociais e culturalmente invisibilizados e em situação de exclusão.

A hipótese considerada no estudo é a de que o museu colabora com a reprodução das desigualdades sociais ao não considerar as especificidades dessa modalidade de ensino nem sua efetiva acessibilidade ao espaço.

Levanta-se, portanto, a indagação: será que a trajetória de desigualdades dos sujeitos da EJA é considerada no planejamento de atividades em espaços museológicos? Os conhecimentos oriundos de suas vivências são efetivamente contemplados nas metodologias e nos projetos dos espaços museológicos? A EJA é reconhecida como público potencial e/ou real, diferenciado pela sua exclusão histórica, no planejamento de atividades em museus, bem como nas exposições? Questões como essas que impulsionam o estudo.

A presente tese pretende contribuir para o avanço da discussão sobre o tema, com base em uma concepção crítica acerca do papel da política educacional promovida pela museologia junto a grupos que ocupam lugar de minoria na sociedade, especialmente os integrantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos[8]. A pesquisa aborda as perspectivas teóricas, políticas, socioculturais e pedagógicas, e dialoga, ainda, com os conceitos de garantias de direitos, políticas públicas, diversidade dos sujeitos nos museus e a educação enquanto ciência interdisciplinar, no contexto da própria construção da museologia.

A linha de pesquisa “Museu e Museologia”, à qual se vincula a presente investigação, propõe analisar criticamente as interfaces entre a museologia e outras áreas do saber, como a educação. O estudo contempla a relação do museu com a cultura, o indivíduo e a sociedade. Parte-se da crença de que uma pesquisa que ressalta o potencial educativo e social dos museus, bem como sua contribuição para a formação dos indivíduos, respeitando suas identidades e diversidades culturais, e promovendo o desenvolvimento do senso crítico e o sentimento de pertencimento como parte integrante do processo de construção do

[8]Conforme observado por Freitas (s.d.), a Educação de Adultos era o termo corrente em 1930, com foco nas necessidades educacionais dos trabalhadores. A introdução da Campanha de Alfabetização e Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947 ampliou essa visão, incorporando os adolescentes, já que o ensino primário abrangia a faixa etária de 7 a 11 anos. Somente a partir da década de 1980, o conceito evoluiu para Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo a juventude como parte integrante dessa modalidade. Mais recentemente, a partir de 2008, com a crescente participação de idosos nas turmas, o campo passou a ser referido como Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) (Souza, 2010, p. 27).

conhecimento, certamente contribuirá para as linhas de pesquisa desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS).

Este estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, que fundamenta seu interesse pela temática. Trata-se de um capítulo introdutório, em que se descrevem as circunstâncias, inquietações e encontros que pavimentaram o percurso investigativo até aqui. O segundo capítulo aborda a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase na historicidade e nos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, marcados por relações excludentes e processos de expropriação, originários do período colonial e ainda presentes na contemporaneidade. O terceiro capítulo aprofunda os princípios e fundamentos da andragogia, com ênfase em sua aplicação em contextos museológicos. Para enriquecer a análise, dialoga-se com o pensamento de Paulo Freire, destacando seu compromisso com a formação de sujeitos críticos e com a transformação social. Além disso, o capítulo contempla o diálogo entre a educação e as neurociências, examinando como as teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget sobre a construção do conhecimento podem ser compreendidas à luz de descobertas contemporâneas nessa área, oferecendo contribuições valiosas para a práxis da EJA. O quarto capítulo destaca o papel sociopolítico do museu contemporâneo como espaço de memória, formação e emancipação. Ao transcender a neutralidade, o museu afirma-se como agente educativo capaz de formar consciências e tecer pertencimentos como instituição social, educativa e política. Destaca-se o museu contemporâneo como um instrumento de resgate da memória e da cidadania, e como um promotor de conexões entre os sujeitos. Refletindo sobre a historicidade dos museus e a dificuldade de se chegar a uma única definição, ressalta-se que, no mundo atual, não há mais espaço para um museu neutro e apolítico, mas sim para uma instituição museu que busque desenvolver a práxis libertadora. Por fim, o quinto capítulo apresenta a revisão sistemática dos estudos *stricto sensu* selecionados.

CAPÍTULO 1

UM MEMORIAL QUE SE JUSTIFICA

1 UM MEMORIAL QUE SE JUSTIFICA

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
O caminho faz-se caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar.

Caminhante, não há caminho,
senão marcas no mar.

Antônio Machado (1912)

Compartilho aqui a minha trajetória acadêmica, pois está diretamente relacionada à escolha da temática a ser apresentada.

Em 1996, ingressei no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde tive a oportunidade de conhecer grandes mestres e adquirir conhecimentos valiosos. No final do segundo semestre de 1999 submeti minha monografia, intitulada “A promoção da leitura no primeiro segmento do ensino fundamental”. A pesquisa teve como objeto de estudo uma breve análise bibliográfica sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, destacando a importância do profissional de biblioteconomia, da família e dos educadores neste processo. Como orientadora, a Dra. Ângela Maria Souza Martins apresentou sugestões fundamentais para o avanço da pesquisa, permitindo-me compreender a relevância de perseverar na trajetória acadêmica. Durante a referida graduação, realizei estágios em instituições, como a Fundação Biblioteca Nacional (FBN), o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e a Universidade Cândido Mendes (UCAM). Nesta última, passei de estagiária à função de bibliotecária ao concluir a graduação. Embora meu intuito inicial fosse permanecer no ambiente acadêmico por meio da realização de um mestrado, acabei direcionando minha atuação para o mercado de trabalho. Em 2003, iniciei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Estratégica e Qualidade oferecido pela Universidade Cândido Mendes, cuja monografia apresentada intitulou-se: “*Marketing informacional*: gerenciando documentos e negócios”, evidenciando a centralidade que os temas informação, documentação e acesso sempre exerceram sobre meus interesses investigativos.

Em 2006, ingressei no Exército Brasileiro (EB) como Oficial Técnico Temporário em Biblioteconomia, permanecendo na Escola de Saúde do Exército (EsSEx) até 2014.

Durante minha trajetória no Exército, tive a oportunidade de vivenciar uma estrutura institucional singular, apreendendo experiências que marcaram significativamente a minha vida pessoal e profissional. Dentre os desafios enfrentados no exercício da função de oficial militar, destacou-se a implementação de um espaço cultural no interior da organização militar (OM). Por meio desse projeto, aprofundei meus conhecimentos em Museologia, campo intrinsecamente relacionado à Biblioteconomia, com a abrangência na gestão de acervos, a preservação, a mediação e os processos comunicacionais e a disseminação da informação, com vistas à democratização do acesso por parte dos usuários. Ademais, o museu e a biblioteca configuram-se como centros dinâmicos na promoção da aprendizagem.

No projeto de criação do espaço cultural da organização militar, oficialmente denominado "Espaço Cultural Marechal Médico Emmanuel Marques Porto", conforme portaria[9], contou-se com o apoio da rede de referência composta por museólogos e historiadores do Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana (MHExFC). Trata-se de um período caracterizado por intenso aprendizado.

Foi nesse período que constatei que muitos jovens (soldados) jamais haviam frequentado espaços como museus e bibliotecas. A maioria deles encontrava-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não havia concluído o ensino fundamental (EF) ou médio (EM) na idade adequada para a faixa etária. Jovens militares que desconheciam a existência de espaços museológicos do Exército Brasileiro, como o próprio Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana.

Durante uma das visitas ao Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana, para participar de uma palestra, vivenciei uma situação que, embora à primeira vista parecesse simples, revelou-se profundamente simbólica e me marcou de forma significativa. Estava acompanhada por um militar, que atuava como motorista da viatura oficial. Ao notar sua ausência no interior da fortificação, estranhei. Fui procurá-lo e o encontrei ainda dentro do veículo. Indaguei por que não havia entrado. Sua resposta, sincera e impactante, ressoa até hoje: afirmou que, embora já tivesse estado naquele local em outras ocasiões, nunca havia entrado, porque não sabia que podia. Acrescentou, ainda, que jamais havia estado em um museu antes.

Expliquei que o espaço era aberto ao público em geral, inclusive aos militares e seus dependentes, com entrada gratuita, e o convidei a conhecer tanto o museu quanto a fortificação. Quando retornei, percebi em seu semblante uma expressão transformada. Disse, com brilho nos olhos: "*Aqui é muito legal — vou trazer minha família*." Tempos depois, com visível entusiasmo, compartilhou que havia retornado ao MHExFC, dessa vez acompanhado de seus familiares e que "*gostaram muito*".

---

[9] Portaria nº 035, de 9 de fev. de 2009. Boletim do Exército n.6/2009. Brasília 13 dez. 2009. Disponível em: www.https://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/boletim_be.php. Acesso em: 17 fev. 2024.

Essa constatação provocou não apenas um profundo incômodo, mas também o impulso de colaborar ativamente na promoção desses espaços culturais, sobretudo junto aos menos providos da atenção governamental.

Em 2014, retornei ao meio acadêmico ao ingressar no Mestrado Profissional em Biblioteconomia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) da UNIRIO. Apresentei o pré-projeto intitulado *"Soldados Letrados: a biblioteca da Escola de Saúde do Exército como instrumento de Letramento Informacional e Inclusão Social"*. Embora não tenha sido possível dar prosseguimento à pesquisa em razão dos prazos necessários para sua execução, a dissertação desenvolvida contemplou reflexões importantes sobre os temas inclusão e acessibilidade. Ressalta-se, ainda, que durante o período na EsSEx, cursei a graduação em Administração de Empresas, que forneceu habilidades práticas e teóricas fundamentais para a gestão, apresentando como trabalho final "*A informação como recurso estratégico utilizado no processo de tomada de decisão das operações empresariais"*. Mais uma vez, a informação, sua relevância e o impacto que exerce tanto no indivíduo quanto na sociedade emergem como aspectos significativos na pesquisa realizada.

Em 2016, assumi o cargo de nível técnico administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Rio de Janeiro (IFRJ/CRJ). Ao longo da minha trajetória nessa instituição, pude acompanhar de perto os desafios enfrentados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais do que buscar um certificado ou diploma, esses sujeitos carregam o desejo legítimo de conquistar uma nova chance de inserção e reconhecimento na sociedade.

Em relatos informais, ficou evidente que esse grupo, pertencente a essa modalidade de ensino, teve pouco ou nenhum contato com instituições culturais, como bibliotecas e museus. Em diálogo com um estudante da EJA no IFRJ, chamou-me atenção um relato que emergiu de forma espontânea na biblioteca. Ele era um dos poucos alunos da EJA que frequentava regularmente a biblioteca da instituição. Ao perguntar se já havia visitado algum museu ele respondeu "*Fui uma vez só, no primeiro ano do curso*." Com olhar saudoso e tom de certa tristeza, contou que a visita havia sido organizada "*pela professora de Biologia*", que os levou ao "Espaço Ciência Viva[10]", "*num sábado"*. "*Foi muito bacana...Nunca mais teve...Só essa professora que fez isso*." Foi perceptível o desejo dele de que experiências como aquela pudessem ser mais recorrentes e integradas às demais disciplinas. Cabe ressaltar que o curso tem duração de três anos e o estudante que compartilhou esse relato encontrava-se em fase de conclusão.

---

[10] Fundado em 1982, é o "primeiro museu interativo de ciências do estado do Rio de Janeiro (e segundo do Brasil)". Está localizado no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.omcct.fiocruz.br/index.php/parceiros/29-espaco-ciencia-viva. Acesso em: 10 jun. 2025.

Esse breve diálogo revela, o quanto experiências culturais podem ser eventuais, mas memoráveis na trajetória de sujeitos que historicamente enfrentam barreiras no acesso a bens simbólicos. Ressalta, ainda, a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o direito à fruição cultural como parte indissociável da formação crítica e cidadã.

Os relatos aqui apresentados suscitam reflexões sobre as formas de ampliar o acesso aos espaços culturais, bem como sobre a importância de se repensar se esse acesso, por si só, representa de fato uma inclusão efetiva. Contribuir para o avanço das pesquisas sobre a inclusão da Educação de Jovens e Adultos nos museus, destacando a singularidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, constitui a principal motivação deste estudo.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Para justificar a pesquisa, é preciso trazer à reflexão uma citação do sociólogo português Boaventura Sousa Santos, na qual ele afirma que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56).

Na literatura com enfoque nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, emerge um artigo da museóloga Magaly Cabral, intitulado “Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos museus brasileiros?”. Nele, a museóloga afirma que esse lugar não existe. A justificativa apresentada já começa pelo fato de que os museus brasileiros não abrem no horário noturno, que é o horário usual da EJA nas instituições de ensino. Além disso, há outros fatores, como a questão da segurança do museu e até mesmo o histórico de desinteresse da equipe educativa para que tal atendimento aconteça.

Magaly Cabral ressalta ainda a importância do trabalho desenvolvido pela Equipe Educativa do Museu da República, unidade museológica do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)/Ministério do Turismo, nesse campo. A equipe se propôs a desenvolver projetos com os alunos da EJA no município do Rio de Janeiro, preservando as práticas pedagógicas utilizadas nessa modalidade de educação e, adaptando “as metodologias que valorizassem os conhecimentos e as vivências adquiridas, tanto na escola quanto fora dela, numa perspectiva que contemplasse a pluralidade de saberes, de forma a possibilitar maior troca de experiências entre os estudantes” (Cabral, 2021, p. 238). A museóloga finaliza o artigo apontando para a invisibilidade desse público nos museus e a necessidade de se garantir o acesso como um compromisso com o direito cultural desses alunos. São declarações como essas que corroboram a justificativa para a realização de pesquisas que busquem auferir reflexões e práticas que contribuam para a mudança desse cenário.

Há produções acadêmicas que evidenciam ações voltadas à inclusão de sujeitos da EJA como público-alvo, como demonstram as experiências do Museu da República supracitado e do Museu da Vida[11]. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho da professora de Ciências Suzi Meneses Ribeiro, atuante no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, realizado no segundo semestre de 2018, a docente acompanhou turmas da EJA em visitas ao Museu da Vida, além de ter realizado um levantamento em dez museus de ciências na cidade do Rio de Janeiro, constatando que poucos dispõem de estratégias inclusivas voltadas especificamente a esse público, sobretudo aos estudantes do turno noturno (Ribeiro, 2019). De forma complementar, Dias Netto (2017) também registra, em sua dissertação de mestrado, ações do Museu da Vida em articulação com instituições escolares em seu entorno. Outras pesquisas reforçam esses esforços de inclusão, porém, cabe destacar que a maioria dessas investigações por profissionais da educação básica. Esse dado instiga uma reflexão sobre a baixa aderência da temática no campo da Museologia, evidenciando uma lacuna que merece atenção acadêmica e institucional.

1.2 Educação de Jovens e Adultos: o compromisso com a visibilidade dos sujeitos historicamente negligenciados

> Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição sócio-econômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes (Bourdieu; Darbel, 2003, p. 109).

Ao abordarmos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, é fundamental considerá-los sob uma perspectiva multidimensional, a fim de compreender sua complexidade. Entre os aspectos mais significativos, destacam-se: as regulamentações legais que regem a modalidade; as particularidades cognitivas do aprendizado adulto; as condições socioeconômicas que frequentemente os conduzem de volta à escola; as questões de gênero e etnia, que evidenciam desigualdades históricas; bem como a origem (seja urbana ou rural) e os diversos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que moldam suas

[11] O Museu da Vida é uma instituição museológica pertencente à Fundação Oswaldo Cruz. Fica localizado no bairro de Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

trajetórias. Essa abordagem articulada é essencial para aprender as singularidades e a diversidade que caracterizam esse grupo de estudantes (Santos; Silva, 2020).

Tal compreensão é amplamente respaldada e aprofundada por diversos estudiosos que se dedicam à análise da EJA no contexto brasileiro. As regulamentações legais, como o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 - reconhecem a EJA como um direito daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996). No entanto, Jane Paiva (2019) adverte que a simples formalização legal não assegura a concretização desse direito. Para a autora, a realidade da EJA é marcada por um "direito em construção", dependente de políticas públicas estruturadas que superem a descontinuidade e a escassez de investimentos, garantindo não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes, que frequentemente enfrentam obstáculos que a legislação, isoladamente, não soluciona.

As particularidades cognitivas do aprendizado adulto estão em consonância com os fundamentos da andragogia, sistematizada por Malcolm Knowles (Knowles, Holton, Swanson (2005). De acordo com o autor, o adulto aprende de forma distinta da criança: é mais autodirigido, motivado por necessidades internas, utiliza a experiência como base da aprendizagem e busca aplicar o conhecimento de forma prática.

A neurociência contemporânea reafirma essa concepção ao evidenciar a plasticidade cerebral e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, demonstrando que o cérebro adulto se reorganiza ativamente em resposta a novas experiências (Gutierres, 2024). Segundo Costa, Silva e Jacóbsen (2019), o conceito de “plasticidade cerebral” remonta à obra de Vygotsky intitulada “*Pensamento e linguagem”*.[12] Vygotsky caracteriza o cérebro humano como: “(a) órgão principal da atividade humana; (b) produto de longa evolução; e (c) sistema aberto, com alta plasticidade” (Rego, 1995 *apud* Costa, Silva e Jacóbsen, 2019, p. 464). Dessa forma, é essencial que as metodologias da EJA sejam desenvolvidas considerando suas especificidades, valorizando tanto a plasticidade neural quanto os repertórios cognitivos e as vivências acumuladas ao longo da trajetória dos estudantes.

As situações socioeconômicas, as temáticas de gênero e etnia, bem como a origem (urbana/rural) configuram fatores estruturantes na caracterização dos sujeitos da EJA. Miguel Arroyo (2005) denuncia com veemência a negação da identidade desses sujeitos, quando reduzidos a “alunos atrasados” ou “remanescentes”.

Silvio Almeida (2019) argumenta que o racismo estrutural explica as taxas elevadas de analfabetismo e a demanda por EJA entre a população negra e indígena, revelando como cor e etnia definem “o endereço” da exclusão educacional e, consequentemente, da necessidade de recorrer a essa modalidade. As mulheres, por sua vez, frequentemente

[12] VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

retornam à escola após a maternidade ou por terem priorizado o cuidado familiar em detrimento da formação escolar, expondo assim a interseccionalidade entre gênero e educação (Paiva, 2019).

Os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que moldam a vida dos sujeitos da EJA representam o cerne da pedagogia freiriana. Para ele a educação não pode ser dissociada da realidade concreta vivida pelos educandos. A leitura da palavra deve estar sempre associada à leitura do mundo, e o processo educativo deve partir do universo vocabular e das experiências dos sujeitos para fomentar a consciência crítica e a práxis transformadora. Ignorar esses contextos equivale a esvaziar o potencial emancipatório da EJA, reduzindo-a a uma formalidade certificadora (Freire, 1987).

O diálogo com autores como Vanilda Paiva, Jane Paiva, Malcolm Knowles, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo e Paulo Freire possibilita compreender que a diversidade e as singularidades desses sujeitos não constituem apenas características a serem reconhecidas, mas condições estruturais que demandam uma práxis educativa diferenciada, políticas públicas consistentes e o reconhecimento da EJA como um direito que, para se efetivar, precisa ser compreendido em sua totalidade social, política, cognitiva e cultural.

A análise do Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em articulação com os aportes teóricos de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Jane Paiva, evidencia as complexidades e os desafios inerentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Embora sua redação pareça objetiva, essa diretriz provoca discussões substantivas sobre o direito à educação, a identidade dos sujeitos da EJA e o papel das instituições escolares.

No que tange ao marco normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, delimita no artigo 37 os critérios que definem o público-alvo da EJA.

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

As taxas de evasão comprovam que a EJA, apesar de ser um direito garantido por lei, conforme o Art. 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), ainda é negligenciada, exigindo

políticas de flexibilização de horários, formação docente específica e integração com programas sociais para reduzir o abandono. Muitos adultos enfrentam inúmeras dificuldades para conciliar os estudos com outras responsabilidades, como o trabalho e os cuidados com a família. A evasão também aponta para possíveis falhas no sistema educacional, que não oferece um ambiente e métodos de ensino adequados às necessidades específicas desses alunos. No curso de EJA ofertado pelo IFRJ Campus Rio de Janeiro, por exemplo, as taxas de evasão estão cada vez mais crescentes e sinalizam as dificuldades enfrentadas por esse segmento. No primeiro semestre de 2018, foram oferecidas 30 (trinta) vagas, mas apenas 24 (vinte e quatro) alunos se matricularam. No entanto, quase 30% dos ingressantes já haviam abandonado o curso no próprio primeiro semestre. No segundo semestre, observa-se um aumento do índice de evasão, que chega a cerca de 38%. Esses números são significativamente elevados se comparados aos dos últimos anos, o que sugere a possibilidade de ineficácia do processo de inclusão desses alunos, que mesmo após anos fora da escola, enfrentam novamente dificuldades para permanecer. Em 2019, o curso da EJA no campus do Rio de Janeiro registrou 80 (oitenta) alunos. No segundo semestre de (2023.2), apenas 47 (quarenta e sete)[13] estudantes estavam matriculados.

As estatísticas e pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil evidenciam que os baixos níveis educacionais da população jovem e adulta são produto não apenas das condições sociais e econômicas que dificultam o acesso dos estudantes de baixa renda à escola, mas também de fatores intraescolares que comprometem a aprendizagem e desestimulam a permanência desses jovens e adultos nos programas destinados a eles. É relevante trazer a discussão sobre a realidade da EJA quando propomos a reflexão sobre a importância dos espaços museológicos na formação desses estudantes, sejam eles da rede federal, estadual, municipal ou privada.

Os dados do IFRJ confirmam as batalhas enfrentadas por milhares de estudantes que participam da EJA no Brasil. Quando se discute Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível formular propostas pedagógicas que atendam às reais necessidades dos alunos, considerando suas especificidades (culturais, sociais, laborais, entre outras). É necessário considerar os saberes, interesses e experiências desses sujeitos para que as propostas educacionais alcancem seus objetivos.

Nesse sentido, acredita-se que os museus são espaços que podem contribuir para a formação integral dos alunos, viabilizando a troca de saberes, considerando a humanização e os conceitos de responsabilidade social, e se tornando até mesmo um local de transformação frente às desigualdades sociais.

---

[13] Dados fornecidos pela Secretaria de Ensino Médio e Técnico do IFRJ Campus Rio de Janeiro, em 29 set. 2023.

A intenção é situá-lo num contexto educativo, destacando não somente sua função educacional e cultural, mas também social. Dessa forma, o museu atua como um espaço significativo para a construção da cidadania e para a construção crítica e emancipatória dos sujeitos, contribuindo para a promoção de mudanças qualitativas no cotidiano desses grupos.

Na EJA, as diversidades estão inseridas em inúmeros contextos interrelacionados e interseccionados. É preciso considerar as singularidades, como faixa etária, raça, etnia, espaços/territórios, ocupação profissional, situação social etc. É necessário compreender as complexidades desses sujeitos, jovens, adultos e idosos, cujas estruturas biológicas e experiências sociais devem ser respeitadas no desenvolvimento de políticas públicas e no planejamento de atividades educacionais e culturais, pois a individualidade e a completude dos sujeitos certamente interferem no processo de aprendizagem, conforme assinala o educador André Codea (2019), que ratifica que somos seres emocionais.

A educadora Vanilda Pereira Paiva (1983) oferece um retrato vívido e doloroso dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ela descreve um grupo de indivíduos que, embora heterogêneo em suas particularidades, compartilha um histórico de exclusão social e educacional profundo, resultante das estruturas de desigualdade que marcam a sociedade brasileira. São pessoas desempregadas ou em busca do primeiro emprego, filhos, pais, mães, moradores de periferias urbanas e do meio rural, ou seja, pessoas "culturalmente marginalizadas nas esferas socioeconômicas e educacionais, privadas do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais".

> [...] desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19, grifo nosso).

Figura 1 - Nuvem de palavras – sujeitos da EJA

Fonte: A Autora (2023).

A caracterização dos sujeitos da EJA proposta por Paiva (1983) apresenta significativa convergência teórica com os fundamentos da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1975). Ele dedicou sua obra à reflexão sobre uma educação destinada justamente àqueles indivíduos que, conforme descrito, experimentaram processos de desumanização oriundos de estruturas opressoras. A restrição ao acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, destacada por Paiva (1983), constitui a base fundamental daquilo que Freire identificou como "cultura do silêncio", fenômeno que sua pedagogia visava superar.

> Para ele a “cultura do silêncio” era a marca da colonização. Era necessária uma educação que superasse posturas passivas e antidialógicas, transitando da heteronomia para a autonomia e a participação ativa. Essa educação democratizante transcende o ambiente escolar formal necessitando envolver a comunidade nessa tarefa. Só participamos do que nos pertence. O sentido de afiliação, de pertencimento é pré-condição da participação. Aquilo que não interessa às classes dominantes [...]. (Gadotti, 2007, p. 52).

Nesta perspectiva, os indivíduos não devem ser vistos como "marginais" devido à sua posição na sociedade, mas como pessoas oprimidas por estruturas sociais que limitam seu potencial. Isso sugere uma crítica à forma como a sociedade categoriza e trata aqueles que enfrentam situações desfavoráveis.

A observação de Vanilda Paiva de que esses sujeitos habitam um contexto "urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado", frequentemente inseridos em "ocupações não qualificadas" e portadores de um "histórico de exclusão social", delineia as condições materiais que Freire caracterizava como situação-limite[14] (Sousa, 2012). Para Freire, a educação transcende a mera transmissão de informações, modelo que ele criticou como "educação bancária". Freire explica que a educação deve configurar-se como um processo de conscientização. Como processo que capacita os sujeitos a refletir criticamente sobre sua realidade, identificar as raízes de sua opressão e, consequentemente, engajar-se em uma práxis transformadora. Fatores como a inserção precoce no mercado de trabalho e a carência de oferta escolar, apontados como causas da evasão, exemplificam a "violência" estrutural que a pedagogia freiriana almejava confrontar, ao capacitar o oprimido para assumir o papel de sujeito de sua própria história (Freire, 1975).

A análise de Vanilda Paiva sobre os sujeitos da EJA encontra eco e ampliação nas contribuições de Miguel Arroyo (2005) que problematiza vigorosamente a concepção da EJA como meramente "compensatória" ou "supletiva", limitada a "reparar" a ausência de escolarização na chamada "idade própria". Segundo ele, essa visão desconsidera a complexidade e a riqueza identitária desses jovens e adultos. Ao descrever os educandos da EJA como "filhos, pais e mães", "moradores urbanos de periferias e rurais", marcados por históricos de repetência ou exclusão escolar, Paiva ilustra precisamente o que Arroyo (2005) define como "sujeitos de direitos" portadores de trajetórias e temporalidades singulares.

Arroyo (2005) critica a incapacidade da escola tradicional em reconhecer a "diversidade de ser e aprender" inerente a esses sujeitos, ao defender que a EJA deve superar a visão que os estigmatiza como "alunos-problema" ou "atrasados", reconhecendo-os, antes, como detentores de saberes construídos na experiência vital e de uma ampla bagagem, frequentemente forjada na luta e na resiliência, dimensões usualmente invisibilizadas pelo sistema. O desafio central, para Arroyo (2005), é construir uma EJA que vá além da mera garantia de acesso (pelos instrumentos legislativos) e se torne um espaço efetivo de reconhecimento e afirmação da dignidade, possibilitando-lhes "humanizar-se mais".

A descrição dos sujeitos da EJA elaborada por Vanilda Paiva, articulada ao pensamento de Paulo Freire e Miguel Arroyo, evidencia as profundas marcas da exclusão social fincadas na educação brasileira. Esses sujeitos, presentes no mundo do grande capital explorador, não se reduzem a meros receptores de um serviço educacional, sendo aqui

[14] As situações-limites implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros veem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites” daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundo quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas ´situações-limites´ quando passam a ser um ´percebido destacado´, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o“nédito-viável’’ (Nita Freire, 2009, p. 205-206, grifo do autor).

entendidos como sujeitos dotados de experiências e potencialidades significativas. Sob esta ótica, a EJA representa mais que um *lócus* de escolarização formal, configurando-se como um campo de luta social e de possibilidades emancipatórias.

O *lócus* de aprendizagem da EJA deve constituir um ambiente que, além da alfabetização e da transmissão de conteúdos, promova ativamente a conscientização (Freire, 1975), o reconhecimento de suas identidades e saberes (Arroyo, 2005), e a emancipação para uma participação transformadora no trabalho, na política e na cultura, esferas historicamente negadas. O histórico de exclusão que carregam exige uma pedagogia capaz de construir efetivamente caminhos para sua plena inclusão e desenvolvimento humano integral.

A obra de Miguel Arroyo, intitulada "*Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*", publicada em 2017, oferece uma reflexão profunda sobre a EJA no contexto brasileiro. O autor se debruça sobre as trajetórias multifacetadas de trabalhadores que enfrentam, frequentemente, um arcabouço de dificuldades e exclusões estruturais ao longo de suas vidas. No entanto, esses sujeitos enxergam na EJA uma oportunidade de ressignificar suas narrativas biográficas e de reivindicar o direito à educação como um vetor fundamental de justiça social.

O professor Miguel Arroyo enfatiza ainda, a necessidade dos sujeitos da EJA serem reconhecidos como detentores de saberes e experiências inerentes às suas vivências, as quais constituem um recurso epistemológico que fertiliza intrinsecamente o processo educativo. Ele critica, assim, a visão hegemônica e tradicional que frequentemente categoriza esses indivíduos sob uma ótica de carência ou deficiência. Em vez disso, ele defende uma abordagem que valorize e reconheça a riqueza de suas vivências e trajetórias, discute, ainda as condições de precarização existencial enfrentadas por esses trabalhadores e como tais condições impactam diretamente seu acesso e permanência na educação continuada. Arroyo (2017) cita a urgência da adoção de uma perspectiva interpretativa sensível e comprometida com a criação e execução de políticas públicas que assegurem o direito universal à educação.

Para ele, a EJA não deve ser limitada a um mero espaço compensatório, mas vista como um campo legítimo de formação cidadã e de empoderamento libertador. O educador não deixa de citar os desafios contínuos e as potencialidades inerentes à EJA, enfatizando a necessidade de uma práxis educativa mais inclusiva e equitativa, que considere e respeite as singularidades dos denominados "*passageiros da noite*", cuja principal identidade é a de "trabalhadores" e não apenas estudantes noturnos. Esses indivíduos vêm de diversas ocupações, muitas vezes precarizadas, e para eles, o trabalho não é uma ocorrência casual em suas vidas, mas uma necessidade fundamental para sua existência e sobrevivência. O trabalho é uma condição humana, social, de gênero e de raça (Arroyo, 2017, p. 64).

> Aqueles/as que esperam nas filas–os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas - homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos "bairros-bens" como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA (Arroyo, 2017, p. 22-23).

Tal afirmação converge com o entendimento da educadora Jane Paiva, que, em suas palestras e publicações, enfatiza que o estudante da EJA é, antes de tudo, um trabalhador que estuda, e não um estudante que trabalha (Pinheiro, 2021). Essa distinção, longe de ser meramente semântica, revela uma dimensão sociopolítica fundamental: trata-se de reconhecer os sujeitos da EJA em sua complexidade, considerando as múltiplas jornadas que enfrentam para conciliar o trabalho, a família e os estudos.

A metáfora dos "passageiros da noite", cunhada por Miguel Arroyo para nomear poeticamente os sujeitos da EJA, encontra ressonância nas condições precárias enfrentadas por milhares de entregadores por aplicativo, como os vinculados à plataforma iFood, que buscam na Educação de Jovens e Adultos uma oportunidade concreta de reconfigurar suas trajetórias.

Segundo reportagem da Revista Forbes (2005)[15], em um cenário no qual concluir o ensino médio ainda é um desafio para grande parte da população, emergem iniciativas inovadoras que tentam mitigar essa lacuna. Entre elas, destaca-se o programa "*Meu Diploma do Ensino Médio*", desenvolvido pelo iFood desde 2022. A ação oferece bolsas integrais para preparação ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), em parceria com a plataforma "Termine Seus Estudos", especializada nesse exame. Em 2024, participantes vinculados ao iFood representaram 2,6% do total de inscritos no Encceja. Já em 2025, o programa mantém elevada adesão, com 20,5 mil inscritos para o Encceja, indicando como essa certificação é valorizada por essa população.

---

[15] Educação para transformar: programa do iFood já formou 11 mil alunos no Ensino Médio e amplia oportunidades para jovens e adultos. Disponível em:
Leia mais em: https://forbes.com.br/carreira/2025/06/brandvoice-ifood-educacao-para-transformar/
https://forbes.com.br/carreira/2025/06/brandvoice-ifood-educacao-para-transformar/#:~:text=O%20programa%20alcan%C3%A7ou%2020%2C5,realidades%20e%20cria%20novas%20perspectivas. Acesso em: 10 jun. 2025.

Embora esse programa represente um esforço significativo da iniciativa privada na ampliação do acesso à educação, ele também revela uma ausência que não pode ser ignorada: a omissão histórica do Estado no cumprimento de seu dever constitucional de garantir educação básica de qualidade. A existência e expansão de ações como essa expõem uma lógica perversa, na qual a responsabilidade pela equidade educacional é transferida à filantropia corporativa, em lugar de ser assegurada como um direito público, universal e inalienável. A pergunta que se impõe é incisiva: esses sujeitos estariam em situação de evasão, precariedade e negação de direitos educacionais se tivessem, desde o início, as mesmas condições de acesso dos filhos das elites? A resposta remete às raízes estruturais da desigualdade educacional no Brasil, onde a EJA, muitas vezes, opera como instância tardia de reparação de direitos outrora negligenciados.

Figura 2 – Entregadores da Plataforma iFood

Fonte: Foto de Fernando Frazão/Agência Brasil. Disponível em: https://vozdascomunidades.com.br/geral/ifood-e-sesi-sp-fecham-parceria-para-oferecer-educacao-de-jovens-e-adultos-aos-entregadores/. Acesso em: 09 jun. 2025.

A realidade dos entregadores de iFood, análoga à dos “passageiros da noite” de Miguel Arroyo, aos “oprimidos” de Paulo Freire, aos sujeitos “marginalizados” nas análises de Vanilda Paiva e Jane Paiva, revela experiências marcadas por profundas exclusões estruturais. Tais indivíduos, trabalhadores informais, desempregados, mulheres, negros e periféricos, enfrentam estigmas e barreiras que limitam seu acesso a direitos fundamentais. Comumente, esses indivíduos reivindicam reconhecimento, dignidade e pertencimento, e a educação representa, para muitos o único caminho para essa ressignificação.

Nesse contexto, os museus, compreendidos como instituições culturais, educativas e sociais, têm o potencial de contribuir de forma significativa para a valorização dessas

trajetórias invisibilizadas. Através de exposições temáticas, programas formativos, ações de mediação cultural e rodas de conversa, podem fomentar diálogos que provoquem o pensamento crítico, a consciência histórica e o reconhecimento das lutas coletivas. Para tanto, é fundamental que implementem práticas efetivas de acessibilidade e inclusão, que considerem não apenas as barreiras físicas, mas também as simbólicas, culturais, educacionais e econômicas.

Apenas assim os museus poderão consolidar-se como espaços vivos de construção de saberes, memória e transformação social (Ricardo, 2014). Contudo a compreensão plena dos desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos e seus estudantes demanda um mergulho nas raízes históricas que conformaram tal marginalização. É nesse sentido que o próximo capítulo se dedicará a explorar a trajetória da educação de adultos, descortinando os mecanismos históricos de marginalização que ainda reverberam no presente e desafiam a plena efetivação do direito à educação.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: HISTÓRIA E MARGINALIZAÇÃO

2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: HISTÓRIA E MARGINALIZAÇÃO

> Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle de perigosidade (Santos, 2010, p. 282).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por exclusões sistemáticas e silenciamentos históricos. Com raízes profundas no período colonial, o acesso à educação foi, por séculos, privilégio de uma elite branca e masculina, enquanto negros, indígenas, mulheres e trabalhadores foram relegados à margem do processo educativo. Este capítulo propõe uma análise crítica dessa trajetória, evidenciando como as estruturas de poder moldaram e ainda moldam as políticas e práticas educacionais voltadas à EJA.

No momento em que se versa sobre um público específico e sua relação com os espaços museológicos, é preciso discorrer também sobre as especificidades desse público, sua origem, história, objetivos e perfil.

2.1 Raízes históricas da Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a educação é um direito assegurado desde a Constituição de 1934 e reforçado pela de 1988. No entanto, historicamente, esse acesso tem sido negado às camadas mais vulneráveis da população, como pessoas de baixa renda, negros, indígenas e mulheres, grupos que representam a maior parte dos alunos da educação de jovens e adultos (Souza e Vieira, 2021).

É importante ressaltar que a educação de adultos já existia no Brasil colonial. O período colonial estabeleceu uma estrutura de exclusão e marginalização de indígenas e africanos escravizados, estruturas essas que repercutem nos sistemas educacionais contemporâneos. As desigualdades de acesso, as dificuldades de permanência e o tratamento diferenciado de grupos historicamente marginalizados são consequências dessa herança.

A educação colonial legitimou e reproduziu as desigualdades sociais e culturais impostas pelo colonialismo. Nesse contexto, os jesuítas atuaram como agentes dessa dinâmica, utilizando a catequese e a escolarização como instrumentos de dominação. Os jesuítas eram membros do clero católico vinculados à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa criada em 1534 por Inácio de Loyola. Sua missão principal era conter a expansão do

protestantismo iniciado por Martinho Lutero, utilizando a educação e o trabalho missionário como parte das estratégias da Contrarreforma.

> A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa ente os adultos. Todavia pouco apouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. A Companhia, como se sabe, é composta de membros, que têm há um tempo, caráter regular e secular, são membros de uma ordem religiosa com estatutos e autoridades próprias e do mesmo passo são sacerdotes ordenados que exerçam todas as funções dos demais sacerdotes (Luzuriaga, 1975, p. 118-119).

Borges e Sambugari (2019, [p.5]) destacam que, "quando os jesuítas chegaram ao Brasil, iniciou-se o processo de catequização, escolarização e aculturação dos indígenas".

Entretanto, como aponta Fausto (2006, p. 50), "os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório".

> Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os índios não se renderam tão facilmente. Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia (Melo, 2012, p.12).

Assim, em 1568, chegaram ao Brasil os primeiros africanos escravizados, trazidos à força para trabalhar nos grandes engenhos de cana-de-açúcar.

Nascimento (1978) aborda a colonização e seu reflexo na religião, que foi utilizada para justificar e perpetuar a escravidão.

> Um famoso jesuíta, o Padre Antônio Vieira, célebre orador sacro, na Bahia de 1633 pregava aos escravos nestes termos: 'Escravos, estais sujeitos e obedientes em tudo a vossos senhores, não só aos bons e modestos, senão também aos maus e injustos ... porque nesse Estado em que Deus vos pôs, é a vossa vocação semelhante à de seu filho, o qual padeceu por nós, deixando-vos o exemplo que haveis de imitar'. Vieira, tido e havido como exemplo da piedade e caridade cristãs entre os católicos, aconselhava aos cativos: 'Deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazido a esta, onde, instruídos na fé vivais como cristãos e vos salveis' (Nascimento, 1978, p. 52).

Diante do exposto, a conclusão é que o cristianismo favoreceu a aceitação, validação e exaltação da instituição da escravidão, com toda a violência e desumanização que a acompanham (Crispi, 2016).

Melo (2012) explica que, nesse período, além das autoridades portuguesas, que representavam a Coroa na colônia, e dos religiosos, começaram a surgir novas camadas sociais: os senhores de engenhos, que eram os grandes proprietários de terras, e os escravizados, que forneciam a força de trabalho. A estrutura social rígida colonial passou a estabelecer hierarquias baseadas em raça e classe. A riqueza e o poder concentrados nas mãos de uma elite sustentavam um sistema de classes, no qual a exploração da mão de obra escrava era um dos seus principais pilares. As injustiças históricas, sociais e estruturais não se manifestaram apenas no passado, mas se reinscrevem cotidianamente na sociedade brasileira, sustentando hierarquias de classe, raça, gênero e outras até os dias atuais.

Laurentino Gomes (2019, p. 31) afirma que

> Oficialmente, a escravidão acabou em 1888, mas o Brasil jamais se empenhou, de fato, em resolver "o problema do negro", segundo expressão usada pelo próprio Nina Rodrigues. Liberdade nunca significou, para os ex-escravos e seus descendentes, oportunidade de mobilidade social ou melhoria de vida. Nunca tiveram acesso a terras, bons empregos, moradias decentes, educação, assistência de saúde e outras oportunidades disponíveis para os brancos. Nunca foram tratados como cidadãos.

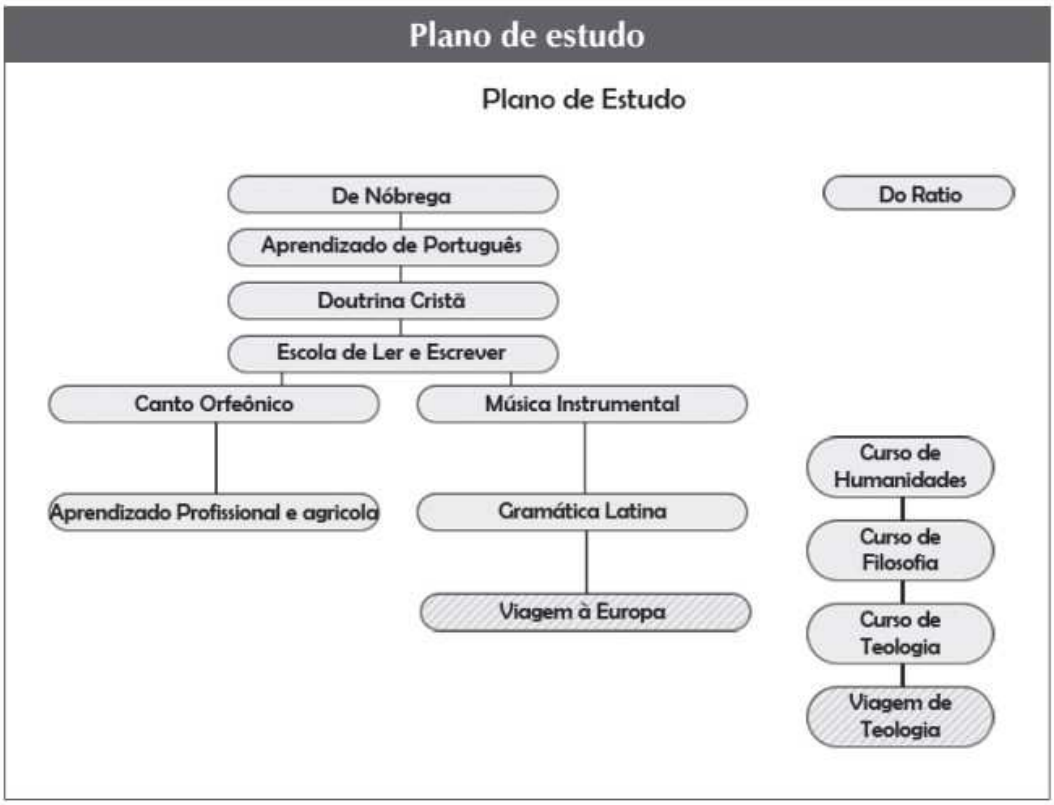
A presença dos jesuítas também foi fundamental para a introdução de valores culturais europeus, alinhados aos interesses da elite colonial, que desejava manter os costumes da metrópole. Dessa maneira, criou-se um sistema de ensino formal, que não levava em conta as necessidades e a realidade locais.

Borges e Sambugari (2019) apontam que o ensino jesuíta se concentrava exclusivamente na elite colonial, marginalizando mulheres, negros e pobres do acesso à instrução formal. Essa educação elitista reforçou as estruturas de poder, consolidando privilégios para poucos e naturalizando a exploração de classe "subalternas". Ao apresentar a escravidão como algo natural e economicamente necessário, esse modelo educacional atuou como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, legitimando a dominação de um grupo sobre outro.

Melo (2012) comenta que o sistema educacional jesuíta seguia um conjunto de normas pedagógicas estabelecidas por Inácio de Loyola, conhecido como *Ratio Studiorum* (denominação abreviada do documento original *Ratio atque Institutio Studiorum*), que servia como diretriz para todas as instituições de ensino da Companhia de Jesus. A ilustração a seguir mostra o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Percebe-se claramente que ele concentrou sua programação nos elementos da cultura europeia, especialmente a portuguesa. A pesquisadora aponta a valorização dos conhecimentos religiosos e da área de humanas, direcionada aos filhos dos dirigentes da sociedade da época.

Observa-se, desde então, a exclusão de negros e indígenas, que eram destinados apenas à catequese. Cabe ressaltar que, de acordo com Gomes (2019), a catequese no Brasil Colonial, não teve como objetivo principal catequizar negros e mestiços, o ato foi um efeito colateral da catequese indígena, que tinha como objetivo principal dominar e domesticar os indígenas.

Figura 3 – Plano de estudos da Companhia de Jesus



Fonte: Ribeiro (1984, p. 28).

> O Plano do Ratio Studiorum era elitista, destinando-se aos filhos dos colonos, não sendo permitindo aos indígenas e negros; universalista, já que deveria ser adotado por todos os jesuítas independente do lugar no qual estivessem. O plano iniciava-se com o curso de humanidades e continuava com os cursos de filosofia e teologia, posteriormente os filhos da elite iam para Europa (Borges e Sambugari, 2019, [p.7]).

Diante do contexto da colonização e sua relação com a educação, é necessário concordar com Borges e Sambugari (2019) quando afirmam que a chegada dos jesuítas impactou profundamente a educação no Brasil, pois eles trouxeram um modelo baseado no catolicismo que substituiu as formas de ensino dos povos indígenas, negando suas crenças e valores. Os pesquisadores concluem que o sistema educacional criado pelos jesuítas era voltado principalmente para atender às elites, com foco na fé católica para os indígenas, sem

valorizar a educação formal para os negros, que eram considerados mão de obra escrava, e sem preocupação com as mulheres, que eram restritas aos serviços domésticos.

Apesar de terem deixado um legado de colégios organizados e um método pedagógico comum, os jesuítas também impuseram um modelo educacional excludente, voltado à elite e desconsiderando os saberes e culturas dos povos indígenas e africanos. Ainda hoje, a educação brasileira não atende às minorias, valoriza a meritocracia e não respeita os diferentes contextos dos alunos, deixando muitos ainda fora da escola, mesmo após tantos anos (Borges; Sambugari, 2019).

É preciso entender que, antes da colonização, os povos indígenas já habitavam a terra e desenvolviam sua própria educação. Fausto (2006) ratifica essa concepção ao afirmar que o Brasil não pode ser considerado “um descobrimento” pelos portugueses.

> [...] antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remeteu a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação. “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná – Paraguai” (Fausto, 2006, p. 37)

Além do direito à terra, as formas de conhecimento e educação indígenas não foram reconhecidas. Eles já possuíam uma oralidade, práticas comunitárias estruturadas e aprendiam diariamente uns com os outros por meio da transmissão de saberes. Essa imposição resultou, entre outros aspectos, na marginalização desses sujeitos.

> Com efeito, havia, ali, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituído como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia (Saviani, 2013, p. 38-39).

Crispi (2016) sintetiza que a colonização consistiu em um sistema de dominação e exploração de seres humanos por outros seres humanos. A pesquisadora conclui que esse controle só se estabeleceu pela violência física imposta aos povos colonizados e pela desestruturação de suas culturas, uma vez que tanto indígenas quanto africanos tiveram suas tradições, identidades e espiritualidades suprimidas. Por outro lado, o conhecimento e os valores europeus eram impostos como superiores. Dessa forma, a perpetuação do

colonialismo dependeu da criação de mecanismos de opressão que subjugavam os povos dominados em múltiplos níveis.

Bragato (2016) reconhece que a dominação de negros, indígenas, mulheres e outros grupos foi construída por meio de um discurso que categoriza e hierarquiza a humanidade, perpetuando-se até hoje. Para legitimar a privação de direitos e a discriminação contra certos grupos, foi necessário primeiro desumanizá-los, negando-lhes a condição plena de seres humanos. María Lugones (2014) reforça tal concepção e discute como a colonização e o colonialismo impuseram uma divisão ontológica entre seres humanos e não humanos, entre os colonizadores e os colonizados, uma divisão que se manifestou através da hierarquia social e cultural, estabelecendo uma diferença fundamental entre aqueles considerados "civilizados" e "bárbaros", "racionais" e "irracionais", e, consequentemente, "seres" e "não seres".

> Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória (Lugones, 2014, p. 938).

Percorrendo uma linha do tempo desde o período colonial, quando o acesso à educação era limitado às elites e guiado por interesses religiosos e políticos, até os dias atuais, em que as desigualdades de caráter estrutural ainda persistem, Barbosa (2012) também confirma que, no início do período colonial, a educação tinha como foco principal os filhos dos colonizadores, com o objetivo de preservar o domínio de uma minoria privilegiada. Os povos indígenas e os africanos escravizados eram regularmente marginalizados desse sistema, sendo submetidos a processos de aculturação e dominação. A autora reflete sobre os avanços e retrocessos ao longo dos séculos, como a lenta inclusão de mulheres e negros no sistema educacional e os desafios enfrentados para democratizar o acesso à educação pública de qualidade. Apesar das conquistas significativas, como a ampliação da rede pública e políticas afirmativas, a pesquisadora enfatiza que as raízes históricas da exclusão ainda se manifestam em desigualdades regionais, raciais e de classe.

Silva e Araújo (2005) embasam tal constatação e denunciam que a educação no Brasil enfrenta problemas estruturais de gestão desde o período colonial, permeados por discriminação e exclusão. Os autores explicam que, quando expulsos do Brasil em 1759, os jesuítas deixaram um legado de ensino de caráter retórico e livresco, que desconsiderava a realidade. Assim, compreende-se como a educação jesuítica contribuiu para que a corte portuguesa mantivesse os contrastes e desigualdades presentes na sociedade colonial.

> A educação no sistema escravocrata, diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos “menores” e “maiores”, primário-secundário e superior, respectivamente.
> As escolas de “primeiras letras” ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas: aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas. ***A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal,*** que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ***ensino*** possuía um custo altíssimo, e era destinado ***quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas*** para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país.
> Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa ***reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose.***
> Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura (Silva; Araújo, 2005, p. 68, grifo nosso).

O texto aponta aspectos cruciais da exclusão educacional no Brasil colonial e imperial. Percebe-se que os escravos eram intencionalmente excluídos, portanto a lei refletia e legitimava essa exclusão racial e social. A legislação não apenas "coibia", mas também era um instrumento ativo de exclusão.

Portanto, como se pode ver no Decreto nº 1.331-A de 1854, supracitado, apesar de sua roupagem de "reforma", ele não representa um avanço democratizante na educação brasileira. Ao contrário, ele se configura como uma legislação segregacionista, que institucionalizou a exclusão racial e de classe e contribuiu, indiretamente, para a marginalização histórica da Educação de Jovens e Adultos no país. Ao impedir o acesso à escola para os escravizados e ao não contemplar a instrução de adultos, o Império reforçava as estruturas de poder e exploração, deixando um legado de desigualdade educacional.

Essa reforma, além de excluir as crianças escravas e libertas de ter acesso à escola, não mencionava a população negra adulta e liberta, que naquele momento já era bem expressiva. Ou seja, mais uma reforma educacional que perpetuaria a exclusão da população negra (Silva, 2023).

Cabe citar, ainda, o ano de 1878, que representa um momento de significativa, embora ainda limitada, formalização da educação de adultos no Brasil Imperial, com a promulgação do Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que criou formalmente cursos noturnos para homens adultos nas escolas públicas de instrução primária no município da Corte (Rio de Janeiro). Esses cursos ofereceram oportunidades educacionais a um público anteriormente excluído do ensino regular diurno: os trabalhadores. O quadro abaixo apresenta marcos da educação de adultos a partir do século seguinte.

Quadro 1 – Marcos da Educação de Adultos a partir do Século XX

(continua)

Período	Marco Histórico	Características Principais
Década de 1930	Constituição Federal de 1934	- Introdução do ensino primário gratuito e obrigatório.
		- Primeira menção à educação de adultos, na lei, mas sem efetividade.
1940	Campanha de Educação de Adultos (1947)	- Foco na alfabetização rápida (3 meses) e conclusão do primário em 10 meses.
		- Baixa efetividade na zona rural.
Década de 1950–1960	Pedagogia de Paulo Freire	- Método crítico e emancipatório, alfabetização como ferramenta de conscientização política.
	Plano Nacional de Alfabetização (PNA)	- Coordenado por Paulo Freire; suspenso após o golpe militar (1964).
1964–1985	Regime Militar	- Criação do MOBRAL (1967) - Substituição do método Freire por um modelo centralizado e doutrinário.
		- MOBRAL: foco em alfabetização massiva, mas com baixa eficácia (apenas 10% de alfabetizados).
1985–1990	Redemocratização	- Extinção do MOBRAL (1985) e criação da Fundação Educar (extinta em 1990 por Collor).
Década de 1990	Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996	- EJA reconhecida como direito.
	Programas neoliberais (FHC)	- Mudança da terminologia "Ensino Supletivo" para "Educação de Jovens e Adultos (EJA)", forte ênfase na qualificação e requalificação para o mercado de trabalho.
		- Corte de verbas (extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – Desfavorecimento da EJA.
	Declarações Internacionais (Jomtien e Salamanca)	- Diretrizes para educação inclusiva e não discriminatória.

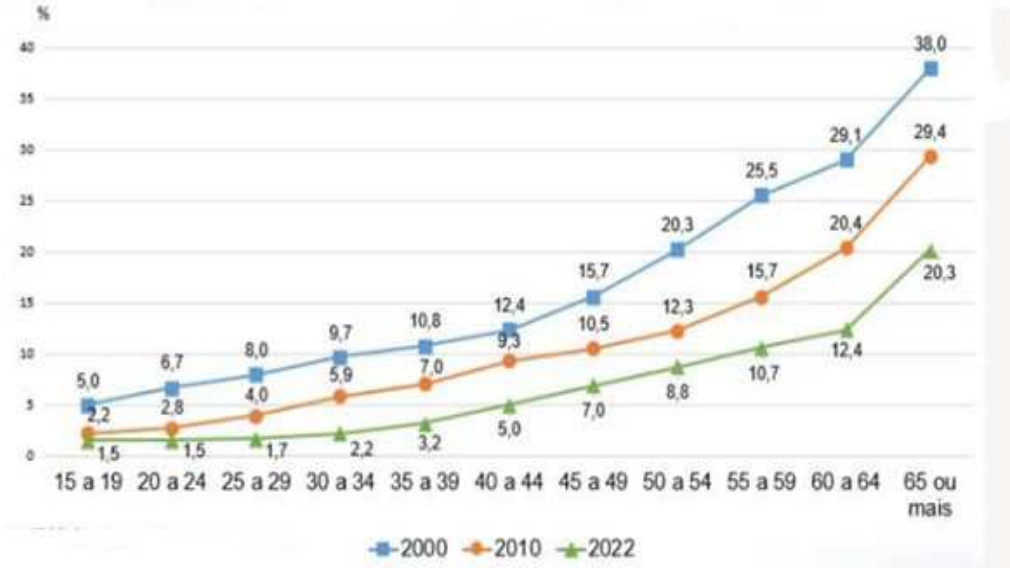
Anos 2000	Governo Lula (2003–2010)	- Retomada de políticas para EJA (ex.: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).
	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	- Integração da EJA com educação profissional.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	- Metas 9 e 10: alfabetização e formação profissional para jovens e adultos.
2015	Dados do MEC/INEP	- Queda de 25% nas matrículas da EJA entre 2007 e 2013.

Fonte: Rossi, 2016, adaptado pela autora. (conclusão)

2.2 O analfabetismo no Brasil: panorama e indicadores da EJA

De acordo com informações publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2022, a população brasileira atingiu o total de 203.080.756 habitantes em 1º de agosto de 2022, sendo que aproximadamente 40.129.261 crianças estavam na faixa etária de 0 a 14 anos. Os dados também revelam que, dos 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, 151,5 milhões eram capazes de ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões não tinham essa habilidade, sendo consideradas analfabetas absolutos (IBGE, 2023). Abaixo, é possível visualizar o gráfico por faixa etária desde o Censo 2000.

Figura 4 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, conforme grupos etários – Brasil – 2000, 2010 e 2022.

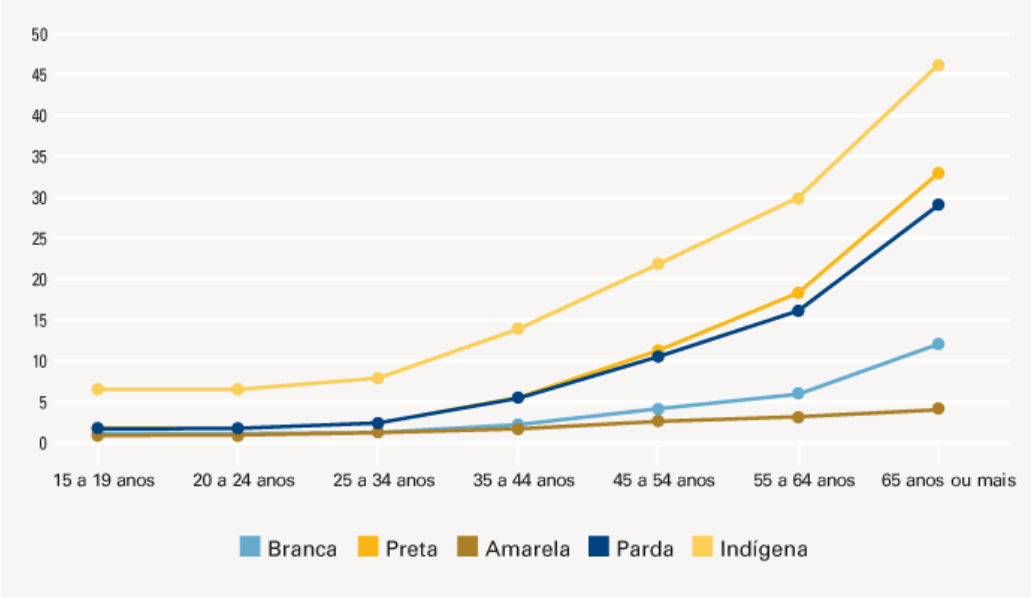


Fonte: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 21 abr. 2025.

Desse total de analfabetos com 15 anos ou mais, a maioria concentrava-se em duas categorias principais: 59,4% (equivalente a 5,3 milhões de indivíduos) residiam na região Nordeste, e 54,1% (cerca de 5,2 milhões de pessoas) tinham 60 anos ou mais de idade.

O documento evidenciou, também, a disparidade no analfabetismo por raça e idade. Entre os indivíduos com 15 anos ou mais, 7,4% das pessoas que se declararam pretas ou pardas eram analfabetas, proporção mais que duas vezes maior que a observada entre os brancos (3,4%). Essa diferença se acentua nas faixas etárias mais avançadas: a taxa de analfabetismo entre brancos foi de 9,3%, no grupo com 60 anos ou mais, enquanto para pretos ou pardos, esse índice alcançou 23,3% (IBGE, 2023). Os dados reforçam a persistência de desigualdades históricas no acesso à educação no Brasil, refletindo as barreiras estruturais enfrentadas por populações negras, pardas e indígenas. A figura a seguir ilustra essa realidade.

Figura 5 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – por grupos de idade, segundo cor ou raça – Brasil 2022



Fonte: IBGE, 2023. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 20 abr. 2025

Isso mostra que pretos e pardos têm taxas de analfabetismo mais que o dobro da população branca, com os indígenas apresentando o maior índice, quase o quádruplo.

O Censo 2022 ratifica que o analfabetismo no Brasil tem cor e endereço, sendo um reflexo direto do racismo estrutural e da falta de investimento em educação para populações marginalizadas.

> A elevada taxa de analfabetismo entre os mais velhos é um reflexo da dívida educacional brasileira, cuja tônica foi o atraso no investimento em educação, tanto para escolarização das crianças, quanto para a garantia de acesso a

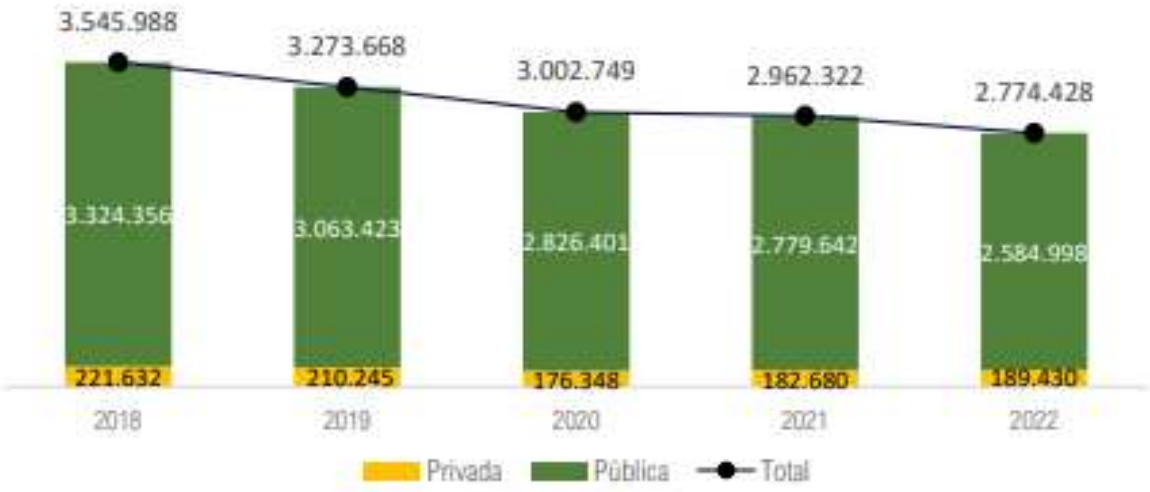
> programas de alfabetização de jovens e adultos por uma parcela das pessoas que não foram alfabetizadas nas idades apropriadas, conforme almejado pela Constituição de 1988 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA).

O Nordeste apresentou as maiores taxas de analfabetismo, enquanto o Sul registrou os menores índices. As barreiras históricas impedem o acesso à educação para milhões de brasileiros, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Essa assimetria educacional é um reflexo direto do modelo colonial que moldou o desenvolvimento desigual do Brasil.

O Nordeste, berço da economia açucareira e, consequentemente, da intensa exploração da mão de obra escravizada, tanto indígena quanto, predominantemente, negra, foi estruturado para atender aos interesses metropolitanos, com investimento mínimo em infraestrutura social, incluindo a educação popular. As formas de conhecimento e educação dos povos indígenas foram desconsideradas e suprimidas, enquanto os africanos escravizados foram sistematicamente impedidos de acessar qualquer tipo de escolarização formal, negando-lhes o direito à cidadania e à humanidade (Lambert, 1967; Barbosa, 2012).

A relação com a Educação de Jovens e Adultos é indissociável dessa análise. As significativas taxas de analfabetismo no Nordeste comprovam que essa região concentra a maior parcela da população que precisa da EJA. Nesse contexto, esta modalidade de ensino assume um papel fundamentalmente reparador (Freire, 1975; Di Pierro, 2005). A predominância de negros e indígenas entre os analfabetos (IBGE, 2024) não é acidental; é um reflexo direto do racismo estrutural que, desde a colonização, negou a esses grupos o direito à educação plena e significativa (Almeida, 2019).

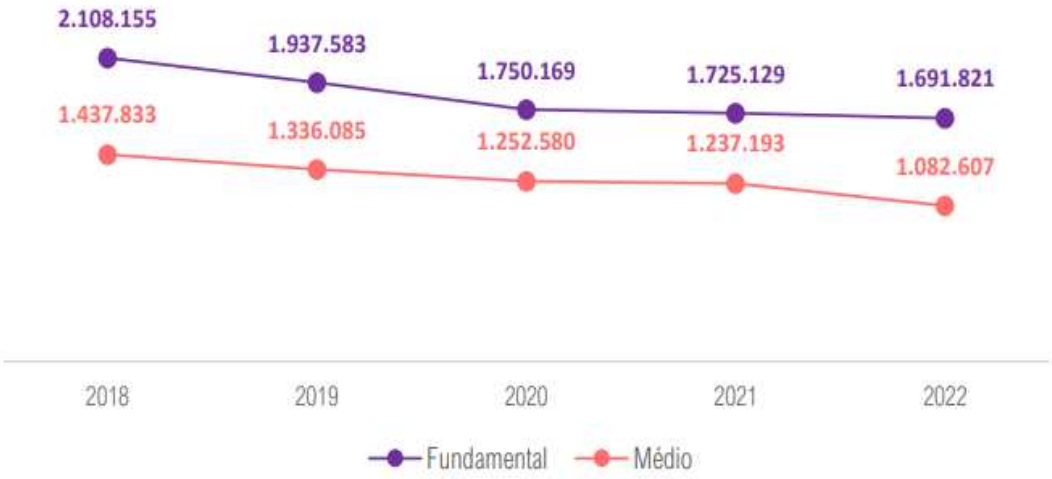
Figura 6 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Brasil 2018-2022



Fonte: Brasil, 2023.

A queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos revela uma contradição alarmante no sistema educacional brasileiro. Apesar dos avanços, o país ainda convive com elevados índices de analfabetismo, que, mesmo em redução, atingem milhões de pessoas, como demonstram os dados supracitados. Grande parte dos estudantes da EJA busca essa modalidade de ensino para obter qualificação profissional e se inserir ou progredir no mercado de trabalho. A Figura 7 ilustra a evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo dados visuais complementares à análise apresentada neste trabalho.

Figura 7 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino - Brasil 2018-2022



Fonte:Brasil, 2023.

A ausência de escolarização básica impõe uma barreira significativa à competitividade no mercado de trabalho, limitando oportunidades de emprego e aprofundando desigualdades sociais. Paradoxalmente, a própria necessidade de sustento e as complexidades da vida diária frequentemente inviabilizam a continuidade da educação.

Os desafios são múltiplos e interligados: longas horas de trabalho, a exigência de conciliar estudo e responsabilidades familiares, a ineficiência do transporte público e a escassez de creches. A isso se soma a inadequação de metodologias de ensino e currículos que, muitas vezes, não dialogam com as vivências e os saberes acumulados por esses indivíduos, contribuindo decisivamente para a evasão escolar.

> Na EJA, como também no ensino regular, continuar vendo os educandos como se entrassem na escola feito folhas de papel em branco é um problema muito grave. Eles são jovens e adultos com toda uma história de vida já construída, trazendo em suas bagagens concepções sobre o mundo que os cerca. Não cabe mais nas configurações curriculares deixar o “mundo da vida” fora das salas de aulas. Conteúdos significativos são uma necessidade e considerar o conhecimento que estes trazem é algo fundamental para quem trabalha com essa modalidade de educação. Em outras palavras, entende-se

> que o currículo da EJA, pressuposto também válido para o ensino regular, deve estar mais aberto, mais sensível em relação à vivência dos educandos, ao contexto social mais amplo em que vivem (Muenchen e Auler, 2007, [p.6]).

Embora o Censo Escolar não explicite os motivos do abandono, pesquisas na área destacam a insuficiência de políticas públicas e de um compromisso coletivo efetivo para assegurar educação a essa parcela da população (Di Pierro, 2005).

Pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Itaú Educação e Trabalho e o Instituto Datafolha, oferece uma análise abrangente do perfil de indivíduos que não concluíram a educação básica e estão fora do sistema escolar. O estudo intitulado "Juventudes Fora da Escola" foi publicado em 2024, e utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e adota uma abordagem metodológica mista, quantitativa e qualitativa, para aprofundar a compreensão das causas e dinâmicas desse fenômeno educacional. Na fase qualitativa, foram realizadas entrevistas em profundidade e grupos de discussão com jovens, possibilitando a coleta de relatos pessoais que enriquecem a análise dos dados. Esses depoimentos destacam diversas barreiras que dificultam o percurso escolar desses jovens, como demonstrado a seguir:

> *Se eu não tivesse parado, né, logo quando eu tive minha primeira filha... Mas quando ela inteirou um ano, eu teria 18 anos, né? Então o meu pensamento foi: não, eu preciso trabalhar, que eu preciso sustentar ela. O meu pensamento naquele tempo foi esse. Eu preciso, então não vou conseguir estudar. E eu não vou conseguir manter o meu estudo e o trabalho ao mesmo tempo* (Jovem, 25 a 29 anos) (FUNDAÇÃO..., 2024, p. 85).

> *Porque é bem cansativo. Aqui as aulas começam 6 e pouco, 7 e pouco, vai até 10h30, 11h. O que você vai fazer? Você acorda cedo, 4, 5, e pouco, para trabalhar. Você acorda 5h30, por exemplo, chega em casa 16h30, 17h, para você sair para a escola para chegar às 23h? Pensa*...(Jovem, 24 a 29 anos) (FUNDAÇÃO..., 2024, p. 86).

> *Se eu soubesse que eu ia me lascar tanto na roça como eu me lasquei até hoje, eu não parava de estudar, não. Tinha ficado quieto. Tinha estudado, tinha conseguido um emprego melhor pra mim, tava trabalhando bem melhor do que eu trabalho hoje. (*Jovem, 25 a 29 anos) (FUNDAÇÃO..., 2024, p. 86).

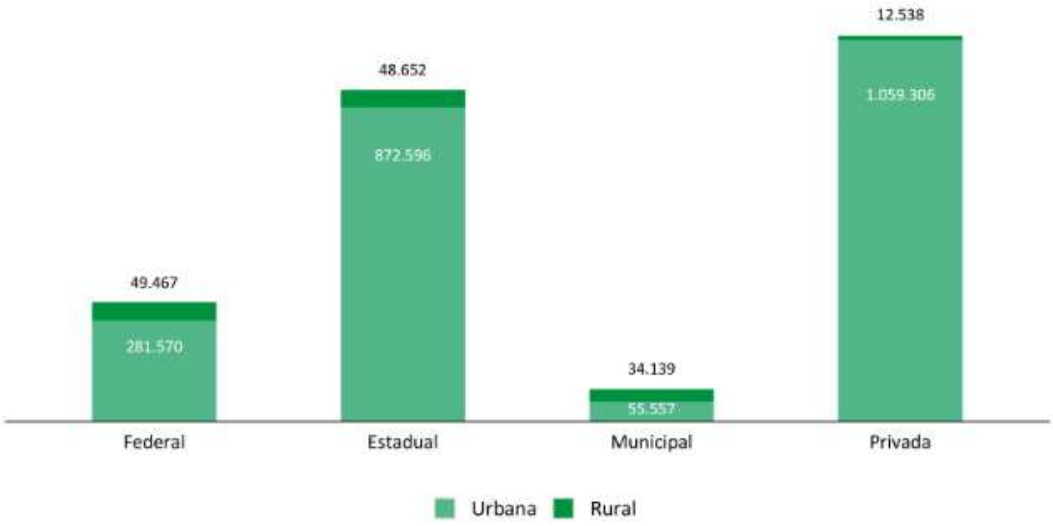
Os depoimentos coletados, apesar de serem de uma faixa etária específica, revelam uma realidade complexa e desafiadora enfrentada por muitos estudantes da EJA. As falas destacadas acima ilustram a extrema dificuldade enfrentada tanto no ingresso quanto na permanência nessa modalidade de ensino. Uma vez dentro da EJA, a permanência representa um novo desafio.

No contexto da EJA, fatores como a necessidade de trabalhar, as responsabilidades familiares e as questões emocionais influenciam diretamente a permanência dos alunos.

Estudos indicam que práticas pedagógicas adaptadas, apoio psicossocial e a flexibilização curricular são essenciais para promover a continuidade dos estudos nessa modalidade. Portanto, a permanência na EJA exige estratégias que considerem as especificidades dos alunos adultos, alinhando-se aos princípios da andragogia para garantir uma educação eficaz e inclusiva. A andragogia, teoria educacional voltada para adultos, destaca que os aprendizes adultos trazem experiências prévias, têm motivações próprias e demandam abordagens pedagógicas específicas (Rodrigues; Moura, 2016).

Nos últimos anos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação de Jovens e Adultos profissionalizante têm se destacado por um notável aumento no número de matrículas, sinalizando uma importante transformação no cenário educacional brasileiro. Esse crescimento reflete a crescente demanda por qualificação profissional e a busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Figura 8 - Número de matrículas na EPT, segundo a dependência administrativa e localização da escola



Fonte: Brasil (2024)

O Censo Escolar de 2023 revela que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresentou um crescimento expressivo, consolidando-se como a modalidade de ensino de maior expansão na educação básica. As matrículas passaram de 2,1 milhões em 2022 para 2,4 milhões em 2023, evidenciando um aumento significativo de 12,1%. A Rede Federal de ensino detém o menor percentual de participação das matrículas da Educação Profissional em áreas urbanas do país, com 12,4%. Em situação diametralmente oposta, ela lidera a oferta de vagas em áreas rurais, com 34,1% das matrículas, destacando a liderança nas matrículas de EPT em áreas rurais, que somaram 49.467 estudantes no mesmo ano (Brasil, 2024).

O perfil demográfico dos estudantes matriculados na EPT e em modalidades correlatas aponta para uma predominância de indivíduos autodeclarados pretos e pardos. Na EJA de nível médio, esse grupo representa 79,4% das matrículas. Nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e/ou Qualificação Profissional, essa representatividade atinge 76,7%. Tal expressividade é indicativa de que a EJA e a educação profissional têm cumprido, ainda que de forma incipiente e desigual, o papel de porta de entrada para populações historicamente excluídas dos processos escolares e formativos.

A significativa presença de pessoas negras e pardas na EJA além de evidenciar as desigualdades da sociedade, também expressa a resistência, o desejo e a confiança desses sujeitos na educação como ferramenta de mobilidade social, transformação pessoal e emancipação coletiva. Ignorar esse panorama significa negligenciar as múltiplas formas de exclusão que ainda permeiam o sistema educacional e desconsiderar a potência de quem, por meio da EJA, reivindica o direito a um novo começo.

Nesse contexto, as estatísticas não apenas informam, mas interpelam a reflexão sobre as finalidades da educação de adultos e as políticas públicas voltadas à sua concretização. É, portanto, com base nessa constatação que se passa ao capítulo seguinte, no qual se pretende aprofundar as implicações políticas, pedagógicas e epistemológicas da educação de jovens, adultos e idosos enquanto campo de disputa e afirmação de direitos sociais.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA PARA A PRÁXIS EDUCATIVA

3 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA PARA A PRÁXIS EDUCATIVA

> *Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos – na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção* (Moran, 2007, p.13)

A interface entre museus e educação, particularmente no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, demanda uma abordagem que transcenda a mera oferta de atividades. É imperativo considerar as práticas educativas museológicas à luz dos pressupostos da Andragogia, uma ciência dedicada à compreensão da aprendizagem do adulto e do desenvolvimento humano ao longo da vida.

A EJA, em sua concepção, vai além da provisão da educação básica formal. Ela exige o reconhecimento das múltiplas dimensões nas quais os sujeitos adultos estão inseridos, abrangendo seu cotidiano, trabalho, família e o contexto social mais amplo. Assim, as atividades museológicas voltadas para esse público devem estar intrinsecamente conectadas às suas vivências e realidades, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Este capítulo propõe-se a explorar conceitos essenciais da aprendizagem no contexto adulto, destacando os atributos distintivos do aluno adulto. Para tanto, serão apresentados os principais teóricos que contribuíram significativamente para a área, como Malcolm Knowles, com suas formulações sobre a andragogia, e Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora e conscientizadora. Articula-se, ainda, a contribuição da neurociência, a partir dos estudos de Miguel Nicolelis e das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, que enriquecem a prática educativa na EJA.

3.1 Andragogia: fundamentos teóricos da aprendizagem centrada no adulto

Andragogia deriva do grego “aner” (adulto) e “agogus”(conduzir, guiar), definida como arte e ciência de ajudar o ser humano a aprender (Arruda, 1999).

Franco (1995) marca que o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez em 1833 por Alexander Kapp, um professor alemão. Ele o utilizou em seu livro "*Platon's Erziehungslehre*" (Ideias Educacionais de Platão) para descrever a necessidade de uma

abordagem educacional específica para adultos, distinta da pedagogia (educação de crianças). Na época, um compatriota, Frederick Herbert desaprovou o uso (Davenport, 1987).

O termo andragogia é retomado em 1921 por Eugen Rosenstock, sendo posteriormente difundido na Europa e nas Américas a partir da década de 1960. Malcolm Knowles é oficialmente apresentado ao conceito em 1966, por intermédio de Dušan Savicevic, educador de adultos da então Iugoslávia (Davenport, 1987).

A partir disso, Knowles propõe o modelo andragógico em contraposição ao modelo pedagógico tradicional. Segundo Arruda (1999), o ponto de partida do processo de aprendizagem, no referencial andragógico, consiste no estabelecimento de uma ponte entre os saberes e experiências previamente adquiridos pelo indivíduo e aquilo que ele necessita aprender ou está motivado a conhecer.

O modelo andragógico de educação acredita que a aprendizagem do ser humano adulto não possa ser com a mesma metodologia empregada para o aprendiz criança, uma vez que o adulto possui uma bagagem de experiências construídas ao longo da vida, um conjunto de vivências, aprendizados e memórias que moldam a sua personalidade, que motivam suas necessidades e interesses, assim, a disciplina educativa tenta compreender o adulto a partir de todos os componentes humanos, quer dizer, como um ser biológico e social (Márquez, 1998).

Leineker, Vargas e Maciel (2009) afirmam que se faz necessário considerar as particularidades dos alunos da EJA, suas características, condições de aprendizagem e que que tais concepções vão de encontro às propostas da andragogia.

As autoras, ainda, reforçam que:

> Entre os teóricos que contribuíram para dar corpo à pesquisa da educação de adultos estão Eduard C. Lindeman, influenciado por John Dewey, que por sua vez foi influenciado pelas ideias de Hegel. Lindeman afirmava que a educação de adultos deve se dar através de situações e não de disciplinas como propõe o sistema acadêmico convencional. Sendo que deve ser dada importância máxima ao aprendiz. Esse autor também defendia que o ensino autoritário e fórmulas pedagógicas rígidas não têm espaço na educação do adulto, uma vez que este aprende através do confronto das situações pertinentes, buscando seus referenciais nas suas experiências, antes mesmo do contato com os textos e fontes secundários (Leineker, Vargas e Maciel, 2009, p. 16-17).

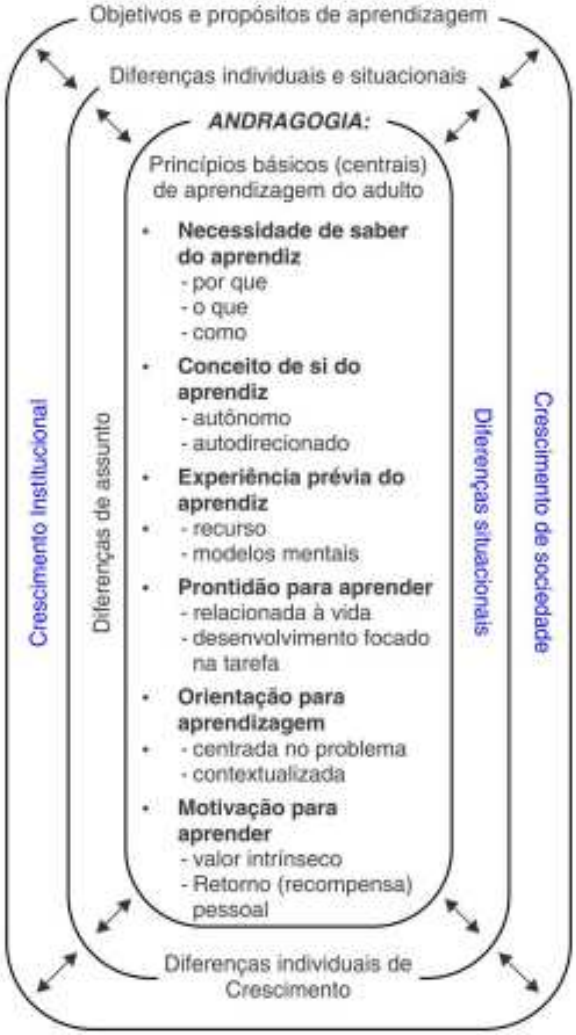
“Seguidor de Lindeman, Malcom Knowles (1913–1997) aprofundou a ideia da experiência vivida como fonte de aprendizagem e publicou seu primeiro artigo em 1968, que tratava, especificamente, da educação de adultos” (Soek; Haracemiv, 2021, p. 4). A educação de adultos abordada por Knowles sofreu influência principalmente dos pensadores Eduard Lindeman e John Dewey, os quais compartilhavam a preocupação com a justiça social, com

as possibilidades que a educação pode oferecer sendo humanizada e comprometida com a democracia.

> No contexto da andragogia, a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para aplicação prática na vida diária), sendo a experiência uma rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo (Carvalho *et al*, 2010, p. 88).

Malcolm Knowles desenvolveu um modelo que se baseia em seis pressupostos-chave sobre as características do aprendiz adulto.

Figura 9 - Seis princípios da Andragogia



Fonte: Knowles, Holton, Swanson (2011 adaptado por Silva; Mello, 2021, p. 48).

Esses pressupostos são fundamentais para a prática educacional voltada para adultos, pois ajudam educadores a desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades e características únicas desse público. A abordagem de Knowles enfatiza a importância de

um ambiente de aprendizagem que respeite a autonomia do aprendiz e valorize suas experiências.

A educação de jovens e adultos apresenta desafios e oportunidades únicas, considerando as características específicas desse público. A compreensão das necessidades dos aprendizes adultos é fundamental para a eficácia do processo educativo. A seguir, são discutidos seis pressupostos estabelecidos por Knowles, Holton, Swanson (2005) que fundamentam a aprendizagem de adultos, juntamente com suas implicações ao considerarmos os alunos da EJA.

1. A Necessidade do Aprendiz de Saber (*The learner's need to know*):

Um dos pressupostos centrais na educação de adultos é que eles precisam entender o "porquê" de estarem aprendendo algo antes de se engajarem efetivamente no processo (Knowles, Holton, Swanson, 2005)

Para os alunos da EJA, é crucial que o propósito do aprendizado seja claro e relevante para suas vidas. Isso implica que educadores devem explicar a aplicabilidade dos conteúdos abordados, ajudando os alunos a perceberem a relevância do que estão aprendendo em relação a suas experiências cotidianas. Se o adulto vê sentido, a aprendizagem torna-se ativa, significativa e duradoura (Lima, 2024).

2. O Autoconceito do Aprendiz (*Self-concept of the learner*):

Os adultos se percebem como seres capazes de tomar suas próprias decisões e de serem responsáveis por suas vidas (Knowles, Holton, Swanson, 2005).

Na EJA, isso significa que o educador deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, evitando posturas autoritárias e diretivas. É essencial proporcionar aos alunos a oportunidade de participar do planejamento de suas aprendizagens, escolher métodos e materiais, e avaliar seu próprio progresso, respeitando sua capacidade de autodireção. Como Paulo Freire destaca "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2005, p.78). Esta frase resume a essência da facilitação e da construção do conhecimento, afastando-se da figura do educador autoritário; e também encontra convergência com a teoria de António Damásio em seu conceito de "*proto-self*"[16], que afirma que a consciência das próprias emoções e estados é fundamental para a tomada de decisões informadas e responsáveis (Damásio, 2000).

[16] O proto-self seria "um conjunto coerente de padrões neurais que mapeiam, a cada momento, o estado da estrutura física do organismo nas suas numerosas dimensões" (Damásio, 2000, p. 201).

3. A Experiência Anterior do Aprendiz (*Prior experience of the learner*):

Os adultos trazem consigo uma vasta bagagem de experiências adquiridas ao longo da vida, que não apenas complementa, mas também fundamenta novas aprendizagens (Knowles, Holton, Swanson, 2005).

Na EJA, é fundamental valorizar essa experiência como um recurso valioso. Métodos como debates, discussões em grupo, estudos de caso e simulações que permitam a aplicação do conhecimento à realidade vivida são eficazes (Vianna, 2015). Ignorar ou desvalorizar essa experiência pode resultar em desmotivação e desengajamento dos alunos.

4. A Prontidão para Aprender (*Readiness to Learn*):

A prontidão para aprender nos adultos está frequentemente ligada às suas necessidades de desenvolvimento ou às demandas de seus papéis sociais (Knowles, Holton, Swanson, 2005). A aprendizagem é frequentemente acionada por situações da vida real. Portanto, na EJA, as atividades de aprendizagem devem estar alinhadas com os desafios e papéis que os adultos enfrentam em suas vidas, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado (Carmo; Ludwig, 2023).

5. A Orientação para a Aprendizagem (*Orientation to Learning*):

Os adultos tendem a ter uma orientação para a aprendizagem que é mais centrada no problema do que centrada no assunto (Knowles, Holton, Swanson, 2005). Eles buscam aprender para resolver problemas práticos e imediatos, e não apenas para acumular conhecimento teórico. Assim, na EJA, o conhecimento é adquirido de forma mais eficaz quando os conceitos são apresentados em contextos que demonstram sua aplicação e relevância.

6. A Motivação para Aprender (*Motivation to Learn*):

A Motivação para Aprender é um dos princípios centrais que explicam como os adultos se engajam no processo educativo. Segundo os autores, adultos são motivados predominantemente por fatores internos, como autoestima, desejo de crescimento pessoal, autorrealização e reconhecimento, em contraste com crianças, que muitas vezes dependem de motivações externas (knowles, Holton e Swanson (2005).

Essa motivação está intimamente ligada à relevância percebida do conteúdo: adultos aprendem melhor quando reconhecem que o que estão aprendendo tem aplicação direta em suas vidas, seja no trabalho, na família ou na comunidade. Assim, o papel do educador é criar ambientes de aprendizagem que respeitem a autonomia do sujeito, valorizem suas experiências prévias e promovam um sentido de propósito no ato de aprender.

3.2 Diálogo entre Andragogia e Museologia: desafios e possibilidades na eja

Na perspectiva andragógica, que se refere à ciência e à prática da educação voltada para adultos, é essencial levar em conta as características específicas desses aprendizes ao desenvolver programas educativos. Essa abordagem visa promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, reconhecendo suas experiências, motivações e necessidades únicas no processo de aprendizagem.

Os aportes teóricos de Knowles e da pedagogia freiriana apresentam conceitos fundamentais para a elaboração de planejamentos museológicos, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade e à mediação direcionadas ao público da Educação de Jovens e Adultos. Barros (2018) observa que as propostas de ambos consideram o educando adulto como um ser independente, capaz de aprender com autonomia.

> Outra importante convergência refere-se ao tipo de papel atribuído à experiência de quem aprende, sendo que, no modelo andragógico, parte-se do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais, o mesmo acontecendo no modelo freiriano, no qual sempre se considera no processo educativo o saber de experiência feito que qualquer educando tem (Barros, 2018, p. 13).

Colette Dufresne-Tassé (1995) em seu artigo intitulado "*Andragogy (adult education) in the museum: a critical analysis and new formulation*" traz reflexões sobre a andragogia e sua relação com o museu. A pesquisadora afirma que o principal papel do museu deve ser provocar, manter ou aprimorar a autonomia de pensamento, o senso crítico e o espírito criativo do adulto, ao cumprir sua tarefa de apresentar objetos e o conhecimento que os acompanha. Acrescenta, ainda que o objetivo da andragogia no museu é capacitar o visitante a lidar com os objetos do museu, mas também com as situações em seu dia a dia.

Émond em seu artigo intitulado "*Adult learning theories in the development of museum educational programs: Understanding adults as learners*", publicado pelo ICOM (2022) traz conceitos da museologia atrelados à andragogia, entendendo que a aprendizagem de adultos no contexto museológico deve estar relacionada a produção de sentidos, a construção de significados. É algo afetivo, cognitivo e psicomotor que inclui o crescimento pessoal, e para que tais experiências possam ocorrer, a mediação, os programas educativos do museu devem estar em consonância com as teorias de aprendizagens de adultos.

A literatura mostra que a aprendizagem é algo constante em todas as fases da vida, mas há de se atentar que a forma que ela ocorre é distinta em cada uma dessas fases. Assim, quando se trata da educação de adultos a andragogia ganha notoriedade.

Sani (2008) em seu artigo "*What have museumsgot to do with lifelong learning?*" argumenta que os museus oferecem muito mais do que a simples obtenção de conhecimento

para a educação de adultos. Ela vê essas instituições como espaços que proporcionam aos indivíduos oportunidades para crescimento e desenvolvimento pessoal, expandindo suas habilidades, valores, sentimentos e atitudes.

Ao estabelecer um diálogo entre o texto de Sani e os princípios da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se a importância de práticas educativas que não apenas informem, mas também contribuam para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e capazes de intervir criticamente em suas realidades sociais, conforme Valente cita:

> O museu educa para facilitar o desenvolvimento da personalidade humana, o que é, entre outras coisas, ajudar o indivíduo a tomar consciência de sua identidade individual oferecendo-lhe provas de sua pertença a uma determinada coletividade (histórica, social, biológica, etc.) para que ele ao firmar-se, seja capaz de transformar a própria realidade (Valente, 1995, p.44).

Em “Viajantes da noite” Miguel Arroyo traz a seguinte reflexão:

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

Na citação supracita o pesquisador fala sobre os sentimentos e as experiências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, focando nas dimensões sociais, raciais e emocionais que permeiam suas jornadas de vida e aprendizado. Ao conectar essa realidade com as práticas museológicas, podemos considerar os museus como ambientes de ensino capazes de aprofundar a compreensão dessas trajetórias, proporcionando vivências significativas e alinhadas às histórias pessoais dos alunos.

Museus, em sua função pedagógica, têm o potencial de interagir com as vivências dos estudantes da EJA, estimulando debates sobre identidade, pertencimento e a busca por uma existência mais digna. Por meio de exposições, atividades e propostas interativas, é viável estabelecer pontes entre as narrativas individuais dos alunos e os cenários históricos, culturais e sociais apresentados nos espaços museológicos. Tais ambientes podem ser utilizados para explorar as emoções de esperança e incerteza, ajudando os estudantes a reinterpretar suas próprias histórias e a decifrar o sentido de suas jornadas.

Adicionalmente, as abordagens educativas em museus podem dar relevância ao repertório cultural dos estudantes, incentivando a troca de ideias e conhecimentos. Dessa forma, os museus se configuram como parceiros na construção de uma educação mais

integradora e transformadora, contribuindo para que os jovens e adultos da EJA se percebam como protagonistas de suas próprias narrativas e fortalecidos em seus percursos de aprendizado.

Manifestações artísticas e culturais, por exemplo, são poderosas ferramentas de resistência frente à desumanização e à opressão. Através delas, os indivíduos encontram vias para se expressar, salvaguardar suas identidades e forjar novas perspectivas de vida e engajamento social (Arroyo, 2014).

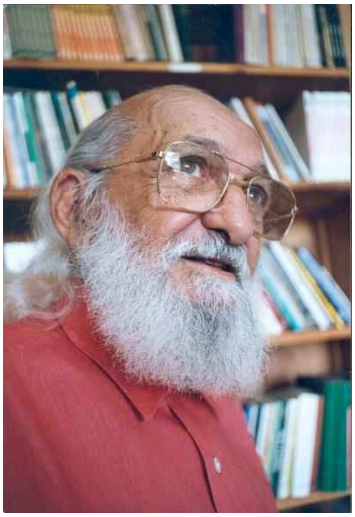
> Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos econômicos e culturais para a sociedade. (...). Difícil encontrar significados atraentes em noções, leis e conceitos formulados sem referência a experiência sociais e culturais significativas (Arroyo, 2011, p. 120).

A aptidão para criar, interpretar e assimilar a cultura de forma crítica é o caminho para a emancipação de sujeitos marginalizados. Compartilhando a visão de Paulo Freire, Miguel Arroyo ainda concebe a arte e a cultura como instrumentos que oferecem diferentes prismas para questionar o mundo. Ao interagir com o universo cultural, o indivíduo não se limita à aquisição de informações; ele desenvolve a capacidade de reflexão crítica acerca das estruturas sociais, das desigualdades persistentes e das narrativas hegemônicas. Essa reflexão constitui a base para que o sujeito compreenda sua posição na sociedade e aja de modo a transformar sua realidade. Em síntese, para Arroyo, a arte e a cultura transcendem o papel de meros elementos acessórios na educação, configurando-se como componentes orgânicos e indispensáveis à formação de indivíduos críticos, plenamente conscientes de seu contexto e aptos a transformá-lo (Arroyo, 2014).

Mora (2013) observa que a curiosidade provocada por elementos inusitados ou que se destacam no ambiente atua como um estímulo emocional significativo, o qual, por sua vez, desencadeia a atenção, que é a condição indispensável para o processo de construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, e tendo o conhecimento como eixo estruturante da reflexão, dá-se início à subseção que segue.

3.2.1 Paulo Freire e o compromisso com a formação de sujeitos críticos

Figura10 - O Educador Paulo Freire



O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (Freire; Faundez, 1998, p. 15).

Fonte:https://www.eadfreiriana.org/curso-cacpf. Acesso em: 10 nov 2023.

Ao se tratar da EJA é imprescindível enfatizar a contribuição do educador Paulo Freire, na ênfase que nos fornece. Ele traz conceitos fundamentais como a valorização da aprendizagem significativa e da construção do conhecimento ancorado na realidade sociocultural dos educandos. Nesse contexto, a dialogicidade e a conscientização assumem centralidade. Essas concepções freirianas encontram ressonância nas descobertas das neurociências, que têm evidenciado que o cérebro aprende de maneira mais eficaz quando os conteúdos mobilizam experiências pessoais, emoção e sentido, reiterando a importância de metodologias ativas, contextualizadas e humanizadoras no processo de aprendizagem.

A educação é um processo complexo. Para Moacir Gadotti, um dos principais estudiosos e divulgadores do trabalho de Paulo Freire, a educação é um **fenômeno** complexo formado por inúmeras correntes, tendências e concepções enraizadas em diversas culturas e filosofias (Gadotti, 2012). Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, o autor afirma que a educação é intrinsecamente política e não neutra, pois envolve princípios e valores que moldam visões de mundo e estruturas sociais.

Paulo Freire apresenta a educação como uma prática de liberdade e transformação social, capaz de libertar os indivíduos da opressão e da alienação. Como educador, repudiava a "educação bancária", na qual os alunos seriam meros receptores passivos. Para ele, ainda, a educação deveria ser um processo dialógico, no qual educadores e educandos aprendem juntos, em um diálogo horizontal sendo a troca de ideias o cerne da teoria freiriana.

Assim, único caminho para a construção de uma educação libertadora, que respeita a autonomia e a dignidade dos educandos. Por meio do diálogo e da conscientização, a

realidade social começa a ser vista como um objeto de análise e reflexão da vida. Esse processo de aprendizagem crítica da realidade social e política que leva os indivíduos a uma compreensão mais profunda das suas próprias experiências de opressão e das estruturas de poder que as sustentam.

A construção da consciência crítica possibilita a ação transformadora/libertadora, que está relacionada de maneira intrínseca à práxis da filosofia de Paulo Freire. É importante frisar que o pensamento de Paulo Freire, inclusive, pode ser visto como incorporando e adaptando elementos da visão marxista da práxis para o campo específico da educação e da libertação humana. Paulo Freire e Karl Marx compartilham a visão de que a práxis é essencial para a compreensão e transformação da realidade, sendo o conhecimento construído de forma ativa na interação com o mundo, não de forma passiva.

As obras de Paulo Freire evidenciam a influência marxista, incluindo a noção de práxis, como "*Pedagogia do Oprimido*" publicado originalmente em espanhol em 1968, com sua primeira publicação no Brasil em 1974. Esta obra apresenta a análise da relação opressor-oprimido, como indicativo da compreensão da história como luta de classes (embora Freire a expanda para além da dimensão econômica), e a ênfase na transformação social através por meio da conscientização e da ação (práxis).

Em "*Educação como Prática da Liberdade",* publicado em 1967, é possível perceber que Paulo Freire começa a desenvolver ideias sobre a educação como um ato político e a importância da reflexão crítica sobre a realidade, elementos alinhados com a noção marxista de práxis. Como afiança Loureiro (2024, p. 19) "o período de exílio em que Paulo Freire se encontrava não apenas moldou suas ideias, mas também as fortaleceu, alinhando-se com a noção de que a educação deve ser um instrumento de libertação e transformação social".

No livro "*Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*" (1979), o conceito de conscientização, o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade social e política, está intimamente ligado à ideia marxista de desenvolvimento da consciência de classe por meio da práxis (Paulo, 2024).

A literatura específica também expõe nomes que foram e são marcos na história da educação, como os pesquisadores Lev Vygotsky, John Dewey, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Antonio Gramsci, Maria Montessori, que contribuíram para consolidar a educação como campo científico, trazendo abordagens sob perspectivas filosóficas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas. São trabalhos que continuam influenciando políticas educacionais e práticas até os dias atuais. Contudo, na presente tese, a educação freiriana e seu legado são de suma importância no diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e o direito de fazer parte integrante da sociedade e, consequentemente, o direito de acesso aos bens culturais e ao patrimônio cultural. Assim, como a pesquisa aborda o sujeito da EJA, que é, sem dúvida,

o “oprimido” da obra de Paulo Freire, urge enfatizar o legado de Paulo Freire no “reinvento” da educação como projeto ético, político e democrático que questiona paradigmas opressivos e oferece instrumentos para uma pedagogia comprometida com a justiça social. Em tempos de crescentes desafios educacionais, seu pensamento segue como um farol para os comprometidos com uma prática pedagógica libertadora, crítica e transformadora, seja ela na escola, no museu, na biblioteca, ou em qualquer outro espaço com indivíduos dispostos a contribuir para com uma sociedade justa e igualitária.

No quadro a seguir, é possível observar a essência da educação segundo o patrono da Educação Brasileira Paulo Freire.

Quadro 2 – A Educação por Paulo Freire

Característica	Abordagem
Definição central	Ato Político de humanização e libertação. Processo de conscientização e práxis (ação-reflexão) para transformar a realidade
Objetivo Principal	Libertação dos oprimidos por meio da conscientização (consciência crítica), superando a relação opressor-oprimido e promovendo a autonomia e a transformação social.
Método/Abordagem	Diálogo problematizador, baseado na relação horizontal entre educador e educando, partindo da realidade do educando (situações-limite) para a reflexão-ação transformadora.
Papel do Educador	Mediador, facilitador do diálogo, que não deposita conhecimento, mas problematiza a realidade junto aos educandos.
Papel do Educando	Sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de refletir sobre sua realidade e agir para transformá-la. O educando é coautor do conhecimento.
Crítica Principal	Denúncia da "educação bancária", em que o educador deposita conteúdos no educando, tornando-o passivo e reproduzindo a dominação.
Conexão com a Práxis	Educação como práxis libertadora: reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo.
Ênfase Principal	Educação como ferramenta de emancipação política e humana, vinculada à justiça social e à dialogicidade.
Visão sobre o Indivíduo	O indivíduo é sujeito histórico capaz de transformar sua realidade

Fonte: Freire (1975, 1979, 1988, 1996, 1997 adaptado pela autora 2025).

A base educativa de Paulo Freire está profundamente enraizada na crítica às estruturas de desigualdade social, cultural e ética, perpetuadas por um projeto histórico de nação excludente, cujas raízes remontam ao período colonial e que ainda hoje se reproduz sob novas configurações. Para Paulo Freire (1975) a educação tradicional está longe de ser neutra, ela opera como instrumento de manutenção da dominação simbólica e material, reforçando hierarquias étnico-raciais, econômicas e culturais. Essa forma de educação, ao ocultar as disparidades por meio de mecanismos sutis de naturalização da opressão, sustenta a hegemonia das elites e perpetua processos de exclusão.

A citação que introduz esta seção desloca o olhar para o corpo humano, concebido não apenas como entidade biológica, mas como território simbólico e político que abriga a totalidade da existência e da consciência. A ideia de "corpo consciente" ressoa de forma marcante nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto brasileiro, como apontam Miguel Arroyo e Jane Paiva. Ambos destacam a urgência de práticas educativas que reconheçam os sujeitos em sua totalidade.

O "corpo consciente" freiriano (Freire; Faundez, 1998) dialoga diretamente com os "*Passageiros da Noite*" de Miguel Arroyo (2017). “É o corpo que olha as estrelas”. Como já citado anteriormente. Trata-se do “corpo” retratado por Arroyo ao descrever os trabalhadores que, após jornadas exaustivas de trabalho, buscam a EJA, frequentemente no período noturno. O "corpo que sofre" no trabalho precarizado e o "corpo que vive" em meio às adversidades socioeconômicas são os mesmos que, ao buscarem a escola, se transformam em um corpo que sonha, que projeta futuros e busca transcender as imposições de sua realidade. É um corpo que luta e que, apesar das barreiras da desigualdade social e educacional, persiste na reivindicação do direito a uma vida mais justa. Pensar EJA, nesse sentido, implica reconhecer a materialidade desses corpos marcados pelo trabalho e pela vida, entendendo-os como portadores de saberes e de uma consciência histórica que deve ser valorizada e potencializada no processo educativo.

A concepção freiriana do "corpo humano" em sua plenitude existencial – que "escreve, fala, ama, odeia" – estabelece uma analogia crucial com os "marginalizados" descritos por Vanilda Paiva (1983, p. 19). Ela descreve como aqueles que foram "privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais", em função de sua inserção em um sistema de classes que os excluiu precocemente da escolarização, seja pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, seja pela ausência de infraestrutura educacional adequada. O "corpo que escreve" e o "corpo que fala" em Freire representam a potência da expressão e da autoria negadas a esses indivíduos. Jane Paiva (2019), cita que a marginalização não é apenas um estado de privação, mas uma condição que silencia e invisibiliza esses corpos. A EJA, nesse cenário, configura-se como espaço de resgate da voz, reescrita de trajetórias e de reversão

dos mecanismos de exclusão, reafirmando sua capacidade de intervir criticamente no mundo da política, do trabalho e da cultura, antes lhes inacessíveis.

Nesse contexto, os museus emergem como espaços de profunda relevância para a mediação cultural e educacional desses "corpos conscientes" da EJA. Tradicionalmente concebidos como instituições de guarda e exposição, os museus têm o potencial para se transformarem em arenas dinâmicas de aprendizagem e reconhecimento, como já mencionado. A mediação em museus, especialmente voltada a esse público, não pode se restringir a visitas guiadas convencionais; ela deve configurar-se como experiência dialógica que relacione os objetos e as narrativas museológicas às vivências e aos saberes prévios dos sujeitos. O acervo, frequentemente representativo de outras realidades sociais e históricas, pode funcionar como um "texto" a ser lido criticamente, estimulando o "corpo que fala" e o "corpo que escreve" (Freire; Faundez, 1998) a expressar suas percepções e a ressignificar a cultura letrada a partir de sua própria ótica.

3.2.2 Neurociência e potencial transformador da EJA: contribuições de Nicolelis, Piaget, Vygotsky, Freire e Wallon

A educação constitui, fundamentalmente, um processo contínuo de construções e reestruturações, configurado pela interação entre o indivíduo, o conhecimento e o meio. A inegável ligação entre aprender e transformar manifesta-se em diversas dimensões, abrangendo a formação de novas conexões neurais (sinapses), conforme demonstrado pela neurociência. Kandel (2009) evidencia que a capacidade do cérebro de se modificar e reestruturar suas conexões em resposta às experiências e à aquisição de novos conhecimentos persiste ao longo de toda a vida. Essa mesma dinâmica é observada na busca intencional por conhecimento por parte daqueles que retomam os estudos na vida adulta. Nesse cenário, a pesquisa do neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis sugere notáveis paralelos com a Educação de Jovens e Adultos, indicando promissores caminhos para a inclusão social e cognitiva, em diálogo com as teorias educacionais consolidadas.

As pesquisas do médico cientista Nicolelis sobre interfaces cérebro-máquina revelam a notável plasticidade e adaptabilidade do cérebro humano. Ele demonstra como o cérebro pode se reconfigurar, formando novas conexões para controlar membros robóticos ou interagir com o ambiente. Os experimentos do cientista, que possibilitam a indivíduos com deficiência recuperar parte da autonomia usando a mente, são um forte indicativo da capacidade contínua do cérebro de aprender, reestruturar-se e expandir seus limites (Nicolelis, 2011). Cada nova conexão neural estabelecida abre novas possibilidades, em um processo que dialoga diretamente com as abordagens construtivistas do desenvolvimento cognitivo e com os princípios da educação libertadora.

A plasticidade do cérebro, como descrita, é fundamental para a aprendizagem em qualquer fase da vida. Na EJA, os estudantes muitas vezes retornam os estudos após longos períodos afastados da escola. O reconhecimento de que o cérebro pode se reconfigurar e formar novas conexões é encorajador, pois indica que esses alunos têm a plena capacidade de aprender e se adaptar ao universo dos saberes científicos, históricos e culturais. Essa plasticidade cognitiva educacional é crucial para o desenvolvimento pessoal e coletivo, corroborando a crença de Paulo Freire na capacidade de superação e na importância de uma educação libertadora (Freire, 1996).

A convergência entre os avanços da neurociência e os princípios da Educação de Jovens e Adultos ultrapassa a compreensão restrita da plasticidade cerebral. O trabalho do neurocientista Miguel Nicolelis, especialmente no âmbito do "*Projeto Andar de Novo"*, demonstrou que a interface cérebro-máquina pode restaurar funções motoras em pessoas com lesões medulares, como ocorreu na abertura da Copa do Mundo de 2014, quando um jovem paraplégico realizou o chute simbólico inicial utilizando um exoesqueleto controlado pela mente (Carvalho, 2014). Esse feito não apenas evidenciou a capacidade do cérebro de se reorganizar, mas também simbolizou a possibilidade de reconstrução da autonomia e da dignidade por meio da ciência e da tecnologia. "Logo após o chute, Juliano transmitiu sua emoção: "*sempre existe um caminho e sempre existe esperança para aquele que acredita e para aquele que sonha*" (Franco, 2024).

A plasticidade é a base biológica, mas a aplicação e o impacto social e psicológico é o que conecta o exemplo supracitado a realidade dos sujeitos da EJA. O trabalho de Miguel Nicolelis é a prova da neuroplasticidade em ação. Não se trata apenas de "novas sinapses" no sentido básico, mas de uma reaprendizagem complexa do cérebro para controlar um dispositivo externo como se fosse parte do próprio corpo. O cérebro do jovem paraplégico aprendeu a enviar comandos neurológicos para mover um exoesqueleto, o que é um nível altíssimo de adaptação e reorganização neuronal e isso só comprova que o cérebro humano possui uma capacidade inesgotável de aprender e criar novas vias para a função, quando estimulado corretamente.

A frase de Juliano Pinto, "*sempre existe um caminho e sempre existe esperança para aquele que acredita e para aquele que sonha*", é o ponto central da conexão emocional e psicossocial e esse sentimento de possibilidade e de que "*sempre existe um caminho*" é extremamente poderoso e diretamente aplicável à EJA. Os alunos da EJA frequentemente retornam aos estudos com sonhos e esperanças; seja de conseguir um emprego melhor, de ajudar os filhos na escola, de saber ler, de participar mais ativamente da sociedade. A experiência de Juliano Pinto, que transformou um sonho em realidade pela ciência, ecoa a jornada de superação e realização que muitos estudantes da EJA buscam. Nesse contexto, a educação representa o "*caminho*" que ele menciona. Adicionalmente, para os idosos

integrantes da EJA, as descobertas de Miguel Nicolelis desmistificam estigmas sobre a capacidade de aprender em idade mais avançada, visto que sua pesquisa provou que mesmo o cérebro lesionado é capaz de aprender e se transformar.

A capacidade de aprendizagem e transformação humana, evidente tanto nos avanços neurocientíficos que demonstram a plasticidade cerebral ao longo da vida quanto nas histórias de superação e realização individual, como a inspiradora experiência do Projeto Andar de Novo (Carvalho, 2014; Franco, 2024), encontra no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) um campo fértil para sua manifestação. O retorno aos estudos na vida adulta, impulsionado por sonhos e a busca por novas oportunidades, reafirma o potencial contínuo de desenvolvimento cognitivo e social. Para compreender mais profundamente a dinâmica desse processo de aprendizagem e como ele se concretiza na EJA, é fundamental recorrer às bases teóricas que explicam a construção do conhecimento.

As contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky oferecem também uma perspectiva valiosa para compreender a dinâmica da aprendizagem na EJA. Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, postula que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo por meio da interação com o ambiente. Reconhecem que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de um processo de assimilação (incorporar novas informações às estruturas existentes) e acomodação (modificar as estruturas existentes para incorporar novas informações), que são fortemente influenciados pelas interações sociais e pelo meio (Piaget, 1970). Na EJA, essa construção se manifesta-se na (re)estruturação de esquemas mentais, em que as vivências anteriores dos alunos servem de base para a assimilação e a acomodação de novos saberes. Os desafios cognitivos propostos nesse contexto estimulam o aumento das funções cerebrais na busca por novas compreensões, impulsionando a construção do conhecimento (Ferreira; Zago, 2022). Momento em que destacamos a importância das intensas formas de comunicações próprias aos seres humanos - somos seres de comunicação com nossos cérebros na criação de tudo, como repete Nicolelis (2020).

O ambiente de aprendizagem deve ser rico em interações, entre alunos, entre alunos e professores, e entre a escola e a comunidade, incluindo espaços de cultura como os museus, onde a colaboração e a troca de experiências são fundamentais. A linguagem e outras ferramentas culturais são essenciais para mediar a construção de novos conhecimentos, e o professor atua como um facilitador e mediador, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do adulto para além de seus saberes prévios (Dantas; Oliveira, 2020).

É de suma importância o papel das interações sociais e da cultura no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1978). Para ele, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento ao longo de toda a vida. “É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de

emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc.” (Mello, 1999, p. 19).

Vygotsky entende que o desenvolvimento ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendizado é facilitado pela mediação de pares e de educadores. Sua teoria, centrada na mediação das interações sociais e dos instrumentos culturais, como a linguagem, é especialmente relevante para a EJA, na qual os estudantes trazem experiências de vida diversas e, muitas vezes, lacunas educacionais que podem ser superadas por meio de práticas pedagógicas que valorizam a colaboração e o diálogo. Na EJA, a riqueza das trocas de experiências entre os alunos, que vêm de diferentes contextos e idades, e a mediação qualificada dos professores, são elementos cruciais para a construção coletiva do conhecimento (Tudge, 1992).

A cultura e a vivência de cada estudante são reconhecidas e valorizadas como elementos catalisadores da aprendizagem (Lambright, 2023). Desse modo, a teoria de Vygotsky fundamenta práticas inclusivas e dialógicas, essenciais para o sucesso da EJA, ao valorizar tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo das relações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto educacional, essa perspectiva é vital, uma vez que as teorias apresentadas mostram que esses indivíduos continuam a se desenvolver e possuem plena capacidade de aprender, independentemente da idade, conforme já discutido no presente texto ao se abordar a plasticidade cerebral. Cabe ressaltar que o aprendizado do adulto na EJA é profundamente influenciado por suas emoções, motivações e experiências afetivas.

> Embora a emoção e a aprendizagem sejam simbióticas na experiência cognitiva, os dois conceitos são igualmente vitais na criação dos ambientes em que a aprendizagem ocorrerá. [...] Uma sensação de vulnerabilidade e medo pode permear a lente da aprendizagem, bloqueando ou atrasando partes significativas da experiência de aprendizagem. Os educadores devem refletir sobre os tipos de ambiente que criam e sobre a emocionalidade da sala de aula. Ambientes com baixa consciência emocional que não produzem uma sensação de envolvimento não desenvolvem plenamente o potencial do aluno. Da perspectiva construtivista, os ambientes de sala de aula permitem que as ideias interajam na mente e com o ambiente, criando valor e significado. Os alunos devem se sentir seguros para interagir, experimentar e explorar novos tópicos e construções. De forma dicotômica, eles devem se sentir seguros para ter sucesso e também para falhar (Shuck, Albornoz e Winberg, 2007).

Um ambiente acolhedor, que valorize o aluno e minimize os medos e as frustrações do passado, é essencial. O conhecimento não pode ser desvinculado do sentir e do agir e os museus, como espaços educativos, devem proporcionar um ambiente acolhedor que minimize a vulnerabilidade e o “medo” dos visitantes. Um ambiente positivo e estimulante é crucial para que os aprendizes se sintam à vontade para explorar as exposições e interagir com o conteúdo, facilitando a aprendizagem significativa (Santana, 2016).

Henry Wallon contribui significativamente ao abordar o papel da afetividade e do meio social na constituição do indivíduo. Ele afirma que o desenvolvimento é uma construção contínua e interativa entre o biológico, o social e o afetivo, o que pode fundamentar práticas pedagógicas mais integradas e humanizadas.

> [...] sua teoria considera o desenvolvimento centrado na psicogênese da pessoa como um todo, sendo o homem um ser organicamente social e em permanente transformação por meio da interação com o meio. Ou seja, sua teoria é focada na perspectiva afetiva, cognitiva e motora em uma relação dialética em que o meio sociocultural transforma o ser e é transformado por este mesmo ser (Facco; Carneiro, 2023, *online*).

Isso pode ser percebido nas teorias de Wallon, pois ele integra as dimensões cognitiva, afetiva e motora no desenvolvimento da pessoa. Para ele, a emoção é central na interação e no desenvolvimento. Vygotsky também reconhece a importância das emoções e do contexto social-afetivo. Piaget, apesar de focar mais no desenvolvimento cognitivo, não nega a influência da afetividade e da motivação no processo de aprendizagem.

O indivíduo (seja criança ou adulto) é visto por eles como um ser ativo no processo de aprendizagem, e não um mero receptor passivo de informações. O conhecimento não é simplesmente "transmitido", mas construído pelo sujeito por meio de suas interações com o mundo e com os outros. O desenvolvimento é percebido por eles como um processo dinâmico, contínuo e em constante transformação, e não como algo linear ou que se encerra na infância ou adolescência. Para a EJA isso é crucial, pois o aluno adulto da EJA não é uma "tábula rasa". Ele chega com uma vasta bagagem de experiências de vida e conhecimentos prévios (o "saber sensível" ou "saber fazer").

> Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado (Gramsci, 1989, p. 40).

Em suma, esses autores convergem na ideia de que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, profundamente influenciado pelas interações sociais e pela experiência de vida, e que o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo da vida. Para a EJA, isso se traduz em uma prática pedagógica que deve ser participativa, contextualizada, que valorize a experiência do aluno, promovendo a interação social e reconhecendo a capacidade de desenvolvimento contínuo do adulto. Nesse processo, o professor deve atuar como um mediador e facilitador.

Roberta Bocchi,[17] doutora em educação e especialista em neurociência aplicada à educação, alerta para a necessidade de atividades pedagógicas que respeitem a condição discente, a criticidade/curiosidade, a ética, a emoção, a afetividade, a sensibilidade e a esperança. Para ela, se Paulo Freire estivesse vivo, usaria as descobertas da neurociência para confirmar seus estudos sobre a natureza humana e a sua capacidade infinita e libertadora de aprender, dada a todos, sem exceção.

> Ao abrir a possibilidade de aprendizagem para todos, que tem início com o respeito aos saberes próprios de cada região ou realidade do educando, Paulo Freire anuncia o que alguns anos depois seria um conceito básico sobre a cognição humana trabalhado na Neurociência: o de que toda aprendizagem e todo comportamento é resultado da função encefálica do sujeito, ou seja, todos os sujeitos em todos os momentos estão aprendendo e manifestando externamente essa aprendizagem.
> Para Paulo Freire [...] o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã" (FREIRE, 1996, p. 31). A aprendizagem aqui também é entendida como um movimento em espiral, possível a todos, libertadora por dar condições ao sujeito de se tornar mais consciente, mais livre e mais humano. Comparando as duas afirmações sobre aprendizagem, percebe-se que ambas traduzem o mesmo processo de aquisição de conhecimento. A Neurociência explica o homem através de sua atividade encefálica, sempre em movimento, com novas conexões neurais possíveis a todo instante, sempre inconcluso. "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1996, p. 64)" (Bocchi, 2019, *online*).

Diante dessas percepções, deve-se considerar que os sujeitos da EJA devem ser entendidos em sua amplitude, tanto como seres biológicos repletos de emoções quanto seres sociais, pois, conforme Bakhtin (2007), não nascemos fora das condições socioeconômicas objetivas, fora dos domínios da cultura. "O homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura" (Bakhtin, 2007, p.11)

Dorneles, Cardoso e Carvalho (2012) destacam que o público da EJA é extremamente específico e possui uma identidade heterogênea, sujeita a transformações e marcada por diferentes etapas da vida. É essencial que o educador se interesse por desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas e relevantes para esses indivíduos. Os autores mencionados sustentam que é preciso compreender a trajetória desse sujeito para entendê-lo em suas dimensões biológicas e sociais, a fim de oferecer uma educação de qualidade que valorize suas particularidades. Diante dessas dimensões, não se pode deixar de citar a

---

[17] Bocchi, Roberta. A Neurociência anunciada no pensamento de Paulo Freire: saberes necessários para a melhora no desempenho das aulas. *A Pátria*: Jornal da Comunidade Científica da Língua Portuguesa, 20 jul., 2019. Disponível em: https://apatria.org/a-neurociencia-anunciada-no-pensamento-de-paulo-freire-saberes-necessarios-para-a-melhora-no-desempenho-das-aulas/. Acesso em: 04 abr. 2023.

importância das neurociências no processo de aprendizagem. A neurociência proporciona ferramentas que permitem compreender esse processo, considerando as necessidades dos educandos, e desenvolver estratégias que tornem a aprendizagem mais eficaz.

> O desafio para a educação não se encontra, apenas, em saber como ensinar ou como avaliar o que foi ensinado; faz-se necessário apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprenda melhor. A aprendizagem significativa tem seu substrato orgânico e biológico na reorganização das conexões entre os neurônios, na neurogênese, compreendida pelo conceito da neuroplasticidade como capacidade plástica do cérebro se reorganizar em vários níveis, quando submetido a estímulos eficientes e frequentes ou após uma agressão (Oliveira, 2011, p. 18)

O trecho de Oliveira apresenta uma visão crucial para a educação contemporânea: o desafio de ensinar transcende as metodologias pedagógicas tradicionais, exigindo uma compreensão de como o cérebro aprende melhor. Essa perspectiva integra a pedagogia e a neurociência, especialmente através do conceito de neuroplasticidade, para fundamentar a aprendizagem significativa.

Tradicionalmente, o foco da educação está em "o que ensinar" (conteúdo) e "como ensinar" (didática). No entanto, o avanço da neurociência comprova que o sucesso da aprendizagem não depende apenas da transmissão ou da avaliação do conhecimento, mas de como esse conhecimento é apresentado para que o cérebro possa, de fato, processá-lo e internalizá-lo de maneira eficaz. A aprendizagem significativa, que se conecta com os conhecimentos prévios do aprendiz e faz sentido em seu contexto, tem sua base biológica na reorganização constante das conexões neuronais e na neurogênese (formação de novos neurônios), como já citado.

A neuroplasticidade descreve a extraordinária capacidade do cérebro de se modificar e se adaptar em resposta a experiências, estímulos e até mesmo a lesões. Se os estímulos forem eficientes e frequentes, ou seja, se a aprendizagem for ativa, contextualizada e desafiadora, o cérebro é capaz de formar novas sinapses, fortalecer redes neurais existentes e, consequentemente, promover uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Em especial no que se refere à EJA, a compreensão da neuroplasticidade e da aprendizagem significativa se faz necessária. Ela prova que o cérebro, mesmo na fase adulta e na velhice, continua com sua capacidade de se reorganizar, formar novas conexões (neurogênese) e se adaptar a novos estímulos e aprendizados (Dornelles, Cardoso, Carvalho, 2012). Isso é fundamental para a EJA, pois muitos estudantes chegam com a crença de que "*não são capazes*" de aprender ou que "*é tarde demais*"

Entender que o cérebro se reorganiza e se modifica ativamente quando engajado em processos de aprendizagem significativa muda o foco do ensino para o da facilitação da

construção do conhecimento, reconhecendo que o formato da informação e a forma de interação com ela são tão importantes quanto o conteúdo em si.

3.2.3 Da sala de aula ao espaço museológico: caminhos para uma museologia dialógica, crítica e emancipadora por acessos plurais.

Compreender a aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico e profundamente vinculado às experiências de vida dos sujeitos, conforme proposto por Freire, Vygotsky, Piaget, Wallon e Nicolelis, permite repensar os limites, tanto físicos quanto simbólicos, da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos. Essa perspectiva evidencia que a plasticidade cerebral e as interações sociais desempenham um papel central na construção do conhecimento, que pode emergir de múltiplos territórios, especialmente quando mediado de forma significativa.

Como observa Gomes (2023, p. 187), “os museus se apresentam como lugar de encontro e discussões que podem e devem atuar em paralelo com os espaços que viabilizam a educação formal e potencializar diversos conteúdos elaborados pelos alunos dentro ou fora do ambiente escolar”.

Neste sentido os museus se configuram como *lócus* educacional potente, desde que as instituições estejam comprometidas com o diálogo, a construção coletiva de sentidos e a transformação social.

> O Construcionismo social dá importância à colaboração, à reflexão e à multiplicidade. Sendo o significado tomado como relacional, o significado do museu não se limita aos seus objetos ou coleções, exposições e programas educacionais, publicações ou área comercial. Pelo contrário, todos eles produzem significado e, nesse sentido, os visitantes são potenciais catalisadores de construção de significado. Através da organização de exposições e programas baseados em problemáticas, fornecendo múltiplos caminhos que explorem temas como género, classe, sexo, expondo questões de conflito e negociação e confrontando-as a partir de outros pontos de vista é um caminho possível nessa construção do museu plurivocal (Oliveira 2012, 408-411). Os profissionais dos serviços educativos são facilitadores do conhecimento e da interpretação do discurso do museu, promovendo o diálogo com os diversos públicos, criando a possibilidade de diferentes reflexões (a sua e a dos públicos) (Oliveira, 2013, p. 7).

Essa citação se ancora nos princípios da Nova Museologia e da Museologia Crítica, especialmente a partir da Declaração de Caracas (1992), reafirmando o museu como espaço de mediação, escuta e transformação social.

> Que o museu deve reflectir as diferentes linguagens culturais em sua acção comunicadora, permitindo a emissão e a recepção de mensagens com base nos códigos comuns entre a instituições e seu público, acessíveis e reconhecíveis pela maioria;

> Que o processo de comunicação não é unidirecional, mas um processo interactivo, um diálogo permanente entre emissores e receptores, que contribui para o desenvolvimento e o enriquecimento mútuo, e evita a possibilidade de manipulação ou imposição de valores e sistemas de qualquer tipo;
> [...] Que o museu é um importante instrumento no processo de educação permanente do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidades crítica e cognitiva, assim como para o desenvolvimento da comunidade, fortalecendo sua identidade, consciência crítica e auto-estima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e colectiva;
> Que não pode existir um museu integral, ou integrado na comunidade se o discurso museológico não utilizar uma linguagem aberta, democrática e participativa (ICOM, 1992, p. 251-252).

Vianna (2015, p. 204) menciona o posicionamento do museólogo português Mário Moutinho, exposto durante uma aula inaugural do curso de Museologia da UNIRIO, em 2014, na qual ele destacou que “os museus precisam se pensar também como uma instituição promotora de “serviços”, estabelecendo uma relação menos indiferente, não bastando ao museu ter suas “portas abertas”, simplesmente”. Essa “provocação”, nos convida a refletir sobre o papel social dos museus, no deslocar de uma postura passiva para uma atuação ativa e comprometida com a diversidade de seus públicos, o que no contexto da EJA é de suma urgência. Como aponta Aidar (2019), a acessibilidade em museus não deve se restringir a adaptações físicas ou comunicacionais, mas deve incluir ações educativas que considerem as múltiplas formas de exclusão e invisibilidade social. Isso implica reconhecer que os estudantes da EJA, muitas vezes, não se veem representados nas narrativas museológicas, tampouco se sentem convidados a ocupar esses espaços.

Reiteradamente, o acesso, portanto, deve ser compreendido para além da simples ocupação do espaço físico: a EJA precisa se reconhecer sujeito legítimo nesses espaços, capaz de construir, interagir e pertencer. Como defende Vianna (2015, p. 194), trata-se de garantir, aos estudantes, condições concretas para “participarem de um mundo social, amplo e irrestrito, assim como eles próprios, em suas vivências compartilhadas como usuários desses equipamentos culturais”.

A transição simbólica “da sala de aula ao espaço museológico” não se dá de forma automática ou neutra. Para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, esse deslocamento exige mais do que a abertura física das instituições culturais: requer acessos plurais, que reconheçam suas trajetórias, saberes. É nesse sentido que se discute aqui a importância de uma museologia dialógica, crítica e emancipada por acessos plurais, capaz de romper com lógicas excludentes e promover o pertencimento.

Há de se compreender que o acesso aos museus por parte dos sujeitos da EJA é atravessado por dimensões simbólicas que operam silenciosamente na manutenção da exclusão cultural. Sob a ótica da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1982), esse acesso

não pode ser interpretado apenas como “a abertura de suas portas”, mas deve implicar a efetiva partilha legítima de saberes e o reconhecimento de pertença simbólica desses sujeitos, como defendem Santos e Ribeiro (2020)

> [...] a violência simbólica pode estar expressa no modo como o ensino-aprendizagem é conduzido, dado que há especificidades do contexto de jovens e adultos e a educação voltada aos mesmos não pode ocorrer da mesma maneira que para os alunos da Educação regular (por serem realidades diferentes) (Santos; Ribeiro, 2020, p. 11).

Nesse sentido, visitar um museu envolve uma questão de pertencimento, de se reconhecer como público e detentor de direitos. A ausência de familiaridade com os códigos estéticos, linguísticos e comportamentais esperados nesses espaços pode gerar sentimentos de inadequação e reforçar a exclusão.

Como alerta Setton (2005, p. 95), é preciso “historicizar e simbolizar”, compreender que o acesso se constrói em articulação com a escola, a família, por meio de narrativas que dialoguem com as vivências dos sujeitos que promovem a autonomia crítica do público. Assim, pensar uma museologia comprometida por acessos plurais exige também enfrentar as desigualdades simbólicas que estruturam o campo cultural.

Por meio das reflexões de Pierre Bourdieu, é possível compreender como essas desigualdades se reproduzem através da distribuição desigual do capital cultural e da legitimação de hierarquias simbólicas na escola e perpetuadas por espaços de cultura.

Bourdieu (1987) aponta que

> O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquina, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, como forma de objetivação muito particular, porque, como se pode ver com o certificado escolar, confere ao capital cultural – que supostamente garante – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1987, p. 2, tradução nossa).

A realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil evidencia que os sujeitos dessa modalidade não têm, historicamente, as mesmas condições de acesso, apropriação e legitimação das três formas de capital cultural descritas por Pierre Bourdieu - incorporado, objetivado e institucionalizado.

Segundo Bourdieu (1987), o capital cultural incorporado exige tempo, investimento pessoal e familiar, e é adquirido ao longo da socialização primária. No entanto, como destacam Santos e Ribeiro (2020), os estudantes da EJA, em sua maioria, “provêm de contextos socioeconômicos desfavoráveis” e não tiveram acesso, desde cedo, a práticas

culturais valorizadas socialmente, o que compromete o desempenho escolar e a familiaridade com os códigos legitimados.

O capital cultural objetivado, por sua vez, está materializado em bens culturais como livros, instrumentos, obras de arte e acesso a eventos culturais. Bourdieu (1987) afirma que, para que esse capital seja apropriado, é necessário não apenas acesso econômico, mas também capital incorporado que permita sua decodificação. Na EJA, a desigualdade no acesso ao capital cultural objetivado reflete-se em trajetórias marcadas por privações materiais e ausência de familiaridade com os códigos legitimados pela cultura escolar e letrada.

Já o capital cultural institucionalizado, representado por diplomas e certificados escolares, é justamente o que os sujeitos da EJA buscam recuperar ou conquistar. No entanto, como apontam Santos e Ribeiro (2020, p. 3), mesmo com o retorno à escola, “há real possibilidade de que não haja ascensão a partir dessa escolarização, mas sim que a classe seja reproduzida”, caso a escola não reconheça os saberes prévios e as condições específicas desses sujeitos.

Em síntese, para a EJA é um desafio romper a lógica da reprodução simbólica. Isso exige práticas pedagógicas sensíveis, políticas públicas comprometidas e espaços de cultura, como os museus, que reconheçam e acolham esses sujeitos como produtores legítimos de cultura e conhecimento, espaços que possibilitem não apenas o acesso, mas a reconstrução e legitimação de seus próprios capitais culturais.

Ao longo do tempo, os museus aturaram como instituições que contribuíram para a naturalização das desigualdades no acesso e no reconhecimento simbólico de determinados grupos sociais. Nesse cenário, os espaços museológicos, enquanto depositários privilegiados de capital cultural objetivado, tendem a reproduzir lógicas de distinção e exclusão, sobretudo quando seus discursos e práticas são marcados por referências hegemônicas de cultura e saber. A crítica ao modelo museológico tradicional, voltado à celebração da cultura hegemônica e à sacralização do objeto, nos ajuda a compreender por que tantos sujeitos da EJA não se reconhecem nesses espaços. Como destaca Gouveia Júnior (2014), “as instituições museais legitimariam uma memória oficial sustentada pela informação/objeto museológico aplicada aos interesses das ideologias das classes dominantes e favorecendo a consolidação da hegemonia do aparelho do Estado’ (Gouveia Júnior, 2014, p.88).

Segundo Martins (2016), o acesso das classes populares aos museus ocorre ao acaso, não necessariamente motivado por interesse consciente ou familiaridade prévia com os conteúdos apresentados nesses espaços culturais. O pesquisador faz referência ao sociólogo francês Bourdieu ao mencionar que

> Para Bourdieu os indivíduos teriam suas preferências e realizariam suas escolhas, devido a um “senso de homologia” entre bens culturais e posição social. Essa correlação permitiria aos sujeitos desenvolver uma identificação com os bens culturais que estão “adequados a sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 217). Dito de outro modo, os indivíduos realizariam suas escolhas e, consequentemente, estruturariam seus gostos e preferências de acordo com as características do seu grupo social de origem. Para o autor, o consumo dos bens da cultura legitimada seria realizado por aqueles agentes situados nas posições sociais dominantes. A longa familiaridade com os bens culturais que somente os sujeitos socializados nas classes dominantes possuiriam e a influência do sistema escolar, desenvolveria um sistema de disposições, um habitus, que orientaria o gosto para a apropriação dos bens da cultura legitimada (Martins, 2016, p.110-111).

Tal estrutura simbólica, construída historicamente para reforçar fronteiras de pertencimento, transformou muitos museus em espaços distantes da realidade popular, “Esses lugares, por guardarem estreita relação com narrativas mitológicas e artefatos valiosos, durante muito tempo eram concebidos e dispostos de modo a afastar o homem simples” (Martins, 2016, p. 86). No entanto, ao discutir os princípios da Mesa Redonda de Santiago (1972) e da Declaração de Caracas (1992), o autor aponta caminhos para a superação desse paradigma, defendendo um museu comprometido com a transformação social, capaz de “fomentar e ampliar as possibilidades de construção identitária e coletiva, a produção de conhecimentos […] e a inclusão social, através da democratização do acesso, uso e produção de bens culturais” (Martins, 2016, p. 90). Isso exige reposicionar o museu como espaço de escuta e coautoria, especialmente para os sujeitos da EJA.

> Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua "intenção" e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido, ou um jogo de manchas de cores sem qualquer utilidade. Ou, dito por outras palavras, colocado diante de uma mensagem rica demais para ele. (Bourdieu, Darbel, 2003, p. 71, grifo do autor).

A assertiva de Bourdieu e Darbel (2003) dialoga em particular quando se considera a relação dos museus com o público da Educação de Jovens e Adultos, frequentemente alijado dos discursos hegemônicos e das práticas culturais institucionalizadas. A visão tradicional do museu, marcada por referências culturais e saberes que frequentemente se afastam das experiências e dos repertórios de vida desses sujeitos, gera barreiras tanto de acesso quanto de apreensão.

A museologia contemporânea tem passado por significativas transformações, assumindo um papel cada vez mais ativo na promoção da inclusão e no diálogo com diferentes públicos. Nesse processo de renovação, Aly, Abdallah e Fackler (2020) destacam que “os museus têm um impacto profundo no processo de aprendizagem ao longo da vida, pois são ferramentas para melhorar a inclusão social, a cidadania ativa e o desenvolvimento

pessoal” (2021, p. 136, tradução nossa), ratificando o papel estratégico dessas instituições diante dos desafios contemporâneos da educação e da cultura.

Contudo, os autores refletem que a aprendizagem de adultos ainda ocupa uma posição periférica nos museus. Partindo da premissa de que o aprendizado é um processo contínuo e multifacetado, os autores defendem que essas instituições, ao integrarem saberes formais e não formais, oferecem experiências educativas únicas, capazes de alcançar públicos diversos, inclusive pessoas analfabetas ou com baixo letramento. Nesse sentido, afirmam que “os museus e as galerias de exposição devem oferecer mais do que exposições interessantes; eles devem ser capazes de comunicar essas ideias e temas com as experiências de vida de diferentes grupos de público, devem ser capazes de construir um alcance comunitário” (Aly, Abdallah e Fackler, 2020, p. 142). Os autores reconhecem, ainda, a percepção histórica dos museus como lugares elitistas e defende a construção de uma Museologia socialmente comprometida.

É nesse entrelaçamento entre desigualdade, reconhecimento e ação transformadora que se impõe a urgência de repensar os museus como instituições em constante construção. Mais do que repositórios de objetos, eles devem se constituir como lugares de diálogo, produção coletiva de sentidos e exercício da cidadania. Ao assumirem essa perspectiva, aproximam-se de uma concepção de museologia comprometida com a justiça social e com a educação emancipadora. Diante disso, abre-se espaço para uma reflexão mais profunda e propositiva: por uma práxis libertadora no museu.

CAPÍTULO 4

POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA NO MUSEU

4 POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA NO MUSEU

O presente capítulo reflete sobre a historicidade dos museus e a dificuldade de uma única definição, uma vez que o museu deve acompanhar as mudanças que perpassam pela sociedade. Ressalta-se que no mundo atual não há mais espaço para um museu neutro e apolítico, mas sim para uma instituição museu que busque desenvolver a práxis libertadora, consolidando tal afirmativa ao evidenciar a discussão sobre a nova definição de Museu que foi aprovada em 2022 e trouxe à reflexão novos termos e conceitos. Os termos que o mundo discutiu e os países escolheram retrata a premissa do museu enquanto espaço de conservação e preservação do patrimônio cultural da humanidade, mas traz também a reflexão da necessidade do acesso a "esse espaço", de modo a viabilizar a criação de conexões significativas e identitárias entre os diversos públicos. É esse museu que a presente pesquisa busca o acesso por parte de toda a comunidade e inclusive pelos alunos da EJA.

4.1 Do Templo das Musas ao Museu Integral

Como já foi citado na introdução, a historicidade dos museus faz referência a sua conjecturada origem desde a casa das musas, passando pelos Gabinetes de Curiosidades, ou Câmaras de Maravilhas, constituídos pelo capricho da elite e sumariamente para esta elite, mas que com o passar dos séculos começa a despir-se do puro elitismo, perpassando de "*lócus* de contemplação", para "*lócus* de discussão". Espaço este, que conforme o poeta e museólogo Mario Chagas atenta, deve ter a missão de viabilizar as relações e novas produções. Percebe-se aqui que o museu da contemporaneidade passa a ser entendido como um "palco" de relações e de múltiplas intersecções. Mario Chagas associa o museu a uma "arena", onde não é concebível neutralidade ou posição apolítica (Chagas, 1999), nos alertando, ainda, sobre a importância dos "lugares de memória" a serviço do desenvolvimento social. A memória aqui evidenciada como um direito à cidadania e não com uma concessão aos grupos sociais detentores de situação econômica privilegiada.

> Trabalhar os museus e a museologia nesta perspectiva (do poder da memória) implica afirmar o poder dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos de origem social diversificada para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas. O museu que abraça esta vereda não está interessado apenas em democratizar o acesso aos bens culturais acumulados, mas, sobretudo, em democratizar a própria produção de bens, serviços e informações culturais. O compromisso, neste caso, não é tanto com o ter e preservar acervos, e sim com o ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o ´seu sinal de sangue` (Chagas, 1999, 23, grifo do autor).

Sob essa perspectiva de análise, especialmente tratando-se da formação da sociedade brasileira, não se pode negar a importância dos sujeitos, visitantes reais e potenciais dos espaços museológicos, oriundos de uma história marcada pelo processo colonial que protagonizou as desigualdades sociais, a situação de pobreza, miséria, exclusão que repercutem num processo contínuo ao longo dos séculos segregando em minorias sociais grande parte da população.

Diante de tanta exclusão, o museu contemporâneo se apresenta como um instrumento de resgate da memória, mas principalmente da cidadania, um espaço de oportunidades que pode promover ações questionadoras, críticas, reflexivas, onde o objeto museológico de necrófilo passa a ser biófilo[18], onde a aprendizagem não é mais unilateral, vertical, reducionista e sim ativa. Como o jurista José Afonso da Silva referenciou "os museus são certamente centros de cultura dos mais expressivos. Constituem espaço privilegiado para produção e reprodução de conhecimento, em especial em países carentes[19], como o Brasil" (Silva, 2001, p. 145). No Brasil significativa parcela da população sofre os males da desigualdade social, econômica e demais formas de intolerâncias, como racial, de gênero, religiosa e outras mais. Inclusive, a representação da violência, formas de opressão e injustiças sociais, aparecem como novas pautas em exposições museológicas.

Considerando tais mudanças, a socióloga Amy Sodaro apresenta os "Museus Memoriais" como instrumento de resgate da memória e história de grupos vitimizados e silenciados. A pesquisadora acredita que "confrontar o passado por meio da lembrança fornece a estrutura e os padrões para nossa compreensão dos direitos humanos, pela obrigação moral de lembrar deles, protegê-los e promovê-los" (Sodaro, 2019, p. 213). Myrian Sepúlveda conjuga com a reflexão de Amy Sodaro e, também, considera que a atenção se volta para a procura da justiça e não apenas para a representação do passado, conforme reflexão a seguir:

> Os museus, de modo geral, abriram suas portas para abrigar uma diversidade maior do que aquilo que se compreende como cultura material, procurando representar segmentos sociais antes ausentes desses espaços culturais. Mais do que isso, os museus partiram para a formação de curadorias e coleções colaborativas, em que o "outro" que é apresentado deixa de ser o objeto do museu e passa a ser o autor de sua própria representação. Museus se diversificaram e alcançaram novas pautas. Diversas formas de opressão ao longo da história e ao redor do mundo passaram a ser objeto da história e da memória, como a escravidão dos africanos no período colonial, o genocídio dos povos indígenas, as ditaduras militares da América Latina, o Holocausto, o apartheid sul-africano e o

[18] Na obra "O coração do homem" de Erich Fromm, o autor trabalha com as síndromes da necrofilia e da biofilia e tais conceitos impulsionaram os pensamentos do pesquisador Mario Chagas, fazendo-o pensar tais concepções para com os museus, trazendo a tônica dos museus biófilos e dos museus necrófilos. Disponível em: http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/5riodeencontros.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

[19] Carentes entendemos, no atual contexto político, econômico e social como países em desenvolvimento.

> genocídio de Ruanda, entre outras barbáries. Arquivos, museus, bibliotecas, sítios históricos, bem como filmes, performances e instalações artísticas voltaram-se para as histórias difíceis de serem narradas (Santos, 2021, p. 8).

As mudanças dentro do campo da Museologia vêm ocorrendo, mesmo que lentamente. Há cerca de 50 (cinquenta) anos, no ano de 1972, na Mesa-Redonda de Santiago, no Chile[20], as reflexões consideraram especialmente, questões de cunho social, político e cultural dos países latino-americanos. Hugues de Varine-Bohan[21], então Diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM), quando da referida Mesa-Redonda, revela que os textos oriundos do evento podem ter envelhecido tanto na forma como no conteúdo, mas ainda ganha destaque o sentido inovador e revolucionário dos mesmos, trazendo o conceito de Museu Integral, que é aquele voltado para a sociedade como um todo, que considera os problemas da sociedade e o Museu como ação, atuando como mecanismo de mudança social (Varine, 1995). Assim entendendo, um museu que deve ser considerado como local onde "o visitante não é um consumidor dócil, ou mesmo estúpido, mas um criador que pode e deve participar na construção do futuro" (Varine, 1985, p. 4, tradução nossa). Tal expressão já reflete a influência das ideias do pedagogo e filósofo Paulo Freire nas concepções de Varine.

Varine em entrevista concedida a Mario Chagas no ano de 1996 explica que assim como Paulo Freire demonstrou que os educandos não são meros objetos da educação, mas sim sujeitos educativos importantes pois sempre tem algo a oferecer, invertendo a então relação educação e educando, "no domínio da cultura, é importante inverter igualmente a relação da oferta e da procura. Todo cidadão, toda comunidade oferecem alguma coisa em troca do que o agente cultural pode lhe oferecer" (Chagas, 1996, p. 8).

Na referida entrevista, Varine sugere que, com a partida de Paulo Freire, compete a nós nos debruçarmos sobre seu legado e de acordo com a nossa alçada adequá-lo aos nossos problemas. Alves e Reis (2013) também relacionam as ideais de Paulo Freire à nova Museologia que erige de modo emancipatório, comprometida na práxis do encontro, das conexões, no diálogo, permitindo a formação da consciência crítica, envolvida com o social, com a política e principalmente, com o outro. O museu templo perde sua finalidade e dá lugar a uma instituição de engajamento cívico, a "um Museu e uma Museologia sustentada em uma práxis libertadora e em suas bases filosóficas" (Reis, 2021, p. 146).

---

[20] Encontro organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) para discutir o papel dos museus na América Latina.

[21] Hugues de Varine, como é conhecido e assina suas obras, atuou doze anos no Conselho Internacional de Museus, sendo que na função de Diretor entre os anos de 1965 a 1974. Em sua trajetória de vida Hugues é um nome extremamente conceituado na Museologia, principalmente por sua atuação como consultor internacional na área do patrimônio e desenvolvimento; é também um dos precursores do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), em 1985.

É essa “Nova Museologia” que permite pensar o Museu como instituição democrática e a serviço da sociedade. Onde o centro do Museu e da Museologia não é mais o objeto e sim o indivíduo, o visitante, que tem voz, que tem obrigações, que tem direitos, direito à inserção, direito à educação, direito à cultura, direito de ser sujeito.

4.2 A Museologia como campo em transformação

As considerações acima configuram um preâmbulo a fim de demonstrar que o Museu e, consequentemente, a Museologia estão em constante mutação o que dificulta engessar uma única definição. As tentativas de se definir a palavra museu surgem desde a sua “criação”, nos séculos XVIII e XIX.

No ano de 2020 o ICOM publicou um texto intitulado “*224 years of defining the museum*” a data faz referência à *Gallery of the Society of Patriotic Friends of the Arts* que em 1796 apresentou uma definição sobre o propósito da sua existência. No decorrer do texto são apresentadas outras instituições e suas tentativas de definições. Cabe destacar a primeira definição oficial para Museu elaborada pelo próprio ICOM, quando da sua fundação em 1946:

> The word 'museum' includes all collections, open to the public, of artistic, technical, scientific, historical or archaeological material, including zoos and botanical gardens, but excluding libraries, except in so far as they maintain permanent exhibition rooms (ICOM, 2020, p. [2]).

A referida definição abarca a tipologia das coleções de objetos musealizados, incluindo Jardins zoológicos e botânicos. Cita a abertura ao público e exclui bibliotecas que não mantêm salas de exposição permanente. Mairesse (2020) observa que essa definição sofreu alterações ao longo dos anos, mas sempre permaneceu um princípio de continuidade entre as mesmas, conforme comprova por meio da definição do ICOM de 2007, no trecho a seguir.

> A museum is a *non-profit* (1974), *permanent* (1951) *institution* (1961) *in the service of society and its development* (1974), *open to the public* (1946), *which acquires* (1974), *conserves* (1951), *researches* (*studies* (1951)), *communicates* and *exhibits* (1951) the *tangible and intangible heritage of humanity and its environment* (1974) for the *purposes of education* (1961), *study* (1961) *and enjoyment* (1961). (ICOM, 2007 adaptado por Mairesse, 2020, p. 36-37, grifo do autor)

A tradução do trecho nos remete a seguinte estrutura:

> O museu é uma *instituição* (1961) permanente (1951) sem fins lucrativos (1974), *ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento* (1974), *aberta ao público* (1946), que *adquire* (1974), *conserva* (1951), (*estuda* (1951)), *comunica e expõe* (1951) o *patrimônio tangível e intangível da humanidade e do seu meio ambiente* (1974) *para fins de educação* (1961), *estudo* (1961) e

> deleite (1961). (ICOM, 2007 adaptado por Mairesse, 2020, p. 36-37, grifo do autor, tradução nossa).

Cabe ressaltar que na 24ª Conferência Geral do ICOM em 2016, discutiu-se a necessidade de atualizar essa definição de 2007, mas somente no ano de 2022 que foi aprovada a nova definição de museu, na 26ª *International Council of Museums* que ocorreu em Praga, na Itália, em agosto. O museu passa a ser reconhecido da seguinte maneira:

> Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento (ICOM Brasil, 2022a).

Nota-se que o *princípio de continuidade* citado por Mairesse está presente na atual definição e que novos termos essenciais foram inseridos. É um texto construído globalmente, resultante de quase dois anos de consultas à milhares de profissionais do mundo, tarefa complexa que já estava em andamento em 2020 por parte da Coordenação do ICOM Define, Comitê para Definição de Museu, tendo como Co-Presidente o museólogo Bruno César Brulon Soares. O referido Comitê estabeleceu uma metodologia com início em dezembro de 2020 e que seguiu até a votação final na Conferência Trienal do ICOM, sendo que nesse ínterim os Comitês Nacionais e Internacionais prosseguiram com os diálogos e consultas locais para subsidiar os trabalhos[22].

[22] No Brasil a consulta pública para definição dos conceitos escolhidos pela comunidade museal brasileira como contribuição à Nova Definição de Museu recebeu a participação de 1.604 pessoas. Sendo 784 em respostas individuais e 820 pessoas participantes dos debates promovidos por 62 grupos em todo o País (ICOM Brasil, 2022b).

No Brasil, os vinte (20) termos escolhidos pelo ICOM Brasil podem ser observados na figura 11.

Figura 11 – Termos escolhidos pelo ICOM Brasil

Fonte: ICOM Brasil, 2022b, adaptado pela autora

Não somente os termos propostos pelo ICOM Brasil, mas também por outras nações, refletem a busca por mudanças que acompanhem a contemporaneidade, evidenciam a ânsia por justiça social, pela garantia de direitos sociais básicos, pela construção de valores sociais necessários ao museu e a sociedade como um todo, refletem a busca pela práxis libertadora como já citado.

Esses anseios vão de encontro as reflexões de Yunci Cai (2020) ao afirmar que

> O museu pode ser um espaço de libertação ou um espaço de repressão, em função dos ideais e dos valores ser representado e promovido no museu. No mundo de hoje dominado por divisões políticas, o museu pode emergir como um fórum inclusivo para promover o respeito e a dignidade para todas as pessoas, onde todos, independentemente de etnia, língua ou religião, podem ter um lugar chamado de seu [...]. (Cai, 2020, p. 7, tradução nossa).

Muito ainda tem que se caminhar para sanar esse impasse - museu espaço de libertação ou opressão? Ao analisar a atual definição de museu, dentre os termos não antes

vistos nas definições anteriores, pode-se observar que a denominação “Museu” já não concebe a neutralidade nem a apolicitidade. O museu não vai deixar de ser um passado, presente, futuro, cores, formas, números, imagens, vozes, textos, músicas, coisas, pessoas, sentimentos, entretanto todas essas especificidades passam a ter significado dentro de uma comunidade, dentro de uma sociedade, dentro de um mundo em que se vive.

4.3 Caminhos para mudanças necessárias

Mudanças em torno do repensar o fazer museológico vem ocorrendo, com destaque inicial no século XIX com a abertura de coleções privadas a um público amplo, mas foi na segunda metade do século XX que as discussões sobre a função social e a função educativa dos museus tornaram-se mais intensas em eventos e documentos sobre a temática. Primo (1999) revela alguns encontros que apresentam a evolução do conceito e da prática da museologia no século XX, dentre eles estão o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus realizado no Rio de Janeiro em 1958, na Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972, no I Atelier Internacional da Nova Museologia que ocorreu na cidade de Quebec no Canadá em 1984, na Reunião de Oaxtepec, no México em 1984 e também na Reunião de Caracas realizada em 1992 na Venezuela (Primo, 1999).

No documento produzido pela Mesa Redonda de Santiago no Chile de 1972, o museu aparece como um “agente incomparável da educação permanente”. A questão principal dessa afirmação é o entendimento de qual “educação” está sendo discutida e posta em prática, a educação libertadora, que dá “asas” ou a educação que “engaiola” e não promove o voo?[23]. O fato é que somente as ações relativas às práticas museológicas desenvolvidas é que podem responder tal questionamento e a trajetória da formação acadêmica-profissional em Museologia tem papel fundamental nesse processo. O repassar dos conhecimentos teóricos, técnicas é importante na formação acadêmica, mas o educador não pode ser escravo delas, como Paulo Freire destaca:

> Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas,

[23] A pesquisadora Dra. Maria Amélia Reis em seu artigo intitulado Museus e os modos de educar para a liberdade: asas ou gaiolas? Publicado no ano de 2021, recorre ao pensamento de Rubem Alves sobre (escolas gaiolas e escolas asas) e traz para o Museu a questão com enfoque à importância da educação integral nos espaços museológicos.

> entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (Freire, 2011, p. 25).

Existindo na academia uma educação libertadora, conforme evocada por Paulo Freire, que garanta ao educando espaços e condições para que a reflexão e ação avancem para uma consciência crítica, certamente esses futuros profissionais contribuirão para que os espaços museológicos sejam também espaços de produção de saber, construção do conhecimento.

Santos (1994) explica que quando da exposição museológica, desde o momento do estabelecimento do roteiro da mesma, da apresentação dos objetos, elaboração de textos, etiquetas, a preocupação não deve ser com a transmissão de um conteúdo a ser acumulado, mas sim que suscite "a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer" (Santos, 1994, p. 42). A exposição deve propiciar a "educação integral, como práxis humana, efetivada pelos museus para além das visitas contemplativas e ações pedagógicas escolarizantes" (Reis, 2021, p. 148).

> Se entendemos a prática educativa como práxis que revela aos homens sua condição de humanos, em devir e em processo, momento em que sua unicidade e pluralidade se evidenciam, o museu e sua atividade educativa serão entendidos como lugar de diálogo constante entre os homens-sujeitos com o seu acervo, produto também dos homens e das relações humanas na promoção de novas e prodigiosas leituras estimuladoras, nos mesmos, da autoconfiança em conhecer o que desconhecem, da cooperação e da solidariedade que ensina a vida em convivência na apropriação de novos caminhos comunitários e de valores necessários à toda condição humana. Para tal, os museus requerem criar condições para que seus espaços se construam como locus de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social, no público que a eles acorre, em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada, com vistas à compreensão e interpretação do mundo vivido e da importância do saber, dos diversos e múltiplos saberes para um mundo em transformação (Reis; Pinheiro, 2009, p. 37-38).

Os museus aparecem como meio de viabilizar a promoção da cidadania, capaz de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos, como oportunidade desses sujeitos terem um encontro com outra cultura e também com sua própria cultura, contribuindo para a construção de sua identidade, conhecendo os patrimônios culturais da sociedade e ser reconhecidos como patrimônio. Isso se trata da inclusão, de dar vez à participação social dos indivíduos e como Moraes (2021b) afirma, a inclusão deve fazer parte do ensino em Museologia, de modo que esses futuros profissionais considerem a inclusão e a participação social como elementos necessários em suas ações e planejamentos.

Pensar os museus como espaços de trocas, conexões, questionamentos e construção de saberes se faz necessário desde a academia. “Neste ponto, faz-se importante notar que o ensino em Museologia precisa estar atento e firme à formação de futuros profissionais que atuem como cientistas sociais aplicados que perspectivem sua atuação em prol da inclusão e da participação social” (Moraes, 2021a).

Estudos na área mostram a evolução do que se pode chamar de prioridade na “Instituição Museu”, que passa de repositório de objetos para centro de pesquisa até chegar a espaço de divulgação de conhecimento (Almeida, 1995). À luz da museologia na sociedade contemporânea cabe complementar a citação de Almeida e referenciar o espaço museu como também *lócus* de “construção” de conhecimento, de significados, partindo da premissa relacional idealizada por Oliveira (2013) ao entender que o significado do museu não deve ser limitado aos objetos, coleções, exposições, programas educacionais, publicações, área comercial, uma vez que “todos eles produzem significado e, nesse sentido, os visitantes são potenciais catalisadores de construção de significado” (Oliveira, 2013, p. 7).

O objeto museológico possui sua dimensão, seu contexto histórico-social, seu valor, mas se não houver o outro para se conectar a esse, o objeto perde sua finalidade numa exposição. Salvaguardar os bens culturais de uma sociedade de fato é uma premissa da museologia, os artefatos, bens materiais e imateriais produzidos ao longo da existência da humanidade são também catalisadores das memórias e do tempo presente como também do tempo futuro. Neste contexto a comunicação que ocorre entre o espaço expositivo e o público é de fundamental importância.

Os museus na atualidade “devem estar particularmente interessados nos processos de construção de significados, e no modo como estes condicionam a experiência museológica e as aprendizagens que dela poderão decorrer” (Melo, 2007, p. c61). Oliveira (2013) enfatiza, ainda, que os espaços expositivos devem ser plurivocais e dialógicos, viabilizando a exploração de temas tendo por base problemáticas na sociedade, como gênero, classe e outros.

O Museu é percebido então como espaço que está além da guarda e preservação, além das narrativas isoladas e do consumo visual. O ambiente museológico torna-se local de viabilização de conexões, de elos entre os sujeitos e o meio em que estão inseridos, do macro ao micro contexto sócio mundial. Os museus continuam reverberando as culturas que os produziram, bem como o sistema de pensamento político, sociocultural do qual fazem parte, entretanto o contemplar já não pode caminhar sozinho, para isso Hein (2009) afirma que “Produzir um módulo expositivo esplêndido, até espetacular, não assegura um alto grau de interação profunda do visitante; é preciso haver algo que atraia para que os visitantes se envolvam [...]” (Hein, 2009, p.69).

Tal atração pode ter vínculo com uma série de fatores propícios, como o espaço, a ambiência, as cores, a cenografia e a iluminação, dentre outros, que em sua essência estão associados às técnicas museográficas e que possuem suma importância. No entanto, o que se pretende destacar aqui é o olhar para outros quesitos que podem e devem fazer parte da preocupação dos envolvidos na elaboração das exposições, que são os fatores ligados ao sentimento identitário dos sujeitos em meio aos espaços museológicos, fatores que conduzam ao sentimento de pertença e isso se produz considerando os seus referenciais sócio-históricos.

É elementar perceber que as entidades museológicas não podem se abster de acompanhar as mudanças na sociedade. Oliveira (2013, p.2) ratifica tal concepção ao afirmar que os museus estão em “constante fase de transmutação”. Essa transmutação, esse acompanhamento supracitado acaba por se fazer necessário no próprio processo de construção do conhecimento científico no âmbito acadêmico. A formação acadêmica do museólogo engloba um conjunto de conhecimentos que são construídos ao longo do curso, sendo o saber (teoria) e o fazer (prática) os pilares no processo ensino - aprendizagem para que esses futuros profissionais tenham as habilidades básicas para atuação na área do conhecimento escolhida.

Cabe ressaltar que a formação curricular do indivíduo deve provocar também uma consciência crítica e de participação política solidária. Assim, urge que projetos voltados para exposições considerem o compromisso ético social tanto dos docentes envolvidos como dos discentes, explorando temas que os alunos possam relacionar práticas educativo-sociais, buscando a inclusão, a acessibilidade e a inserção dos mais variados públicos nos ambientes museológicos, fazendo uso da curadoria de modo que a mesma propicie a experiência imersiva e empática dos sujeitos nesses espaços.

O foco inicial dos curadores e museólogos está voltado para os elementos que fazem parte das exposições, desde a coleta até o tratamento técnico dos itens que se inserem dentro de um contexto que se pretende recriar, contar, apresentar, mas em consonância a essas ações deve-se pensar nos sujeitos que fazem/farão uso desses espaços, cabendo a pergunta: será que esses sujeitos estão sendo considerados em sua plenitude? Principalmente no que se refere a realidade social, ou melhor, o contexto histórico-social desses sujeitos. Os envolvidos com as atividades técnicas, operacionais quando da organização das exposições certamente esperam a contemplação das coleções, das obras, dos espaços, entretanto, não se pode se restringir a esses.

Não se deve ignorar que cada visitante é um sujeito que carrega consigo as marcas adquiridas em sua vivência e muitas das vezes sobrevivência, principalmente diante dos desafios impostos pela sociedade capitalista e repleta de iniquidades sociais. Considerando a epistemologia de Paulo Freire, todo sujeito possui/produz conhecimento,

logo, independente de classe social, raça, credo, o ser humano é um sujeito infinito de possibilidades e, é essa potencialidade que deve ser considerada e explorada nos espaços museológicos.

De acordo com Reis e Pinheiro (2009, p. 37) a metodologia da práxis tem por base o “diálogo participativo sobre os problemas e conflitos da realidade vivenciada por todos e, esta, tomada como objeto e conteúdo primordial de uma educação emancipadora”.

Entendendo o museu como uma instituição e esta como uma invenção humana que ao longo dos séculos refletiu os interesses de poucos, mas que vem se libertando dessa face estigmatizada, percebe-se que novos horizontes se descortinam e no interior dos espaços museológicos a criatividade, a conscientização, a reflexão, o diálogo e a crítica, baseada nos problemas que fazem parte do contexto da sociedade, começam a surgir nas pautas das exposições, mesmo que timidamente.

Portanto, no museu não deve existir mais espaço para uma cultura silenciada e sim para ações culturais para a liberdade: de expressão, de pensamento, de existir e de se fazer presente. Esse é o museu que se deseja o acesso para todos os públicos. Esse é o museu que a EJA precisa experimentar e sentir-se parte desse espaço.

CAPÍTULO 5

A INTERLOCUÇÃO ENTRE MUSEU E EJA: UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS *STRICTO SENSU* NO PORTAL DA CAPES

5 A INTERLOCUÇÃO ENTRE MUSEU E EJA: UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS *STRICTO SENSU* NO PORTAL DA CAPES

O presente capítulo apresenta desde a metodologia empregada, especificando a base de dados utilizada, os descritores estabelecidos para busca das produções científicas e os critérios de inclusão e exclusão. Por fim, são analisados e refletidos os resultados obtidos.

5.1 Metodologia adotada

No início deste capítulo, é pertinente destacar a relevância da metodologia científica como elemento orientador de todo o percurso investigativo. O termo “metodologia” tem origem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo. Assim, compreende-se metodologia como um processo, um conjunto de métodos que busca estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica (Prodanov; Freitas, 2013). Sob uma perspectiva marxista, esse processo metodológico é entendido como intrinsecamente imbuído de ideologias, as quais precisam ser desveladas - sendo, portanto, sempre uma forma política de apreensão da realidade.

A presente investigação adota uma abordagem mista, com estratégias quali-quantitativas, em razão da complementaridade entre esses dois campos epistemológicos. Conforme Knechtel (2014, p. 106), a abordagem quanti-qualitativa permite a interpretação integrada dos dados: as informações quantitativas são analisadas por meio de representações numéricas, enquanto os dados qualitativos são interpretados a partir da observação, da interação participativa e da análise do discurso dos sujeitos, o que converge com a perspectiva crítica do discurso proposta por Fairclough (2001).

Quanto aos fins, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pois tem maior proximidade com o problema, visando torná-lo explícito (Gil, 2002). A pesquisa é exploratória porque realiza o levantamento de estudos e informações para análise e seleção no âmbito da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), uma vez que ela “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (Cervo; Bervian, 2006, p. 66).

No que se refere aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), articulando-se com os requisitos metodológicos da RSL para alcançar os objetivos propostos.

A revisão sistemática, por sua vez, constitui modalidade de investigação pautada em protocolos específicos, buscando compreender e conferir lógica a um significativo *corpus* documental. Fundamentada no princípio da reprodutibilidade científica, essa metologia explicita as bases de dados consultadas, as estratégias de busca utilizadas, os critérios de

inclusão e exclusão dos documentos selecionados, bem como os procedimentos de análise aplicados. Além disso, evidencia-se tanto as limitações inerentes aos conteúdos analisados quanto as fragilidades da própria revisão. Galvão e Ricarte (2020) ressaltam que a revisão sistemática

> É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão. De forma geral, a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados. Dito de outro modo, a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior, como pode ser o caso de uma revisão de literatura de conveniência (Galvão; Ricarte, 2020, p. 59)

Sampaio e Mancini (2007) sugerem que, numa pesquisa de revisão sistemática voltada à produção acadêmica, três etapas fundamentais devem ser contempladas: a definição do objetivo da revisão, a identificação da literatura pertinente e a seleção criteriosa dos estudos a serem incluídos. Para operacionalizar essas etapas, os autores indicam cinco passos metodológicos que estruturam o processo de forma sistemática.

No contexto desta investigação, os cinco passos foram conduzidos da seguinte maneira:

• Primeiro passo – definição da pergunta:

Será que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são considerados nos estudos, nas políticas e nas práticas relacionadas aos Museus e à Museologia?

• Segundo passo – busca de evidências:

Realizou-se o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática “Museus e a Educação de Jovens e Adultos”, com base na análise de trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

Para tanto, foi realizado o levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível no site https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

A escolha por teses e dissertações como *corpus* da investigação fundamenta-se na justificativa apresentada por Rosecler Vendruscolo em sua tese publicada em 2013, na qual a pesquisadora considera tais produções “um dos mais importantes materiais básicos, tanto para publicações em congressos, periódicos e livros; quanto para consultas de outros estudiosos que necessitam de trabalhos anteriores, com ampla gama de referências e que possam ser considerados confiáveis’’ (Vendruscolo, 2013, p.18).

A escolha pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES justifica-se por sua ampla cobertura, acessibilidade e reconhecida credibilidade acadêmica. Trata-se de um repositório público e digital que reúne, desde 1987, a produção intelectual dos programas de mestrado e doutorado no Brasil. Além de consolidar-se como fonte essencial para consultas científicas, exerce também papéis estratégicos na disseminação do conhecimento e no fortalecimento da pesquisa acadêmica nacional, tais como:

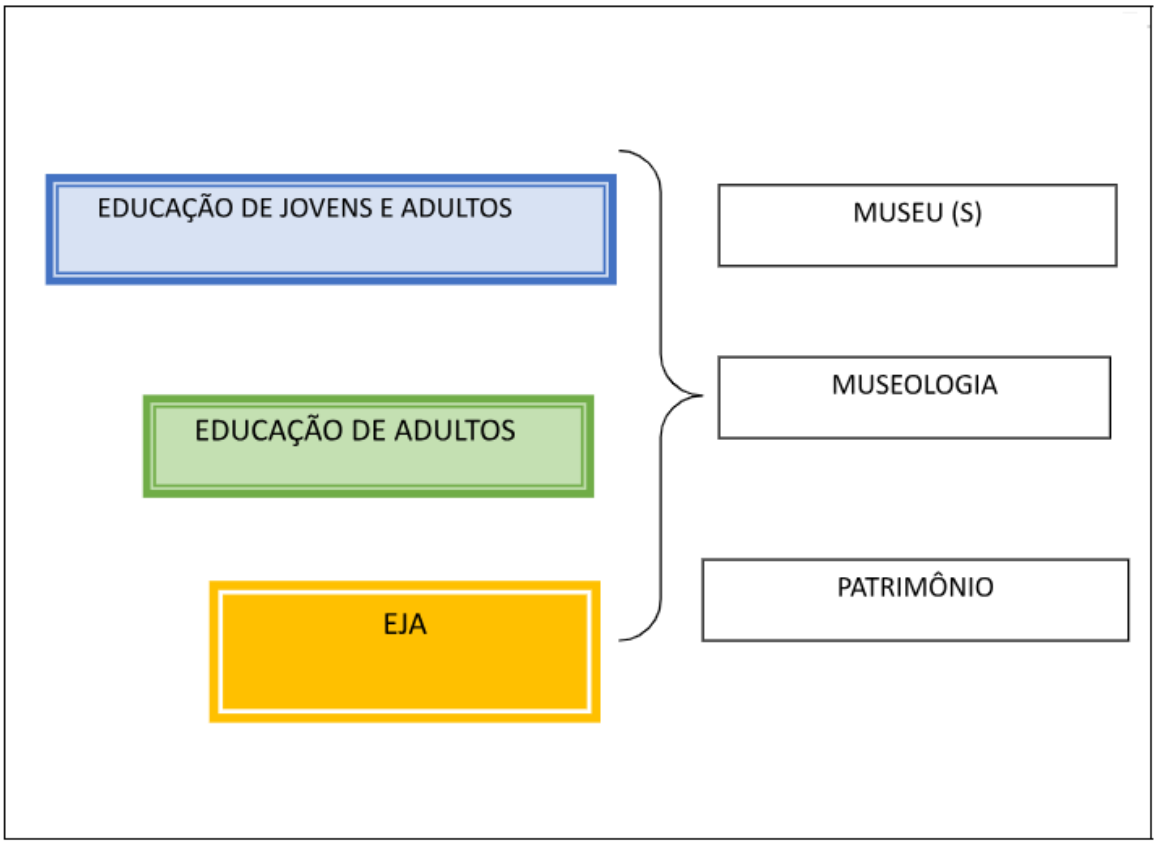
- Preservar a memória científica e acadêmica nacional: As teses e dissertações representam o resultado de pesquisas relevantes, sendo possível também acompanhar a mais recente produção intelectual em diferentes áreas;
- Conferir visibilidade à produção científica brasileira, ao centralizar as informações e facilitar o acesso à produção nacional por pesquisadores, estudantes e a sociedade em geral;
- Evitar a duplicação de pesquisas: o acesso facilitado permite que pesquisadores consultem trabalhos já realizados, evitando esforços redundantes;
- Ampliar a transparência e a disseminação do conhecimento: A disponibilização pública contribui para a democratização do acesso à informação científica; e
- Fornecer dados para análises e avaliações da pós-graduação: As informações contidas no banco de dados subsidiam a avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação pela própria CAPES e por outras instituições.

Neste estudo, foram consideradas exclusivamente as teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras devidamente cadastradas no Banco de Teses e Dissertações no intervalo compreendido entre 1987 (primeiro ano disponível para consulta no sistema da CAPES) até o ano de 2024, considerando o período de pesquisa até a defesa final da tese.

Os descritores[24] empregados estão indicados na próxima figura.

[24] Descritores são grupos de palavras utilizadas na indexação para designar o assunto de uma obra, esclarecendo que a indexação correta é de suma importância durante esse processo, pois é através da mesma que será identificado o conteúdo de um documento e atribuídos termos representativos de seus assuntos, com o objetivo de recuperá-los posteriormente (Tamashiro, 2016, p. 17).

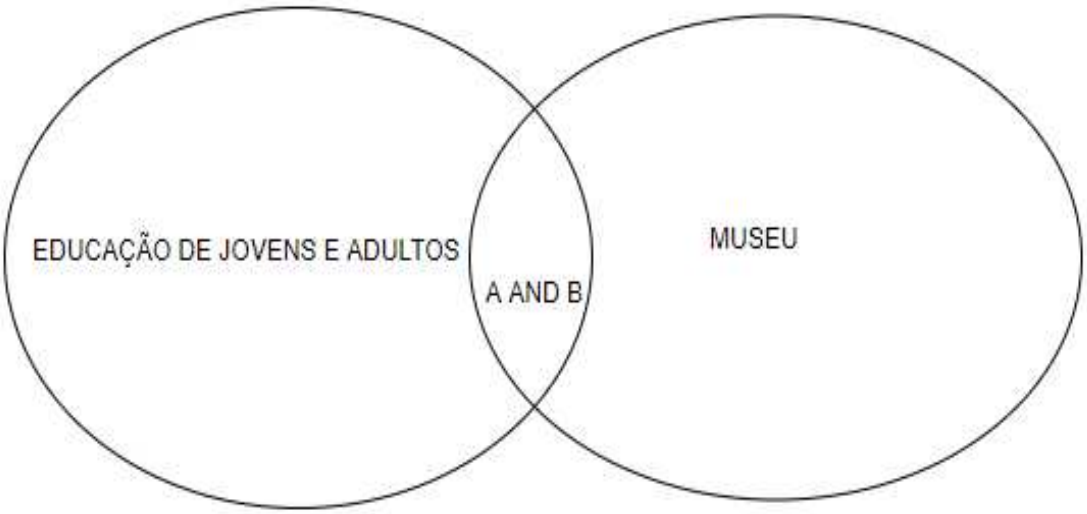
Figura 12 – Principais descritores utilizados na Pesquisa



Fonte: A Autora (2023).

A busca foi realizada utilizando o operador lógico booleano "*AND",* combinando os descritores definidos previamente. É importante destacar que os operadores booleanos são ferramentas essenciais para refinar e otimizar as buscas em bases de dados bibliográficas, pois permitem combinar ou excluir termos de pesquisa, tornando-as mais precisas. O operador "*AND"* é utilizado quando se deseja recuperar apenas os documentos que contenham todos os termos especificados simultaneamente. Assim, ao utilizar uma expressão conjuntiva com os descritores supracitados, é possível recuperar documentos indexados com ambos os termos de interesse. Como mostra a figura 13, houve a interseção entre o descritor (A): Educação de Jovens e Adultos e o descritor (B): Museu.

Figura 13 - Representatividade da intersecção do conjunto dos documentos A e B



.

Fonte: A Autora (2023).

• Terceiro passo – revisando e selecionando os estudos:

Realizada a busca dos descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a próxima etapa foi a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados para a posterior aplicação dos três critérios de exclusão estabelecidos. O primeiro critério (C1) é a exclusão de trabalhos duplicados. O segundo critério (C2) exclui pesquisas que não tratem sobre a temática foco do presente estudo. Por fim, o terceiro critério utilizado (C3) exclui as obras que não estão disponíveis para consulta integral. Desse modo, foram incluídos somente os trabalhos disponíveis na íntegra no BTD da CAPES ou acessíveis na internet por meio de outro repositório.

• Quarto passo – Analisando a qualidade metodológica dos estudos:

Após a seleção criteriosa dos textos, com base nos objetivos propostos, realizou-se a categorização dos textos a partir da análise crítica de seu conteúdo. A qualidade metodológica de cada trabalho foi analisada com o intuito de validar sua inclusão na revisão e de identificar, em seus achados e argumentos, possíveis respostas ao problema central desta investigação.

• Quinto passo – apresentando os resultados:

Os dados coletados foram examinados e interpretados com base no referencial teórico adotado, com o objetivo de responder à questão norteadora desta pesquisa e verificar se a hipótese inicialmente formulada foi confirmada ou refutada. Os resultados encontram-se organizados em formato de relatório descritivo, com o suporte de quadros, tabelas e gráficos que sistematizam as informações, favorecendo sua interpretação, como exemplificado na tabela apresentada na seção seguinte.

Esclarece-se que, embora existam *softwares* capazes de otimizar o processo de categorização de dados quantitativos, optou-se por não os utilizar, considerando que esta investigação não se restringe à abordagem quantitativa, envolvendo também uma análise qualitativa.

É necessário destacar que a proposta inicial contemplava a realização de uma pesquisa de “estado da arte”, abrangendo não somente dissertações e teses, mas também outras obras relevantes, como artigos de periódicos, textos em anais, seminários e congressos relacionados à temática. No entanto, diante da amplitude do material e da natureza sistemática da metodologia adotada, tornou-se necessária a delimitação.

Concluído o levantamento dos resumos das teses e dissertações, as informações foram organizadas e categorizadas por meio de instrumentos específicos, conforme será detalhado nas próximas seções.

5.2 Apresentação e análise dos resultados

Ao final da coleta de produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em dezembro de 2024, foi registrado o seguinte quantitativo de obras:

Tabela 1 – Quantitativo inicial de produções científicas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que relacionam Museu, Museologia, Patrimônio e Educação de Jovens e Adultos.

DESCRITORES	TOTAL INICIAL	EXCLUÍDOS			TOTAL FINAL
		CC1	CC2	CC3	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU	10	00	03	02	05
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS	10	03	02	02	03
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEOLOGIA	00	00	00	00	00
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO	29	03	15	08	03
EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU	46	07	25	10	04
EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEUS	27	04	15	08	00
EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEOLOGIA	04	01	02	01	00
EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO	58	05	43	07	03
EJA AND MUSEU	12	07	04	01	00
EJA AND MUSEUS	04	01	02	01	00
EJA AND MUSEOLOGIA	00	00	00	00	00
EJA AND PATRIMÔNIO	22	08	12	00	02
TOTAL	222	39	123	40	20

Fonte: A Autora (2025).

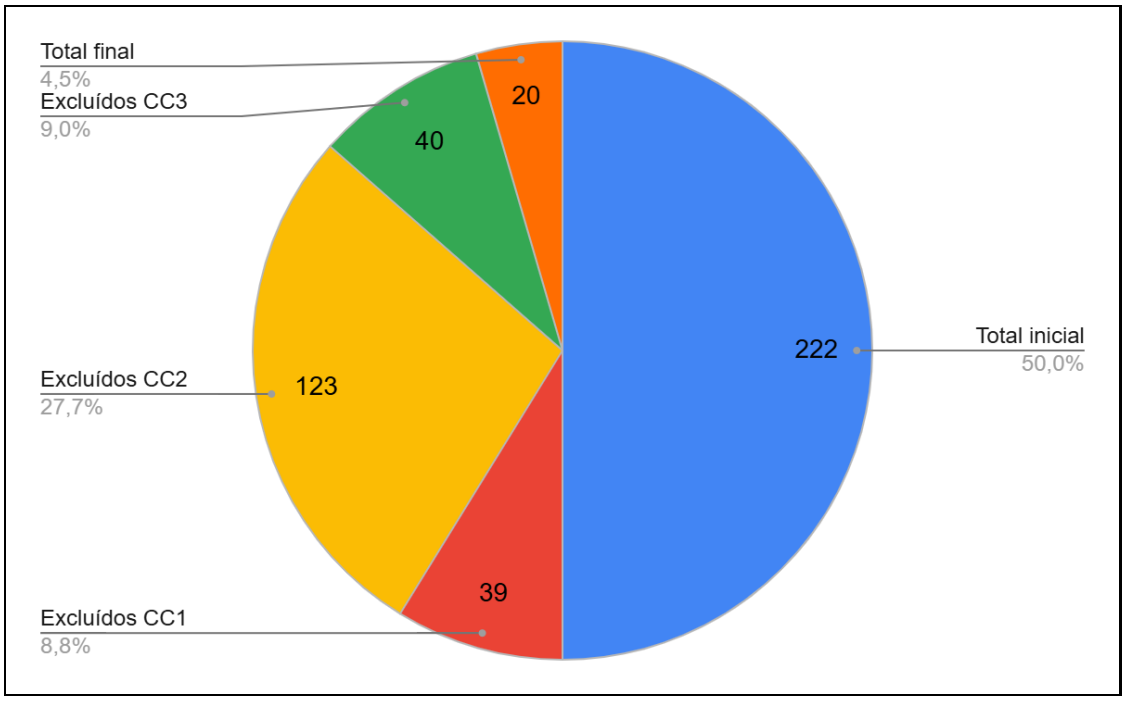
A tabela supracitada apresenta os descritores utilizados no processo de seleção das obras incluídas na revisão sistemática. Inicialmente, a busca resultou em 222 trabalhos, entre dissertações e teses. Em seguida, foi realizada a aplicação dos critérios de exclusão C2 e C3, o que levou à eliminação dos estudos que não abordavam a temática central da pesquisa ou que não estavam disponíveis na íntegra. Concluída essa etapa, foram selecionadas 20 produções científicas, que atenderam aos três critérios pré-estabelecidos.

Destaca-se que, dentre os trabalhos analisados, não foi possível selecionar nenhuma tese de doutorado; todos os 20 estudos incluídos correspondem a dissertações de mestrado. As teses encontradas nas buscas foram descartadas por não atenderem aos critérios estabelecidos, especialmente ao critério C2.

Com base na leitura do quadro supracitado e ao longo do processo de seleção das produções científicas, verificou-se que a maioria dos trabalhos recuperados (123) não atendia ao critério C2, ou seja, não abordava diretamente a temática central desta pesquisa. Dentre esses, muitos tratavam da EJA, mas sem qualquer articulação com a Museologia ou com o Patrimônio Cultural; outros, por sua vez, abordavam museus ou patrimônio, mas eram voltados a diferentes públicos, como crianças ou adultos em geral, sem foco específico nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para facilitar a visualização quantitativa desse processo, o gráfico a seguir sintetiza a triagem realizada.

Gráfico 01 – Quantitativo de estudos localizados e selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: A Autora (2025).

Para evidenciar o percurso metodológico da pesquisa e assegurar a transparência dos procedimentos adotados, apresentam-se, a seguir, os registros da busca realizada na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. As capturas de tela evidenciam os descritores utilizados nas estratégias de busca, bem como o quantitativo inicial de estudos localizados. Além disso, são disponibilizadas as tabelas que sistematizam os estudos selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão, conforme previamente descrito na metodologia.

Figura 14 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU”

Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 01 jan 2025.

Dos 10 (dez) resultados obtidos, após a aplicação rigorosa dos critérios de seleção (C1, C2 e C3), foram identificados os seguintes estudos como pertinentes à proposta desta pesquisa.

Quadro 3 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “MUSEU”

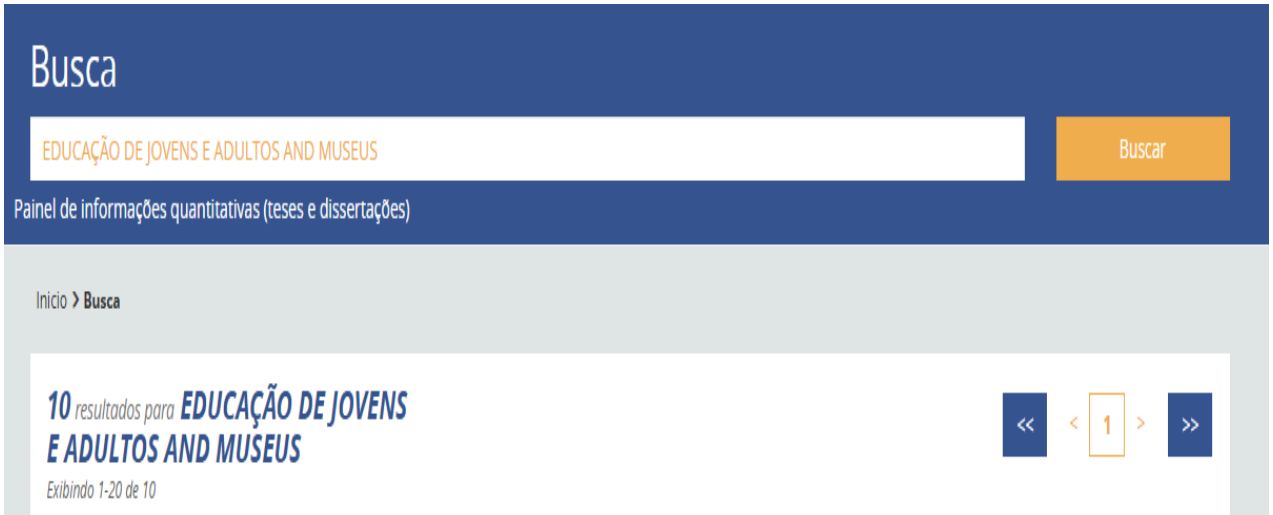
(continua)

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	ANO	REGIÃO
Diana Schuch Bertoglio	Estratégias Pedagógicas para o Ensino de Ciências na EJA incluindo atividades em um Museu Interativo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Mestrado em Ciências e Matemática	2013	Sul
Fabio Pereira de Souza	O Museu Virtual Salvador 1638: ferramenta pedagógica para a	Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos –	2022	Nordeste

	Educação de Jovens e Adultos - EJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.		
João Paulo Sobral Dias Netto.	A relação entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório?	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde	2017	Sudeste
Saint Clair Marques da Silva	Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA.	Universidade Federal de Minas Gerais / Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação	2011	Sudeste
Silvilene de Barros Ribeiro Morais	Museu de Ciência: o diálogo com as diferenças	Universidade Federal do Rio de Janeiro / Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação	2013	Sudeste

Fonte: A Autora (2025). (Conclusão)

Figura 15 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 01 jan 2025.

Também foram recuperados 10 (dez) resultados e, após a aplicação dos critérios de exclusão, foram selecionadas 3 (três) produções científicas.

Quadro 4 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS”

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	ANO	REGIÃO
Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna	Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: percepções, usos e desusos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). / Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação	2015	Sudeste
Débora da Silva Lopes dos Santos	Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação	2018	Sudeste
Natalia Ferreira Campos	Percepção e aprendizagem no Museu de Zoologia: uma análise das conversas dos visitantes	Universidade de São Paulo / Programa Interunidades - Mestrado em Ciências	2013	Sudeste

Fonte: A Autora (2025).

Cabe ressaltar que, ao combinar os descritores "Educação de Jovens e Adultos" e "Museologia", nenhum documento foi localizado, conforme pode ser observado na figura a seguir.

.

Figura 16 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEOLOGIA”

Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 01 jan 2025.

Optou-se, também, pela combinação dos termos “Educação de Jovens e Adultos” e “Patrimônio”, considerando que, conforme aponta Carvalho (2019), as categorias museu e

patrimônio cultural podem ser compreendidas, na atualidade, como dimensões complementares.

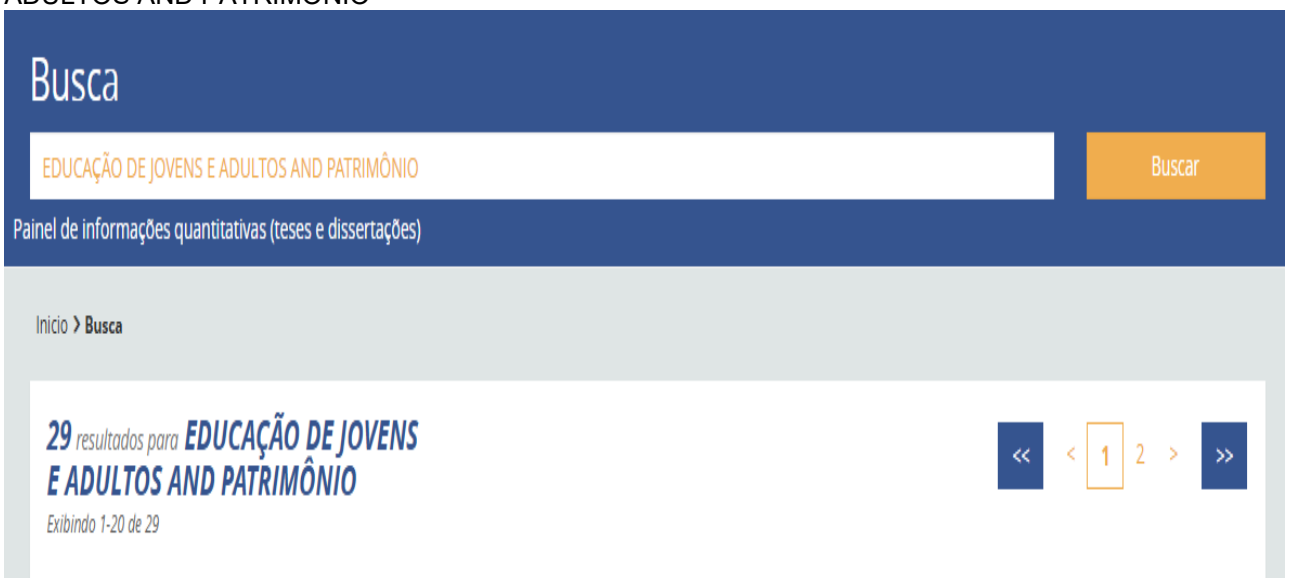
> A museologia como área de conhecimento científico se concretiza sobre indícios variados do patrimônio Cultural e natural (o objeto), em qualquer lugar que eles se apresentem (o lugar), através de procedimentos de preservação, conservação, documentação, exposição, educação, divulgação de conhecimentos (os instrumentos) (Cerávolo, 2004, p. 207).

O Prof. Dr. Mário Chagas corrobora com o exposto também ao citar que o museu e o patrimônio constituem campos distintos e complementares, que frequentemente dançam ao som da mesma música. “Ora é um, ora é o outro quem conduz a dança” (Chagas, 2013, p.3).

Grumberg (2007) conclui que trabalhar a educação patrimonial com jovens e adultos é, certamente, um meio de promover a valorização do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, e de fomentar um senso de pertencimento e orgulho comunitário entre esse grupo. Ao engajar os alunos em atividades de reflexão e descoberta, a educação patrimonial não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a curiosidade e a pesquisa, mas também estimula a cidadania ativa, transformando os alunos em agentes de preservação e mudança social. A integração do patrimônio local em diversas disciplinas escolares é apresentada como uma estratégia eficaz para tornar a educação patrimonial uma prática contínua e significativa na Educação de Jovens e Adultos. Com base nesse entendimento, buscou-se verificar a existência de estudos com essa abordagem.

Tal escolha metodológica pelo uso do descritor “Patrimônio” justifica-se, ainda, no fato de que a busca foi realizada utilizando tanto o descritor “patrimônio” quanto a expressão composta “patrimônio cultural”. A partir dessa experiência prática, constatou-se que o termo mais amplo proporcionou uma recuperação mais abrangente de estudos potencialmente relevantes à temática investigada. Além disso, a ampliação do descritor também se mostrou coerente com a proposta desta pesquisa, que reconhece o patrimônio em sua dimensão ampla, abrangendo tanto elementos materiais quanto imateriais, simbólicos e históricos, no diálogo com a Educação de Jovens e Adultos e os espaços museológicos.

Figura 17 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 01 jan 2025.

A Figura 17 comprova que a recuperação na busca foi mais significativa, ainda que a aplicação dos critérios de exclusão tenha resultado na redução do número de estudos selecionados, como será possível observar no quadro cinco. Dos 29 resultados obtidos, após a aplicação dos critérios de seleção, foram identificadas as seguintes produções científicas como pertinentes à proposta da pesquisa:

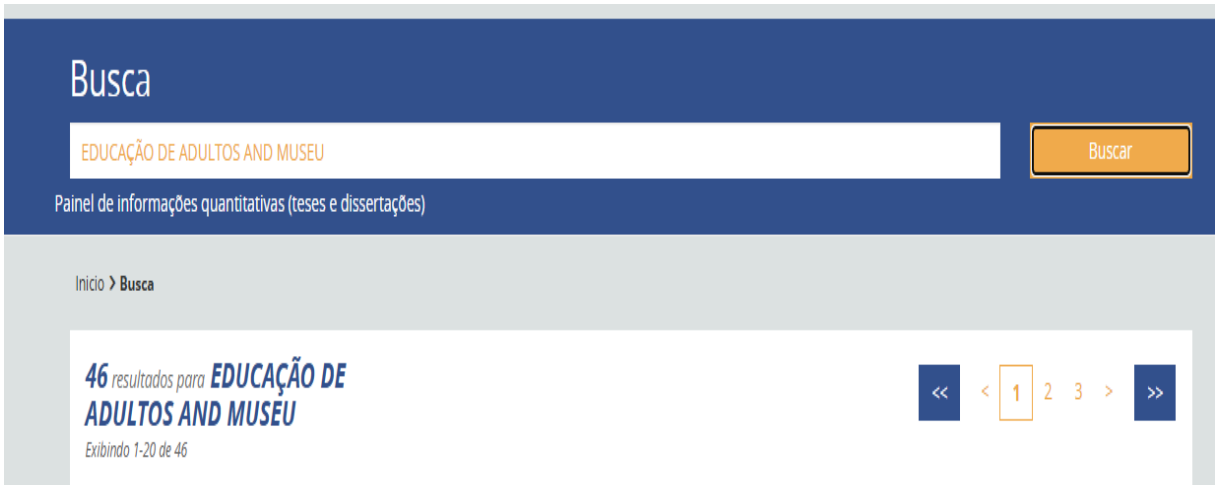
Quadro 5 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND PATRIMÔNIO”

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	ANO	REGIÃO
Artani Grangeiro da Silva Pedrosa	Noite estrelada no Palácio de Tábuas: vivências e partilhas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Museu do Catetinho	Universidade Estadual de Goiás (UEG). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio - Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio	2023	Centro-Oeste
Neida Maria Camponogara de Freitas	Educação Patrimonial e Educação de Jovens e Adultos: Uma experiência na Escola Marieta D'ambrósio em Santa Maria/Rs	Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós Graduação em Geografia e Geociências – Mestrado em Geografia	2014	Sul
Vinicius Mata Teixeira	Educação patrimonial e EJA: uma perspectiva crítica para o ensino de história do CEJA de Itaperuna/RJ	Universidade Federal Fluminense (UFF). Programa ProfHistória - Mestrado em Ensino de História	2022	Sudeste

Fonte: A Autora (2025).

Com o objetivo de garantir uma amostragem mais abrangente sobre a temática, optou-se pela combinação do descritor “Educação de Adultos”, uma vez que algumas bibliografias adotam essa nomenclatura ao abordar a EJA. Os resultados obtidos a partir da combinação desse descritor com os termos “Museu”, “Museus”, “Museologia” e “Patrimônio” serão apresentados nas figuras e quadros a seguir.

Figura 18 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 01 jan 2025.

A partir dos 46 resultados obtidos na combinação dos descritores mencionados, e após a aplicação dos critérios de seleção, foram escolhidas quatro obras, apresentadas a seguir:

Quadro 6 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS” AND “MUSEU”

(continua)

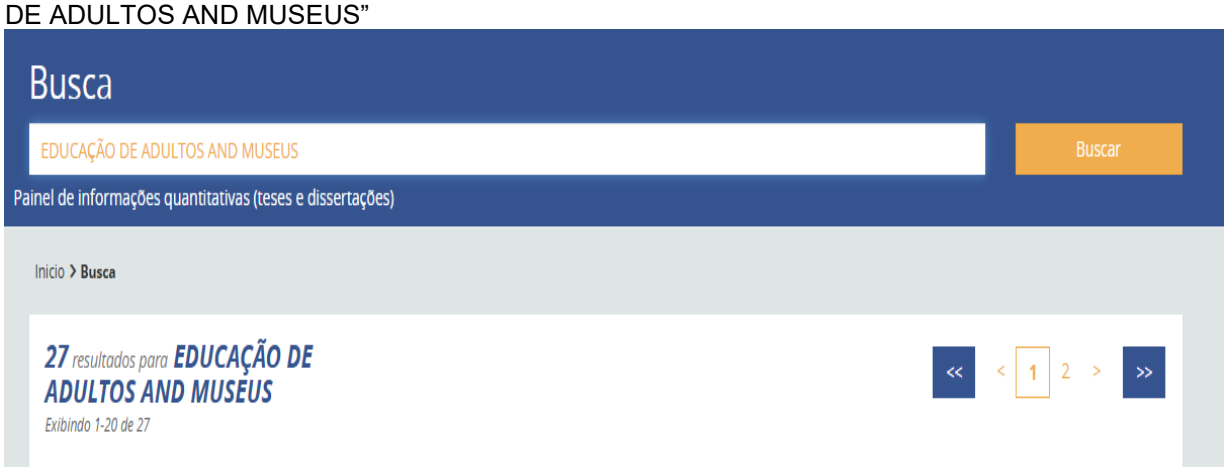
AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	ANO	REGIÃO
Jael dos Santos Oliveira Lopes Moreira	Imagens na trilha da História fotografias de negros de Christiano Júnior do Museu Histórico Nacional: possibilidades para o ensino de História	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional em Ensino de História	2022	Sudeste
João Carlos Pimentel Cantanhede	Educação Museal: O Museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais	Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH - Mestrado Profissional em PROFARTES	2020	Nordeste
Marcos Eduardo Nascimento Moraes	Aprendizagens significativas na EJA: aula de campo para o ensino de geografia	Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos	2019	Nordeste
	O Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e os	Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-	2019	Nordeste

Thiago Filgueira Pereira	Reflexos no Mundo do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico com Egressos do Programa na Cidade de Uibaí – Bahia	graduação em Educação de Jovens e Adultos - e Mestrado em Educação de Jovens e Adultos		

Fonte: A Autora (2025). (Conclusão)

A partir da combinação dos descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEUS”, obteve-se o seguinte resultado na busca realizada:

Figura 19 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEUS”

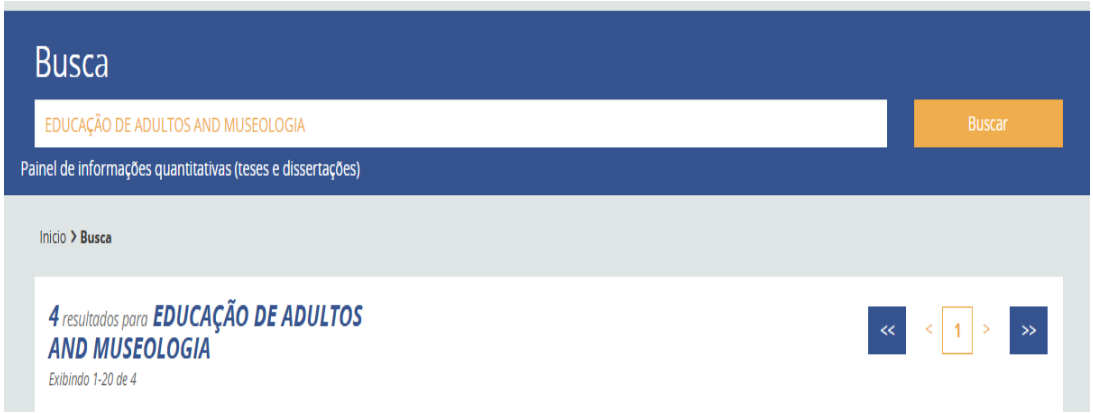


Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 05 jan 2025.

Dos 27 resultados obtidos com esta combinação, nenhum trabalho atendeu aos critérios de seleção estabelecidos.

Com os descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEOLOGIA”, foram recuperados 04 resultados, conforme ilustrado na Figura 20; no entanto, após a aplicação dos critérios de elegibilidade, nenhum deles foi incluído na seleção final.

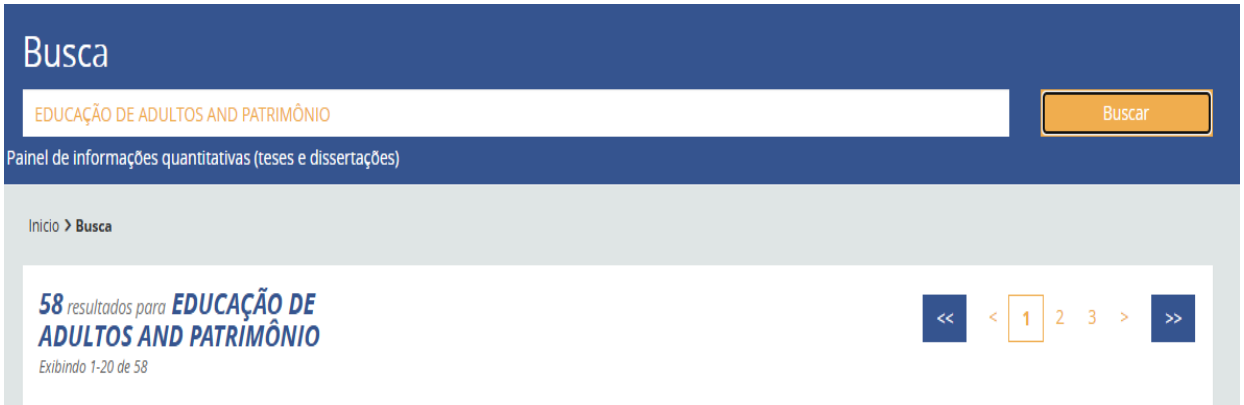
Figura 20 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS” AND “MUSEOLOGIA”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 05 jan 2025.

Por fim, a combinação dos descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS” AND “PATRIMÔNIO”, foi possível recuperar 58 trabalhos, como visto na figura 21:

Figura 21– Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EDUCAÇÃO DE ADULTOS” AND “PATRIMÔNIO”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 05 jan 2025.

Do total de 58 resultados recuperados a partir da combinação dos descritores mencionados, e após a aplicação dos critérios previamente estabelecidos, foram incluídos os seguintes estudos:

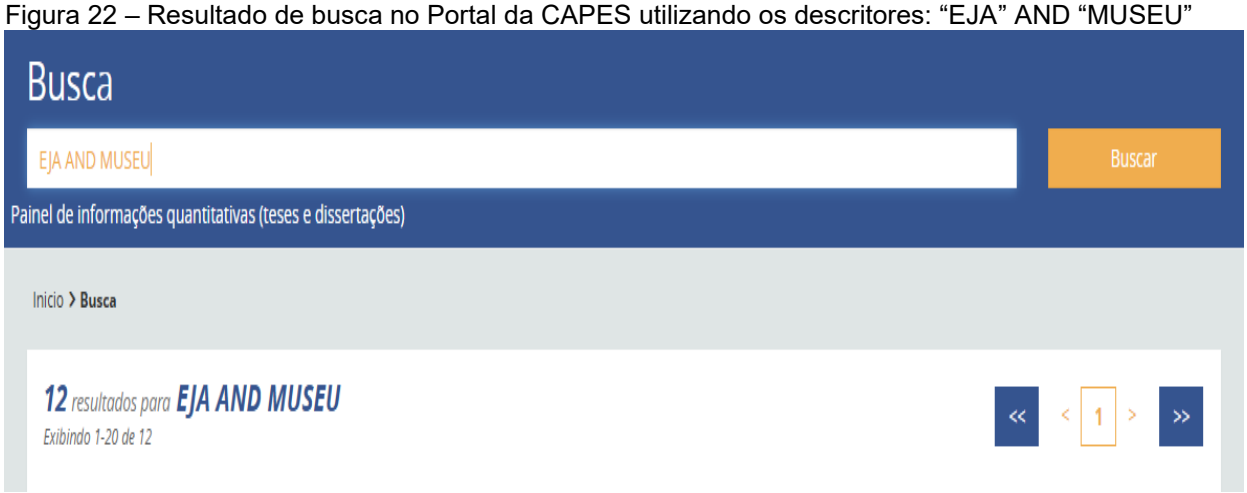
Quadro 7 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO”

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	ANO	REGIÃO
Adão José Bourguignon Vedova	O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação: contribuições de pesquisas com fontes históricas para a formação de discentes do Curso Técnico em Guia de Turismo/PROEJA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).	2019	Sudeste
Cleones Gomes dos Santos	Pode a morte ensinar História? Uso de Lego para entender cidadania nos Cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE)	Universidade Federal do Sergipe/ Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - Mestrado Profissional em Ensino de História	2022	Nordeste
Juliana Esperança Ferrini	O encontro entre ensino de História e Patrimônio Cultural: uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP)	Universidade Federal de São Paulo/ Mestrado Profissional em Ensino de História	2019	Sudeste

Fonte: A Autora (2025).

Na sequência, utilizou-se a sigla EJA combinada aos demais descritores, cujos resultados são apresentados a seguir. A primeira associação, “EJA AND MUSEU”, resultou na recuperação de 12 trabalhos:

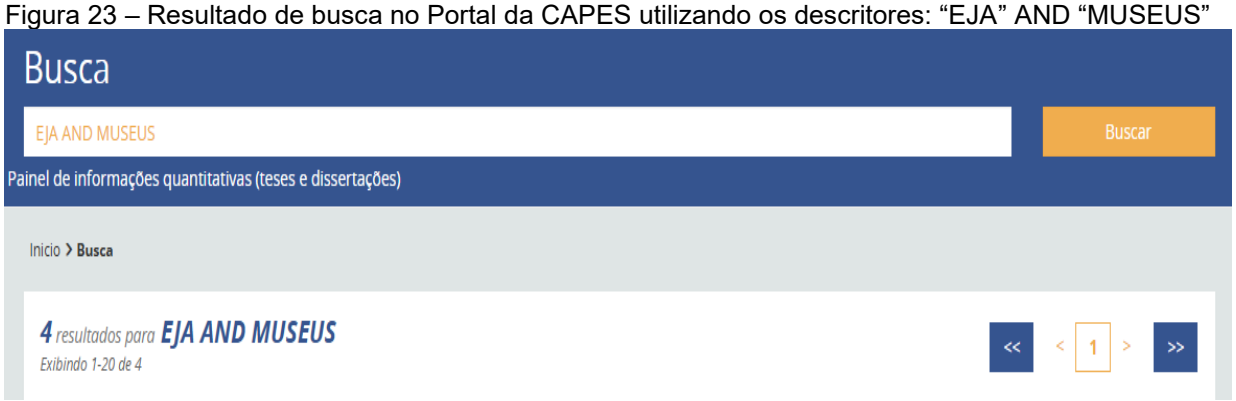
Figura 22 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EJA” AND “MUSEU”



Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 06 jan 2025.

Nesta combinação de descritores, a aplicação dos critérios de seleção não resultou na inclusão de nenhum trabalho, uma vez que os títulos potencialmente relevantes já apareciam como duplicatas nas combinações anteriores. O mesmo se verificou na busca com os descritores “EJA AND MUSEUS”, que gerou 4 resultados (Figura 23), mas não apresentou nenhum trabalho selecionado após a análise criteriosa.

Figura 23 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EJA” AND “MUSEUS”



Fonte: Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 06 jan 2025.

A combinação dos descritores “EJA” e “MUSEOLOGIA” não gerou resultados na busca, conforme mostrado a seguir:

Figura 24 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EJA” AND “MUSEOLOGIA”

Fonte: Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 06 jan 2025.

Na última busca realizada, a combinação do descritor “EJA” com “Patrimônio” resultou na recuperação de 22 trabalhos:

Figura 25 – Resultado de busca no Portal da CAPES utilizando os descritores: “EJA” AND “PATRIMONIO”

Fonte: Disponível em:https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 06 jan 2025.

Dos 22 resultados recuperados a partir da combinação dos descritores mencionados, e após a aplicação dos critérios de seleção previamente estabelecidos, dois trabalhos de dissertação de mestrado foram incluídos na análise, conforme destacados no próximo quadro.

Quadro 8 – Quantitativo de dissertações selecionadas utilizando os descritores “EJA” AND “PATRIMÔNIO”

Autoria	Título	Âmbito	Instituição/Programa	Ano	Região
Camila Iris Corrêa	Inventário de forma compartilhada: percurso para aproximar comunidades do seu patrimônio cultural	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais / Mestrado Profissional em Educação e Docência	2018	Sudeste
Marco Alexandre Nonato Cavalcanti	Educação Patrimonial e EJA: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Estudos Pós-Graduados em História - Mestrado em História Social	2015	Sudeste

Fonte: A Autora (2025).

5.2.1 O que revelam os estudos?

Uma vez atendidos os três critérios estabelecidos, procedeu-se à leitura preliminar das produções científicas selecionadas, a partir da qual foram extraídos os dados necessários à revisão sistemática. Para isso, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi denominado “Instrumento de Categorização das Teses e Dissertações”. Para identificar os trabalhos analisados, utilizou-se a letra “D”, indicando tratar-se de uma dissertação, seguida de um numeral sequencial, de acordo com a ordem em que a análise foi conduzida.

Os critérios orientadores da leitura foram:

1. Termo de busca;
2. Título do trabalho;
3. Autor;
4. Ano da defesa;
5. Tipo de documento (dissertação/tese);
6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa;
7. Objetivo ou questão de investigação;
8. Metodologia adotada;
9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos; e
10. Resultados/Conclusões do estudo.

O segundo instrumento adotado foi intitulado “Roteiro de Análise de Produções Científicas”. Nele elencamos as seguintes questões a serem respondidas com base nas obras em análise:

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?
2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?
3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?
4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?
5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?
6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

A seguir, são apresentados os dois instrumentos acima mencionados, bem como seus respectivos preenchimentos, realizados com base na análise dos vinte trabalhos acadêmicos selecionados.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES **D.1**
1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS **2. Título do trabalho**: Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: percepções, usos e desusos. **3. Autor**: Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna **4. Ano de defesa**: 2015 **5. Tipo de documento**: Dissertação **6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa**: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais **7. Objetivo ou questão de investigação:** Investigar a relação de professores de EJA do município do Rio de Janeiro com os museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou “desusos”) que fazem de museus em

companhia de seus alunos e em formação continuada docente; assim como identificando-os como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais, com ou sem intencionalidade pedagógica, de fruição e lazer.

8. Metodologia adotada: Abordagem qualiquantitativa

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: Foram utilizados questionários semiestruturados com professores e alunos, além de entrevistas de aprofundamento com sete docentes. Também foi aplicado um questionário online, encaminhado a 126 museus da cidade, com o objetivo de levantar informações sobre suas experiências com o público jovem e adulto da EJA, bem como as possibilidades de atendimento a esse segmento.

10. Resultados / Conclusões do estudo: A comunicação com os museus, em grande parte, é esforço dos professores e das escolas, sendo mais comum em instituições que organizam visitas a outros espaços culturais, como teatros, cinemas e bibliotecas. Em geral, são priorizados os locais com maior flexibilidade de horário, sobretudo no período noturno. Outra questão apontada pelas escolas na escolha dos espaços foi a mobilidade urbana. Parte dos professores descreveu objetivos bem definidos e planejamento prévio em relação ao local e às atividades a serem desenvolvidas. Dentre os objetivos mencionados estão: preocupação com a formação cidadã, estímulo ao sentimento de pertencimento, direito à memória e à livre circulação pelos espaços públicos da cidade. Todos os docentes participantes da pesquisa, não apenas os sete entrevistados, declararam-se praticantes culturais em sua trajetória pessoal, com maior ou menor frequência a museus. Alguns demonstraram atenção às reações dos alunos, identificando experiências e significados nesses espaços. Os museus foram evocados pelos alunos em suas dimensões culturais, educativas e patrimoniais, e seus discursos revelam o quanto “o próprio visitante interpreta a exposição/objetos, construindo significados e sentidos, a partir de suas experiências, motivações, interesses" (Vianna, 2015, p. 193). Os professores reconhecem o papel de mediadores que exercem no estreitamento das relações entre estudantes da EJA e os museus, sobretudo no enfrentamento de barreiras simbólicas e psicológicas. Também percebem o valor da escola como provedora de condições materiais essenciais para a realização das atividades externas (como alimentação, transporte e gratuidade de ingressos). Os professores que levam estudantes da EJA a museus são, em geral, usuários regulares desses espaços em sua vida pessoal, e relatam dificuldades similares quanto à distribuição desigual dos museus pela cidade, mobilidade urbana e horários de

funcionamento. Professores e alunos compartilham percepções sobre os museus como espaços de socialização, nos quais "não se vai sozinho". O estudo aponta lacunas na relação entre museus e EJA. Os sujeitos da EJA são retratados como um "público que desconhece museus e suas ofertas culturais". Em suas considerações finais, a pesquisadora destaca a reflexão de Santos (2002, p. 134), que afirma: se "os museus brasileiros têm permanecido ao longo de décadas ignorados por grande parte da população, [e que] temos que admitir que esta população pouca ou nenhuma participação tem tido na produção dos discursos lá existentes", o que corrobora o achado de que apenas um, dos 25 museus analisados, apresentava dois projetos de parceria efetiva com uma escola de PEJA.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.1

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?

Não. Mestrado em Educação

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Pedagogia (Possui o curso de magistério (1994); graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos (2001). (Informação retirada do Currículo Lattes)

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? "Em relação aos museus, o processo de identificação de professores e estudantes de EJA como público específico, com necessidades e expectativas próprias e, ao mesmo tempo, universais, ainda é lento e burocrático diante da urgência de direitos culturais. Há desconhecimentos entre escolas e museus; a maior parte dos professores se ressente da divulgação escassa de programações culturais dos museus, que raramente chegam às escolas; por outro lado, alguns museus alegam disposição ao diálogo, mas, efetivamente, poucos avanços refletem integração com a EJA, neste caso, na vertente escolarizada, como "recurso" e "centro" de educação de adultos. Mesmo exposições itinerantes relatadas são insuficientes para cumprir este papel. Alguns professores apontam o quanto os educadores de museus podem contribuir para a aproximação desse público ao proporem atividades mais significativas e em relação com os problemas cotidianos e com os desafios contemporâneos, adequando a linguagem, facilitando a comunicação com a valorização dos saberes prévios em experiências culturais socializadoras, que ajudem os

sujeitos jovens, adultos e idosos a fortalecerem e a reconhecerem seus direitos culturais, inclusive, de autogestão da memória"(Vianna, 2015, p. 231.).

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

De acordo com os dados da pesquisa não. Apenas 1 dos 25 museus pesquisados apresenta dois projetos em parceria com PEJA.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Não em sua totalidade. "Entre os museus respondentes, 15 consideraram a frequência de EJA baixa, seis a consideraram média, e quatro inexistente. Quando perguntados sobre estatísticas de visitação, 15 realizam registros, mas, entre estes, apenas três costumam computar a presença da EJA. Três respondentes observam maior fluxo de estudantes de EJA com seus professores aos sábados, domingos e feriados; enquanto 11 apontaram que a presença se dá em dias úteis; e um que esta presença não se altera em relação ao dia da semana". Os motivos justificados incluíam a incompatibilidade de horários da própria instituição com os horários dos estudantes dessa modalidade, dificuldades de locomoção (transporte/trânsito/distância); "problemas de divulgação e de contato entre escolas e museus; dois consideraram que estudantes de EJA "não se sentem convidados", que há certo afastamento entre o acervo do museu e a realidade" (p. 160-161).

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. A pesquisadora deixa o seguinte questionamento: "Como tornar concretas as urgentes e necessárias condições de uma educação ao longo da vida que priorize também a dimensão estética?" (p. 232).

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

D.2

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: Museu de Ciência: o diálogo com as diferenças

3. Autor: Silvilene de Barros Ribeiro

4. Ano de defesa: 2013

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

7. Objetivo ou questão de investigação: Objetivo geral: analisar a interação dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), incluídos nas classes regulares e atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com os módulos de exposição do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), a fim de identificar os aspectos relevantes que podem contribuir para o seu desenvolvimento e para o aprimoramento da comunicação realizada pelas instituições de divulgação da ciência com esse segmento.

Questão norteadora: Em que medida as visitações a Museus de Ciência e Tecnologia se torna relevante para os alunos e que aspectos favorecem a sua interação com essas instituições?

8. Metodologia adotada: abordagem qualitativa de pesquisa em educação

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: A pesquisa foi conduzida de forma colaborativa, envolvendo um grupo formado por profissionais e alunos que participaram das atividades de visitação ao museu e da avaliação crítica da experiência. Além disso, foram realizadas entrevistas com diferentes agentes pedagógicos envolvidos no processo de inclusão dos estudantes: os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (através da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e da modalidade itinerante), a estagiária de apoio à inclusão e a professora regente de Ciências.

10. Resultados / Conclusões do estudo: As conclusões evidenciam, sobretudo, os desafios persistentes no que tange à inclusão de pessoas com deficiência em espaços de educação não formal. Apesar de avanços pontuais, observa-se que ainda há um percurso considerável a ser trilhado, tendo em vista que muitas instituições e profissionais permanecem ancorados em práticas estigmatizantes e classificatórias. Tais posturas, longe de serem superadas, tendem a se reproduzir e a se perpetuar, reforçando barreiras simbólicas e estruturais que comprometem a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

"Para que os museus se tornem um recurso relevante para a inclusão, será necessária uma adequada utilização de seus acervos, comunicação, recursos e espaços, de forma que se tornem acessíveis e significativos para qualquer indivíduo, em qualquer

faixa etária ou grau de instrução, considerando todas as necessidades como igualmente importantes, estimulando o seu desenvolvimento e favorecendo a ampliação de sua consciência crítica e participação na sociedade" (Morais, 2013, p.13).

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
D.2

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?

Não. Mestrado em Educação

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Sim. Possui graduação em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2009). Realizou o Curso de Especialização em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde, na Fundação Oswaldo Cruz (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), desenvolveu como tema de dissertação parcerias entre museu e escola como recurso para a inclusão educacional. Concluiu pesquisa para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - UNIRIO/MAST. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

A inserção de novos públicos visando difundir o conhecimento científico, sempre foi o interesse dos espaços de museus de ciências, já que buscavam ampliar a sua influência na sociedade por meio das ações educativas. (p. 72). Apresenta um histórico sobre a função educativa dos museus e o processo de inserção de novos públicos, além do relato de experiências voltadas à inclusão de diferentes segmentos da sociedade. Aborda também o papel das instituições museológicas frente a questões sociais e não apenas educativas, bem como ações voltadas à divulgação científica para públicos historicamente não contemplados pelas práticas educativas desses espaços, incluindo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Aborda especificamente a questão da inclusão do público com "necessidades especiais".

"Em concordância com Oliveira (2013), adotando uma concepção mais ampla, a educação e as ações sociais, agregadas a práticas que possibilitem o acesso à informação e à tomada de decisões de todos os indivíduos, são os passos inicialmente fundamentais

para a redução de barreiras nas diversas dimensões que constituem a existência humana, seja em âmbito físico, intelectual, emocional e até tecnológico" (p. 201).

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

A pesquisa não abordou diretamente essa temática, concentrando-se principalmente na questão da inclusão de alunos com deficiência, independentemente do segmento educacional ao qual pertencem.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Idem à resposta da questão número 4, mencionada anteriormente.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. "[...] tornar uma instituição inclusiva envolve uma auto revisão detalhada e colaborativa que se fundamenta na experiência de todos que estejam relacionados ao trabalho por ela desenvolvido. Implica, também, em descobrir maneiras de apoiar o desenvolvimento, tanto institucional como profissional dos envolvidos. As ações definidas a partir das discussões não devem estar limitadas a um projeto pontual, mas deve ser garantido o seu caráter permanente, através da inserção das prioridades definidas em conjunto, no planejamento de desenvolvimento da instituição. Essa medida implica em estabelecimento de cronograma, recursos, definições de responsabilidade e comprometimento profissional" (p. 211).

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

D.3

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo

3. Autor: Diana Schuch Bertoglio

4. Ano de defesa: 2013

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, PUCRS.

7. Objetivo ou questão de investigação: Objetivo geral: desenvolver e analisar as repercussões de um programa de atividades para estudantes da EJA relativo ao estudo das ciências biológicas, envolvendo um museu interativo de ciências

Questão norteadora: Quais as contribuições positivas que esse espaço de educação não-formal pode trazer ao ensino de ciências?

8. Metodologia adotada: abordagem qualitativa - estudo de caso

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: A pesquisa contou com diferentes instrumentos de coleta de dados, incluindo: um questionário diagnóstico para traçar o perfil dos estudantes da turma investigada; o diário de campo da pesquisadora, com relatos dos encontros realizados; o roteiro de atividades preenchido pelos próprios estudantes; e arquivos de áudio gravados durante a interação com os experimentos no MCT-PUCRS. Ao final do processo, os estudantes também responderam a um teste sobre o conteúdo estudado e a um questionário final com o objetivo de refletirem sobre os encontros vivenciados.

Participaram da pesquisa 17 estudantes de uma turma da modalidade EJA, pertencente a uma instituição pública de ensino localizada em um município do estado do Rio Grande do Sul.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Evidencia-se que foi apenas a partir da década de 1960 que as ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos passaram a ganhar maior visibilidade e força política. Constatou-se, ainda, a escassez de trabalhos publicados especificamente sobre o ensino de ciências no contexto da EJA; entretanto, os estudos existentes oferecem contribuições relevantes, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos com uma visão ampliada de mundo. Tais práticas demandam uma postura pedagógica transdisciplinar, pautada na valorização da diversidade e na constituição de parcerias voltadas para o bem comum.

Como resultado da pesquisa, verificou-se que a motivação dos estudantes está fortemente associada a metodologias que favorecem o diálogo, a valorização do cotidiano e das experiências de vida dos jovens e adultos. Nesse contexto, a aprendizagem é potencializada por meio de práticas dialógicas que reconhecem os saberes prévios, promovem a problematização da realidade e conduzem à sistematização dos

conhecimentos e ao exercício da argumentação. Destaca-se, ainda, a importância da preparação prévia do docente para atuar nesse espaço de educação não formal, bem como o papel da interatividade e da articulação entre teoria e prática na promoção de sensações de prazer, encantamento e interesse pelos conteúdos científicos e tecnológicos. Tais elementos contribuem, também, para a socialização e o compartilhamento de saberes no coletivo.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.3

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?

Não. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Ciências Biológicas/Licenciatura pela mesma instituição. Técnica em Biotecnologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é funcionária concursada do município de Porto Alegre e atua como professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

A pesquisadora enfatiza que museus e centros de ciências são espaços educativos que podem contribuir para a formação de indivíduos com visão crítica sobre as temáticas da ciência e da tecnologia, além de servirem como suporte para a educação formal, sendo um recurso pedagógico lúdico e interativo capaz de trazer muitas contribuições ao ensino de ciências.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

A pesquisa destaca a escassez de publicações sobre a visita de estudantes da EJA a museus de ciências com fins pedagógicos. Ressalta-se, contudo, que cabe aos educadores reconhecer as potencialidades desses espaços de educação não formal para o ensino de Ciências na modalidade EJA. Enfatiza-se, ainda, a importância da elaboração de programas

de atividades que incluam visitas a museus e centros de ciência, como estratégia capaz de despertar o interesse e aguçar a curiosidade dos estudantes jovens e adultos.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

O museu investigado foi o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS), que, à época da pesquisa, oferecia aproximadamente 700 experimentos interativos, além de laboratórios de ensino disponibilizados aos professores mediante agendamento prévio. A instituição desenvolveu iniciativas para identificar a preferência dos alunos por determinados experimentos conforme sua faixa etária, e oferece aos docentes a atividade de pré-visita, uma visita orientada anterior à data oficial da excursão com os estudantes, com o objetivo de subsidiar a elaboração do plano de atividades. Dessa forma, o MCT-PUCRS busca garantir que as escolas visitantes, independentemente da faixa etária atendida, possam explorar todo o potencial interativo e participativo do espaço, despertando o interesse e promovendo o engajamento dos estudantes, inclusive os da modalidade EJA, com as temáticas abordadas no ensino de Ciências.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. Afirma que a investigação não se encerra naquela pesquisa, sendo o início de um processo de reconstrução constante em que teoria e experiência prática se complementam e se fortalecem.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.4

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: Noite estrelada no Palácio de Tábuas: vivências e partilhas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Museu do Catetinho

3. Autor: Artani Grangeiro da Silva Pedrosa

4. Ano de defesa: 2023

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa:

Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, Mestrado Profissional em História, da Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina (PROMEP/ UEG)

7. Objetivo ou questão de investigação: Possibilitar a vivência e a participação ativa de estudantes da EJA em uma perspectiva de educação patrimonial, desenvolvida em espaços de educação não formal. Os objetivos específicos incluem propiciar aos alunos situações que favoreçam a construção ou a ampliação de sua própria compreensão de patrimônio cultural, por meio da interação com a instituição, com o trabalho de mediação e com os colegas de turma.

8. Metodologia adotada: pesquisa documental e pesquisa-ação

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: Foram realizados encontros individuais e coletivos, no ambiente escolar, com professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Distrito Federal. As ações culminaram em uma vivência noturna no Museu do Catetinho, contemplando uma entrevista estruturada com a equipe gestora do museu e com os professores da turma, aplicação de um formulário diagnóstico aos estudantes, além da observação direta das atividades desenvolvidas durante a visita.

10. Resultados / Conclusões do estudo:

Aponta-se a necessidade de avanços nas políticas públicas voltadas à superação da invisibilidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bem como à promoção da acessibilidade cultural desse público em espaços culturais e na preservação do patrimônio comunitário. Destaca-se, nesse contexto, a importância da produção de materiais educativos sobre patrimônio cultural voltados à EJA, assim como da formação de professores, visando à continuidade e à consolidação das ações propostas.

Ressalta-se, ainda, que a equipe escolar enfrenta desafios significativos na implementação de programas de educação patrimonial, o que evidencia a relevância de abordar o patrimônio cultural local, especialmente as manifestações culturais da própria comunidade, junto a esse público.

Evidencia a necessidade de se “Estabelecer parcerias entre as escolas que oferecem a EJA e os museus, com acordos de cooperação para visitas regulares noturnas e programas educativos integrados ao currículo. Para enfrentar esse desafio, é necessário que os museus e as instituições responsáveis por eles repensem seus horários e estratégias

de acesso para atender a esse público específico. Por exemplo, os museus poderiam estender seus horários de funcionamento em alguns dias da semana e oferecer visitas guiadas em horários alternativos. É fundamental valorizar e apoiar iniciativas que possam tornar os museus espaços verdadeiramente acessíveis do ponto de vista, social, político, e cultural, haja vista que o público da EJA muitas vezes é invisível na missão dos museus. É importante haver acessibilidade cultural, de horários e atividades que sejam adequadas aos trabalhadores frequentadores da EJA, que muitas vezes tiveram que trabalhar em vez de frequentar a escola na idade em que os mais afortunados estavam usufruindo dos bens culturais construídos pela humanidade" (p.185).

"É crucial, portanto, que os espaços de educação não formal busquem políticas e meios para garantir que pelo menos as pessoas que participam de programas de educação tenham acesso aos bens culturais disponíveis nesses espaços. Mesmo diante deste cenário, a experiência de ação educativa foi avaliada positivamente e evidenciou as lacunas, tais como a necessidade de material educativo no campo do patrimônio cultural e formação contínua dos professores para continuidade das ações educativas patrimoniais, visando despertar as relações com o patrimônio cultural" (p. 185).

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.4

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?

Não. Foi desenvolvida no Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, da área de História.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não, Doutoranda em Antropologia Social. Mestre em História (2023). Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural (2019) e em Docência do Ensino Superior (2008). Graduada Bacharel em Biblioteconomia (2003). Servidora da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do DF como Gestora em Políticas Públicas e Gestão Governamental - Especialidade Biblioteconomia atuando no serviço de Referência da Biblioteca Nacional de Brasília (2009-2017), na pesquisa em memória institucional e setor educativo (2017-2019) e em cargo de direção (2019-2024) no Museu do Catetinho. (Informação retirada do Currículo Lattes)

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Aborda o distanciamento entre a escola de EJA e os museus e vice-versa

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Não. Os museus em sua maioria não oferecem visitas ou não estão abertos em horários que os alunos da EJA possam frequentar e não oferecem atividades de acordo com os currículos da EJA.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Na pesquisa destaca os números de escolas que fizeram visitas ao Museu, sendo que escolas de EJA apresentavam apenas "uma" escola por ano, sendo o segmento que menos visitava o museu pesquisado e o museu não tinha um projeto ou programa específico para este público.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim. Aponta recomendações para que os alunos de EJA sejam integrados à visitação e atividades em museus e o produto resultante da pesquisa venha integrar o patrimônio tombado às referências culturais de alunos da EJA, além de contribuir na construção de novas narrativas que incluem atores locais e seus saberes.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.5

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS

2. Título do trabalho: Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos

3. Autor: Débora da Silva Lopes dos Santos

4. Ano de defesa: 2018

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

7. Objetivo ou questão de investigação: investigar a relação que os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus, estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de construção e oficialização da Política Nacional de Educação Museal.

8. Metodologia adotada: pesquisa bibliográfica, documental e de campo em seis museus do IBRAM no Rio de Janeiro.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas com os educadores dos museus selecionados, análise documental de material disponibilizado pelas instituições e observação de visitas mediadas para estudantes da EJA.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Ao analisar os dados de visitação, entrevistar os educadores de museus e avaliar o teor do material que as instituições produzem, foi possível perceber indícios da exclusão da EJA nos museus investigados. Embora três dos museus pesquisados (o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes e o Museu Villa-Lobos) reconheçam a presença da modalidade em seus espaços, ainda não oferecem ações que contemplem esse segmento. Dos seis (6) museus participantes, dois (2) declaram não ter detectado a presença de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude.

Ao não enxergarem o público da EJA essas instituições podem estar contribuindo para reiterar a marca da exclusão que vem continuamente acompanhando estes estudantes (Arroyo, 2005) e colaborando com a construção de uma sociedade segregadora.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.5

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia?

Não. Foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da PUC Rio.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Sim. Mestra em Educação (PPGE PUC-Rio) e Especialista em Educação Museal pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/FAETEC e Instituto Brasileiro de Museus (2016). Possui Bacharelado em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2012) e licenciada em História pela Universidade Candido Mendes (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos; já atuou em turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e turmas de Educação Infantil. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Museologia, Educação, Escola e Museu (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

A começar pela revisão de literatura realizada para a pesquisa percebeu-se que, ao longo de seis anos, há um número reduzido de trabalhos relacionados à Educação de Jovens e Adultos aos museus, o que indica que este é um tema a ser explorado. Não foram encontrados trabalhos que buscassem compreender um conjunto de práticas educativas, de diferentes museus ou de um grupo de museus, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus e como tais práticas têm se relacionado com a EJA.

Para a pesquisadora, tecer relações entre os museus e a Educação de Jovens e Adultos remonta à Mesa Redonda de Santiago do Chile, evento de âmbito internacional promovido pelo Conselho Internacional de Museologia (ICOM) em parceria com a UNESCO, ocorrido no período de 20 a 31 de maio de 1972, que teve como principal tema o papel social dos museus na América Latina.

Ela ressalta que o museu, como espaço educativo com potencial para a educação popular, que tem por base a Pedagogia de Paulo Freire, poderia, através de ações educativas, “[...] inserir o homem em um movimento de discussão sobre sua problemática e adverti-lo sobre os perigos de seu tempo, pode dar apoio à luta por emancipação dos diferentes sujeitos, inclusive aos jovens e adultos trabalhadores da EJA.” (p. 40). Porém, passados mais de quarenta anos, a pesquisadora aponta que as propostas defendidas não alcançaram repercussão entre as práticas museológicas.

Em se tratando da cidade do Rio de Janeiro, aponta dois fatores que têm continuamente promovido a desigualdade de acesso ao espaço dos museus: a localização da maioria dos espaços, situados na faixa litorânea e áreas de maior concentração de renda, e o horário de funcionamento, de modo geral durante o dia, o que exclui a classe trabalhadora.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Não, em sua maioria.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Em parte. Dos seis museus pesquisados apenas 01, o Museu da República possui visitação mediada em horário noturno, voltada para o público da EJA e desde 2009 vem estabelecendo parceria com escola de EJA e projetos voltados para este público. Dos outros 5 museus, dois, o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude, sequer haviam detectado a presença deste público, no entanto, após a entrevista realizada, a pesquisadora constatou, por rede social, que os dois museus realizaram atividades de visitação para turmas de EJA.

Os três museus restantes, o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional e o Museu Villa-Lobos, embora tenham afirmado já ter recebido turmas de EJA, relataram ainda encontrar dificuldades em garantir o acesso regular a ações educativas qualificadas para este público, mesmo todos possuindo setores educativos estruturados e dispondo de profissionais para a função de educadores.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim, deixa as seguintes indagações ao final para que novas pesquisas surjam: O que pode significar os indícios de exclusão da EJA encontrados nos dois museus nacionais da cidade? O que pode ser dito da relação da EJA com museus particulares, estaduais e municipais do Rio de Janeiro? Como os estudantes da EJA se relacionam com os museus?

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

D.6

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: A Relação entre o Museu Da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório?

3. Autor: João Paulo Sobral Dias Netto

4. Ano de defesa: 2017

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde / Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

7. Objetivo ou questão de investigação: problema de pesquisa: No contexto de ações culturais em um território de favela, quais são os limites e as possibilidades da educação em ciência fortalecer a prática de um processo educacional emancipatório em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos?

8. Metodologia adotada: estudo de caso observacional

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: observação participante; registros audiovisuais das atividades e depoimentos dos participantes selecionados do banco de atividades registradas do Tecendo Redes (polo Manguinhos) e do Serviço de Visitação e Atendimento ao Público do Museu da Vida/Fiocruz; e, dois grupos focais, com duração de cerca de duas horas cada, com alguns alunos e ex-alunos do CEJA-Maré que participaram das atividades. O primeiro grupo foi realizado com sete participantes, sendo jovens e adultos, com idades entre 18 e 38 anos, enquanto que o segundo contou com 10 participantes adultos e idosos, variando a idade destes entre 42 e 80 anos.

10. Resultados / Conclusões do estudo: O acesso ao museu via escola é considerado como positivo, do ponto de vista dos alunos, que apontam que a visitação feita com a escola é melhor orientada e mais aprofundada. Afirma que a mediação deve ser combinada entre as instituições, que as atividades e o tempo de visitação devem ser pensados levando em consideração o público da EJA. Enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre as duas instituições.

"É justamente esta troca de saberes e construção coletivas que é potencializada pela colaboração entre as instituições, como por exemplo quando a escola amplifica o impacto da atividade no museu ao não restringir esta à um momento pontual, ampliando as discussões vivenciadas nele, conectando com as experiências dos estudantes e motivando-os para a continuidade dos estudos". (p. 122)

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
D.6

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não, foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fundação Oswaldo Cruz (2017). Especialista em Ensino de Ciências e Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Bacharel em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é servidor público da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (professor I- Ciências), atuando como professor de ciências do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA - Maré). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em educação ambiental e currículo de ciências, relação Trabalho e Formação Humana. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

É enfatizada a importância que instituições museológicas podem ter na concepção de uma educação emancipadora, em um trabalho colaborativo com as escolas, ressaltando que a construção dos conhecimentos científicos deve estar em sintonia com as experiências cotidianas dos alunos, que as atividades devem ser pensadas levando em consideração a realidade destes e seus interesses, possibilitando inclusive que eles utilizem o conhecimento adquirido para uma ação mais consciente no mundo. Afirma que a relação museu-escola deve ser pautada na "troca de saberes e construção coletivas que é potencializada pela colaboração entre as instituições, como por exemplo quando a escola amplifica o impacto da atividade no museu ao não restringir essa à um momento pontual, ampliando as discussões vivenciadas nele, conectando com as experiências dos estudantes e motivando-os para a continuidade dos estudos" (p. 122).

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não aborda essa questão em museus de um modo geral, apenas no âmbito do Museu da Vida, afirmando que todas as áreas de visitação do museu (centro de

recepção, tenda da ciência, castelo mourisco, pirâmide, borboletário, epidauro, parque da ciência e salão de exposições temporárias) já foram utilizadas pelos alunos do CEJA Maré.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Sim, dentre as atividades que o Museu da Vida desenvolve voltadas para o público jovem e adulto, incluindo os alunos da EJA (especificamente do CEJA Maré, objeto de estudo da pesquisa), o pesquisador cita duas: o "Sábado das Famílias de Manguinhos" e o "Maré no Museu da Vida". Durante as visitas são realizadas diversas atividades educativas que incluem visitas às áreas temáticas e às exposições temporárias, além de outras estratégias como piquenique científico, peça teatral e debate.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim. Afirma que a dissertação não se finda em si mesma, se constituindo, na verdade, em uma etapa de reflexão teórica sobre a prática, com intuito de retornar a esta com proposições para uma atuação cada vez mais consciente e transformadora, apontando contribuições desse estudo para fortalecer propostas de trabalhos colaborativos entre o museu e a escola.

Aponta, também, a importância de se ampliar a investigação das representações sociais sobre a experiência analisada, realizando novos grupos focais com alunos de outros turnos da escola, visto que a quase totalidade dos participantes do estudo eram do turno da manhã, com os professores da escola, educadores do Tecendo Redes e do Museu da Vida.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.7

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA.

3. Autor: Saint Clair Marques da Silva

4. Ano de defesa: 2011

5. Tipo de documento: DISSERTAÇÃO

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG

7. Objetivo ou questão de investigação: O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos professores do Projeto EJA BH no que se refere à dimensão espaço-cidade, verificando se nesse processo vivido são produzidas reflexões que permitam reorientar suas práticas e produzir novos saberes.

8. Metodologia adotada: pesquisa participante de abordagem qualitativa, utilizando-se de notas de campo, observação, questionários, entrevista narrativa, além de análise documental.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: Os dados coletados originaram-se de fontes documentais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, de um questionário e de entrevistas narrativas realizadas junto a professores participantes do Projeto EJA BH.

10. Resultados / Conclusões do estudo: "A formação e a construção de novos saberes se alcança não somente nas práticas culturais e de memória, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas e no valor que os professores aprendem a atribuir a elas no seu exercício. Inúmeros foram os depoimentos que eles nos forneceram a esse respeito" (p. 147).

Enfatiza que a prática pedagógica deve contribuir para "modificar, para incluir, para melhorar a qualidade de vida de seus alunos". Nesse sentido aparece o inconformismo dos professores entrevistados com as muitas situações de exclusão e de desrespeito aos direitos de cidadania a que há muitas vezes se viam submetidos os alunos da EJA. (p. 149)

Os alunos da EJA possuem uma concepção tradicional da escola, vista como espaço privilegiado do conhecimento, que deve ser repassado por professores especialistas a estudantes que não os possuem.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.7

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992) e é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (conceito Capes 7), na linha de pesquisa Instituições, Sujeitos e Currículos. Atuou na Educação Superior (Centro Universitário Claretiano, Belo Horizonte) e é professor de história da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, Pedagogia de Projetos e Educação socioambiental. Seus principais temas de pesquisa são a Educação pela Cidade, Tempo, Memória e Patrimônio e História e Meio Ambiente, sobre os quais coordenou diversos projetos pedagógicos em escolas das redes pública e privada de Belo Horizonte. Publicou obras relativas à Educação de Jovens e Adultos, a formação de professores e a Memória e Meio Ambiente. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Aborda a relação da EJA com espaços culturais e de memória de cidades de forma genérica, não especificamente em Museus, mas enfatiza a importância de atividades educativas em espaços externos à escola para a formação destes alunos, porém alguns professores de EJA não reconhecem essa importância ou não sabem trabalhar com esses espaços.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

A pesquisa não aborda essa questão, abrangendo o âmbito da educação patrimonial, educação formal e não formal em espaços culturais e de memória de cidades, não trabalhando especificamente em espaços museológicos.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Não foram pesquisados museus neste estudo.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim. Deixa alguns questionamentos, que podem ser respondidos em estudos futuros, tais como:

- Os alunos, depois que participam de práticas educativas em espaços de cultura e de memória das cidades (sobretudo os espaços acessíveis por sua localização e gratuidade), apropriam-se e passam a utilizar esses espaços?
- A aula na cidade pode contribuir para a construção de novas representações e concepções, por parte dos estudantes, daquilo que possa ser uma aula e de como se constrói o conhecimento?

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES D.8
1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEU **2. Título do trabalho**: O Museu virtual Salvador 1638: ferramenta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos - EJA **3. Autor:** Fabio Pereira de Souza **4. Ano de defesa**: 2022 **5. Tipo de documento**: Dissertação **6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa**: Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional - MPEJA / Universidade do Estado da Bahia - UNEB **7. Objetivo ou questão de investigação:** objetivo geral: estudar o museu virtual como solução pedagógica e colaborativa no auxílio ao ensino-aprendizagem da história da Bahia em uma perspectiva da história pública e urbana para os estudantes da EJA, ancorada na questão problema sobre a efetividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação crítica e social do estudante da EJA e como essas temáticas colaboram nas suas práxis cidadã dentro do seu espaço urbano. **8. Metodologia adotada**: abordagem quali-quanti da Pesquisa Aplicada em Educação, que propôs a contextualização sobre o objeto de estudo e uma ação dialógica e colaborativa do pesquisador entre os participantes no experimento didático de aplicação do Museu Virtual Salvador 1638. **9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:** grupos de interação: grupo de oito docentes da modalidade da EJA de cinco cidades do estado da Bahia na etapa de validação contextual e também um grupo de estudantes da EJA das Escolas Estaduais Professor Nelson Barros e Batista Neves na etapa de diagnóstico, no qual, também participarão da experimentação e uso da ferramenta cognitiva enquanto solução problema proposta.

10. Resultados / Conclusões do estudo: O Museu Virtual Salvador 1638, mostrou-se altamente efetivo nos grupos de aplicação, sendo um espaço virtual de valoração da memória e do patrimônio histórico soteropolitano, assim como uma plataforma socioconstrutivista de ensino/aprendizagem para o ensino nas disciplinas de história, geografia e a possibilidade de uso na disciplina sociologia, estimulando os alunos no desenvolvimento da habilidades e saberes sobre a história da cidade, mas que permitem a interlocução com a contemporaneidade e a realidade vivida por esses estudantes em suas comunidades urbanas da capital baiana.

Concluiu que "o espaço virtual é uma solução pedagógica efetiva e qualitativa para o processo de formação escolar, de desenvolvimento cognitivo acerca da criticidade social e da conscientização histórica para os estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos" (p. 223)

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.8

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, sendo especificamente Educação de Jovens e Adultos.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Arquiteto e Urbanista (2015) pelo Centro Universitário Jorge Amado - Bahia e Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (2022). Atualmente é Professor Tempo Integral dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharias no Centro Universitário Jorge Amado, atua também como Arquiteto e Urbanista do FAU Arquitetura, integra o Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais da Universidade do Estado da Bahia e coordena o Grupo de Pesquisa Inteligência Artificial e Tecnologias na Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário Jorge Amado. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? A pesquisa abordou a história urbana, cidadania e identidade tendo como público focal a Educação de Jovens e Adultos para a construção do Museu Virtual, dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem socioconstrutivista, não abordando especificamente a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? No caso do planejamento do Museu Virtual da pesquisa sim, pois foi pensado em conjunto com docentes e alunos da EJA, porém a pesquisa não investigou a questão em outros museus de forma geral.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

No caso desta pesquisa não foi pesquisado um museu específico, mas sim uma proposta de criação de um museu virtual, e nesta proposta os professores e alunos da EJA participaram do processo de elaboração do Museu Virtual.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim, aponta sugestões para o refinamento e a continuidade da pesquisa e do trabalho iniciado, visando contribuir para um ensino eficaz, crítico, libertário, dialógico e sobretudo relevante para a formação escolar e social dos estudantes da EJA, cujo reingresso escolar vai para além do diploma, mas sim para o empoderamento de um direito em um espaço de transformação social destes sujeitos e de transformação urbana do seu espaço de vivência. Aponta, ainda, como essa foi a primeira versão, o projeto carece de aprimoramentos a serem feitos no seu design para as próximas aplicações a serem realizadas após a conclusão do trabalho através do grupo de pesquisa “Sociedade em Rede, Pluralidade, Cultura e Conteúdos Digitais nas Escolas”.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.9

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: Educação Patrimonial e EJA: uma perspectiva crítica para o ensino de História do CEJA de Itaperuna/RJ

3. Autor: Vinicius Mata Teixeira

4. Ano de defesa: 2022

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa:

Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) / Universidade Federal do Maranhão.

7. Objetivo ou questão de investigação: Desenvolver com os estudantes do CEJA de Itaperuna, por meio de práticas de uma Educação Patrimonial crítica, reflexões sobre a noção de patrimônio cultural e os processos que geram a sua formação.

8. Metodologia adotada: pesquisa participante e pesquisa documental e bibliográfica.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: oficinas pedagógicas com alunos do CEJA Itaperuna na disciplina de História.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Houve mudança na visão dos estudantes sobre a importância do patrimônio e a complexidade do tema, foi possível desenvolver, através do ensino de história, condições de críticas e reinterpretações por parte dos estudantes em relação à formação do patrimônio cultural no Brasil. O pesquisador fez críticas sobre os métodos tradicionais de avaliação no ensino, destacando a importância de se enfatizar a educação crítica, com tomadas de decisões que acabam auxiliando "[...] em busca de um caminho mais consciente historicamente por parte do estudante da EJA. Construir essa participação do estudante da EJA de forma democrática é papel de uma Educação Patrimonial crítica" (p. 103).

"A Educação Patrimonial com uma perspectiva crítica atua nesse processo de desenvolvimento educacional do estudante em sala de aula e fora dela. Auxilia na construção dessa visão crítica que o estudante passa a trabalhar em si de uma forma mais orgânica com o seu cotidiano, como também entende os processos complexos que perpassam a formação do patrimônio cultural e histórico local ou regional e a importância deles para a sociedade. Os estudantes da EJA se reconectam de forma mais harmoniosa e orgânica com os estudos da disciplina de História, e muitas vezes até de Geografia, Sociologia e Filosofia, quando percebem essa importância do patrimônio cultural e histórico para a sociedade, complementando a sua função social" (p. 103).

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.9

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de História.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Possui graduação em História pela Universidade Veiga de Almeida (2009). Atualmente é professor docente I - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Atual Diretor Geral do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Niterói. Tem experiência na área de História, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

Não aborda especificamente a relação Museu e EJA, aborda questões relacionadas com a memória social, função social da história, educação patrimonial com estudantes da Rede CEJA de Itaperuna, através da perspectiva crítica realizada com encontros e debates nas aulas de História.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Não foi abordada essa questão na pesquisa, porém o pesquisador ressalta a falta de políticas públicas envolvendo Educação Patrimonial e EJA e práticas de ensino que inserem questões de memória e patrimônio no cotidiano destes alunos de forma crítica, o que aumenta a invisibilidade deste público no Brasil.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Não foram pesquisados museus específicos neste estudo.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. Aponta a necessidade de em projetos futuros dentro do ensino de história, se explorar aspectos não abordados na pesquisa e a realização de debates relacionados a visitação de um lugar de memória local durante o período letivo.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES D.10
1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU **2. Título do trabalho**: Educação Museal: o Museu como meio de Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais **3. Autor:** João Carlos Pimentel Cantanhede **4. Ano de defesa**: 2020 **5. Tipo de documento**: Dissertação **6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa**: Mestrado Profissional em PROFARTES **7. Objetivo ou questão de investigação:** investigar as possibilidades de investigação dos museus como meio de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, visando alcançar uma aprendizagem significativa em arte com jovens e adultos. **8. Metodologia adotada**: Pesquisa-ação e pesquisa narrativa, tendo como sujeitos alunos de EJA do Ensino Médio, curso noturno. **9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:** produções realizadas pelos alunos (produções audiovisuais, slide show, HQ's…), breves narrativas pessoais escritas ou em áudio, em que os alunos narrem suas experiências com as obras e espaços visitados. **10. Resultados / Conclusões do estudo**: para a realização de experiências museais exitosas é necessário que se planeje as ações abrangendo três etapas: pré-visitação, visitação e pós-visitação, almejando uma experiência museal mais completa e concreta. É necessário que se faça sempre um planejamento adequado, atentando sempre sobre a melhor metodologia e espaço escolhido. O estudo revelou ainda que a educação museal é oportuna para o ensino de Artes Visuais, sendo as experiências ricas para alunos, professores, familiares e toda sociedade.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.10

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não, foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Arte.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Possui graduação em Curso de Licenciatura Em Educação Artística pela UFMA - 2001; Especialização em Arte/educação? UNB, 2007. Especialização em História do Maranhão pela UEMA, 2005. Atualmente é professor efetivo da disciplina Arte - Secretaria de Estado da Educação. Tem experiência na área das artes visuais, com ênfase em história e teoria das artes visuais do Maranhão, e produção artística. É autor dos livros: REVIVESCÊNCIA: a vida e a arte dos Paula Barros, 2014; A CIDADE E A MEMÓRIA: as representações artísticas formando a identidade ludovicense, 2013. (em parceria com a professora Raimunda Fortes); CANTANHEDE: memórias terceiras, 2010; e VEREDAS ESTÉTICAS? fragmentos para uma história social das artes visuais no Maranhão, 2008. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa?

Ressalta que o museu se apresenta como um meio de ensino-aprendizagem utilizado na metodologia de ensino de Artes Visuais.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Todos os museus visitados possuem algum tipo de programa de visitação mediada por estudantes universitários de cursos afins aos respectivos acervos museais, porém não foi mencionado especificamente para o público de EJA.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Não foi mencionado na dissertação.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Não aponta recomendações para estudos futuros.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.11

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: Educação Patrimonial e Educação de Jovens e Adultos: uma experiência na Escola Marieta D´Ambrósio em Santa Maria/RS.

3. Autor: Neida Maria Camponogara de Freitas

4. Ano de defesa: 2014

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências / Universidade Federal de Santa Maria

7. Objetivo ou questão de investigação: investigar como ações educativas planejadas sobre Patrimônio Cultural podem contribuir para ampliar o conhecimento de lugar de vivência dos alunos da EJA da Escola Marieta D´Ambrósio em Santa Maria/RS.

8. Metodologia adotada: Pesquisa ação.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: Os procedimentos metodológicos adotados foram: a) revisão bibliográfica de conceitos através de autores que fundamentam teoricamente o tema e revisão da legislação em vigor; b) coleta de dados em fontes secundárias através da análise de documentos iconográficos e textuais sobre os bens culturais em estudo; c) coleta de dados empíricos na articulação do patrimônio cultural da cidade através das ações educativas.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Os resultados revelaram que, para a maioria dos educandos, as ações de Educação Patrimonial voltadas aos bens culturais locais ampliaram significativamente o conhecimento sobre os espaços de patrimônio cultural da cidade. Essas experiências possibilitaram o contato com lugares até então desconhecidos ou pouco valorizados pelos alunos, além de promoverem momentos de vivência coletiva que marcaram o processo educativo no contexto escolar. Evidenciou-se, ainda, o

fortalecimento de vínculos com a cidade onde vivem, assim como a compreensão de que conhecer é essencial para valorizar e atribuir novos sentidos às diferentes culturas que permeiam os espaços coletivos, expressando-se na representação de distintos grupos sociais ao longo do tempo. A partir desses aprendizados, também foram identificados subsídios importantes para o aprimoramento das práticas de Educação Patrimonial a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.11

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Geografia e Geociências.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Possui Graduação em Arquivologia e Estudos Sociais. Especialização em Tecnologia da Informação Aplicada à Educação e Especialização em Gestão Educacional (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Como a pesquisa aborda a Educação Patrimonial com um todo, não apenas no que tange museus, mas patrimônios culturais em uma abordagem mais ampla, acredita que a Educação Patrimonial ao abordar questões da pluralidade cultural, entre outros eixos temáticos, pode contribuir para que jovens e adultos valorizem as oportunidades educacionais disponíveis e estabeleça uma relação de pertencimento com os locais de cultura visitados e com a cidade em si, contribuindo para melhoria de vida dos educandos jovens e adultos.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Não foi abordado na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foram pesquisados museus específicos, a pesquisa foi desenvolvida em bens patrimoniais que compõem o Centro Histórico do município de Santa Maria, por isso não há como mensurar se a EJA é vista como público potencial ou real dos locais, por não se ter esse levantamento registrado.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. Aponta alguns subsídios para melhorias nas práticas de Educação Patrimonial a serem realizadas no âmbito escolar.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

D.12

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AND MUSEUS

2. Título do trabalho: Percepção e aprendizagem no Museu de Zoologia: uma análise das conversas dos visitantes

3. Autor: Natalia Ferreira Campos

4. Ano de defesa: 2013

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Programa de Pós-Graduação interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo.

7. Objetivo ou questão de investigação: compreender como os visitantes atribuem e negociam significados em sua experiência de visitação ao museu e compreender os modos de interação entre eles no contexto da exposição.

8. Metodologia adotada: pesquisa de abordagem qualitativa, sob um paradigma interpretativo, com foco na interação discursiva, na qual os dados são construídos na interação do investigador com os cenários teóricos e empíricos da pesquisa, tendo como foco de análise os processos comunicativos de negociação e produção de sentido dos sujeitos sobre temáticas biológicas no contexto de visita a um museu de história natural.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:

Questionário sociocultural, gravação em áudio dos diálogos dos estudantes durante a visitação. O procedimento foi a realização de visitação em duplas a um dos módulos da exposição de longa duração “Pesquisa em Zoologia: a biodiversidade sob o olhar do zoólogo” do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (MZUSP). Os públicos

escolhidos foram jovens e adultos acima de 18 anos inseridos no ensino regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no nível médio uma escola estadual do bairro do Tatuapé, zona Leste da cidade de São Paulo.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Observou-se que que as conversas foram principalmente guiadas pela percepção e que as interações entre os sujeitos ocorreram de forma colaborativa para a aprendizagem. Através da análise das conversas observamos a riqueza de movimentos discursivos realizados pelos sujeitos com o conteúdo da exposição ao longo da visita, reforçando o uso da linguagem na conversa como uma forma de aprender dos indivíduos e indicando as conversas como fonte de evidências de aprendizagem para a pesquisa.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.12

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não, pós-graduação em Ensino de Ciências.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

A pesquisadora não é da área de Museologia. Sua formação e atuação profissional estão centradas na área de Ensino de Ciências, com ênfase na formação de professores e na educação de jovens e adultos. É Mestre e Doutora em Ensino de Ciências pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC) da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) também pela USP. Atuou como Professora Doutora na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, entre 2021 e 2023. Tem experiência na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos e curriculares, e na EJA, tendo realizado formação continuada de professores e gestores educacionais na implementação do Currículo de Ciências para a EJA da cidade de São Paulo (2019–2020). Também atuou como professora de Ciências e Biologia na educação básica, tanto na rede pública estadual de São Paulo quanto na rede privada e em projeto social. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? A pesquisadora aponta a importância do contato destes indivíduos com os museus, como estes espaços podem contribuir para uma maior inclusão destes na

sociedade, no seu desenvolvimento científico e tecnológico e na relação com seu patrimônio cultural e natural musealizado.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não levanta esse questionamento.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não menciona. Diz apenas que o Museu de Zoologia é parceiro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência (GEENF), e que a pesquisadora é professora da escola escolhida para a pesquisa, mas não menciona sobre o público de EJA.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Não, apenas ressalta que espera ter contribuído para a compreensão do papel educativo de exposições, e para a compreensão de como visitantes adultos compartilham percepções, negociam e constroem significados relacionados aos conhecimentos e objetos musealizados.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.13

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: Aprendizagens significativas na EJA: aula de campo para o ensino de geografia

3. Autor: Marcos Eduardo Nascimento Moraes

4. Ano de defesa: 2019

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos / Universidade do Estado da Bahia / área de concentração Educação, Trabalho e Meio Ambiente.

7. Objetivo ou questão de investigação: objetivos: compreender como as aulas de campo no componente curricular de Geografia contribuem para uma aprendizagem

significativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos; averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal e produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática.

8. Metodologia adotada: pesquisa participante, de abordagem qualitativa, através da realização de uma aula de campo com 20 alunos da primeira etapa da EJA, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: questionários aplicados aos discentes, com auxílio do diário de bordo no registro dos acontecimentos durante o processo, e roda de conversa.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Constatou-se que há uma fragilidade na formação inicial dos profissionais que atuam na EJA, sendo necessário um investimento em formação continuada; que os coordenadores, em sua dinâmica diária, encontra dificuldades para se dedicarem às suas atribuições, prejudicando o processo de fortalecimento do seu papel como agente formador; que os saberes informados como indispensáveis para a atuação dos profissionais da EJA encontram-se divididos em conceituais, práticos e relacionais. A aplicação da pesquisa participante, mediante a realização da formação por meio de rodas de conversa, causou impactos em cinco dimensões: formativa, pessoal, social, socioafetiva e cultural.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
D.13

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação, sendo especificamente Educação de Jovens e Adultos.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?
Não. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2015), especialista em Docência com Ênfase na Educação Básica no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG - Campus Avançado Arcos, 2021) e mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2019 - Campus I). Durante a graduação foi bolsista pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e no mestrado bolsista da FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia), além

de participar durante dois anos do grupo de pesquisa Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho (InterGesto). Secretário Municipal de Educação de Fundão/ES no período de janeiro de 2021 a junho de 2022, professor contratado/substituto na UFES, vinculado ao Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação (DEPS-CE-UFES) durante junho de 2022 a fevereiro de 2023. Atualmente é professor contratado na Secretaria Estadual de Educação (SEDU/ES) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE). (Informação retirada do Currículo Lattes)

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Considera os espaços como de contribuição educacional, que promovem sua utilização como recursos para aulas dinâmicas que propiciem maior participação dos alunos e seu desenvolvimento social e cultural.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não aborda essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?

Dos três espaços onde foi realizada a aula de campo, a Rampa do Caravaggio é um ambiente natural que não possui organização institucional e quanto aos outros dois espaços, Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão, não foi relatado qual a relação deles com o público de EJA.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Não. Apenas indica alternativas de trabalho do conteúdo escolar com o público da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no aprendizado significativo e valorizando a participação desses alunos no processo formativo.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

D.14

1. Termo de busca: EJA AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: Inventário de forma compartilhada: percurso para aproximar comunidades do seu patrimônio cultural

3. Autor: Camila Iris Correa

4. Ano de defesa: 2018

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional Ensino e Docência da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

7. Objetivo ou questão de investigação: Questão de investigação: como a escola pode contribuir para estreitar o diálogo de museus locais com suas respectivas comunidades?

Objetivo geral: delinear uma metodologia de Inventário Compartilhado, que poderá ser utilizada, como uma alternativa de construir ou fortalecer a identificação de comunidades com o seu legado cultural.

8. Metodologia adotada: Pesquisa-ação

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:

Construção de um Inventário Compartilhado, além do mapeamento do patrimônio, realizado de forma colaborativa com os alunos de uma turma de EJA de uma escola estadual da cidade de Contagem.

Instrumentos de coleta de dados: questionário socioeconômico aplicado aos discentes, diário de bordo, rodas de conversa, fichas de inventário para as visitações aos bens culturais.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Poucos dos participantes conheciam o centro histórico da cidade ou compreendiam a importância do patrimônio cultural local. Da mesma maneira, poucos usufruíam do Museu Histórico da Cidade, não percebendo sua importância para se compreender a cidade. Com a experiência da construção do Inventário Compartilhado foi possível abrir espaço para a participação dos estudantes da EJA no processo de construção e apropriação de seu patrimônio cultural.

A construção compartilhada do Inventário dos bens culturais locais representou uma possibilidade de democratização do acesso aos espaços museológicos e ao patrimônio urbano. Para boa parte dos envolvidos, o projeto oportunizou experimentarem pela primeira

vez uma visita aos espaços patrimoniais da cidade, percebendo que foi uma aprendizagem que contribuiu para sua formação cidadã.

A pesquisa evidenciou, ainda, que existe uma lacuna nos conteúdos trabalhados na escola acerca do patrimônio cultural, servindo como termômetro para se dimensionar a carência de projetos dessa natureza nas escolas, e permitindo inferir que a falta de material e suporte didático sobre o tema é fator que contribui para isso.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.14

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006). Mestre em educação pela FAE-UFMG (2018). Possui especializações em História e cultura Afro-Brasileira (2019), Educação de Jovens e adultos (EJA) (2020) e Novas tecnologias Educacionais (2020). Possui experiência profissional e acadêmica na área de História e Educação Patrimonial, atuando na Prefeitura Municipal de Contagem. Atualmente professora efetiva da Prefeitura Municipal de Contagem e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? É abordada com base nos pressupostos da Nova Museologia, que evidenciam o museu como local importante para o desenvolvimento da sociedade e que por meio da educação patrimonial, os sujeitos da EJA poderão se aproximar desses espaços, oportunizando aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva de uma educação inclusiva e libertadora.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?

Não. Na maioria das vezes os sujeitos da EJA não se identificam com os bens preservados e não se veem representados nos museus.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Sim. A pesquisa espera que a produção do Guia “O Inventário Compartilhado: Um Guia de Educação Patrimonial” possa inspirar mais experiências educativas e auxiliar outros profissionais engajados no processo de forjar alternativas educativas emancipadoras e libertadoras utilizando o patrimônio cultural.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.15

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: Imagens na trilha da história fotografias de negros de Christiano Júnior do Museu Histórico Nacional: possibilidades para o ensino de história.

3. Autor: Jael dos Santos Oliveira Lopes Moreira

4. Ano de defesa: 2018

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História / UNIRIO

7. Objetivo ou questão de investigação: buscar indícios da colonialidade visando problematizar o lugar do negro nesses retratos e no ensino da História do Brasil a partir das imagens digitais da exposição "Fotografias de costumes brasileiros: o negro olhar por trás dos retratos de Christiano Junior" do Museu Histórico Nacional”, com alunos de uma turma de escola da rede estadual de ensino médio modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Questão norteadora: Como a história poderá contribuir com mudanças positivas para esses estudantes?

8. Metodologia adotada: Pesquisa-ação

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:

Construção de sequência de aula-oficina sobre os estudos das imagens com observação participante da pesquisadora como professora da turma que desenvolveu o projeto e aplicação de questionário de avaliação do projeto com os alunos.

10. Resultados / Conclusões do estudo:

Ressaltou a importância da análise das imagens no ensino de história que propiciou os olhares junto aos alunos do contexto e a seleção em que as fotografias foram produzidas; do impacto visual e afetivo despertado pela memória; sobretudo, pela possibilidade de intervenção sobre imagens tratadas como fontes documentais.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.15

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Ensino de História

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?
Não. É Professora de História (professor doc. II história) da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Possui graduação em História pela Universidade Estácio de Sá (2011). Especialização em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - CESPEB (2018). Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2022). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas de interesse: ensino de história, relações étnico-raciais, currículo, imagens e museus. Integrante do Grupo de Estudos Currículo Cultura: Identidade/diferença (GECCID) do Lepeh/UFRJ e Grupo de Pesquisa Escritas da História em Museus: objetos, narrativas e temporalidades (GPEHM). Autora do miniprojeto pedagógico IMAGENS NA TRILHA DA HISTÓRIA. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Aponta que <u>o museu pode ser entendido como espaço educativo que remete a várias temporalidades, que pode levar os estudantes à reflexão, provocação e a ampliação do conhecimento histórico.</u>

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foi abordada essa questão na pesquisa, que se restringiu à construção e aplicação prática do miniprojeto de sequência da aula-oficina, sendo que o Museu Histórico Nacional foi mencionado apenas no uso das imagens virtuais sob a guarda do Museu, não foi realizada pesquisa diretamente no Museu.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Sim. A pesquisadora aponta que espera ter avanços tanto nas discussões teóricas, na prática docente e na interação com o Museu Histórico Nacional, pretendendo levar os estudantes presencialmente à instituição do museu a fim de ampliar o conhecimento e efetivar a interação entre a escola e o museu de forma mais concreta.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.16

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND MUSEU

2. Título do trabalho: O Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e os Reflexos no Mundo do Trabalho: Um Estudo Autobiográfico com Egressos do Programa na Cidade de Uibaí – Bahia

3. Autor: Thiago Filgueira Pereira

4. Ano de defesa: 2019

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Universidade do Estado da Bahia / Mestrado em Educação

7. Objetivo ou questão de investigação: como o programa de alfabetização de adultos - MOBRAL contribuiu para inserção dos sujeitos partícipes no mundo do trabalho? Como objetivo geral da pesquisa descrever os reflexos do Movimento Brasileiro de Alfabetização para a inserção dos sujeitos participantes no mundo do trabalho, e dentre os objetivos específicos: propor a criação de um museu virtual visando a preservação da memória do programa no município, bem como seu legado para os partícipes do programa e comunidade.

8. Metodologia adotada: pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e procedimento técnico de pesquisa autobiográfica.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:

Análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora e seis egressos do programa de alfabetização – Mobral da cidade de Uibaí. Dentre os egressos, quatro eram mulheres e dois homens, a maioria moradores da cidade de Uibaí, com exceção de uma que mora em São Paulo, na faixa etária entre 60 e 70 anos de idade.

10. Resultados / Conclusões do estudo:

Os resultados apresentam, em linhas gerais, que os sujeitos egressos do programa apresentam a condição de alfabetizados; que obtiveram melhoria de vida em relação à perspectiva profissional; e, ampliaram a visão de mundo segundo dados da pesquisa. Concluímos que o programa apresenta aspectos positivos em sua execução no município, embora o percurso histórico sobre a EJA construído durante a pesquisa aponte que não existe até o momento uma política pública efetiva para este público para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes nas instituições de ensino. As ações desenvolvidas, em sua grande maioria, possuem caráter temporário e são atreladas a momentos específicos, partindo sempre de posições político partidárias.

Ressalta a importância de pesquisas envolvendo memórias que possibilitam a construção de um perfil para um determinado momento histórico e uma avaliação do momento vivido pelos sujeitos envolvidos.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.16

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?

Não. Doutorando em Difusão do Conhecimento no Programa Multidisciplinar (UNEB/IFBA/UFBA/SENAI-CIMATEC). Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia - Campus I - Salvador. Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2011), em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2012), Pedagogia pela Centro Universitário Educacional da Lapa (2017), em Sociologia pelo Centro Universitário de Araras (2018) e em Licenciatura em Teatro pela Universidade

Federal da Bahia (2024). Tem experiência como professor na área de Língua Portuguesa, Artes, Ensinos Regionais, Sociologia, Filosofia e Literaturas. Atuou como Assistente Acadêmico e orientador de estágio no Centro Universitário Educacional da Lapa - Unidade de Irecê - Bahia nos cursos de licenciaturas e Serviço Social. É pós-graduado em Serviço Social: Políticas Sociais, Família e Desigualdades Sociais pela Faculdade João Calvino, Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes -UCAM, em Educação, Diversidade e Cidadania e EAD e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Educacional da Lapa e em Educação Ambiental, Biodiversidade e Cultura Regional pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente é estudante do curso de licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, professor na Secretaria de Educação do Estado da Bahia e trabalha com Formação de Professores pela HUMUS - Assessoria em Educação. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? A pesquisa não aborda diretamente a questão da EJA com Museus, apresenta a ideia da construção de um Museu Virtual como produto final originário da pesquisa que possibilita a divulgação dos resultados coletados, dos materiais encontrados e dos depoimentos dos sujeitos partícipes. Entende que os museus virtuais são uma alternativa necessária para divulgação e manutenção de memórias.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foi abordada essa questão na pesquisa, sendo que não foi pesquisado um museu ou espaço cultural específico e sim realizada a proposta de construção de um museu virtual.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Não, mas ressalta que o museu virtual – produto desta dissertação, encontra-se construído, aberto para acréscimos, a partir dos materiais surgidos por meio da pesquisa realizada.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES D.17
1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO **2. Título do trabalho**: Pode a morte ensinar História? Uso de Lego para entender cidadania nos Cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju SE) **3. Autor:** Cleones Gomes Dos Santos **4. Ano de defesa**: 2022 **5. Tipo de documento**: Dissertação **6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa**: Mestrado em Ensino de História / Universidade Federal de Sergipe. **7. Objetivo ou questão de investigação:** utilizar blocos de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da EJA de Ensino Médio. **8. Metodologia adotada**: Pesquisa-ação **9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:** os procedimentos metodológicos seguem uma vertente qualitativa descritiva de observação não participante a partir do levantamento de fontes textuais e imagéticas e observação da comunidade escolar. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: para a realização da observação, foi feito um roteiro estruturado de investigação com fins a nortear a investigação e para os dados colhidos dos alunos a escrita de relatórios feitos após cada aula ministrada, visando destacar aspectos pré-determinados nos objetivos de cada planejamento. **10. Resultados / Conclusões do estudo**: Com a realização da pesquisa foi possível elaborar um instrumento pedagógico capaz de auxiliar no ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História, conseguindo estimular a produção de

reflexões e debates nas aulas virtuais sobre a importância da memória na vida cotidiana, aliada a construção coletiva do conhecimento histórico.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
D.17

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação, Ensino de História.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área?
Não. Possui graduação, Licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (2003), Professor de História da Rede Estadual de Educação (SEED), discente do Mestrado Profissional em História - Universidade Federal de Sergipe. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Não é abordada essa relação na pesquisa. A pesquisa se baseou no ensino de história para turmas de EJA e não na relação destes sujeitos com Museus.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?
Não.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.18

1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: O Encontro entre Ensino de História e Patrimônio Cultural: uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP)

3. Autor: Juliana Esperança Ferrini

4. Ano de defesa: 2019

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Mestrado em Ensino de História / Universidade Federal de São Paulo.

7. Objetivo ou questão de investigação: objetivo geral: discutir a historicidade e produção de memória sobre o território que hoje compõe o município de Santo André, juntamente com os alunos da EJA, buscando estudar diversos elementos dentro do Ensino de História por meio do patrimônio cultural.

Questionamento: Como uma parcela de estudantes da EJA se relaciona com os bens culturais protegidos oficialmente, que seriam porta-vozes da memória convencional constituída?

8. Metodologia adotada: Pesquisa-ação.

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:

Pesquisa bibliográfica e documental e observação direta da pesquisadora como professora da turma.

10. Resultados / Conclusões do estudo: No princípio as pesquisas estavam ligadas à memória dos estudantes, a relação entre museu e escola e educação patrimonial, hoje percebemos que os usos do patrimônio na sala de aula foram ampliados para a cidade, como é o caso deste trabalho. Um outro ponto que se coloca é a questão de que o patrimônio traz consigo uma materialidade profícua para ser utilizada por alunos que vivem numa cultura altamente visual, pautada na dicotomia entre materialização e desmaterialização. Se no passado nos concentrávamos em ensinar história por meio da interpretação de documentos escritos, hoje necessitamos nos utilizar de outros recursos de representação sobre a passagem do tempo.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.18

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação, Ensino de História.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área? Não. Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), especialização em "Fundamentos da Cultura e das Artes" pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008) e é mestre pelo ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História pela EFLCH/Unifesp. (Informação retirada do Currículo Lattes)

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Embora não aborde diretamente a relação da EJA com Museus, aborda a questão de uma visão elitista de que os alunos da EJA não estão preparados, não são capazes, não estão “alfabetizados” nas diversas linguagens, marginalizando-os no processo educacional. Ressalta que tanto no campo do patrimônio cultural quanto do ensino de história os alunos da EJA não se identificam como sujeitos do patrimônio cultural.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Embora não aborde diretamente a questão em espaços museológicos, aborda a questão dos alunos da EJA serem “marginalizados” nos processos de educação patrimonial e ensino de história, que não levam em consideração a construção da identidade e noção de pertencimento a estes estudantes.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foi abordada essa questão na pesquisa, não tendo sido pesquisado espaços museológicos específicos.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros?

Não.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES D.19
1. Termo de busca: EDUCAÇÃO DE ADULTOS AND PATRIMÔNIO **2. Título do trabalho**: O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação: contribuições de pesquisas com fontes históricas para a formação de discentes do Curso Técnico em Guia de Turismo/PROEJA **3. Autor:** Adão José Bourguignon Vedova **4. Ano de defesa**: 2019 **5. Tipo de documento**: Dissertação **6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa**: Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo **7. Objetivo ou questão de investigação:** investigar as possíveis contribuições de oficinas de práticas de pesquisas de fontes históricas, para a formação profissional dos estudantes do curso técnico em Guia de Turismo integrado ao ensino médio de jovens e adultos. **8. Metodologia adotada**: natureza qualitativa com abordagem da pesquisa intervenção. **9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos:** As atividades de intervenção foram realizadas com 17 (dezessete) educandos do 5º período do curso técnico em Guia de turismo integrado ao ensino médio de jovens e adultos (Proeja) do IFES Campus Vitória e com o professor da disciplina Patrimônio Histórico e Cultural. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados questionários, observação participante e análise documental. Os registros desses instrumentos foram feitos a partir de anotações no diário de campo, fotografias e em gravações de vídeo e em áudio de todos os momentos das práticas educativas desenvolvidas e foram sistematizadas em um material educativo.

10. Resultados / Conclusões do estudo: Verificou-se que as atividades dessa intervenção contribuíram na formação dos discentes do curso técnico em Guia de Turismo, no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa histórica para a produção de conhecimentos relevantes para auxiliar a atuação profissional. Constatou-se que as oficinas auxiliaram também, na melhor compreensão de conteúdos e temáticas relativas ao curso e no protagonismo dos estudantes no âmbito da vida estudantil, profissional e pessoal.

Destaca a escassez de produções acadêmicas sobre o tema relacionadas à educação de jovens e adultos.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.19

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de Educação

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área? Não. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2019). Possui especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2015) e graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais, lotado na Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória. Responsável pela orientação e supervisão pedagógica dos cursos Técnicos em Guia de Turismo, Hospedagem, Metalurgia e Segurança do Trabalho integrado ao ensino médio de jovens e adultos (Proeja) e do curso Técnico em Segurança do Trabalho / Subsequente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação profissional e tecnológica e educação de jovens e adultos. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Não foi abordada essa questão na pesquisa, mas destaca nos resultados a importância da realização de visitas técnicas e atividades práticas nos locais de guarda de documentos históricos levantada pelos próprios estudantes.

4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foram pesquisados museus e espaços culturais na pesquisa.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Não.

INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D.20

1. Termo de busca: EJA AND PATRIMÔNIO

2. Título do trabalho: Educação patrimonial e EJA: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural

3. Autor: Marco Alexandre Nonato Cavalcanti

4. Ano de defesa: 2015

5. Tipo de documento: Dissertação

6. Nome do Programa de Pós-Graduação / Instituição / Linha de Pesquisa: Mestrado em História / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

7. Objetivo ou questão de investigação: evidenciar as disputas de memórias pelas representações de patrimônio cultural e estabelecer uma análise sobre as contribuições da educação patrimonial para construção de identidades coletivas, pela recuperação da memória representativa.

Questão de investigação: Quais os motivos da ausência de memórias e de reconhecimentos dos sujeitos em contextos de representações na história e nas memórias?

8. Metodologia adotada: pesquisa bibliográfica e documental

9. Instrumentos de coleta de dados/procedimentos metodológicos: não mencionado

10. Resultados / Conclusões do estudo: a possibilidade de se organizar uma educação patrimonial passa pela leitura de uma proposta ampla de educação, a qual se compromete com a emancipação do sujeito, ou seja, uma formação integral, que para acontecer deve ser vista em ação interdisciplinar. A proposta de se trabalhar Educação

Patrimonial na EJA nessa perspectiva em São Bernardo do Campo é algo ainda a ser construído, pois embora a proposta curricular trate da memória dos sujeitos e dos seus coletivos ela não reconhece a produção cultural e histórica enquanto bens patrimoniais. Aponta que é preciso muita articulação e alinhamento de um planejamento Inter setorial, direcionado pelo Plano Municipal de Patrimônio, com objetivo de concretizar políticas públicas. Em ação pedagógica essa questão estaria nos estudos de memória e território, meio ambiente e as diferentes linguagens que são os Eixos temáticos do Currículo da EJA. Nesse sentido, a Educação Patrimonial se aproximaria dos sujeitos e esse a observaria como produção cultural de afirmação de identidade.

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

D.20

1. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia? Não. Área de História e Educação Patrimonial.

2. O pesquisador é da área de Museologia? Caso negativo, qual área? Não. Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com pesquisa voltada à Educação Patrimonial e Educação de Jovens e Adultos. MBA em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional. Especialização em Gestão Escolar e em Educação de Jovens e Adultos. Graduado em História pela Universidade de Santo Amaro (2013) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2010). Atualmente é Professor da Prefeitura Municipal de Santo André e Professor de Ensino Superior, no curso de Pedagogia na Faculdade Enau em Ribeirão Pires. Atua também em Gestão Pública, no qual é graduado na área pela FMU (2022). Possui estudos na área da Educação, e atuação também nas áreas de História, História Oral e Memória, como também realizações de trabalhos voltados ao Patrimônio Cultural e à Educação Patrimonial. (Informação retirada do Currículo Lattes).

3. Como a relação Museu e Educação de Jovens e Adultos é abordada na pesquisa? Embora não abarque especificamente a relação de museus e a EJA, o estudo foi sustentado num pensamento crítico e libertador, pautando a Educação Patrimonial como uma das possibilidades de reconhecimento das memórias e de identidades de classes que vivem processos de opressão social, especificamente nos sujeitos da EJA, considerando ser de extrema importância trabalhar a questão do Patrimônio Cultural nas escolas.

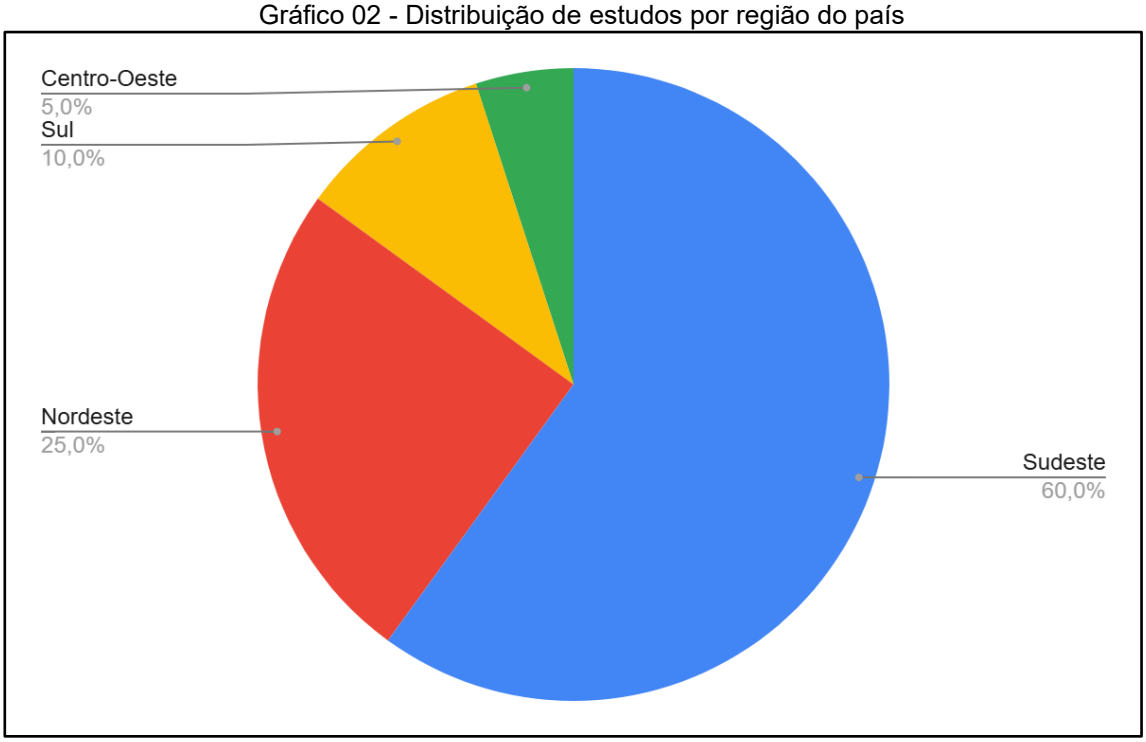
4. A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos? Não foi abordada essa questão na pesquisa.

5. A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados? Não foram pesquisados espaços museológicos e culturais nesta pesquisa.

6. A pesquisa aponta recomendações para estudos futuros? Não.

Dentre os 20 trabalhos selecionados, evidenciamos que a região Sudeste é a região do Brasil que há maior concentração de estudos, totalizando 60% dos trabalhos selecionados (12), seguida da região Nordeste, que apresentou 05 trabalhos, região Sul com 02 e a região Centro-Oeste com apenas 01, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 02 - Distribuição de estudos por região do país



Fonte: A Autora (2025).

Quanto ao ano de defesa das obras, embora o marco temporal estabelecido para a pesquisa compreenda o período de 1987 a 2024, somente foi possível selecionar para análise trabalhos publicados a partir de 2011. Isso porque, embora tenham sido recuperados, os

trabalhos anteriores a esse período foram excluídos da análise por não estarem disponíveis na íntegra, conforme estabelecido pelo critério C3.

Dessa forma, observou-se uma maior concentração de produções científicas nos anos de 2019 e 2022, com 04 (quatro) trabalhos cada, seguidos por 2013, com 03 (três) trabalhos, conforme apresentado na tabela a seguir.

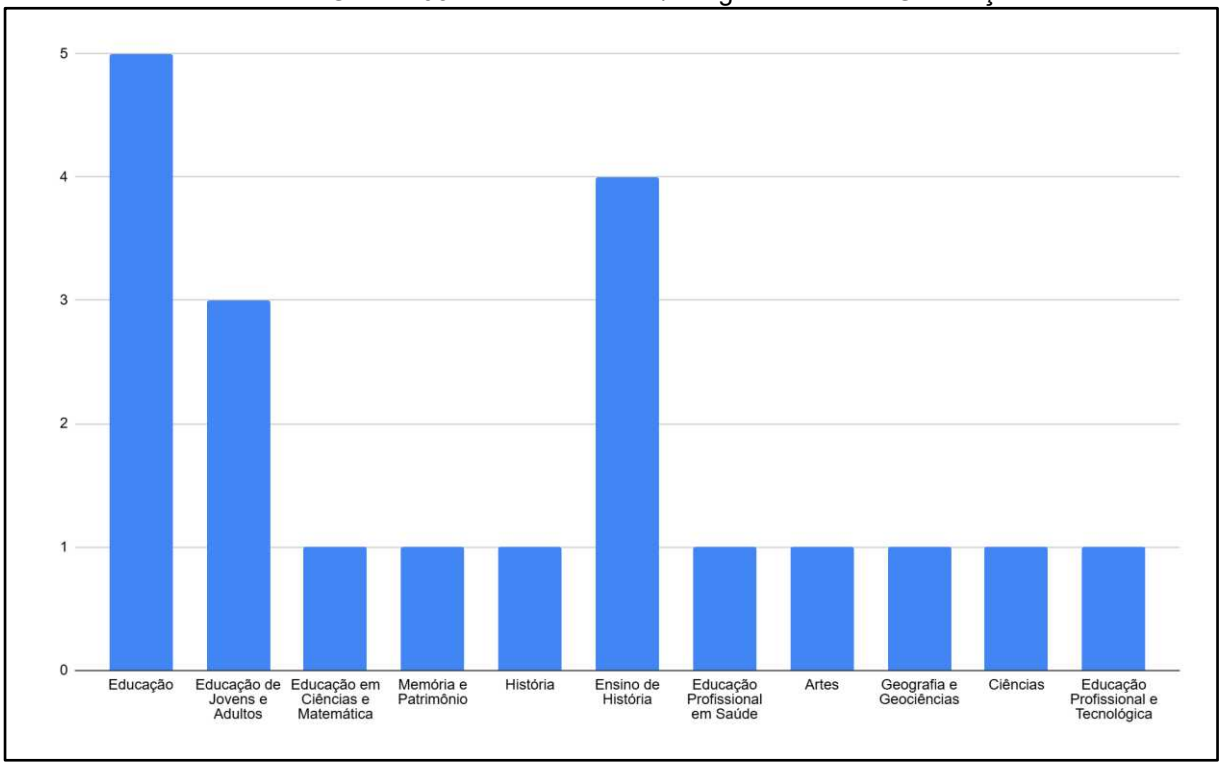
Tabela 02- Quantitativo de trabalhos por ano de defesa

Ano de defesa	**Quantidade de trabalhos**
2011	01
2012	00
2013	03
2014	01
2015	02
2016	00
2017	01
2018	02
2019	04
2020	01
2022	04
2023	01
2024	00

Fonte: A Autora (2025).

Ao analisar os dados referentes à área de concentração e aos programas de pós-graduação dos trabalhos selecionados, constatou-se que a grande maioria das pesquisas pertence à área da Educação e Ensino. Não foi identificado nenhum trabalho vinculado à área de Museologia ou a programas de pós-graduação específicos em Museologia, conforme exemplificado no Gráfico 03 a seguir.

Gráfico 03 - Área de estudo / Programa de Pós-Graduação



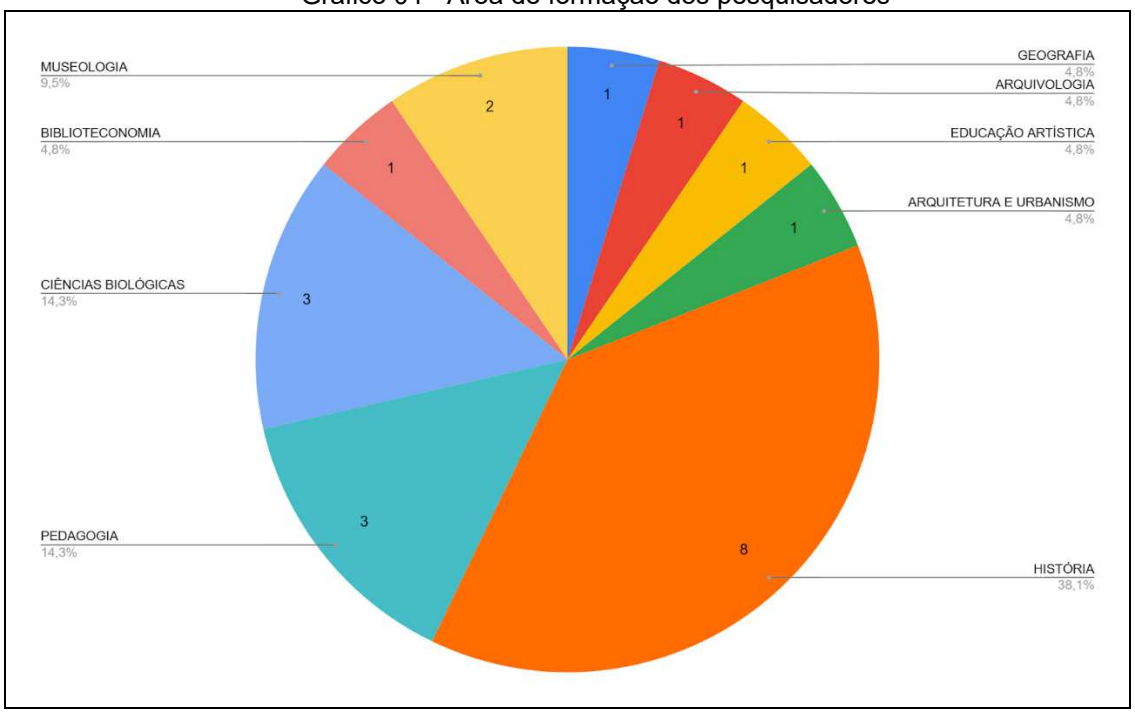
Fonte: A Autora (2025).

Foram encontrados 06 (seis) trabalhos vinculados a programas de pós-graduação especificamente da área da Educação, além de outros 04 trabalhos provenientes de programas também pertencentes à área educacional, mas com enfoques mais específicos: Educação em Ciências e Matemática, Educação Profissional em Saúde e Educação Profissional e Tecnológica (todos com 01 trabalho cada), e Educação de Jovens e Adultos, com 02 trabalhos. Ao somarmos a esses os trabalhos oriundos de programas de Ensino de História (03 trabalhos) e de Ensino de Ciências (01 trabalho), contabilizamos um total de 15 trabalhos inseridos na área de Educação e Ensino.

Ao cruzar esses dados com as informações relativas à área de formação dos pesquisadores e por meio da leitura dos próprios trabalhos, constatou-se que, mesmo as dissertações desenvolvidas em programas que não pertencem formalmente à área de Educação e Ensino, abordam a temática sob essa perspectiva. Observa-se, contudo, que muitos desses estudos não tratam especificamente do planejamento de espaços e atividades considerando as especificidades do público da EJA, ainda que se debrucem sobre museus concretos. Em geral, suas abordagens estão mais voltadas às questões didáticas e pedagógicas, como será aprofundado posteriormente.

Quanto à área de formação dos pesquisadores, apresenta-se a seguir um gráfico com a quantidade e o percentual de pesquisadores por área de formação.

Gráfico 04 - Área de formação dos pesquisadores



Fonte: A Autora (2025).

Dentre os 20 pesquisadores, dois possuem graduação em Museologia; no entanto, ambas as pesquisas não foram realizadas no âmbito de programas de pós-graduação em Museologia, mas sim vinculadas a programas na área da Educação (trabalhos D.2 e D.5). Um outro pesquisador mencionou, em seu trabalho, ter iniciado o curso de Museologia sem, no entanto, concluí-lo. Ainda assim, essa vivência foi determinante para sua escolha temática, sendo sua formação em História e a dissertação desenvolvida no contexto de um mestrado em Ensino de História (trabalho D.9).

No decorrer dos textos analisados, a maioria dos pesquisadores destacou sua atuação profissional como docentes, sobretudo nas áreas de História, Geografia, Ciências Biológicas e Educação Artística, totalizando 13 dos 20 pesquisados, além de 03 pesquisadores possuirem formação em Pedagogia. Esse dado reforça a predominância da área da Educação e do Ensino como enfoque central da maioria dos trabalhos analisados. Observa-se, também, que esses profissionais atuam majoritariamente na EJA ou desenvolvem pesquisas relacionadas a esse segmento educacional.

Quanto aos objetivos das pesquisas, verificou-se que 05 (cinco) estudos (D1, D3, D4, D5 e D6) buscaram investigar a relação entre o público da EJA, sejam professores ou alunos, e os museus, sendo que essas análises foram realizadas a partir da interação com instituições museológicas específicas. Dois trabalhos propuseram a criação de museus virtuais, com participação ativa da EJA em sua concepção. Os demais investigaram aspectos relacionados

ao patrimônio cultural, à memória e à educação informal em espaços culturais e museológicos, tendo como foco os estudantes da EJA. Nesses casos, o olhar das pesquisas esteve mais voltado à dimensão pedagógica, explorando o uso desses espaços no ensino de Ciências, Artes ou História, conforme detalhado no quadro a seguir, que elenca os objetivos das pesquisas analisadas.

Quadro 09 - Objetivos dos trabalhos analisados

(continua)

Trabalho	Objetivo
D1	Investigar a relação de professores de EJA do município do Rio de Janeiro com os museus, capturando concepções e percepções que têm sobre esses espaços; conhecendo usos (ou "desusos") que fazem de museus em companhia de seus alunos e em formação continuada docente; assim como identificando-os como usuários (ou não) de museus também em suas trajetórias pessoais — com ou sem intencionalidade pedagógica — de fruição e lazer.
D2	Objetivo geral: analisar a interação dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), incluídos nas classes regulares e atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com os módulos de exposição do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), a fim de identificar os aspectos relevantes que podem contribuir para o seu desenvolvimento e para o aprimoramento da comunicação realizada pelas instituições de divulgação da ciência com esse segmento.
D3	Objetivo geral: desenvolver e analisar as repercussões de um programa de atividades para estudantes da EJA relativo ao estudo das ciências biológicas, envolvendo um museu interativo de ciências. Questão norteadora: Quais as contribuições positivas que esse espaço de educação não-formal pode trazer ao ensino de ciências?
D4	Possibilitar a vivência e a participação ativa de alunos da EJA numa perspectiva de educação patrimonial em espaços de educação não-formal. Os objetivos específicos incluem propiciar aos alunos situações para que construam ou expandam sua própria visão de patrimônio cultural por meio da interação com a instituição, o trabalho de mediação e os colegas de turma.
D5	Investigar a relação que os museus situados na cidade do Rio de Janeiro, administrados pelo Instituto Brasileiro de Museus estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de construção e oficialização da Política Nacional de Educação Museal.
D6	Problema de pesquisa: No contexto de ações culturais em um território de favela, quais são os limites e as possibilidades da educação em ciência fortalecer a prática de um processo educacional emancipatório em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos?

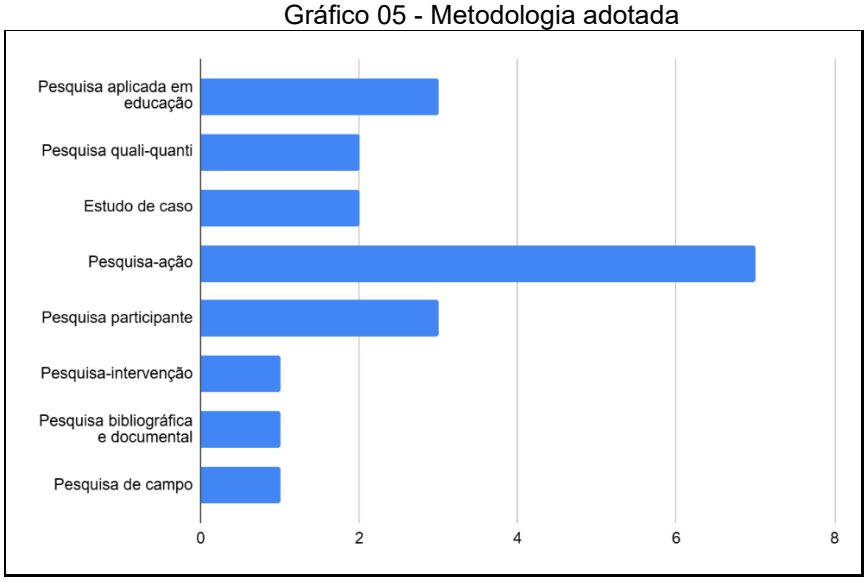
D7	O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos professores do Projeto EJA BH no que se refere à dimensão espaço-cidade, verificando se nesse processo vivido são produzidas reflexões que permitam reorientar suas práticas e produzir novos saberes.
D8	Objetivo geral: estudar o museu virtual como solução pedagógica e colaborativa no auxílio ao ensino-aprendizagem da história da Bahia em uma perspectiva da história pública e urbana para os estudantes da EJA, ancorada na questão problema sobre a efetividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na formação crítica e social do estudante da EJA e como essas temáticas colaboram nas suas práxis cidadã dentro do seu espaço urbano.
D9	Desenvolver com os estudantes do CEJA de Itaperuna, por meio de práticas de uma Educação Patrimonial crítica, reflexões sobre a noção de patrimônio cultural e os processos que geram a sua formação.
D10	Investigar as possibilidades de investigação dos museus como meio de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, visando alcançar uma aprendizagem significativa em arte com jovens e adultos.
D11	Investigar como ações educativas planejadas sobre Patrimônio Cultural podem contribuir para ampliar o conhecimento de lugar de vivência dos alunos da EJA da Escola Marieta D´Ambrósio em Santa Maria/RS
D12	Compreender como os visitantes atribuem e negociam significados em sua experiência de visitação ao museu e compreender os modos de interação entre eles no contexto da exposição.
D13	Objetivos: compreender como as aulas de campo no componente curricular de Geografia contribuem para uma aprendizagem significativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal e produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática.
D14	Delinear uma metodologia de Inventário Compartilhado, que poderá ser utilizada, como uma alternativa de construir ou fortalecer a identificação de comunidades com o seu legado cultural.
D15	Buscar indícios da colonialidade visando problematizar o lugar do negro nesses retratos e no ensino da História do Brasil a partir das imagens digitais da exposição "Fotografias de costumes brasileiros: o negro olhar por trás dos retratos de Christiano Junior" do Museu Histórico Nacional", com alunos de uma turma de escola da rede estadual de ensino médio modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

D16	Descrever os reflexos do Movimento Brasileiro de Alfabetização para a inserção dos sujeitos participantes no mundo do trabalho, e dentre os objetivos específicos: propor a criação de um museu virtual visando a preservação da memória do programa no município, bem como seu legado para os partícipes do programa e comunidade.
D17	Utilizar blocos de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da EJA de Ensino Médio.
D18	Discutir a historicidade e produção de memória sobre o território que hoje compõe o município de Santo André, juntamente com os alunos da EJA, buscando estudar diversos elementos dentro do Ensino de História por meio do patrimônio cultural.
D19	Investigar as possíveis contribuições de oficinas de práticas de pesquisas de fontes históricas, para a formação profissional dos estudantes do curso técnico em Guia de Turismo integrado ao ensino médio de jovens e adultos.
D20	Evidenciar as disputas de memórias pelas representações de patrimônio cultural e estabelecer uma análise sobre as contribuições da educação patrimonial para construção de identidades coletivas, pela recuperação da memória representativa.

Fonte: A Autora (2025). (conclusão)

Ao analisar a metodologia adotada nos estudos apresentados, observa-se uma predominância de pesquisas com abordagem qualitativa. De acordo com a classificação e a nomenclatura adotadas por cada pesquisador, foram identificados: 07 estudos de pesquisa-ação; 03 de pesquisa aplicada em educação; 03 de pesquisa participante; 02 de abordagem quali-quanti; 02 estudos de caso; e 01 trabalho de cada uma das seguintes modalidades: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, intervenção e pesquisa de campo. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico a seguir.

Gráfico 05 - Metodologia adotada



Fonte: A Autora (2025).

Ao analisar a metodologia empregada nos estudos, verifica-se que, em sua maioria, os pesquisadores mantiveram contato direto com as instituições e os participantes envolvidos, sejam os museus e espaços culturais investigados, sejam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Apenas uma pesquisa foi classificada exclusivamente como bibliográfica e documental, embora todas as demais tenham descrito, entre seus instrumentos de coleta de dados, o uso complementar da pesquisa bibliográfica e documental.

Quanto aos instrumentos utilizados, identificam-se: questionários, entrevistas, observações direta e participante, relatórios, gravações em áudio e vídeo, aulas de campo, oficinas e diários de campo.

No que se refere à abordagem da relação entre museus e a EJA, a partir da leitura dos trabalhos e do preenchimento dos instrumentos de análise, constata-se que a maioria dos estudos (17) reconhece os museus, os espaços culturais e a educação patrimonial como instâncias educativas de grande relevância para a formação de jovens e adultos, alinhando-se à perspectiva de uma educação emancipadora e aos princípios da Nova Museologia.

Embora alguns trabalhos não abordem essa relação de forma direta, observa-se, em seus desenvolvimentos ou nas conclusões, a valorização desses espaços para a formação integral dos sujeitos e para sua apropriação identitária do patrimônio cultural, contribuindo não apenas para os processos de ensino e aprendizagem, mas também para a construção da noção de pertencimento e cidadania.

Os estudos analisados também ressaltam o distanciamento entre a EJA, os museus e os espaços culturais, além das dificuldades de acesso enfrentadas por esse público. Aponta-se que estudantes da EJA ainda são frequentemente marginalizados, sendo considerados despreparados e, muitas vezes, excluídos das propostas educacionais institucionais.

Por fim, uma das dissertações analisadas enfatiza que o número reduzido de pesquisas relacionadas à EJA e aos museus evidencia a limitada discussão do tema no meio acadêmico.

No quadro a seguir, são apresentadas as respostas a duas questões específicas: como essa relação entre EJA e museus é (ou deveria ser) concebida; se esse público é contemplado no planejamento de atividades dos espaços culturais e museológicos; e se é reconhecido como público real ou potencial pelas instituições investigadas.

Quadro 10 - A EJA nos museus e espaços culturais

(Continua)

Trabalho	A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?	A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?
D1	De acordo com os dados da pesquisa não. Apenas 1 dos 25 museus pesquisados apresenta dois projetos em parceria com PEJA.	Não em sua totalidade. “Entre os museus respondentes, 15 consideraram a frequência de EJA baixa, seis a consideraram média, e quatro inexistente. Quando perguntados sobre estatísticas de visitação, 15 realizam registros, mas, entre estes, apenas três costumam computar a presença da EJA. Três respondentes observam maior fluxo de estudantes de EJA com seus professores aos sábados, domingos e feriados; enquanto 11 apontaram que a presença se dá em dias úteis; e um que esta presença não se altera em relação ao dia da semana”. Os motivos justificados incluíam a incompatibilidade de horários da própria instituição com os horários dos estudantes dessa modalidade, dificuldades de locomoção (transporte/trânsito/distância); “problemas de divulgação e de contato entre escolas e museus; dois consideraram que estudantes de EJA “não se sentem convidados”, que há certo afastamento entre o acervo do museu e a realidade”. (p. 160-161)
D2	A pesquisa não abordou esta temática, tendo trabalhando mais a inclusão de alunos especiais, independente da modalidade de ensino.	A pesquisa não abordou esta temática.
D3	A pesquisa ressalta a escassez de publicações que tratam da visita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos a museus de ciências com fins pedagógicos. Destaca-se, nesse sentido, a importância de os educadores reconhecerem as potencialidades desses espaços de educação não formal para o ensino de Ciências na modalidade EJA, bem como a relevância da elaboração de programas de atividades que incluam visitas a museus e centros de ciência. Tais propostas podem contribuir para despertar o interesse e aguçar a curiosidade dos estudantes jovens e adultos em relação aos estudantes jovens e adultos pelos estudos das Ciências.	O museu desenvolveu trabalhos a fim de identificar a preferência de alunos por determinados experimentos conforme sua faixa etária e oferece aos docentes a atividade de pré-visita, uma visita orientada prévia à data da visita com os estudantes, com vistas a orientar professores/educadores na elaboração das atividades que constituirão o plano de visita. Desta forma o MCT-PUCRS pretende que as escolas que o visitam, independente da faixa etária, possam aproveitar o enorme potencial interativo e participativo oferecido no espaço para despertar o interesse e envolver os estudantes, incluindo os da EJA, com as temáticas trabalhadas no ensino de ciências.
D4	Não. Os museus em sua maioria não oferecem visitas ou não estão abertos em horários que os alunos da EJA possam frequentar e não oferecem atividades de acordo com os currículos da EJA.	A pesquisa apresenta os dados relativos às instituições escolares que realizaram visitas ao museu analisado, evidenciando que as escolas da EJA registraram, em média, apenas uma visita anual. Esse dado posiciona a EJA como o segmento que menos frequentou o museu no período considerado. Constatou-se, ainda, a inexistência de projetos ou programas específicos voltados a esse público por parte da instituição museológica.

(continua)

Trabalho	A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?	A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?
D5	Não, em sua maioria.	Em parte. Dos seis museus pesquisados apenas 01, o Museu da República oferece visitação mediada em horário noturno, voltada especificamente ao público da EJA e desde 2009 vem estabelecendo parcerias com escolas da modalidade e desenvolvido projetos direcionados a esse segmento. Dos outros 5 museus, dois, o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude, sequer haviam detectado a presença deste público, no entanto, após a entrevista realizada para a pesquisa, pesquisadora relata que constatou, por rede social, que os dois museus realizaram atividades de visitação para turmas de EJA. Os três museus restantes, o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional e o Museu Villa-Lobos, embora tenham afirmado já ter recebido turmas de EJA, relataram ainda encontrar dificuldades em garantir o acesso regular a ações educativas qualificadas para este público, mesmo todos possuindo setores educativos estruturados e dispondo de profissionais para a função de educadores.
D6	Não aborda essa questão em museus de um modo geral, apenas no âmbito do Museu da Vida, afirmando que todas as áreas de visitação do museu (centro de recepção, tenda da ciência, castelo mourisco, pirâmide, borboletário, epidauro, parque da ciência e salão de exposições temporárias) já foram utilizadas pelos alunos do CEJA Maré.	Sim, dentre as atividades que o Museu da Vida desenvolve voltadas para o público jovem e adulto, incluindo os alunos da EJA (especificamente do CEJA Maré, objeto de estudo da pesquisa)
D7	A pesquisa não aborda essa questão	Não foram pesquisados museus neste estudo.
D8	No caso do planejamento do Museu Virtual da pesquisa sim, pois foi pensando em conjunto com docentes e alunos da EJA, porém a pesquisa não investigou a questão em outros museus de forma geral.	No caso desta pesquisa não foi pesquisado um museu específico, mas sim uma proposta de criação de um museu virtual, e nesta proposta os professores e alunos da EJA participaram do processo de elaboração do Museu Virtual.
D9	Não foi abordada essa questão na pesquisa, porém o pesquisador ressalta a falta de políticas públicas envolvendo Educação Patrimonial e EJA e práticas de ensino que inserem questões de memória e patrimônio no cotidiano destes alunos de forma crítica, o que aumenta a invisibilidade deste público no Brasil.	Não foram pesquisados museus específicos neste estudo.

Trabalho	A EJA é considerada no planejamento das atividades em espaços museológicos?	A EJA é vista como público potencial ou real dos museus pesquisados?
D10	Todos os museus visitados possuem algum tipo de programa de visitação mediada por estudantes universitários de cursos afins aos respectivos acervos museais, porém não foi mencionado especificamente para o público de EJA.	Não foi mencionado na dissertação.
D11	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não foram pesquisados museus específicos, a pesquisa foi desenvolvida em bens patrimoniais que compõem o Centro Histórico do município de Santa Maria, por isso não há como mensurar se a EJA é vista como público potencial ou real dos locais, por não se ter esse levantamento registrado.
D12	Não é mencionado na pesquisa.	Não é mencionado na pesquisa.
D13	Não aborda essa questão na pesquisa.	Não é mencionado na pesquisa.
D14	Não. Na maioria das vezes os sujeitos da EJA não se identificam com os bens preservados e não se veem representados nos museus.	Não.
D15	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não é mencionado na pesquisa.
D16	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não foi pesquisado um museu específico.
D17	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não foi abordada essa questão na pesquisa.
D18	Embora não aborde diretamente a questão em espaços museológicos, aborda a questão dos alunos da EJA serem “marginalizados” nos processos de educação patrimonial e ensino de história, que não levam em consideração a construção da identidade e noção de pertencimento a estes estudantes.	Não foi abordada essa questão na pesquisa.
D19	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não foram pesquisados museus e espaços culturais na pesquisa.
D20	Não foi abordada essa questão na pesquisa.	Não foram pesquisados museus e espaços culturais na pesquisa.

(Conclusão)

Fonte: A Autora (2025).

Conforme apresentado no quadro acima, 12 trabalhos não abordam as duas questões centrais, se o público da Educação de Jovens e Adultos é considerado público-alvo ou em potencial, e se é contemplado no planejamento de atividades museológicas. Desses, sete não realizaram estudos em museus ou espaços culturais específicos, inviabilizando, assim, a mensuração desses aspectos.

Dentre os trabalhos analisados que abordaram de forma articulada as duas questões centrais desta pesquisa: se a EJA é considerada no planejamento das atividades museológicas e se é reconhecida como público legítimo, destacam-se quatro dissertações: **D1**, *“Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: percepções, usos e desusos”*;

D4, *"Noite estrelada no Palácio de Tábuas: vivências e partilhas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Museu do Catetinho"*; **D5**, *"Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos"*; e **D6**, *"A relação entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ): trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório?"*.

A dissertação **D1** realizou um amplo levantamento junto a 25 museus do estado do Rio de Janeiro, sendo este um dos poucos trabalhos com abrangência mais quantitativa. De um total de 126 instituições contatadas, apenas 25 responderam ao questionário enviado. Dentre essas, apenas uma afirmou considerar a EJA no planejamento de suas atividades. Quinze instituições classificaram a frequência da EJA como baixa, seis como média e quatro como inexistente. As justificativas apontadas para a baixa frequência incluem: incompatibilidade entre os horários de funcionamento dos museus e os horários dos estudantes da EJA; dificuldades de locomoção; problemas de divulgação e de comunicação entre escolas e museus; além da percepção, por parte de duas instituições, de que os estudantes da EJA "não se sentem convidados", em virtude do distanciamento entre o acervo e suas realidades socioculturais (Vianna, 2015, p. 160–161). Em suas conclusões, a pesquisadora ressalta que os professores que levam turmas da EJA aos museus costumam ser frequentadores desses espaços em sua vida pessoal e que, muitas vezes, compartilham as mesmas dificuldades de acesso enfrentadas por seus alunos. A pesquisa evidencia lacunas estruturais e simbólicas na relação entre museus e EJA e aponta para a ausência de políticas culturais voltadas a esse segmento. Essas lacunas refletem a persistência de um projeto civilizatório excludente, forjado desde os alicerces do Brasil Colônia. Tal projeto historicamente marginaliza e inferioriza determinados grupos sociais e culturais, delimitando quem é visto como legítimo produtor de cultura e quem permanece à margem dos espaços de memória. A invisibilidade da EJA nos museus inscreve-se, portanto, em uma lógica mais ampla de exclusão, que naturaliza ausências e reproduz desigualdades.

A dissertação **D4** teve como foco o Museu do Catetinho, em Brasília. A pesquisadora constata que "o público da EJA muitas vezes é invisível na missão dos museus" (Pedrosa, 2023, p. 185).

Esse apagamento não se configura como uma falha pontual, mas como reflexo da ausência de políticas públicas que reconheçam a EJA como público legítimo da educação patrimonial. Como destaca a pesquisadora: "A falta de políticas públicas deixa uma parcela dos alunos à margem das experiências com o patrimônio cultural" (p. 151), evidenciando que a democratização da cultura não alcança integralmente os sujeitos historicamente marginalizados.

O dado mais revelador é apresentado na página 49, quando se informa que o Museu do Catetinho recebe anualmente cerca de 45 mil visitantes, dos quais 29,4% pertencem ao

público escolar. No entanto, a participação da EJA é extremamente reduzida, representando menos de 0,5% do total, o que corresponde à média de apenas "uma" escola por ano sendo atendida. Tal número não apenas comprova a negligência institucional com esse público, mas escancara o distanciamento entre os museus e os sujeitos da EJA, mesmo nos espaços públicos e gratuitos.

As falas dos professores entrevistados reforçam essa invisibilidade. Uma docente afirma: "*Nunca levei meus alunos da EJA ao museu... porque não tinha projeto voltado para o segmento*" (p. 153), o que indica que mesmo iniciativas de boa vontade são inviabilizadas pela ausência de estrutura e reconhecimento. Outro depoimento revela a questão dos horários: "*A EJA já é afastada de todo lado cultural... porque nada funciona à noite*" (p. 153).

Em contrapartida, as ações educativas descritas na pesquisa, como a visita noturna ao Museu do Catetinho, mostram que, quando há intencionalidade política, escuta sensível e compromisso com a inclusão, é possível ressignificar os espaços museológicos como territórios de pertencimento, dignidade e emancipação para os sujeitos da EJA.

A dissertação **D5** investigou seis museus da cidade do Rio de Janeiro administrados pelo IBRAM, buscando compreender como essas instituições se relacionam com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Com exceção do Museu da República, nenhum dos museus mantinha ações regulares voltadas à modalidade. O Museu da República, por sua vez, destacava-se por oferecer mediações em horário noturno[25] e estabelecer parcerias com escolas da EJA desde 2009, mobilizando projetos como "Educação e Trabalho: Uma Ação de Cidadania e PEJA: Uma Lacuna no Museu". Os demais espaços revelaram limitações diversas: o Museu da Chácara do Céu e o Museu do Açude sequer haviam detectado esse público antes da realização da pesquisa, embora posteriormente tenham registrado em redes sociais ações esporádicas com turmas da EJA, movimento que a autora considera possivelmente influenciado pelo contato gerado pela própria investigação. Os três museus restantes, Museu Nacional de Belas Artes, Museu Histórico Nacional e Museu Villa-Lobos, relataram já terem recebido estudantes da modalidade, mas apontaram obstáculos como incompatibilidade de horários, ausência de projetos específicos e invisibilidade nos instrumentos de registro de visitação.

Ao analisar os dados, ouvir educadores e avaliar materiais institucionais, a pesquisadora identificou indícios consistentes de exclusão, evidenciando o caráter pontual e pouco estruturado das iniciativas voltadas à EJA. Essa invisibilidade institucional contrasta com as vozes dos próprios sujeitos da modalidade, que revelam, por meio de relatos escritos

---

[25] Por meio de contato realizado por esta pesquisadora, via e-mail, em maio de 2025, junto ao Setor de Educação do Museu da República, foi informado que, desde o período pós-pandemia, a instituição não dispõe mais de recursos financeiros para manter o funcionamento em horário noturno, o que inviabiliza a realização de atividades voltadas à Educação de Jovens e Adultos nesse turno específico.

e respostas aos questionários de avaliação, o impacto simbólico da entrada em um museu. Como afirmou uma estudante após visitar o Palácio do Catete: "*Muitas vezes não conseguimos ter acesso a esses lugares maravilhosos e até parece que temos um bloqueio, que vivemos em outro mundo, pois nos falta informação, nos falta o conhecimento e até mesmo pessoas interessadas em que nós da classe mais baixa tenhamos esse acesso. Mas ainda assim, com essa dificuldade, existem pessoas que nos mostram que temos direitos sim, pois somos iguais [...] temos que saber que a cultura é nossa, a história é nossa, e fazemos parte dela*" (Santos, 2018, p. 118). A fala sintetiza não apenas o efeito emancipador da visita mediada, mas também a urgência de políticas culturais que reconheçam a EJA como público legítimo e potencialmente ativo no diálogo com a memória e o patrimônio.

Por fim, a dissertação **D6**, realizada no Museu da Vida, apresenta uma experiência positiva e referencial. Desenvolvida em articulação com o CEJA-Maré, a pesquisa demonstra que todas as áreas do museu são utilizadas nas atividades com os estudantes da EJA, evidenciando um trabalho conjunto entre educadores da escola e da instituição museológica. O pesquisador ressalta a importância do planejamento compartilhado, da escuta ativa e da construção de práticas educativas que respeitem as especificidades da EJA. Em suas conclusões, defende que o tempo de visitação e as propostas pedagógicas devem ser construídos coletivamente, apontando o trabalho colaborativo como um caminho promissor para a construção de experiências emancipadoras. O trabalho colaborativo entre escola e museu, quando pautado por diálogo e intencionalidade, revela-se como um caminho promissor para a constituição de experiências com potencial emancipador. As vozes dos estudantes, organizadas via Discurso do Sujeito Coletivo[26], ratificam essa perspectiva, como sintetizado no quadro a seguir.

[26] Dias Netto (2017) fez uso do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que se constitui uma técnica de tabulação de dados qualitativos de natureza verbal que busca apreender o pensamento de uma coletividade compondo textos a partir de depoimento desses indivíduos. Esse procedimento metodológico é explicado por Lefèvre, Fernando e Ana Maria Lefévre, em sua obra publicada no ano de 2005, intitulada: "O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos).

Quadro 11 - Vozes da EJA: Invisibilidade, Marginalização e Resistência

Eixo temático	Fala representativa dos estudantes	Página
Sentimento de Exclusão e Barreiras Simbólicas nos Espaços Museológicos	“Tem pessoas que moram aqui no complexo e nunca entraram ali... Eu mesma nunca tinha entrado! Achava que só entrava funcionário ou quem fosse se tratar.”	p. 101
Descoberta mediada pela escola	“Sabe quando eu entrei na Fiocruz? Agora! Porque eu moro aqui há mais de 50 anos e nunca tive essa oportunidade, passo todo dia aqui na Brasil (avenida) e só agora fui ter essa oportunidade. [...]. E essa oportunidade, a escola dá pra você conhecer”.	p. 119
Precariedade laboral e inexistência de tempo livre	“Eu trabalho na orla de Copacabana há 16 anos... Reveillon, carnaval, olimpíada... não sei o que é. Passo tudo dentro do hotel. Nosso dia a dia é tão corrido que você nem tira pra passear.”	p. 50
Renascimento da dignidade	“Hoje Eu me Sinto Cidadão! “ “Eu agora estou vivendo, porque eu era cego mesmo! Eu era cego de dia! Acredita? Cego, uma pessoa que não sabe ler é cego.”	p. 138
Preconceito por estudar na EJA	“Meu marido diz: “ Tu vai com essa blusa da escola andando na rua? Você é adulta. Não tem vergonha?’ Mas é o que eu sempre quis...Desde quando meu filho tinha três anos de idade, que eu queria voltar a estudar”.	p. 151
Negligência institucional: estrutura sem função	“Esse monte de escola que construíram aí, não vai prestar pra nada também. Não tem professores...Lindo por fora, ruim por dentro.”	p. 66
Barreiras simbólicas entre favela e cidade	“Quando põe o pé fora da comunidade, as coisas são vistas de outra forma. Você vê que o mundo lá fora não é só esse mundinho aqui dentro.”	p. 119
Violência como limite real à mobilidade e expressão	“Você abre a boca e fala alguma coisa, você morre, então tamo meio que amordaçados realmente.”	p. 144
Exclusão na saúde pública	“Você faz um exame e ele some. O médico nem olha pra sua cara... do mesmo jeito que entrou, você sai.”	p. 64
Educação como Instrumento de Potência Política e Conquista de Direitos	“conhecendo os seus direitos, sabendo brigar por eles, aí sim tem como você bater de frente com aquele que tá lá em cima. [...]. Aqui na escola, CEJA Maré foi que eu aprendi isso, aprendizado, veja bem, de você poder ter como cobrar os seus direitos. ”	p. 79

Fonte: A Autora (2025).

Essas vozes constituem testemunhos vivos da exclusão estrutural e da potência transformadora da EJA, especialmente quando articulada à cultura, ao território e à escuta comprometida.

Observa-se que, embora distintos em suas abordagens, os quatro trabalhos convergem ao evidenciar a invisibilidade persistente da EJA nos espaços museológicos, marcada pela ausência de políticas públicas específicas, pela limitação de recursos institucionais e pela continuidade de práticas excludentes. A dissertação D6, no entanto, emerge como exceção significativa: onde há intencionalidade política, escuta sensível e

compromisso educativo, é possível construir relações consistentes entre museus e os sujeitos da EJA, reafirmando a potência de seu protagonismo cultural.

Do total de vinte trabalhos analisados, doze apresentaram recomendações voltadas a estudos futuros, enquanto oito não indicaram qualquer sugestão nesse sentido. Entre as proposições destacadas, evidenciam-se: o reconhecimento da necessidade de *incluir estudantes da EJA nas atividades museológicas* (D4); a defesa de *ações conscientes e transformadoras que estreitem os laços entre museu e escola* (D6); e *sugestões para aprimoramento e continuidade de práticas que contribuam para um ensino crítico, libertador, dialógico e socialmente relevante na formação de jovens e adultos* (D8).

Encerrando a análise, a pesquisa D5 oferece indagações que abrem caminhos para novas investigações: Quais os significados dos indícios de exclusão da EJA observados nos dois museus nacionais da cidade [O Museu Histórico Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes]? Como se configura a relação entre essa modalidade e os museus privados, estaduais e municipais do Rio de Janeiro? De que maneira os estudantes da EJA constroem seus vínculos e percepções com os espaços museais?

Tendo em vista a densidade das problemáticas levantadas, optou-se, ao final do mapeamento, pela aplicação da Análise de Discurso Crítica (ADC) à obra de Catia Vianna (2015), escolha justificada pela riqueza de elementos discursivos que dialogam diretamente com os pressupostos de Norman Fairclough e com os referenciais teóricos mobilizados ao longo da dissertação. Ao se debruçar sobre as relações entre os museus e a Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa revela não só práticas e percepções, mas também silêncios que dizem muito. Professores e alunos compartilham histórias marcadas pela exclusão e pela sensação de não pertencimento. As dificuldades de acesso, os horários que não atendem à realidade dos trabalhadores da EJA, e a ideia de que "*museu não é pra gente*" aparecem como marcas profundas dessa marginalização.

Contudo, o estudo mostra o quanto essas vozes resistem. Os relatos trazem perguntas, reflexões e desejos: "*Por mais que a nossa classe social seja totalmente diferente, temos que saber que a cultura é nossa, a história é nossa, e fazemos parte dela*" (Vianna, 2015, p. 118). É nesse encontro, entre o que se diz e o que se cala, que a pesquisa encontra força para provocar mudanças. Por meio da Análise de Discurso Crítica, é possível perceber como o modo de falar sobre a EJA nos espaços culturais revela e também desafia estruturas sociais que insistem em excluir. E é justamente esse ponto que transforma a dissertação num lugar potente de escuta, de crítica e de reconstrução.

A Análise do Discurso Crítica oferece uma contribuição valiosa para examinar como as relações de poder e as ideologias são construídas e naturalizadas através da linguagem. Fundamentada na proposta de Norman Fairclough, a ADC aprimora a noção de leitura crítica

dos textos sociais, compreendendo que nenhuma comunicação é neutra e que toda produção textual integra e reflete opiniões sociais (Resende, 2006).

O modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso, formulado por Fairclough em 1989 e posteriormente desenvolvido em 1992, organiza-se em três esferas analíticas: o texto (escolhas linguísticas), a prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo) e a prática social (contexto social). Cada uma dessas dimensões corresponde a um foco específico da investigação, resultando em uma abordagem composta por três momentos de análise (Resende; Ramalho, 2004).

Figura 26 - Concepção tridimensional do discurso em Fairclough

Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

A seguir, são exploradas quatro dimensões principais, extraídas de narrativas da pesquisa de Vianna (2015), que evidenciam como essa invisibilidade é construída, mantida ou desafiada no discurso.

A - Invisibilidade discursiva do sujeito da EJA

A dissertação revela falas de professores que, ainda que de forma não intencional, acabam reproduzindo um olhar estigmatizado sobre as capacidades dos estudantes da EJA. A professora Denise, por exemplo, descreve seus alunos como "*muito limitados*" e com uma "*história de limitação... tão pesada*", atribuindo essas dificuldades a "*características deles próprios como sujeitos e/ou de seus modos de vida, das classes populares*" (Vianna, 2015, p.

211). Ela chega a mencionar a "*falta de hábito do raciocínio*, *de não conseguir raciocinar*", associando isso a uma "*vida muito dura*".

À luz da ACD, os termos como "*limitados*" e "*pesada*", somados à recorrência da dificuldade de raciocinar, constroem uma identidade discursiva marcada pela carência. A expressão "*e/ou*", que conecta características individuais a contextos de classe, acaba diluindo a responsabilidade social e deslocando o foco para uma suposta incapacidade própria. No plano da prática discursiva, ainda que essas falas tenham a intenção de demonstrar empatia com a trajetória dos estudantes, elas normalizam desigualdades, naturalizando-as como limitações cognitivas, quando o que tem que se questionar são as barreiras estruturais que dificultam o acesso ao conhecimento, o discurso recai sobre o sujeito, reforçando a invisibilização de suas potências. No plano social, esse discurso apenas reforça um modelo educacional que não reconhece os saberes construídos fora dos espaços formais de aprendizagem, perpetuando a exclusão daqueles que não se encaixam em um ideal de sucesso predefinido.

B – Barreiras simbólicas no museu e o sentimento de não pertencimento

A dissertação mostra como certas normas presentes nos museus funcionam como barreiras simbólicas à apropriação cultural. O "*papel das vitrines*" e a regra do "*não toque*" (p. 208) são exemplos disso. O professor Sérgio relata que, em um ambiente mais formal, seus alunos "ficaram em silêncio" e "sem graça de interromper a moça", por entenderem que "quem fala melhor tem mais conhecimento" e que deveriam "obedecer" (p. 202).

> [Quando voltei à escola] eu falei: "Mas porque vocês não perguntaram?" "Ah não, a gente ficou sem graça de interromper a moça". Chegou lá na hora, eles ouviram calados, eles não falaram, não interromperam – o que é muito o traço também do estilo de vida que eles levam, muito de obedecer, achar que quem fala melhor tem mais conhecimento; e não é verdade, as coisas não são assim. Isso é difícil tirar deles. Eu entendo até que eles sabem fazer questionamentos, mas às vezes eles se envergonham, eles têm medo de falar errado, de não conjugar o sujeito com verbo. Me estranhou na hora eles ficarem muito quietos, mas depois na sala de aula, percebi que eles ficaram em conflito sobre o que eu falei e o que a guia falou. O que é interessante, porque alguns não concordaram comigo, e acharam que a guia estava era muito certa. Eu me lembro de um aluno que falou assim: "Se todos os políticos atuais fossem igual a Dom Pedro estava melhor"; entendeu? Eu conquistei alguns e perdi outros, a vida é assim mesmo, isso é normal! (Vianna, 2015, p. 202).

O papel das vitrines também toma outra dimensão na fala do aluno visitante ao dizer que "*Esses vidros é [foram colocados] porque vocês têm medo que a gente roube as coisas?"* (Vianna, 2015, p. 208). É uma fala de percepção implícita de não pertencimento. Para ele, um código simbólico presente no espaço museológico: o de que seu grupo social seria perigoso.

O uso de expressões como "*não toque*" e "*ambiente austero*" reconfigura o espaço museológico como um lugar de silêncio e reverência, onde o visitante observa, mas não interage. O silêncio dos alunos e o constrangimento de questionar a mediação indicam uma internalização da autoridade cultural. Na prática discursiva, a figura da guia é associada à detentora do saber legítimo, enquanto os estudantes se colocam no lugar da escuta passiva.

C - Invisibilidade dos saberes populares e museus comunitários

A pesquisa também aponta que, entre os professores entrevistados, há um desconhecimento quase total sobre museus comunitários. "*Apenas Sérgio e Cláudia tinham algum conhecimento sobre o que seriam museus comunitários, entre os 18 professores*". (Vianna, 2015, p. 200).

> Museus comunitários e suas propostas mais próximas à educação popular ainda não são de conhecimento de professores que, mesmo reconhecendo museus como espaço de memória a ser democratizado, não os percebem como ferramenta democrática, que pode ter seus fazeres também apropriados pelos próprios sujeitos, na perspectiva de museologia social (Vianna, 2015, p. 231).

Esse apagamento revela o predomínio de uma concepção de museu centrada nas instituições formais e legitimadas pelas elites culturais. A ausência de referências aos museus comunitários evidencia o silenciamento de produções culturais mais próximas do cotidiano das comunidades populares. Ao trazer esses espaços à tona, a dissertação propõe uma ressignificação do que se entende por cultura, tornando-a mais acessível e inclusiva.

Ainda no contexto das experiências que buscam romper com a invisibilidade, a dissertação revela a potência da oralidade como prática discursiva transformadora. Após uma visita a um museu, os alunos da EJA, apesar de admitirem que adentrar aquele "espaço que não é muito comum pra eles [...] *não é comum, não faz parte dessa dinâmica deles ir em museus, teatros; quando muito, cinema e nem sempre*" (Vianna, 2015, p. 170).

> [...] vieram falando aos montes, queriam é compartilhar ali, conosco. A gente sempre faz uma roda, é, sempre que tem um assunto, algum trabalho para casa, alguma pesquisa, faço aquela roda ali, e trabalho muito oralmente. Eles queriam compartilhar com todos: "você viu aquela coisa?" "Eu acho que eu não reparei não, prestei mais atenção naquela outra..." E aí o outro: "Mas e aquela praça lá, era um açude, era um terreno baldio, era um não sei o que"; "aquela rua era dividida no meio, era mais larga". Então eles queriam contar tudo. "Ah, eu vi um ferro a carvão! Caramba, não vejo isso desde que eu vim lá do Nordeste, contando a minha avó, minha mãe!". Muitos assuntos, assim, que surgiram. Tiraram fotos, e alguns fizeram questão de passar o celular pra que os outros vissem. Foi muito marcante, uma experiência bem interessante mesmo. [...] Eles gostaram pra caramba! (Vianna, 2015, p. 170).

Essa prática social de valorização da oralidade e da memória afetiva dos estudantes, ao invés de privilegiar uma recepção passiva do conhecimento museológico, valida seus saberes prévios e suas histórias de vida como parte legítima da construção do significado, tornando visíveis as narrativas de um grupo frequentemente marginalizado e reafirmando a potência de suas experiências.

Os museus comunitários aparecem como o redimensionamento do eixo institucional tradicional, ou seja, menos solenes, que dialogam melhor com a realidade dos estudantes da EJA. O Museu de Bangu, apesar de não ser explicitado como comunitário, assume esse papel simbólico na narrativa: ele é próximo, cotidiano, não impositivo e, portanto, quebra a lógica excludente de pertencimento e hierarquia cultural.

"Observando as características de seu grupo (alunos mais velhos, do PEJA I), professor Milton constatou que o fato de o Museu de Bangu ser bastante simples gerou certo conforto na primeira experiência, quando foram sozinhos" (Vianna, 2015, p. 203).

> O Museu de Bangu talvez tenha favorecido também por essa quebra, de uma coisa imponente. Ele é um museu muito... eu não tenho uma foto pra te mostrar, mas enfim... ele faz parte de um conjunto [de órgãos públicos] por onde eles passam todo dia em frente. Porque a região administrativa tá ali, antigamente se tirava identidade ali, também carteira de trabalho, então eles estão acostumados a estar ali. E ele não tem uma suntuosidade, na verdade, é uma sala muito simples, portinha estreita, você entra, e aí tem vitrines, estantes, alguns quadros pendurados, mas não tem aquela disposição que um museu tem com as coisas bem destacadas, aquela luz especial preparada, aquela montagem, tudo com um ar muito solene. Ali não. Ali é uma reunião de objetos, de quadros, e eu acho que quebra um pouco esse impacto.
> E tem muitas questões que aparecem mesmo. Especialmente na relação que a gente pode pensar sobre o PEJA: são pessoas que, sobretudo os velhinhos, os mais idosos, são cheios de medo de errar, de não se portar direito, tem muito receio, ansiedade também. Se intimidam com algumas coisas ali também, quando veem que a coisa tem uma dimensão um pouquinho diferente daquilo que estão acostumados, habituados. O espaço... tá em outro, é novo, não é do convívio deles geral; a arquitetura desse lugar às vezes já é uma coisa que é imponente, então às vezes o tratamento lá dentro, às vezes tudo isso pode afastar também... essa questão de linguagem, que poderia se pensar nessa questão de quem está se tratando, então, poderia ter grupos específicos para eles. Determinados dias, determinados horários (Vianna, 2015, p. 203).

A fala do Prof. Milton reforça a ideia de que nem todo museu precisa seguir o modelo elitizado da monumentalidade. Demonstra que a oralidade, o afeto e a territorialidade também são vetores de construção de saber e pertencimento, o que pressupõe a necessidade de uma prática mais humanizada e acessível alinhada à educação popular e à museologia.

D - Contranarrativas de potência e a disputa por pertencimento

Apesar das vozes que reforçam a exclusão simbólica, a dissertação também registra falas que subvertem essa lógica. Uma aluna da EJA, ao refletir sobre a experiência de visitar museus, afirma que isso "*abre nossa capacidade de raciocínio, de observação, de comunicação*"

A estudante destacou a importância de ter ido com a escola ao museu: "*Ir com a escola é bom. A gente perde o medo*".

> Sobre retornar ao Memorial Getúlio Vargas, último museu visitado com a escola, a aluna disse pretender voltar com familiares "porque lá é interessante, é a história do nosso país. [...] Quero voltar e focar mais naquele assunto". Sobre a exposição no CCBB sobre Picasso, confidenciou: "Era muita coisa. Dava vontade de ir de manhã e ficar o dia todo vendo as obras. Tem coisa que a gente entende, outras não... muito lindas". Perguntada se os professores de EJA deveriam organizar mais visitas a museus diz: "para mim está excelente, mas quanto mais melhor, né? [deu uma gargalhada]". Em seguida, escolheu com precisão essas palavras: "[ir a museus] abre nossa capacidade de raciocínio, de observação, de comunicação". (Vianna, 2015, p. 230).

No encerramento da pesquisa, a autora defende o alargamento do conceito de cultura, para que jovens e adultos não sejam apenas receptores, mas produtores de cultura. A dissertação encerra com um chamado ético e político: é preciso reconfigurar o museu como um espaço de perguntas, e não de respostas prontas, onde todos tenham o direito de participar da construção dos sentidos da cultura.

Quadro 12 - Narrativas e (In)visibilidades da EJA nos Museus

Dimensão analisada	Narrativas extraídas da dissertação	Referência	Efeito discursivo
Estudantes "limitados" e com "vida pesada"	"[...] falta de hábito do raciocínio [...] uma história de limitação..."	p. 131	Discurso de déficit; naturalização da desigualdade
Silêncio no museu e obediência	"Ficaram em silêncio [...] quem fala melhor tem mais conhecimento"	p. 132	Interiorização da hierarquia cultural
Ausência dos museus comunitários	"Museus comunitários se mostraram desconhecidos pelos professores"	p. 60	Invisibilidade de práticas culturais populares
Valorização da oralidade	"[...] vieram falando aos montes, queriam é compartilhar ali, conosco"	p. 170	Ruptura com o modelo de cultura erudita
Percepção de potência e raciocínio	"Abre nossa capacidade de raciocínio, de observação [...]"	p. 135	Contranarrativa de agência e protagonismo
Chamada à produção cultural	"[...] ter garantido o direito de produzi-la da melhor forma possível"	p. 232	Reivindicação de cidadania cultural

Fonte: A Autora (2025).

É relevante mencionar que, ao compor o referencial teórico de sua dissertação, especialmente no que se refere à produção de teses e dissertações, Vianna (2015) utilizou como base o levantamento bibliográfico realizado por Seibel-Machado (2009)[27], que mapeou a produção científica brasileira sobre educação em museus no período de 1987 a 2006.

Posteriormente, Vianna atualizou essa busca até 2014, utilizando bases como o Banco de Teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores “museu” e “educação”. O cruzamento dos dados resultou em um acervo composto por apenas 25 teses e 87 dissertações, sendo que, entre essas, a autora identificou apenas seis trabalhos voltados à investigação de estudantes e/ou professores da Educação de Jovens e Adultos em práticas culturais em museus.

Essa constatação evidencia a escassez de estudos, de fato, é um ponto crucial que justifica a relevância da pesquisa e embasa os indagamentos centrais da tese.

[27] SEIBEL-MACHADO, Maria Ilono. O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987-2006) e a experiência do museu da vida. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se propôs a investigar, com foco delimitado, as relações entre os sujeitos da Educação de Jovens e os espaços museológicos, problematizando os sentidos e práticas de acessibilidade que transcendem o acesso físico e alcançam dimensões simbólicas, pedagógicas e institucionais. A originalidade do estudo reside na escolha de um objeto ainda pouco explorado na literatura acadêmica brasileira: a inclusão da EJA como público nos museus sob a perspectiva da Museologia, com base em sua identidade, temporalidade e trajetória de exclusão social e cultural.

A hipótese que orientou a pesquisa, de que os museus podem contribuir para a reprodução das desigualdades ao não considerar as especificidades da EJA em suas ações, foi analisada a partir de um recorte composto por 20 trabalhos selecionados, conforme os critérios estabelecidos. A análise, conduzida com rigor metodológico, revelou que apenas cinco dos vinte trabalhos investigaram, de forma direta e crítica, a presença da Educação de Jovens e Adultos nos museus. Importa destacar que, na busca realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando descritores relacionados à EJA e aos espaços museológicos, não foi localizada nenhuma tese de doutorado dedicada exclusivamente a essa especificidade temática. Essa ausência reforça a existência de uma lacuna significativa na produção científica nacional.

As questões que orientaram o estudo, (a) se os museus consideram a EJA em seus planejamentos; (b) se a reconhecem como público diferenciado ou em potencial; (c) se a relação entre esses sujeitos e os espaços culturais é concebida de forma dialógica e emancipatória, foram enfrentadas com suporte em análises discursivas, cruzamento de dados e leituras teóricas. As evidências empíricas apontam que, em sua maioria, a EJA não é vista como público específico, nem desenvolvem ações educativas planejadas que considerem suas singularidades. Quando há aproximação, ela ocorre de maneira pontual, periférica ou como iniciativa de educadores individuais, sem respaldo institucional estruturado.

A análise crítica do discurso, com destaque para a dissertação de Vianna (2015), reforçou como a invisibilidade da EJA se manifesta não apenas nas práticas, mas nas construções discursivas de professores e instituições. Identificou-se o predomínio de narrativas que naturalizam limitações, silenciam saberes populares, reproduzem estigmas e reforçam barreiras simbólicas nos museus, especialmente no que diz respeito ao pertencimento cultural. Por outro lado, também emergiram contranarrativas potentes, que revelam o desejo de apropriação, fruição e reconhecimento dos sujeitos da EJA como protagonistas culturais.

Dessa forma, o estudo reafirma que o acesso efetivo da Educação de Jovens e Adultos aos espaços museológicos não se concretiza apenas por meio de visitações esporádicas ou ações pontuais. Trata-se de um processo que exige práticas contínuas, dialógicas e estruturadas, sustentadas por políticas públicas comprometidas com a diversidade e sensíveis às singularidades desses sujeitos.

Espera-se que a pesquisa tenha contribuído com subsídios teóricos e empíricos para o desenvolvimento de estudos futuros e colaborado para o aprofundamento das discussões sobre a temática. O mapeamento dos trabalhos analisados, os dados sistematizados e as reflexões construídas

podem servir de base para pesquisadores, gestores de instituições culturais, educadores e formuladores de políticas públicas comprometidos com uma educação libertadora e plural.

Ao final deste percurso, reafirma-se que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos carregam em suas trajetórias marcas profundas de exclusão, luta e resistência. São sujeitos cuja história de vida deve interpelar os espaços museológicos, não como visitantes ocasionais, mas como protagonistas da memória e da produção de saber. É preciso entender que eles que, com seus conhecimentos singulares e experiências ricas, desafiam os limites das práticas museológicas tradicionais e convocam uma escuta ética e transformadora.

O acesso da EJA aos museus não se realiza por meio da simples “abertura de portas”. Para que haja inclusão efetiva, é preciso reconhecer esses sujeitos como detentores de saberes legítimos, valorizando suas vivências, seus territórios e suas formas de aprender. A presença da EJA nos espaços museológicos é, antes de tudo, uma afirmação de justiça, um gesto político de reparação cultural, que desloca o olhar da institucionalidade para a potência de vidas na medida em que insistem em educar-se, ocupar e transformar o projeto político dominante que exclui seus saberes e poderes.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AIDAR, Gabriela. Acessibilidade em museus: ideias e práticas em construção. *Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 155, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/39810/30492. Acesso em: 10 jan. 2022.

AIDAR, Gabriela. Entre a ação cultural e a social: a experiência da Pinacoteca de São Paulo na formação de educadores sociais. *In*: Rede de Redes [recurso eletrônico] – diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.sisemsp.org.br/redederedes/artigos/nucleo3/a20.html. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação. *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia,* São Paulo, v.5, p. 325-334, 1995. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revmae/issue/view/8297/542. Acesso em: 10 jul. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ALVES, Vânia Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/MAST*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 113-134, 2013. Disponível em: http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/253/220. Acesso em: 17 dez. 2022.

ALY, Elham Salah Eldin Mohamed; ABDALLAH, Aly Omar; FACKLER, Guido. The role of museums in lifelong learning for adults. *International Journal of Heritage and Museum Studies*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 136-145, 2020. Disponível em: https://ijhms.journals.ekb.eg/article_188763_6294e04b73ba097ac81ab2e6162b0361.pdf. Acesso em: 30 abril 2025.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e214631, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?format=pdf&lang=pt/. Acesso em: 05 abr. 2022

ARRUDA, Anna Lucia Gawunski de. *O Enfermeiro na educação de adultos em pré-operatório*: uma abordagem andragógica. 1999. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80766/175447.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início. *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, jun. 2012. Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/23/breve-relato-da-historia-da-educacao-excludente-do-inicio-da-colonizacao-aos-dias-de-hoje-em-nosso-pais. Acesso em: 30 junho 2024.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrzZbBwjF/?lang=pt. Acesso em: 13 jan 2025.

BERND, Zilá; Kayser, Patrícia (org.). *Dicionário de expressões da memória social, dos bens culturais e da cibercultura*. 2.ed. Canoas: Unilasalle, 2017.

BERTOGLIO, Diana Schuch. *Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo*. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOCCHI, Roberta. A Neurociência anunciada no pensamento de Paulo Freire: saberes necessários para a melhora no desempenho das aulas. *A Pátria*: Jornal da Comunidade Científica da Língua Portuguesa, 20 jul., 2019. Disponível em: https://apatria.org/a-neurociencia-anunciada-no-pensamento-de-paulo-freire-saberes-necessarios-para-a-melhora-no-desempenho-das-aulas/. Acesso em: 04 abr. 2023.

BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A educação jesuítica e o método de ensino Ratio Studiorum. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 4., 2019, Corumbá. *Anais* [...]. Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2019. v. 3. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/anais-congresso-2019/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BORGES, Luiz C. Língua, museu e discurso: entremeios e descaminhos de uma exposição no Museu da Língua Portuguesa. *Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 257–284, jan./jun. 2013. Disponível em: https:https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11734/7164. Acesso em: 05 out.
2023.

BOURDIEU, Pierre. Los tres estados del capital cultural. *In*: *Sociológica*: Revista del Departamento de Sociologia, v. 2, n. 5, p. 1-6, Otoño 1987. Disponível em: sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015. Acesso em: 10 fev. 2025.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte*: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p.1806-

1823, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/21291/18872. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.331A de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*. Coleção de Leis do Império do Brasil, Palácio do Rio de Janeiro, v.1, pt.1, p.45, 17 fev. 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 22 de abril de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022: apresentação coletiva. Brasília, DF: INEP, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico#:~:text=Os%20dados%20exibem%20um%20panorama,desafios%20vivenciados%20cotidianamente%20nesse%20trabalho. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 33 - 41. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 26 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mar. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.632-de-26-de-marco-de-2018-174747583. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 29–30, 6 jul. 2000. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-1-2000.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

CABRAL, Magaly. Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos nos museus brasileiros? *Cadernos do CEOM*, Chapecó (SC), v. 34, n. 55, p. 234-248, dez./2021. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/6199. Acesso em: 10 abr. 2022.

CAI, Y. What is in a Museum Definition? Reflections on ICOM's New Museum Definition. *Museological Review*, Leicester, v. 24, p. 7, 2020. Disponível em: https://le.ac.uk/museumstudies/about/journals/museological-review. Acesso em: 05 fev. 2021

CAMPOS, Natalia Ferreira. *Percepção e aprendizagem no Museu de Zoologia*: uma análise das conversas dos visitantes. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.81.2013.tde-22072014-165445. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-22072014-165445/pt-br.php. Acesso em: 10 fev. 2025.

CANTANHEDE, João Carlos Pimentel. *Educação museal*: o museu como meio de ensino/aprendizagem em Artes Visuais. 2020. 94 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3226. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARMO, Ana Maria Godoi do; LUDWIG, Cristiane Araújo. Andragogia na EJA. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS – ENALIC, 9., 2023. *Anais* [...]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD3_ID8774_TB1623_20112023112016.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

CARVALHO, Ana Paula Corrêa de. Patrimônio, Museu, Museologia e Conservação: Interfaces e Natureza Interdisciplinar. *In*. SEMINÁRIO INTERNACIONAL MUSEOGRAFIA E ARQUITETURA DE MUSEUS, 6., 2019. Recife, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2019. *Anais* [...] Rio de Janeiro: Arquimuseus, 2019. Disponível em: https://arquimuseus.arq.br/seminario2019/pdf/artigos/eixo_4-patrimonio_e_educacao/e4a2_carvalho.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CARVALHO, Jair Antonio de; CARVALHO, Marlene Pedrote de; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC*: Ensino, Saúde e Ambiente, v. 3, n. 1, p. 78–90, abr. 2010. Disponível em: <http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/108/107>.

CARVALHO, Eduardo. 'Foi extraordinário', diz paraplégico que usou exoesqueleto em abertura. Ao G1, Juliano Pinto conta bastidores do 'chute simbólico' na Copa. Equipamento transforma força do pensamento em movimentos mecânicos. *G1*, São Paulo, jun. 2014. Disponível em: https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/06/foi-extraordinario-diz-paraplegico-que-usou-exoesqueleto-em-abertura.html. Acesso em: 25 jun. 2025.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. Educação patrimonial e EJA: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12916.

CERÁVOLO, Suely Moraes. *Da palavra ao termo*: um caminho para compreender museologia. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.museologia.ffch.ufba.br/da-palavra-ao-termo-um-caminho-para-compreender-museologia. Acesso em: 15 jun. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Pearson Hall, 2006.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *In*: Átila Bezerra Tolentino. (org.). Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. Caderno Temático 3. João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31. https://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/6educacaomuseupatrimonio.pdf

CHAGAS, Mário de Souza et al. Museus e público jovem: percepções e receptividades. *Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 49-66, jan./jun. 2010.

CHAGAS, Mario. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, v. 13 n. 13, 1999. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/30. Acesso em: 05 nov. 2022.

CHAGAS, Mário de Souza. Respostas de Hugues de Varine às perguntas de Mário Chagas. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 5-18, 1996.

CODEA, André. *Neurodidática*: fundamentos e princípios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CORREA, Camila Iris. *Inventário de forma compartilhada: percurso para aproximar comunidades do seu patrimônio cultural*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B2XPHT/1/disserta__o_camila_com_infer_ncias_aceitas_26_de_jan.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; JACÓBSEN, Rafael Tatsch. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, set-dez/2019. Disponível em: repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50502/1/2019_art_arcostaplosilva.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

CRISPI, Marcelle Machado Souza. *Colonialidade e controle dos corpos*. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33818/33818.PDF. Acesso em: 16 maio 2024.

DAMÁSIO, A.R. *O Mistério da Consciência*: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Tânia Regina. OLIVEIRA, Maria Olívia Matos. A obra de Paulo Freire: contribuições para uma experiência em EJA na pós-graduação. p. 39-52. *In*: DANTAS, Tânia Regina et al. *Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2020. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33054/3/paulo_freire_em_di%C3%A1logo_com_a%20educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos_repositorio.pdf

DAVENPORT, Joseph III. Is there a way out of the andragogy morass? *Lifelong Learning*: An Omnibus of Practice and Research, v. 11, n. 3. 1987. Disponível em: https://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/more%20henschke_5_11_04/is_there_and_way_out_of_the_andragogy_morass.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

DIAS NETTO, João Paulo Sobral. *A relação entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ):* trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório? 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2017. Disponível em: https://www.posgraduacao.epsjv.fiocruz.br/publicacoes/relacao-entre-o-

museu-da-vidafiocruz-e-o-centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-da-mare. Acesso em: 10 fev. 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA (2008-2023). [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/andragogia. Acesso em: 19 out. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 maio 2024.

DORNELES, Caroline Lacerda; CARDOSO, Aliana Anghinoni; CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências. *Rev. psicopedag*. São Paulo, v. 29, n. 89, p. 244-255, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2025.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette. Andragogy (adult education) in the museum: a critical analysis and new formulation. *In*: HOOPER-GREENHILL, Eilean (org.). *Museum, media, message*. London: Routledge, 1995. p. 245–259.

ÉMOND, Anne-Marie. Adult learning theories in the development of museum educational programs: Understanding adults as learners. p.17 - 35. *In*.: ICOM. Musées – Éducation – Action culturelle. Les fondements du Comité pour l'Éducation et l'Action culturelle (CECA), 2022. Disponível em: https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2023/02/ICOM_anglais_final_light.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

FACCO Andréa Luquetti; CARNEIRO Ivonice Araujo. A Teoria Psicogenética de Henry Wallon: contribuições à educação infantil. *Revista FT*, v. 27, edição 122, maio, 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-teoria-psicogenetica-de-henry-wallon-contribuicoes-a-educacao-infantil/. Acesso em: 10 fev. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAUSTO; Boris. *História do Brasil*. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, Allan Alberto; ZAGO, Luís Henrique. Atividade Cognoscitiva e Consciência: aproximações da teoria da atividade e as propostas de Paulo Freire para educação de jovens e adultos. *In*. MIGUEL, José Carlos (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 61-92 Disponível em: https://books.scielo.org/id/cpzbc/pdf/miguel-9786559543106.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERRINI, Juliana Esperança. O encontro entre ensino de História e Patrimônio Cultural: uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP). 2019.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo/ Mestrado em Ensino de História, 2019.

FRANCO, Alfredo José Barreto Leal. *Processo de formação e processo de desenvolvimento contributo para a compreensão do processo de mudança de atitude num projecto de desenvolvimento rural integrado*. 1995. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação e Desenvolvimento) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade

Nova de Lisboa. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/303708684.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANCO, Beatriz. Exoesqueleto de Nicolelis completa 10 anos do chute da Copa. *Exame*, São Paulo, jun. 2024. Seção ESG. Disponível em: https://exame.com/esg/um-pequeno-chute-para-o-homem-mas-um-golaco-para-a-humanidade-o-exoesqueleto-de-miguel-nicolelis/. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, Nita. Inédito-viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbete.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREITAS, Neida Maria Camponogara de. *Educação Patrimonial e Educação de Jovens e Adultos*: uma experiência na Escola Marieta D'ambrósio em Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2018.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; Itaú Educação e Trabalho; Instituto Datafolha. *Juventudes Fora da Escola*. São Paulo: Fundação Roberto Marinho; Itaú Educação e Trabalho; Instituto Datafolha, 2024. Disponível em: https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/publicacao/pesquisa-juventudes-fora-da-escola. Acesso em: 29 abril 2025.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 04 Mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. A vida como foco central da prática docente. *In*: Gadotti, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ba0c0186-418c-40b0-9513-35ceaae6fdee/content. Acesso em: 03 jun. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion*: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 11 out. 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriano Ramos. Ensino público no Brasil: primórdios (1759-1827). *Instrumento Crítico*, v. 5, n. 5, 2019, p. 15-32. Disponível em: periodicos.unir.br/index.php/instrumentocritico/article/view/5026/3238. Acesso em: 10 fev. 2024.

GOMES, Camilla Estevam Dantas. Pedagogia e educação em museus: a importância das práticas pedagógicas para além dos muros da escola. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 1–15, jul./dez. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/76598. Acesso em: 28 jun. 2025.

GOMES, Laurentino. *Escravidão:* do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. São Paulo: Globo Livros, 2019.

GOUVEIA JÚNIOR, Mário. O novo museu e a sociedade da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 19, n. 4, p. 81–93, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/1981-5344/1632. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/3LJp3xmnZQm6vQjmPs5Kvjx/. Acesso em: 28 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1989.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GUTIERRES, Laura Beatriz Juliano. Neuroplasticidade e aprendizado ao longo da vida: desmistificando o potencial do cérebro humano. *Revista FT*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 45–59, 2024. Disponível em: revistaft.com.br/neuroplasticidade-e-aprendizado-ao-longo-da-vida-desmistificando-o-potencial-do-cerebro-humano/. Acesso em: 10 fev. 2025.

HEIN, George E. O dilema da educação científica: como ensinar quando os visitantes apenas querem aprender. *In*: MARANDINO, Marta; MORTARA, Adriana; VALENTE, Maria Esther (org.). *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 63-75, 2009. Disponível em: http://www.georgehein.com/downloads/oDilemaEducGEHein.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

ICOM. *224 years of defining the museum*. República Tcheca: ICOM, 2020. Disponível em: https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-yearsof-defining-the-museum.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

ICOM Brasil. *Nova definição de museu*. São Paulo: ICOM Brasil, 2022a. Disponível em: https://www.icom.org.br/?p=2756. São Paulo: ICOM Brasil. Acesso em: 16 dez. 2022.

ICOM Brasil. *Os 20 termos escolhidos pelo ICOM Brasil.* São Paulo: ICOM Brasil, 2022b.Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2249#:~:text=A%20consulta%20p%C3%BAblica%20para%20defini%C3%A7%C3%A3o,grupos%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 20 ago. 2022.

ICOM. 1992. Declaração de Caracas. *In:* PRIMO, Judite (Org.). Museologia e patrimônio: documentos fundamentais. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: Universidade Lusófoga de Humanidades e Tecnologias, v.15, n. 15, p. 243-265, 1999. Disponível em:

ibermuseos.org/pt/recursos/documentos/declaracao-de-caracas-1992-2/. Acesso em: jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 27 nov. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em: 20 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados. Acesso em: 20 de abr. 2025.

KANDEL, Eric R. *Em busca da memória*: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F. ; SWANSON, Richard A. *The adult learner the definitive classic in adult education and human resource development*. 6th ed. Burlington, MA: Elsevier, 2005.

LAMBERT, Jacques. *Os Dois Brasis*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. Disponível em:https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/383/1/335%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

LAMBRIGHT, Kacee. The effect of a teacher's mindset on the cascading zones of proximal development: a systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, Dordrecht, v. 29, n. 3, p. 1313–1329, out. 2023. DOI: 10.1007/s10758-023-09696-0. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-023-09696-0. Acesso em: 07 jun. 2025.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; VARGAS, Maria Regina da Silva, MACIEL, Margareth de Fátima. *EJA*: diversidade e contexto histórico. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.

LIMA, Diana Farjalla Correia. Museologia e Patrimônio Interdisciplinar do Campo: História de um Desenho (Inter)Ativo. *In*: ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação,8., 2007, Salvador. 28 a 31 de outubro de 2007, Salvador, Bahia. Disponível em: http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/DMP--060.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, Lygia Menezes de. Elementos significativos para a construção curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista FT*, São Paulo, v. 28, n. 133, abr. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/elementos-significatovos-para-a-construcao-curricular-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/. Acesso em: 03 jun. 2025.

LOUREIRO, Camila Wolpato. *"Nós podemos reinventar o mundo":* a concepção da história para Paulo Freire. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13179?show=full. Acesso em: 07 jun. 2025.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez.2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755. Acesso em: 10 fev. 2024.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACHADO, Antonio. Caminante, no hay camino, 1912. *In*: Arancibia Durán, Catalina. *Poema Caminante no hay camino de Antonio Machado (análisis).* Disponível em: https://www.culturagenial.com/es/poema-caminante-no-hay-camino-de-antonio-machado/. Acesso em: 13 fev. 2025.

MARQUEZ, A. *Andragogía*: propuesta política para una cultura democrática en educación superior. Santo Domingo, República Dominicana, jul. 1998. Disponível em: http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html. Acesso em: 04 jun. 2024.

MAIRESSE, François. Definitions and missions of museums. *In*: ICOM France. Comité National Français de L`ICOM. *What definition do museums need?* Proceedings of the ICOM Committees' day. Paris: ICOM France, 2020. p. 33-40. Disponível em: https://www.icom-ce.org/wp-content/uploads/2021/01/Whatdefinition-Proceedings-ICOM-France.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Thiago Lucas R. A frequência aos museus: uma análise à luz dos estudos de Pierre Bourdieu. *Revista MovimentAção*, Contagem, v. 3, n. 4, p. 107–118, 2016.
MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELO, Isabel Margarida. Museu inspirador: exercício de aplicação da ferramenta de auto-avaliação Inspiringlearning for All em quatro serviços educativos de museus portugueses. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 32, n.32, 2007. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/493. Acesso em: 20 ago. 2022.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação Infantil. *Pro-posições*. Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da Língua portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acessibilidade/. Acesso em: 20 dez. 2024.

MORA, F. *Neuroeducacación*: sólo se puede aprender aquello que se am. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAES, Júlia Nolasco Leitão de. Desafios e possibilidades do campo digital para os museus e a formação em museologia: o uso do Instagram pelas exposições curriculares dos cursos de museologia da UNIRIO no contexto da pandemia de COVID-19. XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXI ENANCIB. Rio de Janeiro, 25 a 29 de outubro de 2021a. Disponível em: https://ancib.org/enancib/index.php/enancib/xxienancib/paper/viewFile/269/428. Acesso em: 28 jun. 2022.

MORAES, Júlia Nolasco Leitão de. Exposição Curricular em tempos de pandemia e ensino remoto: a Comunicação Museológica frente aos desafios e potencialidades da Cultura Digital no ensino em Museologia. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília - DF. v. 10, nº Especial, p. 295-316, dez. 2021b. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36356/31909. Acesso em: 27 jun. 2022.

MORAES, Julia Nolasco Leitão. Comunicação e Educação em Museus: a divulgação de informações e a "Poesia das Coisas". *Tendências Da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v.7, n.1, jan./jun., 2014. Disponível em: https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/335/335. Acesso em: 10 fev. 2024.

MORAES, Marcos Eduardo Nascimento. *Aprendizagens significativas na EJA*: aula de campo para o ensino de geografia, 2019. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. *Museu de Ciência*: o diálogo com as diferenças. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, Jael dos Santos Oliveira Lopes. *Imagens na trilha da História fotografias de negros de Christiano Júnior do Museu Histórico Nacional*: possibilidades para o ensino de História. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Mestrado Profissional em Ensino de História. 2022.

MUENCHEN, Cristiane; AULER, Décio. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2007; v.7, n.3 Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666134001. Acesso em: 13 mar. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NICOLELIS, Miguel. *Muito além do nosso eu*: a nova neurociência que une cérebros e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NICOLELIS, Miguel. *O verdadeiro criador de tudo*: como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos. São Paulo: Crítica, 2020.

OLIVEIRA, Genoveva. O museu como um instrumento de reflexão social. *MIDAS*: museus e estudos interdisciplinares, Lisboa, n.2, 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/midas/222#:~:text=Sendo%20o%20significado%20tomado%20como,catalisadores%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20significado. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. *Neurociência e os processos educativos*: um saber necessário na formação de professores. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011. Disponível em: https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

PAIVA, Jane. Apresentação. *In.*: PAIVA, Jane. (Org.). *Aprendizados ao longo da vida*: sujeitos, políticas e processos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. E-book.

Disponível em: https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAULO, Fernanda dos Santos. A influência de marxistas nas obras de Paulo Freire. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 33, n. 2, p. 88–101, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/51353. Acesso em: 03 jul. 2025.

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. *Noite estrelada no Palácio de Tábuas*: vivências e partilhas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Museu do Catetinho, 2023. Relatório Técnico (Mestrado em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2023.

PEREIRA, Thiago Filgueira. *O movimento brasileiro de alfabetização - mobral e os reflexos no mundo do trabalho*: um estudo autobiográfico com egressos do programa na cidade de Uibaí – Bahia. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. *Educação de jovens e adultos*: sentidos e experiências de trabalhadores educandos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19898/2/Tese%20-%20La%C3%ADs%20Lemos%20Silva%20Novo%20Pinheiro%20-%202021%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

PÔNCIO, Rafael José. *Ensino de jovens e adultos*: princípios e desafios da Andragogia no Brasil. São Paulo: Científica Digital, 2023. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-274-8.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023

PRIMO, Judite. Pensar contemporaneamente a museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 16, n. 16, p. 5-38, 1999. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/350. Acesso em: 21 ago. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFAINI, P. T. Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades. *Rev. Do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, v.3, p. 159-164, 1993.

RANGEL, Marcio F. Origens do Ensino Agronômico no Brasil e os Museus In: XV ENANCIB 2014., 2014, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2014. p. 3912-3929. Disponível em: http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt9. Acesso em: 05 nov. 2023.

REIS, Maria Amélia. Museus e os modos de educar para a liberdade: asas ou gaiolas?

Museologia e Interdisciplinaridade, Brasília, v. 10, n. 20, p. 144 – 157, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/33993. Acesso em: 05 nov. 2022.

REIS, Maria Amélia; ALMEIDA, M. Z. T. O Museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo. In: XV ENANCIB 2014., 2014, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2014. p. 4591-4606

REIS, Maria Amélia; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. *Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 36-46, jan/jun. 2009. Disponível em:

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a lingüística sistêmica funcional e a ciência social crítica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33., 2006, São Paulo. *Proceedings*... São Paulo: PUC-SP, 2006. p. 1069-1081.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ykzTdXfxq6mYQfHJWrMtmpR/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira*: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, Suzi Meneses. *Acesso aos museus de Ciências*: o caso da Educação de Jovens e Adultos. 2019. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em divulgação e popularização da ciência) – Museu da vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz; Casa da Ciência, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Fundação Cecierj; Museu de Astronomia e Ciências afins; Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/85442079/Acesso_aos_museus_de_ci%C3%AAncias_o_caso_da_educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos. Acesso em: 10 fev. 2023.

RICARDO, Luciana de Maya. Espaços de memória, patrimônio e educação: uma narrativa possível. *In*: FÓRUM NACIONAL DE MUSEUS, 6., 2014, Belém. Apresentação oral. Resumo expandido. Disponível em: https://forum.museus.gov.br/memorias-do-forum-nacional-de-museus/6o-fnm-espacos-de-memoria-patrimonio-e-educacao-uma-narrativa-possivel-apresentacao-oral-2014/. Acesso em: 20 jun. 2025.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Aprendizagem no contexto da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão à luz da Andragogia. *PerCursos*, v. 17, n. 34, 2016. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617342016112. Acesso em: 29 maio 2025.

ROSSI, Audrey Cristina. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: um panorama histórico de 1930 a 2015. *Sinergia*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 224-228, jul./set. 2016. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/sinergia/article/view/244. Acesso em: 10 jul. 2025.

SAMPAIO, Rosana; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, Brasília – DF, v. 11, n. 1. São Carlos-SP, p. 83 - 89, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANI, Margherita What have museums got to do with lifelong learning? *Newsletter of the Network of European Museum Organisations*, [online], n. 2. 2008. Disponível em: https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMONews/NEMOnews2-08.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANTANA, Júlia Augusta Santos. *O lúdico na educação museal*: férias divertidas no museu antares de ciências e tecnologia. 2016. Monografia (Graduação em Museologia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: https://ri.ufrb.edu.br/handle/123456789/1745. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar:* os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Cleones Gomes dos. *Pode a morte ensinar história*? Uso de Lego para entender cidadania nos cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE). 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/18116. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Débora da Silva Lopes*. Entre o ver e o olhar: a relação dos museus com a Educação de Jovens e Adultos*, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.gepemci.com.br/wp-content/uploads/2018/10/D%C3%A9bora-da-Silva-Lopes-dos-Santos-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, Maria Célia Teixeira M. A Escola e o Museu no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 3, n. 3, p. 41-66, 1994. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/306. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, Maria Irilene Alves dos; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. O ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos e a teoria da reprodução de Bourdieu. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, e94932532, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i3.2532. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Comentário II: O cuidado com o outro nos museus: um novo paradigma. Anais do Museu Paulista São Paulo, Nova Série, v. 29, 2021, p. 1-11. Disponível em: https://www.scielo.br/j/anaismp/a/JFbxZ73QyKZJFNVWx6dFbnG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, Pollyana dos, & Silva; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.45, n. 2. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/96660. Acesso em: 09 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. *O papel do setor educativo nos museus*: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SHUCK, B. ; ALBORNOZ, C. ; WINBERG, M. Emotions and their effect on adult learning: A constructivist perspective. 2007. *In*: S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik (ed.), Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section (p. 108-113). Miami: Florida International University. Disponível em: http://coeweb.fiu.edu/research_conference/. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Alessandro Soares da. Direitos humanos e lugares minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. *In*: Ministério da Educação: *Programa Ética e Cidadania:* construindo valores na escola e na sociedade. 2007. p. 1-8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Anielson Barbosa da; MELLO, Rodrigo Bandeira de. *Aprendendo em ação: utilização de casos para inovação no ensino e aprendizagem*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SILVA, Geraldo da; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA. José Afonso da. *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, Maria Auxiliadora Oliveira da. Educação para todos? A trajetória histórica de exclusão escolar da população negra e a importância da Lei 10.639/2003 na educação infantil? R*evista Discente Ofícios de Clio*, Pelotas, v. 8, n° 15 jul.- dez. de 2023.

SILVA, Maria Isabel da. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/jrWqqQFjcdcwZrZxDz7wNcD/?lang=pt. Acesso em: 18 jul. 2024.
SILVA, Saint Clair Marques da. *Práticas educativas em espaços urbanos*: possibilidades para a formação de professores da EJA. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 207-231, 2019. Disponível em:https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/198472dos 46 442019207. Acesso em: 13 ago. 2022.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Andragogia: Desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. *Educação*, Porto Alegre, v. *44, n.* 2, e33428, 2021.

Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33428. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, Antonia Matilde Sarmento de. *Práticas de letramento na educação de jovens e adultos*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15779/1/Pr%c3%a1ticas%20de%20letramento%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

SOUZA, Fábio Pereira de. *O museu virtual Salvador 1638*: ferramenta pedagógica para a educação de jovens e adultos - EJA. 2022. 263f. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/ab1300ef-5216-4488-a1e4-7d493517e532. Acesso em: 14 abr. 2024.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; VIEIRA, Maria Clarisse. Narrrativas e direitos humanos: da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na educação de jovens e adultos. *ETD:* Educ. Temat. Digit., Campinas, v. 23, n. 1, p. 212-230, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2023.

TAMASHIRO, Marcele do Nascimento Silva. *Acessibilidade arquitetônica sob o prisma da biblioteca escolar do IFRJ* - campus Rio de Janeiro: a garantia da igualdade na diversidade. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) -Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.

TEIXEIRA, Vinicius Mata. *Educação patrimonial e EJA*: uma perspectiva crítica para o ensino de história do CEJA de Itaperuna/RJ. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa ProfHistória, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2022.

TUDGE, Jonathan R. Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, [s.l.], v. 63, n. 6, p. 1364 –1379, 1992.

VALENTE, M. E. *Educação em museu*: o público de hoje no museu de ontem. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro. 1995.

VARINE, Hugues de. A respeito da Mesa-Redonda de Santiago: apresentação. *In*: ARAUJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*: concepção, organização e redação do texto de apresentação – ICOM-Brasil, São Paulo, 1995, p.38-42. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3832560/mod_resource/content/1/HUGUES%20DE%20VARINE.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

VARINE, Hugues. Notes em forme d´avant-propos. *In*: NICOLAS, D'Alain (ed.). *Nouvelles museologies*. Marseille: Museologie nouvelle et experimentation sociale, 1985. Disponível em: https://excerpts.numilog.com/books/9782906045002.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo; MARTINS, Elcimar Simão. Educação Histórica: o Museu e a importância da história local no ensino de História. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 650-669, abr. 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000200650&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023.

VEDOVA, Adão José Bourguignon. *O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação*: contribuições de pesquisas com fontes históricas para a formação de discentes do Curso Técnico em Guia de Turismo/PROEJA. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10517846. Acesso em: 05 fev. 2025.

VENDRUSCOLO, Rosecler. *Análise da produção do conhecimento sobre envelhecimento, velhice e atividade física em teses e dissertações (1987-2011).* 2013. 308f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/TESES/2013/Tese%20Rosecler%20Vendruscolo.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

VIANNA, Catia Maria Souza de Vasconcelos. *Professores de Educação de Jovens e Adultos e Museus: percepções, usos e desusos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015. Disponível: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2550478. Acesso em: 09 fev. 2023.

VYGOTSKY, L.S. Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.