

AMANDA CAMPOS DE FREITAS CÂNDIDO

**MUSEOLOGIA SOCIAL, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL: HABILIDADES E APRENDIZAGEM DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUSEU DE ARTE DO RIO**

Orientador: Prof. Doutor Mário Caneva Moutinho

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Viviane Panelli Sarraf

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Departamento de Museologia**

Lisboa

2020

AMANDA CAMPOS DE FREITAS CÂNDIDO

**MUSEOLOGIA SOCIAL, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL: HABILIDADES E APRENDIZAGEM DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUSEU DE ARTE DO RIO**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Museologia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho de Nomeação de Júri nº 208/2020, de 5 de Agosto, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Prof. Doutor Manuel de Azevedo Antunes - ULHT , por delegação do Diretor do Curso;

Vogal: Prof. Doutor Adel Romanov Pausini (UFVJM);

Arguente: Prof. Doutor Augusto Deodato Guerreiro (ULHT);

Orientadora: Prof.^a Doutora Viviane Panelli Sarraf (USP)

NOTA: Regista-se, também, o trabalho de orientação realizado pelo Senhor Prof. Doutor Mário Caneva Moutinho, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Departamento de Museologia
Lisboa
2020**

EPÍGRAFE

Basta examinar as pirâmides demográficas, as estatísticas de efetiva alfabetização, os quadros de frequências bibliotecas públicas, os dados sobre deficientes etc. Basta olhar para as ruas de nossas metrópoles, onde milhares de crianças (o futuro da nação?) esmolam, agridem e se agridem, assaltam, se prostituem...

Waldisa Rússio Camargo Guarnieri¹

¹ BRUNO, 2010, p.192 apud GUARNIERI, 1989.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a essa instituição e seus docentes pelo acolhimento durante os percalços que uma grande formação apresenta.

Agradeço a todos colegas de mestrado pelos compartilhamentos, encontros, experiências e principalmente pela temporada maravilhosa que vivemos juntos em Lisboa, nossos momentos estarão sempre guardados em minha memória.

À Prof.^a Dr.^a Viviane Panelli Sarraf, minha querida orientadora, por não ter permitido que eu interrompesse esse mestrado, me apoiando e incentivando todos os momentos difíceis dessa jornada, obrigada pela confiança. É um privilégio seus ensinamentos.

À toda equipe do Museu de Arte do Rio agradeço pelos compartilhamentos diários, minha gratidão especial a Janaina Melo e Gleyce Kelly Heitor por acreditarem e me apoiarem durante todo o período que permaneci na Gerência de Educação. Agradeço principalmente a todos educadores do GT Acessibilidade que desenvolveram e executaram esse projeto comigo, sem vocês nada se concretizaria.

Ao meu amado marido Marcelo, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por ser meu porto seguro e presentear-me com a família que sempre sonhei.

Aos meus filhos Lucas e Valentina, razão da minha vida e do grande amor que carrego no coração, amo incondicionalmente vocês.

À minha mãe e ao meu pai deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade e dedicação, sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais como vocês.

A minha toda família o meu agradecimento especial, amo vocês.

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa é de analisar como a relação do educador, professor e aluno contribuem no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma educação não formal, abordando a função social dos museus na inclusão das Pessoas com Deficiência Intelectual. A metodologia baseou-se na análise da função social do Museu de Arte do Rio – MAR, localizado no Rio de Janeiro, por meio do Projeto Encontro de Saberes, considerando três escolas, sendo uma escola particular, Colégio Eduardo Guimarães, e duas escolas públicas, Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay e Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Para realizar os registros, foram utilizadas anotações em caderno de campo, relatórios dos educadores, professores e alunos sobre o projeto, filmagens, fotografias e registro físico das atividades realizadas. Conclui-se que, houve um interesse maior das escolas em participarem do projeto, após constatarem que o Museu de Arte do Rio – MAR possuía um projeto com uma equipe especializada no atendimento de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Museologia Social; Deficiência Intelectual; Educação Não Formal; MAR.

ABSTRACT

The main objective of the research is to analyze how the relationship of the educator, teacher and student contribute to the teaching and learning process, based on non-formal education, addressing a social function of the museum, including People with Intellectual Disabilities. A methodology based on the analysis of the social function of the Museum of Art of Rio - MAR, located in Rio de Janeiro, through the Project Encontro de Saberes, considering three schools, being a private school, Colégio Eduardo Guimarães and two public schools, Municipal School Nicolau Antônio Taunay and Maurício de Medeiros Municipal Special School, located in the city of Rio de Janeiro. To make the records, notes were used in the field notebook, reports from educators, teachers and students about the project, films, photographs and physical record of the activities carried out. We concluded that there was a greater interest by schools in participating in the project, after realizing that the Museum of Art of Rio - MAR had a project with a team specialized in assisting people with disabilities.

Keywords: Social Museology; Intellectual Disability; Non Formal Education; MAR.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
<i>Metodologia e estrutura da dissertação</i>	<i>16</i>
CAPÍTULO I - A FUNÇÃO SOCIAL DO MUSEU	18
1.1 <i>Museu como espaço de Educação</i>	<i>22</i>
1.2 <i>Políticas públicas: breve histórico da cultura, museus e acessibilidade</i>	<i>26</i>
1.2.1 Políticas de Cultura no Brasil.....	27
1.2.2 Política Pública para Museus Brasileiros	34
1.2.3 Política de Acessibilidade Cultural: inclusão de pessoas com deficiência em museus	39
1.3 <i>Acessibilidade Cultural: a inclusão das pessoas com deficiência em museus</i>	<i>41</i>
CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EMBATES TEÓRICOS E REALIDADE BRASILEIRA.....	46
2.1 <i>A Educação Especial no Brasil</i>	<i>49</i>
2.2 <i>Conceituando a Deficiência Intelectual.....</i>	<i>55</i>
2.3 <i>Principais causas da Deficiência Intelectual</i>	<i>59</i>
2.4 <i>Tipologias de Deficiência Intelectual (DI)</i>	<i>60</i>
2.4.1 Síndrome de Down.....	61
2.4.2 Síndrome do X Frágil.....	61
2.4.3 Síndrome de Tourette	62
2.4.4 Síndrome de Angelman.....	63
2.4.5 Síndrome de Prader-Willi.....	63
2.4.6 Síndrome de Cri-du-chat	64
2.4.7 Erros inatos Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireodismo congênito).....	64

2.5 Pessoa com deficiência Intelectual no mercado de trabalho	65
CAPÍTULO III - ENCONTRO DE SABERES NA RELAÇÃO EDUCADOR, PROFESSOR E ALUNOS NO MUSEU DE ARTE DO RIO	67
3.1 O Museu de Arte do Rio (MAR) e sua função social	67
3.2 Projeto Encontro de Saberes	68
3.3 Metodologia do Projeto	69
3.4 Colégio Eduardo Guimarães	70
3.4.1 Pré-visita no Colégio Eduardo Guimarães	71
3.4.2 Visita no Museu de Arte do Rio	72
3.4.3 Pós-visita no Colégio Eduardo Guimarães	79
3.5 Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay	82
3.5.1 Pré-visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay	84
3.5.2 Visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay	85
3.5.3 Pós-visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay	87
3.6 Escola Especial Municipal Maurício de Medeiros	90
3.6.1 Pré-visita na Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros	91
3.6.2 Visita no Museu de Arte do Rio	94
3.6.3 Pós-visita da Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros	96
CONCLUSÃO	99
BIBLIOGRAFIA	103

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AAIDD – Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

AAMR – American Association on Mental Retardation -

ABRAM – Agência Brasileira de Museus

ADFB – Associação dos Deficientes Físicos de Brasília

CNDA – Conselho Nacional do Direito Autoral

CNM – Cadastro Nacional de Museus

CNPC - Conselho Nacional de Política Cultural

CNPC – Conselho Nacional de Política Cultural

CONCINE – Conselho Nacional de Cinema

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

D.I – Deficiência Intelectual

DEMU - Departamento de Museus e Centros Culturais

EM – Estatuto dos Museus

EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes

FCB – Fundação do Cinema Brasileiro

FIOCRUZ – Ministério da Cultura e a Fundação Osvaldo Cruz

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte

FUNDACEN – Fundação de Artes Cênicas

GT – Grupo de Trabalho

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBPC – Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM - Conselho Internacional de Museus

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAR – Museu de Arte do Rio

MEC – Ministério da Educação

MHN – Museu Histórico Nacional

MINC – Ministério da Cultura

MINOM - Movimento Internacional para uma Nova Museologia

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNC – Plano Nacional de Cultura

PNM – Política Nacional de Museus

PRODEC – Programa de Desenvolvimento Econômico da Cultura

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

REI – Regular Education Initiative

SBM - Sistema Brasileiro de Museus

SEESP – Secretária de Educação Especial

SID – Secretária de Diversidade Cultural

SNC – Sistema Nacional de Cultura

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos do Colégio Eduardo Guimarães observando a fachada do Museu de Arte do Rio, suposto palacete construído pelo Rei.....	73
Figura 2 - Momento em que os alunos encontram o baú contendo a carta do Rei	73
Figura 3 - Educador Pedro lendo a carta ao grupo	74
Figura 4 - Oficina de confecção de coroas, espadas e capas realizada no 5 andar do Museu de Arte do Rio, espaço que antecede a entrada no pavilhão de exposições	75
Figura 5 - Desfile dos alunos do Colégio Eduardo Guimarães	76
Figura 6 - Alunos do Colégio Eduardo Guimarães passando pelo túnel do tempo.....	76
Figura 7 - Alunos do Colégio Eduardo Guimarães vivenciando a exposição: “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital” – Conhecendo o suposto tesouro do Rei	77
Figura 8 - Alunos do Colégio Eduardo Guimarães achando a última pista do Caça ao Tesouro do Rei.....	78
Figura 9 - Resultado sobre quais seriam os tesouros do Colégio Eduardo Guimarães apresentado pela turma do 4º ano.....	80
Figura 10 - Educadores procurando as pistas para conhecer os Tesouros do Grupo	81
Figura 11 - Desenhos dos alunos do 5º ano do Colégio Eduardo Guimarães.....	81
Figura 12 - Educador apresentando os recursos tridimensionais da Contação de História: “O Pássaro sem Cor”	84
Figura 13 - Educador vestido com a asa do Pássaro sem Cor	86
Figura 14 - Aluno colando uma pena na asa do Pássaro sem Cor	86
Figura 15 - Educador com a asa completamente colorida no final da visita	87
Figura 16 - Aluno colocando com auxílio da professora a asa do Pássaro sem cor	88
Figura 17 - Aluna colando a pena na asa do Pássaro sem Cor após apresentar o local que mais gostava na escola, o pátio.....	89
Figura 18 - Desenho do Pássaro sem Cor, agora colorido, feito pelo aluno que participou do Projeto Encontro de Saberes.....	89
Figura 19 - Educador com a capa utilizada na Contação de História: O menino Amarelo...	92
Figura 20 - Aluna com Deficiência Visual e Intelectual experimentando a capa do menino amarelo.....	92
Figura 21 - Alunos desenhando seus medos, alguns utilizaram os recursos da Tecnologia Assistiva para prepara-los	93

Figura 22 - <i>Divulgação no Facebook da Escola sobre o Projeto Encontro de Saberes</i>	94
Figura 23 - <i>Educadores recebendo o grupo no Pilotis do Museu</i>	95
Figura 24 - <i>Aluno com a capa do menino amarelo se despedindo do seu medo</i>	95
Figura 25 - <i>Alunos durante a contação se olhando no espelho e dizendo para si mesmo que são corajosos</i>	97
Figura 26 - <i>Espelhos com os nomes dos alunos que participaram da contação junto a boneca que ilustrou a personagem Ana, a menina amarela</i>	98

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa que uma prática educativa é construída pelo público, o objetivo principal da pesquisa é de analisar como a relação do educador, professor e aluno contribuem no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma ação educativa não formal, abordando a função social dos museus na inclusão das Pessoas com Deficiência Intelectual.

Inserida no universo educativo, a educação não formal pode ser entendida como uma atividade organizada, sistematizada e realizada dentro de uma instituição com finalidade educativas, mas fora da demarcação do sistema educacional oficial (Trilla, 1998).

Valente (2009) diz que o museu cumpre suas funções de conservar e mostrar o patrimônio tangível ou intangível quando ele está gerando efeitos educativos. Nesse sentido, compreendemos que independentemente da instituição contar ou não com um programa específico pedagógico, o museu é em si mesmo um meio educativo.

Considerando que a maior parcela da população brasileira não tem acesso a espaços culturais por razões socioeconômicas, considerar a inclusão de pessoas com deficiência nos museus como consumidoras de arte e cultura requer uma grande articulação com o espaço público.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima-se que existam mais de 1 bilhão de pessoas no mundo que vivem com algum tipo de deficiência, das quais quase 200 milhões têm dificuldades consideráveis (OMS, 2011). No Brasil, 1,4% da população total apresenta deficiência intelectual (Brasil, 2010).

Pessoas com deficiência intelectual são aquelas que possuem limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressando-se nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, podendo surgir antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2002).

O conceito da Deficiência Intelectual é bem variado, pois sofre as influências do meio ao qual está sendo estruturado, dessa forma a classificação usada não é um impeditivo para o desenvolvimento do sujeito, as oportunidades oferecidas e as estratégias para eliminar barreiras são o que norteiam o sucesso e o potencial da pessoa com Deficiência Intelectual.

A história das pessoas com deficiência intelectual tanto no mundo quanto no Brasil perpassa por eventos ligados à bruxaria, ao misticismo, ao isolamento, à perseguição, abandono e a morte. Segundo Pessotti (1984), na era cristã o tratamento as pessoas com deficiência variavam conforme as crenças da comunidade, podendo ser tanto de caridade

quanto de castigo. Já do século XVIII ao XIX foram segregados do convívio social e familiar e institucionalizados.

Próximo a virada do século XX, surgiram tanto as escolas quanto as classes especiais, ou de educação especial, e, já no final do século surgiu o movimento de reintegração desses indivíduos nos ambientes escolares. Atualmente se vive uma forte tentativa não de integrar as pessoas com deficiência, mas sim de legitimar as políticas de inclusão existentes, para que de fato possam desenvolver seus potenciais ao máximo.

No Brasil, os museus têm desempenhado um papel importante no campo da democratização da cultura, incluindo em suas ações programas socioeducativos com o objetivo incluir novos públicos² nesses espaços. A inclusão da pessoa com deficiência intelectual torna-se extremamente importante na sua qualidade de vida, uma vez o acesso aos recursos da comunidade favorecerá e ajudará a construir sua cidadania.

Ainda hoje a Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na sociedade é vista de forma limitadora, começando pelas famílias que as tratam geralmente como crianças, acreditando que são incapazes de fazer suas próprias escolhas, tirando o direito à uma vida adulta com autonomia e independência.

Historicamente essa associação infantilizada foi herdada de maneira equivocada por profissionais da medicina e da educação quando negaram a suas potencialidades comparando o desenvolvimento intelectual com a “idade mental” de uma criança.

Na virada do século XX, a deficiência intelectual era chamada de “fraqueza da mente” e era dividida por categorias: um débil mental era alguém que tinha a idade mental de 9 a 12 anos, um imbecil era alguém com a idade mental de 6 a 8 anos e um idiota era alguém com idade mental entre 2 a 5 anos de idade (Smith, 2017).

Executar tarefas específicas não é a mesma coisa que ser criança, Smith (2017), afirma que dizer a teoria da idade mental a uma pessoa com deficiência intelectual ou a sua família é desencorajar os pais a ensinar aos filhos com deficiência seus direitos à independência e à autonomia. Eles sentem que nunca conseguirão a independência ou poderão tomar suas próprias decisões, como se casar ou morar sozinhos, porque durante toda a vida

² As pessoas com deficiência são consideradas o público mais incomum; no entanto, ao entender a comunicação sensorial como uma estratégia de mediação acessível, outros indivíduos que, na maioria das áreas culturais, não são o foco das políticas públicas de educação e, por esse motivo, se beneficiam de recursos acessíveis e sensoriais de comunicação e mediação. “Entre essas pessoas estão, principalmente, os idosos, as crianças pequenas com suas famílias e os visitantes de primeira viagem (entre eles, pessoas que passam a usufruir de sua nova condição financeira para acessar o patrimônio cultural)”. (SARRAF, 2015, p.54-55).

parentes e profissionais afirmaram que são crianças e, por isso, são tratados como tal na maioria dos relacionamentos pessoais.

A palavra “não” também é uma característica muito utilizada no trato com as pessoas com deficiência intelectual, visto que vivem sob tutela da sociedade (familiares, instituições, professores, profissionais), se tornando muito mais presente do que para outras pessoas com deficiência.

Devido a pessoa com deficiência intelectual estar constantemente sob tutela, poucos ou raros museus oferecem visitas educativas inclusivas a esse público, uma vez que seu acesso costuma ser mediado por organizações, associações ou escolas especializadas.

Minha pesquisa sobre esse tema inicia-se em Lisboa, quando imigro a essa cidade de cultura tão bela e farta para cursar presencialmente as aulas do Mestrado em Museologia da Universidade Lusófona. Nesse período tive a oportunidade de visitar diversos museus em Portugal, sempre à procura de instituições com ações acessíveis e inclusivas a pessoas com deficiência. Das ações que conheci, assim como aqui no Brasil, poucas envolveram de fato a Pessoa com Deficiência Intelectual, seja ela como participante ou protagonista de um projeto educativo.

Assim que retornei ao Brasil e dei continuidade a minha pesquisa, fui chamada em setembro de 2015 para trabalhar no Museu de Arte do Rio (MAR), localizado na região portuária do Rio de Janeiro, como Educadora de Projeto em Acessibilidade.

O MAR é um museu municipal de arte e cultura visual, gerido pela Organização Social (OS) Instituto Odeon, tendo como eixos principais de atuação a aquisição de acervo, realização de exposições e um programa de educação. A arquitetura do museu é composta por três prédios: o antigo Palacete Dom João VI, que atualmente se tornou o Pavilhão de Exposições; o edifício modernista que abriga a Escola do Olhar; e o antigo Terminal Rodoviário da cidade, onde hoje funciona a bilheteria do museu, localizada no pilotis, que tem uso comum a todos os prédios.

A interligação dos prédios da Escola do Olhar e do Pavilhão de Exposições foi projetada para que ficassem na mesma altura, simbolizando a equiparação da educação com a arte, unidas poeticamente por uma cobertura fluida que lembra uma onda do mar.

Os visitantes passam pelos dois prédios, acessando primeiro a Escola do Olhar, onde é possível visitar um mirante com vista para a Praça Mauá e a Baía de Guanabara, e depois passam por uma passarela que acessa o pavilhão de exposições, ou seja, simbolicamente é necessário passar pela educação para depois acessar a arte.

Metodologia e estrutura da dissertação

A pesquisa dessa dissertação foi realizada com alunos com Deficiência Intelectual matriculados em escolas especiais e inclusivas da cidade do Rio de Janeiro, sendo uma escola particular e duas municipais.

As três escolas pertencem a zona norte da cidade, porém a coincidência de estarem localizadas na mesma região não foi levada em consideração para que participassem desse projeto e também para que fossem analisadas nessa dissertação. O que motivou a escolha dessas três instituições foi a tipologia que se inserem, sendo uma escola particular que recebe ajuda de uma associação sem fins lucrativos, uma escola municipal com classes inclusivas e outra escola considerada especial no atendimento de pessoas com deficiência.

A metodologia aplicada foi de forma mista, sendo qualitativa, através de multi-coletas, como observação visual, relatos dos participantes do projeto, depoimento dos alunos e professores, relatórios, filmagens, fotografias e registros físicos das atividades realizadas. Todos os materiais coletados estão arquivados na Gerência de Educação do MAR, disponíveis apenas para fins institucionais.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos, o primeiro aborda a Função Social dos Museus, analisando cronologicamente os principais marcos que contribuíram para o surgimento da Nova Museologia. Traz também a discussão da importância do museu como espaço de educação e um breve histórico das Políticas Públicas Brasileiras no âmbito da cultura, dos museus, e da acessibilidade, visto que nas últimas décadas foram marcadas por grande evoluções e retrocessos.

O segundo capítulo traz a trajetória da educação especial e seus principais marcos na história da pessoa com deficiência, visto que desde os primórdios da humanidade são excluídos da sociedade. Além disso, também será abordado a criação das primeiras instituições no Brasil para o atendimento das pessoas com deficiências e se de fato havia cunho educativo para atendê-las. As pessoas com deficiência Intelectual durante muito tempo foram confundidas com pessoas com problemas de saúde mental, e para sanar essa dúvida, foi criado o termo Deficiência Intelectual, trazendo definição do conceito médico e as principais causas e as situações que levam a essa deficiência.

O terceiro e último capítulo fala sobre a função social do MAR e o Projeto Encontro de Saberes, trazendo o relato e a metodologia de três escolas que participaram do projeto no ano de 2016, sendo uma escola particular “Colégio Eduardo Guimarães”, e duas escolas

públicas: “Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay” e “Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros”, localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

O Projeto Encontro de Saberes foi registrado em diversas formas e por perspectivas diferentes dos alunos, professores, coordenadores das escolas e equipe de educadores do MAR que participaram do projeto.

CAPÍTULO I - A FUNÇÃO SOCIAL DO MUSEU

Desde sua origem, os museus são locais associados à coleta de objetos e testemunhos do mundo, seja no campo natural, cultural ou da arte. A partir da segunda metade do século XX, os museus se multiplicaram e diversificaram seus papéis, deixam de ser pensados como instituições voltadas a preservação de objetos ou relíquias do passado, e passam também a serem facilitadores de desenvolvimento e transformação social.

É nesse momento que surge o conceito Museologia Social, procurando adequar as estruturas museológicas às necessidades da sociedade contemporânea, contemplando de forma igualitária o acesso dos diferentes públicos, sem distinções.

Nesse capítulo será apresentado um breve panorama do pensamento museológico internacional, documentos fundamentais para o entendimento da renovação da museologia, principalmente na América Latina, onde a maior parte deles se instaurou.

O recorte realizado enaltasse o documento final do Seminário Regional da Unesco no Rio de Janeiro (1958) e os três principais marcos do Movimento da Nova Museologia³, a Mesa de Santiago do Chile (1972); que formalizou o conceito de museu integral; o de Quebec (1984), o qual sistematizou os princípios da Nova Museologia; e de Caracas (1992) que analisou criticamente essa trajetória, reafirmando o museu como um canal de comunicação.

Essa nova perspectiva de transformação dos museus foi publicada pela primeira vez no “Seminário Geral da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus”, realizado no Rio de Janeiro em 1958.

Esse seminário inaugurou uma linha de reuniões regionais que abriu a possibilidade de reflexão museológica a partir de olhares não europeus (Cândido, 2000). O documento enfatizou a importância do museu perante a sociedade e seu papel transformador e de desenvolvimento, ressaltou a importância de o museu disponibilizar todos os recursos que dispunham para estimular a relação sujeito-objeto. O seminário gerou diversas recomendações

³ Segundo Peter Van Mensch, em aulas ao CEMMAE (02 a 06/10/2000), o mundo dos museus passou por duas revoluções. A primeira, no final do séc. XIX, trouxe, entre outros elementos, a organização profissional, os códigos de ética e notáveis transformações nas exposições, p. ex., com a primazia da quantidade dando lugar à oportunidade do diálogo do público com os objetos expostos. A segunda, nos anos 70, foi chamada *New Museology*, quando a base da organização das instituições museológicas passou das coleções para as funções, além da introdução de um novo aparato conceitual, do qual destaca o museu integrado. Está chamada Nova Museologia é hoje compreendida mais como um movimento renovador que como outra Museologia, e já tem, no mínimo, 30 anos. Ainda assim, para diferenciá-la da Museologia tradicional, utilizaremos nesse trabalho o termo Nova Museologia, para nos referirmos a esta faceta renovada da Museologia, conceitualmente ampliada e socialmente engajada, surgida por volta da década de 70 do século XX. Araújo, M.M, Bruno, M.C.O (1995). A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos. Comitê Brasileiro do ICOM, p. 29.

à Unesco, principalmente enfatizando a potencialidade dos espaços culturais como propositores de ações sociais transformadoras. Foi recomendado também o apoio à formação profissional em Museologia e ao desenvolvimento de atividades educativas nos museus, transformando a visita guiada em momentos de aprendizado, estreitando a relação museu-escola, realizando conexões mais próximas da realidade, como velho e novo, diferenças de culturas, chamando a atenção para realização de exposições mais interdisciplinares.

Uma década depois, a “Mesa Redonda de Santiago do Chile”, torna-se marco transformador sobre o Papel do Museu na América Latina, considerado por Mensch (apud Cândido, 2000) a mais original e importante contribuição da América Latina para o pensamento museológico contemporâneo.

A Mesa-Redonda sobre o papel do Museu na América Latina de Hoje, convocada pela UNESCO em Santiago do Chile, de 20 a 21 de maio de 1972, apresentou como recomendação um novo conceito de museu: o Museu Integral, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural, assumindo o papel de trabalhar com a comunidade a partir de uma visão de Patrimônio Global.

Esse conceito questionou a consagração do colecionismo e do patrimônio oficial, do museu identificado apenas como histórico e artístico. Para Santos, esse conceito evidência a importância de as instituições museológicas direcionarem o discurso para a inclusão da comunidade na dinâmica do museu de maneira interdisciplinar.

A passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e transforma a realidade. Nessa perspectiva, o preservar é substituído pelo apropriar-se do patrimônio cultural, buscando a construção de uma nova prática social (Santos, 1999, p. 09)

Segundo Varine, nesse evento os museus retomaram duas situações que estavam embrionárias em Santiago: o surgimento de “museologias nacionais incultas”, com base na formação universitária, e a multiplicação dos museus locais por iniciativas comunitárias. Para ele os museus assumiram de fato a responsabilidade de se tornarem instrumento de desenvolvimento e cumprirem seu papel social, bem como a responsabilidade política do profissional museólogo.

Para o mesmo autor, com ressalvas de algumas experiências com museus comunitários no Brasil e no México, pouco ou nenhum foi o impacto de Santiago na América Latina. No restante do mundo, esse impacto ocorreu apenas na década de 1980.

Em 1984 é publicada a Declaração de Quebec, documento fundador do MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia, considerado por diversos profissionais

da área um momento de avaliação das ações concretas ocorridas desde 1972 nas instituições museológicas. Porém, sua fundação só ocorreu de fato em 1985, na cidade de Lisboa, durante o 2º Atelier Internacional de Nova Museologia.

A Declaração de Quebec, é um dos documentos mais importantes da museologia contemporânea, pois legitima o Movimento da Nova Museologia reafirmando o papel social dos museus, convocando as instituições a envolver a população em suas ações, devendo ser agentes catalisadores de transformação social.

No ano de 1992, ocorre o seminário “A missão dos Museus na América Latina hoje: novos desafios”, na cidade de Caracas, onde novamente é apresentado importantes reflexões e desafios que os museus enfrentaram desde 1958. Mais uma vez é reafirmado o compromisso social dos museus em abrir as instituições museológicas ao seu entorno, considerando os indivíduos como centro de atuação, definindo como parceiros no desenvolvimento das comunidades, a partir de uma prática sócio educacional estruturada.

Para Primo (1999), a grande mudança ou novidade ocorrida na Declaração Caracas é a evolução do conceito de museu integral para o conceito de museu integrado. É esperado nesse momento que as instituições encontrem espaço para o diálogo e que a função pedagógica se torne comprometida e fortalecida pela teoria museológica, principalmente na elaboração de documentos básicos.

Para Horta (1995), a grande novidade surgida no Documento de Caracas, foi a transformação do “museu integral”. Mais do que realizações integradas a Comunidade, propõe-se ações e processos que contemplem e consideram as particularidades específicas dos que atuam dentro desse processo. A nova visão do “museu integral” é transformar o museu como um “meio” de comunicação, servindo de base para o diálogo entre as diferentes forças sociais, seja ao “homem indivíduo” e “homem social”.

O texto da reunião do Rio de Janeiro de 1958 simboliza paradigmaticamente uma preocupação profissional com a problemática educacional dos museus, como já apontavam diversas obras de autores brasileiros daquela década. A declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 1972 evidencia simbolicamente a implosão de valores seculares, desencadeando uma busca de novos caminhos para os processos de musealização. A Declaração de Quebec de 1984 é a demonstração inquestionável da existência concreta de uma nova museologia, ou de diferentes museologias, reafirmando a viabilidade de novos caminhos. A Declaração de Caracas em 1992, é enfim o sinal de maturidade obtida em três décadas de esforços de um novo papel para os museus (Araújo; Bruno, 1995, p.7).

Os documentos citados acima são essenciais para compreender a renovação do cenário museológico internacional, e principalmente na América Latina, onde deslancha uma

linha de seminários regionais e uma perspectiva de pensar museologia a partir de olhares não europeus. Neste sentido o pensamento museológico internacional se estabelece baseado na Carta de Santiago do Chile (1972), que formulou a introdução do conceito de museu integral, a de Quebec (1984) aonde foi sistematizado os princípios da Nova Museologia e de Caracas (1992) a qual reafirmou o museu como canal de comunicação.

Segundo Tinoco (2012),

Foi assim que passámos do conceito de Museu Convencional que promovia a sacralização do património cultural a um Museu entendido como o lugar em que a presença dos objetos não leva apenas ao deleite e à contemplação, mas onde se promove uma relação entre património e público num contexto social e cultural intencionalmente determinado. É por isso que tanto valorizámos o papel científico, cultural e educativo do património e dos museus (Tinoco, 2012).

Para Moutinho (1993), o conceito de Museologia Social, traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea. Esse conceito foi sintetizado pelo Diretor Geral da Unesco, Frederic Mayor, em 1989, na abertura da XV Conferência Geral do ICOM da seguinte forma:

O fenómeno mais geral do desenvolvimento da consciência cultural - quer se trate da emancipação do interesse do grande público pela cultura como resultado do alargamento dos tempos de lazer, quer se trate da crescente tomada de consciência cultural como reação às ameaças inerentes à aceleração das transformações sociais tem no plano das instituições, encontrado um acolhimento largamente favorável nos museus (XV Conferência Geral do ICOM, 1989).

A Nova Museologia, para Mensch (2000) não deve ser encarada como uma outra Museologia, e sim como um movimento de renovação. Ao contrário de um museu tradicional, que é elitista na formação do seu acervo e voltado com a sua temática para si mesmo, distanciado do cotidiano dos indivíduos que os visitam, os teóricos dessa corrente apontam que os museus precisam assumir uma função social e ultrapassar uma cultura voltada à produção e circulação de bens culturais da elite.

O conceito de Museologia Social, faz parte dos esforços para adequação das estruturas museológicas perante os condicionalismos da sociedade contemporânea, essas mudanças já se anunciavam na Declaração de Santiago Chile (1972 UNESCO/ICOM) afirmando que:

O museu é uma instituição ao serviço da sociedade da qual é parte integrante e que possui em si os elementos que lhe permitirem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que o museu pode contribuir para levar essas comunidades a agir, situando a sua atividade no quadro histórico que permite esclarecer os problemas atuais (UNESCO/ICOM, 1972).

Segundo Primo (2019) a UNESCO reconheceu de fato a importância da Museologia e da Função Social dos Museus, quando ratificou em 2015 a “Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na sociedade”. Para a mesma autora essa recomendação visa garantir e ampliar novas reflexões Sociomuseológicas e práticas de Museologia Social, que traduzem alguns grandes desafios da contemporaneidade.

A Recomendação dialoga com temas que estão no centro da atuação de um número cada vez maior de museus, em todos os continentes, que se reconhecem como atores do desenvolvimento, da inclusão social, da igualdade de gênero, do respeito pelas diversidades, assumindo plenamente princípios e valores já inscritos na Declaração de Santiago do Chile, de 1972, que a própria Recomendação invoca de pleno direito (A.A.V.V., 2015).

A Nova Museologia propõe desafios para os museus contemporâneos, busca acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, a partir da tentativa de relacionar-se com o território de seu entorno, incitando a criação de novas políticas de inclusão social, ampliando a possibilidade de diálogo com o público para além de suas atividades consagradas de acervos e exposições.

1.1 Museu como espaço de Educação

Cabe refletirmos aqui, qual o papel dos museus como espaços de educação, visto que esse entendimento é ainda recente na história dessas instituições.

Segundo Marandino (2008, p.9) apud Allard e Boucher (1991), o desenvolvimento da função educativa dos museus está dividido em três etapas sucessivas. A primeira delas é marcada pela criação e inserção de museus em universidades, como no caso do Ashmolean Museum da Universidade Oxford, fundado em 1683, com coleções de história natural e geologia, aberta somente a estudiosos e pesquisadores. É nessa ocasião que muitos colecionadores começam a doar suas coleções particulares para o estado, marcando o início da era dos museus públicos.

A segunda etapa é marcada pela entrada de um público mais diversos nos museus, convertendo-se em elemento essencial para os esforços governamentais em modernizar a sociedade e educar os indivíduos no final do século XVIII, formando o gosto do público em contemplarem e visitarem exposições.

Já o século XIX, ficou conhecido como “século de ouro” dos museus, as instituições museológicas crescem e ampliam-se para diversos países do mundo. Foi também nesse

período em surgiram os primeiros museus no Brasil, criados dentro dos modelos europeus e norte-americanos, com a mesma missão de coletar, catalogar e estudar os elementos naturais e culturais do país.

Os ideais democratizantes surgidos na Revolução Francesa, em 1789, foram decisivos para a mudança na compreensão de patrimônio cultural. Nascido da contradição entre o desprezo dos valores do Antigo Regime e a preservação do passado, os objetos ligados ao antigo regime passam a ter outro significado e outro valor perante a uma representatividade de uma identidade nacional.

O orgulho por aquele passado, fortaleceu a ideia de que o Estado deveria ser o cuidador de todo patrimônio voltado a história nacional, fomentando a criação de novos museus pelo mundo, seguindo os princípios de instrução através de um viés educativo. Na Europa, projetos governamentais obrigam as instituições de caráter formal a visitar os museus, o qual o aluno visitava o que havia aprendido na teoria em sala de aula.

Um novo público é formado, as visitas escolares aos museus trazem um novo contexto pedagógico, surge então, durante a Revolução Francesa, em 1789, os primeiros serviços educativos. As visitas eram realizadas por profissionais da área de pesquisa ou curadores das exposições, que sofriam desafios constantes para transmitir conteúdo a muitas pessoas.

Para Allard e Boucher (1991), a terceira e última etapa do papel educativo dos museus é consolidada ao longo do século XX. Com o aumento e a diversificação do público, os museus precisaram introduzir estratégias que facilitassem a comunicação e interação do acervo com os visitantes. Na primeira metade do século XX, iniciou-se as primeiras pesquisas de observação dos visitantes e avaliação do tipo e a qualidade das informações fornecidas nos museus, identificando a necessidade de realizar exposições a partir de temas que representasse o acervo em suas especificidades.

Em 1946, em Paris, profissionais de museus se reuniram e manifestaram-se pela fundação de um órgão que concentrasse o desenvolvimento do conhecimento na área de museologia. Surge então a primeira associação internacional de profissionais de museus, International Council of Museums (ICOM), sendo eleito como primeiro presidente o museólogo francês Georges-Henri Rivière, sendo também idealizador do Museu Nacional de Artes e Tradições Populares em Paris.

Revière participou ativamente no desenvolvimento do conceito ecomuseu, uma nova modalidade de museu que tem por base a comunidade social e o meio ambiente que o abriga com a participação da população para sua concepção e desenvolvimento.

O termo ecomuseu foi usado pela primeira vez pelo arqueólogo, historiador e museólogo francês Hugues de Varrine, em 1971, na IX Conferência do ICOM, em Grenoble, França.

Os debates em torno do ecomuseu inspirou o surgimento da Nova Museologia, buscando novos métodos e estratégias para incluir os diversos grupos sociais na responsabilidade de preservação do seu próprio patrimônio. A mudança de paradigma transferiu o foco de atenção dos objetos para as pessoas, aumentando as reflexões sobre o caráter educativo dos museus.

Embora as novas formas de expor e de estabelecer um relacionamento com o público ganhasse força, é somente na segunda metade do século XX que os museus de fato passam a ser reconhecidos como instituições educativas. Martins (2011, p.40) afirma que “os museus sempre tiveram uma interface educacional na medida em que são instituições intrinsecamente ligadas à coleta, ao estudo e à divulgação de coleções”.

A relação entre Museu e Educação vem desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e consequentemente na sociedade. Sendo a aprendizagem fortemente influenciada pelos ambientes e interações sociais, podemos considerar que ela ocorre em todos os ambientes, em todos lugares, sendo dividida em três diferentes modalidades: educação formal, educação informal e educação não formal.

Segundo Gohn (2006, p. 28), quando se fala em educação não formal, é quase impossível não a comparar com a educação formal, a autora faz uma distinção entre as três modalidades, demarcando o campo de atuação de cada uma delas:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

A educação se apresenta em diferentes formatos e características, porém nenhuma das modalidades de ensino são substitutivas, pelo contrário, elas se complementam nas suas ações de tal forma que o ensino e a aprendizagem perpassem por elas. Assim, os três formatos de ensino podem ser desenvolvidos em espaços formais e não formais de educação.

A educação formal é uma educação institucionalizada, que ocorre nos espaços formais de educação, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico, garantida por Lei e preparada de acordo com uma padronização nacional, ou seja, acontece nas escolas e universidades.

A educação informal, compreende as ações que permeiam a vida do indivíduo. Sucede das experiências do dia-a-dia, repassadas por meio das experiências e práticas cotidianas que ocorrem durante o processo de socialização dos indivíduos, seja em família, no clube, no bairro, com os amigos, acontece de maneira espontânea e não organizado.

Já a educação não formal, ocorre fora dos espaços escolares, quando existe a intenção de proporcionar a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros culturais, ou qualquer outro local que promova atividades direcionadas, com objetivo definido. Assim, segundo Gohn (2008, p. 98):

A educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (Gohn, 2008, p. 98).

Nessa perspectiva de educação, podemos considerar que a escola formal deixa de ser um espaço hegemônico de educação e formação humana, abrangendo o processo de conhecimento para diversos outros espaços, de diversas maneiras e com os mais diversos objetivos. Cortella (2007) ressalta a contribuição da educação não formal para a educação cidadã e sinaliza que a educação não é sinônimo de escola e tudo que se expande para além da formalização escolar é “território educativo a ser operado”.

Nas últimas décadas, a função educativa do museu se recolocou no interior da instituição, passou da posição de ser complementar para uma função fundamental da política institucional, equiparando-se com as demais funções de outros setores.

O aumento de público usuário do museu e o crescente interesse em atividades, programas, cursos, projetos e ações educativas, ocupam cada vez mais a agenda das instituições museológicas e passam a se consolidar como serviços frequentes e regular ofertado ao público. Grinspum e Araujo (2001) acreditam ser este “um reflexo da consciência de que um caminho para os museus enfrentarem os desafios da vida contemporânea consiste no estabelecimento de novas relações com os públicos, na perspectiva de construção de uma cidadania consciente” (Grinspum; Araujo, 2001, p.12).

Das mais diferenciadas formas, os museus foram assumindo cada vez mais seu papel educativo, caracterizados como espaços multiculturais e interdisciplinares estabelecem com o público uma relação de educação não-formal, por possuir maior flexibilidade em relação ao tempo, espaços, conteúdos e metodologias, possibilitando a aprendizagem através das diversas áreas do conhecimento, diferente da educação formal, que é ensinada em sala de aula.

Martins (2011) aponta que as mudanças sofridas por essas instituições estão associadas em grande parte à sua inserção no mundo social e à necessidade de cumprir seu papel educativo aos diversos públicos.

Nesse breve histórico apresentado, a educação nos museus vem se consolidando e fortalecendo ao longo de mais de dois séculos de história, seja pelas modificações nos paradigmas teóricos, seja por transformações sociais e institucionais, garantindo o seu papel na importância educacional contemporânea. Hoje, a preocupação maior é com o seu fortalecimento, de modo a comprimir sua função enquanto instrumento de transformação social, facilitando a inserção dos indivíduos na sociedade, reconhecendo a assumindo sua responsabilidade em relação ao meio e a à sociedade.

1.2 Políticas públicas: breve histórico da cultura, museus e acessibilidade

Apresentaremos nesse tópico um breve histórico das Políticas Públicas de Cultura no Brasil, perpassando pela construção da Política Nacional de Museus (PNM) e seus desdobramentos na garantia de acesso a pessoas com deficiência nos museus, temática que envolve essa dissertação.

A luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o centro da formulação das políticas públicas, sendo um conjunto de ações permanentes que asseguraram e ampliaram direitos civis, econômicos, sociais e coletivos de todos, que devem ser amparados em lei, de responsabilidade do Estado (financiamento e gestão) e com controle e participação da sociedade civil.

As políticas públicas no Brasil, como qualquer outro país, passaram por muitas fases e foram marcadas por evoluções e involuções. A desigualdade social tornou-se tema central nos debates sobre planejamento e direcionamento dessas ações, aflorando a discussão após a segunda guerra mundial. Em termos de construção da política cultural do Brasil, o antropólogo José Nascimento Junior, relata no jornal Folha de São Paulo, que:

A história da política cultural brasileira pode ser dividida em quatro ciclos bem definidos, marcados por iniciativas diversas de criação de uma imagem de nação, tendo o governo como indutor de ações culturais: na chegada da família real, no reinado de Dom Pedro 2º, no período getulista e na ditadura militar. Em termos de construção da política cultural do país, estamos agora no quinto ciclo, que, diferentemente dos momentos anteriores, tem na democracia a sua gênese. A atitude democrática se reflete na elaboração do Plano Nacional de Cultura e na implantação do Sistema Nacional de Cultura, que articularão os setores do governo e da sociedade civil em uma nova prática de gestão da cultura, constituindo um modelo público republicano, em contraposição à velha dicotomia do estatal versus privado. O conjunto das políticas públicas de cultura tem sido percebido como fator de desenvolvimento econômico e de inclusão social, o que implica o reconhecimento da cultura como área estratégica para o desenvolvimento do país (...). O debate deve avançar para uma reflexão acerca do papel do estado, o qual, mantendo-se isento do 'dirigismo' e da interferência no processo criativo, deve assumir plenamente seu papel no planejamento e no fomento da produção da cultura, na preservação e valorização do patrimônio cultural do país e na estruturação da economia da cultura, considerando sempre em primeiro plano o interesse público e o respeito à diversidade cultural. (Nascimento Júnior, 2006).

Teixeira Coelho também identifica nas políticas culturais a presença de um forte teor ideológico, quase sempre manifestado implicitamente, de maneira que sua formulação e a sua implementação sofram influência de interesses que buscam através dela o seu fortalecimento e, conseqüentemente, o enfraquecimento do que lhe é antagônico. Restando apenas identificar que interesses são esses.

A política cultural apresenta-se, com frequência, sob uma forma altamente ideologizada. Partindo-se do pressuposto segundo o qual os fenômenos culturais constituem um todo cujos componentes mantêm relações determinadas entre si e estão sujeitos, por princípio, mas não inelutavelmente, à lógica geral da sociedade onde ocorrem, e considerando que a cultura é um forte cimento social, não é raro ver a política cultural definida como o conjunto de intervenções dos diversos agentes no campo cultural com o objetivo de obter um consenso de apoio para manutenção de um certo tipo de ordem política e social ou para uma iniciativa de transformação social. Numa trilha paralela, entende-se a política cultural, juntamente com a política social, como um dos principais recursos de que se serve o estado contemporâneo para garantir sua legitimação como entidade que cuida de todos e em nome de todos fala (Teixeira Coelho, 1997, p. 292-293)

1.2.1 Políticas de Cultura no Brasil

Sabe-se que Maurício de Nassau, militar e administrador alemão, que governador a colônia holandesa em Recife entre 1637 e 1643, realizou transformações profundas em Pernambuco, trouxe para o Brasil a primeira exposição de retratistas e botânicos no ano de 1640, realizada no Palácio Friburgo.

Porém, como não existem documentos históricos que comprovem essa exposição, iremos considerar que as políticas culturais no Brasil surgiram no início do século XIX,

juntamente com a chegada da corte portuguesa 1808, influenciando o avanço cultural do país através da criação de instituições como a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional, O Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, O Museu Paraense de História Natural e Etnográfica, depois chamado de “Museu Goeldi; Museu Paulista e Museu Paranaense (Meira; Gazzinelli, 2006).

Apesar desse marco importante na história da cultura brasileira, é somente no período republicano, a partir de 1930, com o chamado estado Novo da Era Vargas que as intervenções do Estado no que diz respeito à cultura começaram a existir.

No período republicano, com a criação do Museu Histórico Nacional (MHN), em 1922, surgem as primeiras ações para elaborar uma política pública para o patrimônio cultural brasileiro, visto a urgência de proteger os monumentos e obras artísticas nacionais, ameaçados de destruição ou pela possibilidade de serem comercializadas internacionalmente. Porém, somente em 1934, doze anos após sua construção é que o decreto 24.735 foi regulamentado para seu funcionamento. Entre as suas missões, o museu deveria buscar “entendimento com os governos dos Estados, no sentido de se uniformizar a legislação sobre a proteção e conservação” e de encarregar-lhes da preservação dos Monumentos Nacionais “nos respectivos territórios” (Meira; Gazzinelli, 2006).

Foi na Constituição de 1934, no Decreto 24.735, que a palavra “cultura” aparece pela primeira vez, sendo incorporada ao texto da constituição. O texto diz “à União, aos Estados e aos Municípios” de “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual”

A ideia central de Getúlio Vargas nesse momento era estabelecer uma nova identidade a nação e apresentar novo cenário político. Foi nesse período, que as instituições nacionais de cultura e de incentivo à produção cultural foram estruturadas. Segundo Amora (2006, p.63):

Observou-se que após a Revolução de 1930, o governo buscou estabelecer seu domínio sobre o território do país, sobre o povo e seu modo de vida, através da criação de uma infra-estrutura de atendimento público. O papel de controle do Estado foi intensificado no Estado Novo por meio da adequação de mecanismos, como a racionalização da estrutura administrativa, promovendo o esquadramento e conhecimento do Brasil, a disciplina, com a definição de normas de conduta, e investimentos na educação e na saúde pública, além da criação de um aparato abrangente de representação e de comunicação patrocinado pelo Estado para divulgar uma ideia de nação e de nacionalidade (Amora, 2006, p.63).

A cultura serviu para consolidar a ideia de nação e nacionalidade brasileira neste projeto, a criação de conselhos nacionais e a valorização do patrimônio histórico e artístico nacional colocaram o período Vargas com destaque na trajetória do setor.

A Lei nº 378, de janeiro de 1937, é uma importante referência da política cultural do país, pois agrupa o Departamento Nacional de Educação do então Ministério da Educação e Saúde, as instituições escolares e extra-escolares existentes à época - Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, o Instituto Oswaldo Cruz, o Observatório Nacional, a Biblioteca Nacional, a Casa de Rui Barbosa e o Museu Histórico Nacional e a outras instituições então criadas na época.

Os fóruns participativos tais como o Conselho Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação instituída juntamente com a Conferência de Saúde pela Lei 378, contribuíram para a criação, pelo Decreto-lei 526/1938, do Conselho Nacional de Cultura (CNC), que foi regulamentado e instalado somente em 1961, com a tarefa principal de elaborar “um plano geral de política cultural e programas anuais para sua aplicação” – Decreto nº 51.063/61 (Meira; Gazzinelli, 2006).

Durante o Golpe Militar em 1964, o projeto de ampliação das ações públicas de articulação dos setores de cultura e educação, sofreram grandes críticas, o Conselho Nacional de Cultura passou a se chamar Conselho Federal de Cultura, tendo como atribuição elaborar uma Plano Nacional de Cultura, porém em 1967, o Decreto nº 200 restringe os atributos à competência privativa dos Ministros de Estado.

A década de 1970 inicia com a marca de uma grande reformulação na política cultural brasileira. Em 1971, em Salvador, foi realizado o IIº Encontro de Governadores, Secretários de Estados, Prefeitos, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais. Desse encontro surgiu o compromisso de criação o Ministério da Cultura e de Secretarias de Cultura, no âmbito estadual.

Em 1975 pela primeira vez, o Governo Federal inclui a cultura dentre suas metas políticas, desenvolvendo um conjunto de diretrizes para esse setor que refletiu imediatamente num novo desenho institucional.

Novamente na cidade de Salvador, no ano de 1976, foi realizado o Encontro Nacional de Cultura, onde puderam todos os Estados a contar com Conselhos. O tema geral do Encontro foi o “Sistema Nacional de Cultura”, abordado por sessões sobre Sistema Nacional de Arquivos, Integração Regional e Regionalização Cultural, Sistema Nacional de

Bibliotecas, Sistema Museológico Brasileiro e Proposições para a Política de Integração Nacional de Cultura (Meira; Gazzinelli, 2006).

A partir do surgimento de demandas específicas dos setores artísticos, foram criados diversos órgãos para auxiliar na organização e tratar dos aspectos legais dos setores ligados a cultura, tais como: a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE); a Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILMES) a partir da aglutinação de institutos já existentes; o Serviço Nacional de Teatro teve seu raio de ação ampliado; o Conselho Nacional do Direito Autoral (CNDIA); e o Conselho Nacional de Cinema (CONCINE). Foram essas estruturas que contribuíram para a criação do Ministério da Cultura em 1985 (Botelho, 2006), sendo que os gestores eram sempre indicados pelos militares.

Durante esse período diversas produções culturais foram censuradas, nenhuma produção artística cultural poderia ser vinculada sem o aval dos senhores. Devido a esse fato muitos artistas brasileiros foram exilados por causa do teor de suas produções.

A partir de 1982, com as primeiras eleições diretas para os governos estaduais após 1964, as políticas regionais se fortaleceram com a criação das secretarias de cultura dos Estados, desligando-se da educação, preparando assim a criação do futuro Ministério da Cultura.

Em 15 de março de 1985, por meio do decreto 91.144, foi criado o Ministério da Cultura (Minc), sendo responsável pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural do Brasil. A criação do Ministério recebeu diversos elogios com a expectativa de receber mais apoio e financiamento à cultura brasileira. Entretanto, para outros a criação do Ministério da Cultura foi um erro, uma vez que não havia “recursos e quadros técnicos que ao menos mantivessem a qualidade alcançada nas gestões imediatamente anteriores” (Durand, 2001, p. 67).

No Brasil, a garantia de acesso à cultura vai ser reconhecida anos mais tarde, na Constituição Federal de 1988, que declara o direito de todos os cidadãos usufruírem plenamente da cultura, propiciando o acesso, fruição e criação artística, bem como respeito a sua diversidade. A sociedade passa a ter participação direta nas decisões das políticas setoriais, sendo esse direito assegurado no artigo 1º da Constituição, afirmando que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. Ou seja, a sociedade civil passa a desempenhar um papel de mandatário da administração pública, legitimando ou não as políticas realizadas em seu nome.

Os anos 1990 foi marcado por desarticulações das ações políticas na área da cultural. Fernando Collor de Melo, assim que assumiu o poder extinguiu todas as instituições e órgãos culturais, criando uma Secretaria de Cultura, ligada diretamente a Presidência da República. Nesse processo criado o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, dentro da sua estrutura estavam a Funarte, a Fundação Nacional de Artes Cênicas (FUNDACEN) e a Fundação do Cinema Brasileiro (FCB).

Como estratégia de se reaproximar da classe artística, Collor convida o embaixador Sergio Paulo Rouanet para ocupar a Secretaria de Cultura, sendo o seu principal legado a criação da Lei Rouanet (Lei nº 8313/1992), que partiu da reformulação da Lei Sarney e até os dias de hoje prevê incentivos fiscais para empresas que invistam ações culturais e artísticas.

Em 19 de novembro de 1992 o Ministério da Cultura é recriado e assumido pelo Ministro Antônio Houaiss. Em 1993, entra em vigor a Lei nº 8.685, conhecida também como Lei do Audiovisual, que permite a pessoas físicas ou jurídicas o abatimento ou a isenção de tributos, desde que fomentem recursos a projetos específicos na área de audiovisual.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, que iniciou seu mandato em 1995 e permaneceu no cargo de Presidente da República por oito anos, deu continuidade no processo de recuperação da cultura, concedendo pela Lei Rouanet o abatimento de 100% investido em ações culturais pelas empresas, ganhando uma enorme força nessa área.

Já os setores que precisavam de mais incentivo e fomento, como o patrimônio, produção e difusão cultural continuaram a depender dos recursos enviados pelo governo. Para Arruda (2003):

O espírito da política cultural no período nutriu-se da função regulamentadora, uma vez que coube aos gestores do ministério o papel de intermediários e de avalizadores do processo (...) O aparente *laissez-faire*, todavia, alimentou-se, a rigor, da transferência de recursos, uma vez que a lei de incentivos troca pagamento de impostos – que poderiam ser aplicados de modo diverso – por investimento cultural. Se os produtores culturais são beneficiários inequívocos da política implementada, igualmente o são os organismos privados quando podem se utilizar do marketing cultural, com os efeitos previsíveis de valorização da imagem das empresas envolvidas (Arruda, 2003, p. 188).

As leis de incentivo retiram o poder de decisão do Estado, ainda que o recurso econômico utilizado seja público, e colocam a decisão em mãos da iniciativa privada. A relação de parcerias público-privadas se aprofunda, o Estado fica presente somente como fonte de financiamento, a política de cultura, as deliberações, escolhas e prioridades ficou não mãos das empresas e suas gerências.

Os primeiros quatros anos de governo Lula foram centrados na reformulação do Ministério da Cultura, assim que assumiu o cargo de presidente da república (2003), designou para o Ministro da Cultura, o músico Gilberto Gil, o qual trouxe importantes contribuições para cultura nacional.

Gilberto Gil, assim que assumiu o poder, a primeira providência que tomou como Ministro da Cultura foi entender internamente qual era o seu o papel, em seguida abriu o diálogo com a sociedade, numa visão democrática e ampla no entendimento do conceito de cultura.

A almejada reestruturação do MinC foi iniciada com o objetivo ampliar a articulação entre os estados, municípios e a sociedade em geral. Surge então, a decisão de reformular o Conselho Nacional de Política Cultural - CNPC, aberto à participação da comunidade cultural, assim como de implantar o Sistema Nacional de Informações Culturais e o Sistema Nacional de Cultura (SNC).

A existência do Sistema Nacional de Cultura introduz uma nova concepção de cultura, marcada por “um conceito sistêmico, fundamentado em políticas públicas construídas democraticamente, integrando os três níveis da federação e a sociedade civil”, expresso no artigo 216-A da Emenda Constitucional nº 71, de 29 de novembro de 2012. (PEIXE, 2013, p. 8).

Durante esse período, foram realizadas importantes iniciativas de sustentação e operacionalização, além do Sistema Nacional de Cultura (SNC), o Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) e o Programa de Desenvolvimento Econômico da Cultura (PRODEC). O slogan “Cultura para todos” procurou materializar a descentralização e diversidade cultural com o Programa Cultura Viva, que instituiu os Pontos de Cultura conforme comentado, e o Mais Cultura.

Em 2004, o Programa Cultura Viva, implementou inúmeros Pontos de Cultura, que permitiu o intercâmbio de conhecimento entre diversas modalidades culturais, como as das periferias, afro-brasileiras, indígenas, de gênero, entre outras

No último ano de governo Lula, a Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, foi criado o Plano Nacional de Cultura (PNC)⁴, que direciona o poder público na formulação de políticas culturais, com o objetivo de orientar o desenvolvimento de programas, projetos e

⁴ O Plano Nacional de Cultura só foi aprovado após sete anos, desde a emenda constitucional nº 48, de 2005, que inscreveu a necessidade de planos nacionais de cultura plurianuais para guiar as políticas culturais brasileiras, passando pela aprovação da lei nº 12.343/10, que regula o PNC, até a efetiva elaboração e publicação do Plano e de suas metas pelo Ministério da Cultura, respectivamente em 2011 e 2012.

ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural brasileira.

O PNC foi elaborado após a realização de diversos fóruns, seminários e consultas públicas com a participação da sociedade civil, tendo como principal marco a Conferência Nacional de Cultura, realizada em 2005.

Foi instituído com a finalidade propor a formulação de políticas públicas, promovendo a articulação e o debate dos diferentes níveis de governo e a sociedade civil organizada, para o desenvolvimento e o fomento das atividades culturais no território nacional. Em outras palavras, o PNC visa melhorar significativamente a infraestrutura cultural dos municípios brasileiros e ampliar as condições de efetivação dos direitos culturais dos cidadãos.

Apesar do governo Lula ter propiciado pela primeira vez uma revisão pública para corrigir as limitações da Lei Rouanet, a modalidade de incentivo fiscal por empresas privadas ainda assim fora mantida, não havendo nenhum avanço em relação a forma de capacitação de recursos para cuidar da questão culturais.

O governo de Dilma, foi representado por dar continuidade ao projeto político anterior, porém em forma de renovar forças políticas, é nomeada para o Ministério da Cultura, a artista Ana de Hollanda, que propõe novas pautas, da continuidade a programas anteriores e extingue outros. A Ministra Hollanda provocou um grande movimento de oposição interna, o que contribuiu para seu afastamento do cargo em 2012.

Após sofrer processo de impedimento em 2016, Dilma Rousseff é substituída pelo seu vice, Michel Temer (PSDB). Como uma de suas primeiras medidas, Temer extinguiu o MinC, que se transformou em Secretaria subordinada ao MEC, comandado por Mendonça Filho. Após grande insatisfação da classe artística e repercussão negativa tanto nacional quanto internacional, um mês após a sua decisão, o MinC é recriado sob comando do ministro Marcelo Calero.

Apesar da volta da instituição, o Ministério da Cultura passou por sucessivas instabilidades e desmonte governamental, em um pouco mais de um ano de governo passaram pelo cargo de Ministro quatro nomes.

Em sequência, com a eleição Jair Bolsonaro, o MinC foi oficialmente extinto pela medida provisória nº870, publicada em edição especial do Diário Oficial da União. O Ministério da Cultura juntamente com os Ministérios do Esporte e do Desenvolvimento Social são fundidos na nova estrutura do Ministério da Cidadania.

Dentro do Ministério da Cidadania, foi criada a Secretária Especial de Cultura, sendo transferida para o Ministério do Turismo, em novembro de 2019. O decreto também transferiu para o Ministério do Turismo a Comissão Nacional de Incentivo à Cultura, responsável Lei Rouanet, o Conselho Nacional de Política Cultural, a Comissão do Fundo Nacional de Cultura e outras seis secretarias não especificadas até o presente momento.

1.2.2 Política Pública para Museus Brasileiros

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), foi a partir do século XIX que surgiram as primeiras iniciativas de criação de museus no Brasil, sendo impulsionadas no século XX, onde houve grande propagação dos museus, fator que contribuiu para a instauração de novas concepções e qualificação profissional.

A institucionalização da memória museológica no Brasil surge com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937, proporcionando segundo Julião (2006) um marco no processo de institucionalização de uma política para o patrimônio cultural no país. Tal instituição foi criada através do Decreto-lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, como uma nova organização ao antigo Ministério da Educação e Saúde Pública, no Capítulo III, Seção III, dos serviços a educação:

Artigo 46º - Fica criado o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional (IPHAN, 1937).

Especificamente sobre os museus, o decreto diz que:

§ 3º O Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas-Artes e outros museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, que forem criados, cooperarão nas atividades do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pela forma que for estabelecida em regulamento (IPHAN, 1937)

Em âmbito Internacional, criou-se em 1946 o Conselho Internacional de Museu (ICOM), que por meio de esforços de museólogos da época conseguiram fundar no mesmo ano a representação nacional ICOM no Brasil.

Até meados da década de 1960, a ausência de políticas culturais e discussões voltadas aos museus eram nulas, por muitos anos os museus existiram somente como espaços de conservação de acervos, abrigando obras e objetos de relíquias. Nesse período, os museus

brasileiros e também outros países espalhados pelo mundo sofreram duras críticas devido a insatisfação no quadro político e a movimentos de democratização da cultura.

Foi criado em 1963, a Associação Brasileira de Museologistas, atual Associação Brasileira de Museologia, responsável em criar os primeiros fóruns, congressos, seminários, encontros do país, no âmbito Nacional e Internacional. Também foi o principal agente na batalha pela regulamentação da profissão de museólogo, a qual só viera acontecer em 1984.

Nesse período, é iniciado nos museus uma remodelação de suas estruturas, incorporando em sua missão questões de vida cotidiana das comunidades, propondo estratégias educativas para atingir um novo público, como idosos, adolescentes, crianças e pessoas não consumidoras desse setor. Também ampliaram o atendimento para fora dos museus, participando de eventos e levando atividades educativas para escolas e a locais de difícil acesso.

A partir da década de 1970, com as novas atribuições na Museologia Social, os museus da América Latina ganham cada vez mais popularidade, novas práticas e teorias sinalizam a função social dos museus, se contrapondo a museologia tradicional, redefinindo como o maior objetivo dos museus o atendimento ao público estimulando uma função crítica e transformadora na sociedade.

Sendo Martins (1999), que lembra Varine:

A nova museologia deve partir do público, ou seja, de dois tipos de usuários: a sociedade e o indivíduo. Em lugar de estar a serviço dos objetos, o museu deveria estar a serviço dos homens. Em vez do museu “de alguma coisa”, o museu “para alguma coisa”: para a educação, a identificação, a confrontação, a conscientização, enfim, museu para uma comunidade, função dessa mesma comunidade (Martins, 1999)

Nesse período, por influência das mudanças sociais, políticas e culturais, muitos profissionais passam a criticar o SPHAN, surgindo em 1979 o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), não havendo a instauração de um novo decreto-lei, apenas a mudança da sigla e das perspectivas da instituição, adotando uma ideia dita mais pluralista.

Com a consolidação das discussões sobre os ecomuseus, formulado por Georges Henri Rivière e Hugues de Varine, os anos setenta e oitenta, é marcado pela renovação dos museus brasileiros, as instituições compunham-se de novas ideias, encontros e debates sobre as novas propostas de uma museologia ativa, participativa e democrática.

Waldisa Rússio (1984), explica que o fato museológico surge com uma “relação profunda entre o homem, sujeito que conhece, e objeto, testemunho da realidade. Uma realidade da qual o homem também participa e sobre a qual tem o poder de agir, de exercer a sua ação modificadora”.

Com os documentos produzidos em 1972, durante a Mesa Redonda de Santiago do Chile, e em 1984, durante a reunião internacional de Quebec, os museus brasileiros sofreram grande impacto em suas estruturas de forma teórica e prática. Dentro da esfera dessa discussão surge em 1984, o Programa Nacional de Museus, que estruturou projetos voltados a revitalização dos museus brasileiros, surgindo uma primeira iniciativa quanto a proteção de museus existente na época, porém ainda se mantendo ligado a instituições elitizadas.

Em 1986, em meio a essas transformações é criado Sistema Nacional de Museus, que surge com o objetivo de articular e apoiar financeiramente projetos museológicos. Para Mário Chagas e Nascimento Jr. a partir dos anos setenta os museus brasileiros passaram por um enorme processo de transformação e amadurecimento:

Nesse período, o objeto de estudo da museologia foi construído, desconstruído e reconstruído inúmeras vezes; a categoria museu foi ressignificada e a diversidade tipológica dos museus foi ampliada de uma maneira sem precedentes. Os museus passaram a ser tratados como processos e práticas culturais de relevância nacional. [...] essas considerações são relevantes quando se trata de pensar e colocar, em prática uma política pública específica para museus. Em outras palavras: a construção, na contemporaneidade, de uma política museal democrática e de interesse público precisa considerar a museodiversidade brasileira, bem como as reflexões, os debates, as práticas e as poéticas características desse universo em expansão (Nascimento Júnior; Chagas, 2006, p.14).

Após alguns avanços na área, logo no início dos anos 90, a Fundação Nacional Pró-Memória e a Secretária do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional são extintas, criando em seu lugar o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). Os museus que eram ligados a essas estruturas, foram ignorados e deixados fora da nova estrutura, problema que só foi percebido algum tempo depois, sendo incorporados novamente ao IBPC, posteriormente denominado IPHAN.

É notável que os museus ganharam força dentro do panorama político e cultural no mundo contemporâneo.. No Brasil, as instituições museológicas passaram a ocupar um novo lugar no cenário das políticas culturais, processo que teve ligação direta com a construção da Política Nacional de Museus.

Os museus são instituições voltadas à pesquisa, à conservação e a exposições de coleções que tenham um valor cultural. Segundo definição do Conselho Internacional de Museologia (ICOM), órgão vinculado à Unesco⁵,

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite⁶ (ICOM, 2015).

A publicação da Política Nacional de Museus (PNM)⁷ foi um primeiro movimento de estruturação da área museológica, lançada em 2003, na cidade do Rio de Janeiro, no Museu Histórico Nacional, pelo então Ministro da Cultura Gilberto Gil.

O documento propôs o fortalecimento dos principais pontos para a revitalização e funcionamento dos museus através de sete eixos programáticos, sendo eles: gestão e configuração do campo museal; democratização do acesso aos bens culturais; financiamento e fomento para museus; formação e capacitação de recursos humanos; informatização de museus; aquisição e gerenciamento de acervos; modernização de infraestruturas museológicas.

Entre os anos de 2003 e 2010, após a constituição da Política Nacional de Museus (PNM), o Estado criou diversas outras políticas museológicas que contribuíram para a organização do setor, foram eles: a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais (DEMU); a formulação e institucionalização do Sistema Brasileiro de Museus (SBM); o estabelecimento do Estatuto dos Museus (EM); e por fim; a aprovação e constituição do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

Um dos primeiros desdobramentos da PNM, foi a criação do Departamento de Museus e Centro Culturais (DEMU) no âmbito do IPHAN, em 2003, acarretando o fortalecimento de todos os museus do MinC, visto que não havia no setor na área federal que cuidasse das ações no campo da museologia.

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

⁶ Definição de museu do Conselho Internacional de Museologia (ICOM), versão aprovada pela 20ª Assembleia Geral do ICOM (2001).

⁷ A Política Nacional de Museu tinha como objetivo “promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país” (POLÍTICA..., 2004, p. 7).

Também houve a reformulação do programa de financiamento chamado Museu: Memória e Cidadania, restrito anteriormente aos museus federais, passou a abranger, todos os museus brasileiros a partir de 2004. A mudança possibilitou o financiamento de diversas instituições, democratizando e descentralizando o financiamento público da cultura.

Além de contribuir para ascensão dos museus, o DEMU realizou diversas parcerias com diversas universidades brasileiras, aumentando o número de cursos de graduação e pós-graduação em museologia, propiciando a qualificação e o amadurecimento da museologia brasileira no âmbito teórico e prático.

Em 2005, o DEMU foi responsável pela elaboração e mapeamento dos museus do Brasil, criando o Cadastro Nacional de Museus, com recursos disponibilizados pelo Ministério da Cultura da Espanha por intermédio da Organização dos Estados Ibero-Americanos.

Na sequência, o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), criado em 2004, pelo Decreto nº 5.264/2004, foi um marco na atuação das políticas públicas voltadas para o setor museológico, com a finalidade de facilitar o diálogo entre museus e instituições afins, objetivando a gestão integrada e o desenvolvimento dos museus, acervos e processos museológicos brasileiros. Colaborou com o desenvolvimento, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano Nacional de Cultura (a Lei nº 12.343, de 2010) e do Plano Nacional Setorial de Museus.

O Plano Nacional Setorial de Museus é um documento integrado ao Plano Nacional de Cultura, que serve para orientar as instituições públicas, no planejamento de suas políticas através de metas que deverão ser cumpridas até 2020.

Destaca-se também a institucionalização do Cadastro Nacional de Museus (CNM) e o Observatório Nacional de Museus e Centros Culturais, ambos criados em 2006, possibilitando um programa nacional de formação e capacitação em museologia e a criação de um fundo de amparo patrimonial cultural aos museus brasileiros.

O Estatuto dos Museus, regulamentado pela Lei 11.904/2009, insere no cenário das políticas públicas novos e importantes instrumentos de proteção da cultura e da memória, com finalidade de preservar o patrimônio cultural musealizado e o passível de musealização. No Capítulo 1, Art 1º, o documento em disposições gerais:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e

coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009).

Um dos principais marcos para o setor museológico foi a criação do Instituto Brasileiro de Museus, autarquia federal, vinculado ao MinC, através da Lei nº 11906, de 20 de janeiro de 2009, atuando em sintonia com o Sistema Brasileiro de Museus. Dentro da sua estrutura estavam os museus ligados ao IPHAN, além de outras unidades museológicas. Assumiu também a responsabilidade de dar continuidade à Política Nacional de Museus e tratar de ações de controle de visitas dos espaços de mostras, promoção da salvaguarda dos acervos existentes e da difusão de atividades e conexões entre os museus do país.

Com menos de dez anos o então Instituto Brasileiro de Museu, quase foi extinto no ano de 2018, com a criação da Medida Provisória nº 850, de 2018, que autorizou o Poder Executivo federal a instituir a Agência Brasileira de Museus (Abram) com o argumento atender à necessidade de mudar o atual modelo de gestão, governança e sustentabilidade dos museus brasileiros, garantindo fonte contínua de recursos.

Para Silva (2003) quando a cultura é um dos últimos patamares da hierarquia dentro das prioridades políticas, e quando é a primeira a ser sacrificada nos tempos de austeridade orçamental, é certo e sabido que será muito difícil traçar uma política cultural com visão e consequência.

O desmantelamento da cultura pelo atual governo, mostra o quanto são frágeis as políticas culturais no Brasil, seja no âmbito federal quanto estadual e municipal. Cabe agora lutar novamente para que todas as iniciativas culturais ao longo da história do Brasil não sejam jogadas ao lixo.

1.2.3 Política de Acessibilidade Cultural: inclusão de pessoas com deficiência em museus

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, afirma no artigo 27, inciso I, que “todo indivíduo tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios”.

Dessa forma, toda e qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possui o direito de usufruir das manifestações e dos bens culturais, participando de forma igualitária na vida cultural da comunidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegurou o direito à vida, à dignidade e a não discriminação, trazendo avanços para a legislação brasileira, passando a respeitar os direitos básicos de cada cidadão, sendo o Estado obrigado a defender esses direitos, assim como os cidadãos passam a se respeitar mutuamente preservando a dignidade de cada ser humano.

Referente aos direitos culturais das pessoas com deficiência, a legislação brasileira sofreu grande influência dos movimentos sociais e dos tratados internacionais, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaboração pela Organização das Nações Unidas -ONU, que promulgou a Declaração dos Direitos dos Deficientes, em 1975, e instituiu em 1981 como Ano Internacional da das Pessoas Deficiente sob o tema “Participação Plena e Igualdade”, contribuiu para a integração entre direitos humanos e deficiência.

Uma sociedade inclusiva é aquela que é capaz de promover, garantir e defender os direitos das pessoas com deficiência, tal como o faz para os qualquer cidadão. Sendo Maior (2004) é algo simples estabelecer a ligação entre direitos humanos e a deficiência, visto que a condição de deficiência é decorrência da fragilidade do ser humano, não sendo possível retirar dessa pessoa sua titularidade aos direitos humanos.

Em 1979, diferentes organizações espalhadas pelo Brasil em prol da pessoa com deficiência se reuniram no Rio de Janeiro para traçar estratégias de lutas por direitos, sendo criada a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

A Coalizão afirmava a necessidade de articulação nacional, com o objetivo de criar uma federação nacional de entidade de pessoas com deficiência, que articulasse o movimento nacionalmente. Em junho de 1980, em Brasília é fundada a Associação dos Deficientes Físicos de Brasília (ADFB).

Após a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência (1982-1992), para dar continuidade a reflexão sobre os direitos da pessoa com deficiência, a Assembleia das Nações Unidas, pela Resolução 47/88, em 1992, adotou o dia 3 de dezembro como Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, enfatizando a igualdade de oportunidades a todos cidadãos.

No final da década de 1970 e início da 1980, a luta da pessoa com deficiência era politicamente contrário ao caráter de caridade, forma a qual foram tratados por muitos anos. O principal propósito passa ser a busca pelo protagonismo, a autonomia e a luta pela cidadania.

Os discursos começam a seguir em direção à perspectiva das barreiras sociais, distanciando-se da perspectiva da deficiência como atributo médico, que envolvia apenas o indivíduo. Durante as décadas de 1980 e 1990, muitas conferências internacionais trataram da

deficiência transversalmente dentro de temáticas fundamentais dos direitos humanos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em 1989, inclui a primeira referência específica envolvendo a criança com deficiência em um tratado de acordo internacional de direitos humanos, incluindo a apenas referência a deficiência física, no rol geral de antidiscriminação.

Em 1993, a Assembleia da ONU adota as Regras Padrões sobre a Equalização de oportunidade para pessoas com deficiência. Na China, na cidade de Beijing, em 1995, a Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres e na Turquia, em 1996, em Istambul, no Comitê Preparatório para conferência do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos, a pessoa com deficiência apareceu somente como instrumento meramente delatórios.

Durante quatro anos, de 2002 a 2004, centenas de organizações representadas por pessoas com deficiência juntamente com a sociedade civil, em âmbito nacional e internacional, se reuniram para firmar uma convenção de implementação dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 13 de dezembro de 2006, chegou-se a um consenso do que poderia ser um texto final que os representasse, após um ano, em 30 de março de 2007, ocorreu a cerimônia de assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo na sede da ONU em Nova Iorque. A Convenção é o primeiro tratado de direitos humanos no âmbito das Nações Unidas a trazer para seus artigos, de modo a facilitar a sua acessibilidade.

1.3 Acessibilidade Cultural: a inclusão das pessoas com deficiência em museus

As lutas históricas das pessoas com deficiência no Brasil, tem como marco o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituído pela ONU em 1981, no período de redemocratização e consolidação da democracia brasileira.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Poder Executivo instituiu a Lei nº 7.853/1989, criando a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e sob o órgão de gestão federal, foi criado a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), atribuindo ao Ministério Público a tutela jurisdicional dos direitos difusos e coletivos desse segmento e estabelecer a criminalização do preconceito contra pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 1989).

Em 30 de março de 2007, o Brasil, assinou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, juntamente com os demais países presentes à cerimônia de assinatura, em Nova Iorque. No entanto sua ratificação só ocorreu em 1º de agosto de 2008.

No mesmo ano, em 2008, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada a Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência, exaltando o lema “Nada sobre nós sem nós”, comunicando a ideia de que nenhuma política deve ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação das pessoas com deficiência.

A oficina “Nada sobre nós sem nós” foi constituída por um trabalho participativo junto com 60 convidados colaboradores representantes da sociedade civil e instituições que tinham expertise na temática. A oficina foi realizada em três dias. No primeiro dia foi realizado um seminário provocativo que aqueceu as discussões para os grupos de trabalho – GTs que ocorreram nos dois dias seguintes. O resultado dos GTs de acessibilidade, difusão, fomento, patrimônio da produção estética, artística e cultural para pessoas com deficiência, estruturaram ações e diretrizes para a política nacional de cultura (Dorneles; Carvalho; Mefano, 2019, p. 9).

O evento foi promovido pela antiga Secretária de Diversidade Cultural (SID) do Ministério da Cultura e a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ). Entre os objetivos da oficina estavam a escutar, conhecer e sistematizar as experiências no campo da interface de políticas e produção estética, artística e cultural das/e para as pessoas com deficiência (Dorneles, Carvalho; Silva, 2017).

Uma das diretrizes publicada como resultado da Oficina Nada sobre nós sem nós, foi a nota técnica nº 001/2009, que incorpora a política de acessibilidade na Lei Rouanet, obrigando os projetos culturais a ampliar o conceito de acessibilidade cultural para além da gratuidade de ingressos. É necessário ampliar e fomentar a aplicabilidade no que diz respeito a fruição estética, ampliando os formatos de acessibilidade dos diversos produtos culturais.

Nesse sentido, promover a acessibilidade⁸ nos espaços culturais é muito mais do que garantir a condição de acesso físico e compreensão das informações, ela extrapola a dimensão técnica e passa a garantir o desenvolvimento social da pessoa com deficiência.

A acessibilidade cultural ainda é um campo recente e em construção, sendo compreendida como “um conjunto de adequações, medidas e atitudes que visam proporcionar

⁸ Na Norma Brasileira de Acessibilidade – NBR 9050, conceito de acessibilidade é definido como: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, NBR 9050, 2015, p. 2)

bem-estar, acolhimento e acesso a fruição cultural para pessoas com deficiência beneficiando públicos diversos” (Lourenço; Fares; Rodrigues; Vidal; Sarraf, 2014, Sarraf, 2016, p.93).

A acessibilidade como direito cultural torna-se visível com a aprovação da Emenda Constitucional nº48, de 10 de agosto de 2005, sendo aprovada no Congresso Nacional em 2010 na gestão do ministro Juca Ferreira (2008-2010). A partir da elaboração do Plano Nacional de Cultura (PNC), a meta 29, que garante as pessoas com deficiência o acesso aos espaços e equipamentos culturais, seus acervos e atividades, é reforçada pelas leis 10.048/2000 e 10.098/2000 que garantem o direito ao acesso de espaços pela pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, e pela Norma Brasileira NBR 9050 (ABNT, 2004), que dispõe sobre Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, estabelecendo normas para esses espaços no sentido de deixá-los acessíveis para os diversos públicos.

Do ponto de vista da cidadania e de direitos, as políticas culturais incorporam o reconhecimento social da diversidade cultural por outros seguimentos da sociedade brasileira, incluindo a acessibilidade cultural no sentido mais amplo, como sinônimo de democratização. É no relatório de Gestão do Plano Nacional de Museus (2003-2006), produzido durante a gestão do Ministro Gilberto Gil, que a palavra acesso aparece como variável dependente de condições ambientais e informacionais. A democratização e acesso aos Bens Culturais, procurou comportar:

Principalmente as ações de criação de redes de informação entre os museus brasileiros e seus profissionais, o estímulo e apoio ao desenvolvimento de processos e metodologias de gestão participativa nos museus, a criação de programas destinados a uma maior inserção do patrimônio cultural musealizado na vida social contemporânea, além do apoio à realização de eventos multi-institucionais, à circulação de exposições museológicas, à publicação da produção intelectual específica dos museus e da museologia e as ações de democratização do acesso aos museus (Brasil, 2007, p. 15).

Apesar do reconhecimento da participação de indivíduos e coletividade na produção, difusão e fruição de bens de serviços na cultura, a pessoa com deficiência ainda é tratada de forma tímida. Pautar a acessibilidade cultural pela superação de barreiras físicas ou comunicacional é uma decisão redutora, é necessário que a pessoa com deficiência construa através das experiências culturais, estéticas e artísticas um mundo social no qual elas se encontram. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho, sancionada e promulgada no dia 2 de janeiro de 2016, no artigo 42, destaca que a pessoa com deficiência:

(...) tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão é a alteração de algumas leis já existentes que não condiziam à Convenção Internacional ou que não atendiam as demandas da pessoa com deficiência.

A principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (Brasil, 2015).

Se a cidadania resulta de práticas políticas vivenciadas nos movimentos sociais e em lutas específicas, protagonizadas por diferentes indivíduos e coletividades que reconhecem e exercem o direito a ter direito (Alvarez, Dagnino & Escobar, 2000), as lutas deflagradas pelas pessoas com deficiência não podem deixar de ser incorporadas à discussão sobre acessibilidade cultural no Brasil, elas precisam ser percebidas, sentidas e ouvidas nos mais diferentes fóruns e espaços da cultura.

Os direitos exigidos pelas pessoas com deficiência não visam nenhum tipo de privilégio, mas a garantia de equidade de tratamento perante a sociedade. No âmbito dos direitos culturais, ela se mostra essencial e necessária como elemento fundamental para garantir a equidade de direitos e oportunidade, contribuindo na sua construção como cidadão que precisa ter acesso aos bens e produções culturais, para que assim possa construir seu próprio repertório cultural e usufruir de um espaço de empoderamento.

O campo da acessibilidade cultural se estabeleceu recentemente, a poucas décadas atrás, anteriormente a pessoa com deficiência era tratada como um ser incapaz, inválido, despossuído de direitos. As mudanças que ocorreram no final do século XX para o início do XXI, mostram uma mudança clara nesse paradigma, reconhecendo os direitos da pessoa com deficiência, assim como as demais pessoas, como essenciais perante a sociedade.

As políticas públicas estão constantemente sujeitas a processos de descontinuidade, tornando-se vulneráveis a cada governo, principalmente a governos autoritários, que vem na cultura pilares de resistência ao governo. A cultura está enraizada de forma distinta no povo,

sempre sobreviveu à revelia do governo e continuará a sobreviver dando voz aqueles que precisam ser ouvidos.

CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EMBATES TEÓRICOS E REALIDADE BRASILEIRA

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada por iniciativas e embates políticos inseridos no contexto social das pessoas com deficiência, nessa perspectiva a inclusão se faz fundamental no respeito às diferenças e na garantia das mesmas oportunidades a todos, concebendo a diversidade como um elemento enriquecedor no processo de aprendizagem.

O percurso delineado pela Educação Especial é composto por três períodos ao longo de sua história, conhecidos como: segregação, integração e inclusão, trajetória que percorre desde a exclusão das pessoas com deficiência até o contexto atual que garante o direito e acesso ao sistema educativo.

Desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiência foram excluídas, rejeitadas, abandonadas, perseguidas e muitas vezes exterminadas da sociedade. Na Grécia Antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram brutalmente eliminados da sociedade, sendo jogados dos altos das montanhas, já em Esparta, onde o cidadão pertencia o Estado, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública, o que legitimava sua eliminação ou abandono.

Se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere, Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado *Ápothetai*, que significa depósito. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas *Tahgetos*, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria a morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte e sã e rija durante toda a vida (Silva, 1986, p. 122).

Em Roma, as leis permitiam que os pais matassem as crianças com deformidades físicas pela prática de afogamento ou poderiam abandoná-las em cestos no Rio Tigre, os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou faziam parte de circos como entretenimento.

Com o surgimento do cristianismo no Império Romano, a prática de extermínio da pessoa com deficiência é combatida, nesse período são criados os primeiros hospitais de caridade que abrigavam os indigentes e pessoas com deficiência.

No início da idade média, as pessoas com deficiência física e intelectual eram vistas como possuídas pelo demônio e eram queimados como as bruxas. As crianças que sobreviviam eram ridicularizadas perante a sociedade, em destaque as pessoas corcundas e anãs.

Quando a Igreja conquistou as prerrogativas sobre a educação e a cultura do homem, na idade média, a pessoa com deficiência sob os dogmas religiosos passa a ser considerada como castigo de Deus ou oportunidade de caridade, dessa forma a Igreja passa a recolher as pessoas com deficiência e abrigá-las em instituições como hospitais e abrigos. É nesse momento que surge o período de Segregação, as pessoas com deficiência são retiradas dos olhares da sociedade, seguindo o paradigma de que estariam melhor protegidas e cuidadas longe da sociedade, em um ambiente segregado.

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Correia, 1997, p.13).

Do período de segregação até o final da década 1960, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar as escolas de ensino regular, sendo privados da socialização e do convívio com outras pessoas. O atendimento a elas era restrito a instituições especializadas, com caráter estritamente assistencialista, pois acreditava-se que as pessoas com deficiência não conseguiam avançar no processo educacional.

Na Europa, após duas grandes guerras mundiais, a quantidade de pessoas com deficiência aumentou significativamente, criando na sociedade um movimento em prol da igualdade de direitos e oportunidades, exigindo novas posturas, principalmente a filosofia da escola para todos, surgindo assim o movimento integracionista na década de 1970.

A Secretária de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, define a integração como um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. Já no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola (1994, p. 18).

Para Batalha (2009) esse novo paradigma considera que a pessoa com deficiência possui o direito a convivência social com os demais. No entanto, necessita de suporte e ajuda para que a modificação aconteça, se ajuste, pareça e se comporte como os demais membros da sociedade.

No período integracionista as instituições regulares de ensino começaram a receber alunos com deficiência sem estarem preparadas, a escola não muda a sua prática pedagógica, são os alunos que precisam mudar para se adaptar a sua realidade e suas exigências. Dessa

forma, essas instituições não proporcionavam aos alunos possibilidade de aprimoramento da sua capacidade, somente davam o direito de acesso ao sistema de ensino regular.

Segundo Miranda (2003, p.2) “Podemos dizer que a fase de integração se fundamentava no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade.” Porém, mesmo com os avanços alcançados nessa fase, a integração da pessoa com deficiência na sociedade não sofre mudanças significativas, apesar da deficiência ser aceita, o indivíduo ainda continua a ter que se adaptar as regras imposta pela sociedade.

Durante muito tempo, a integração ocupou no ambiente educacional, maior importância teórica do que prática, visto que a grade curricular, a forma de ensinar, e os recursos não foram alterados, contribuindo ainda mais para que professor temesse a integração por falta de qualificação adequada, mantendo por desconhecimento uma atitude discriminatória em relação aos alunos com deficiência.

Diversos debates surgiram sobre a integração, dificilmente seria possível integrar uma pessoa com deficiência, seja qual for, dentro de uma estrutura rígida e descontextualizada. Neste cenário, o modelo de integração passa a ser considerado ultrapassado, dando início a mobilização em prol da inclusão.

A inclusão é fundamentada no reconhecimento e aceitação da diversidade. Nessa perspectiva, a educação precisou se reorganizar criando políticas que se enquadram nesse novo contexto, assumindo um ambiente escolar respeitoso, defendendo uma aprendizagem diferenciada e de qualidade, criando possibilidade de evolução a todos os alunos.

Como passo prévio à inclusão educacional ou escolar, surge nos Estados Unidos, o movimento chamado “Regular Education Initiative” (*REI*), cujo objetivo era a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, promovendo a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo. A proposta firmava que todos os alunos, sem exceção, deveriam ser escolarizados na classe de ensino regular e receber uma educação eficaz nessas classes.

Em meados dos anos 80 e princípios dos 90, como continuação desse movimento americano, inicia-se no contexto internacional um movimento contra a educação especial, que embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera congelada em um mundo à parte, dedicando-se pouquíssimo a incluir de fato as pessoas com deficiência.

Para Cornélio & Silva (2009, p. 2):

Inclusão pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si,

ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes (Cornélio; Silva, 2009, p. 2).

Neste contexto, a educação inclusiva assume-se como respeitadora da capacidade de evolução de todos os alunos, traduz em um novo paradigma que possui como essência estar em conformidade com um propósito humano, solidário e qualitativo para todos.

2.1 A Educação Especial no Brasil

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve seu marco inicial na época do império. De acordo com Ferreira (2006), sob influência do ministro do Império Couto Ferraz, que ficou admirado com o trabalho de um jovem cego José Alvares de Azevedo que havia estudado do Instituto de Jovens Cegos de Paris. D. Pedro II, criou em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos mais tarde, em 1857, fundou também o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

A implementação desses dois Institutos foi um fato isolado na história da educação brasileira, visto que naquela época não existiam legislações e ou diretrizes que nortegassem a educação, muito menos referente as pessoas com deficiência.

A Constituição Brasileira de 1824, estabeleceu para todos os cidadãos o acesso gratuito da instrução primária, porém a maioria da população não tinha acesso à escolarização. A lei não era clara sobre quem deveria se responsabilizar por essa educação, bem como seu início. Vale ressaltar que “cidadãos”, naquela época, eram apenas homens, excluindo as mulheres e escravos.

Com a chegada da República, pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, visto que a economia brasileira era majoritariamente rural e não exigia uma mão de obra qualificada. Alguns estados do Brasil dispensavam os alunos da obrigatoriedade de frequentar as escolas desde que morassem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou pessoas com deficiência. O trecho do decreto-lei 1.216 de 1904 do Estado de São Paulo, evidencia esse aspecto:

Não serão matriculados, e, por tanto não estarão no sorteio: a) as crianças com idade inferior a 6 anos incompletos (...), b) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante; c) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação (apud Jannuzzi, 1985, p.41-42).

Em São Paulo, devido ao número crescente de pessoas cegas, que viviam sem assistência social, completamente desamparadas, é fundado por iniciativa da sociedade

paulistana no ano de 1927, o Instituto de Cegos Padre Chico, recebendo todo o apoio das autoridades estaduais, municipais e eclesiásticas.

Até a década de 1920, era comum encontrar as crianças com deficiência intelectual nos hospitais psiquiátricos ou nas escolas regulares (no caso de deficiências menos graves) sem nenhum atendimento especializado.

De acordo com Lourenço (2001), foi com a reforma do ensino público que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta, iniciada em 1927, que a situação começou a mudar. Com essa Reforma, teve início o processo de homogeneização das classes escolares⁹, ou seja, as turmas passaram a ser organizadas de acordo com o nível de inteligência dos alunos, obtido a partir da aplicação de testes de inteligência - classes A, fortes; classes B, médias; classes C, fracas; classes D, muito fracas ou para crianças anormais (Antipoff, 1932/1992).

Para a implementação dessa norma, o Governo convida a psicóloga e professora russa Helena Antipoff¹⁰, que chega em Belo Horizonte, no ano de 1929.

A concepção homogeneizadora e o agrupamento de pessoas com deficiência seguiam os princípios de modernização das sociedades capitalistas. A orientação principal da educação da pessoa com deficiência era dada pelo médico, auxiliando o pedagogo em como educá-las.

Helena Antipoff, assume a Escola de Aperfeiçoamento destinada a preparar e formar professores para serem futuros dirigentes de ensino em Minas Gerais. Nessa escola Helena não se fixou só como professora, mas também como coordenadora do Laboratório de Psicologia e como assessora do Sistema de Ensino na aplicação de testes de inteligência.

A tentativa de agrupar as crianças em classes homogêneas, e que acabava de ser realizada nos 1º anos dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. F. Taylor, desde o fim do último século (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das contribuições de organização racional do trabalho pedagógico (apud Senna, Glat, Guimarães & Gigante, 2008, p. 13-14).

⁹ Modelo europeu aplicado nas escolas desde o final do século XIX.

¹⁰ Helena Antipoff (1892-1974). Educada em São Petersburgo, Paris e Genebra, e tendo trabalhado em instituições de abrigo e educação de crianças abandonadas e em situação de risco social na Rússia revolucionária, entre 1917 e 1924, e posteriormente como professora assistente na Universidade de Genebra, entre 1927 e 1929) Helena foi convidada a dirigir um dos primeiros laboratórios de psicologia estabelecidos em Minas Gerais, ligado à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1929. No Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, as pesquisas realizadas por Antipoff e suas alunas tinham por objetivo descrever as características psicológicas e psicossociais de crianças e adolescentes das escolas públicas de Belo Horizonte.

A Escola de Aperfeiçoamento foi a primeira experiência de implementação de uma instituição de ensino superior na área de educação no Brasil, tornando-se instituição modelo na formação de educadores no país. Funcionou por duas décadas, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental.

A atuação Helena no processo de homogeneização de classes consistia em treinar as professoras para avaliar as crianças através da aplicação de testes de inteligência. O Laboratório a qual também coordenava ficou encarregado da classificação das crianças das escolas do interior do estado. Com base nos testes apurados, as crianças eram encaminhadas para classes divididas de acordo com os resultados obtidos.

Durante a implantação das classes homogêneas, entre 1930 e 1935, a psicóloga russa fez uma crítica à limitação dessa ação isolada e concluiu que apenas a homogeneização não traria resultados suficientes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Era preciso dar-lhes um ensino correspondente ao desenvolvimento, visto que os professores não dispunham de recursos para lidar com as crianças que manifestavam inteligência abaixo da média.

A perspectiva adotada por Antipoff a respeito da psicologia da inteligência se diferenciava da corrente inatista hegemônica utilizada na época. A partir da definição que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, Helena estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de "ortopedia mental"¹¹ visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes.

Querendo maior autonomia e disposta a ampliar seu trabalho de assistência à criança anormal, Antipoff procura novos espaços de atuação para desenvolver seu trabalho. Reúne então, um grupo de intelectuais bastante influentes na sociedade da época e propõe a criação

¹¹ Antipoff considerava a Ortopedia Mental como método de ensino, pois era composto não só de exercícios a serem aplicados aos alunos, mas também continha uma série de orientações voltadas para a atuação docente. Essas orientações incluíam diversos aspectos, tais como a seleção das atividades para as turmas, a postura a ser seguida na aplicação dos exercícios e a necessidade do envolvimento do professor com o aluno. A aplicação da Ortopedia Mental também valorizava o empenho e a criatividade que o professor deveria ter com sua classe na elaboração de atividades capazes de despertar o interesse das crianças e desenvolver, ao mesmo tempo, suas faculdades mentais. Petersen, L. M (2016) A ORTOPEDIA MENTAL: contribuições de Helena Antipoff para a educação especial. p. 6

de uma associação que pudesse se dedicar aos cuidados, educação e tratamento das crianças anormais de Minas Gerais.

É fundado em 1932, por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi¹² de Belo Horizonte, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares. Atenta aos direitos da criança, a Sociedade pretendia também chamar a atenção das autoridades locais para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas, que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte.

Pouco foi o investimento do governo na construção de novas instituições no país, as que surgiram favoreceram uma minoria e restringiram-se apenas aos cegos e surdos. Diante do déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência de pessoas com deficiência intelectual nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi, citada anteriormente e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

No ano 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser cumprido pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, com preferência dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010).

Durante os anos 60 ocorreu a maior expansão das escolas de ensino especial já vista nacionalmente ampliando cerca de quatro vezes mais a quantidade do atendimento (MIRANDA, 2003).

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com

¹² A história da Rede Pestalozzi no Brasil começou em 1926, com a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Inspirado no trabalho e biografia do pedagogo suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o movimento ganhou impulso definitivo com a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que veio trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a convite do governo mineiro. Pestalozzi, 2017, Acedido em Acedido em 23 de julho de 2019 em <http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-completa-91-anos-nesta-quinta-feira-26>

superdotação, porém ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988, art.3º, inciso IV, institui como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A educação é um direito de todas as pessoas, no artigo 206, inciso I, é estabelecido a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante no artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Apenas na década de 1990 foram tomadas decisões importantes sobre o direito à escolarização no ensino regular das pessoas com deficiência e necessidades diferenciadas de acesso. É nesse período também que um novo conceito de educação no Brasil começa a ser discutido: a inclusão escolar, assumindo um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e questionando o papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

No ano de 2001 é oficializado no Brasil os termos “Educação Inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” regulamentando a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino.

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, é implementado pelo MEC com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização.

Em 2005, surge o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais que oferece equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para as escolas públicas que disponibilizam espaço físico adequado e a contratação de um professor especializado.

Aprovada pela ONU em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos

os níveis, garantindo o pleno acesso das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. A partir desse referencial, no Brasil as escolas e classes especiais passam a ser repensadas, implicando em mudanças estruturais e culturais para que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas. A Educação Especial passa a ser estruturada em três eixos:

Constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2010, p.9).

A Convenção também garante o acesso de pessoas com deficiência no ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, conforme artigo 24:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2010).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Nesse documento são apresentadas 20 metas para os próximos 10 anos, sendo a meta 4 destinada a educação Inclusiva:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE – Lei nº 13.005/2014).

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

As práticas pedagógicas nas escolas inclusivas são oferecidas conforme a necessidade de todos os alunos, os indivíduos não são rotulados, todos se igualam pelas suas diferenças.

Assim, o movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou a centralizar a atenção de educadores e profissionais da área de educação, ligados ou não à pessoa com deficiência em concordância no ideal de que inclusão refletia oposição à exclusão.

2.2 Conceituando a Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual (D.I) é definida pela redução da habilidade cognitiva, o comportamento adaptativo limitado expressos nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade.

O estudo da deficiência intelectual a partir do pressuposto científico inicia-se classicamente com o termo utilizado para a inteligência abaixo da média: retardo mental, e esse era escalonado dentro de níveis de gravidade, de acordo com os resultados obtidos em testes psicométricos. Esse tipo de terminologia só serviu para aumentar o preconceito e a falta de oportunidade educacional para as pessoas com deficiência intelectual. Os alunos com deficiência intelectual ainda têm uma das mais baixas taxas de inclusão nas salas de aula do ensino regular.

Segundo a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD a deficiência intelectual caracteriza-se por “(...) limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. (AAIDD, 2010, p 13).

A Deficiência Intelectual pelo “modelo teórico multidimensional da American Association on Mental Retardation - AAMR é compreendida em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos relacionados à pessoa, ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio”. (Carvalho; Maciel, 2003, p. 150)

(...)Dimensão I – Habilidades intelectuais: são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. (...)Dimensão II - Comportamento Adaptativo: Refere-se à experiência social de cada indivíduo. É entendida como “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana (Luckasson e cols., 2002, p. 14) (...) Dimensão III – Participação, interações, papéis sociais: Essa dimensão ressalta a importância da participação na vida comunitária. Em relação ao diagnóstico da deficiência mental, dirige-se à avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade em que vive. (...) Dimensão IV - As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa. Facilitam ou inibem suas realizações. (...) Dimensão V - Contexto: A dimensão

contextual considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade da vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (1979), incluindo: (a) o microssistema – o ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; (b) o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; (c) o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais. (American Association on Mental Retardation. (2002) apud Carvalho; Maciel, 2003, p. 150, 151 e 152)

Diversos manuais foram publicados sobre a definição e classificação da deficiência intelectual, sendo que o último, lançado em 2010 pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), traz a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual”. Essa alteração foi publicada a edição do 11º manual Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Níveis de Suporte (SHOGREN et al, 2010), que manteve a definição de 2004, mas incorporou a mudança do termo “retardo/deficiência mental” para deficiência intelectual com a seguinte redação:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (Shogren et al, 2010, p. 6).

O sistema conceitual da AAIDD é considerado inovador, pois dá sentido ao diagnóstico cujo objetivo principal consiste em identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um perfil adequado, na intensidade de vida, perdurando enquanto durar a necessidade.

Nessa perspectiva, o sistema da AAIDD aproxima-se dos preceitos vygotskyanos¹³, que enfatiza a prática social e considera a deficiência intelectual complexa, proveniente da combinação de quatro grupos de fatores: os biomédicos, os comportamentais, os educacionais e os sociais, dentro de uma visão multidimensional.

¹³ O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) morreu há mais de 70 anos, mas sua obra ainda está em pleno processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil. A parte mais conhecida de sua extensa obra, converge para o tema da criação da cultura. Tema que desperta o interesse dos educadores sobre o desenvolvimento intelectual, no qual o autor atribui um papel preponderante às relações sociais. Desse estudo sai a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento chamada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Ferrari, M (2008) Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. Nova Escola. Acedido em 20 de fevereiro de 2020 em https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social#_=_

De acordo com Schalock et al (2007), o conceito de deficiência evoluiu de uma característica centrada na pessoa muitas vezes referido como um “déficit” para um fenômeno humano com sua gênese em fatores orgânicos e/ou sociais.

A deficiência pode ser classificada em três grandes grupos: deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. Em cada uma delas, existem especificidades que são definidas por diversos fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais.

A Deficiência Intelectual comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, encontra-se em situação peculiar, ainda hoje muitos atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, excluindo o direito a uma vida adulta autônoma e cidadã.

Nas terminologias usadas para se referenciar as pessoas com deficiência intelectual ao longo do tempo, nos remete a maneira de como a sociedade as enxergavam: “debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes, entre outras”. (Lopes, 2006 apud AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006)

Sassaki (2005) também esclarece alguns desses termos:

(...) muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos. (Sassaki, 2005, p.9)

O termo deficiência intelectual foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em 2001.

O uso do referido termo também vem sendo indicado desde 2010, pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)¹⁴, organização que vem influenciando as classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA). O Brasil, também adotou essa mesma terminologia para publicar os documentos oficiais referente as pessoas com deficiência intelectual.

Cirilo (2008) ressalta que não é possível pensar a terminologia e o conceito de deficiência intelectual sem antes inseri-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra. A autora aborda que no campo de conhecimento e no da prática, não é possível estabelecer uma unanimidade do que se deseja da deficiência intelectual, e isso ocorre nos campos da medicina, psicologia e pedagogia.

Um fato comum que agrega as diversas terminologias da deficiência intelectual é que se trata de uma condição que nem sempre é identificada de imediato e acaba sendo por muitas vezes descoberta quando o indivíduo tem déficit (social, intelectual, funcional, comportamental) em comparação entre seus pares semelhantes.

Profissionais da área como Luckssons e Reeve (2001), trazem que a mudança de nomenclatura só será positiva se ela for funcional e tiver implicações práticas. Para Veltrone e Mendes (2011) a legislação brasileira é ainda vaga ao adotar a nomenclatura da Deficiência Intelectual e, apesar de defender um conceito teórico, não define os demais procedimentos para lidar com esta questão, tal como avaliação para identificação, avaliação para ensino e aprendizagem e avaliação para definição do atendimento educacional.

No Brasil, a definição de Deficiência Intelectual sempre representou uma dificuldade no cenário educacional, por muito tempo acreditou-se que estaria atrelada somente aos problemas de inteligência, porém com o surgimento dos diagnósticos psicológicos a partir do século XX, essa percepção mudou de contexto.

Durante muitos anos acreditou-se que a Deficiência Intelectual estaria atrelada somente a problemas de inteligência, gerando dificuldade no aprendizado, porém com o surgimento dos diagnósticos psicológicos a partir do século XX, essa percepção mudou de contexto.

A área da psicologia se torna necessária para identificar as condições da deficiência intelectual através da aplicação de testes que medem o nível de inteligência. A aplicação dos

¹⁴ A AADID é sediada em Washington, Estados Unidos, tendo como principal finalidade estudar a deficiência intelectual. Sobre o tema formula definições, terminologias, conceitos, informações, orientações e sistemas de classificações. Vem divulgando seus conhecimentos e avanços mediante a elaboração de manuais publicados ao longo dos anos. O primeiro manual é datado de 1921 e o último de 2010.

testes Psicológicos justificava que os alunos “anormais”, deveriam ser educados em classes especiais, o que legitimava a escola ofertar caminhos pedagógicos diferenciados aos alunos diferenciados.

O conceito em torno da Deficiência Intelectual é historicamente interpretado e reinterpretado, somente a aceitação da sociedade sobre a capacidade dessa população promoverá mudanças positivas:

Independente do nome que se tenha é preciso respeito. Assim como, porque que se respeita mais hoje uma criança com Síndrome de Down do que se respeitava uma criança mongol, mongoloide. Quer dizer, de verdade, não foi o termo que mudou, foi a cabeça das pessoas que passaram a dar maior entendimento para isso e que dava para ser uma coisa menos estigmatizada né? E provocar essa discussão de parar para pensar que o deficiente mental também tem chances, ele também tem possibilidades, ele merece ter mais respeito (Cotrin, 2010, p.4).

Percebe-se que a mudança de nomenclatura no trato das Pessoas com Síndrome de Down foi positiva, mas se ela não vier acompanhada de mudanças estruturais e conceituais nada adiantará na inclusão dessa população na sociedade. No que se refere ao atendimento educacional as mudanças não podem simplesmente ser impostas de cima para baixo, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas (Veltrone; Mendes, 2011, p.420)

2.3 Principais causas da Deficiência Intelectual

Um dos desafios no diagnóstico da Deficiência Intelectual (DI) é estabelecer claramente a origem ou identificar a causa da Deficiência. Neste sentido, cerca de 40% dos casos ainda não é possível determinar exatamente qual a causa. No entanto, sabe-se que existem fatores de risco que podem levar à Deficiência e estes fatores são multifatoriais, compostos de quatro categorias: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais. No ponto de vista legal, o decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999, Capítulo I, Artigo 4º, considera Deficiência Mental quando:

Há funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a 2 ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Brasil, 1999).

Os fatores podem ser descritos de acordo com o momento de ocorrência, como: pré-natais (durante a gestação), perinatais (no momento do parto) e pós-natais (após o nascimento).

Os fatores pré-natais surgem desde o momento da formação bebê até o início do trabalho de parto são: “alterações cromossômicas, alterações gênicas (erros inatos do metabolismo), tabagismo, alcoolismo, drogas, efeitos colaterais de medicamentos, doenças maternas crônicas ou gestacionais, doenças infecciosas na mãe e desnutrição materna”. (Instituto Jô Clemente, 2020, p.1)

Os fatores perinatais “incidem do trabalho de parto até 30.^o dia de vida do bebê. Ocorre por Hipóxia ou anoxia (oxigenação cerebral insuficiente); Prematuridade e baixo peso e Icterícia grave do recém-nascido”. (Instituto Jô Clemente, 2020, p.1)

Os fatores pós-natais ocorrem do 30.^o de vida do bebê até o final da adolescência: incluem desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; Infecções: meningite, sarampo; Intoxicações exógenas; Acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, queda etc”. (Instituto Jô Clemente, 2020, p.1)

Entre os inúmeros fatores que podem causar a Deficiência Intelectual, destacam-se alterações cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro.

Identificar as causas da Deficiência Intelectual é um grande desafio, especialmente considerando as várias doenças ou fatores ambientais que podem levar a essa condição. “Dentre as causas genéticas mais comuns de Deficiência Intelectual podemos citar a síndrome de Down (1/700 nascimentos) e X frágil (1/3.500 nascidos do sexo masculino), além de outras menos comuns como as síndromes de Rett, Angelman e Prader-Will, etc” (Guilhoto, 2011, p. 14)

2.4 Tipologias de Deficiência Intelectual (DI)

A seguir descreveremos as causas e as situações que levam à deficiência intelectual, proporcionando através do modelo médico da deficiência o entendimento e variações de cada uma das síndromes descritas.

O predomínio do modelo médico contribuiu para a aproximação semântica entre deficiência intelectual e doença mental¹⁵, assim como fortaleceu uma leitura da primeira a

¹⁵Para entender a diferença entre doença mental e deficiência intelectual é necessário que se compreenda os seguintes aspectos: A doença mental pode ser entendida como um conjunto de comportamentos e atitudes

partir do paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos.

Tratando-se da etiologia, a deficiência intelectual é um complexo conjunto de síndromes das mais variadas, cujo denominador comum é justamente o déficit intelectual, suas bases etiopatogênicas são extremamente complexas (Wajnsztein; Wajnsztein, 2007 apud Machado; Gonçalves, 2012, p. 67).

2.4.1 Síndrome de Down

A Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética, reconhecida pelo cientista britânico, John Langdon Haydon Down em 1866, e de descrita em 1959, sendo caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células, ou seja, a pessoas com Down possuem 47 cromossomos em vez dos 46 normais, acarretando alterações no desenvolvimento motor, físico e intelectual. É a mais frequente entre as anomalias genéticas que causam Deficiência Intelectual no mundo, com incidência de 1:600 nascidos vivos (Gorla et al. 2011, p 230).

As características desta síndrome apresentam a parte posterior da cabeça levemente achatada; o rosto também tem contorno achatado e nariz pequeno com passagens nasais estreitadas; Olhos com inclinação lateral para cima e prega epicântica; Orelhas, boca, mão e pés pequenos, pescoço largo e grosso.

Geralmente a pessoa com síndrome de Down tem dificuldade em se adaptar socialmente, possui atraso no desenvolvimento mental (de leve a moderado) e motor; o crescimento físico é lento, cessando numa idade mais precoce. Apresenta dificuldade de em se socializar a novas situações e ambientes, o aprendizado ocorre de maneira mais demorada e lenta ao receber novas propostas de atividade.

2.4.2 Síndrome do X Frágil

capazes de produzir danos na performance global do indivíduo, causando impactos na sua vida social, ocupacional, familiar e pessoal. Segundo a Organização Mundial de Saúde, não é possível se construir uma única definição deste conceito uma vez que o entendimento de saúde mental também está associado à construção de critérios subjetivos, pautados em valores e diferenças culturais. Em 1995 a Organização das Nações Unidas – ONU, altera o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental (transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao déficit intelectual). Portanto, a pessoa com deficiência intelectual caracteriza-se por ter um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Acedido em 31 de outubro 2019: <<https://iparadigma.org.br/pergunta/participacao-social-e-direitos/264-qual-a-diferenca-entre-doenca-mental-e-deficiencia-intelectual/>>

Descoberta no ano de 1943, pelos pesquisadores Martin e Bell, a Síndrome do X-Frágil, nome adotado em 1970, é ocasionada devido à uma fragilidade em uma região específica do cromossomo X. Estudos realizados na década de 1990, revelaram que nessa região estava localizado o gene FMR1.

Quando o gene FMR1 fica comprometido, ocorre falta ou pouca produção da proteína FMRP (Fragile Mental Retardation Protein), que é fundamental para o desenvolvimento do sistema nervoso e de várias funções cerebrais. “A falta dessa proteína desestabiliza todo o processo cerebral, fazendo com que a pessoa apresente dificuldades intelectuais, atraso no desenvolvimento, problemas de comportamento, problemas emocionais e determinadas características físicas” (Barbato; Andrade, 2009, p 3)

Depois da Síndrome de Down, a Síndrome do X-Frágil é a causa genética mais frequente de Deficiência Intelectual, sendo muito mais frequente em meninos do que em meninas. As pessoas com essa síndrome, apresentam algumas características físicas diferenciadas como face alongada, macrocefalia relativa, articulações hiperextensíveis e, geralmente após a puberdade, macroorquidia¹⁶. (Vasconcelos, 2004, p.S77)

O que chama mais atenção é a característica comportamental, sendo arredo, muito agitado, dificuldade de interação com outro, lembrando pessoas com transtorno do espectro autista. “Apresentam também alterações de fala, com o ritmo desordenado, volume da voz alto, dificuldade na relação temporal, fazem uso frequente de frases automáticas. O aprendizado se dá através da estimulação visual”. (Barbato; Andrade, 2009, p.3)

2.4.3 Síndrome de Tourette

Considerada como transtorno do desenvolvimento da coordenação, caracteriza-se por déficits na aquisição e na execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por falta de jeito e lentidão ou imprecisão no desempenho de habilidades motoras, causando interferência nas atividades sociais, acadêmicas ou outras.

O transtorno de Tourette é diagnosticado quando o indivíduo apresenta múltiplos tiques motores e vocais persistentes, presentes por pelo menos um ano e com um curso sintomático de remissões e recorrências. Segundo um levantamento norte-americano, o sexo masculino costuma ser mais afetado do que o feminino, os casos identificados foram mais

¹⁶ Testículos de tamanho exagerado

baixo entre afro-americanos e hispano-americanos, o que pode ter relação com diferenças no acesso a atendimento.

2.4.4 Síndrome de Angelman

Descrito pelo Pediatra Harry Angelman em 1965, essa síndrome é um distúrbio neurológico causada pela perda de uma região do cromossomo 15, que é fornecido, principalmente, maternalmente. Afeta o sistema neurológico dificultando o aprendizado e causando problemas físicos como ataxia, tremor, ausência de fala, aparência feliz, olhos físicos semelhantes com prognatia, boca grande, hipopigmentação, epilepsia e microcefalia.

Costumam ter um comportamento alegre, caracterizado com riso frequente, se comunicando com dificuldade em consequência da diminuição de sua capacidade de expressão oral. Possuem dentes bem separados, hiperatividade, crises de riso, facilmente excitáveis e movimentos repetitivos com as mãos. A epilepsia costuma piorar em fase mais tardia e estabilizarem até a fase adulta, com o tempo, podem apresentar pele mais clara e pálida, cabelos coloridos e escoliose. (Gonçalves; Machado, 2012, p 73)

2.4.5 Síndrome de Prader-Willi

A síndrome de Prader-Willi (SPW) foi descrita pela primeira vez por Prader, Labhart e Willi em 1956, onde foi relatado como uma doença complexa e multissistêmica. Homens e mulheres são afetados igualmente. Ocorre pela perda de função de genes localizado no cromossomo 15q 11-13, o que compromete as funções do hipotálamo e desencadeando sintomas desde o nascimento da criança. (Botelho; Silva; Giordani, 2010 p 1). Normalmente, a alteração no cromossomo é herdada do pai, mas também existem casos em que acontece de forma aleatória.

O diagnóstico geralmente é feito através da observação dos sintomas e de exames genéticos, indicados para recém-nascidos que apresentem tônus muscular baixo. Essa síndrome provoca problemas de metabolismo, alterações do comportamento, flacidez muscular e atraso no desenvolvimento. Além disso, após os dois anos de idade apresenta o surgimento de fome em excesso, que pode acabar levando ao surgimento de obesidade e diabetes.

Afeta o desenvolvimento da fala, em relatos de movimentos atípicos incluindo tremores, flapping das mãos, andar desequilibrado com as pernas rígidas, abertas e os braços afastados do corpo na tentativa de melhorar o equilíbrio (Gonçalves; Machado, 2012, p 73)

2.4.6 Síndrome de Cri-du-chat

A Síndrome de Cri-du-chat foi descrita pela primeira vez em 1963, na França, pelo médico geneticista Dr. Jerone Lejeune. É uma síndrome rara e popularmente conhecida como a síndrome do “miado do gato”, porque os bebês afetados às vezes têm um choro agudo, parecido com o miado de um gato, este som tão característico desaparece durante o desenvolvimento, geralmente com dois anos é praticamente inexistente.

As crianças com essa Síndrome possuem dificuldade quanto ao aprendizado, que vai de um grau médio ao severo, pela sua inaptidão intelectual. “Algumas crianças tem uma dificuldade de se alimentarem e precisam usar um tubo que leva o alimento até o estômago, também podem ficar balançando a cabeça ou ficarem se mordendo ou se beliscando”. (Freitas; Costa; Taufer, 2013, p 1)

As pessoas que possuem essa Síndrome sofrem uma alteração genética cromossômica durante o período de formação fetal, afetando mais meninas do que meninos. Esta desordem genética é caracterizada por deficiências intelectuais e retardo no desenvolvimento físico, cabeça pequena (microcefalia), baixo peso ao nascer e tonicidade muscular fraca (hipotonia) na infância.

2.4.7 Erros inatos Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito)

Diversos estudos relacionam a ocorrência de Deficiência Intelectual em erros inatos do metabolismo, a primeira menção a essa interação foi feita, em 1968, por Charles Scriver (considerado até um hoje um dos grandes pesquisadores na área de erros inatos do metabolismo) e seus colegas, sugerindo uma possível relação entre Deficiência Intelectual e algumas doenças genéticas por eles estudadas, entre elas, a fenilcetonúria¹⁷.

Os erros inatos do metabolismo (EIM) são distúrbios de natureza genética que geralmente correspondem a um defeito enzimático capaz de acarretar a interrupção de uma via metabólica.^{1,2,3,4} Ocasionalmente, portanto, alguma falha de síntese, degradação, armazenamento ou transporte de moléculas no organismo. (Husny; Caldato, 2006, p 41)

¹⁷ A fenilcetonúria, é uma herança autossômica recessiva, ou seja, é necessário herdar um gene alterado da mãe e um do pai para que a criança seja afetada. É causada pela deficiência de uma enzima chamada fenilalanina hidroxilase, que é responsável pelo metabolismo da fenilalanina, um aminoácido essencial ao organismo. Por se tratar de um aminoácido essencial, a fenilalanina deve ser obtida exclusivamente através da dieta, especialmente pelas proteínas. Uma pessoa saudável consegue metabolizar adequadamente este aminoácido, mas pessoas afetadas pela fenilcetonúria não conseguem. Consequentemente, ocorre um acúmulo desse aminoácido nos órgãos e tecidos destes pacientes, além de outros compostos formados a partir do metabolismo da fenilalanina. Um excesso de fenilalanina pode ser tóxico ao organismo, podendo causar danos irreversíveis aos pacientes.

Os Erros inatos do metabolismo, também conhecidos como doenças hereditárias do metabolismo podem apresentar o início das manifestações clínicas em qualquer idade, porém, já é possível identificar o surgimento desses sinais no período neonatal ou na primeira infância. Pessoas afetadas por erros inatos do metabolismo podem apresentar episódios recorrentes de descompensação metabólica, com alterações em múltiplos órgãos, sintomas neurológicos agudos ou progressivos e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, além de apresentarem, frequentemente, problemas comportamentais e de aprendizado.

Na última edição do livro *The Metabolic and Molecular Bases of Inherited Disease*¹⁸, considerado a principal literatura científica relacionada a estas doenças, mais de 500 erros inatos do metabolismo diferentes foram descritos, sendo apontadas, inclusive, as causas bioquímicas que levam a cada um desses.

2.5 Pessoa com deficiência Intelectual no mercado de trabalho

A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho representa a possibilidade de desenvolvimento social e emocional. Embora o acesso ao trabalho seja considerado um dos principais direitos civis dos indivíduos, as pessoas com deficiência ainda encontram diversas barreiras para ingressar no mercado profissional.

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 88, no Art. 37, inc. VIII, diz que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

Em 1991, a Lei nº 8.213, conhecida como Lei de Cotas, mudou significativamente a forma de inserção dessa população nas organizações do trabalho (Cezar, 2010; Lobato, 2009). Essa lei dispõe sobre planos e benefícios da Previdência Social e estabelece, por meio de uma ação afirmativa, a reserva legal de cargos para pessoas com deficiência, obrigando as empresas, a partir de cem (100) funcionários, a preencherem uma parcela que varia de 2 a 5% de seus cargos com pessoas com alguma deficiência (Lei nº 8.213, 1991).

Em 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, 2015), que assegura às pessoas com deficiências, dentre outros, “o direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Essa lei garante os direitos não apenas no âmbito do trabalho, mas na educação, acessibilidade e no combate ao preconceito e à discriminação.

¹⁸ Schuck. Patrícia Fernanda. *Fenilcetonúria como causa de Deficiência Intelectual: Conhecer bem para tratar melhor*. Ciência Unesc. Escrito para a revista DI, do Instituto APAE de São Paulo - 07 de novembro de 2012 – Acedido em 12 de setembro de 2019 em <http://www.unesc.net/portal/blog/ver/307/21288>

As pessoas com Deficiência Intelectual são, as menos absorvidas pelo mercado de trabalho, comparadas com as pessoas com outras deficiências, tais como a auditiva, a física e a visual (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012). O descumprimento da lei pela falta de qualificação profissional e a baixa escolaridade é um dos argumentos a favor do descumprimento da lei.

A Lei de cotas é vista como um instrumento que garante a inclusão da Pessoa com Deficiência a uma vaga, porém a obrigatoriedade da Lei não garante o reconhecimento da empresa ao sujeito que não é acreditado. Por mais que as Leis sejam obrigatórias, a inserção e permanência deste grupo no mercado de trabalho, ainda é insatisfatória.

Atualmente as instituições que capacitam pessoas com deficiência intelectual, não estão qualificadas a capacitar esse grupo de acordo com as exigências do mercado de trabalho. A baixa escolaridade é um entrave visto pelas empresas no momento da contratação no mercado de trabalho, mesmo a lei colaborando a favor da Pessoa com Deficiência, esse requisito ainda as impedem que tenham mais oportunidades profissionais.

As ofertas de trabalho oferecidas as pessoas com deficiência intelectual são engessadas, não cumprem uma função social, o indivíduo é pouco reconhecido profissionalmente cumprindo funções que não estimulam o seu desenvolvimento.

De acordo com o Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência intelectual ou saúde mental com prejuízo.

Segundo a Lei de Cotas (Lei nº 8213/1991), se a empresa tem entre 100 e 200 empregados, 2% das vagas devem ser garantidas a beneficiários reabilitados e pessoas com deficiência. A porcentagem varia de acordo com o número total de contratados, chegando a um máximo de 5% caso haja mais de 1.001 funcionários.

De acordo com este paradigma, a deficiência não está instalada no indivíduo, cabendo somente a ele buscar o seu desenvolvimento, mas a sociedade também possui o papel de encontrar meios que proporcionem o desenvolvimento e a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista o direito destas ao acesso a bens comuns da vida em comunidade (Aranha, 2001; Barbosa-Gomes & Carvalho, 2010; Mantoan, 2015).

CAPÍTULO III - ENCONTRO DE SABERES NA RELAÇÃO EDUCADOR, PROFESSOR E ALUNOS NO MUSEU DE ARTE DO RIO

3.1 O Museu de Arte do Rio (MAR) e sua função social

O MAR é um museu de arte e cultura visual, fundado em 1º de março de 2013, projetado e construído pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, como parte do processo de reforma da região portuária da cidade. É formado por dois edifícios: um pavilhão de exposições e uma escola chamada Escola do Olhar, o mesmo nome dado ao programa de educação do museu, que nasce com a preocupação de incluir os diversos públicos em sua programação, através de encontros de diferentes culturas, línguas e formas de comunicação.

O programa de Educação projetado pela Gerente de Educação, Janaína Melo e coordenado por Gleyce Kelly Heitor, buscava uma prática educacional democrática, por meio do diálogo com os diferentes públicos e da crença de que, para ser inclusivo, o museu deve estar aberto para transformar seus projetos e práticas, a partir da relação e dos desejos das pessoas.

Desde a criação do museu, foram realizados diferentes projetos com comunidades em parceria com universidades, escolas públicas e privadas, outras instituições culturais, organizações de educação não-formal e com a sociedade civil. O museu considera a sociedade como um eixo transversal de suas ações, apresentando as exposições e programas educativos criados no processo de escuta com diferentes grupos e de acordo com os objetivos e desejos dos cidadãos do Rio de Janeiro.

A partir desse desejo, em setembro de 2015, eu Amanda Freitas, fui contratada pela Gerência de Educação, para assumir o cargo de Educadora de Projeto em Acessibilidade, com o objetivo de criar relações com os diversos públicos não usuais do museu, como: pessoas com deficiência e vulnerabilidade social. Assumi também o Grupo de Trabalho (GT) Acessibilidade, com a missão de formar os educadores para o atendimento de pessoas com deficiência e desenvolver pesquisas e projetos inclusivos para os diversos públicos do museu, com ênfase na temática da Arte e Cultura Visual, tema central do MAR.

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade, era formado por mim (Amanda Freitas), um educador sênior (Thyago Corrêa), cinco Educadores de Museu Junior e dois estagiários. Uma equipe multidisciplinar que contribuiu muito para a criação de diversas ações e atividades

educativas voltadas ao público com deficiência nos anos de 2016 e 2017, sempre com a premissa de que uma prática educacional é construída pelo público.

O principal objetivo desse capítulo é apresentar um dos projetos desenvolvidos ao longo de 2016, nomeado “Encontro de Saberes”, que nasceu com a proposta de estabelecer uma relação continuada entre os educadores da MAR, professores e alunos das Escolas Especiais e Inclusivas do Rio de Janeiro.

3.2 Projeto Encontro de Saberes

Muitas escolas desconheciam que o Museu de Arte do Rio tinha uma equipe preparada para receber Pessoas com Deficiência, por isso era necessário que o convite para participar desse projeto partisse dos Educadores do grupo de trabalho Acessibilidade.

Assim que entrei no Museu, junto com a assistente de agendamento, tentei verificar a quantidade de pessoas com deficiência que havia participado das visitas educativas agendadas na “Escola do Olhar”, porém o único histórico que existia era a constatação de que tinham um ou mais alunos com deficiência nos grupos, porém não era possível saber se essas pessoas de fato participaram das visitas.

Ao verificar os relatórios de visitas dos educadores também não foi possível saber se pessoas com deficiência participaram da visita, pois não havia nenhum registro quantitativo para conseguir extrair essa informação.

Essas informações são fundamentais para planejar ações com foco na inclusão de pessoas com deficiência. Portanto, editou-se o formulário de agendamento, perguntando aos responsáveis pelos grupos se havia pessoas com deficiência, qual seria a quantidade e qual deficiência.

Ao longo dos meses também se percebeu que mesmo as escolas informando que havia pessoas com deficiência no grupo, no dia da visita essas não participavam. Ao questionarmos os professores sobre as razões pelas quais os alunos não vinham ao museu junto com o grupo, recebemos diversas respostas como: os pais não deixaram vir com medo de acontecer alguma coisa; não tinha disponível um responsável para acompanhá-lo durante a visita; o aluno tem uma deficiência muito severa e a equipe não tinha transporte adequado para trazê-lo ou que a escola seleciona apenas os melhores alunos para o passeio.

Após essa avaliação, os educadores do GT Acessibilidade decidiram junto com a coordenação da “Escola do Olhar” que era necessário se aproximar das Escolas Especiais e Classes Inclusivas do Rio de Janeiro, com o intuito de estabelecer relações mais próximas, visto que muitos desses alunos não visitavam o museu por diversos motivos.

Os grupos das Escolas Especiais e de classes inclusivas que participaram desse projeto possuem alunos com diversas deficiências, muitas vezes com deficiências múltiplas. O interesse em analisar somente o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, parte do desejo de compreender de como a partir de três encontros (pré-visita, visita e pós-visita), é possível estabelecer metodologias de ensino que de fato contribuam para o processo de educação e aprendizagem desses alunos, levando em consideração os conteúdos trabalhados em sala de aula e as exposições do museu.

É importante enfatizar que todas as escolas convidadas aceitaram participar do projeto, principalmente porque foram contempladas com transporte para o museu, o que significou uma motivação, uma vez que muitos alunos com deficiência nunca tiveram a oportunidade de deixar a escola para realizar uma atividade cultural, devido à falta de transporte.

3.3 Metodologia do Projeto

Com base nas pesquisas e reflexões realizadas pelo GT Acessibilidade, o projeto Encontro de Saberes promoveu uma experiência estética e artística, baseada nas exposições do MAR, abordando as diversas formas do corpo, ser e estar no mundo. Tendo como principal valor a troca de conhecimento, este projeto foi desenvolvido em parceria com professores de Escolas Especiais e Inclusivas da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver estratégias de mediação para os alunos, relacionando os espaços e o conteúdo da escola e do museu.

O projeto era/foi dividido em três etapas. Na primeira o Educador entrava em contato com a Escola, agendava uma conversa com a direção e professores, apresentava a proposta e estabeleciam conjuntamente um cronograma de encontros. Esses encontros foram divididos em três momentos: Pré-visita, Visita e Pós-visita.

É na Pré-visita que os educadores e alunos se conheciam e estabeleciam um diálogo, através do desenvolvimento de atividades ou conversas. Momento que considerou-se fundamental para a criação de vínculos e para conhecermos as especificidades dos alunos bem como suas expectativas em relação ao museu. Após essa etapa, em colaboração com o professor, é definido o plano de ação, ou seja, a visita ao museu como desdobramento final da visita na escola.

No dia da visita ao museu os educadores acolhem o grupo e iniciam a visita a partir do que foi planejado com os professores, pautados pelos desejos e projeções dos alunos sobre o que encontrariam nas exposições.

Após a visita, os educadores propõem desafios e instigações para um desdobramento final, a ser desenvolvido na escola, ação que foi nomeada pós-visita, momento de reencontrar alunos e professores e avaliar quais saberes e aprendizados foram construídos coletivamente pelos os alunos, professores e educadores. Sendo também uma oportunidade para avaliar em que medida a visita favoreceu a inclusão de alunos com deficiência intelectual no Museu de Arte do Rio.

A avaliação de cada uma das escolas que participaram do projeto foi realizada através de cadernos de campo, relatórios de visitas dos educadores e professores e avaliação coletiva do GT Acessibilidade.

O caderno de campo foi o local onde os Educadores escreveram todas as observações que julgavam pertinentes sobre todo o projeto, ajudando a todos a pensar em estratégias a partir das especificidades do grupo. Já o relatório de visita do educador e do professor, descrevia todo os passos realizados nas visitas, apontando os pontos fortes e sugestões de melhorias para os próximos encontros. Já a avaliação coletiva do projeto pelo GT Acessibilidade ocorria sempre após terminar um ciclo do Projeto Encontro de Saberes. Essa reunião era fundamental, pois nela os educadores compartilhavam os desafios enfrentados e como poderiam pensar em estratégias de melhorias durante os próximos encontros, ou compartilhavam com os colegas ações que funcionaram durante o atendimento.

A partir dos desafios que a Nova Museologia propõe aos museus contemporâneos, de como a educação se firmou como espaço fundamental na garantia de acesso dos públicos e de como a inclusão de pessoas com deficiência intelectual corrobora para a função social dos museus, irei analisar nesta dissertação três experiências do projeto “Encontro de Saberes”.

3.4 Colégio Eduardo Guimarães

O Colégio Eduardo Guimarães é uma escola particular inclusiva que tem como mantenedora a Instituição Educacional Solange Guimarães Mussi, uma fundação filantrópica de Utilidade Pública, Federal, Estadual e Municipal. Essa instituição garante bolsas de estudos para alunos sem condições financeiras e oferece cursos de formação profissional para alunos adultos no período noturno.

A escola está situada no bairro Praça da Bandeira, local emergente de casas noturnas, principalmente para aqueles que curtem heavy metal, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, a mais ou menos 4,8 km do Museu de Arte do Rio.

Essa instituição de ensino foi a primeira a participar do projeto “Encontro de Saberes”. Em nossa primeira reunião com a coordenação e professores da escola foram comunicados que havia uma equipe de educadores multidisciplinar que trabalhava questões Acessibilidade no Museu, o que felicitou muito para entender coletivamente os desafios a serem enfrentados durante a idealização do projeto.

A equipe de pesquisa foi convidada no mesmo dia pela coordenação para conhecer o colégio e os alunos, além disso, foi decidido que no primeiro momento participariam do projeto apenas os alunos que estudavam no período da manhã, totalizando quatro turmas. As demais turmas da escola participariam do projeto em um outro momento, o que ocorreu alguns meses depois, porém não relataremos aqui na dissertação.

A equipe de educadores tinha como missão observar o máximo de informações que pudessem de cada classe, entender o nível de aprendizagem de cada turma, quem eram os alunos mais extrovertidos e os menos participativos, se haveria necessidade de realizar alguma adequação física durante a visita, ou seja, coletar todas as informações possíveis para elaborar coletivamente uma visita a partir dos desejos trazidos pelos alunos.

3.4.1 Pré-visita no Colégio Eduardo Guimarães

Os educadores após serem apresentados aos alunos pela coordenação da escola, cumprimentaram a turma dizendo o nome e que faziam parte da equipe de educação do MAR. Após esse momento os Educadores Pedro Ricardo e Leonardo Ricardo fizeram a seguinte pergunta em todas as quatro turmas: “ O que vocês acham que vão encontrar dentro de um Museu? ”.

Diversas respostas foram dadas pelos alunos como: coisa velha, história, quadros, arte, tesouro, rei, rainha, D. Pedro, espada, coroa, brinquedos e muitas outras. A partir do que eles achavam que iriam encontrar no Museu, junto com os professores foi decidido visitar a exposição: “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital”, exibida em comemoração aos 450 anos de fundação do Rio de Janeiro no Museu de Arte do Rio, no período de julho de 2015 a maio de 2016.

Escolhemos com os professores essa exposição devido ao vasto acervo apresentado como: objetos da época, ilustrações, pinturas, documentação, artefatos religiosos e obras de

arte contemporânea. Acredita-se que nela seria possível trazer muitos do que os alunos disseram que iriam ver em um museu.

Logo após a visita na escola, em reunião do Grupo de Trabalho Acessibilidade foi compartilhado com os demais integrantes da equipe, todas as impressões e relatos sobre os alunos do Colégio Eduardo Guimarães. Pensou-se em como elaborar uma visita lúdica, que abordasse o tema da exposição, que trouxessem os desejos dos alunos e principalmente que não fosse com um conteúdo muito denso.

Então, surge a ideia de criar uma história fictícia, que iria trabalhar o passado e o presente, abordando os temas da exposição, porém de uma forma simplificada e dinâmica para o grupo. A história começaria com os professores na escola, continuaria no museu e só finalizaria com o retorno dos Educadores no Museu.

Na escola os professores contaram aos alunos que eles ajudariam a encontrar um tesouro no Museu de Arte do Rio. Assim que chegaram no Museu, o grupo foi recebido pelos mesmos Educadores Pedro e Leonardo que fizeram a visita na escola. Observou-se que, é muito importante que o aluno com Deficiência Intelectual já tenha estabelecido um primeiro contato com os educadores antes da visita, a interação dos alunos com os Educadores que foram na escola era muito maior do que com os Educadores que não foram.

3.4.2 Visita no Museu de Arte do Rio

Os alunos chegaram empolgadíssimos para conhecerem o tesouro no Museu de Arte do Rio, assim que desembarcaram do ônibus, os Educadores contaram que o tesouro estava escondido que precisavam da ajuda deles para encontrar. Essa visita foi nomeada “Caça ao tesouro do Rei”, as pistas foram colocadas em diversos lugares do Museu, tanto dentro do espaço expositivo como na área externa.

Os educadores receberam o grupo na praça Mauá como súditos do Rei e avisaram que tinham uma mensagem dele para os alunos do Colégio Eduardo Guimarães.

“ Caros alunos do Colégio Educardo Guimarães, Há muito tempo, uma caravela chegou aqui na Praça Mauá, trazendo um Rei muito curioso e observador, ele vestia trajes de luxo (...) e tinha como objetivo achar um lugar bonito para construir seu palácio e abriga todos os seus tesouros.

Assim que ele desembarcou, o Rei ficou apaixonado por essa vista, a Baía Guanabara, e então, decidiu aqui construir o seu Palacete. Esse Rei guardou diversos tesouros sobre o Rio de Janeiro, porém para acha-lo precisamos encontrar uma carta que está perdida. Recebemos a informação de que essa carta está em um baú, marcado com um X aqui no Pilotis do Museu. Vocês nos ajudariam a procurar essa carta e iniciar um caça ao tesouro?

Durante todo o percurso da visita usou-se recursos táteis, visuais e sonoros para ilustrar uma narrativa fictícia, que levou aos alunos informações reais sobre a exposição.

Figura 1 - *Alunos do Colégio Eduardo Guimarães observando a fachada do Museu de Arte do Rio, suposto palacete construído pelo Rei*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

O grupo entra no museu e começam a procurar o Baú, após alguns segundos, dois alunos encontram uma placa com um X enorme, e logo abaixo encontram o Baú com a carta direcionada a eles, todo o grupo comemora e ficam ansioso para saber o que está escrito nela.

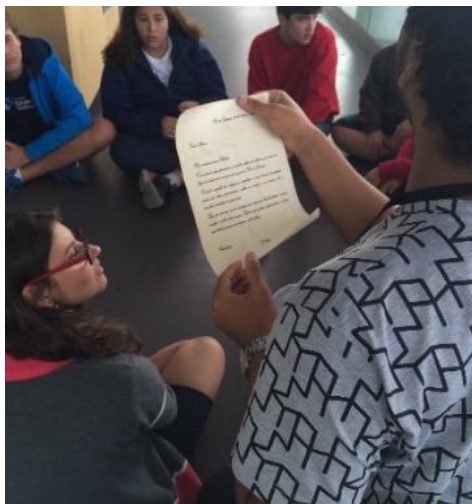
Figura 2 - *Momento em que os alunos encontram o baú contendo a carta do Rei*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

A carta foi elaborada em papiro e letra manuscrita impressa, lacrada com parafina, dando a impressão de que a carta fora escrita a muito tempo por um Rei.

Figura 3 - Educador Pedro lendo a carta ao grupo



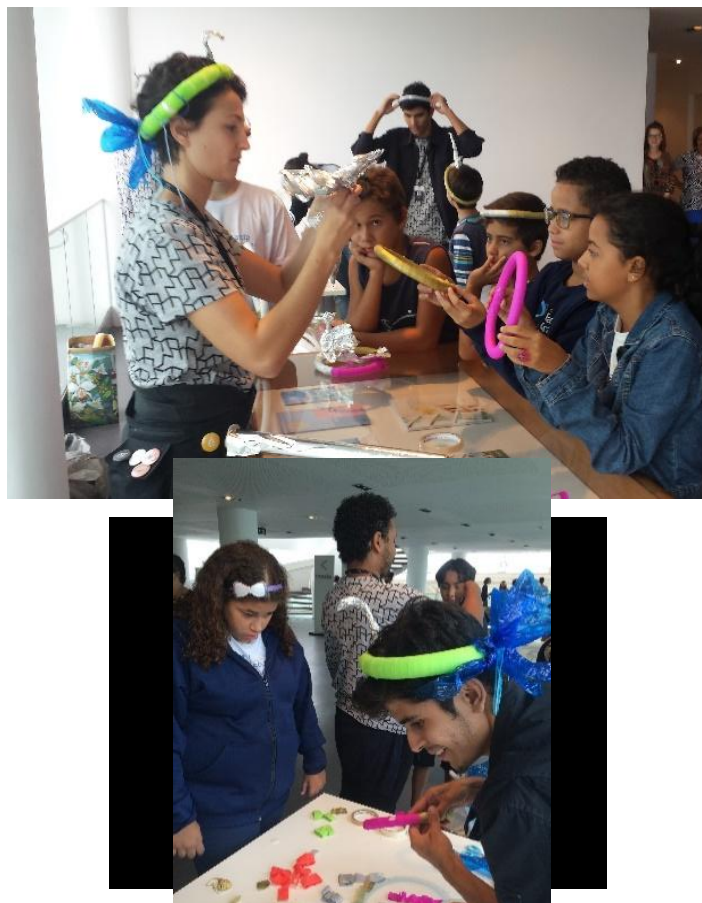
Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

“Vossas altezas,
Bem-vindos ao meu Palácio.
É com muito prazer que apresento a minha coleção de objetos que reuni ao longo de vários anos aqui
no Rio de Janeiro.
Contudo, aqueles que desejarem explorar o meu tesouro precisarão cumprir duas exigências: voltarem
ao tempo e serem reis e rainhas, príncipes ou princesas.
Peço que tomem muito cuidado pois tudo que há lá dentro é muito antigo e valioso para mim. Espero
que gostem, aproveitem e contem essa história para o máximo de pessoas que puderem.
Saudações.
Sua Alteza Real”

Na carta o Rei informa que somente reis e rainhas, príncipes e princesas poderiam conhecer o tesouro dele, após a leitura da carta os Educadores perguntam aos alunos se alguém tinha alguma ideia de como fazer para se tornarem parte da realeza e poderem visitar tesouro. Após pensarem juntos em uma solução, um dos educadores dá a ideia de todos eles se vestirem como nobres da época, construindo coroas e artefatos que os identifiquem com família real.

Os educadores prepararam uma oficina disponibilizando diversos materiais para a construção de coroas, espadas e capas, vale lembrar que todos os materiais foram pensados para que não houvesse perigo de se machucarem.

Figura 4 - *Oficina de confecção de coroas, espadas e capas realizada no 5 andar do Museu de Arte do Rio, espaço que antecede a entrada no pavilhão de exposições*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Após a confecção dos artefatos que os tornariam parte da nobreza, dando o direito assim de conhecer o tesouro do Rei, um dos alunos propõe um desfile da turma para mostrar o que cada um havia feito na oficina. A ideia foi motivadora, alegrando a turma e encorajando os alunos mais tímidos a participarem, durante o desfile naturalmente cada um foi criando um grito de guerra ou uma pose final.

Figura 5 - Desfile dos alunos do Colégio Eduardo Guimarães



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Após o desfile, a professora da turma lembra a todos que ainda está faltando desvendar mais um mistério, eles ainda precisam descobrir como voltar no tempo, para cem anos atrás. É quando um dos educadores conta um segredo para a turma: “Existem um túnel do tempo dentro do museu, e sempre que toca três vezes, o tempo volta para 100 anos atrás”.

O Educador convida todos do grupo a entrarem no túnel do tempo (passarela que leva ao pavilhão de exposições do MAR) e desbravarem com eles o tesouro do Rei. Caminhando lentamente e em silêncio o grupo vai observando tudo ao redor, de repente no meio do caminho escuta-se três badaladas de um sino, então todos comemoram que voltaram no tempo e finalmente irão conhecer o tesouro do Rei.

Figura 6 - Alunos do Colégio Eduardo Guimarães passando pelo túnel do tempo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

O caça ao tesouro continuou durante a exposição, os alunos conheceram diversos episódios da história da cidade do Rio de Janeiro através de estímulos propostos pelos educadores e professores do Colégio. Segundo ROGERS e COLEMAN (1992) a utilização da brincadeira e dos jogos com regras é fundamental para que se tenha uma participação proveitosa e prazerosa no trabalho de estimulação das crianças com Síndrome de Down.

Figura 7 - *Alunos do Colégio Eduardo Guimarães vivenciando a exposição: “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital” – Conhecendo o suposto tesouro do Rei*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Durante toda a visita os alunos foram estimulados por meio de brincadeiras, jogos e músicas, contribuindo assim para que a visita se tornasse mais interessante e menos cansativa. O lúdico, assim como o ambiente são importantes no processo de aprendizagem das Pessoas com Deficiência Intelectual, oportunizando os mesmos a vencer seus limites e desenvolver suas habilidades.

Sendo o desenvolvimento cognitivo como decorrente da interação da criança com o ambiente e da experiência de aprendizagem mediada, proporcionada por pessoa próxima, que leva a criança a processar conhecimentos significativos para o seu crescimento intelectual, pode-se observar por meio da experiência ativa obtida por estimulação, a construção de um

novo padrão de comportamento em pessoas com Síndrome de Down, levando à modificações funcionais, o que torna-se importante às intervenções através de um programa lúdico-recreativo que gere condições para que eles se desenvolvam nos aspectos físico, motor, cognitivo, emocional e intelectual (DAMASCENO, 1997; TAFNER, 1998).

Acreditando que o aprendizado é uma troca mutua de conhecimento, obtida por meio de diversas experiências, o projeto Encontro de Saberes não encerra ao final da visita no Museu, ele prossegue para a escola, uma oportunidade para que todos se reúnam e avaliem que conhecimento e aprendizado foram construídos coletivamente para aluno, professores e educadores do museu. É também uma oportunidade para a equipe de educação do Museu de Arte do Rio possa avaliar até que ponto a visita favoreceu a inclusão de estudantes com deficiência no MAR. No caso do Colégio Eduardo Guimarães, ao final da visita os alunos encontraram a última pista, uma carta deixada pelo Rei.

Caros amigos,
Espero que tenham gostado da visita ao meu palácio.
Porém, nossa busca ainda não terminou.
Peço aos meus guardiões que entreguem em mãos, uma carta endereçada à turma do Colégio Eduardo Guimarães, e assim que possível em sala de aula, a professora leia meu desafio a todos os alunos.
Agradeço a visita.
Até breve,
Sua Alteza, o Rei.

Figura 8 - *Alunos do Colégio Eduardo Guimarães achando a última pista do Caça ao Tesouro do Rei*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Após a leitura da última carta, cada turma recebe mais um envelope, porém dessa vez o conteúdo deverá ser lido em sala de aula junto com a professora de cada turma. Os

Educadores, então súditos do Rei, encerram a visita no Museu avisando que o Caça ao Tesouro não acabou, que a atividade continuará na escola.

3.4.3 Pós-visita no Colégio Eduardo Guimarães

Fica acordado com as professoras de cada uma das turmas que a leitura da carta aconteceria dentro do prazo de uma semana, período combinado para que os educadores pudessem retornar à escola e finalizar o projeto junto com todos os participantes.

Na escola, cada uma das professoras realizou a leitura da carta enviada pelo Rei aos alunos que visitaram o seu tesouro, no Museu de Arte do Rio.

Caros amigos do Colégio Eduardo Guimarães
Adorei a visita de todos vocês ao meu palácio.
Como dito anteriormente, sou um Rei muito observador e curioso, por
esse motivo gostaria de conhecer os tesouros escondidos no Palácio Eduardo
Guimarães. Para isso, enviarei os meus guardiões oficiais do MAR para que também
conheçam os tesouros dos meus novos grandes amigos e depois me contem como foi
essa experiência.
Cordialmente,
Sua Alteza, o Rei.

Cada professora teve a liberdade em desenvolver a atividade que achasse mais interessante para o retorno dos educadores, que estariam incorporados como guardiões de Rei, iremos relatar o resultado desenvolvido pelas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

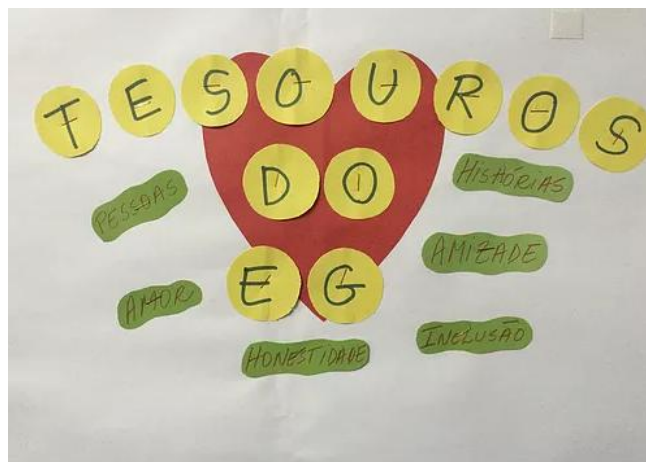
Atividade realizada pela turma do 4º ano do Colégio Eduardo Guimarães

Na turma do 4º ano, após a leitura da carta, a professora promoveu um debate junto aos alunos indagando qual seria o tesouro do Colégio Eduardo Guimarães. O que achavam que era o mais importante da escola.

A conclusão que chegaram para apresentar aos guardiões do Rei é que o tesouro daquela turma seriam as pessoas, as histórias, o amor, a honestidade, a inclusão e a amizade de todos que estudam e trabalham no Colégio Eduardo Guimarães.

Podemos perceber com esse resultado que a função social e educativa do MAR se cumpriu, possibilitando o aprendizado através de uma experiência estética.

Figura 9 - Resultado sobre quais seriam os tesouros do Colégio Eduardo Guimarães apresentado pela turma do 4º ano



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Os alunos estavam ansiosos para contar aos súditos do Rei quais eram os tesouros daquela turma. Pudemos observar que nesse último encontro a relação dos alunos com Deficiência Intelectual era muito maior com os Educadores, e que as propostas lúdicas durante todo o projeto ajudaram a turma a ter uma maior assimilação da visita.

A construção do projeto junto a coordenação da escola e principalmente com as professoras foi fundamental para que o resultado pudesse de fato ser proveitoso todos.

Cada proposta durante o Projeto Encontro de Saberes foi meticulosamente elaborada para que o aluno com Deficiência Intelectual interaja com os seus pares, seu ambiente e, assim, possa, de fato, compreender-se como um ser que possui habilidades e competência, que apenas precisam ser estimuladas.

A avaliação do Projeto Encontro de Saberes realizada com professores e alunos do Colégio Eduardo Guimarães foi positiva, percebemos que trabalhar o Lúdico durante todo o projeto proporcionou aos alunos uma forma dinâmica de aprender através da interação de jogos e brincadeiras, potencializando a sensibilidade, o riso, a alegria, a descontração a criticidade, a organização e a responsabilidade de cada integrante do grupo.

A última turma a ser visitada pelos Guardiões do Rei, foi a do 5º ano do Ensino Fundamental, assim que os educadores entraram na sala observaram que todos os alunos estavam com olhares misteriosos. A professora então conta aos Educadores que para descobrirem quais eram os tesouros daquela turma, eles precisariam participar também de um Caça ao Tesouro, igual ao que teve no Palácio do Rei.

As pistas do Caça ao Tesouro foram espalhadas em diversos lugares da sala de aula, inclusive estavam bem difíceis de achar, uma por exemplo estava pendurada embaixo da cadeira de um dos alunos.

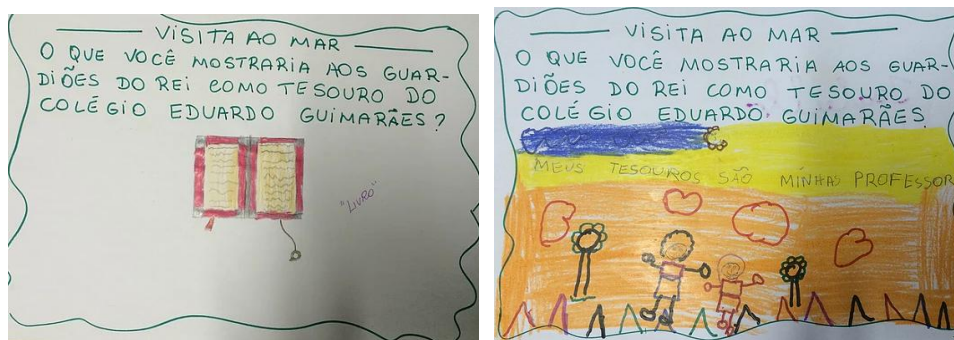
Figura 10 - Educadores procurando as pistas para conhecer os Tesouros do Grupo

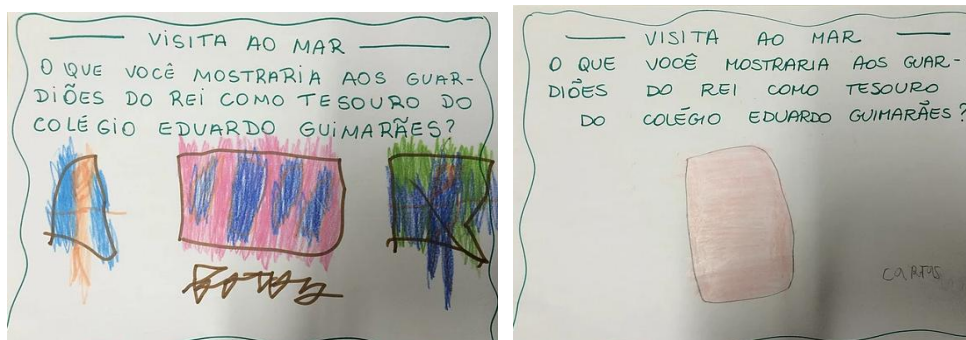


Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Cada pista achada pelos Educadores dava um direcionamento para o próximo passo, junto delas havia vários pedacinhos de papeis, que quando juntados, formaram a palavra “Conhecimento”. Após desvendar todas as pistas, os educadores recebem de um dos alunos uma caixa de presente contendo dentro dela desenhos de cada um dos alunos dizendo sobre quais eram os tesouros do Colégio Eduardo Guimarães.

Figura 11- Desenhos dos alunos do 5º ano do Colégio Eduardo Guimarães





Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Observou-se nos desenhos que a maioria dos alunos trouxeram referências sobre o que vivenciaram durante a visita no Museu, citando por exemplo os livros que viram, as cartas do Rei, fotos e imagens vistas na exposição. Alguns relataram também outros tipos de tesouros como a amizade, as professoras, a sala de aula e os pais.

A partir dos resultados apresentados por cada uma das turmas, pudemos observar no Pós-visita, que houve um de fato houve um processo de assimilação e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. A coordenação e professoras do Colégio Eduardo Guimarães avaliaram positivamente o Caça ao Tesouro do Rei, pois a Contação de História do Rei trazia uma narrativa fantasiosa, porém ao mesmo tempo tratava de conceitos importantes retratados na exposição, como o tráfico negreiro, a chegada da família real no Brasil, entre outros pontos.

Para os educadores atender alunos com Deficiência Intelectual através de narrativas, Contações de Histórias simplificadas, baseadas na realidade e desejos do grupo faz toda a diferença na interação entre o Professor, Educador, Aluno e o Museu.

3.5 Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay

A Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay, fica cerca de 12,7 km de distância do MAR, localizada no bairro de Inhaúma, zona norte do Rio de Janeiro, dentro de um bolsão de casas privadas, próximo ao complexo do alemão. Quando ocorre algum problema na comunidade, geralmente causada por traficantes que comandam o morro, acaba afetando toda a região, principalmente os moradores que ficam impossibilitados de saírem de suas casas, impedindo os alunos de irem ou saírem da escola durante o conflito.

Inclusive uma de nossas visitas foi cancelada no dia, pois logo cedo estava ocorrendo troca de tiros entre polícia e bandidos, impedindo a circulação pela rodovia em segurança que

dá acesso a escola. Essa realidade já faz parte do quadro social da cidade, tanto que os contratos com empresas de transportes particulares garantem isenção de cancelamento caso haja esse tipo de interferências no dia da visita.

O primeiro passo para iniciar esse projeto foi agendar uma visita com a coordenação da escola para apresentar o Projeto Encontro de Saberes pessoalmente. Nesse encontro foi possível conhecer a estrutura da escola e também alguns alunos da classe especial do período da tarde.

A estrutura da escola é bem interessante, além de ficar dentro de um bolsão de casas privadas, ela possui um terreno amplo, com muitas árvores, possibilitando a realização de diversas atividades ao ar livre.

Ao conhecer a escola, um fato chamou a atenção da equipe de educadores, a coordenadora mostrou uma árvore especial que abrigava um ninho de pássaro, conhecido como João de Barro. Ela relatou que nos intervalos das aulas a maioria dos alunos iam até a árvore e gritavam chamando o pássaro: João de Barro, cadê você?

Após esse percurso, foi possível conhecer a classe especial, onde haviam alunos com diversas deficiências, muitos com deficiência múltipla, necessitando de Tecnologia Assistiva¹⁸ para se comunicarem.

Os educadores do MAR ao retornarem da visita compartilharam todas as informações e impressões sobre a escola e os alunos com a equipe de Educadores do GT Acessibilidade. Coletivamente elaboraram uma proposta de atividade que foi compartilhada com as professoras e coordenação da escola.

O primeiro contato dos educadores com os alunos seria através de uma contação de história sensorial, visto que as histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos.

A proposta foi bem aceita pela equipe da escola, e junto com as professoras foi escolhido apresentar uma adaptação do livro “O Pássaro sem Cor”. Incluímos na História do autor Luís Roberto Pascoa, o personagem do pássaro João de Barro, mostrando como o pássaro lida com os problemas e dificuldades do dia-a-dia, permitindo que o aluno possa refletir com os conflitos, rotinas, sonhos e expectativas que os cercam.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa

¹⁸ Tecnologia Assistiva: Conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência. <http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt> - Acesso em 30 de outubro de 2019

experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O imaginar, criar, envolver-se, é de suma importância para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade do aluno, utilizar fatos que já faça parte do seu cotidiano ajuda estimular a aprendizagem significativa das Pessoas com Deficiência Intelectual durante a Contação de História.

3.5.1 Pré-visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay

Foi preparado para a contação de história diversos recursos sensoriais, estimulando o tato, a visão e a audição através de objetos e pranchas tridimensionais. Esses recursos faziam parte da história e foram mostrados pelo Educador conforme a narrativa era apresentada.

Figura 12 - Educador apresentando os recursos tridimensionais da Contação de História:
“O Pássaro sem Cor”



Fonte: Acervo pessoal do autor (2017)

A maioria dos alunos ficaram interessados em tocar nos objetos, alguns ficaram muito ansiosos para senti-los e outros ficaram receosos e preferiram apenas olhar os objetos a distância.

As professoras da escola elogiaram os recursos sensoriais levados para ilustrar a História, disseram que os alunos ficaram muito mais tempo focados e participaram ativamente durante toda a Contação, até mesmo aqueles que não quiseram tocar, conseguiram prestar atenção.

3.5.2 Visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay

Juntos com as professoras foi decidido visitar a Exposição “Leopoldina, princesa da Independência, das artes e das ciências”, exibida no Museu de Arte do Rio, no período de julho de 2016 a março de 2017, em comemoração aos 200 anos de sua chegada ao Brasil.

A partir do que os alunos estavam aprendendo na escola, foi desenvolvido uma visita educativa com a temática de cores, visto que a exposição escolhida pelas professoras e educadores apresentava uma ampla palhete de cores.

Ao prepararem a visita dos alunos ao museu, os Educadores relacionaram a história do “Pássaro sem Cor” com as cores, criando uma asa de pássaro transparente com penas removíveis coloridas, utilizada pelo Educador durante toda a visita.

O objetivo da asa foi mostrar aos alunos que cada vez que eles vivessem uma nova experiência ou aprendessem algo, o pássaro ganharia uma asa colorida com a ajuda da turma.

O Educador incorporado de pássaro e vestindo uma asa transparente iniciou a visita contando ao grupo que cada vez que ele ficava triste, sem vontade voar, de conhecer novas pessoas, ele perdia sua cor e só voltava a ter cor quando ele enfrentava seus medos e saía voando para viver novas experiência. Como ele andou triste e sem aprender coisas novas sua asa estava transparente, por esse motivo ele precisava da ajuda dos alunos para conhecer a exposição e ficar colorido novamente.

A estrutura da Asa do pássaro foi feita de plástico transparente e corda grossa em volta para dar movimento, as penas foram elaboradas com papeis coloridos e em cada uma delas havia um velcro, possibilitando colar e remover as penas quando fosse necessário.

Figura 13 - Educador vestido com a asa do Pássaro sem Cor



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Durante o percurso realizado na exposição, toda vez que a turma aprendeu algo novo, um aluno ajudava a colar uma asa do pássaro, deixando-o no fim da visita todo colorido. Todos os alunos do grupo tiveram a oportunidade de colar a asa, até mesmo aqueles que apresentavam dificuldade motora.

Figura 14- Aluno colando uma pena na asa do Pássaro sem Cor



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Conforme os alunos caminhavam pela exposição e identificava uma nova cor, o pássaro ficava ganhava mais uma asa, mostrando aos alunos a importância de se abrir ao novo, de vivenciar novas experiências sem medo.

Figura 15- *Educador com a asa completamente colorida no final da visita*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

O educador ao encerrar a visita como Pássaro sem Cor, porém agora colorido, conta aos alunos que os visitariam na escola para juntos pudessem continuar a aprender novas experiências. Pediu para cada um dos alunos pensasse em alguma coisa que gostasse muito para apresentar a ele, poderia ser uma local, uma cor, um objeto, uma comida, algo que fosse especial para cada um na escola.

3.5.3 Pós-visita na Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay

O retorno na Escola é muito importante para o fechamento do projeto, visto que nesse momento é possível observamos se fato houve uma troca mútua de aprendizagem com os alunos.

Ao chegar na escola os Educadores foram recebidos pelos alunos e professores com bastante entusiasmo, todos queriam mostrar ao pássaro a novidade que cada um havia preparado. O Educador contou ao grupo que durante o tempo que ficaram sem se ver, em tono de uma semana, o pássaro não fez novos amigos e nem passou por novas experiência, por esse motivo ele havia ficado novamente sem cor.

Nesse momento o Educador fez uma proposta aos alunos, que um deles deveria ser o pássaro sem cor e com a ajuda de todos ele poderia ficar colorido novamente. Nesse momento um dos alunos com Deficiência Intelectual e Autismo Leve disse que gostaria de ser o pássaro.

Durante o pré-visita e a visita no museu, esse aluno permaneceu bem quieto e pouco interagiu com os Educadores, foi uma surpresa positiva para todos, principalmente para as professoras visto o histórico de pouca participação do aluno.

Figura 16- *Aluno colocando com auxílio da professora a asa do Pássaro sem cor*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Assim que ele colocou a asa do Pássaro sem Cor a alegria o contagiou, ele que pouco falava tomou a frente do grupo e saiu apresentando os locais que mais gostava na escola, um deles foi o refeitório, local onde ele fazia as refeições.

O que chamou atenção das professoras foi que o aluno ao entrar no refeitório começou a conversar com outros alunos que estava ali, atividade que não fazia no seu cotidiano, ao contrário, ele entrava nesse espaço e permanecia quase sempre calado.

O grupo juntamente com o Pássaro percorreu por diversos locais da escola e conheceu os objetos que os alunos mais gostavam, cada vez que era apresentado algo novo ao pássaro, o mesmo ganhava uma pena colorida, e assim foi feito até o pássaro ficar totalmente colorido.

Figura 17- *Aluna colando a pena na asa do Pássaro sem Cor após apresentar o local que mais gostava na escola, o pátio*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Após o pássaro ficar todo colorido e todos terem feitos suas apresentações o grupo voltou para a sala de aula para conversar com o Educador, o projeto foi encerrado após os alunos expressarem o que havia ficado de mensagem do pássaro para eles. Um deles disse que sempre precisamos conhecer coisas novas e nunca ficar triste, outro contou que as cores alegam a vida, uma das alunas afirmou alegremente que sempre vai querer conhecer novos lugares. O aluno que se prontificou a ser o pássaro naquele não se expressou verbalmente, apenas deu um sorriso ao Educador e entregou um desenho que ele já havia preparado anteriormente.

Figura 18 - *Desenho do Pássaro sem Cor, agora colorido, feito pelo aluno que participou do Projeto Encontro de Saberes*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

O projeto Encontro de Saberes realizado com a Escola Municipal Nicolau Antônio Taunay foi realizado com alunos com diversas deficiências, muitos com deficiências múltiplas, fazendo com que a Equipe de Educadores se preparasse e planejasse junto aos professores diversas estratégias para que todas as ações pudessem ser mais proveitosas possível a todos os alunos.

3.6 Escola Especial Municipal Maurício de Medeiros

A Escola Especial Municipal Maurício de Medeiros Madeiros fica também localizada na zona norte do Rio de Janeiro, no bairro Quintino Bocaiúva, considerado subúrbio do Rio de Janeiro, a 16,1 km do MAR. Localizada em um bairro bem antigo da cidade sua população apesar dos perigos da cidade mantém tradição de brincar na rua e conversar sentado nas calçadas.

A escola possui uma estrutura maior para o atendimento de alunos com Deficiência por ser considerada especial, porém ela também atende alunos sem deficiência, matriculados normalmente na rede municipal de ensino.

Para a equipe de educadores do MAR, a grande diferença em realizar o projeto com uma escola considerada especial foi a forma que os profissionais que trabalham na escola atendem os alunos com deficiência, a coordenação e os professores possuem especialização na área de educação especial, conseguindo relatar aos educadores a especificidade da deficiência de cada um dos alunos, compartilhando o que funciona e o que não funciona como metodologia de ensino.

A primeira informação que os educadores receberam da coordenação da escola foi que os alunos adoravam escutar e contar histórias, que as professoras trabalhavam temas recorrentes na vida dos alunos a partir de diversas formas de narrativas, seja contada por pessoas, por livros ou por filmes.

O compartilhamento dessa informação fez com que os educadores percebessem de fato o quanto uma narrativa atinge o imaginário da Pessoa com Deficiência, principalmente daquelas que muitas vezes não conseguem se comunicar oralmente, utilizando de outras formas para se expressar.

Ao conhecer alguns alunos com deficiência intelectual, foi possível perceber que muitos deles ficaram com receio da presença dos educadores, visto que para muitos deles pessoas novas geram receio e desconforto. Para que uma atividade educativa estabeleça uma troca de aprendizagem, os educadores do MAR acreditam que o pré-visita é essencial para criar laços afetivos com o grupo antes de recebe-los em uma visita no museu.

O GT Acessibilidade ao refletir sobre o receio e desconforto que é gerado aos alunos com deficiência intelectual a se relacionarem com situações fora do esperado, elaboraram junto com os professores uma contação de história coletiva, onde cada aluno apresentaria seu maior medo.

Baseada na Exposição “O nome do medo” da artista Rivane Neuenschwander em colaboração com o estilista Guto Carvalhoneto, em cartaz no Museu de Arte do Rio no período de fevereiro a julho de 2017, foi criada a história: O menino amarelo, personagem que tinha medo de tudo até o dia que encontrou na rua uma capa amarela, toda vez que ele a colocava se sentia corajoso.

3.6.1 Pré-visita na Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros

Para esse Encontro de Saberes, foi criado pelos Educadores uma capa de pano amarelo, com bolsos transparentes frente e verso contornados por fitas de cetim coloridas. A capa foi utilizada em todos os encontros, tanto na escola como no museu, sempre trabalhando a questão do medo e da coragem.

No dia do pré-visita a capa foi utilizada com o intuito de despertar o que os alunos sentiam mais medo, sendo usada pelo educador em quanto contava a história: O menino amarelo.

Assim que os Educadores chegaram na Escola foram recebidos pelos agentes de educação, que ajudaram a preparar o local que foi realizado a atividade. A coordenação pediu para que ela ocorresse no pátio do colégio, visto que esse ambiente era grande e comportava todos os alunos em cadeiras de rodas.

As professoras somente trouxeram os alunos ao local onde ocorreu a contação quando tudo estava pronto, dessa forma gerou menos estresse aos alunos, já que para alguns esperar

por uma atividade e permanecer em um ambiente agitado e barulhento poderia acarretar uma crise de estresse e ansiedade.

A história foi construída coletivamente com os alunos, conforme o Educador interagiu com o grupo, cada um contou quais eram seus principais medos.

Figura 19 - Educador com a capa utilizada na Contação de História: O menino Amarelo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Durante a contação todos os alunos participaram dizendo seus medos, mesmo aqueles que não falavam oralmente tiveram ajuda das professoras para se expressarem.

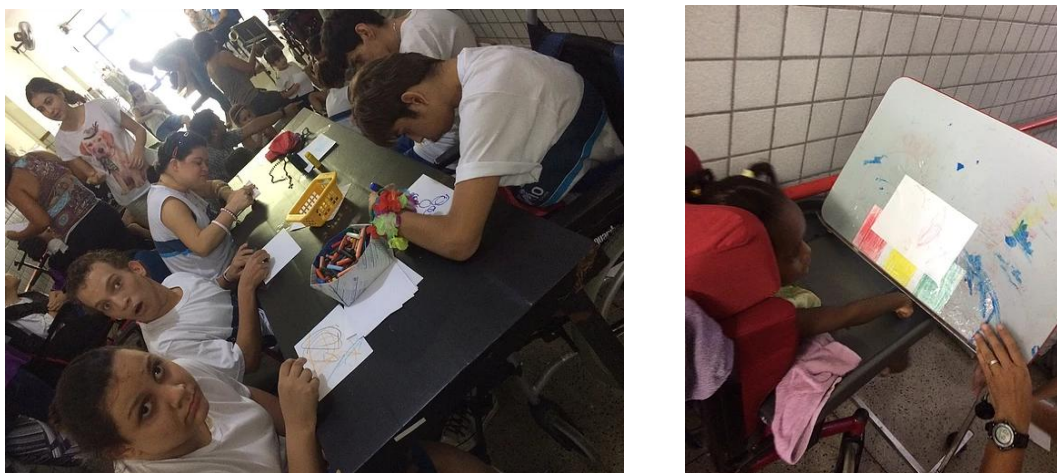
Figura 20 - Aluna com Deficiência Visual e Intelectual experimentando a capa do menino amarelo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Assim que a história acabou os alunos foram convidados a desenharem seus medos e depois deposita-los na capa do menino amarelo. Os medos mais desenhados foram: de escuro, de aranha, de monstro, de jacaré e de ficar sozinho.

Figura 21 - *Alunos desenhado seus medos, alguns utilizaram os recursos da Tecnologia Assistiva para prepara-los*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

A participação das professoras foi fundamental para que todo o projeto ocorresse, visto que nessa escola haviam muitos alunos com deficiência múltiplas. Houve alunos que não tiveram autorização médica para visitar o museu devido a gravidade da deficiência, somente tinham autorização se descolarem da escola para casa.

A divulgação da coordenação nas redes sociais ajudou os pais a compreenderem melhor sobre o projeto Encontro de Saberes, na página do Facebook foi montado um texto informativo sobre a visita dos alunos ao Museu de Arte do Rio.

Figura 22 - Divulgação no Facebook da Escola sobre o Projeto Encontro de Saberes



Acervo: EEM Maurício de Medeiros (2016)

“Vai ter visita ao M.A.R.? Sim! Na próxima semana iremos visitar o Museu de Arte do Rio e hoje à tarde recebemos a visita dos dinamizadores que irão nos guiar nessa aventura. Uma história sobre medo e coragem envolveu a todos e já estamos ansiosos para o passeio! Veja as fotos.

(EEM Maurício de Medeiros)

Após todos desenharem seus medos e depositá-los na capa do menino amarelo, o Educador encerrou a visita dizendo que levaria embora com ele todos os medos e que a partir daquele momento os alunos da Escola Especial Municipal Maurício de Medeiro se tornariam pessoas corajosas. Os alunos ficaram felizes e aplaudiram a contação criada por todos eles, alguns vieram diretamente ao Educador dizendo que não tinham mais medo, que estavam se sentindo mais corajosos.

3.6.2 Visita no Museu de Arte do Rio

No dia da visita ao MAR muitos pais e cuidadores acompanharam o grupo, já que muitos alunos possuíam deficiência múltipla consideradas grave. Assim que entraram no museu foram recebidos pelos Educadores do GT Acessibilidade, principalmente por aquele que haviam feito o pré-visita na escola, garantindo assim um vínculo com o grupo.

-

Figura 23 - Educadores recebendo o grupo no Pilotis do Museu



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

A Exposição escolhida a ser visitada pelo grupo foi "O nome do medo", nela era possível encontrar diversos medos de crianças traduzidos em forma de capas, o que agradou muito os alunos, visto que a artista permitia que os visitantes tocassem e experimentassem as capas.

Na exposição havia uma local específico para que público criasse através imagens e formas projeções sobre seus medos. Pensando nesse espaço, os educadores analisaram os desenhos dos alunos feitos na escola e criaram para cada um deles impressões em acetato para serem projetados no dia da visita.

Após conhecerem a exposição, todos os alunos foram convidados a sentarem no chão, em frente ao local em que o educador projetou o desenho de cada um deles. Cada aluno que via seu desenho projetado na exposição subia no palco junto ao educador para vestir a capa do menino amarelo e se despedir do seu medo caso desejasse.

Na criação dos acetatos, foi preparado pelos educadores uma lista com o nome do medo e da pessoa que o desenhou para caso ninguém se reconhecesse naquele medo, o que não foi preciso usar, visto que a maioria lembrava do seu medo e quando não, os próprios alunos reconheciam o desenho do colega.

Figura 24 - Aluno com a capa do menino amarelo se despedindo do seu medo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Alguns dos medos dos alunos coisidiram com capas criadas para a exposição, o que possibilitou a experimentação de outras capas, com outras texturas e com outros formatos.

O Educador encerrou a visita dizendo que estava muito feliz porque todos eles haviam mandado o medo embora e que agora a Escola Maurício Medeiros estava cheia de alunos corajosos. Para comemorar o Educador perguntou se os alunos queriam que ele voltasse na Escola para falar sobre um novo personagem, sobre a Ana, uma menina corajosa. Os alunos respondem que sim!

3.6.3 Pós-visita da Escola Especial Municipal Mauricio de Medeiros

Após uma semana, os Educadores retornaram à escola para contar a história da menina Ana, que era muita corajosa.

A contação aconteceu no mesmo espaço que a última atividade, no pátio do colégio. Os Educadores levaram diversos recursos táteis para ilustrar a história, inclusive uma boneca feita de lá e tampinhas de garrafa, que deu a vida a personagem. Um outro objeto também utilizado durante a contação foi um espelho, que serviu de apoio ao educador em diversos momentos, desde cada um olhar a si mesmo, como cada aluno escrever seu nome nele como ato de coragem.

Figura 25 - *Alunos durante a contação se olhando no espelho e dizendo para si mesmo que são corajosos*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

A mensagem que a menina amarela passou aos alunos foi que não importa o tamanho do medo, o importante é ter coragem e nunca desistir dos sonhos. No final da história, todos os alunos foram convidados a escreverem o nome no espelho utilizado durante a contação para firmarem o ato de coragem.

As professoras gostaram muito do recurso do espelho e disseram que iriam utilizar em sala de aula para que toda vez que alguém tivesse medo de alguma coisa olhasse nele e falasse para si o quanto era corajoso.

Para essa escola o projeto Encontro de Saberes teve continuação mesmo após o encerramento da parceria com o MAR, ficando evidenciado como a relação escola e museu pode ser potencializada no desenvolvimento de cada indivíduo, nesse caso para os alunos do Deficiência Intelectual.

Figura 26 - Espelhos com os nomes dos alunos que participaram da contação junto a boneca que ilustrou a personagem Ana, a menina amarela



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016)

Para os educadores foi um grande desafio realizar o projeto com os alunos dessa escola, visto que muitos não se comunicavam oralmente e a maioria eram alunos com deficiência física e intelectual.

Trabalhar a questão do medo e da coragem foi extremamente importante, pois ninguém precisa encarar algo que assusta sozinho, o medo pode ser sempre compartilhado e enfrentado junto com alguém. A Pessoa com Deficiência Intelectual passa por diversos questionamentos, assim como todas as outras pessoas, porém reconhecer um local como segurança ou pessoa para compartilhar suas angústias faz toda a diferença no seu processo de desenvolvimento social.

CONCLUSÃO

O museu do século XXI, passa a ser visto como instrumento de intervenção social, sendo desafiado a lidar com o aumento de novos públicos, porém, apesar desse crescimento, as pessoas com deficiência são ainda uma minoria, econômica e socialmente favorecida, a frequentar a esses espaços.

Durante séculos as ações culturais foram planejadas quase exclusivamente para indivíduos adultos e com alto nível intelectual. Porém nas últimas décadas esse cenário modificou-se com aumento de visitantes não usuais dentro desses espaços, desafiado as instituições museológicas a pensarem em um novo modo de ver sua própria linguagem, de maneira que possa dialogar e incluir de forma igualitária todos públicos em suas exposições.

Dentro desta perspectiva, o setor educativo ganhou destaque, formando profissionais qualificados que compreendem o museu como um espaço de experiência relacional, buscando a transformação do meio através da mediação a partir da realidade dos indivíduos

O Museu de Arte do Rio, desde o seu nascimento vem cumprindo a sua função social, dialogando com a sociedade por meio diversas interfaces, disseminado uma prática de criação e experimentação a partir da educação e da arte. Com a preocupação que esse diálogo fosse realizado e concretizado o MAR contratou uma equipe de educadores multidisciplinares especializados em diversas áreas do conhecimento para que pudessem dialogar com os mais diversos públicos. Falar de potencialidade e não de limitações quando se referem as pessoas com deficiência é mais um passo em direção a inclusão.

O programa de acessibilidade do MAR garantiu, entre 2016 e 2017, a possibilidade de desenvolver diversos projetos para pessoas com deficiência e vulnerabilidade social. Contratou e capacitou educadores especializados na área de acessibilidade cultural e inclusão, realizou formação atitudinal com as equipes de atendimento ao público, garantiu os recursos básicos de informações sobre o museu em Libras e Braille, disponibilizou maquetes táteis, firmou parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, disponibilizando a todos funcionários do museu aulas em Libras e um curso de cultura surda para comunidade externa. Contratou pessoas com deficiência para realizarem mediações, formações e cursos para os mais diversos públicos interessados.

O Projeto Encontro de Saberes teve como principal objetivo incluir as pessoas com deficiência intelectual no MAR, público pouco frequente, que mesmo incluídos nas classes regulares de ensino não compareciam no dia da visita no museu. Uma das primeiras ações foi

entrar em contato com as Escolas Especiais e com classes inclusivas para oferecer visitas, porém, houve pouco interesse das escolas.

Foi necessário então entrar em contato com a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro e divulgar o Projeto Encontro de Sabres para que assim mais escolas ficassem sabendo dessa ação. Realizou-se reuniões com coordenadoras de polos tanto no museu quanto nas secretarias regionais, para que assim conseguíssemos despertar o interesse em participarem do projeto.

Visitou-se também as escolas interessadas para conhecer a estrutura e apresentar a coordenação e professoras responsáveis a metodologia do projeto, aproveitando também esse momento para criar uma agenda coletiva entre ambas instituições, parte mais difícil do projeto, visto que os encontros precisavam bater dia e horário disponível para as equipes da escola e do museu.

Conclui-se que, o interesse maior das escolas em participarem do projeto foi em saber que o MAR havia constituído uma equipe especializada no atendimento de pessoas com deficiência, que apresentava um projeto aberto, a ser construído coletivamente com a escola e alunos, que tinha verba disponível para garantir todo o processo da ação educativa tanto na escola quanto no museu e que principalmente disponibilizava transporte acessível para todos os alunos e acompanhantes.

Falar de potencialidade e não de limitações quando se refere as pessoas com deficiência é um avanço rumo a inclusão, para o psicólogo Sadão Omote:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém, ou com enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social, na medida que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes (Omote, 1994, p. 67).

Nesse sentido o Projeto Encontro de Saberes conseguiu potencializar que os alunos com deficiência intelectual fossem transformadores de seu meio, incluindo-os como potencializadores da sociedade. Quando o aluno é incentivado a ampliar seu modo de ver, de se expressar e de se comunicar através do que vivenciando, tanto nos museus quanto dentro da sala de aula, ele se torna um cidadão capaz de se conhecer e se reconhecer dentro da sociedade.

Considerando diferentes perfis de grupos, seja com crianças, adolescentes ou adultos com deficiência intelectual, seja com grande ou pouca quantidade de pessoas, foi possível

promover a inclusão desses indivíduos nos museus, desenvolvendo coletivamente estratégias de interpretação e abordagem para garantir o acesso de informações nas exposições. O processo de identificar suas singularidades e criar metodologias específicas para cada um dos grupos participantes resulta em visitas mais interessantes e interativas.

Vincular uma nova informação a algo que já faz parte da vida cotidiana do aluno com deficiência intelectual faz toda a diferença no processo de compreensão e aprendizado, principalmente quando esse conteúdo foi apresentado em um curto período, neste caso três encontros de uma hora e meia cada.

Conhecer as especificidades e os interesses pessoais de cada um dos alunos ajuda no planejamento e estratégias para preparar a visita do grupo, ou seja, é muito importante que tenha um educador somente para observar todos os detalhes apresentados pelos estudantes durante o primeiro encontro (pré-visita) e outro para estabelecer um relacionamento afetivo com os alunos através de uma proposta educativa. Essa abordagem fará toda a diferença no desenvolvimento do projeto, garantindo no dia da visita no museu uma maior conexão, visto que muitos podem se sentir inseguros e introvertidos ao visitar novos lugares e conhecer novas pessoas.

Retornar à instituição escolar (pós-visita) fez toda a diferença para perceber de fato se houve ou não assimilação sobre a visita realizada, o trabalho em conjunto com as professoras tornou esse projeto potente, fazendo toda a diferença no processo de aprendizagem e assimilação dos alunos. As atividades e conversas introduzidas em sala-de-aula pelas professoras sem os educadores do MAR fez presente na lembrança dos estudantes, fazendo que todo o ciclo do projeto não se resumisse a três encontros e sim fosse parte integrante de um processo coletivo entre Escola e Museu.

O projeto Encontro de Saberes caracteriza-se por colocar em prática os conceitos de Acessibilidade Cultural e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência intelectual em usufruírem plenamente das exposições e atividades educativas do Museu de Arte do Rio.

Após um ano de Projeto, com resultados primorosos e reconhecido pelas escolas participantes, inclusive por familiares dos alunos, que retornaram aos museus de forma espontânea com os estudantes, a Gerência de Educação do MAR junto a diretoria transformou o Projeto Encontro de Sabres em um Programa do museu, recebendo verba própria destinada à sua continuação em 2018. Porém, devido a problemas políticos e sócio econômico no Rio de Janeiro o Programa assim como outros foi cancelado, resultando na demissão de grande parte da equipe.

Atualmente o Brasil caminha rumo a incerteza, o que fica registrado é o quanto a educação e a arte podem ser agentes transformador de uma sociedade exclusiva, basta dar voz para aqueles que querem falar que encontraremos infinitas possibilidades de se comunicar. O Museu é um potente agente transformador social e precisa continuar batalhando mesmo com o retrocesso que se está vivenciando.

BIBLIOGRAFIA

AAIDD (2010) *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Espanha: Alianza Editorial.

A.A.V.V (2015) EDITORIAL: *Breves considerações sobre a genealogia e o significado da Recomendação sobre a proteção e a promoção dos museus e coleções, de sua diversidade e de sua função na sociedade Paris*. In.: Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas - ULHT.

Amora, A. A. (2006) O nacional e o moderno: Arquitetura e saúde no Estado Novo nas cidades catarinenses. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Antipoff, H (1992) *Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte*. In *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff : Psicologia experimental, Belo Horizonte: Imprensa Oficial.

Aranha, M. S. F (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, 21, 160-173.

Arantes, A. A (1984) *Produzindo o passado: estratégia de construção do patrimônio cultural*, p.60.

Araújo, M. M., Bruno, M. C. O (1995). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM

Arruda, M. A. N (2003) *A política cultural: regulação estatal e mecenato privado*. São Paulo: Tempo Social – USP.

Barbato, I. T; Andrade, D (2009) *X- Frágil: Quero saber o que é!* / Governo de Santa Catarina: Florianópolis. Acedido em 10 de setembro de 2019 em http://www.xfragilsc.com.br/pdf/X_FRAGIL_cartilha.pdf

Botelho, L.; Silva, R.; Giordani, A.T (2010) *Abordagem dos aspectos diagnósticos e clínicos da Síndrome de Prader-Willi*. Universidade Estadual do Norte do Pará. Acedido em 14 de julho em <http://www.cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2010/pdf/05ENF/01ENF.pdf>

Botelho, I (2007) *A Política Cultural e o Plano das Ideias*. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 3. 2007. Salvador. Anais... Salvador: UFBA – Universidade Federal da Bahia.

Brasil (2007) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. DF, 2007.

Brasil (2009) *Lei 11.904/2009 (Lei Ordinária) 14 de janeiro de 2009*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_n_11.904_de_14_de_janeiro_de_2009.pdf

Brasil (2009) *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

Brasil (2010) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 73.

Bruno, M. C. O., Araújo, M. M., & Coutinho, M. I. L. (2010). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinapoteca do Estado de São Paulo.

Calabre, L (2011) *Políticas Culturais: indicadores e informações como ferramenta de gestão pública*. Em BARBALHO, Alexandre et al. *Cultura & Desenvolvimento: perspectivas políticas e econômicas*.

Castro, F. D.C (2009) *Oficina nacional de indicação de políticas públicas culturais para inclusão de pessoas com deficiência*. Nada sobre nós sem nós. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ.

Carvalho, E. N. S; Maciel, D. M. M. A (2003) *Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002* – Temas em Psicologia da SBP. Vol. 11, n2, 147-156

Coelho, T. (1997) *Dicionário Crítico de Política Cultural*. Cultura e Imaginário. São Paulo: Iluminuras.

Cornélio, M.; Silva, M. M. I (2009) *Inclusão Escolar: realidade ou utopia?* In: II Simpósio de Educação Unisalesiano. Lins, São Paulo: Unisalesiano, p. 01- 12. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>

Correia, L. M (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Cortella, M. S (2007) *A contribuição da Educação Não-formal para a construção da cidadania*. In: *Itaú Cultural*. São Paulo: Visões singulares, conversas plurais, p. 43-49.

Coutinho, C.N (2006) *Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaio sobre Ideias e formas*. São Paulo: Ed. Expressão Popular.

Damasceno, L. G (1997) *Natação, psicomotricidade e desenvolvimento*. Campinas: Autores Associados, 141p.

Dorneles, P. S; Carvalho, C. R. A; Mefano, V (2019) *Breve histórico da acessibilidade nas Políticas Culturais no Brasil*. XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. p. 1-17. Acedido em 14 de março de 2020 em <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111698.pdf>

Durand, J. C. G (2001) *Cultura como Objeto de Política Pública*. In: Cultura: Vida e Política (Vol. 15, n. 2) São Paulo: Revista São Paulo em Perspectiva.

Ferreira, W (2006) Brazão. *Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. In: Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal.

Freitas, C. L. S; Costa, D. V; Taufer, I. C. B (2013). *Síndrome Cri du chat*. Acedido em 2 de agosto de 2020 http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/anais_mostra_integrada_de_iniciacao_cientifica/julho_2013/pdf/sindrome_cri_du_chat.pdf

Gabriele, M. C. F. L (2014) *Sociomuseologia: uma reflexão sobre a relação museus e sociedade*. Porto: Expressa Extensão, p.51.

Gabrilli, M. G (2010) Manual de Convivência – *Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida*. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli.

Garcia, N. G (2003). *O museu entre a cultura e o mercado: um equilíbrio instável*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Gil, G (2006) *Uma nova política cultural para o Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Rio de Janeiro, n. 15, p.10-110.

Gonçalves, A; Machado A. C (2012) *A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. Deficiência Intelectual: realidade e ação*. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE.

Gonh, M. G (2006) *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas* (Vol.14, n.50) Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., p. 27-38.

Gonh, M. G (2008) *Educação não-formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Gorla, J. I.; Duarte, E.; Costa, L. T.; Freire, F.(2011) *Crescimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: uma breve revisão de literatura*. Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano. V. 13, n. 3, p. 230-7,

Gradim, C. A (2020) *Rio setentista, quando o Rio virou capital*. Rio de Janeiro – RJ. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://museudeartedorio.org.br/programacao/rio0setecentista-quando-o-rio-virou-capital/>

Grinspum, D.; Araujo, M (2001) Introdução. In: MUSEUMS & Galleries Commision. *Educação em Museus*. São Paulo: EDUSP; Vitae, p.11-12.

Guilhoto, L. M. F. F (2011) *Aspectos biológicos da deficiência intelectual*. Revista de deficiência Intelectual. Ano I – Número 1, p 11-15.

Husny, A. S; Cadalto, M. C. F (2006) *Erros Inatos do Metabolismo: Revisão de Literatura*. Departamento de Patologia da Universidade do Estado do Pará. Acedido em 18 de julho de 2020 em <http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpm/v20n2/v20n2a08.pdf>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) *IBGE educa*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://educa.ibge.gov.br/>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dia Internacional da pessoa com deficiência*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://cnae.ibge.gov.br/en/estrutura/natjur-estrutura/15-vamos-contar/vamoscontaratividades/ensino-fundamental-6-ao-9/2897-dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia.html>

Instituto Jô Clemente (2020). *Sobre a Deficiência Intelectual: o que é*. Acedido em 17 de agosto em <https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx>

Julião, L. (2006) *Apontamentos sobre a história do museu*. In: Caderno de Diretrizes Museológicas. Brasília: MinC/Iphan/Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, p. 19-31.

Junior, N., (2006) *Operibus credit et non verbis*. Folha de São Paulo, [online]. Acedido em 17 de agosto de 2019 em <http://cultura.gov.br/272150-revision-v1/>

Lourenço, E (2001). Contribuição à historiografia da Psicologia: A Psicologia da Educação na obra de Helena Antipoff Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Lourenço, M. F., Fares, D. C., Rodrigues, J., Kistler, F. L. V., Sarraf, V. P (2016) *Estudo exploratório sobre o acesso aos museus da Universidade de São Paulo* (Vol 9, n. 1) Revista Museologia e Patrimônio.

Maior, I. L (2008) *Deficiência sob a Ótica dos Direitos Humanos*. In: SOUSA JUNIOR, J.G., e outros (Org.): Educando para os Direitos Humanos. Porto Alegre, Síntese, 2004. Educação em museus: a mediação em foco/ Organização Martha Marandino — São Paulo, SP: Geenf / FEUSP.

Martins, L. C (2011) A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. “Tese de doutorado”. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Acedido em 20 de março de 2019: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/publico/LUCIANA_CONRADO_MARTINS.pdf

Meira, M., Gazzinelli, G. (2006) *O sistema nacional de cultura. Brasília: Oficinas do sistema nacional de cultura* (OSNC).

Miranda, A. A. B (2003) *História, Deficiência e Educação Especial*. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP.

Miranda, E. D. A.; Rocha, E. S.; Egler, T. T. C. (2014) *A trajetória das políticas públicas de cultura no Brasil* (Vol. 17, n. 1) Novos Cadernos NAEA, p. 25-46. Acedido em 12 de setembro de 2019 em http://dhnet.org.br/tecdocultural/curso_acc/3/03_sistema_nacional_cultura_oficina.pdf.

Moraes, N. A. (2009). *Políticas públicas, políticas culturais e museu no Brasil*. Revista Museologia e Patrimônio, vol. II, nº1, Museu de Arte do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul.

Melo, T., Nascimento Júnior, J. (2006) *Operibus credit et non verbis*. Folha de São Paulo. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1201200609.htm>

NBR 9050:2004 (2004) *Associação Brasileira de Normas Técnicas Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos* /Rio de Janeiro: ABNT.

Olivieri, C. G (2004) *Cultura Neoliberal – Leis de incentivo como política pública de cultura*. São Paulo: Instituto Pensarte; Escrituras.

Omote, S (1999) *Deficiência: da diferença ao desvio*. In: MANZINI, E. J. ; BRANCATTI, P. R (Orgs). *Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: UNESP.

ONU, *Organização das Nações Unidas* (1948) *Declaração Universal Dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>

ONU, *Organização das Nações Unidas* (2020) *A ONU e as pessoas com deficiência*. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>

Peixe, J. R (2013) *Sistemas de Cultura*. Coleção Política e Gestão Culturais. Secretaria de Cultura da Bahia.

Pessotti, I (1984) *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: EdUSP.

Pestalozzi, (2017). *Uma trajetória marcada por conquistas e avanços, realizando ações e serviços que visam a inclusão social, a autonomia, a acessibilidade e a garantia dos direitos da pessoa com deficiência*. Acedido em 23 de julho de 2019 em <http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-completa-91-anos-nesta-quinta-feira-26>

Petersen, L. M (2016) *A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para*

a educação especial. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós- Graduação em Conhecimento e Inclusão, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.

Primo, J (1999) *Museologia e Patrimônio: documentos fundamentais*. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Primo, J (1999) *Pensar contemporaneamente a museologia*. Lisboa, Cadernos de Sociomuseologia, p. 25.

Primo, J (2019) *Os Desafios Contemporâneos na Investigação em Sociomuseologia*. Lisboa, Departamento de Museologia ULHT. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/6920>

Rodrigues, E. B. T. (2005) *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, p. 04.

Rogers, P.T., Coleman, M (2003) *Medical care in Down syndrome*. New York, Macel Dekker, 1992. In: Schwartzman, J. S. et al. Síndrome de down (2 ed.) São Paulo: Memnon: Mackenzie, 324p.

Santos, M. C (1999) *Reflexões sobre a nova museologia*. São Paulo: [s.n.], p. 09.

Santos, M. C (2000) *Estratégias museais e patrimoniais contribuindo para a qualidade de vida dos cidadãos: diversas formas de musealização*. Porto Alegre: Revista da Faculdade Porto Alegrense de Educação, p. 103-120.

Sarraf, V. P (2015) *Acessibilidade em Espaços Culturais: mediação e comunicação sensorial*. EDUC-FAPESP, São Paulo.

Sassaki, R. K (2005) *Inclusão: o paradigma do século 21* (Vol. 1., n.1) Brasília: Inclusão Revista da Educação Especial.

Sassaki, R. K (2005) *Atualização semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Doença ou transtorno mental?* Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n 43. p 9-10

Schalock, R. L et al (2010) *Intellectual disability: definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD, p. 06.

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A (2007) *Perspectives: the renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability*. Intellectual and Developmental Disabilities, p.116-124.

Silva, O. M (1986) *A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS.

Smith, D. D (2008) *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão; tradução Sandra Moreira de Carvalho*. Porto Alegre: Artmed.

Smith, I (2017) *Mental age theory hurts people with intellectual* Acedido me 12 de setembro de 2019 em <http://nosmag.org/mental-age-theory-hurts-people-with-intellectual-disabilities>

Tafner, M.A., (1998). *Redes Neurais Artificiais: Aprendizado e Plasticidade*. Revista Cérebro & Mente. Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de Informática Biomédica.

Tinoco, A (2005) *XVI Jornadas sobre a função social do museu*. Cadernos de Sociomuseologia, p. 197 – 198. Acedido em 12 de setembro de 2019 em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:asjlSswN1zYJ:https://revistas.ulisoona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2836/2154+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Tojal, A. P (2007) *Políticas Públicas Culturais de Públicos Especiais em Museus*. Tese de Doutorado em Ciências da Informação. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Trilla, J (1998) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Valente, M. E. A (1995) *Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem*. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.

Van Mensch, P (1994) *O objeto de estudo da Museologia*. Rio de Janeiro: UNIRIO/UGF.

Vasconcelos, M. M (2004) *Retardo Mental*. Jornal de Pediatria. vol 80, Nº2, Sociedade Brasileira de Pediatria

Petersen, L. M (2016) *A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a educação especial*. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós- Graduação em Conhecimento e Inclusão, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.