

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA MACHADO

**EDUCAÇÃO MUSEAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O MUSEU NO CONTEXTO DAS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO**

BLUMENAU
2015

ANDREA MACHADO

**EDUCAÇÃO MUSEAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O MUSEU NO CONTEXTO DAS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

BLUMENAU

2015

ANDREA MACHADO

EDUCAÇÃO MUSEAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O MUSEU NO CONTEXTO DAS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Adolfo Ramos Lamar (FURB)
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Aliciene Fusca Machado Cordeiro/UNIVILLE
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Ramach (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 30 de março de 2015.

Aos integrantes da Associação de Cegos do Vale do Itajaí – ACEVALI que me ensinaram a enxergar o mundo com mais sensibilidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim, por ter me acompanhado em boa parte desta caminhada, pela orientação e pelas palavras de incentivo.

Ao Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar, que aceitou continuar a orientação “no meio do caminho” e me ajudou a superar os momentos difíceis de dúvidas, de angústia e a “focar no meu problema de pesquisa”.

Aos Professores Doutores Celso Kraemer, Giceli Cervi e Rita Marchi pela dedicação e pelas orientações durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Rita Buzzi Rausch e Osmar de Souza que muito me ajudaram no Exame de Qualificação e defesa final e à Aliciene Fusca Machado Cordeiro pela preciosa orientação, já no “último minuto do segundo tempo” acerca da Educação Inclusiva.

À Universidade Regional de Blumenau - FURB e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - CAPES pela Bolsa de Estudos, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Ao meu esposo Gelasio Pedro de Oliveira pelo amor, pela paciência e conforto nas horas difíceis; sem ele seria impossível ter chegado aqui e aos meus familiares e amigos que muitas vezes entenderam a minha ausência.

À Camila Marmit, Emília Eltria Luiza Wehrmeister, Irineu Krizanski e Ilse Schulz por me acolher tão bem na ACEVALI e compartilhar comigo suas memórias.

Aos amigos Cleumir Sehn, Adriana Cristina e Vander Maximino Lunkes, Luana e Morgana Tillmann, Naiara Gracia Tibola, Eliana Rocha Vanzuita e Lucimar de Almeida M. Arruda, pela parceria, pelas interrogações e pelas “respostas nas entrelinhas” que me ajudaram a concluir a pesquisa e principalmente, por me fazer acreditar que este trabalho tem importância para a compreensão da diversidade humana e o processo de inclusão social.

Dê-me tua mão e te direi quem és

*Dê-me tua mão e te direi quem és.
Em minha silenciosa escuridão,
Mais claro que o ofuscante sol
Está tudo o que desejarias ocultar de mim,
mais que palavras, tuas mãos me contam
tudo o que recusavas dizer,
Frementes de ansiedade ou trêmulas de fúria,
Verdadeira amizade ou mentira.
Tudo se revela ao toque de uma mão, quem é estranho,
quem é amigo.
Tudo vejo em minha silenciosa escuridão.
Dê-me tua mão que te direi quem és.*

(Poema de Natasha Krilatov - surdocega)

RESUMO

Esta pesquisa para dissertação de mestrado está vinculada à pesquisa Filosofia e Epistemologia na Educação Latino Americana no contexto da diversidade, que faz parte do programa de pesquisa desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A investigação tem como objetivo principal identificar as principais barreiras que impedem o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais para as pessoas cegas ou com baixa visão nos espaços museais brasileiros. As obras de Silva (1987), Crespo (2009), Julião (2014), Santos (2008), Mantoan (2003) e Sasaki (2010) fundamentam teoricamente a investigação. É uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório haja vista que não encontramos outros trabalhos que tratam da Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva. Para a coleta de dados utilizamos: questionário aplicado em (15) quinze museus e entrevista semi-estruturada concedida por (4) pessoas cegas. Para desenvolver este trabalho nos amparamos nos modelos individual e social da deficiência, assim como nos paradigmas da deficiência, especificamente os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão. Os resultados desta pesquisa estão relacionados à compreensão da deficiência como fenômeno social, aos diversos sentidos da deficiência em diferentes contextos, a imagem negativa da deficiência e como chegamos ao debate atual da inclusão social e universalidade de acesso nos museus brasileiros. Ao final desta investigação, concluímos que três principais barreiras impedem o acesso para o público cego ou com baixa visão nos museus pesquisados: as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Consideramos que esta pesquisa pode contribuir para a Educação Museal porque caracteriza a função educativa dos museus e propõe recursos físicos e comunicacionais para o acesso ao patrimônio e aos bens culturais para os públicos vidente e não vidente.

Palavras-Chave: Educação Museal. Educação Inclusiva. Museu. Deficiência Visual.

ABSTRACT

This search for Master's thesis is linked to research Philosophy and Epistemology in Latin American Education in the context of diversity, which is part of the research program developed by the Research Group Philosophy and Education EDUCOGITANS, Master's Program in Education Regional University Blumenau (FURB). The research aims to identify the main barriers to access to education museum, the heritage and cultural assets for the blind and low vision in the Brazilian museological spaces. The works of Silva (1987), Crespo (2009), Julian (2006), Santos (2008), Mantoan (2003) and Sasaki (2010) theoretically grounded research. It is a qualitative research with exploratory given that we did not find other work dealing with education museum in view of Inclusive Education. To collect data used: questionnaire applied in (15) fifteen museums and semi-structured interview with (4) blind. To develop this work we hold you in individual and social models of disability, as well as the paradigms of disability, specifically the paradigms of exclusion, segregation, integration and inclusion. These results are related to the understanding of disability as a social phenomenon, the various meanings of disability in different contexts, the negative image of disability and how we got to the current debate on social inclusion and universal access in Brazilian museums. At the end of this investigation, we concluded that three main barriers preventing access to the public blind or have low vision in the surveyed museums: the architectural, communication and attitudinal barriers. We believe that this research can contribute to the museum education because it features the educational function of museums and proposes physical and communication resources for access to heritage and cultural goods to the seer and not psychic public.

Key-words: Museum Education, Inclusive Education, Museum, Blind or low vision people.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACEVALI - Associação de Cegos do Vale do Itajaí
AIDE - Associação de Integração do Deficiente
AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS - Centro de Atendimento Psicossocial
CLAM/ABBR- Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
(CLAM vem de “clandestinos”)
CNCR - Centro Nacional de Referência Cultural
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente
IBGE- Instituto Geográfico Brasileiro
IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus
ICOM - *International Council of Museums*
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
GT - Grupo de Trabalho
GPS - *Global Positioning System*
LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MDPD - Movimento pelos Direitos das pessoas Deficientes
MinC - Ministério da Cultura
MHN - Museu Histórico Nacional
NBR - Norma Brasileira
NID - Núcleo de Integração de Deficientes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
ONU - Organização das Nações Unidas
PNEM - Plano Nacional de Educação Museal
PNSM - Plano Nacional Setorial de Museus
SNM - Sistema Nacional de Museus
SORRI - Brasil - Reabilitação e Reintegração do Incapacitado
SPHAN - Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFBA - Universidade federal da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	18
2 DEFICIÊNCIA E INSERÇÃO SOCIAL.....	26
2.1 O IMAGINÁRIO POPULAR E O MEDO DA DEFICIÊNCIA, A IMAGEM NEGATIVA DA DEFICIÊNCIA.....	30
2.2 O SENTIDO E A IMAGEM NEGATIVA DA DEFICIÊNCIA CONSTRUÍDA POR DIFERENTES CULTURAS AO LONGO DA HISTÓRIA.....	37
2.3 OS MOVIMENTOS REINVINDICATÓRIOS EM PROL DO “PODER SOBRE SI” E DA INCLUSÃO SOCIAL DE TODAS AS PESSOAS, SEM EXCEÇÃO.....	54
2.4 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	58
3 REMEXENDO NA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOS MUSEUS.....	68
3.1 O MUSEU AO LONGO DA HISTÓRIA: UM ESPAÇO DE DIREITO PARA POUCOS E A SERVIÇO DE ALGUNS SEGMENTOS DA SOCIEDADE	70
3.2 AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DOS MUSEUS E EDUCAÇÃO MUSEAL NA ESFERA DE GOVERNO, SETOR MUSEOLÓGICO E DIFERENTES SEGMENTOS DA SOCIEDADE.....	76
3.3 A REALIDADE SOBRE A ACESSIBILIDADE NOS MUSEUS BRASILEIROS	79
3.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM OPOSIÇÃO AO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR	83
3.5 O PROCESSO DE INCLUSÃO E UNIVERSALIDADE DE ACESSO EXIGE UM NOVO MODELO DE MUSEU	90
3.6 AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O ACESSO PERMANENTE PARA AS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO AO PATRIMÔNIO E AOS BENS CULTURAIS NOS MUSEUS BRASILEIROS.....	94
4 ANÁLISE DE DADOS: A EDUCAÇÃO MUSEAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O ACESSO PERMANENTE PARA AS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO NOS ESPAÇOS MUSEAIS.....	103
4.1 A BARREIRA ARQUITETÔNICA QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS	105

4.2 A BARREIRA COMUNICACIONAL QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS	110
4.3 A BARREIRA ATITUDINAL QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE DO PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS.....	125
4.4 A IMPORTÂNCIA DO MUSEU PARA A EDUCAÇÃO PELO OLHAR DOS VISITANTES: IRINEU, ILSE, EMÍLIA E ELIANA	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	162
BIBLIOGRAFIAS	165
APÊNDICE.....	167

APRESENTAÇÃO

O meu interesse por museus começou na década de 1990, incentivada pelos professores do curso de História da Universidade Regional de Joinville - UNIVILLE. Até aquele momento, não sentia interesse em visitar instituições museológicas porque enxergava nos bens edificados espaços que não me representavam.

Quando tive a oportunidade de participar de visitas mediadas por educadores de museus, a minha concepção em relação ao museu se transformou, visto que mudaram os seus sentidos. No meu ponto de vista, as instituições museológicas passaram a representar espaços de educação, onde inúmeras histórias “encobertas” pelo tempo e pelos discursos de silenciamento poderiam ser “descobertas” por mim e pelos estudantes. E ao longo de vinte anos na condição de professora de história, sempre instiguei nos alunos a vontade de conhecer espaços museais de diferentes categorias, desde museus históricos até pontos de memória.

A Educação Museal se tornou um objeto de estudo quando em 2010, comecei a trabalhar como educadora em um museu localizado no município de Timbó-SC. Quando ingressei na instituição, tinha como anseio aumentar o número de visitantes e abrir as portas para todos os públicos e a ideia foi prontamente acolhida por duas colegas que já trabalhavam no local.

Para tanto, firmamos parcerias com escolas, grupos de mulheres, Centros de Atenção Psicossocial - CAPS, centros de referência da Assistência Social, grupos de pessoas com doenças nervosas degenerativas como o Alzheimer e seus cuidadores, associações e entidades de atendimento às pessoas com deficiência e ainda, pessoas em risco ou em vulnerabilidade social; todos moradores da cidade de Timbó e região.

Após dois anos de trabalho, desenvolvendo ações museológicas educativas na perspectiva da inclusão, decidimos atender um público até então excluído no museu: as pessoas cegas e as pessoas com baixa visão. O nosso projeto tinha como principal objetivo o atendimento adequado a este público; no entanto, a equipe de educadoras tinha ciência que para isto, era necessário aprender a estimular todos os sentidos e o principal, garantir a mobilidade espacial com autonomia para a interação com o patrimônio e o acervo, inclusive através da manipulação tátil.

Antes de pensar na ação museológica propriamente dita, fazia-se necessário compreender como este público sente, enxerga e se apropria do conhecimento no espaço museal. Como nenhuma das profissionais tinha noção do processo de sensibilização em museus iniciamos uma pesquisa sobre o assunto nas páginas eletrônicas dos museus brasileiros que são referência no campo museológico.

Após aproximadamente três meses de pesquisa (2012), estendida também para os *sites* do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN e do Ministério da Cultura- MinC, concluímos que poucos museus (à exceção da Pinacoteca e o Museu do Futebol do Estado de São Paulo) trabalham com ações sensoriais permanentes para o público cego ou com baixa visão.

Os demais museus brasileiros eventualmente oferecem exposições sensoriais temporárias que normalmente se restringem a um único ambiente ou ainda, exposições itinerantes quando o “museu sai do museu” e as pessoas conhecem apenas uma parte do acervo e coleções.

Concluímos então, naquele momento, ano de 2012, que a norma de universalidade de acesso nos espaços museais prevista no Estatuto de Museus (Lei 11.906/2009)¹ na prática garante apenas a entrada do público cego ou com baixa visão na instituição, mas não garante o acesso permanente à Educação Museal, ao patrimônio, aos acervos e coleções.

Sendo assim, para darmos continuidade ao projeto de exposição sensorial buscamos na Associação de Cegos do Vale do Itajaí – ACEVALI as orientações acerca do processo de sensibilização, dos recursos comunicacionais necessários e mobilidade espacial com autonomia nos ambientes do museu e no seu entorno. Após pesquisa e conversação entre profissionais do museu e a equipe multidisciplinar da ACEVALI e depois de firmarmos parceria com um Escultor da cidade de Timbó, conseguimos abrir ao público a exposição sensorial intitulada: *Esculturas que brotam da Terra para ver com as Mãos*, no mês de setembro de 2012.

Agendamos visitas mediadas para associações de pessoas com deficiência visual das cidades de Blumenau e região, Joinville e Jaraguá do Sul e divulgamos o evento para muitas associações do Brasil. Os seus representantes afirmaram que

¹ Cabe destacar que vamos abordar a questão da universalidade de acesso nos espaços museais, previsto no Estatuto de Museus (Lei 11.906/2009) no Capítulo III desta pesquisa.

ações semelhantes à realizada no museu de Timbó são muito raras e quando acontecem, também são de curta duração e restritas a alguns ambientes. Sendo assim, devido ao número de visitantes interessados que viriam de outros estados, a exposição sensorial temporária que ficaria aberta ao público por um mês, foi prorrogada por três meses.

Durante as primeiras visitas a equipe do museu se mostrou muito apreensiva no atendimento, principalmente em relação à segurança dos visitantes. Todas as três educadoras alegavam “medo de errar” no momento de guiar as pessoas cegas no complexo turístico devido aos inúmeros obstáculos como: escadas internas e externas, portas estreitas, assoalho escorregadio, disposição do mobiliário, calçamento de pedra sem piso tátil diretivo no entorno que leva às demais edificações.

As orientações recebidas da equipe da ACEVALI auxiliaram em muito neste sentido, contudo, cabe destacar que as educadoras aprenderam a guiar na prática com quem mais entende do assunto: as pessoas cegas de diferentes idades que visitaram a exposição. Os primeiros visitantes, integrantes da ACEVALI, deixaram claro que o público cego deve ser atendido como o público vidente, ou melhor dizendo, nos mesmos ambientes do museu, sem diferenças quanto a mediação do conhecimento em relação ao processo imigratório do século XIX e a colonização da Colônia Blumenau (tema abordado pela instituição), levando-se em conta apenas algumas especificidades em relação à mobilidade espacial e à comunicação não visual.

Além disso, ensinaram a equipe do museu a estimular todos os sentidos durante a visitação, atentando para os cheiros, sons, cores, iluminação e temperatura nos diferentes ambientes e a manipular as peças do acervo². Explicaram como o público cego enxerga, sente, conhece e se apropria do patrimônio e dos bens materiais. Também orientaram sobre a disposição dos objetos nos cenários atentando para a segurança dos visitantes.

Atendemos em três meses de exposição mais de cem pessoas cegas ou com baixa visão. A cada visita, os grupos orientavam acerca dos pontos positivos e negativos da ação e como melhorar a segurança no atendimento, a mediação da história abordada pelo museu e a interação com o acervo.

² Utilizamos para a ação sensorial peças do acervo em duplicidade.

Os grupos mistos de crianças, adolescentes, jovens e idosos nos ensinaram a enxergar e conhecer o museu através dos sentidos e compreender como as pessoas cegas de nascença formam conceito das cores. Não nos preparamos para falar das cores dos objetos e a descrição de imagens na primeira visita, pois, não tínhamos noção da importância desta informação para este público.

Ensinaram-nos também a reconhecer através do tato, detalhes até então despercebidos nas edificações, mobiliário, objetos, indumentárias, peças de enxoval, ferramentas agrícolas e maquinarias que fazem parte do acervo, assim como identificar as texturas dos materiais.

Os visitantes idosos auxiliaram as educadoras do museu a lembrar as histórias do cotidiano dos homens e mulheres do século XIX e meados do século XX ao manipular as peças do acervo, socializando suas memórias com os mais jovens. Recontaram as histórias da imigração e colonização da Colônia Blumenau contadas por familiares, amigos ou pessoas próximas e também fatos da própria infância referente ao lazer, das “brincadeiras de antigamente”, das relações de trabalho, do casamento, dentre outros assuntos que vinham à tona enquanto interagiam com o acervo.

Em cada cenário³ visitado no museu de Timbó: sala, cozinha, quarto do casal e bebê, quarto dos filhos (sótão) e quarto de costura; lembranças do passado eram contadas através dos olhos de quem as vivenciou – os visitantes idosos cegos ou com baixa visão, que em sua maioria eram descendentes de imigrantes. Muitos deles, no período da infância ou até a juventude, viveram em casas com ambientes e mobiliário muito semelhantes ao salvaguardado pela instituição.

E as histórias contadas pelos visitantes idosos durante a visita ao museu acerca do patrimônio e dos objetos que já conheciam eram ressignificadas pelos visitantes mais jovens. Para exemplificar, citamos a manipulação de um móvel conhecido como “namoradeira”, chamado assim porque tem três lugares onde, em tempos passados, se sentavam o casal de namorados separados pelo pai, mãe ou irmão mais velho, com objetivo de vigiá-los. O tema sempre causava acalorados e

³ Na museologia os cenários são chamados de diorama. A palavra diorama vem do grego: *día*, que significa “através”, e *horama*, que significa “para ver”. Podemos dizer que diorama significa “para ver através”. Os dioramas são cenários que buscam representar em uma escala reduzida, formas de vida, ambientes naturais e etc; numa representação simbólica, sendo um modo de representação artística, de maneira realista, com finalidade de instrução e entretenimento. Mais informações: <http://metamuseufmg.blogspot.com.br/2013/11/tipologia-de-museus-o-diorama-e.html>

divertidos debates entre os visitantes adultos e idosos acerca do “namoro de antigamente” e a função social das mulheres e homens de gerações passadas e as crianças e adolescentes sobre o “namoro de hoje” e os projetos de vida das mulheres e dos homens contemporâneos.

Para resumir esta história, temos a dizer que a experiência profissional vivida na instituição museológica de Timbó através da *Exposição Sensorial - Esculturas que brotam da Terra para ver com as Mãos* foi tão significativa que resultou nesta pesquisa de mestrado, iniciada no ano de 2013.

1 INTRODUÇÃO

Há pouco mais de dez anos, tornei-me amiga da Adriana⁴ que é cega de nascença e de lá para cá, conheci outras pessoas cegas ou com baixa visão de diferentes regiões do país. A organização da exposição sensorial no museu em Timbó no ano de 2012, conforme relatado, também contribuiu para que estreitasse relações com alguns integrantes da ACEVALI, especialmente com a Eliana⁵, que concedeu uma entrevista para esta pesquisa.

A convivência que até então não tinha com pessoas cegas ou com baixa visão me permitiu ressignificar o conceito de deficiência e aprender que a impossibilidade de enxergar o mundo pelo sentido da visão não significa que não possa ser visto de outras maneiras, através de todos os sentidos.

Também aprendi a “enxergar” o mundo com mais sensibilidade e a ver o que antes não via, a sentir os ambientes, a contemplar o mundo, a atentar para os cheiros, cores, iluminação e sons e a “ouvir” mais as pessoas e a “falar” menos. Para além disso, aprendi a ressignificar algumas palavras das quais me apropriei ao longo da vida e na minha prática pedagógica, sem ao menos refletir sobre os seus significados.

Palavras que foram entrando pelos meus ouvidos e se acomodando nos meus pensamentos de forma “natural”, “familiar” e tão “normal”, que os seus significados, constituídos historicamente e culturalmente foram se consolidando para mim como “verdades absolutas” e se integrando ao meu vocabulário. Neste “arcabouço” de palavras, filtrei algumas que conceituei nesta pesquisa e que antes utilizava indiscriminadamente, dentre elas: **Deficiência, Exclusão, Segregação, Integração, Inclusão, Museu, Educação Museal, Educação Inclusiva e Acessibilidade.**

É preciso esclarecer que antes mesmo de procurar respostas para o meu problema de pesquisa, foi preciso compreender o conceito Deficiência e suas diversas concepções em diferentes contextos. Para tanto, foi preciso adentrar numa

⁴ Adriana Cristina Lunkes é professora, mora na cidade de Capanema - PR e aceitou ter seu nome verdadeiro divulgado nesta pesquisa e também aceitou a citação de algumas observações da pesquisadora acerca da sua história de vida.

⁵ Eliana Rocha Vanzuita concedeu uma entrevista para esta pesquisa, consentindo na divulgação de seu nome verdadeiro e do seu relato sobre as suas impressões referente a visita a exposição sensorial *Escultura que brotam da terra para ver com as mãos*.

área do conhecimento até então desconhecida para esta professora de história, na História da Deficiência.

1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A compreensão da deficiência como fenômeno social, a nosso ver é importante para entendermos porque, até a contemporaneidade, algumas minorias, dentre elas, as pessoas cegas ou com baixa visão, ainda sofrem com atitudes discriminatórias, classificatórias, preconceituosas e excludentes por parte da sociedade. E ainda, como foram constituídas as barreiras que ainda limitam, dificultam ou impedem a inclusão social e a acessibilidade para as pessoas cegas ou com baixa visão aos equipamentos sociais, urbanos e culturais, especialmente ao patrimônio histórico e aos bens materiais e imateriais.

Em nosso entendimento é uma pesquisa importante tanto para o setor museológico quanto para a população em geral vidente e não vidente, porque caracteriza a função educativa dos museus para todos os diferentes públicos, sem exceção e nos mesmos ambientes e também propõem recursos físicos e comunicacionais para o acesso à Educação Museal.

A pesquisa tem como objetivo principal abordar as principais barreiras que impedem o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais para as pessoas cegas ou com baixa visão nos museus brasileiros.

E têm como objetivos específicos:

1- Problematizar a História da Deficiência para compreensão da construção histórico-social do fenômeno deficiência e dos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão;

2- Contextualizar a história dos museus brasileiros para compreensão da falta de acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais para o público cego ou com baixa visão, na atualidade.

3- Analisar a percepção do público cego quanto à importância dos espaços museais para o processo de Educação.

Quanto às interações metodológicas, esta pesquisa é de natureza qualitativa porque não tem como propósito a representatividade numérica e sim, o

aprofundamento no estudo acerca da Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva. Este pensamento se fundamenta nos estudos de Mirian Goldenberg (2000, p.14):

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.

A abordagem metodológica é a Fenomenologia porque pretendemos compreender as diversas concepções da deficiência em diferentes contextos nas culturas ocidentais, com o fim de entender como a imagem negativa da deficiência se consolidou em nossa sociedade ao longo da história e se sobrepôs a imagem da pessoa e ao valor humano.

Conforme Goldenberg (2000, p.32), a “fenomenologia se ampara teoricamente na filosofia de Husserl, que faz uma crítica radical ao objetivismo da ciência” e procura “[...] atingir a essência dos fenômenos ultrapassando as suas aparências imediatas”, aprofundando o conhecimento nos seus significados.

Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória (VERGARA, 2005, p.42) porque não encontramos outros trabalhos que tratam especificamente da Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva. Na pesquisa realizada no *site* do SCIELO e Banco de Teses e Dissertações – BDTD, encontramos três resultados com variações das palavras-chave: museu, cego, deficiente visual, Educação Museal e acessibilidade.

A primeira é da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e trata-se de uma Pesquisa Ação desenvolvida por Adriane Cristine Kirst (2010) no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), intitulada *As aprendizagens do público com deficiência visual: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea*.

Na análise de dados a pesquisadora constatou que as pessoas com deficiência visual podem conhecer a arte contemporânea por meio de aprendizagens multissensoriais e obras que necessitem de pouca ou nenhuma adaptação; que a inclusão pode acontecer nas aulas de Artes no ensino formal e não-formal, utilizando-se abordagens que envolvam as pessoas videntes e não videntes.

A segunda dissertação aborda o tema àudio-descrição como recurso comunicacional nos espaços museais e tem como título: *Ora, direis ouvir imagens?: um olhar sobre o potencial informativo da àudio-descrição aplicada a obras de arte visual bidimensionais como representação sonora da informação em artes para pessoas com deficiência visual*, da pesquisadora Verônica de Andrade Mattoso (2012) da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ/IBICT).

E a última dissertação foi desenvolvida por Fabiana Marchezi (2012), da Universidade Presbiteriana Mackenzie e tem o título: *Acessibilidade em Museus de Arte: questão para a elaboração de audioguia*. A pesquisa propõe o audioguia como recurso de acessibilidade para o público cego ou com baixa visão nos museus.

As três pesquisas são muito importantes para a área da Educação Museal porque abordam a questão da inclusão do público cego ou com baixa visão nos espaços museais através de ações educativas sensoriais e também propõe recursos comunicacionais como a àudio-descrição e o àudio-guia. Contudo, conforme relatado, as pesquisas não abordam a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tratar da História da Deficiência utilizamos a obra *Epopeia Ignorada. A história da pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje* do Historiador Otto Marques da Silva (1987) porque a maioria dos estudiosos que tratam dos temas - Inclusão Social, Educação Inclusiva e Acessibilidade, se amparam neste estudo. O pesquisador utilizou como fontes a História, a Arqueologia, a Paleopatologia⁶, passagens encontradas na literatura Grega e Romana e também nos livros sagrados, dentre as quais, as parábolas, porque representam simbolicamente as relações firmadas entre as diferentes culturas e as pessoas que não atendiam aos padrões desejados para a condição humana de “perfeição do corpo”.

A museóloga Maria C. T. Santos (1994; 2008) e a historiadora Letícia Julião (2014) abordam em seus estudos a constituição da história dos museus brasileiros e como, por longos anos estes espaços serviram ao Estado e a alguns segmentos da elite brasileira, tornando-se inacessível para a população em geral. E ainda, em que sentido a Educação Museal se assemelhava a Educação Escolar ate meados da década de 1980. Através destes dois estudos foi possível compreender que os

⁶ A paleontologia é a ciência que se encarrega de estudar os seres orgânicos desaparecidos através da análise dos seus restos fósseis. O termo tem origem grega: palaios (“antigo”), onto (“ser”) e logos (“ciência”). Mais informações: <<http://conceito.de/paleontologia#ixzz3XrGIHdMh>>.

museus brasileiros, até a contemporaneidade, continuam inacessíveis para alguns públicos, principalmente para o público cego, porque ainda estão alicerçados nos antigos modelos de museu do século XIX e XX, que priorizam o atendimento para o público vidente e de preferência letrado.

Para pensar na Educação Museal acessível para o público cego ou com baixa visão faz-se necessário aprofundar o estudo acerca dos modelos de compreensão da deficiência, a inclusão social, acessibilidade e Educação Inclusiva; sendo assim, Ana Maria Crespo, Maria T. E. Mantoan, Romeu K. Sasaki e Salete serão nossas principais referências.

Ana M. Crespo (2009) desenvolveu uma pesquisa acerca dos movimentos das pessoas com deficiência no Brasil e a vida de alguns líderes que lutaram pela causa da inclusão. O trabalho permitiu a compreensão da construção da deficiência como fenômeno social e como ainda reflete nas relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência que não atendem aos padrões desejados de “corpo e mente perfeita” na contemporaneidade.

Romeu Sasaki (2010) desde a década de 1970 é líder nos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência e tem se dedicado ao estudo das barreiras que limitam, dificultam ou impedem a inclusão social das pessoas com deficiência e o acesso aos equipamentos sociais, culturais e urbanos. Seu trabalho foi de grande valia para identificarmos as três principais barreiras que impedem o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens materiais e imateriais para as pessoas cegas ou com baixa visão em (15) quinze museus brasileiros: a Barreira Arquitetônica, a Barreira Comunicacional e a Barreira Atitudinal, definidas nesta investigação como nossas categorias de análise.

Salete Aranha (1995; 2000; 2001; 2004) trata dos paradigmas que interferem na relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência e faz refletir sobre atitudes discriminatórias, preconceituosas, classificatórias, excludentes na atualidade. Propõe ações efetivas para a construção de uma “sociedade verdadeiramente inclusiva” e isto perpassa pela Educação Inclusiva. Para a autora “[...] a democratização da sociedade brasileira passa pela construção de efetivo respeito a essa parcela da população, que a duras custas procura conquistar um espaço ao qual, por lei, tem direito”⁷.

⁷ Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, março, 2001. pp. 160-173

A educadora Maria T. E. Mantoan (2003) nos fez compreender que para incluirmos socialmente todas as pessoas, sem exceção, inclusive nos espaços museais, não basta apenas legislação; antes de tudo, fazem-se necessárias mudanças de atitude e comportamento das pessoas. Para Mantoan (2003, p. 63) não existem receitas para a inclusão, mas, a Educação Inclusiva é um caminho para tornarmos a sociedade inclusiva. Isto porque, segundo ela as escolas “[...] são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Nesses ambientes educativos, ensina-se aos alunos a entender a diversidade humana e a valorizar as diferenças.

Para desenvolver este trabalho, nos amparamos nos Modelos Individual e no Modelo Social da deficiência, bem como nos paradigmas da deficiência, especificamente nos Paradigmas da Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão que são abordados por Mantoan (2003), Crespo (2009), Aranha (1995; 2000; 2001; 2004) e Sasaki (2010). Após análise dos dados coletados, concluímos que os três primeiros paradigmas deram elementos para a construção da imagem negativa da deficiência e esta imagem, até os dias atuais se sobrepõe a imagem da pessoa e ao valor humano, o que está diretamente relacionado à exclusão do público cego ou com baixa visão nos espaços museais.

A pesquisa também se pauta na ação sensorial realizada no museu de Timbó no ano de 2012, que em pouco mais de três meses atendeu mais de cem pessoas cegas ou com baixa visão de diferentes idades, residentes nos municípios Blumenau e região.

O método empregado para análise dos dados será a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2009), porque busca o sentido das mensagens. Em nosso entendimento é a técnica de análise mais adequada para nossa pesquisa, haja vista que poderemos analisar o sentido das falas e até mesmo o “conteúdo oculto da mensagem manifesto nas entrelinhas” do questionário acerca da acessibilidade para o público cego ou com baixa visão respondido por (15) quinze atendentes e educadores de museu que atuam em (15) quinze museus brasileiros localizados nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais.

E ainda, o método de Análise de Conteúdo possibilita examinar uma entrevista concedida por (04) quatro pessoas cegas sobre as suas impressões da exposição sensorial realizada no museu de Timbó (2012) se consideram os museus espaços importantes para a Educação.

A investigação utiliza como em fontes de informação livros, teses e dissertações e os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Questionário sobre a acessibilidade para o público cego ou com baixa visão, aplicado em (15) quinze museus das seguintes categorias: Museus Históricos, Museus Arqueológicos, Museus de Arte, Museu de Música e Casa de Memória, localizados nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo entre os meses de março de 2013 e julho de 2014.

- Registros da observação direta referente às barreiras que impedem o acesso permanente à Educação Museal e aos bens musealizados para o público cego ou com baixa visão nos (15) quinze museus pesquisados, assim como das falas espontâneas dos atendentes e educadores de museu que justificam o não atendimento deste público.

- Entrevista semi-estruturada concedida por (04) quatro pessoas cegas, que participaram de uma exposição sensorial realizada no museu em Timbó entre os meses de setembro e novembro de 2012.

A investigação terá como participantes:

1. Atendentes e educadores de museus, arte educador e museóloga que responderam ao questionário referente acessibilidade para o público cego ou com baixa visão em (15) quinze museus pesquisados.

2. Pessoas cegas integrantes da Associação de Cegos do Vale do Itajaí-ACEVALI que visitaram a exposição *Esculturas que Brotam da Terra para Ver com as Mãos* no museu em Timbó em 2012 e que falaram das suas impressões sobre o museu, da interação com o patrimônio e com o acervo musealizado e se consideram os museus espaços importantes para a Educação do público vidente e não vidente.

Cabe aqui destacar que (15) quinze profissionais aceitaram responder ao questionário referente a acessibilidade para as pessoas cegas ou com baixa visão nos (15) quinze museus pesquisados. Contudo, apenas (01) um profissional permitiu a divulgação nesta investigação do seu nome e o nome da instituição onde atua.

A explicação para isto é a seguinte: dos (15) quinze museus pesquisados, apenas (01) um pode ser considerado parcialmente acessível para o público vidente e não vidente. Os demais, ou seja, (14) quatorze museus, podem ser considerado inacessíveis porque não garantem recursos físicos, multissensoriais ou comunicacionais para este público. Sendo assim, (14) quatorze profissionais alegaram que não seria prudente divulgar o nome das instituições.

Ocorre que os museus pesquisados ainda não se adequaram às norma do Estatuto de Museus que preconiza a universalidade de acesso para diferentes públicos. Além disso, caso viesse a público que (14) quatorze museus não garantem acesso ao patrimônio, ao acervo e as coleções para o público cego ou com baixa visão, segundo profissionais que responderam ao questionário, o fato “poderia causar uma má impressão” em relação a instituição ou “comoção” no público vidente, haja vista que a questão da inclusão “está na moda”.

Conforme acordado com os (14) quatorze profissionais que responderam ao questionário, os nomes da museóloga, dos atendentes e educadores de museus e os nomes das instituições museológicas não serão divulgados nesta pesquisa, apenas o nome dos estados onde os museus se localizam. E mesmo com o consentimento de um arte-educador para a divulgação nesta pesquisa do seu nome e da instituição onde trabalha, decidimos citar apenas o nome do estado onde se localiza. Isto porque, não queremos prejudicar mesmo que indiretamente, qualquer museu visitado. Cabe ainda ressaltar que a falta de acesso ao patrimônio e aos acervos para o público cego ou com baixa visão não é uma realidade apenas nos quinze museus pesquisados, mas, na maioria dos cinco mil museus brasileiros.

Com relação às entrevistas semi-estruturadas, precisamos esclarecer que os entrevistados Irineu⁸, Emília⁹, Eliana¹⁰ e Ilse¹¹ assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que permite a divulgação dos seus nomes

⁸ Irineu Krizanski apresentou baixa visão desde a infância. Por este motivo, de acordo com o mesmo, cursou apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Desde criança auxiliou seus pais na atividade agrícola. Na juventude ficou cego e mudou-se com a família do Paraná para Timbó-SC onde reside atualmente. Mora sozinho, cuida das tarefas domésticas e nas quintas-feiras participa das atividades da Associação de Cegos do Vale do Itajaí - ACEVALI.

⁹ Emília Eltriea Luiza Wehmeiter era empresária e ficou cega depois de adulta. Mora com sua neta adolescente e está aposentada. Participa das atividades de artesanato e no coral da ACEVALI nas segundas e quintas-feiras.

¹⁰ Eliana Rocha Vanzuita é cega de nascença, concluiu o Ensino Médio, é casada, trabalha como massoterapeuta na sua residência e como ledora voluntária na Biblioteca da ACEVALI.

¹¹ Ilse Schulz é cega de nascença e não teve acesso a educação escolar. A entrevistada é solteira, mora sozinha e participa das atividades de artesanato e no Coral da Acevali.

verdadeiros nesta pesquisa, assim como, dos relatos acerca das suas impressões acerca da exposição *Esculturas que Brotam da Terra para ver com as mãos*, realizada no ano de 2012.

O Termo de Consentimento foi lido para os entrevistados nas dependências da ACEVALI, na presença da professora de Braille Camila Marmit e após aprovação foi assinado individualmente pelos entrevistados e pela pesquisadora, sendo que uma cópia do documento foi entregue aos mesmos.

A entrevista foi gravada, transcrita na íntegra e aprovada pelos entrevistados.

2 DEFICIÊNCIA E INSERÇÃO SOCIAL

Quando iniciamos esta pesquisa de mestrado no ano de 2013, tínhamos como objetivo principal abordar as principais barreiras que impedem o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais para as pessoas cegas ou com baixa visão nos museus brasileiros.

No entanto, as palavras de uma amiga, alguns anos antes, no ano de 2006¹² e de alguns visitantes que participaram da ação sensorial *Esculturas que Brotam da Terra para Ver com as Mãos*, mudaram os planos e não permitiram a pesquisa avançar conforme a proposta inicial.

Eles explicaram em conversa informal que não são “deficientes”. Segundo os mesmos, as pessoas podem ter o funcionamento insuficiente de um órgão, de mais órgãos ou de parte do corpo. Entretanto, isso não as torna “deficientes”. Apresentam sim, algumas limitações que podem ser: física, auditiva, sensorial, intelectual ou múltipla, mas, poderiam ter uma vida considerada pelas pessoas videntes como “normal” caso tivessem os direitos civis e sociais garantidos e condições específicas para usufruir destes direitos, podendo ser tão “eficientes” quanto às pessoas que se consideram “normais”.

Em nosso entendimento, as pessoas têm razão quando afirmam que não são deficientes e para exemplificar, vamos contar uma breve história sobre um casal de amigos, Adriana e Vander¹³, para instigar o caro leitor a refletir acerca da deficiência.

Adriana nasceu na cidade de Capanema no Paraná e desde a infância têm ciência das suas limitações visuais. Quando questionada como convive com a cegueira responde que tem uma vida semelhante a das outras pessoas videntes. Desde a infância foi estimulada a viver com liberdade e autonomia como as crianças de sua idade; sem restrições em relação às brincadeiras, educação escolar, atividades esportivas e de lazer, execução das tarefas domésticas, compromisso com a vida comunitária e religiosa ou cumprimento das responsabilidades apropriadas para a sua idade.

¹² Em uma conversa informal entre amigos, Adriana falou sobre sua vida e que não se sente deficiente. De acordo com a mesma, ela é tão eficiente quanto qualquer pessoa vidente e a cegueira nunca foi um impedimento para que tivesse uma vida semelhante à de qualquer pessoa.

¹³ Vander Maximino Lunkes é esposo da Adriana e consentiu que seu nome verdadeiro fosse citado nesta investigação, assim como, algumas informações acerca da sua formação acadêmica, atuação profissional e observações da pesquisadora sobre sua família.

Ao que parece, recebeu o mesmo estímulo dos professores, pois, conforme relatos de dois amigos em comum, que estudaram com Adriana em uma escola pública, não existiram diferenças no processo de ensino e aprendizagem entre ela e os demais estudantes. Seus colegas de turma apenas lembravam que Adriana é cega quando prestavam atenção nos sons emitidos pela sua máquina de escrever em Braille.

Os dois amigos relataram que a turma costumava fazer uma disputa com Adriana “para ver” quem escrevia mais rápido: “a máquina” ou “a caneta” e reclamavam, em tom de brincadeira, que era “disputa desleal”, por que amiga “sempre ganhava na brincadeira”. A estudante dedicada concluiu o curso de Graduação em Pedagogia, atuou como professora de música em uma associação de cegos e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e atualmente é funcionária pública, trabalha como telefonista na Prefeitura Municipal de Capanema.

Por muitos anos trabalhou como vocalista de um grupo musical e como locutora em uma rádio. Participou de eventos esportivos como atleta representando a sua cidade, viajando para outros Estados e em muitas ocasiões, sozinha. É politizada, participa dos movimentos em defesa da igualdade de direitos e equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência e é integrante de uma associação de cegos.

Adriana chama a atenção pela preocupação com a aparência e conta com auxílio de vendedores (assim como a maioria das pessoas) para comprar as suas roupas, maquiagem, acessórios, cremes e perfumes, mas, deixa claro que conhece os tecidos e apesar de não ter a memória das cores como as pessoas que ficaram cegas, sabe quais combinam com a sua personalidade. Formou um conceito mental das cores, relacionando-as as coisas que conhece.

Casou-se com Vander, que nasceu com glaucoma congênito e tem baixa visão. As limitações em relação à visão não foram barreiras para que Vander vivesse com qualidade de vida e realizasse os seus sonhos, mas, as barreiras de impedimento impostas pelo meio dificultaram em muito este processo. Formou-se em Tecnologia da Informação, é funcionário público e trabalha numa agência do Banco do Brasil na cidade de Capanema.

O casal participa de atividades políticas, de lazer e viajam para muitos estados, inclusive para visitar os amigos em Santa Catarina. São ativos na

comunidade, tocam instrumentos musicais, cantam e dançam e às vezes colocam os observadores em dúvida sobre quem tem deficiência visual: os observadores ou o casal?

Assim que se casaram resolveram comprar um apartamento e morar sozinhos e realizam juntos todas as atividades domésticas, dentre elas: limpar, cozinhar, lavar e passar roupas, etc. Costumam organizar festas para receber em casa os familiares, parentes e amigos, como qualquer outro casal.

No ano de 2010 resolveram ter um filho, João (nome fictício) e recentemente, compartilharam com os familiares e amigos a feliz notícia de que estão esperando o segundo filho. Para o casal, não há dificuldades em aumentar a família, pois, são felizes, realizados profissionalmente e se sentem preparados para cuidar dos filhos e educá-los com liberdade, autonomia, responsabilidade e cientes dos inúmeros obstáculos que precisam enfrentar todos os dias e da necessidade de continuar lutando por uma sociedade inclusiva.

A história da Adriana e do Vander¹⁴ não é diferente das histórias de vida de inúmeras pessoas que enfrentaram e que ainda enfrentam diariamente as barreiras de impedimento impostas pela sociedade e pelo meio. Citamos como exemplo o Professor José Espínola Veiga, autor dos livros *A história de quem não vê* (1946) e *Vida de cego* (1983), Emílio Figueira¹⁵ autor do livro *Caminhando em Silêncio* (2008) e Hellen Keller¹⁶, escritora de obras importantes como *O mundo em que eu vivo*

¹⁴ MACHADO, Andrea; KEIM, Ernesto Jacob. Revista Benjamin, Rio de Janeiro, ano 20, nº 57. V.1 p.21-37, jan - jun. 2014.

¹⁵ Emílio Figueira é jornalista, psicólogo, escritor, dramaturgo, autor de 40 livros, textos para a televisão, cinema e teatro. Nasceu em 1969 e por falta de oxigenação no cérebro durante o parto, ficou com problemas de coordenação motora e na fala. Mais informações: <http://emiliofigueira.blogspot.com.br/>, acessado no dia 23/07/2014, as 10h00.

¹⁶ Helen Adams Keller nasceu no dia 27 de junho de 1880 em Tuscumbia, uma pequena cidade rural localizada ao Noroeste do Alabama, nos EUA. A filha do Capitão Arthur Henley Keller e de Kate A. Keller nasceu com visão e audição perfeitas. Em Fevereiro de 1882, quando Helen tinha 19 meses de idade, adoeceu. Os médicos da época chamaram-lhe de “febre cerebral”, enquanto os médicos dos nossos dias pensam que poderia ter sido escarlatina ou meningite e a doença a deixara completamente cega e surda. Os anos que se seguiram provaram ser muito difíceis para Helen e a família. Helen tornou-se uma criança difícil, partindo pratos e candeieiros e aterrorizando todo o lar com os seus gritos e temperamentais acessos de mau humor. Os familiares viam-na como um monstro e pensavam que deveria ser internada numa instituição. Na altura em que Helen completou os seis anos de idade a família encontrava-se desesperada. Cuidar de Helen exigia muito deles. Kate Keller tinha lido no livro de Charles Dickens, “Notas Americanas”, acerca do fantástico trabalho que fora realizado com Laura Bridgman, outra criança surda- cega e foram a Baltimore, a um médico especialista a fim de aconselhá-los. Tiveram a confirmação que Helen não voltaria a ver ou ouvir novamente, mas disseram-lhes que não perdessem a esperança, o médico acreditava que Helen podia ser ensinada e aconselhou-os a visitar um perito local em problemas de crianças surdas. Esse perito era Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, nessa altura, Bell estava concentrado no que considerava a sua verdadeira vocação, o ensino de crianças surdas.

(1909) e *Fora da Escuridão* (1913). Foi a primeira pessoa cega e surda a conquistar o bacharelado em Artes. Conferencista estadunidense, foi uma importante ativista que lutou pela causa das pessoas com deficiência.

Não podemos deixar de destacar importantes lideranças dos movimentos das pessoas com deficiência no Brasil como: Ana Rita de Paula¹⁷, Carmem Leite Ribeiro Bueno¹⁸, Luiz Baggio Neto¹⁹, Canrobert Caires de Freitas²⁰ e Lilia Pinto Martins²¹, protagonistas na obra *“Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes”* de Ana Maria Crespo (2009). E depois de conhecermos tantas histórias de pessoas que romperam barreiras de impedimento de natureza física, comunicacional, pedagógica e atitudinal, dentre outras tantas e conquistaram direitos, se apropriaram de espaços até então negados pela sociedade capitalista industrial excludente e “normalizada”, não tivemos mais dúvidas.

Começamos a olhar com atenção para a História da Deficiência e depois da leitura de algumas referências, a dúvida que surgiu em conversa com os amigos cegos voltou à tona: as pessoas com deficiência “são deficientes” ou apenas apresentam limitações no funcionamento de um órgão ou mais órgão ou de parte do

Alexander Graham Bell sugeriu que os Keller escrevessem a Michael Anagnos, diretor do Instituto Perkins e Asylum Massachusetts para Cegos, e solicitou que tentassem encontrar um professor para Helen. Michael Anagnos tomou em consideração o caso de Helen e recomendou de imediato um anterior aluno da instituição, essa senhora era Anne Sullivan. Desde então o progresso de Helen foi surpreendente. A sua habilidade de aprendizagem sobre qualquer coisa estava para além do que alguém já vira noutra pessoa sem visão ou audição. Não demorou muito para que Anne ensinasse Helen a ler, primeiro com as letras em relevo e mais tarde em Braille (sistema de escrita para cegos) e a escrever à máquina com ambos, o normal e em Braille. Mais informações: <<http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=91>>. Acesso em: 23/06/2014, às 10h19.

¹⁷ Ana Rita de Paula é Doutora em Psicologia, trabalhou na Secretaria do Estado da Saúde e no Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo com a questão das pessoas com deficiência. Foi uma das fundadoras do Núcleo de Integração de Deficientes (NID). Foi premiada com o Prêmio Cláudia (2006), na categoria Políticas Públicas e com o Prêmio- Direitos Humanos (2001 e 2004) (CRESPO, 2009, p. 202-221).

¹⁸ Carmem Leite Ribeiro Bueno é psicóloga e superintendente da Sorri – Brasil desde 1990. A, Sorri – Brasil é uma organização não governamental que desenvolve projetos voltados à inclusão das pessoas com deficiência (CRESPO, 2009, p. 222-238).

¹⁹ Luiz Baggio Neto é graduado em Letras e começou a participar no movimento das pessoas com deficiência em 1981, como integrante do Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes, criado no bojo da abertura democrática (CRESPO, 2009, p.239-258).

²⁰ Canrobert Caires de Freitas foi um dos fundadores da Associação de Integração do Deficiente (AIDE) em 1978 (CRESPO, 2009, p.259-294).

²¹ Lilia Pinto Martins é Psicóloga e trabalhou por muitos anos na Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), no Rio de Janeiro e membro do Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-RJ) (CRESPO, 2009, p.295-323).

corpo que, por si só, não as torna deficientes? E essa dúvida originou uma segunda, ainda mais complexa: como, ao longo da história, as diferentes culturas se relacionavam com as pessoas que não atendiam ao padrão exigido para a condição humana de “perfeição do corpo e da mente”?

Para responder a estas duas questões, procuramos o sentido e a imagem da deficiência na história de diferentes culturas ocidentais. Para tanto, nos amparamos teoricamente em dois modelos de compreensão da deficiência: o Modelo Individual da Deficiência - Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração e no Modelo Social da deficiência – Paradigma da Inclusão. Isto porque, do nosso ponto de vista como historiadora, ainda caracterizam as pessoas com deficiência e norteiam o processo de educação escolar e Educação Museal.

Contudo, no percurso desta pesquisa, não nos deparamos apenas com teorias, paradigmas e conceitos; tivemos a oportunidade de conhecer histórias de pessoas fascinantes que têm desejos, sonhos, vontades, necessidades, sexualidade, sentimentos e limitações e que durante séculos foram excluídas da história e segregadas socialmente e que em pleno século XXI ainda precisam enfrentar as barreiras impostas pela sociedade “normalizada” que impedem a inclusão social. E é sobre as histórias de pessoas reais que vamos tratar no decorrer deste trabalho.

2.1 O IMAGINÁRIO POPULAR E O MEDO DA DEFICIÊNCIA E A IMAGEM NEGATIVA DA DEFICIÊNCIA

Os breves fragmentos de histórias aqui relatados representam histórias comuns de pessoas que por muitos séculos estiveram relacionadas às representações históricas e sociais negativas da deficiência e que ainda são caracterizadas por paradigmas.

Cabe destacar que alguns destes paradigmas como os Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração deram elementos para construção do “medo coletivo” e a “criação de fantasmas” acerca da imagem da deficiência no imaginário popular, conforme a concepção de Vieira e Pereira (2003, p.19, *apud* COQUEIRO *et al*, 2014, p. 04), gerando atitudes discriminatórias, preconceituosas, classificatórias e excludentes em relação as pessoas com deficiência ao longo da história da

humanidade e que se perpetuam até a contemporaneidade, inclusive nos espaços museais.

Foi difícil olhar para os diferentes contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos com o olhar contemporâneo, sem julgar os povos e a maneira como se relacionavam com as pessoas que não atendiam aos “padrões sociais” para a condição humana de “perfeição do corpo e da mente”.

No entanto, ao revirar memórias de infância e adolescência, descobrimos as nossas próprias atitudes discriminatórias e excludentes. Ocorre que até a adolescência o sentimento do “medo” predominava em relação às pessoas com deficiência e aquelas consideradas socialmente como “loucas”.

Começamos a refletir o que nos levou a sentir “medo” e qual nossa compreensão sobre deficiência e então, concluímos que não tínhamos qualquer compreensão porque na época, década de 1980 e meados da década de 1990, ainda não era comum “tocar no assunto deficiência” entre os familiares, na escola ou em qualquer outro espaço. Além disso, não temos lembranças do convívio com pessoas com limitações física, visual, auditiva, intelectual ou com limitações múltiplas nem na escola ou em outros locais públicos ou privados ou ainda em eventos esportivos, religiosos, culturais ou de lazer.

Em nossa concepção, o momento histórico de ditadura civil e militar que o país atravessava até a redemocratização contribuiu em muito para a falta de debate e acesso às informações, principalmente na mídia, sobre a deficiência e os seus paradigmas.

Nestas duas fases (infância e adolescência) conhecemos apenas quatro pessoas que não atendiam aos “padrões de normalidade” da época, de quem procurávamos manter o máximo de distância possível porque eram chamados de “loucos” e “eram perigosos”; inclusive, um deles, “o mais louco”, passava temporadas em um “hospício”²² na cidade de Florianópolis - SC.

²² Provavelmente o Hospício de Florianópolis a que as pessoas se referiam na época é o Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina (IPQ), em São José, antigo Hospital Colônia Sant' Ana. O Hospital Colônia Sant' Ana foi construído no distrito de Salto do Itarumim, no município de São José - Santa Catarina/ Brasil e inaugurado em novembro de 1941, durante o governo do Interventor Nereu Ramos. A Colônia Sant' Ana fazia parte da grande reforma promovida pelo Dr. Aduino Botelho que visava adequar espaços destinados ao tratamento e manutenção dos então chamados psicopatas. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília (DF) 2003 mar/abr; 56(2): 201-205.

Apesar das recomendações sobre “manter distância dos loucos” existia certa “curiosidade” e até mesmo simpatia por um deles que morava na rua onde está localizada a principal escola pública do bairro, frequentada pela maioria das crianças da comunidade. Era comum no trajeto para a escola, os alunos agredi-lo fisicamente e verbalmente e ele revidava com pedradas. Constantemente algum aluno chegava em casa com a cabeça sangrando e os pais “extremosos” vinham se queixar do “louco” para a Diretora da escola.

Por algum tempo, o “louco violento” ficava proibido de permanecer sentado na escada da varanda de sua casa ou apoiado em um muro, ou melhor dizendo, em uma “fronteira murada” de onde cumprimentava os transeuntes; uma tênue linha que o ligava ao convívio social.

Depois de muitos anos soubemos que tinha uma irmã com síndrome de Down que passou a vida inteira segregada na residência da família e que até o seu falecimento, já na vida adulta, era desconhecida até mesmo pelos vizinhos mais próximos. O nosso personagem real continua morando na mesma rua, no entanto, a fronteira do seu convívio social se estendeu para além da varanda da sua casa.

O segundo protagonista da nossa história era considerado na comunidade onde morava como “o mais louco” e era o que mais “amedrontava” os locais, porque passava os seus dias perambulando pelas ruas da cidade, descalço e ainda apresentava um agravante, “cheirava muito mal”.

Parece que tinha “crises de loucura” e se tornava “muito violento” e quando isso acontecia precisava ser internado em um “hospício”. O Curioso é que nunca houve qualquer relato de agressão contra as pessoas com quem ele “convivia”, normalmente à distância de muitos metros ou contra os seus familiares. O período de internação trazia alívio não só para a sua família, mas, para todos da comunidade, pois a “figura desagradável e mal cheirosa” ficava “longe dos olhos dos normais”, dos “não loucos”.

Nos últimos anos passou a ser atendido no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS e as internações se tornaram esporádicas. Até o início do ano de 2014 era visto com frequência sentado no ponto de taxi ou ônibus na cidade onde morava pedindo um “dinheirinho para o café”. Contudo, ao que parece, a nossa figura emblemática não reside mais na comunidade de origem e desde o falecimento do seu irmão, que era seu cuidador, o seu paradeiro se tornou um mistério.

O nosso terceiro personagem é filho de comerciantes, “família tradicional”, muito respeitada na comunidade. Até a sua juventude “parecia uma pessoa normal”. A explicação para a sua “loucura” era conhecida por todos na localidade. Ocorre que, diferentemente dos demais adolescentes da época que não chegavam a completar o Ensino Fundamental, continuou estudando até concluir o Ensino Médio e frequentou um curso técnico “muito difícil”, que exigia muitas horas de estudo.

Segundo relatos da sua mãe aos interessados, ou seja, a maioria da população da cidade, ele se dedicou tanto aos estudos que “endoidou”. É fato conhecido de todos que uma decepção amorosa na época também contribuiu em muito para que “endoidasse”. E inclusive as pessoas mais velhas continuam alertando os seus familiares que pessoas que estudam muito ficam “estranhas”, “antissociais”, “depressivas” e até mesmo “loucas”.

A quarta pessoa citada na introdução desta pesquisa é integrante de uma família de classe média e viveu por muitos anos excluída socialmente. Até a sua adolescência viveu segregado em seu domicílio, sem permissão para frequentar a escola e conviver com outras pessoas. O que se ouvia falar “aos sussurros” e “confidencialmente” é que era “retardado”. Mas, ao contrário do que todos pensavam, inclusive os seus familiares, ele não era “retardado”, apenas surdo.

Tivemos a oportunidade de conhecê-lo bem, depois de adulto e o que percebemos é que apesar do preconceito sofrido, da exclusão social e da segregação domiciliar, ele não guarda mágoa dos familiares ou das pessoas que por mais de vinte anos o tornaram invisível socialmente. Depois de adulto começou a estudar a língua de sinais, a frequentar a Educação de Jovens e Adultos - EJA e é atuante na comunidade surda. Casou-se com uma moça surda que tem uma história de vida muito semelhante a sua.

O casal trabalha em um supermercado e pelo visto, não enfrentam mais as atitudes excludentes de outrora. Em uma animada conversa no ano de 2013, contaram que pretendiam engravidar até o final do ano e a notícia nos trouxe felicidade.

Sentimos felicidade pelo casal, mas, principalmente pela mudança de mentalidade e de conduta que se operou na comunidade em que vivemos até os dezessete anos de idade em relação às pessoas com deficiência e às pessoas com doenças mentais.

Compreendemos que o “medo coletivo” construído a partir de uma imagem negativa da deficiência não permitiu, no contexto de outrora, o debate acerca do sentido da deficiência, da diversidade e das diferenças humanas, bem como, das necessidades individuais.

Mas, o que levou ao “medo coletivo” e as atitudes discriminatórias, classificatórias, excludentes e segregativas em relação às pessoas que não atendiam as exigências sociais de “perfeição do corpo e da mente” ao longo da história? Quais os fatores levaram a exclusão social, a segregação domiciliar e institucional²³ de muitas pessoas em hospitais, hospícios, manicômios, sanatórios, asilos e instituições educacionais?

Há explicações para este fenômeno em diferentes áreas do conhecimento, inclusive existem pesquisadores que se dedicam aos Estudos da Deficiência²⁴. Contudo, vamos buscar na história, através das imagens da deficiência e os sentidos da deficiência, as possíveis causas para as atitudes excludentes e segregativas em relação às pessoas com deficiência que perduraram por séculos na história das culturas ocidentais e que se perpetuam no Brasil até os dias atuais.

Antes mesmo de voltarmos a longínquos períodos históricos, queremos deixar claro que esta maneira equivocada de enxergar e compreender a deficiência não habitava apenas o imaginário da população que morava em um bairro pobre de uma pequena cidade de Santa Catarina; imaginário povoado de “fantasmas sobre a deficiência”.

A crônica “Picasso e Inté”²⁵, escrita por Paulo Francis²⁶ publicada no Jornal a Folha de São Paulo, no dia 21 de maio de 1980, representa uma classe média alta, que ocupava os grandes centros do país e tinha muito mais acesso a informações,

²³ Para Goffmann (1974. p.11 apud HARLOS, 2012, p.91) Instituição Total pode ser definida como um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva vida fechada e formalmente administrada.

²⁴ Os Estudos da Deficiência examinam as ideias relacionadas à deficiência em diferentes culturas e momentos históricos, bem como analisam as políticas e práticas de distintas sociedades para entender o contexto social, ao invés de focarem em determinantes corporais, psicológicos da experiência da deficiência. (HARLOS, 2012, p. 79)

²⁵ CRESPO, Ana Morales. Da Invisibilidade a Construção da própria cidadania. p.113. Acesso: 16 de julho de 2009. <http://www.paulofrancis.com/main/main.htm>

²⁶ Paulo Francis (1930-1997) é pseudônimo de Franz Paul Trannin da Matta Heilborn. Foi um jornalista, crítico de literatura e arte, escritor brasileiro. Para mais informações: http://www.e-biografias.net/paulo_francis/. Acesso: 27/02/2014, às 18h49.

inclusive sobre o que estava sendo discutido no mundo desde as décadas de 1960 e 1970, acerca da deficiência:

Outro dia, olhando um Picasso, senti um objeto tocando minha perna, por trás. Era uma cadeira de rodas, o ocupante furo de ódio porque eu vedava a vista a essa pobre vítima do destino. Veio à vontade de dar um pontapé na cadeira, fazer o distinto e sua causa voarem pela galeria. Claro, é apenas uma fantasia de violência. Todo mundo tem. A diferença é que eu confesso. Normalmente formo no bloco da compaixão, mas as pessoas são horríveis de um modo geral e quando estou tenso ou exausto, a fera reemerge. O leitor brasileiro não tem ideia do que tem que aturar um cidadão do sexo masculino, branco, 1.80m, heterossexual e não aleijado nesse país. [...] E os aleijados, “handcapped” (deficientes), querem gente falando com gestos na TV, banheiros especiais, entradas de ônibus especiais e até se acham com mais direito de ver um Picasso do que eu. Deve ser horrível ser aleijado. Não vejo, porém, por que aleijados tem mais direitos do que eu de ver um Picasso. E quando faço cara feia para alguém estou disposto a mandar mão. Não se iludam a esse respeito. Esse moço no museu, obviamente contava que eu não teria coragem de aplicar-lhe um corretivo. (CRESPO, 2009, p.113).

O termo “aleijado”, usado por Paulo Francis na crônica *Picasso e Inté*, era um dos termos pejorativos usados cotidianamente para se referir as pessoas com deficiência, além das terminologias: “anormal”, “retardado mental”, “abobalhado”, “insuficiente”, “revoltado”, “defeituoso”, “louco”, “débil mental”, “mongoloide”, “inválido”, “incapaz”, “coitado”, “aleijadinho”, “ceguinho”, “louquinho da APAE”, “surdo-mudo” (algumas pessoas surdas desenvolvem a oralidade e não são mudas), dentre outros. Paulo Francis considerou em sua crônica que “deve ser horrível ser aleijado” e foi assim, que por muito séculos se considerou a deficiência, “horrível”, uma “tragédia”, um “castigo”, um “problema individual ou familiar”.

Além disso, a crônica *Picasso e Inté*, publicada no Brasil e não nos Estados Unidos onde o fato ocorreu, trouxe consigo mais uma mensagem negativa em relação à deficiência. A mensagem de que os movimentos reivindicavam mais direitos para as pessoas com deficiência do que para as pessoas sem deficiência.

O Núcleo de Integração de Deficientes - NID publicou uma carta em resposta à crônica no Jornal *Folha de São Paulo*, no dia 06 de junho de 1980 com o propósito de esclarecer que as pessoas com deficiência não lutavam por privilégios, pelo contrário; apenas reivindicavam os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos:

Gostaríamos de esclarecer ao Sr. Francis e as pessoas que pensam como ele, que as pessoas deficientes não têm e não querem ter mais

direitos do que qualquer pessoa não deficiente. Reivindicamos apenas e tão somente os direitos inerentes a todos os seres humanos. E nem unzinho a mais. No entanto, devido a nossa deficiência, necessitamos de algumas condições específicas para usufruir desses direitos. De que forma uma criança deficiente pode exercer o seu direito de estudar (direito inerente a todas as crianças), se ela é impedida de chegar até a sua classe porque a sua cadeira de rodas não sobe escadas? De que forma uma pessoa que usa aparelho ortopédico pode usufruir o direito de utilizar os meios de transporte público se os degraus são altos demais? Como pode uma pessoa votar, se ela é impedida de fazê-lo porque sua sessão possui escadas? Não reivindicamos privilégios, apenas meios de usufruir dos direitos que todos têm. De jeito nenhum achamos que temos mais direito de ver o Picasso do que o Sr. Francis. É provável até que ele, por ser pessoa tão esclarecida e inteligente tenha mais direito de ver o Picasso do que os reles mortais. **Acreditamos que o Sr. Francis pode e deve deixar de formar no “bloco da compaixão”.** É um favor que ele nos faria, pois, **pelo menos no que se refere às pessoas deficientes conscientes de direitos e deveres, esse bloco forma-se a nossa revelia.** Compaixão é uma coisa que visceralmente dispensamos. O Sr. Francis acha que “deve ser horrível ser deficiente”; não concordamos. Horrível é ter que explicar o óbvio, ou seja, que as pessoas deficientes (ou aleijadas, como ele prefere; não temos nada contra essa palavra) tem direitos iguais a qualquer pessoa. (grifo nosso). (CRESPO, 2009, p. 113).

A carta do NID representa muito bem como era a relação da sociedade com as pessoas com deficiência até meados da década de 1980 no Brasil. Naquele tempo, o Estado e a sociedade não tinham responsabilidade de garantir direitos iguais²⁷, equiparar oportunidades²⁸ e promover políticas públicas de inclusão social²⁹ e acessibilidade para todas as pessoas sem exceção. Era uma prática comum a exclusão e a segregação das pessoas em instituições para a “cura do corpo e da mente” para só então, serem integradas a sociedade e ao meio. Até então, a deficiência era compreendida pela ótica do Modelo Individual da Deficiência como uma questão individual e não como uma questão social.

A deficiência enquanto questão social somente entrou na pauta de debates do governo e da sociedade brasileira a partir de 1980. Naquele ano a Organização das

²⁷ O princípio de Direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e de todos que os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação (NAÇÕES UNIDAS, 1996 § 24 apud SASSAKI, 2010, p.40).

²⁸ O termo equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades de informações e documentação são tornados disponíveis para pessoas com deficiência (IBID p. 40).

²⁹ Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral nos quais as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Os praticantes da inclusão se baseiam no Modelo Social da Deficiência (SASSAKI, 2010, p. 41).

Nações Unidas - ONU fomentou uma campanha mundial para a conscientização sobre a deficiência que resultou no evento intitulado *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* - AIPD. Desde então, no Brasil e no mundo, o “medo” em relação à imagem negativa da deficiência vem sendo desconstruído no imaginário popular.

Cabe destacar que a luta travada pelos movimentos das pessoas com deficiência e sem deficiência que iniciou na década de 1950 na Europa e também no Brasil foi e continua sendo fundamental para o processo de inclusão social. Dizemos isto porque os movimentos conseguiram colocar na pauta de debates dos governos, da sociedade e do setor museológico, questões sociais de suma importância, dentre as quais: a igualdade de direitos, a diversidade humana, a valorização das diferenças e a acessibilidade universal nos espaços museais.

Apesar do avanço em relação à conquista de direitos e ao processo de inclusão social, em nossa concepção, ainda precisamos avançar e muito, pois o sentimento do “medo” em relação à imagem negativa da deficiência ainda não foi superado em nossa sociedade e ainda gera atitudes excludentes e segregativas, o que limita ou impede a “inclusão social real” e a universalidade de acesso para todos os brasileiros em todos os espaços, inclusive nos espaços museais.

2.2 O SENTIDO E A IMAGEM NEGATIVA DA DEFICIÊNCIA CONSTRUÍDA POR DIFERENTES CULTURAS AO LONGO DA HISTÓRIA

Encontramos poucos indícios sobre os processos que constituíram o sentido e as imagens da deficiência em diferentes contextos das culturas ocidentais; por este motivo, vamos nos amparar nos estudos do historiador Otto Marques da Silva como a nossa principal referência.

Em sua obra, *A Epopeia Ignorada: a história da pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*, Silva (1987) representa o processo histórico vivenciado pelas pessoas consideradas “diferentes” como uma verdadeira epopeia, haja vista que por séculos essas minorias foram distanciadas dos padrões exigidos para a condição humana de “perfeição do corpo e da mente” o que justificou socialmente a eliminação, a exclusão e a segregação domiciliar e institucional.

Os demais pesquisadores que utilizamos como referência em nosso trabalho e que se dedicam aos estudos da deficiência se amparam teoricamente em dois

modelos para a compreensão da deficiência nos contextos da Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea: o Modelo Individual da Deficiência, também chamado de Modelo Médico da Deficiência e no Modelo Social da Deficiência, bem como nos diferentes paradigmas que ainda caracterizam as pessoas com deficiência, dentre os quais, os Paradigmas da Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.

Vamos tratar com mais profundidade no decorrer do trabalho sobre os Paradigmas da Integração e Inclusão e como a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva se relaciona com estes paradigmas. Contudo, a nosso ver, precisamos compreender também os Paradigmas da Exclusão e Segregação porque muitas das barreiras atuais que limitam ou impedem a inclusão social e o acesso universal, inclusive nos museus, são resultado destes paradigmas.

Amparado na obra de Silva (1987) é possível conceber que cada grupo humano, dentro do seu contexto histórico, a partir da sua cultura, costumes e crenças, apresentavam uma maneira particular de compreender a deficiência e construir uma imagem da deficiência; o que era determinante para a tomada de posição em relação às pessoas com deficiência.

Conforme Silva (1987, p.39), a história nos mostra que na maioria dos casos “[...] a atitude face aos grupos minoritários era de eliminação, menosprezo e destruição, mas, em alguns casos ocorria a aceitação, a tolerância, apoio e assimilação das pessoas com deficiência”.

No contexto dos povos ancestrais, diferentemente da compreensão de muitos pesquisadores e cientistas, nem todas as pessoas com deficiência eram eliminadas. Silva (1987) defende que achados arqueológicos comprovam que nem todos os humanos ancestrais, mesmos diante de inúmeras dificuldades enfrentadas para a sobrevivência do grupo, eliminavam os recém-nascidos com “defeitos congênitos” e a existência de esqueletos com sinais de fraturas solidificadas e crânios trepanados³⁰ comprova que algumas pessoas foram cuidadas pelo grupo até o final da vida.

³⁰ Trepanação, palavra que vem do grego *trupanon*, que significa (abrir um buraco), é um conceito usado para um procedimento cirúrgico que consiste na retirada de uma porção do crânio. Isso é, abrem-se 'buracos' no crânio. Mais Informações: <<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/trepanacao-para-melhorar-a-inteligencia.html>>.

Para exemplificar, citamos uma notícia publicada no jornal a *Folha de São Paulo* no dia 31 de março de 2009³¹ que comprova esta afirmação. A matéria fala de um achado arqueológico: o crânio de uma criança com idade entre 05 e 12 anos, que “[...] pertencia a um grupo de homo heidelbergensis - antepassados diretos dos Neandertais” e teria vivido há 530 mil anos. O crânio apresenta sinais de uma doença chamada “cranioossinostose, causada pelo fechamento prematuro das suturas ósseas que envolvem o cérebro, que além da deformidade pode causar danos psicomotores” (CRESPO, 2014, p. 01).

Nos achados arqueológicos, assim como, nos desenhos rupestres, também ficaram evidenciadas as representações de aceitação das pessoas com deficiência por parte alguns grupos humanos. Conforme Silva (1987, p.32), desenhos encontrados em pedras, paredes e tetos de cavernas no Sul da França e ao Norte da Espanha que documentavam o cotidiano dos povos ancestrais trazem “os contornos de mãos com dedos visivelmente em falta”.

É possível que atividades relacionadas à busca por alimentos, abrigo e defesa do grupo causassem acidentes e a deficiência temporária ou permanente na Pré-História. Isto dificultava em muito a sobrevivência da pessoa e até mesmo do grupo, haja vista que naquele tempo, a vida de cada indivíduo tinha muito valor.

Para Silva (1987, p.34), a não sobrevivência em muitas culturas, inclusive nas culturas dos povos originários no Brasil ocorria por diferentes motivos e os principais estão relacionados às preocupações básicas de sobrevivência do grupo como “a autossuficiência para o deslocamento durante as migrações e agilidade para fugir durante o ataque de animais ferozes ou de grupos inimigos”.

Neste sentido, Silva (1987, p.39) pontua que na visão de antropólogos e historiadores as “[...] atitudes positivas e de aceitação não correspondiam necessariamente às raças mais cultas, experimentadas e evoluídas”. Isso quer dizer que nas culturas consideradas primitivas ou não civilizadas, muito raramente a rejeição ou a morte ocorria de forma intencional ou devido às atitudes excludentes ou discriminatórias, mas, por questões relacionadas à sobrevivência da pessoa ou do grupo.

Na opinião de Silva (1987, p. 40), embora as condições de vida tenham melhorado muito com a Revolução Agrícola que possibilitou o aumento populacional,

³¹ CRESPO, Ana Maria. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho/11.

“[...] a partilha de alimentos parece ter declinado e a principal causa da destruição das pessoas com deficiência foi à econômica, em face da quase inutilidade da mesma”.

E, em nossa concepção, o caráter econômico continuou sendo uma das principais causas da eliminação dessas minorias nos períodos históricos subsequentes como veremos no decorrer do capítulo. Entretanto, o caráter religioso também foi determinante para a construção de uma imagem negativa da deficiência.

No contexto da Antiguidade, em algumas culturas ocidentais, o governo e a sociedade se isentaram de qualquer responsabilidade em relação às pessoas com deficiência. As ações que existiram em relação a estas pessoas eram de eliminação, exclusão, abandono e em alguns casos de auxílio. Contudo, a exemplo do que diz Harlos (2012), naqueles tempos as práticas sociais de auxílio às pessoas com deficiência, aos pobres e aos doentes, tinham caráter caritativo.

Naquele momento histórico ao que parece, predominavam as relações sociais de exclusão e não aceitação das pessoas que não atendiam a imagem desejada para condição humana estabelecida socialmente de “perfeição do corpo”.

Para Aranha (2001, p.03), os fatores que levavam as atitudes excludentes e de eliminação das pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais na Antiguidade podem estar relacionados “[...] ao contexto de organização sócio político e econômico das diferentes culturas” que em sua maioria se dividiam em dois grupos sociais: “a nobreza detentora do poder e riqueza e os serviçais”.

Conforme Aranha (2001), naquele contexto, a vida humana só tinha algum valor quanto valorada pela nobreza. Os serviçais, que representavam a maioria da população eram considerados subumanos, sendo assim, as pessoas com deficiência ou sem deficiência só tinham valor em função da sua utilidade para o trabalho e para a “realização dos desejos e a satisfação das necessidades da nobreza”. Se não estivessem aptos para o trabalho poderiam ser exterminados ou abandonados, o que, de acordo com Aranha não demonstrava ser um problema ético ou moral. Sua opinião se assemelha a concepção de Pereira e Vieira (2003, COQUEIRO *et al*, 2014, p. 02) sobre o valor humano estar associado a sua utilidade e a função produtiva que desenvolvia para a sociedade.

Na visão de Elgood (SILVA, 1987, p. 86), estudioso dos usos e costumes dos povos do Oriente Médio, os motivos para a exclusão e segregação nos tempos passados, estão amparados “[...] na medicina contida nos evangelhos e mesmo nos

Atos dos Apóstolos”. Elgood (SILVA, 1987, p. 86) sustenta que na Antiguidade se aceitava basicamente três causas para as deficiências: “o castigo pelos pecados, a interferência dos maus espíritos e finalmente, as más forças da natureza, contra os quais o poder divino era o único remédio ou pelo menos assim considerado”.

E é bastante coerente à alegação do estudioso referente ao “castigo pelos pecados” como causa da deficiência, pois, é comum encontrarmos narrações acerca das pessoas com deficiência em obras literárias e nas passagens bíblicas. Nas parábolas, por exemplo, a imagem da deficiência é negativa e normalmente está associada a um “castigo divino” e aos olhos do poder dominante e sociedade, representava uma “tragédia pessoal” ou “um castigo individual”.

Citamos algumas parábolas como: O endemoniado cego e surdo³²; O cego de Betsaida; Dois cegos de Jericó; O mudo de Cafarnaum; Os mudos na Galiléia; O surdo - mudo na Decápode; O surdo mudo de Cesaréia; Os coxos da Galiléia; Os Leprosos de Cafarnaum; O homem de mão seca; O paralítico servo do centurião; O paralítico de Cafarnaum e Os 10 leprosos, citados no Evangelho segundo Mateus, Lucas e João, que reforçam a imagem negativa da deficiência e a transformam em uma “tragédia individual” e em “castigo divino” (SILVA, 1987, p.89).

Cabe destacar que a parábola *O Inválido do Tanque do Betesda*, que foi exibida na *Rede Record de televisão* no dia 12 de março de 2014, às 22 horas, apresentou a mesma imagem negativa da deficiência de outrora. O episódio contou a história de vida de dois jovens que foram feridos durante uma luta travada contra soldados romanos. Como “castigo” pelo não pagamento dos impostos, um deles teve os olhos vazados e o segundo foi ferido na coluna e ficou paraplégico.

Contudo, a causa da deficiência apresentada ao público foi de “castigo divino” em consequência das desavenças que ocorriam entre os dois, que eram primos. O ódio sentido por eles foi herdado dos pais, pastores de ovelhas que disputavam terras para o rebanho. Após uma sofrida viagem até o *Tanque de Betesda* que era considerado um lugar sagrado, um deles faleceu e o segundo, após 38 anos de espera por um milagre, foi curado por Jesus que o orientou a não mais pecar. A imagem negativa da deficiência continua sendo reforçada em pleno século XXI.

³² A série Milagres de Jesus da Rede Record apresentou no dia 09 de fevereiro de 2015 a história bíblica *O endemoniado cego e mudo*. Mais informações: <http://entretenimento.r7.com/milagres-de-jesus>. Cabe destacar que nas passagens bíblicas as pessoas mudas são representadas como se estivessem “possuídas pelo diabo” [Mateus 9:32-33]; “E Jesus o curou de modo que ele passou a falar e a ver” (Mateus 12: 22-32); Em Marcos 9:17, 9:25 Jesus curou um menino com “um espírito mudo” dizendo, “Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: sai dele e não entres mais nele”.

A deficiência congênita ou adquirida na Antiguidade eram entendidas como uma “tragédia individual” ou “castigo individual” e a responsabilidade pela sobrevivência era do próprio indivíduo que precisava “esmolar”. O Estado e a sociedade se eximiam de qualquer responsabilidade em relação a esta minoria:

Os cegos, os amputados, os paráliticos pelas mais variadas causas, ficavam expostos nos caminhos, ruas e praças. E pelo que se lê, deviam apenas ser tolerados. Depreendemos isso das parábolas de Jesus, ou mesmo das atitudes do próprio Jesus para com eles, demonstrando que era errada a forma como eram tratados, mesmo sem expressar esse modo de pensar (SILVA 1987, p. 86).

A deficiência estigmatizante eram recorrentes entre alguns povos antigos, dentre eles os Gregos, Egípcios, Espartanos e Romanos. Era aceito socialmente causar as deficiências estigmatizadoras³³ como a mutilação de nariz e orelhas, extirpação dos dedos e mãos e vazar um dos olhos como “castigo ou pena de guerra”, não pagamento de impostos ou como punição contra os escravos.

Também podemos supor que as deficiências temporárias ou permanentes eram causadas pelas guerras e pelo exercício do trabalho, principalmente na construção civil, já que nas culturas antigas, grandes obras foram realizadas.

De acordo com Silva (1987, p. 126), não podemos deixar de mencionar que algumas culturas antigas praticavam o infanticídio dos recém-nascidos doentes ou com deficiência. No entanto, segundo ele “[...] o infanticídio não era uma prática comum; normalmente, as crianças eram abandonadas dentro de cestinhas enfeitadas com flores, às margens dos rios”.

Na Grécia Antiga, ocorria o abandono das crianças na beira dos rios, florestas e cavernas, mas, com o Cristianismo essa prática aos poucos foi abandonada. Ele destaca ainda que o direito romano negava o direito à chamada “vitalidade”, caso o recém-nascido apresentasse características muito “diferentes” das desejadas socialmente, como membros a mais ou a menos e aqueles que apresentassem uma “deformidade” muito séria (SILVA, 1987, p. 127).

Já na Esparta Antiga, os filhos dos cidadãos espartanos que nasciam com deficiência poderiam ser lançados de um precipício, em épocas anteriores ao advento do cristianismo. No trecho de Plutarco “[...] em sua obra *Licurgo*, o filósofo

³³ A palavra estigma tem sua origem na Antiguidade Clássica e designa sinais corporais que buscavam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre seu *status* moral de quem os apresentava. (Harlos, 2012, p.28)

explica que as crianças eram apresentadas a comissão oficial formada por anciãos, representantes do Estado, que decidiam pela eliminação dos anormais” (SILVA, 1987, p.121).

É importante esclarecer que essa prática ocorria entre os cidadãos espartanos antigos e a explicação para o ato pode estar associado à guerra. Como se sabe, os espartanos antigos eram povos guerreiros e as mulheres eram preparadas desde a infância para se tornarem mães. A função social da mulher espartana antiga era gerar filhos saudáveis, fortes e perfeitos que a partir dos sete anos seriam educados pelo Estado, para se tornarem soldados; sendo assim, naquele contexto, a deficiência não era aceita.

Apesar de prevalecer na história da Antiguidade a não aceitação ao “diferente”, daquele que não tinha o “corpo perfeito” para a atividade produtiva e para a guerra, ressaltamos que alguns governos se preocuparam em prestar assistência às pessoas com deficiência, principalmente aos soldados feridos nas guerras e aos seus familiares, oferecendo benefícios conforme relatado por Silva (1987, p.100):

[...] a Grécia clássica foi pioneira nos movimentos de assistência médica a sua população civil e também sobre questões ligadas direta e indiretamente a deficiências físicas e sensoriais durante muitos séculos. [...] Muitos cientistas, dentre eles Hipócrates, dedicaram-se a medicina e em pesquisar métodos mais humanos e menos dolorosos para tratar lesões de origem traumática e doenças relacionadas à visão.

Surgiram na Grécia e Roma “[...] as primeiras organizações para o atendimento das pessoas pobres, mendigos e para pessoas com deficiência e doenças incuráveis” (SILVA, 1987, p. 127).

Entretanto, é imprescindível destacar que até a criação dessas primeiras organizações e instituições, as pessoas que não atendiam aos padrões exigidos para a condição humana de perfeição do corpo e da mente, ainda que excluídas socialmente, tinham poder sobre si e eram responsáveis por suas ações.

Mesmo vivendo em condições de vida precária e inadequadas, não eram totalmente apartadas da sociedade para tratamentos especiais, à exceção as pessoas com lepra (hanseníase) e posteriormente acometidas pela peste negra, que eram expulsas do convívio social.

As pessoas com deficiência precisavam trabalhar quando possível ou mendigar para sobreviver e apesar da inadequação das condutas das sociedades antigas, participavam, “mesmo que de longe”, da vida em sociedade.

Com o início da Idade Média que é caracterizada pela queda do Império Romano em 476, a Igreja Cristã imperou durante séculos e interferiu diretamente nas relações políticas, econômicas, sociais, nas artes, nas guerras, nas questões religiosas e também nas questões relacionadas à deficiência. Naquele momento, a prática do infanticídio foi proibida e condenada pelo Cristianismo, contudo, como a deficiência ainda estava relacionada às “manifestações superiores” como o “castigo divino”, a prática da segregação em instituições religiosas se intensificou (SILVA, 1987, p.162).

No contexto das sociedades medievais as pessoas com deficiência não mais participavam da vida social e foram segregadas em domicílios ou mosteiros. As internações nas instituições religiosas não tinham como fim o tratamento especializado ou a educação para as pessoas com deficiência; tinha um caráter caritativo, isto porque, conforme Silva (1987, p. 169) “a caridade era a própria essência da nova religião”. Por este motivo, muitos mosteiros foram construídos por toda a Europa e possuíam alojamentos destinados para “[...] recolher os menos afortunados, doentes, deficientes físicos e mentais e eram financiados pela população e principalmente pelos senhores feudais” (SILVA, 1987, p. 168).

Os senhores feudais eram responsáveis pela proteção e bem estar de seus súditos e sentiam-se obrigados a cuidar dos menos afortunados e, além disso, assim como o restante da população, também precisavam ser caridosos e piedosos para “salvação da alma”, garantindo assim, um “lugar no céu”.

O poder da Igreja também contribuiu para a construção de uma imagem desejada para a condição humana entre os séculos V e XIV no Ocidente. O “olhar judaico-cristão”, posicionou o ser humano como “imagem e semelhança de um deus criador” e a representação simbólica da imagem do “deus criador” na arte sacra medieval é de “perfeição do corpo” e o “[...] significado religioso ou sobrenatural das deformidades mais marcantes durante essa época” era representada por seres de “comportamento malévolo e desumano”, com “[...] rostos monstruosos, orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, com membros retorcidos” (SILVA, 1987, p.217).

Esta imagem negativa prejudicou em muito as pessoas que não atendiam a imagem desejada para condição humana de “perfeição do corpo e da mente”, justificando a exclusão e a segregação e, além disso, colaborou para a construção e para a consolidação da deficiência enquanto fenômeno social e da imagem negativa da deficiência que ainda se perdura nos dias atuais.

Para Bianchetti (1998 *apud* HARLOS, 2012, p.22) a influência da Igreja explica as atitudes que iam da exclusão a proteção segregada no período medieval, pois, de acordo com o mesmo, os medievos eram guiados por exemplos bíblicos que ora “associavam a surdez, a deficiência física ou visual ao pecado, ora com a possessão diabólica, ora a um caminho para piedade”.

Para Silva (1987, p. 218), as práticas excludentes e segregativas no período medieval se devem a falta de conhecimento quanto às doenças e suas causas, a falta de compreensão do sentido da deficiência e a “falta de educação generalizada”, mesmo entre as pessoas mais abastadas que não faziam parte do Clero. A população em geral dava aos fenômenos desconhecidos e aos “males deformantes” uma conotação “muito mais diabólica e vexatória”, do que qualquer outro sentido, mais positivo.

Nas relações sociais na era medieval, a deficiência constituía um “castigo individual” quando adquirida e um “castigo familiar” no caso da “deficiência congênita”. Isso porque, segundo a cultura da época, as pessoas poderiam nascer com uma deficiência originada dos “pecados” cometidos pelos pais ou por outros membros da família (SILVA, 1987).

Possivelmente, no período medieval, a imagem da “família pecadora” levou a prática da segregação domiciliar e ao abandono de seus familiares em instituições religiosas porque naquele tempo, ter um ente com deficiência era “vexatório” (SILVA, 1987, p. 216).

Porém, o sentimento de pudor em relação ao familiar com deficiência não era característico apenas dos medievos. O Professor Veiga (cego desde os dois anos de idade) em seu livro *A vida de quem não vê* (VEIGA, 1946, p.54), relata situações vivenciadas pelas famílias brasileiras:

Nossas experiências nas coletividades de meninos cegos no Rio, na Bahia e em Belo Horizonte, mostram-nos justamente que as crianças de meios mais pobres são as que se revelam mais capazes. É que os pais não têm tempo para impor aos filhos a limitação que desejariam, e estes se desenvolvem ao sabor da natureza.

Talvez seja que o afortunado tem pudor de mostrar o filho cego, e o traz, por isso, o mais preso possível. Não exagero não. Eu e outros educadores cegos sabemos de homens de bens e posição, que esconderam o filho cego, a ponto de não o mandar aos colégios especiais, nem lhe dar professor em casa.

Ao falar da vida nos internatos Veiga (1946, p. 82) retrata o abandono vivenciado por muitas crianças cegas:

O mundo do internato é bem maior que o de casa, mas é artificialmente preparado para os cegos. Justamente por isso, o nosso menino sente-se bem aí. A princípio refuga, chora, mas cedo se adapta. Esquece as saudades dos seus, a companhia dos irmãos e o carinho dos pais. Se vai a casa, começa a não achar-se bem aí. Talvez, por isto, a família lhe espere as saídas; e, por este espaçar, também ele se deslembra cada vez mais dos seus, cada vez gosta menos do ambiente de casa, portanto, do verdadeiro mundo. Os regulamentos do internato não têm dispositivos que amparem o mal. Este cresce alarmante, culminando quase sempre, no abandono definitivo da família.

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado em 1854 pelo Imperador D. Pedro II, atual Instituto Benjamim Constant, a prática do abandono dos educandos por seus familiares apontado por Veiga foi proibido em 1943. Contudo, a segregação domiciliar e em institucional perdurou no Brasil até a década de 1980 e meados da década de 1990.

Mas, voltemos ao período medieval; naquele tempo, com o crescimento das cidades era comum “[...] a incidência de males não controlados pelos médicos como a hanseníase, peste bubônica, difteria, influenza e outros males” devido principalmente à falta dos cuidados básicos com a higiene, saúde, a falta de saneamento (SILVA, 1987, p.214).

A partir do século XIII, organizações ou “associações de ensino programado” (antigas universidades) passaram a pesquisar sobre as epidemias e de acordo com Silva (1987, p. 215) “[...] começaram a absorver os conhecimentos e as experiências médicas acumuladas pelos árabes, quase todos extraídos da cultura grega clássica”. Desde então, as explicações para os fenômenos naturais e sociais caminharam no sentido de superar as explicações religiosas e sobrenaturais.

E é a partir do Século XVI, na perspectiva de Aranha (2001, p. 164) que os fenômenos passaram a ser analisados pela “visão da concreticidade” e surgiram “novas ideias”, inclusive sobre a deficiência no que se refere “à organicidade de sua natureza”, agora compreendido como um “produto de infortúnios naturais”. A

deficiência “passou ser tratada através da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da insipiente medicina”.

No contexto da Modernidade mudaram as técnicas de investigação e a deficiência foi analisada através de métodos científicos. O sociólogo Martins (1991, p. 17) ressalta que “o emprego sistemático da razão e do livre exame da realidade representou um grande avanço para libertar o conhecimento do controle teológico” e a superação do significado religioso e sobrenatural dos fenômenos.

Em outras palavras, a ciência comprovou que as deficiências não eram resultado de maldições, feitiços, da atuação dos maus espíritos ou do próprio demônio sob o comando direto das bruxas, como se pensava. E nem doenças como a epilepsia, era consequência de uma possessão por um ser maligno.

Como resultado do emprego da razão e dos métodos científicos, o “exorcismo por ritual e pela tortura”, deixou de ser utilizado para a cura das pessoas e foi sendo substituído pelo tratamento médico. Por outro lado, cabe ressaltar que a prática da tortura para o tratamento médico das doenças mentais esteve presente também na contemporaneidade (SILVA, 1987, p.215).

Na Modernidade as pessoas continuavam segregadas nos domicílios, em instituições de caridade, mas, agora, também em instituições denominadas instituições totais (GOFFMANN, 1962 *apud* HARLOS, 2012, p.91) e eram apartados do convívio social por um longo período ou até o fim da vida.

De acordo com Aranha (2001, p.166), a grande mudança que se operou no século XVIII está na assimilação e consolidação do conhecimento já produzido na área da medicina e nas relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência que passaram a receber o cuidado institucional para o tratamento especializado para a “cura do corpo e da mente” e para a educação.

Com o avanço das ciências, mudou o sentido e a imagem da deficiência, pois, conforme Harlos (2012, p. 23) quando René Descartes em obras como *Discurso do Método* (1637) e *Meditações* (1641), estabeleceu “[...] a razão e os procedimentos ditos científicos como únicas fontes confiáveis para alcançar a verdade”, a razão passou a “guiar os pensamentos dos pesquisadores” e “permitiu construir saberes e verdades sobre todas as pessoas da sociedade”. Através dos métodos científicos as pessoas foram classificadas em categorias sociais dos “normais e anormais”, “pessoas deficientes” e “pessoas não deficientes”.

Como resultado deste pensamento, o sentido da deficiência que estava associado aos significados religiosos, ao castigo divino, ao pecado, às crenças populares e ao sobrenatural foi associado agora a “doença”, a “um problema individual”, a “um problema físico ou mental” que precisava ser “curado” pelo tratamento especializado para que a pessoa pudesse, depois de ter o seu “corpo curado e reabilitado”, ser integrada a sociedade e ao meio (HARLOS, 2012).

E esta concepção de inserção do “indivíduo curado e reabilitado” à sociedade orientou também o processo de integração social até o contexto da Contemporaneidade e ainda causa, em pleno século XXI, dificuldades na distinção do Modelo Individual e do Modelo Social de compreensão da deficiência. Podemos dizer que o foco de atenção da sociedade continua na deficiência, ou melhor, numa imagem negativa da deficiência que foi consolidada ao longo da história e não na imagem da pessoa e no valor humano.

Para exemplificar o aspecto abordado, tomemos como exemplo o trabalho do arquiteto e escultor Antônio Francisco Lisboa que executou, no século XVIII importantes projetos em Igrejas e que tem como principais obras pelo menos quatro grandes retábulos e 66 estátuas na *Via Sacra*, *Via Crucis* dos Passos da Paixão, distribuídas em seis capelas independentes e os *Doze Profetas*³⁴.

Ao ouvir o nome Antônio Francisco Lisboa, o que vem a mente do caro leitor? Consegue lembrar-se rapidamente da imagem da pessoa, ou melhor, da imagem deste importante artista brasileiro e das suas obras de arte?

E quando ouve o termo pejorativo “Aleijadinho”? Este é um exemplo concreto de que a imagem negativa da deficiência, mesmo que de maneira inconsciente, se sobrepõe a imagem da pessoa e ao valor humano e no caso de Antônio Francisco Lisboa, também ao valor profissional deste artista genial.

Conforme anunciado, com a racionalidade científica as pessoas foram classificadas em categorias sociais dos “normais” e “anormais”. Mas, o que seria “normal” e “anormal”? Richard Miskolci (2002/2003, p.111) em sua pesquisa conceitua os termos:

Normal vem de *normalis*, norma, regra. Normal também significa esquadro e, assim, etimologicamente, normal é aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto é aquilo que é como deve ser; e, no

³⁴ Mais informações: <<http://cem02aleijadinho.blogpost.com.br/2011/06/obras-principais.html>>.

sentido mais usual, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie ou o que constitui a média numa característica mensurável. Em suma, a individualidade, por caracterizar-se por um afastamento da média é facilmente qualificada de patológica.

Ou seja, na Modernidade as pessoas que apresentavam “atributos socialmente desejados” foram categorizadas como “normais”, mas, aquelas que se distanciavam do “padrão de normalidade” foram “rotuladas” de “anormais”. Conforme Miskolci (2002/2003) o que caracteriza o “anormal” é uma suposta “doença” e por longos anos, a deficiência foi confundida com doença e associada a um “problema individual”.

Na concepção de Miskolci (2002/2003, p.111) “[...] o poder da medicina sucedeu a religião em nossa sociedade substituindo a questão da morte e do castigo eterno pelo problema da normalidade ou anormalidade”, ou ainda, de forma mais clara, a saúde ou a doença.

Por sua vez, Foucault (2001 *apud* HARLOS 2012, p.100) em sua obra: *Os Anormais*, indica que “anormal” é o “[...] resultado de discursos e práticas sociais e que as categorias sociais anormais foram historicamente criadas e construídas pela sociedade burguesa”.

Estas construções sociais que refletem as relações de poder justificaram nos séculos XVIII, XIX e até meados do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o distanciamento das pessoas consideradas “anormais” com “problemas individuais” da sociedade e das comunidades de origem e a segregação temporária ou definitiva em instituições como asilos, casas de custódia, hospitais, escolas especiais, dentre outros. Portanto, a segregação institucional se tornou uma prática comum e aceita socialmente.

De acordo com Miskolci (2000/2003, p. 110) é na década de 1820 que Auguste Comte (1791-1857) dá à palavra inglesa “normal” a sua primeira “conotação médica”. E de acordo com o sociólogo, o significado do termo normal surge da “intersecção do conhecimento sociológico e do médico” haja vista que as duas áreas do conhecimento tinham como propósito “[...] medir, classificar e disciplinar o indivíduo de forma a que estes se conformassem com a normalidade” (MISKOLCI, 2000/2003, p. 110).

Alguns movimentos contribuíram para o nascimento da racionalidade científica e a normalização da sociedade e essa história começa com o

Renascimento, movimento que iniciou na Europa em meados do século XV. O Renascimento representou um momento histórico de muitas transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas na Europa ocidental e provocou mudanças na forma de conhecer a natureza, os fenômenos histórico-sociais, os fatos e a cultura (MARTINS, 1991, p.11)

Nas discussões evidenciadas por Martins (1991, p.23), o pensamento filosófico do Racionalismo do século XVII e o Iluminismo no século XVIII também foram determinantes para popularizar os avanços do pensamento científico e para a substituição da teologia medieval, pela filosofia. Do ponto de vista do sociólogo os movimentos do Racionalismo e Iluminismo fortaleceram o pensamento de laicização do Estado, o espírito de nação e o espírito de liberdade política, econômica e social que resultou na Revolução Francesa no final do século XVIII.

Para o educador Ernesto Jacob Keim (2014)³⁵, os movimentos dos séculos XVII e XVIII se pautaram a favor de uma minoria que detinha o poder: os burgueses e proprietários, que se indignavam em pagar impostos para a monarquia. E conclui o seu pensamento com a seguinte frase: “Nesse movimento o povo foi usado e depois de concluído o processo, colocado de lado e até hoje esperam pela divisão e partilha do bolo”.

A Revolução Francesa ditou o fim do antigo regime feudal na França e foi um movimento fundamental que deu início a uma nova ordem com novos valores necessários para instalação da sociedade industrial capitalista moderna que não conseguiu instituir a tríade “liberdade, igualdade e fraternidade”.

A Revolução Industrial representou a consolidação das mudanças políticas, econômicas e sociais desencadeadas no Século XVIII na Europa Ocidental sem, contudo promover a inclusão de todos para o uso dos produtos nela desenvolvidos.

Destacamos, embasados nas leituras de Harlos (2012) duas mudanças relevantes no contexto da Modernidade: a primeira se refere às relações sociais de trabalho e a segunda diz respeito à pobreza “[...] que na nova ordem capitalista perdeu o caráter religioso/caritativo [...]” e ganhou uma nova configuração de ordem moral “[...]” que de certa forma, consolidou as diferenças de caráter social e econômico (HARLOS, 2012, p. 129).

³⁵Comunicação oral – Palavras concedidas para a pesquisadora durante orientação que ocorreu na Biblioteca da Universidade Regional de Blumenau- FURB, no dia 24 de julho de 2014 às 12h30.

Quanto às relações sociais de trabalho, a visão marxista do sistema capitalista aponta o trabalho como um fim econômico para a produção e o consumo do produto. O produto precisa ser consumido o mais breve possível para se produzir mais, gerar lucros e acumular capital pelos donos dos meios de produção. No contexto da Modernidade o modo artesanal de produção se tornou inadequado, conduzindo os trabalhadores para a condição de vendedores de sua força de trabalho em condições vis, ampliando a miséria e a não vida.

No modo de produção industrial de manufatura, os produtos passaram a ser fabricados em grande quantidade e de forma padronizada com o auxílio das tecnologias e maquinarias da época e a divisão do trabalho seguiu os modelos Taylorista³⁶ e Fordista³⁷, que mantinham os trabalhadores em um plano secundário.

A burguesia capitalista industrial não apenas se apropriou dos meios de produção, mas, também dos modos de produção. Nesse modelo de produção o trabalhador passou a exercer uma função específica, conhecendo partes fragmentadas do processo de fabricação de um produto. Dessa forma, foi sendo alienado do processo de produção, o que causou profundas mudanças nas relações sociais de trabalho.

Isto significa que o conhecimento adquirido pelo trabalho, fruto da interação com o outro e transmitido de geração para geração, neste novo modelo de produção se resumiu a uma função específica. Sem os conhecimentos que o empoderavam, restou ao trabalhador vender a sua força de trabalho e sem outra opção para sobrevivência foi explorado pelo burguês capitalista.

As condições de trabalho no século XIX eram desumanas tanto para homens e mulheres, quanto para crianças que começavam a trabalhar aos cinco anos de idade. Todos encaravam uma jornada de trabalho que variava de 12 a 16 horas diárias. As fábricas eram insalubres, escuras e inseguras, o que ocasionava acidentes como: queimaduras, amputação dos dedos e mãos e até braços, principalmente nas crianças que limpavam máquinas em funcionamento.

³⁶ Taylorismo é uma concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Mais informações: <http://www.brasilecola.com/historiag/fordismo-taylorismo.htm>

³⁷ Fordismo, termo criado por Antonio Gramsci, em 1922; refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados em 1913 pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit. Mais informações: <http://www.brasilecola.com/historiag/fordismo-taylorismo.htm>.

Naquele contexto, podemos afirmar que os acidentes de trabalho eram comuns e causavam a deficiência temporária ou permanente e o afastamento do trabalhador que não tinha amparo legal, pois, não contava com os direitos trabalhistas. Toda a “massa proletária” sofria com as mudanças nas relações de trabalho, entretanto, pautado nas discussões evidenciadas por Harlos (2012), nos parece que as pessoas com deficiência eram as mais prejudicadas neste processo.

Isso porque, o sentido da deficiência na sociedade capitalista industrial do século XIX estava associado às relações econômicas, de trabalho, de produção, de pobreza e políticas, sendo assim, a imagem negativa da deficiência “[...] desabilitava as pessoas com deficiência da função produtiva devido ao funcionamento insuficiente de um órgão ou parte do corpo” (HARLOS, 2012, p.113).

Na concepção burguesa, quem estivesse impossibilitado de trabalhar e produzir era considerado “inútil” socialmente. Tal visão corrobora com a concepção de Harlos (2012), pois, afirma que a “utilidade prática era uma importante referência de identidade para o ser humano”.

Conforme Foucault (MISKOLSCI, 2002/2003, p. 113), o trabalho na sociedade industrial capitalista passou a ser concebido como a “cura da pobreza” e a “[...] a falta do trabalho poderia significar a falta de disciplina e adesão aos maus costumes e a inatividade produtiva foi associada a uma desordem moral, um obstáculo à ordem social”.

Conforme relatado, na Modernidade, a pobreza não era mais vista pelo foco religioso da caridade e se tornou “uma questão de ordem moral”. Assim sendo, a pessoa precisava trabalhar para ser “curada da pobreza”. Entretanto, para ser “curada da pobreza”, primeiramente a pessoa precisava “curar e reabilitar o seu corpo” para então ocupar uma função produtiva e ser “integrada” à sociedade dos “normais”. Possivelmente por este motivo foram criadas, pelo poder público, as instituições especializadas baseadas na medicina.

Cabe destacar que era a pessoa com deficiência que tinha a responsabilidade de se integrar e se adaptar à sociedade dos “normais” e ao meio e não o contrário, haja vista que a deficiência era compreendida pelo Paradigma da Integração como uma questão individual e não como uma questão social. O certo é que as pessoas precisavam exercer alguma função produtiva nas fábricas para atender às normas estabelecidas pela sociedade capitalista industrial.

A necessidade da criação de instituições especializadas na “cura e reabilitação do corpo” na opinião de Finkelstein (1989, *apud* HARLOS, 2012, p.112) teria sido gerada a partir da criação da indústria e de tecnologia de grande escala produtiva, isto porque as linhas de produção em série demandavam “[...] corpos capazes de atender determinadas normas padrões (taylorismo / fordismo)”.

Em sua análise Finkelstein (1980, *apud* HARLOS, 2012, p.110) afirma que foi a partir da sociedade industrial capitalista moderna que “[...] o número e a variedade de profissionais que atuam com as pessoas com deficiência cresceu exponencialmente”. E este crescimento e aperfeiçoamento das profissões e instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência “[...] teria gerado um alto poder de controle dessas profissões e instituições sobre aqueles que elas próprias passaram a definir como deficientes” (FINKELSTEIN, 1980, *apud* HARLOS, 2012p. 110).

A institucionalização das pessoas com deficiência de acordo com Harlos (2012) se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, numa tentativa de atender os direitos sociais e políticos dos soldados e dos civis, vítimas da guerra.

É importante lembrar que as instituições existem desde o século XVI, entretanto a diferença naquele contexto e na sociedade burguesa está na forma de tratamento. Agora, a pessoa é identificada como “paciente” e o cuidado religioso caritativo foi substituído pelo tratamento especializado respaldado e legitimado pelas ciências da saúde, que passou a ser oferecido também em instituições governamentais.

Os governos se tornaram responsáveis em garantir assistência às pessoas com deficiência, principalmente aos feridos nas guerras e por este motivo, investiram na construção de hospitais e asilos de grande porte para o atendimento às pessoas tendo como objetivo a “cura e reabilitação do corpo” para “promoção da igualdade” e a “integração social”.

Os paradigmas da Modernidade alicerçaram, além das relações sociais de trabalho e de produção, os processos de constituição e de organização dos cotidianos escolares na contemporaneidade, numa tentativa de garantir a educação nas sociedades democráticas de direito. Porém, o processo de ensinar na perspectiva da integração e do Modelo Médico Pedagógico não garante o acesso à educação para todos os alunos.

No modelo de integração escolar é o aluno que precisa superar as barreiras de impedimento para a sua integração (MANTOAN, 2003). Do processo de integração escolar resultou a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de Ensino Regular e Ensino Especial e no ensino segregado em Escolas Especiais ou em classes especiais, dentro das escolas regulares.

Em outras palavras, diante dos critérios de seleção e diferenciação dos alunos nas escolas comuns, muitos alunos foram apartados socialmente e passaram a receber o atendimento especializado em Escolas Especiais para só então, usufruir do seu direito à Educação.

2.3 OS MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS EM PROL DO “PODER SOBRE SI” E DA INCLUSÃO SOCIAL DE TODAS AS PESSOAS, SEM EXCEÇÃO

Podemos dizer que a Segunda Guerra Mundial refletiu diretamente nas políticas dos governos para a assistência das pessoas com deficiência. Conforme relatado, os hospitais e asilos especializados em curar e reabilitar o corpo se multiplicou no mundo com o objetivo de atender as populações civis e ex-combatentes mutilados pela guerra.

Como consequência da política de cura e reabilitação do corpo para a integração social, milhares de pessoas foram excluídas e segregadas socialmente em instituições totais por longos períodos ou até o final da vida. Em decorrência das políticas de governo e do poder exercido pelos profissionais da saúde sobre os “pacientes”, a proposta de cura e reabilitação do corpo em instituições especializadas foi motivo de resistência e provocou discussões sobre os procedimentos aplicados.

Referente às reivindicações em relação ao “poder sobre si”, Finkelstein (1980 *apud* HARLOS, 2012, p.112) ressalva que após a Segunda Guerra Mundial “[...] cresceram as organizações de pessoas em situação de deficiência reclamando por alterações em elementos materiais e sociais que as afetam e pedindo maior independência para o corpo”.

Conforme Crespo (2009, p.10) no período pós-guerra os movimentos sociais se fortaleceram e a luta pelos direitos das pessoas com deficiência que iniciou nos

anos 1950 nos Estados Unidos e na Europa ganhou grande impulso a partir de 1960, com a luta pelos direitos civis.

E foi na década de 1960 que as instituições totais se tornaram objetos de estudo e análise dos pesquisadores graças à publicação da obra *Asylums* de Erving Goffman, em 1962. Para Aranha (2001, p. 168), desde que Goffman publicou sua obra, aumentou o interesse pela publicação de estudos sobre as características das instituições totais e seus efeitos nos indivíduos institucionalizados.

Essas ideias refletiram nos movimentos reivindicatórios e colocaram no plano das discussões o Modelo Médico da Deficiência que perdurou até as décadas de 60 e 70, que se amparava em diferentes paradigmas, dentre eles, o Paradigma da Integração (CRESPO, 2009, p.48).

O Modelo Médico da Deficiência defendia que o indivíduo com deficiência precisava ser integrado à sociedade, entretanto, cabia a ele, ou seja, ao próprio indivíduo, se adaptar ao meio e à sociedade e não o contrário. Em resumo, este modelo considerava a deficiência uma questão individual, ou melhor, “um problema individual” que precisava ser resolvido através do tratamento individual, “[...] para que o corpo pudesse ser “concertado” e “adaptado” para poder funcionar a contento no ambiente social tal qual existe” (CRESPO, 2009, p. 49).

Numa matéria de jornal publicada na *Folha de São Paulo*, no dia 14 de janeiro de 1981, intitulada “*Deficientes lutam para acabar com o paternalismo*”, José Evaldo de Mello Doin (CRESPO, 2009, p.152) fala do Modelo Médico e das suas consequências para as pessoas com deficiência:

Existe um modelo médico. Foi sempre a partir desse modelo que se estudou o paraplégico, o deficiente físico e para o médico, naturalmente, o que interessa é a fisiologia. **Mas, nunca nos perguntaram qual a parte de nós mesmos que queremos reabilitar. E nós queremos uma reabilitação integral. Muitas vezes, optamos por sacrificar a estética para uma participação social maior. É preciso dar o direito ao deficiente de escolher o tipo de reabilitação que ele quer.** Ser operado a vida toda ou não, seguir uma carreira ou não. Queremos discutir a terapêutica. [...] Recusei-me a passar a vida toda numa mesa de operações. Minha opção de vida foi à profissionalização, a carreira universitária. Escolhi ser cidadão, ocupar o meu espaço, participar integralmente. (grifo nosso)

As pessoas com deficiência não tinham o direito de escolher se desejavam ou não a “cura e a reabilitação do corpo” para a integração social. O que percebemos é

que se pretendia com a institucionalização da deficiência, aproximar a imagem da deficiência o mais próximo possível da imagem desejada de “perfeição do corpo”.

A opinião de Doin em relação ao Modelo Médico da Deficiência e a proposta de reabilitação se aproxima da análise da psicóloga Araci Nallin (NALLIN, 1994, p.171 *apud* SASSAKI, 1987, p.30):

Se por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro lado, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o modelo aplicado à reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a “cura”, como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvido com uma operação, uma prótese, ou seja, lá o que for.

Como disse Araci Nallin, as pessoas com deficiência tinham ciência que a participação social não poderia depender de um tratamento médico e da “cura e reabilitação do corpo”. O enfoque da questão da deficiência não poderia estar no funcionamento deficiente de um órgão, de alguns órgãos ou de parte do corpo. O enfoque deveria se voltar para o ser humano e para a diversidade humana e a deficiência não poderia mais ser compreendida como uma questão individual, mas, como uma questão social.

Sobre o Modelo Social da Deficiência e o Paradigma da Inclusão, Diniz (2007 *apud* CRESPO, 2009, p. 48) esclarece que começou na década de 1960, no Reino Unido, em “contraponto às abordagens biomédicas” e ainda, quando a deficiência passa a ser compreendida como uma questão social “[...] transfere para a sociedade a responsabilidade pelas vantagens e desvantagens enfrentadas pelos indivíduos deficientes”.

Sendo assim; é o governo, através das políticas públicas e a sociedade que precisam garantir as condições específicas, assim como recursos físicos, comunicacionais, pedagógicos, estruturais e instrumentais necessários (SASSAKI, 2010, p. 91) para que as pessoas com deficiência possam, além de ter direitos previstos na legislação, também usufruir destes direitos na prática, dentre os quais, o direito do acesso à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte, ao trabalho, à saúde, aos equipamentos sociais, dentre outros.

Para Diniz (2007, *apud* CRESPO, 2009, p.48) o Modelo Social da Deficiência atribui novos significados às palavras “lesão e deficiência”:

A lesão é a ausência parcial ou total de um membro, de um órgão ou a existência de um defeito num mecanismo corporal. A deficiência é a desvantagem ou restrição para exercer uma atividade causada pelo meio ambiente social hostil a todos os que têm lesão e os exclui da sociedade. Lesão é uma característica como o sexo ou a cor da pele, ao passo que deficiência é o resultado do procedimento e da discriminação enfrentados pelas pessoas em razão da incapacidade de a sociedade se organizar para incluí-las.

Na visão de Diniz (2007 *apud* CRESPO, 2009), no Modelo Individual ou Modelo Médico Clínico a lesão leva à deficiência. Já no Modelo Social são os sistemas sociais excludentes que levam as pessoas com lesões à “experiência da deficiência”. Nesta perspectiva, uma pessoa pode ter lesões e não experimentar a deficiência se a “sociedade estiver ajustada para incorporar a diversidade”.

Cabe esclarecer que os movimentos que apresentavam contraposição à perspectiva médica de cura e reabilitação do corpo para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade não negavam a existência de lesões ou a sua dimensão corporal, sensorial e cognitiva. Apenas reivindicavam o respeito às vontades e necessidades individuais durante as intervenções e tratamentos médicos e defendiam que o corpo não precisa ser “normalizado”, “consertado” ou “curado” para a inclusão social (CRESPO, 2009).

Além disso, os movimentos defendiam e ainda defendem que não é a pessoa com deficiência que precisa se adequar ao meio e a sociedade. É o poder público e a sociedade que precisam garantir igualdade de direitos e condições específicas para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos seus direitos civis e sociais (CRESPO, 2009).

E o mesmo precisa ocorrer no âmbito das instituições escolares e nas instituições museológicas. Não é o aluno que precisa se adequar a escola ou os diferentes públicos, dentre eles, as pessoas cegas ou com baixa visão, aos museus. É a escola e o museu que precisam “mudar como um todo” (MANTOAN, 2003) para incluir todas as pessoas, sem exceção. Para que isto se torne uma realidade, a escola e o museu precisam reconhecer as necessidades individuais e garantir as condições e os recursos específicos para o acesso à escolarização e à Educação Museal e é o que veremos com mais profundidade no Capítulo III.

Antes disso, faz-se necessário entender como chegamos ao debate referente à inclusão social e a Educação Inclusiva no Brasil.

2.4 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Até chegarmos aos debates referentes à inclusão social no Brasil na década de 1980, as práticas sociais em relação às pessoas com deficiência também perpassaram pela exclusão social, a segregação domiciliar ou internações em hospitais de caridade mantidos por congregações religiosas. E a partir do século XIX, a segregação em instituições totais passou a ser uma realidade.

No Império foram construídas importantes instituições, citamos como exemplo o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto para Surdos-Mudos (1857). Silva (1987, p. 290) destaca que já em 1840 D. Pedro II havia criado na Corte e nas Províncias do Pará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso asilos para receber “[...] soldados incapacitados para o serviço militar, ou em via de baixa da ativa por doença, deficiência ou por idade e recolhia também os marinheiros deficientes”.

Em seu livro *Epopéia Ignorada*, Silva (1987, p. 292), dedica algumas páginas a um grupo de 1.010 oficiais, cadetes e soldados que lutaram na guerra contra o Paraguai e 42 prisioneiros paraguaios. O grupo ficou conhecido como o *Corpo dos Inválidos da Pátria*, personagens esquecidos pelos livros de História do Brasil.

Embasado na obra de Manoel da Costa Honorato, intitulada *Descrição Topográfica e Histórica da Ilha do Bom Jesus e do Asylo dos Inválidos da Pátria*, publicado em 1869, Silva (1987, p.291) analisa as histórias vivenciadas pelos “[...] heróis de guerra que voltaram do Paraguai com os corpos mutilados e não tinham qualquer chance de receber da sociedade brasileira qualquer coisa, a não ser talvez a compaixão [...]”.

O grupo foi levado para o *Asilo dos Inválidos da Pátria* “[...] construído em 1868 em um local conhecido como Ilhota de Bom Jesus na Bahia da Guanabara” que tinha por objetivo acolher, apartando da sociedade, o “*Corpo dos Inválidos da Pátria*” (SILVA, 1987, p.289).

Para Silva (1987, p. 293), a construção do asilo representava uma “[...] questão de gratidão dos governantes e da população aos jovens feridos ou inutilizados para a vida militar e talvez até para a vida civil”. Os asilos ficavam sujeitos ao regime da disciplina militar e o trabalho era obrigatório conforme a aptidão e força física de cada um. Os soldados asilados recebiam uma pensão do Tesouro Nacional e “[...] os casados podiam morar no asilo com a família em quarto

próprio, sendo possível às mulheres trabalharem no local com as irmãs de caridade” (SILVA, 1987, p. 293).

De acordo com o relato do Jornalista Ernesto Senna – *Asilo: Estado de Abandono* (SILVA, 1987, p. 296), após a Proclamação da República em 1889, “[...] a situação do asilo Ilha do Bom Jesus ficou péssima e em 1907 foi desativado” e “[...] a sorte dos mutilados passou a ser um problema deles mesmos”.

A história dos soldados que sobreviveram à Guerra no Paraguai representa muito bem a compreensão e a imagem da deficiência no Brasil até a década de 1980 e meados da década de 1990. Até então, a deficiência era considerada uma tragédia pessoal ou familiar passível de caridade ou ainda um problema individual que deveria ser resolvido através de um tratamento para a cura e reabilitação do corpo para a normalização da vida do indivíduo e adaptação social e ao ambiente.

Esta história também representa a história de tantos outros brasileiros civis que também foram excluídos da sociedade, segregados em domicílios ou esquecidos em instituições pelas suas famílias, pelo poder público e pela sociedade ou daqueles, que em pleno século XXI, ainda enfrentam barreiras que dificultam, limitam ou impedem a inclusão social.

No Brasil, desde 1950 existem organizações e entidades que representam as pessoas com deficiência, entretanto, atuavam isoladamente. Em 1979 e começo de 1980 conforme Crespo (2009), os movimentos das pessoas com deficiência se unificaram “[...] para reivindicar direitos e denunciar o preconceito e a discriminação contra esse segmento da sociedade” (CRESPO, 2009, p. 96).

Ana Rita de Paula, integrante do NID (CRESPO, 2009, p.98) ressalta que desde a década de 1970 os movimentos tinham caráter reivindicatório e clareza sobre os objetivos do segmento e relata: “[...] queríamos que as reivindicações e as questões das pessoas deficientes não fossem relegadas a um segundo plano, mas, sim, que fossem incluídas em todos os programas e projetos governamentais”.

Além disso, destaca que os membros de diferentes grupos se mobilizaram para participar nas discussões e decisões governamentais e o eixo principal das ações organizativas era a necessidade de ações políticas e não de programas assistenciais ou organização de entidades de cunho assistencialista ou paternalista.

Reivindicavam políticas públicas de saúde, educação, trabalho, profissionalização, cultura, esporte e lazer, acesso aos equipamentos sociais, culturais e urbanos e mais espaço na imprensa. Também reivindicavam voz social,

inclusive no próprio processo de reabilitação para se tornarem sujeitos de sua própria história (CRESPO, 2009).

Apesar de todo o trabalho desenvolvido durante anos pelos movimentos que lutavam pelas causas das pessoas com deficiência, somente conquistaram visibilidade nacional em 1980, quando firmaram parceria com representantes da ONU para realização de uma campanha mundial sobre a deficiência que resultou no *Ano Internacional das Pessoas Deficientes - AIPD* em 1981. O fato é que até a realização do evento promovido pela ONU, esta parcela da população era praticamente “invisível” socialmente e não tinha o direito garantido de voz social (CRESPO, 2009).

Neste sentido, Crespo (2009, p.52) ressalta que “[...] quem decidia o lugar que as pessoas deficientes deveriam ocupar na sociedade era quem historicamente, sempre falara sobre e no lugar das pessoas com deficiência”, ou seja, “[...] seus familiares, religiosos, cientistas, médicos, políticos, beneméritos e filantropos, em geral [...]”, mas, principalmente, “[...] os profissionais e representantes de instituições prestadoras de serviço na área de reabilitação”.

Através dos movimentos as pessoas começaram a falar por si mesmas, a fazer escolhas, tomar decisões e a fomentar debates sobre o Modelo Social da Deficiência em oposição ao Modelo Individual Médico Clínico.

Os movimentos também reivindicaram a desconstrução da imagem negativa da deficiência para a inclusão social, porque, segundo Ana Rita (CRESPO, 2009, p.51) “[...] havia o clamor pela mudança da imagem e da mentalidade que a sociedade tinha dos deficientes”.

Até então, a imagem da deficiência estava vinculada ao sentido religioso de castigo divino, castigo individual, castigo familiar ou ao modelo médico da doença, do problema individual, da tragédia o que deu a imagem da deficiência um sentido negativo que se sobrepôs a imagem da pessoa. E para completar, Crespo (2009, p.51) destaca “[...] como resultado desses significados sempre carregados de preconceitos; às pessoas com deficiência foi atribuído um baixo valor social, acarretado de marginalização e exclusão social”.

Para a desconstrução desta imagem negativa da deficiência era preciso fomentar o debate acerca deste fenômeno social como resultado de uma construção histórica, política, econômica, social, cultural, ideológica e simbólica que se consolidou em nossa sociedade. Os movimentos se ampararam teoricamente no

Modelo Social e trataram a deficiência como uma questão social que foi levada para os debates nos encontros nacionais realizados em Brasília e Recife que antecederam o AIPD em 1981.

Na opinião de Sasaki (*apud* CRESPO, 2009, p. 119), os encontros nacionais podem ser considerados marcos histórico porque além de inéditos, contaram com a participação de mais de 2.500 pessoas com limitações física, sensorial, auditiva, ou com limitações múltiplas, vindas de diferentes estados brasileiros. Também serviram para estabelecer os rumos do movimento nacional e consolidar a *Coalizão Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes*.

Canrobert Caíres de Freitas (CRESPO, 2009) um dos fundadores da *Associação de Integração do Deficiente (Aide)* que foi uma das primeiras entidades a atender todos os tipos de deficiência fundada em 1978, relata suas memórias sobre os encontros nacionais na década de 80:

[...] a impressão é que estávamos em um grande acampamento de refugiados de guerra. Talvez houvesse uns 10 por cento de pessoas com alguma regalia. **Mas, a maioria esmagadora dos mais de 500 participantes (encontro em Brasília) era de pessoas muito humildes.** As mais humildes que eu tinha visto na vida, até então. Você olhava e se espantava: “Nossa, mas, tem tanto deficiente assim no Brasil?”. E aquilo era só uma representação pífia da quantidade real da população com deficiência. **Ver aquele mundo de amputados e cadeirantes, num mesmo lugar, me causou um tipo de choque cultural profundo. Era como se o Brasil inteiro fosse deficiente.** A primeira impressão dos encontros em Brasília e Recife, para mim, foi um grande choque. O pessoal do Norte e do Nordeste mostrava uma realidade completamente diferente para nós. Embora os problemas fossem os mesmos, ou seja, a falta de acesso aos imóveis, aos transportes públicos etc.. O grau de dificuldade enfrentada por algumas pessoas era muito maior. No encontro de Recife ou Brasília, não lembro ao certo, **conheci um deficiente que morava em uma palafita. Não consigo me imaginar andando de cadeira e sobrevivendo numa coisa daquelas.** Eu me senti muito burguês, naqueles encontros. Ia e voltava de carro. Dormia no apartamento do meu irmão. Conseguimos passagens e fomos de avião. Lá, ficamos sabendo de gente que tinha ido de perua, de caminhão, de jardineira, de pau-de-arara... **O pessoal do Amazonas, por exemplo, viajou dias e dias de barco, para chegar a uma cidade e depois tomar não sei mais quantos outros meios de transporte para chegar ao local do encontro.** (grifo nosso) (CRESPO, 2009, p. 125).

Sasaki (*apud* CRESPO, 2009, p. 119) também relembra a importância dos encontros nacionais e o perfil dos líderes que representavam organizações de pessoas com diferentes limitações:

O encontro nacional foi ousado, em termos de programação, porque sabíamos que a grande maioria dos participantes seria composta de participantes muito pobres, que, antes de pensar na reabilitação, estavam preocupados em conseguir comer diariamente. Mesmo assim, preparamos uma pauta baseada na luta por direitos e não na piedade ou esmolas. Todos os participantes foram tratados com dignidade e conclamamos a lutar para derrubar as barreiras, modificar a mídia, mudar o mundo. **Apesar de 90% das pessoas serem muito pobres no movimento, ninguém ficou chorando o leite derramado. Todos estavam unidos em torno das mesmas bandeiras: quebra de barreiras arquitetônicas, acesso à escola, ao trabalho, etc. Quer dizer, em 1980, lá em Brasília, o cara podia não ter onde cair morto, mas, estava discutindo reabilitação, a postura dos profissionais, do governo e reivindicando os seus direitos.** Foi uma coisa bonita de se ver. (grifo nosso)

Sasaki destaca ainda a importância dos encontros e dos registros (CRESPO 2009, p. 105) e ressalta que “[...] foram os registros e a divulgação de ideias, depois transformadas em filosofia, conceitos, princípios e até bandeiras de luta que possibilitaram a mobilização, cada vez maior de pessoas e entidades”.

Para Crespo (2009, p. 125), “o objetivo comum a todos os grupos era sair da invisibilidade e conquistar a própria cidadania, lutar para que os deficientes deixassem de ser considerados e tratados como cidadãos de segunda classe”.

Além dos encontros nacionais, o ano de 1981, proclamado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD, também foi significativo para os movimentos, haja vista que a discussão sobre deficiência e as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência foram levadas ao conhecimento da sociedade pelos meios de comunicação.

Carmem Leite Ribeiro Bueno, representante da Sociedade para a Reabilitação e Reintegração do Incapacitado - Sorri Brasil, em seu relato sobre o AIPD (CRESPO, 2009, p. 134), lembrou-se das questões legais sobre o direito ao trabalho que foram esclarecidas em eventos no ano de 1981:

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)- teve grande importância no processo histórico ao passar para a sociedade, pela primeira vez, a ideia de que as pessoas com deficiência tinham o direito ao trabalho e de que a grande maioria poderia trabalhar. [...] **Em 1981, o direito ao emprego já era uma das principais reivindicações do movimento de pessoas com deficiência.** (grifo nosso)

Lilia Pinto Martins (CRESPO, 2009, p.136) foi uma das fundadoras do CLAM/ABBR. A sigla ABBR significa Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação e CLAM/ABBR, Clube dos Amigos da ABBR. Cabe destacar que a sigla

CLAM vem de “clandestinos”, pois o grupo fazia oposição ao modelo médico vigente. Lilia também fala de suas impressões sobre 1981:

O movimento das pessoas deficientes deslanchou mesmo, ganhou uma consistência muito grande durante 1981. Mas, acho que naquele momento, ainda não estávamos nos dando conta do quanto o AIPD viria a ser influente para as organizações do movimento. Acho que os encontros nacionais foram um grande desafio. **Naquela época, para as pessoas com deficiência, deslocar-se a partir de vários Estados, para fazer um encontro nacional era uma verdadeira aventura.** (grifo nosso)

Ana Rita de Paula (CRESPO, 2009, p. 136) foi uma das fundadoras do Núcleo de Integração de Deficientes- NID e entende que AIPD contribuiu para sua compreensão sobre a deficiência:

Para mim, pessoalmente, 1981 foi um ano repleto de atividades. Foi o início de um novo ciclo de vida, pois tinha acabado de entrar no Instituto de Psicologia da USP e tentava me estruturar para morar sozinha. Começava a vida adulta com muita garra, com imensas possibilidades que se abriam à minha frente. **Pude reconhecer, em mim, uma intenção que já existia, desde a minha infância: a ideia de trabalhar com a questão da deficiência, não só clinicamente, como psicóloga, mas, também como alguém que podia compreender a deficiência como um fenômeno social e historicamente construído.** Alguém que podia transformar a dimensão individual e pessoal da deficiência numa dimensão social e coletiva, de grupo. Então, o ano internacional foi muito importante, neste aspecto. Foi quando comecei a me firmar como pessoa, como cidadã, pessoa com deficiência, estudante, dona-de-casa, enfim, como alguém que estava tomando a vida nas próprias mãos. (grifo nosso)

Um dos pontos negativos do AIPD, segundo representantes do NID (*apud* CRESPO, 2009) foi a campanha veiculada pela *Rede Globo de Televisão* durante o ano de 1981. Mesmo assessorando a responsável pela campanha sobre o cotidiano das pessoas com deficiência e corrigindo um pré-roteiro fornecido pela emissora que apresentava uma imagem negativa da deficiência, “todas as sugestões foram desconsideradas”:

Nós achamos que uma campanha (continua Ana Rita) deve mostrar os problemas, as dificuldades, mas, principalmente mobilizar a comunidade para resolvê-los, apontar as soluções. E isso a campanha não fez. Ela não convoca as pessoas a lutarem contra as barreiras para os deficientes. Funciona na base do coitadinho, mostrando o deficiente quase sempre isolado, a tristeza de ter um deficiente na família, o pavor de ter um filho deficiente, como se a prevenção dependesse exclusivamente e principalmente da mãe. **Alguns filmes “afirmavam” que o deficiente pode ser integrado, mas o tom que permeia toda a campanha é: ser deficiente é horrível. Como lidar com duas ideias tão incompatíveis?** (grifo nosso). (CRESPO, 2009, p. 144).

Também houve crítica publicada no *Jornal da Tarde* (CRESPO, 2009, p. 156), à Comissão Nacional para o AIPD por não contar com nenhum representante das pessoas com deficiência contrariando as normas da ONU e à presidente da Comissão Helena Bandeira de Figueiredo (irmã do presidente da república João Batista Figueiredo), que no evento de abertura do ano, não se dirigiu às pessoas com deficiência. Além disso, não aceitou receber representantes dos movimentos.

Mesmo sem a contrapartida do lado oficial, para Canrobert (CRESPO, 2009, p. 135), o AIPD foi fundamental para os movimentos e principalmente para a “ampliação das discussões sobre leis municipais, estaduais e nacionais”:

A gente começou a falar em Constituinte, em leis maiores. Começamos a falar de questões profundas e importantes. **A gente começou a falar de um país diferente e de como - de forma muito ativa e participante - a gente iria se inserir nele. Não iríamos mais esperar que as entidades que “guardavam direitinho” os deficientes cuidassem da gente. Queríamos definir os nossos papéis e decidir o nosso próprio destino.** Foi um marco. [...] Foi uma explosão, uma fogueira, cuja chama ficou acesa até 1988, quando agente conseguiu levantar mais de um milhão de assinaturas para levar as nossas reivindicações à Assembleia Nacional Constituinte. (grifo nosso)

Outro momento muito importante para os movimentos na concepção de Crespo (2009 p. 191) foi março de 1987, quando em Brasília, na *IV Reunião de Entidades Nacionais, Conselhos e Coordenadorias das Pessoas com Deficiência*, “[...] foi ratificado o documento dos preceitos legais que deveriam ser contemplados na Constituição”:

O movimento reuniu milhares de assinaturas para apresentar, ele próprio, uma emenda popular contendo suas reivindicações, a qual foi defendida, no dia 28 de agosto de 1987, pelo coordenador da Onedef, Messias Tavares de Souza. Essa mobilização logrou que muitas das reivindicações do movimento fossem incluídas na Constituição Federal e, gradativamente, nas constituições estaduais e leis orgânicas dos municípios. (grifo nosso)

Luís Baggio Neto (CRESPO, 2009, p.195), membro do Movimento pelos Direitos das pessoas Deficientes – MDPD considerou a inclusão dos “preceitos constitucionais relativos às pessoas com deficiência” como um grande avanço, pois a sociedade precisou discutir acerca do assunto e encontrar soluções para garantir acessibilidade:

Quer dizer, do Saara que o Brasil era no que diz respeito aos deficientes, saltamos para o reconhecimento de alguns direitos básicos. Depois da Constituição, vem o susto da sociedade: “Poxa, mas, esses caras têm mesmo que andar de ônibus? Que absurdo! Como é que faz? Põe elevador? Abaixa o ônibus?” (grifo nosso)

Antes dos movimentos, conforme relato de Romeu Sasaki (*apud* CRESPO, 2009, p.356), em vez de criar condições de acesso aos direitos, era mais cômodo para o governo e para a sociedade liberar as pessoas com deficiência de seus deveres e responsabilidades como cidadão:

Para mim, direitos são apenas a metade do conceito de cidadania. Acho que cidadania também implica em deveres, responsabilidade. **Mas, para as pessoas com deficiência, certos direitos precisam ser disponibilizados para que elas possam cumprir determinados deveres. O direito ao voto é um exemplo. Nos anos 80 as pessoas com deficiência eram liberadas de votar nas eleições gerais.** Era senso comum que as pessoas com deficiência nem precisavam tirar título de eleitor. [...] A Maria de Lourdes, da FCD (paraplégica), que fazia questão de votar de maca, também não aceitava a liberação do voto. Ela chegava lá (zona eleitoral) e dizia: “vim cumprir o meu dever de votar, agora, o problema é com vocês. Vão ter de se virar”. “Sempre era um deus nos acuda”. (grifo nosso)

E de acordo com Lilia Pinto Martins (CRESPO, 2009, p.316) o acesso aos direitos civis e sociais vem sendo conquistado nestes últimos trinta anos principalmente através das mobilizações reivindicatórias e o que consta hoje na Legislação Brasileira não é uma “dádiva” ou um “favor” dos governantes: “Não foram os juristas que nos deram de presente, ou melhor, dizendo; as leis podem ter sido feitas pelos políticos e até pelos juristas, mas foram feitas sob a nossa orientação, a nossa inspiração, dentro do espírito que a gente colocou”.

No *Jornal Etapa* de setembro de 1987 (CRESPO, 2009, p.194), que traz o discurso proferido por Messias Tavares no Congresso, o representante das pessoas com deficiência fez um balanço das conquistas na Constituinte e do retrocesso em alguns aspectos, como no caso da Educação: “No que se refere à Educação, queremos dizer que não temos por meta a Educação Especial, mas, as técnicas de educação. A educação deve ser uma só, não deve haver duas educações, mas particularidades na sua transmissão”.

Sobre a questão da Educação, Carmem Leite Bueno (CRESPO, 2009, p.229) esclarece que em 1995, o Ministério da Educação, apoiado na Declaração de Salamanca²² iniciou o processo de integração das crianças com deficiência no ensino regular.

Conforme relatado, o processo de integração escolar resultou na subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de Ensino Regular e Ensino Especial em oposição ao que os movimentos defendiam: o acesso à Educação para os alunos com deficiência na escola regular, sem distinção, diferenciação ou critérios de seleção.

Para concluir este capítulo, temos a dizer que o diálogo com os estudiosos da História da Deficiência como Silva (1987) e das questões relacionadas à inclusão social como Crespo (2009), Miskolci (2002/2003), Harlos (2012), Aranha (2001), Sasaki (2010) e Mantoan (2003) e os líderes dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência como Ana Rita de Paula, Carmem Leite Ribeiro Bueno, Luiz Baggio Neto, Canrobert Caires de Freitas, Lília Pinto Martins, Romeu Kazumi Sasaki e Messias Tavares, permitiu a compreensão da construção histórico-social do fenômeno deficiência, do sentido da deficiência, da imagem negativa da deficiência e como chegamos ao debate atual da inclusão social e da necessidade do acesso à Educação Escolar e à Educação Museal para todos, sem exceção.

Dado o exposto, podemos conceber que a imagem da deficiência, o sentido da deficiência e as relações firmadas entre as pessoas, estão diretamente relacionados aos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais de cada cultura.

Contudo, podemos afirmar que na cultura ocidental, especialmente nos sistemas baseados na produtividade e competição, a imagem consolidada em relação à deficiência é negativa. Em nosso entendimento., este parece ser o principal motivo da “imagem negativa da deficiência se sobrepor à imagem da pessoa” e ao valor humano até os dias atuais (PEREIRA; VIEIRA, 2003, *apud* COQUEIRO *et al*, 2014, p. 04).

²² A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990). Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, iniciados a partir da década de 60 e 70 do século XX (CRESPO, 2009, p. 229).

O fato é que, para desconstruirmos a imagem negativa da deficiência e construirmos uma sociedade inclusiva é necessário fomentarmos debates acerca das barreiras que dificultam, limitam ou impedem a inclusão social e a universalidade de acesso.

E isso é o que pretendemos fazer no próximo capítulo, colocando em evidência os antigos modelos de museus, criados para o público vidente e letrado e as barreiras que impedem o acesso permanente para as pessoas cegas ou com baixa visão nos espaços museais e à Educação Museal.

3 REMEXENDO NA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOS MUSEUS

Para darmos início ao assunto, antes de tudo, faz-se necessário pontuar os principais conceitos que vamos destacar neste capítulo: Museu, Educação Museal, Acessibilidade nos Museus e Educação Inclusiva. Além dos conceitos, vamos abordar as principais barreiras que impedem o acesso permanente para o público cego ou com baixa visão à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais na maioria dos museus brasileiros.

Começamos então nossa explanação pelo conceito de Museu, fundamentado nas orientações do *International Council of Museums* – ICOM ou Conselho Internacional de Museus criado em novembro de 1946, que tem representantes de 146 países e define os objetivos e as políticas de museu.

De acordo com a definição do ICOM, aprovada em 2001, na Assembléia Geral de Barcelona na Espanha:

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.³⁸

O significado de museu conforme aceito atualmente resulta dos debates que iniciaram nas décadas de 1940 e 1950. Scheiner (2013, p.16) lembra que desde aqueles tempos “[...] teóricos como Rivière, Kinard, Jahn, Glutinsky, Nestupny, Vazques e Stránsky, vem desenvolvendo iniciativas pioneiras no campo museológico e elaborando teorias sobre a definição de museu”. Contudo, apenas em meados dos anos 1980, os debates referentes à função social dos museus se aprofundaram e foram sendo ampliados, inclusive no Brasil.

Atualmente, existe em nosso país mais de cinco mil instituições museológicas subdivididas em diferentes categorias: Museus Históricos, Museus de Arte, Museus de Ciências, Museus Temáticos, Museus Biográficos, Casas de Memória, Museus Comunitários, Museus de Bairros, Museus das Cidades, Museus Militares, Museus Arqueológicos, os Eco museus, dentre outros. Os museus têm como princípio: “[...] a valorização da dignidade humana, a promoção da cidadania, o cumprimento da

³⁸ Mais informações: <[http //www.icom.com.br/](http://www.icom.com.br/)>.

função social, a valorização e preservação do patrimônio cultural³⁹ e ambiental e a universalidade do acesso, o respeito e a valorização da diversidade cultural”.⁴⁰

A política nacional de museus está amparada nas definições estabelecidas pelo ICOM e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO. E a partir das diretrizes traçadas por estas organizações, pelo Estatuto de Museus (Lei nº 11.904/2009) e pelo Plano Nacional Setorial de Museus-PNSM⁴¹, que o setor museológico brasileiro vem, nos últimos anos, analisando o tripé de sustentabilidade do campo museológico: Pesquisa, Preservação e Comunicação.

Ocorre que no Brasil, desde o século XIX até meados da década de 1980, a missão prioritária dos museus era a coleta, a salvaguarda e a preservação dos acervos e do patrimônio ambiental, histórico e artístico. Não raramente os bens preservados encerravam seu valor em si mesmo, quando eram apresentados ao público como representações simbólicas descontextualizadas da realidade na qual estavam inseridos.

A pesquisa e a comunicação contextualizada e significativa do patrimônio é o que permite o reconhecimento dos diferentes públicos enquanto produtores de cultura e sujeitos da história. É a identificação com o patrimônio material e imaterial que confere às pessoas um sentimento de pertencimento aos espaços museais, haja vista que se sentem simbolicamente representadas.

Todavia, em pleno século XXI, alguns museus brasileiros ainda se alinham aos antigos modelos de museu e se configuram como locais “sagrados” e de “penumbra”, que mais parecem “gabinetes de curiosidades” onde o visitante, em silêncio pode apenas de “longe”, contemplar o acervo e as coleções.

Ao entrar nestes museus que valorizam mais o patrimônio material do que as pessoas, não é incomum o visitante receber as seguintes orientações: “pode olhar, mas, não toque em nada”; “fique a vontade, mas se mantenha a pelo menos um

³⁹ Entende-se como Patrimônio Cultural a totalidade da vida, ou seja, o real, na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural (SANTOS, 2008, p.37).

⁴⁰ Mais informações: <<http://ibram.gov.br/>>.

⁴¹ Portaria publicada pelo Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM no dia 01 de setembro de 2014, no Diário Oficial da União (DOU), referenda o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) – conjunto de diretrizes, estratégias, ações e metas resultantes de ampla discussão do setor museal, onde estão destacadas as propostas prioritárias do setor, sendo o Ibram responsável pela sua elaboração, implementação, monitoramento e coordenação. Com vigência até 2020, o PNSM é resultado de encontros nacionais com o setor museal realizados desde 2010, como o 4º Fórum Nacional de Museus (FNM) e a II Conferência Nacional de Cultura (CNC), assim como de reuniões setoriais. <<http://www.museus.gov.br/tag/plano-nacional-setorial-de-museus/>>.

metro de distância das obras”; “permaneça atrás da guia de segurança”; ou ainda,” todas as informações sobre o museu e o acervo estão descritas no catálogo e nas legendas”.

Pode-se dizer que fica subentendido nestas falas que algumas instituições ainda não imprimiram, através das suas ações, a definição estabelecida pelo ICOM do que é um museu: “uma instituição a serviço da sociedade”, “que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade”⁴². E ainda, quando uma instituição museológica se preocupa mais com o patrimônio do que com as pessoas, ela não cumpre o princípio fundamental dos museus que é a preservação da cultura do povo e a sua importante função educativa.

E para compreendermos a questão do museu enquanto “espaço de direito” para o público vidente e letrado em pleno século XXI e porque as pessoas cegas ou com baixa visão ainda não tem garantido o acesso permanente à Educação Museal, ao patrimônio, aos bens materiais e imateriais de maneira contextualizada e significativa é que vamos remexer na história da origem dos museus.

No entanto, cabe ressaltar que não temos a pretensão de neste capítulo aprofundar o assunto, apenas fazer os recortes históricos necessários para a compreensão da constituição do conceito museu, conforme aceito atualmente e os seus significados em diferentes contextos e como a Educação Museal foi abordada no Brasil a partir do século XIX.

3.1 O MUSEU AO LONGO DA HISTÓRIA: UM ESPAÇO DE DIREITO PARA POUCOS E A SERVIÇO DE ALGUNS SEGMENTOS DA SOCIEDADE

No contexto da Antiguidade, desde a criação dos primeiros museus denominados Museions⁴³, de acordo com a historiadora Letícia Julião⁴⁴ (2014, p.20) somente alguns homens que se destacavam na sociedade tinham o direito de frequentar os templos que eram “[...] locais reservados à contemplação e aos estudos científicos, literários e artísticos”.

⁴² Mais informações: <[http //www.icom.com.br/](http://www.icom.com.br/)>.

⁴³ Museion denominava o templo das nove Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, divindade de memória (JULIÃO, 2014, p.20).

⁴⁴ Historiadora, Mestre em Ciência Política, Diretora do Museu Abílio Barreto (1995-1996 e 1999-2000).

A historiadora esclarece que durante a Idade Média, o termo Museu foi pouco usado e reapareceu por volta do século XV. Nas sociedades medievais a função dos museus se restringiu a revelar à elite europeia “curiosidades” acerca dos “povos exóticos” do “novo mundo”, representando o poderio econômico e político da Europa sobre os povos dominados.

Os tesouros, objetos e obras de arte da Antiguidade, provenientes da Ásia, desde o século XIV e da expansão marítima na América a partir do século XV, eram colecionados por estudiosos e nobres. As “coleções principescas” de “[...] espécies variadas, objetos e seres exóticos vindos de terras distantes, em arranjos quase sempre caóticos”, “[...] eram expostos em museus, também chamados de gabinete de curiosidades” (JULIÃO, 2014, p.21).

Com a modernidade, as coleções deixaram de representar apenas “curiosidades” ou “objetos de contemplação”; passaram a ser organizadas de acordo com os critérios científicos e se tornaram para os cientistas, objetos de estudo. (JULIÃO, 2014, p.20)

No que se refere à concepção atual de museu, Julião (2014) explica que surgiu na conjuntura da Revolução Francesa. No contexto daquela revolução os bens do clero e da coroa foram “nacionalizados” ou ainda “recuperados pela nação”:

No caso dos bens móveis, estes deveriam ser transferidos para depósitos abertos ao público, denominados, a partir de então, de museus. A intenção era instruir a nação, difundir o civismo, a história, instalando museus em todo o território francês, pretensão que não se efetivou, à exceção do Louvre, que, aberto em 1793, reuniu importante acervo artístico. (JULIÃO, 2014, p. 20).

Para Julião (2014), no século XIX na Europa, importantes instituições museológicas foram criadas com o propósito de legitimar simbolicamente o “espírito de nação”. A função daquelas instituições era “[...] formar o cidadão, através do conhecimento do passado - participando de maneira decisiva do processo de construção das nacionalidades” (JULIÃO, 2014, p. 20).

Ainda, de acordo com Julião (2014, p.22), no século XIX se consolidaram dois modelos de museus no mundo: “[...] aqueles alicerçados na história e cultura nacional de caráter celebrativo como Louvre e os que surgiram como resultado do movimento científico, voltados para a pré-história, à arqueologia e a etnografia, a exemplo do Museu Britânico”.

Muitos museus reuniam “acervos expressivos do domínio colonial das nações européias no século XIX”, graças às expedições científicas que formaram nos territórios dominados “[...] coleções referentes à botânica, zoologia, mineralogia, etnografia e arqueologia”. Os cientistas estudavam as coleções com o propósito de analisar os recursos naturais e as diferenças étnicas (JULIÃO, 2014, p. 22).

Naturalistas estrangeiros também estudaram o nosso país, formando “[...] minuciosos relatos de viagens, com descrição do meio físico, da fauna, da flora e dos nativos” e contribuíram para a “[...] remessa de importante acervo brasileiro para instituições museológicas e científicas da Europa” (SUANO *apud* JULIÃO, 2014, p. 21).

As instituições museológicas brasileiras foram criadas a partir do século XIX, alicerçadas no modelo europeu de museu com perfil científico. Entre “as iniciativas culturais de D. João VI está a criação em 1818 do Museu Real, atual Museu Nacional”. Seu acervo inicial foi doado pelo monarca⁴⁵ e representava uma pequena coleção de história natural (JULIÃO, 2014, p.20).

Os museus enciclopédicos brasileiros voltados para diversos aspectos do saber “[...] predominaram até as décadas de 20 e 30 do século XX, quando entraram em declínio como no resto do mundo, em face da superação das teorias evolucionistas que os sustentavam” (JULIÃO, 2014, p.23). Um novo modelo de museu surgiu no Brasil a partir da criação do Museu Histórico Nacional – MHN, quando a questão nacional ganhou destaque:

[...] mais que um espaço de produção do conhecimento, o MHN constituía uma agência destinada a legitimar e vincular a noção de história oficial, fazendo eco, especialmente a historiografia consolidada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IBGE [...]. (JULIÃO, 2014, p. 23).

Na concepção de Julião (2014, p. 22), as instituições museológicas contribuíram para “as construções simbólicas de nação brasileira” e para a consolidação de uma identidade “[...] alicerçada em uma cultura genuinamente

⁴⁵ Marilene Suano destaca que o Museu Real foi criado nos moldes europeus, embora muito mais modestamente. O acervo inicial da Escola Real foi doado por D. João VI, sendo que o Museu Nacional teve como núcleo inicial uma pequena coleção de história natural, conhecida antes da criação do Museu como “Casa dos Pássaros”, herdando pouco da família real, destacando-se a coleção de arqueologia clássica trazida pela Imperatriz Teresa Cristina. (SUANO, 1986, p.33 *apud* SANTOS, 1994, p 46).

brasileira, o que representou valorizar o passado e as tradições nacionais num esforço de conciliação do antigo com o novo”.

Para a Historiadora (JULIÃO, 2014, p.23) a “cultura genuinamente brasileira”, representada simbolicamente por suntuosos acervos e coleções, passava ao visitante a mensagem da “evolução brasileira”. Como os bens coletados, salvaguardados e preservados no século XIX e meados do século XX contemplavam apenas alguns segmentos da elite branca, podemos conceber que a “evolução brasileira” e a construção da “história e memória Nacional” eram compreendidas como obra da elite e não da população em geral.

Julião (2014, p. 25) destaca ainda que, “a cultura do povo foi contemplada somente em 1968, com a inauguração do Museu do Folclore em um anexo do Palácio do Catete, sede do Museu da República”.

Conforme Santos (2008, p.80), “os anos de 1964 a 1980 foram pródigos em instalação de museus no Brasil: foi a grande fase do culto aos heróis”. De acordo com a museóloga (SANTOS, 1994), diferentemente da repressão sofrida pelos movimentos étnicos, sociais, culturais e operários que se articulavam em oposição às formas de controle social e político do regime militar, os museus recebiam incentivos do governo, isto por que:

[...] estas instituições permaneciam no cenário nacional como meros espaços destinados a guardar objetos produzidos por determinados segmentos da sociedade, apresentando em suas exposições uma mensagem de conteúdo pouco questionador que se esgotava na análise do passado e no objeto por si só. (SANTOS, 1994, p.55).

Era a história oficial “tratada sob a ótica das elites e do Estado” e os fatos históricos e a história de vida dos grandes heróis do passado que o setor museológico pretendia ensinar à população com o propósito de incentivar o “culto à tradição” e a “formação cívica” como fatores de integração e de coesão social. O que era incompatível, portanto, com “[...] os conflitos, as tradições e as diferenças [...]” existentes no contexto brasileiro (JULIÃO, 2014, p. 22).

Julião (2014, p.22) procura descrever em seu estudo a ideia de que os museus deveriam educar o povo, “preparando-os para o processo de civilização”, mensagem presente na maioria dos museus “organizados pelo SPHAN, configurando uma política distante do ideal, formulado por Mário de Andrade, que incluía a preservação de bens representativos da cultura popular”. Para a

historiadora (JULIÃO, 2014, p.24), Mario de Andrade⁴⁶ estava convicto que “os museus poderiam prestar-se como espaços de preservação da cultura do povo exercendo importante função educativa”.

Todavia, órgãos como o MHN e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN tinham outro entendimento sobre a função dos museus. Ainda que se preocupassem com a proteção e preservação do patrimônio histórico cultural (tombamento do patrimônio), associavam a preservação à construção da nacionalidade e buscavam conferir ao país “[...] um passado referenciado pelo século XVIII, pela cultura barroca e religiosa e pelo ciclo minerador” (RUFINO *apud* JULIÃO, 2014, p. 23).

O grupo de intelectuais que representavam alguns segmentos da elite brasileira é quem decidia qual o patrimônio deveria ser preservado ou destruído em nosso país e a relação dos personagens a serem lembrados como heróis, simbolicamente representados pelos bens edificados e bens culturais. Entendiam a concepção do patrimônio e a história “[...] como campos voltados para o conhecimento e culto a tradição, privilegiando aspectos morais e patrióticos em uma visão grandiloquente e ufanista do passado e da nação” (JULIÃO, 2014, p. 24).

Ocorre que o processo que definiu o que historicamente deveria ser preservado e lembrado foi violento no Brasil até a redemocratização. Isto porque a elite branca e o Estado impuseram à população em geral seus próprios valores, gerando uma perda de referência para os demais grupos étnicos, sociais e culturais que tiveram o direito a memória e a história negados.

Importantes personagens da nossa história tiveram sua importância histórica diminuída com objetivo de cair no esquecimento; dentre eles, citamos como exemplo João Cândido da Silva⁴⁷, almirante negro que liderou o movimento da Revolta da Chibata. Esse importante personagem não é diariamente lembrado, assim como os outros personagens da elite branca brasileira. Isto porque, João Cândido não dá

⁴⁶ Em 1936, antes da criação oficial do SPHAN, Mário de Andrade apresentou uma proposta para institucionalizar uma política de patrimônio para o país, a pedido do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Mário de Andrade estava convicto que os museus poderiam prestar-se como espaços de preservação da cultura do povo e exercer importante função educativa, o que não foi aceito pelos grupos de intelectuais “construtores do patrimônio”. O SPHAN oficializou em 1936 o conceito de patrimônio das elites, à ideia de hierarquia da cultura e ao critério exclusivamente estético dos bens culturais (JULIÃO, 2014, p.24).

⁴⁷ Em seu livro *Tempo ruim para embarcações* Edmar Morel conta parte da história de João Cândido que morreu na noite do dia 6 de dezembro de 1969, de câncer, no Hospital Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Mais informações: <http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/saibamais3.html>.

nome a ruas, aeroportos, praças, rodovias, ferrovias e não está representado simbolicamente pelo patrimônio ou pelos bens culturais musealizados.

Sua história foi reduzida a poucos parágrafos nos livros didáticos. De maneira inconsciente é lembrado através da música “Mestre Sala dos Mares” composta na década de 1970 pelos compositores Aldir Blanc e João Bosco e imortalizado nas vozes de Elis Regina e do próprio João Bosco. A letra da música foi censurada e alterada durante a ditadura militar, no governo do presidente Ernesto Geisel, quando o “bravo marinheiro” e “almirante negro” foram reduzidos a “bravo feiticeiro” e “navegante negro”.

As instituições museológicas negam o direito a história e a memória nacional à população em geral quando comunicam a história oficial e não garantem o acesso à Educação Museal contextualizada e significativa para o visitante e quando contemplam, pela prática preservacionista apenas a elite e o Estado.

As pessoas em geral precisam ser simbolicamente representadas pelos bens culturais para se identificarem com o patrimônio material e imaterial. Isso confere aos visitantes a “emoção” de se reconhecer na história⁴⁸ e o sentimento de pertencimento no espaço museal, na história local, na história nacional, assim como na história da humanidade. E o processo de Educação Museal contextualizada e significativa para o visitante é fundamental para desenvolver o sentimento de pertencimento na história e também para a formação de sujeitos críticos e de transformação social.

E é por este motivo que precisamos garantir o acesso para todas as pessoas videntes e não videntes nos museus, assim como o acesso ao patrimônio e aos bens culturais. E como veremos na próxima sessão, a Legislação sobre Museus e o Documento Preliminar do Plano Nacional de Educação Museal - PNEM vem para contribuir no sentido de garantir a universalidade de acesso nos espaços museais.

⁴⁸ Conforme veremos nos relatos das pessoas que concederam entrevista para esta pesquisa: Emília, Eliana, Irineu e Ilse.

3.2 AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DOS MUSEUS E EDUCAÇÃO MUSEAL NA ESFERA DE GOVERNO, SETOR MUSEOLÓGICO E DIFERENTES SEGMENTOS DA SOCIEDADE

Precisamos destacar que desde 1958, novas práticas e teorias estão sendo propostas pelo ICOM⁴⁹ e pela UNESCO, com vistas para a redefinição do papel social e pedagógico dos museus.

Entretanto, Julião (2014, p.26) evidencia em seu estudo que as mudanças na política nacional de museus tiveram início somente em 1975, com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural - CNCR que promoveu uma “reflexão crítica” e uma “renovação conceitual no campo da preservação do patrimônio cultural”.

Em virtude de uma tendência internacional houve a ampliação da noção de patrimônio, ou seja, não só o patrimônio histórico e os bens materiais deveriam ser preservados, mas, também os bens imateriais, naturais e culturais que representam a “totalidade da vida” (SANTOS, 2008, p.37). Sendo assim, adotou-se o conceito de Patrimônio Cultural.

É importante explicar que a ampliação da noção de patrimônio representou um ganho para as instituições museológicas no que diz respeito à prática preservacionista. Neste novo contexto também os grupos sociais excluídos da história e da memória nacional poderiam ser representados simbolicamente através dos bens culturais. Contudo, essas mudanças pouco contribuíram efetivamente nas ações de preservação, nas ações educativas das instituições ou na garantia de acesso nos espaços museais.

Nossas considerações estão em conformidade com as percepções de Maria T. Santos (1994, p. 57), acerca do assunto. Na opinião da museóloga, mesmo com a criação do Sistema Nacional de Museus – SNM em 1986 “[...] ações efetivadas pelos órgãos vinculados ao SPHN, pouco contribuíram para uma efetiva transformação no âmbito dos museus” isto porque, segundo a mesma: “[...] as metas usadas por aquelas entidades estão atreladas aos objetivos dos órgãos a que se filiam, frutos de uma política inadequada na área da cultura em nosso país, onde a ênfase é dada aos projetos promocionais e personalistas”.

⁴⁹ Mais informações, ver documentos produzidos no seminário regional da UNESCO no Rio de Janeiro em 1958 e na IX Conferência Geral do ICOM, em Paris e Grenoble, em 1971, com o propósito de discutir o tema “o museu a serviço do homem, atualidade e futuro - o papel educativo e cultural” (SANTOS, 2008, p. 74-75).

A museóloga destaca ainda a falta de dotação orçamentária e recursos para o desenvolvimento de projetos e assessoramento técnico como fatores que contribuíram em muito, para as instituições museológicas continuarem alinhadas aos antigos modelos de museu, desconsiderando as recomendações de órgãos nacionais e internacionais.

Na opinião de Santos (2008), foram os movimentos pela democratização da cultura iniciado na década de 60 e do Movimento Internacional da Nova Museologia (1984 - Quebec, no Canadá), assim como os cursos de museologia e a aproximação dos museólogos com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que influenciaram na estruturação e reestruturação dos museus e na perspectiva pedagógica desses espaços.

As discussões acerca da ciência museológica motivaram debates “[...] em torno do repensar o fazer museológico, sobretudo no campo da ação cultural, quando começam a surgir algumas experiências na linha da Educação mais transformadora” (SANTOS, 1994, p. 57).

A historiadora Letícia Julião (2014, p. 27) também ressalta em seus estudos que foi somente a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país que as “[...] diferentes vozes do povo brasileiro passaram a ser ouvidas [...]” e os grupos étnicos, sociais e populares foram “[...] incorporados pelo discurso e pela prática preservacionista, não apenas como objetos de estudos, mas como produtores de cultura e sujeitos da história”.

Maria Célia T. Santos (2008) recorda esse momento e relata em sua obra que no curso de museologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, somente dez anos depois de acontecido o encontro chamado de Mesa-Redonda de Santiago do Chile⁵⁰ “[...] no qual foram delineadas as bases conceituais e filosóficas do que se denominou posteriormente de Movimento da Nova Museologia” é que tiveram acesso aos documentos produzidos (SANTOS, 2008, p. 81).

⁵⁰ Em Santiago do Chile, numa Mesa - Redonda em 1972, foram delineadas as bases conceituais da Nova Museologia no “[...] sentido de tornar os museus mais próximos dos novos anseios da sociedade, colocando em evidência a prioridade da ação museal no campo da intervenção social, abrindo também espaço para se pensar a museologia de forma global, situando-a entre as ciências sociais”. (SANTOS, 2008, p.76-77). As "Jornadas sobre a função social do Museu" foram organizadas pelo MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) em Vila Franca de Xira 1988, Portimão 1989, Vilarinho da Furna 1990, Lisboa 1991 e Setúbal 1992 e os "Encontros Nacionais de Museologia e Autarquias" que já tiveram lugar em Lisboa 1990, Beja 1991 e Setúbal 1992. (MOUTINHO, 1993, p.7).

Do ponto de vista metodológico, na concepção de Santos (1994, p.58), até meados da década de 1990 a Educação Museal se assemelhava às práticas pedagógicas inadequadas utilizadas pelas escolas que “[...] vêm, ao longo de todos os períodos da nossa história formando indivíduos pouco criativos, incapazes de produzir, observar e concluir, a partir de uma análise crítica”. Santos (1994) relaciona alguns aspectos que concebe como indicadores dessa reprodução em relação às ações do museu e as ações da escola que vamos relatar abaixo de maneira sintetizada.

Conforme Santos (1994), a coleta dos acervos museológicos privilegiavam determinados segmentos da sociedade e não a população em geral, assim como os conteúdos curriculares, que se apresentavam dissociados da realidade e que desconsideravam as diferenças e os problemas de interesse da sociedade. Também destaca que as abordagens factuais nas exposições museológicas e o culto às personalidades em detrimento da população em geral se assemelhavam às ações na escola de culto aos grandes heróis e ao ensino da história oficial, linear e factual, “tratada sob a ótica das elites e do Estado” (SANTOS, 1994, p. 59)

A museóloga lembra ainda que, as visitas aos museus eram guiadas e não mediadas, o que impossibilitava “[...] o diálogo, o questionamento, para a percepção, análise e conclusão por parte dos alunos” o que nos faz lembrar a educação bancária e as aulas expositivas, onde apenas o professor falava sem mediar os conhecimentos e desconsiderava os saberes e as experiências vivenciadas pelos alunos (SANTOS, 1994, p. 60).

E por último, destacamos as observações de Santos (1994), quanto ao uso de termos técnicos nas etiquetas de identificação dos acervos e textos que “davam comunicados”, mas, não comunicavam o museu de maneira contextualizada e significativa. Esse discurso da “erudição” também estava presente na escola para manter um distanciamento de quem sabe e quem não sabe, naquele caso, o professor e o aluno (SANTOS, 1994, p. 61).

Observamos, a partir da análise dos estudos de Julião (2014) e Santos (1994; 2008), que diferentes questões motivaram as práticas educativas inadequadas nos museus desde o século XIX, que levaram e que ainda levam à exclusão de alguns públicos nos espaços museais, especialmente das pessoas cegas ou com baixa visão. Citamos como exemplo. as práticas preservacionistas que são significativas apenas para alguns públicos, a comunicação descontextualizada dos bens que

torna-se pouco significativa para os visitantes e as visitas guiadas, quando o ideal seria a visita mediada por um atendente ou educador de museu.

Por outro lado, existem ações relevantes acontecendo no campo museológico, cuja prática pedagógica visa atender públicos até então excluídos dos espaços museais como: as pessoas em situação ou em risco de vulnerabilidade social, estudantes trabalhadores que estudam no período noturno, pessoas ligadas a diferentes grupos e a movimentos sociais, assim como as pessoas com limitações físicas, intelectual, auditiva e sensorial ou com limitações múltiplas.

Cabe ressaltar que ainda são práticas pontuais, mas, muito significativas porque se tornaram referência para outros museus, como no caso da Pinacoteca de São Paulo que tem como propósito tornar a arte acessível e o Museu do Futebol que foi criado com a concepção de museu acessível. O Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal – PNEM (2014), que foi construído coletivamente pelos órgãos governamentais, setor museológico e diferentes segmentos da sociedade também é outro bom exemplo que vamos detalhar no próximo item.

3.3 A REALIDADE SOBRE A ACESSIBILIDADE NOS MUSEUS BRASILEIROS

Uma das questões específicas da nossa pesquisa é fomentar o debate referente à acessibilidade nos museus, mesmo que prevista no Estatuto de Museus (Lei nº 11.904/2009). Conforme anunciamos, na esfera de governo e setor museológico, a questão já está sendo abordada com mais profundidade no PNEM, especificamente pelo GT- Acessibilidade.

Todavia, observamos por meio de pesquisas a *sites* de museus e do IBRAM, visitas e aplicação de questionário em quinze museus em diferentes estados e amparados nos estudos de Julião (2014) e Santos (1994; 2008), que a Legislação sobre Museus preconiza a universalidade de acesso, mas, ainda não é uma realidade na maioria das instituições museológicas.

Regina Cohen *et al* (2012, p. 23) também dá indicações neste sentido, principalmente quando afirma que na prática a “[...] acessibilidade de todos os potenciais usuários às instituições culturais ainda está bastante distante do discurso”. De acordo com Cohen *et al* (2012, p. 168), ainda não existe uma

preocupação real com a garantia de acesso nas “ambiências dos museus brasileiros” e as iniciativas encontradas são “muito tímidas” e insuficientes para a promoção da acessibilidade “por se constituírem em ações pontuais”. O que existe são “[...] boas intenções e vontade, por parte de todas as esferas decisórias, em adaptar os espaços destas instituições museais às necessidades espaciais, aos desejos, sonhos e anseios das pessoas com deficiência” (COHEN *et al*, 2012, p. 168).

Para compreender porque muitos museus ainda são espaços de direito para o público vidente e de preferência letrado e inacessível para alguns públicos, dentre eles, o público cego ou com baixa visão; é importante relembrar que os museus, desde o século XIX, estiveram a serviço daqueles que detinham o poder. Seja na sociedade escravocrata ou na nova sociedade que nascia com a Primeira República (1889-1930) que “Nelson Werneck Sodré prefere chamar de pequena burguesia, destacando-se as afinidades que tinham com a mentalidade burguesa, em ascensão na Europa”, ou ainda, na sociedade industrial que começou a se estruturar com o advento do Estado Novo (SANTOS, 1994, p. 44).

O fato é que os museus, até meados da década de 1980 e 1990, eram espaços de direito para poucos; melhor dizendo, para a elite branca, vidente e letrada. Não temos a intenção com esta observação de desconsiderar a cultura da elite branca brasileira, pois, também representa um patrimônio histórico e social importante. Contudo, não podemos deixar de mencionar que, desde a criação dos primeiros museus, a prática preservacionista era de salvaguarda das identidades destes grupos e do Estado em detrimento dos demais grupos étnicos, sociais, políticos, religiosos e culturais.

Entretanto, nos últimos anos, novas formas de representações de identificação e pertencimento dos diferentes grupos vêm sendo pensada pelas instituições museológicas com o objetivo de democratizar estes espaços. E no que diz respeito à acessibilidade, o Artigo 35 do Estatuto de Museus⁵¹ preconiza que “os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da lei vigente”.

Ocorre que as mudanças na política nacional dos museus estão sendo elaboradas desde as décadas de 1950 e 1960 pelo setor museológico, na esfera

⁵¹ Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009 institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.

governamental e pelos profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Num esforço coletivo, desde então, foram criados movimentos, conselhos nacionais e internacionais, assim como encontros, fóruns e a Mesa Redonda de Santiago para debater questões relacionadas aos museus, dentre as quais, a função social dos museus e sua função educativa por meio da Educação Museal, bem como, a garantia de acesso aos bens materiais e imateriais.

Dos debates ao longo dos anos emergiram importantes documentos, cartas e declarações, normativas e normas técnicas que serviram de base para a construção a partir de 2012 do Programa Nacional de Educação Museal - PNEM que apresenta como um diferencial - a participação de diferentes segmentos da sociedade.

O documento preliminar do PNEM reúne as propostas dos Grupos de Trabalho⁵² e também aquelas sugeridas pela população nos “[...] fóruns de discussão do *blog* do PNEM – ferramenta digital de discussão – lançado na *web*⁵³ em 30 de outubro de 2012” (BRASIL, 2015, p. 50).

Os grupos de trabalho debateram importantes temáticas como, por exemplo: Profissionais de Educação Museal, Comunicação, Redes e Parcerias e Acessibilidade. A escolha do termo Acessibilidade tem como fim “[...] contemplar não só as pessoas com deficiência, mas também as pessoas à margem social e econômica” (BRASIL, 2015, p. 50).

Nas palavras do Grupo de Trabalho – Acessibilidade, que teve como responsabilidade sistematizar as propostas e as reflexões referentes ao eixo temático Acessibilidade, “[...] um dos pilares conceituais da Acessibilidade é a igualdade de condições para todos os indivíduos”, que segue a linha conceitual do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM de "Museus para todos" (BRASIL, 2015, p. 49).

Conforme orientações do Artigo 9 - Acessibilidade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas “[...] as medidas de acessibilidade precisam incluir as pessoas, eliminar os obstáculos

⁵² As reuniões presenciais contaram com a participação das seguintes instituições: Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Centro Cultural da Justiça Federal, Centro Cultural de Folclore e Cultura Popular, Instituto Moreira Sales, Memorial Getúlio Vargas, Fundação Casa de Rui Barbosa, Museu Casa da Hera, Museu Casa do Pontal, Museus Castro Maya – Chácara do Céu, Museu da Marinha, Museu da República, Museu da Vida, Museu de Arqueologia de Itaipu, Museu do Ingá, Museu do Meio Ambiente, Museu Histórico Nacional, Museu Nacional, Oi Futuro/Museu das Telecomunicações, Núcleo Experimental do Museu de Arte Moderna (MAM-RJ), Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro. Esta reunião aconteceu no Museu da República.

⁵³ Mais informações: <http://pnem.museus.gov.br>

pela via da informação, comunicação e outros serviços, inclusive os eletrônicos e serviços emergenciais” (COHEN, 2012, p. 78).

Para as pessoas que participaram da construção do PNEM, a acessibilidade nos museus significa “[...] prover acesso, e acesso é dar ao visitante a oportunidade de utilizar instalações e serviços, ver exposições, assistir conferências, investigar e estudar o acervo e conhecer o pessoal” (BRASIL, 2015, p. 49).

Os participantes do GT Acessibilidade nos Museus também relataram que a maior parte das instituições museológicas brasileiras está instalada em prédios antigos que em outros tempos cumpriam outra função, como por exemplo: os fortes, residências, igrejas, estalações e por isso, atualmente não dispõe de estrutura necessária para o funcionamento de um museu.

Sendo assim, a proposta é atentar para as barreiras físicas que restringem o acesso revertendo à situação através das reformas e adaptações de acordo com as orientações do IPHAN. E em relação à Educação Museal, o GT defende que as ações precisam ser pensadas “[...] globalmente e não direcionada apenas para poucos” (COEHN, 2012, p.50).

Os participantes do PNEM também levantaram uma questão muito importante nos fóruns de debate: além da acessibilidade física e comunicacional, há que se pensar na acessibilidade atitudinal. Nesse sentido, o “treinamento” dos funcionários foi considerado fundamental. Na opinião dos participantes “[...] não adianta apenas a colocação de rampas ou legendas em Braille se a equipe não estiver treinada e/ou souber receber os visitantes” (BRASIL, 2015, p. 50).

Em nosso entendimento, para além de um “treinamento” para o atendimento dos diferentes públicos, faz-se necessário à formação destes profissionais em relação ao sentido da deficiência como fenômeno social construído historicamente. Além disso, os profissionais dos museus precisam conhecer o perfil dos diferentes públicos e reconhecer as necessidades individuais para o atendimento adequado, sobretudo no que diz respeito ao atendimento para as pessoas cegas ou com baixa visão, haja vista que há a necessidade da eliminação das barreiras de impedimento e a utilização de recursos físicos e comunicacionais para o acesso aos bens e à Educação Museal.

Ou seja, de nada adianta a Legislação sobre Museu que preconiza a universalidade de acesso, caso não haja uma mudança de mentalidade e principalmente de atitude dos profissionais que atuam nos museus, no sentido de

garantir o acesso à Educação Museal, ao patrimônio histórico e social e aos bens culturais para todas as pessoas, sem exceção.

Na próxima sessão vamos procurar mostrar como a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva pode contribuir para o acesso permanente para o público cego ou com baixa visão.

3.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM OPOSIÇÃO AO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Na fase da integração escolar, conforme Sasaki (JONSSON, 1994, p. 62 *apud* SASSAKI, 2010 p. 112), os “[...] testes de inteligência desempenharam um papel relevante no sentido de identificar e selecionar algumas crianças com potencial acadêmico”. Para ele, o “elitismo” que ainda é defendido por algumas instituições escolares “[...] serve para justificar a rejeição de mais de um terço ou até a metade do número de crianças a ela encaminhadas”. E para concluir o seu pensamento afirma que “[...] tal desperdício não seria tolerado em nenhum outro campo de atividade”.

Mantoan (2003) também se posiciona contrária ao processo de integração escolar e propõe a Educação Inclusiva que tem como princípio a “*Educação para Todos*”, ou seja, todos os alunos, sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular e estudar juntos.

Nesta perspectiva, suprimi-se a subdivisão dos sistemas escolares por modalidades de Ensino Regular e Ensino Especial assim como, as ações segregativas, excludentes, classificatórias, preconceituosas, discriminatórias e de seleção dos “bons alunos que aprendem”, independentemente da escola, daqueles considerados “alunos - problema que não aprendem”.

Em nosso entendimento, o princípio proposto pela Educação Inclusiva de *Educação para Todos*, já vem sendo defendido desde a década de 1960 pelos movimentos das pessoas com deficiência e sem deficiência. E inclusive, pode ser identificado no discurso proferido por Messias Tavares (CRESPO, 2009), no Congresso em 1987. Em suas palavras, considerou um retrocesso para a educação à subdivisão dos sistemas escolares e afirmou: “No que se refere à educação, queremos dizer que não temos como meta a educação especial, mas técnicas de

educação, A educação deve ser uma só, não deve haver duas educações, mas particularidades na sua transmissão [...]” (CRESPO, 2009, p. 316).

A proposta de educação apresentada por Messias Tavares defendia a convivência entre os alunos com deficiência e sem deficiência no mesmo espaço escolar. No seu discurso fica evidenciado que o foco da atenção da escola deveria estar voltado para o aluno e para as suas necessidades individuais, bem como para a garantia das condições necessárias e recursos específicos para o acesso à educação.

Isto porque, naquele contexto, o foco de atenção da escola ainda estava voltado para o funcionamento insuficiente de um órgão ou mais, ou de parte do corpo dos alunos e em adaptá-los ao ambiente escolar e não em valorizar as diferenças humanas e adaptar a escola às necessidades dos alunos. Ainda não se tinha a compreensão que a limitação por si só não impede o aluno de aprender, participar das atividades propostas pelo professor, de trabalhar junto e trocar experiências com os demais alunos.

Inspirados no lema do AIPD - *Participação Plena e Igualdade* - alguns segmentos da sociedade em todo o mundo começaram a se mobilizar para adaptar a sociedade às necessidades individuais e países como o Canadá, EUA, Espanha e Itália “[...] foram pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas” (SASSAKI, 2010, p. 113).

Conforme Sasaki (2010, p. 113) “[...] com algumas exceções, boa parte da literatura pertinente às práticas inclusivas na educação começa a surgir na década de 90, basicamente relatando experiências que vinham ocorrendo nos anos 80”.

O debate acerca do princípio da *Educação para Todos*, sem exceção, que vinha sendo defendido desde a década de 1960 pelos movimentos das pessoas com deficiência (CRESPO, 2009), por teóricos e estudiosos do assunto se aprofundou na década de 1990, nos diferentes segmentos da sociedade em todo mundo. Mas, ao que parece, continua se configurando como “uma novidade na prática” para a maioria das instituições escolares brasileiras, assim como para muitos de nós professores, que preferimos os alunos que “aprendem apesar da escola” e deixamos de lado os alunos que não conseguimos ensinar (MANTOAN, 2003).

Encaminhamos “com muita facilidade” para as escolas especiais ou classes especiais (dentro das escolas comuns) bem como, para os programas de reforço e aceleração, os alunos que nas salas de professores ou nas reuniões pedagógicas

classificamos como: “os piores alunos”, “alunos com deficiência”, “alunos com problema de aprendizagem”, “alunos - problema”, “alunos desatentos”, “alunos apáticos”, “alunos dependentes”, dentre tantas outras classificações.

Em resumo; delegamos aos professores especialistas os alunos com deficiência ou sem deficiência que não conseguimos ensinar e consideramos estes profissionais os únicos responsáveis pelo atendimento educacional especializado. E ainda, não podemos esquecer-nos de mencionar que também classificamos os alunos que “consideramos normais” como “alunos fortes” e “alunos fracos” e determinamos quem vai estudar nas turmas estigmatizadas como “Turma A: alunos fortes” e “Turma B: alunos fracos”.

É possível que nossas atitudes classificatórias, seletivas e discriminatórias estejam relacionadas à falta de compreensão da deficiência e dos Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração. Isto porque, na condição de professores, não aprendemos a incluir e a conviver com a diversidade humana, o que leva a não valorização das diferenças e a concepções distorcidas em relação aos alunos, especialmente daqueles que apresentam limitações física, auditiva, visual, intelectual ou limitações múltiplas.

Mas, voltando à questão dos movimentos das pessoas com deficiência que se amparam no Modelo Social da Deficiência, cabe destacar que num primeiro momento reivindicaram a igualdade de direitos, mas, com o passar dos anos, foram ampliando a temática. À exemplo do que dizem os defensores da causa da inclusão (CRESPO, 2009), não adianta ter garantia de direitos na legislação sem garantias de condições específicas e recursos para a universalidade de acesso.

Em outras palavras, não adianta ter o direito à educação garantida na legislação se na prática o aluno não consegue chegar até a escola, ou ainda, quando consegue, precisa enfrentar as barreiras impostas pela instituição, como por exemplo, as barreiras arquitetônica, comunicacional, pedagógica, metodológica e atitudinal, que não permitem o acesso à educação e a permanência do aluno na escola regular.

Contudo, conforme relatado, estas reivindicações somente foram ouvidas a partir de 1981, como resultado do AIPD e desde então, com mais profundidade a partir da década de 1990 a questão da inclusão social e Educação Inclusiva chegou à pauta das organizações governamentais e não governamentais e aos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Conforme Mantoan (2003), a proposta da Educação Inclusiva no Brasil se apoiou nos princípios da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia (1990) e na *Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade* promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO em 1994 (MACHADO *et al*, *apud* MANTOAN, 2003, p. 31) e do mesmo modo, em questões legais como a criação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação- LDB.

Amparados em Mantoan (2003), podemos afirmar que se a educação tivesse se apoiado apenas na Constituição Federal de 1988 já seria inclusiva. Dizemos isto, porque a República Federativa do Brasil elegeu como fundamento a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, inciso II e III) e preconiza no artigo 3º inciso IV, que tem como objetivo fundamental “[...] promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2000, p. 13).

Sendo assim, quando nos artigos 205 e 208 a Constituição garante o direito de todos à Educação e de preferência na escola regular, o direito à Educação é para todos, sem exceção, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade”, sendo “[...] o dever do Estado e da família incentivá-la e promovê-la com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 2000, p.118).

Do mesmo modo, os preceitos legais não permitem quaisquer outras formas de discriminação, quer dizer, não permite a classificação das pessoas em “normais” e “anormais” ou ainda em grupos de alunos: “que aprendem” e “que não aprendem”, os que têm direito de estudar na escola regular e aqueles que têm o direito de estudar em escola especial.

Os princípios constitucionais garantem a cada aluno o direito de ser diferente e enaltece a valorização da diversidade humana. Logo, as escolas precisam atender estes preceitos legais, valorizando as diferenças dos seus alunos, a capacidade que cada um tem de aprender, reconhecendo as suas limitações, as necessidades e especificidades.

No caso dos alunos com deficiência, a escola precisa garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola regular “[...] eliminando as barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente enfrentam para relacionar-se com o ambiente externo, garantindo os instrumentos necessários para isso”; é que preconiza o art. 208, inciso III. (MANTOAN, 2003, p.24).

Para Mantoan (2003), na concepção inclusiva e na lei, o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular desde a educação infantil até a universidade, o que implica numa mudança de perspectiva educacional, já que não inclui apenas os alunos com deficiência ou aqueles que apresentam dificuldades de aprender, mas, todos os alunos. A Educação Inclusiva está de acordo com os princípios constitucionais e defende a convivência dos alunos na mesma sala de aula e não em ambientes segregados como escolas especiais ou em classes especiais, dentro da escola regular.

Conforme Mantoan (2003, p.37), “o processo de integração escolar se ampara teórica e metodologicamente no Modelo Individual da Deficiência”, no Paradigma da Integração e no Modelo Médico Pedagógico. E a educação especial “é o resultado de controvérsias em relação aos princípios educacionais previstos na Constituição Federal (1988)” e “das normas educativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996)” (MANTOAN, 2003, p. 38).

Ocorre que a Constituição garante o direito de todos à educação e de preferência na escola regular. A palavra “preferencialmente” na concepção dos juristas brasileiros, segundo Fávero e Ramos (2002, *apud* MANTOAN, 2003, p. 39) refere-se ao “atendimento educacional especializado” dentro da escola regular para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência; abrangendo principalmente “instrumentos necessários para a inclusão escolar” como no caso das pessoas cegas ou com baixa visão: recursos para a comunicação visual e não visual, recursos multissensoriais, livros didáticos e outras publicações na escrita em Braille ou com fonte ampliada, o uso de lupas e de tecnologias assistivas, dentre outros, para garantir o acesso à educação.

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado seja oferecido fora da rede regular de ensino ou em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento no processo de educação e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos.

Mantoan (2003, p. 35) afirma que “houve uma distorção dos preceitos constitucionais quando a LDB em seu artigo 58, permitiu a substituição do ensino regular pelo ensino especial”, ou seja, abriu uma brecha legal para o ensino segregado. Isso se deu, segundo a mesma por “[...] problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa

legislação educacional” e preconceitos que distorceram o sentido da educação escolar “[...] reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência na escola regular” (MANTOAN, 2003, p. 35).

Para compreender melhor o processo de integração escolar proposto pela LDB precisamos retomar algumas questões já trabalhadas em relação a dois paradigmas - o Paradigma da Integração e o Paradigma da Inclusão. Como vimos anteriormente, após a Segunda Guerra Mundial se fortaleceu o Paradigma da Integração que se ampara no Modelo Individual da Deficiência e no Modelo Individual Médico Clínico. Para resumir, este modelo de compreensão da deficiência propõe a institucionalização da deficiência e o processo de cura e reabilitação dos corpos para que então, o indivíduo possa ser integrado à sociedade. Ou seja, a deficiência é tratada como um “problema individual”, “uma doença” e é a pessoa que precisa mudar e se adaptar à sociedade, às suas exigências e a “seus padrões de normalidade do corpo e da mente”.

Na perspectiva da integração escolar fica evidente a dificuldade de se distinguir o Modelo Médico Pedagógico do Modelo Educacional na modalidade de ensino especializado que é a Educação Especial. Em outras palavras, a deficiência continua sendo compreendida no contexto escolar como um problema individual e não como uma questão social já que, no modelo de integração, a escola não muda como um todo e é o aluno que precisa se adaptar à sua estrutura, às suas normas, ao modelo pedagógico e a seu método de ensino.

No processo de integração escolar (MANTOAN, 2003, p. 22) que acontece dentro da mesma estrutura educacional o aluno tem “[...] a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial”, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classe hospitalares, ensino domiciliar e outros. Contudo, nas palavras de Mantoan (2003, p. 23), a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, pois, o processo de integração ocorre dentro da mesma estrutura educacional.

As instituições escolares até os dias atuais, continuam desenvolvendo práticas segregativas direcionadas para alguns alunos, especialmente para os alunos com deficiência. E conforme relatado, neste processo é o aluno que precisa mudar e se adaptar às exigências da escola e não a escola às necessidades dos alunos.

Para Mantoan (2003, p. 24), o objetivo da integração escolar é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. Enquanto o “mote da inclusão” é: “[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”, isto porque, a Educação Inclusiva tem como base o princípio democrático da “Educação para Todos” e que só se evidencia nos “sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não em alguns deles”.

O fato é que, para incluir, as escolas precisam (re) pensar o modo de organização do seu sistema educacional pautado na ideia de formação integral do aluno, valorizando as suas diferenças, suas capacidades e seus talentos, reconhecendo suas necessidades e especificidades e garantindo as condições específicas para o acesso à educação (MANTOAN, 2003).

No contexto da Contemporaneidade, as minorias sociais e alguns segmentos da sociedade têm contestado os velhos paradigmas da Modernidade, assim como, os conjuntos de normas, valores, princípios, conceitos e crenças. Os paradigmas da exclusão, segregação e integração não atendem mais os anseios da sociedade e não respondem mais as suas perguntas, sendo assim, novos conhecimentos estão sendo construídos referentes aos processos de inclusão, de democratização dos espaços, de acessibilidade e universalidade acesso, inclusive nos museus.

Na concepção da educadora (MANTOAN, 2003, p. 14), “[...] uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo” e a transição do processo de integração escolar para a inclusão escolar, sem sombra de dúvidas vai causar muitas mudanças, incerteza, inseguranças e resistências porque “[...] caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Para Mantoan (2003), a distinção dos conceitos - integração e inclusão - faz-se necessário para compreendermos o processo pelo qual a educação está passando na atualidade, assim como, o processo de transformação nas instituições escolares. A escola e especialmente os professores, precisam compreender os princípios da inclusão e da Educação Inclusiva de modo que possam “[...] acolher indistintivamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino” (MANTOAN, 2003, p. 26).

Mantoan (2003) deixa evidente em seu estudo que não existem “receitas” para inclusão na educação, logo, não nos resta outra saída; precisamos compreender e valorizar a diversidade humana e aprender a incluir. A boa notícia é

que muitos estudos vem sendo desenvolvidos acerca do processo de inclusão escolar e Educação Inclusiva e o tema tem saído dos planos, projetos, programas e estatutos e vem sendo debatido por diferentes setores governamentais e não governamentais, pelos conselhos, movimentos sociais organizados e diferentes segmentos da sociedade.

Também podemos aprender a incluir com os alunos, na nossa prática docente, já que é na convivência com pessoas de diferentes culturas, etnias, credos religiosos e contextos sociais, que aprendemos a desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias.

Conforme Mantoan (2003, p. 10), não adianta esperar que as respostas para a inclusão venham de fora dos sistemas educacionais. Somos nós mesmos, professores, educadores e atendentes de museus, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da área da educação escolar e da Educação Museal que precisamos traçar os caminhos para a inclusão e universalidade de acesso e definir aonde queremos chegar, como chegar e definir prazos para estas mudanças.

3.5 O PROCESSO DE INCLUSÃO E UNIVERSALIDADE DE ACESSO EXIGE UM NOVO MODELO DE MUSEU

No entendimento de Mantoan (2003, p. 28), “[...] não é possível pensar em inclusão em uma velha matriz de concepção escolar que continua discriminando os alunos que não consegue ensinar”. A escola precisa “mudar como um todo” para incluir todos os alunos.

Podemos dizer que, assim como a escola, o museu também precisa mudar como um todo e repensar a sua organização, estrutura, gestão, as ações educativas e a maneira como comunica seu patrimônio e seus bens culturais.

As instituições museológicas não podem mais continuar alicerçadas em modelos antigos de museu que ainda se constituem como “espaços sagrados” que representam simbolicamente alguns segmentos da elite e acessíveis para alguns públicos. Precisam se amparar na Legislação sobre Museus que instituiu o Estatuto de Museus (Lei nº 11.904/2009), mais especificamente no artigo 35, que garante o acesso aos museus para todas as pessoas com as seguintes palavras: “Os museus

caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente”.

E quando se fala em universalizar o acesso, isso significa “a inclusão de todos” (MANTOAN, 2003). Em outras palavras, quando se garante a universalidade de acesso nos espaços museais, isto quer dizer que não são os visitantes dos museus que precisam mudar para se adaptar as exigências da instituição, às suas regras, normas e a maneira de expor e comunicar o seu acervo e coleções.

É o museu que precisa garantir o acesso permanente para todos os diferentes públicos: videntes e não videntes, alfabetizadas ou não, em situação de risco ou em vulnerabilidade social, com limitações física, auditiva, intelectual ou com limitações múltiplas, dentre outros.

Mas, o museu por si só não muda; quem pode mudar o museu e torná-lo acessível são o Estado, o setor museológico, os profissionais responsáveis pela coleta, preservação, pesquisa e comunicação dos bens, pela gestão, pela segurança, pela organização das exposições permanentes e temporárias, aqueles responsáveis pela acolhida ao público espontâneo e especialmente os atendentes e educadores de museu, responsáveis pelas ações socioeducativas e culturais da instituição.

Não temos a pretensão de apresentar nesta pesquisa “receitas” de como incluir as pessoas ou garantir o acesso permanente para todos os públicos nas instituições museológicas, pois, assim como Mantoan (2003), entendemos que não há respostas prontas para o processo de inclusão e a universalidade de acesso. O mais importante é compreendermos que o princípio da inclusão é a educação é para todos, seja na escola ou na instituição museológica, para trilharmos alguns caminhos já iniciados e traçar outros.

Mantoan (2003, p. 63) não dá “receitas” acerca da inclusão, mas, aponta alguns caminhos em direção ao que considera uma escola de qualidade: “[...] escola de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Nesses ambientes educativos, ensina-se aos alunos a valorizar as diferenças humanas.

Em nosso entendimento, podemos considerar um museu de qualidade aquele se preocupa mais com a sua função social e educativa do que com a preservação seus bens. Apesar da preservação dos bens materiais ser imprescindível para um

museu, sem público para conhecê-lo e contemplá-lo, encerra o seu valor em si mesmo.

E inda, um museu de qualidade é aquele que pesquisa e comunica a história do patrimônio e dos bens materiais ou imateriais de maneira contextualizada, significativa e acessível para todas as pessoas, independente da idade, grau de instrução e conhecimento prévio sobre o tema abordado pela instituição.

Em relação aos profissionais que atuam nos museus, em nossa opinião é muito importante que trabalhem, no mesmo espaço, com outros profissionais⁵⁴ com limitações física, auditiva, visual, intelectual ou com limitações múltiplas e convivam com os diferentes públicos. A convivência é imprescindível para a valorização das diferenças, o reconhecimento das limitações e para a busca de soluções, para a criação de novos instrumentos, equipamentos, recursos inclusivos e tecnologias assistivas, assim como, para desenvolver a criatividade voltada para eliminação das barreiras de impedimento de acesso à Educação Museal, ao patrimônio e ao acervo. Todos os profissionais do setor museológico precisam ser conscientizados que a limitação, por si só, não é impedimento para a visita.

Sabemos que estas mudanças de mentalidade, concepções e atitudes não são simples, porque a maioria de nós, professores e educadores de museus, não tivemos a oportunidade de conviver com as diferenças na escola e nos diferentes espaços sociais, porque, conforme relatado, as pessoas que não correspondiam ao desejado para a condição humana de perfeição do corpo e da mente eram excluídos e segregados socialmente.

Na nossa formação docente ou museológica também não aprendemos a lidar com as diferenças. Minttler (2000 *apud* MANTOAN, 2003, p. 21) explica que os “professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula”, isto porque, existem colegas especializados para atender este público, especialmente aos alunos com deficiência.

Os profissionais dos museus, assim como os professores das escolas regulares precisam superar essa insegurança profissional para não incorrer na mesma distorção conceitual acerca do processo de integração ou inclusão.

⁵⁴ Profissionais com limitações física, sensorial, auditiva, intelectual ou com limitações múltiplas precisam ser contratados pelas instituições museológicas para atuarem na prática museológica, na pesquisa e comunicação sobre o patrimônio histórico e social e dos seus bens e no atendimento dos diferentes públicos, com deficiência e sem deficiência.

Para exemplificar, o processo de inclusão não permite a criação de categorias de públicos e ações educativas segregadas para o público vidente ou para o público não vidente nos espaços museais. Assim como as escolas inclusivas, os museus precisam aprender a “[...] atender as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte [...]” com alguns públicos, “[...] sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender e para avaliar” (MANTOAN, 2003, p. 25).

O melhor para os profissionais da escola regular e para os alunos, assim como, para os profissionais dos museus e os diferentes públicos é a convivência, pois, “nos desenvolvemos enquanto seres humanos num ambiente diverso e rico”. Na concepção de Mantoan (2003, p. 32) “a inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora”.

Ocorre que, o processo de inclusão escolar causa uma crise de identidade na instituição escolar e também do professor porque desconstrói verdades e concepções consolidadas por séculos sobre a escola ideal, que do ponto de vista de Mantoan (2003, p. 58) é aquela “onde os alunos se ajustam às velhas exigências”. Já o “aluno real da escola inclusiva” é outro sujeito que “não tem a identidade fixada” segundo modelos ou padrões. É aquele que participa da aula, interage com os colegas e com os professores e aprende de uma forma diferente dos demais (MANTOAN, 2003, p. 59).

Do mesmo modo, nos museus existe o público ideal que é aquele que se movimenta em silêncio, segue as normas de não se aproximar e não tocar nas peças do acervo, lê ou ouve os comunicados durante as visitas guiadas sem questionar ou contestar. Também nos museus é preciso desconstruir essas identidades fixadas em modelos ideais de público.

Para se tornar acessível, o museu precisa mudar como um todo e estas mudanças também perpassam pelo diagnóstico das barreiras que dificultam, limitam ou impedem o acesso ao museu, ao acervo, as coleções e à Educação Museal.

3.6 AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O ACESSO PERMANENTE PARA AS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO AO PATRIMÔNIO E AOS BENS CULTURAIS NOS MUSEUS BRASILEIROS

Na fase da integração teve início o “processo de normalização dos serviços e ambientes” que foram transformados em espaços para moradia, trabalho, lazer, escola e atendimento especializado para as pessoas que foram apartadas do convívio social e segregadas por longos períodos ou até o final das suas vidas. (MENDES 1994 apud SASSAKI, 1987, p. 32).

Nas palavras de Mantoan (1997, p. 12, SASSAKI, 1997, p. 22), “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Isto quer dizer que as pessoas viviam sem controle sobre as suas vidas em ambientes segregados, porém, “normalizados”, ou seja, com formas de condições de vida diária o mais semelhante possível às condições de vida do restante da “população considerada normal” (BRASIL, 1994, p. 22 apud SASSAKI, 1987, p. 31).

Para Sasaki (1987, p. 34) a prática da integração ocorria da seguinte forma:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa, do clube comum, etc.

Podemos afirmar que nos diferentes contextos das culturas antigas, medievais e modernas, os serviços ou ambientes não eram planejados para atender as necessidades individuais, dentre elas de mobilidade espacial com autonomia e garantir a universalidade de acesso. Portanto, das práticas sociais da exclusão, segregação e da integração resultaram os inúmeros obstáculos que as pessoas com limitações física, auditiva, sensorial, intelectual ou com limitações múltiplas precisam enfrentar todos os dias na contemporaneidade.

Em outras palavras, amparado no estudo de Sasaki (1987), podemos dizer que, quando em meados da década de 1990 as pessoas com deficiência começaram a sair dos ambientes segregados como instituições, asilos, oficinas protegidas de trabalho, dos hospitais e das suas casas para usufruir dos seus

direitos civis e sociais “descobriram que praticamente todos os lugares eram inacessíveis: cinema, teatro, restaurantes, museus, hotéis e assim por diante” em decorrência das barreiras de físicas, comunicacionais e sociais.

Para Sasaki (1987, p. 91), são barreiras de impedimento para a inclusão: as barreiras arquitetônicas, metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal, que dificultam, limitam, ou impedem a inclusão social e o acesso aos equipamentos sociais de serviços públicos e equipamentos urbanos públicos ou privados⁵⁵ aos espaços de cultura e lazer, dentre os quais, os mais de cinco mil museus brasileiros.

Como vimos, não adianta “inserir” as pessoas “dentro” da sociedade “pela inserção pura e simples” porque a questão da deficiência não é uma questão individual ou médica, mas, uma questão social. Para exemplificar, algumas pessoas necessitam do atendimento médico especializado permanente além das condições específicas para a inclusão, outras não, como no caso das pessoas cegas ou com baixa visão que para a inclusão necessitam da remoção das barreiras físicas e sociais e de recursos comunicacionais não visuais para interação com as outras pessoas e com o meio.

O que precisa ficar claro é que nenhum ser humano precisa ter o seu “[...] corpo curado, reabilitado ou preparado, como se fosse um pré-requisito para fazer parte da sociedade” (CLEMENTE FILHO, 1996, p. 4, *apud* SASSAKI, 1987 p.41).

A inclusão social é um processo no qual a diversidade e as diferenças humanas são valorizadas e é a sociedade que precisa mudar para incluir todas as pessoas, sem exceção (MANTOAN, 2003) e não o contrário. Do ponto de vista de Clemente Filho (1996, p. 4, *apud* SASSAKI, 1987 p.41), “[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Nesta perspectiva, para atender as necessidades individuais é preciso compreender que as pessoas são diferentes e que estabelecem relações com seus pares e com o meio de maneira diversa. Como no caso das pessoas cegas, não enxergam o mundo com o sentido da visão, mas com todos os outros sentidos. Também é fundamental reconhecer que as pessoas têm limitações que por si só não

⁵⁵Consideramos equipamentos sociais de serviços públicos as escolas e postos de saúde pública e os equipamentos urbanos públicos serviços como: segurança pública, infraestrutura urbana (rede elétrica, malha de transporte, rede de água e esgoto) bem como, cemitérios, setores administrativos de uso comum, dentre outros.

as impedem de fazer parte da sociedade, tendo em mente que um dos principais fatores que limita, dificulta ou impede a inclusão, são as barreiras existentes na estrutura social.

De acordo com Sasaki (1987, p.138), desde meados de 1960 que os movimentos das pessoas com deficiência vêm alertando a sociedade no sentido de eliminação das barreiras físicas⁵⁶. As universidades americanas foram pioneiras em se preocupar com esta questão e em adaptar os prédios escolares, os espaços abertos do campus e o transporte universitário e também urbano.

A partir da campanha da ONU na década de 1980 e do AIPD em 1981 a questão se aprofundou e surgiram termos específicos para definir a acessibilidade no meio físico como arquitetura acessível e desenho acessível destinados preferencialmente ou exclusivamente para as pessoas com deficiência e os conceitos atuais de arquitetura universal, arquitetura para todos, desenho universal⁵⁷, universalidade de acesso que se referem ao planejamento, projeto e construção de ambientes físicos acessíveis para a inclusão de todas as pessoas, sem exceção (CONDE, p. 91, *apud* SASSAKI, 1987, p. 136)

E a autonomia que Sasaki (1987, p. 36) define⁵⁸ como “[...] a condição de domínio no ambiente físico e social que a pessoa com deficiência queira e/ou necessite frequentar, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”, representou mais uma causa a ser defendida no processo de inclusão.

Para Sasaki (1987, p. 47), desde a década de 1980 a sociedade brasileira vem sendo conscientizada acerca dos problemas que cria para as pessoas com deficiência causando-lhes “incapacidade ou desvantagens no desempenho de papéis sociais” em virtude:

[...] de seus ambientes restritos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis, do ponto de vista físico.

⁵⁶Sasaki convencionou chamar de ambientes físicos todas as coisas que cercam o ser humano: as edificações, os espaços urbanos, os equipamentos urbanos, o mobiliário, os aparelhos assistivos, os utensílios e os meios de transporte (SASSAKI, 1987, p. 137).

⁵⁷ Para o Arquiteto Eduard Steinfeld (1994, p. 87 *apud* SASSAKI, 1987, p. 141-148) o desenho universal abrange produtos e edifícios acessíveis e utilizáveis por todos, inclusive pelas pessoas com deficiência, daí ser ele diferente do desenho acessível e da arquitetura acessível, destinados exclusivamente ou preferencialmente para as pessoas com deficiência. E quando o desenho universal for adotado como norma, o símbolo internacional de acesso tende a desaparecer.

⁵⁸ Amparado na definição de autonomia proposto por Guimarães 1994.

Contudo, em relação aos “ambientes restritos e bens inacessíveis” continuam sendo uma realidade, especialmente no setor museológico. Isto porque, as antigas construções que atualmente abrigam os museus não foram planejadas para a plena participação das pessoas na sociedade. E como resultado dos Paradigmas da Exclusão, Segregação Institucional e Integração, mesmo os novos museus, ainda não garantem a acessibilidade para todos os públicos, principalmente para o público cego ou com baixa visão.

Em outras palavras, “para a inclusão nos ambientes físicos”, faz-se necessário uma “mudança de mentalidade dos profissionais responsáveis pelo planejamento e execução dos projetos” em relação ao reconhecimento das necessidades individuais, já que os ambientes adaptados não incluem apenas as pessoas com deficiência, mas, também as pessoas idosas, as gestantes, as pessoas obesas, as pessoas com baixa estatura e aquelas com uma disfunção física ou motora temporária (SASSAKI, 1987, p. 139).

É responsabilidade de todos a identificação das barreiras ou obstáculos que dificultam, limitam ou impedem o acesso em todos os ambientes físicos, tendo como objetivo a democratização dos espaços e a universalidade de acesso. O principal neste processo para a construção de uma sociedade inclusiva⁵⁹ é ter em mente que o Modelo social da Deficiência “[...] focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes” (FLETCHER, 1996, p.7 *apud* SASSAKI, 1987, p. 48)

Na visita a quinze instituições museológicas⁶⁰ localizadas nos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo, tivemos como objetivo principal ao aplicar um questionário sobre a acessibilidade para as pessoas cegas ou com baixa visão, identificar as barreiras físicas e sociais existentes nos museus pesquisados.

⁵⁹ A sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e vigência do direito (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 9 *apud* SASSAKI, 1997, p.165-166). A menção do conceito sociedade inclusiva é bastante recente nos meios especializados em assuntos de deficiência. Ele vem sendo crescentemente mencionado a partir de 1995 em traduções e textos originais em português. Ele é mais recente do que os conceitos de Educação Inclusiva, lazer inclusivo e empresa inclusiva, os quais começaram a ser aplicados já na década de 80 nos EUA, na Europa e em alguns outros países. A semente da sociedade inclusiva foi lançada em 1981 pela própria ONU.

⁶⁰ Visitamos museus entre 2013 e 2014 das seguintes categorias: Museu Histórico (SC, RS e MG), Museu de Arte (MG, SC) e Casa de Memória (SC).

Por meio do questionário e pelas falas dos entrevistados identificamos três barreiras que em nosso entendimento também são comuns nas demais instituições museológicas e que impedem o acesso permanente para as pessoas cegas ou com baixa visão à Educação Museal, ao patrimônio histórico, social e aos bens culturais: a Barreira Arquitetônica, a Barreira Comunicacional e a Barreira Atitudinal.

As barreiras arquitetônicas são todos os obstáculos com os quais as pessoas com limitações física, auditiva, visual, intelectual, com limitações múltiplas, pessoas com mobilidade reduzida e ainda, aquelas com baixa estatura se deparam todos os dias. Estas barreiras físicas dificultam, limitam ou impedem o acesso e a realização do direito básico e inerente à todos os cidadãos: o direito de ir e vir (SASSAKI, 2010)

Conforme a Norma Brasileira - NBR 9050/2004⁶¹ aprovada pela ABNT, “acessibilidade” é definido como:

[...] a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. E conceitua que, para ser “acessível”, o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento tem que permitir o alcance, acionamento, uso e vivência por qualquer pessoa, inclusive por aquelas com mobilidade reduzida. O termo “acessível” implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (ELALI *et al*, 2015, p. 117-127).

De acordo com as definições das normas técnicas, as barreiras arquitetônicas abrangem o espaço urbano e ambiental e são “[...] qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ELALI *et al*, 2015, p. 117-127)⁶².

Há diversos tipos de barreiras arquitetônicas, dentre as quais: as escadas internas e externas nas edificações, portas estreitas, elevadores estreitos, rampas com inclinação exagerada com um ângulo de 45° ou superior, calçadas com degraus, irregulares e/ou com buracos que dificultam a circulação dos pedestres, estantes de supermercados, farmácias e bibliotecas, banheiros públicos não adaptados às necessidades individuais e ainda, o transporte público em rodoviárias, terminais de metrô e aeroportos considerados inacessíveis quando não garantem a mobilidade espacial com autonomia, assim como os recursos comunicacionais.

⁶¹Referência utilizada pelo site: livro *Desenho Universal: Caminhos da Acessibilidade no Brasil*. São Paulo: Annablume Editora, 2010. p.117-127. Mais informações: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/pos-de-barreiras/>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015, às 9h53.

⁶² Mais informações: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/pos-de-barreiras/>>.

Também são consideradas barreiras arquitetônicas aquelas que limitam ou impedem a utilização das caixas Multibanco ou ATM (Automatic Teller Machine) que representam uma tecnologia pública de grande utilidade para a sociedade⁶³.

Nos (15) quinze museus visitados também identificamos, através da aplicação do questionário, as principais barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas cegas ou com baixa visão ao patrimônio, ao acervo e as coleções de obras de arte:

- Escadas externas e internas nas antigas e novas edificações onde estão instalados os museus;

- Falta de elevadores para o acesso a todos os ambientes e quando existem, não dispõe de recursos sonoros e informações táteis em relevo na escrita Braille;

- Ausência de recursos de localização na parte interna do museu e no entorno que garantam a mobilidade espacial com autonomia como, por exemplo: mapas táteis, audiodescrição, audioguia e aplicativos com base em sistema de GPS adaptado e piso tátil diretivo para o acesso aos bens e também aos banheiros, bebedouros, bancos ou cadeiras para descanso;

- Trajetos de ligação entre as edificações com muitos obstáculos nos seguintes museus visitados:

1. Museu de Arte localizado no estado de Minas Gerais que abriga um complexo museológico com uma série de pavilhões e galerias de obras de arte e esculturas expostas ao ar livre;

2. Complexo turístico localizado em Timbó- SC composto por uma casa de taipa Enxaimel⁶⁴, uma casa Enxaimel⁶⁵, uma antiga atafona⁶⁶, a represa do Rio Benedito e uma fábrica de goma⁶⁷;

3. Casa de Memória localizada no município de Timbó que tem obras de arte expostas no jardim;

4. Museu que compõe um sítio arqueológico localizado na Região dos Sete Povos das Missões (RS).

⁶³ Mais informações: <http://barreiras.weebly.com/barreiras-arquitectnicas.html>. Acesso: 12 de fevereiro de 2015 as 8h57.

⁶⁴ Representação simbólica de uma casa de imigrantes alemães.

⁶⁵ Representação simbólica de uma casa de descendentes de imigrantes.

⁶⁶ Antigo moinho de milho utilizado pela população local e de regiões próximas ao município de Timbó.

⁶⁷ Antigo engenho de farinha e derivados da mandioca, conhecido na região como aipim.

Para o percurso do entorno nas instituições citadas, não são disponibilizados recursos como: informações de localização dos espaços e acervo em fonte ampliada ou na escrita em Braille, recursos comunicacionais táteis ou sonoros, piso tátil diretivo ou visita guiada por um mediador.

Em todos os (15) quinze museus pesquisados identificamos, através da aplicação do questionário, as seguintes barreiras de acesso ao patrimônio e ao acervo para o público cego ou com baixa visão:

- Peças encerradas em vitrines de exposição, o que impossibilita o acesso aos bens materiais já que os museus não disponibilizam a descrição das peças nos catálogos, legendas, etiquetas ou publicações sobre a exposição com fonte ampliada ou na escrita Braille ou ainda, lupas manuais ou eletrônicas, audiodescrição ou visitas guiadas ou mediadas sem agendamento prévio;

- A disposição do mobiliário também dificulta a mobilidade espacial com autonomia nos (15) quinze museus visitados, o que poderia ser resolvido com o uso de cordas guias, piso tátil diretivo, recursos sonoros, áudio-guia ou visitas guiadas e mediadas por um profissional do museu.

Conforme Sasaki, para a eliminação das barreiras físicas ou arquitetônicas é preciso conhecer e aplicar os dispositivos da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT acerca da acessibilidade nas edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos e estas normas também se aplicam aos espaços museais. (ABNT 1994, 2004 e outras *apud* SASSAKI , 2010, p. 67-102).

Em relação a barreira comunicacional, podemos conceber que ocorre em função dos sistemas de comunicação disponíveis: visual, sonoro, escrito ou luminoso. São consideradas barreiras comunicacionais “[...] a falta de sinalização urbana, deficiência nas sinalizações internas dos edifícios, ausência de legendas e audiodescrição na TV, entre outros” (ELALI *et al*, 2015, p. 117-127).

Nos (15) quinze museus identificamos como barreira comunicacional a comunicação visual e escrita do patrimônio e dos bens culturais, visto que é acessível apenas para as pessoas videntes e de preferência, letradas. Apenas (01) um museu visitado no estado de São Paulo dispõe de recursos para a comunicação visual e não visual numa galeria tátil de esculturas bem como em exposições

sensoriais temporárias. Nos demais ambientes do museu a comunicação é visual e escrita.

Constatamos que (14) quatorze museus visitados não disponibilizam para o público cego ou com baixa visão recursos comunicacionais como por exemplo: maquetes táteis do patrimônio e do entorno; mapas táteis de localização dos espaços de exposição, dos bens e serviços; recursos sonoros como audiodescrição, audioguia e aplicativos sonoros que podem ser baixados em aparelhos móveis; publicações e descrição do acervo com fonte ampliada ou escrita em Braille; lupa manual ou eletrônica portátil; matrizes táteis; réplicas ou peças do acervo em duplicidade para manipulação ou ainda, a visita mediada por atendentes e educadores, inclusive para o público espontâneo que visita o museu sem agendamento prévio.

E por fim, vamos falar da barreira atitudinal que a nosso ver é o maior impedimento para ações inclusivas nos museus pesquisados e para a garantia de acesso permanente para as pessoas cegas ou com baixa visão ao patrimônio e aos bens culturais.

De acordo com Sasaki (2010, p. 102-103) esta barreira é gerada pelas atitudes e comportamentos dos indivíduos e dificulta ou impede o acesso de outras pessoas a um local e isso acontece de modo intencional ou não. Um exemplo da atitude intencional é estacionar o carro na calçada, pois, impede a passagem de pedestres e bloqueia o piso tátil direcional e também o “uso indevido de vagas reservadas para pessoas com deficiência, obstrução de rebaixamento de guia, etc.”⁶⁸.

Identificamos na visita aos (15) quinze museus, através das falas durante a aplicação de questionário, que as atitudes dos atendentes e educadores impedem o acesso permanente para as pessoas cegas ou com baixa visão ao patrimônio, ao acervo e coleções.

E concluímos que os motivos que levam a falta de acesso destes públicos nos museus estão relacionados à falta de compreensão da construção histórica, social, política e cultural do fenômeno deficiência e com a imagem negativa da deficiência que se sobrepõe a imagem da pessoa e ao valor humano.

⁶⁸ Mais informações: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/tipos-de-barreiras/>>.

Em nossa análise de dados vamos detalhar porque, as atitudes discriminatórias, classificatórias e excludentes demonstradas nas falas dos profissionais (responsáveis pela Educação Museal nos museus pesquisados), em relação principalmente ao público cego, podem estar relacionadas aos modelos de compreensão da deficiência e aos Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração.

4 ANÁLISE DE DADOS: COMO A EDUCAÇÃO MUSEAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O ACESSO PERMANENTE PARA AS PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO NOS ESPAÇOS MUSEAIS

Conforme relatado, esta pesquisa de mestrado teve início em decorrência de uma experiência vivenciada na condição de educadora de museu com o público cego e o público com baixa visão no museu em Timbó, em 2012. De lá para cá, o interesse pela Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva só tem aumentado assim como, a preocupação com a realidade de exclusão deste público nos espaços museais.

Penso ser importante destacar que “falo do museu” e não “sobre o museu” e de “dentro do museu” porque conheço a realidade das instituições museológicas. A minha experiência como professora de história também permitiu compreender a história da origem dos museus, em que modelos às instituições museológicas brasileiras se fundamentam, como os seus princípios legais foram se constituindo, a que segmentos da sociedade brasileira os museus serviram e quais representam simbolicamente na atualidade e como a redefinição do papel social e pedagógico dos museus vem se consolidando desde meados da década de 1970.

Sendo assim, me sinto em condições de afirmar que a maior parte das cinco mil instituições museológicas brasileiras ainda se ampara no modelo de museu para o público vidente e letrado, à exceção, os museus considerados de referência em acessibilidade.

Esta constatação também se ampara nos estudos das historiadoras Letícia Julião (2014), Regina Cohen (2012) e da museóloga Maria Teixeira Santos (2008), nas pesquisas realizadas nos *sites* dos museus de referência no Brasil⁶⁹, Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN. Bem como, nas visitas ao longo de vinte anos como professora de história acompanhada por alunos aos museus das cidades de Jaraguá do Sul,

⁶⁹ Os museus que foram citados no ano de 2012 nos Cadernos Museológicos- Acessibilidade nos Museus, volume 2, como museus de referência em acessibilidade são os seguintes: Museu Histórico Nacional, Museu da Inconfidência, Museu Lasar Segall, Museu da República, Museu Imperial, Museu Villa-Lobos, Museu das Bandeiras, Museu Nacional de Belas Artes que desenvolve o projeto “Ver e Sentir Através do Toque”, Museu da Chácara do Céu, Museu Casa de Benjamin Constant, o Museu Casa da Hera, Museu de Arte Sacra de Paraty, Museu do Forte Defensor Perpétuo e o Museu de Arte Religiosa e Tradicional de Cabo Frio. (COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a Museus. Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/IBRAM, 2012, p. 24-25)

Blumenau, Timbó, Indaial, Joinville, Florianópolis e São Francisco do Sul, no estado de Santa Catarina. Como público espontâneo a alguns museus localizados no estado da Bahia e por último, na visita a (15) quinze museus nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, no período de março de 2013 a julho de 2014, para aplicação de um questionário sobre acessibilidade para o público cego ou com baixa visão.

Cabe ressaltar que entramos em contato com os responsáveis pelos museus para solicitar autorização para a aplicação do questionário e entregamos uma carta de apresentação da Universidade Regional de Blumenau aos funcionários no dia da visita. Além disso, explicamos para os atendentes e educadores de museus os objetivos da pesquisa e do questionário.

O questionário apresenta (09) nove questões referentes:

- a frequência das visitas do público cego ou com baixa visão no museu pesquisado;
- a capacitação dos profissionais para guiar pessoas cegas e estimular todos os sentidos durante a visita;
- a garantia de acesso ao patrimônio e aos bens materiais e imateriais em todos os ambientes do museus para o público cego ou com baixa visão;
- aos recursos que a instituição pesquisada disponibiliza para a comunicação visual (para pessoas com baixa visão) e não visual;
- a avaliação sobre a acessibilidade no museu com a participação dos profissionais e público vidente e não vidente.

Conforme relatado, funcionários de (14) quatorze museus não aceitaram a divulgação nesta pesquisa dos seus nomes ou das instituições onde trabalham, contudo, não se negaram a responder ao questionário.

O mesmo não aconteceu em um museu no estado de Minas Gerais, citado no estudo da historiadora Regina Cohen (2012), como museu de referência em acessibilidade no país ⁷⁰. Os funcionários da instituição se negaram a responder o questionário e sugeriram uma conversa com a museóloga que responde pelos

⁷⁰ Neste caso, como os atendentes do museu de referência se recusaram a responder ao questionário sobre a acessibilidade para as pessoas cegas ou com baixa visão, mesmo sem citar seu nome ou assiná-lo em nome da instituição. Sendo assim, neste caso especificamente, utilizamos como instrumento para a geração de dados a observação direta e anotações.

museus da cidade. Ao explicar os objetivos da pesquisa e do questionário, a mesma explicou que a instituição foi considerada referência em acessibilidade porque disponibiliza para todos os públicos um audioguia.

Preferiu não responder o questionário em nome da instituição mas, se comprometeu a entregá-lo em mãos ao Diretor do museu que estava de férias. Alguns dias depois da visita recebemos um ofício assinado pelo Diretor justificando porque a instituição ainda não garante o acesso para o público cego ou com baixa visão:

[...] Devolvo o questionário não preenchido porque o Museu [...]; até o momento, não possui atuação voltada para o atendimento de visitantes com problemas visuais. Praticamente todas as nossas peças são encerradas em grandes vitrinas. As que não se encontram nessa situação também não podem ser tocadas, por razões de preservação. Como vamos, por exemplo, permitir a manipulação de uma obra do Aleijadinho?

A justificativa do Diretor do museu é muito semelhante as justificativas de mais (14) quatorze atendentes e educadores que responderam o questionário. De acordo com os mesmos, a estrutura antiga dos museus, bem como, o valor histórico e cultural dos acervos e coleções não permite o acesso para o público cego ou com baixa visão nestes espaços.

Através da aplicação do questionário diagnosticamos três principais barreiras de impedimento que causam a exclusão deste público em (14) quatorze dos (15) quinze museus pesquisados: a Barreira Arquitetônica, a Barreira Comunicacional e a Barreira Atitudinal que definimos nesta investigação como categorias de análise.

4.1 A BARREIRA ARQUITETÔNICA QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS

Primeiramente, vamos tratar da barreira arquitetônica nos museus pesquisados, pois, na opinião de (14) quatorze atendentes e educadores que responderam ao questionário acerca da acessibilidade nos museus pesquisados, a inadequação das antigas construções impossibilita o acesso para as pessoas cegas ou com baixa visão à Educação Museal, ao patrimônio, ao acervo e coleções.

De acordo com os profissionais, (14) quatorze museus ainda não dispõem da estrutura necessária para o funcionamento adequado e por este motivo, não

garantem as condições específicas que possibilitam o acesso permanente para o público cego ou com baixa visão. Isto porque, segundo os mesmos, estão instalados em edificações muito antigas que em outros tempos cumpriam outra função como, por exemplo: residências, igrejas, fábricas e edifícios públicos. As construções têm portas estreitas, piso escorregadio e muitas escadas externas e principalmente internas que interligam os cômodos.

O que temos a dizer a respeito é que os projetos arquitetônicos das antigas edificações atendiam as necessidades das pessoas em diferentes contextos, dentre elas, a de acomodar grandes famílias ou muitas pessoas, como no caso das antigas fábricas, edifícios públicos e Igrejas; assim como, proporcionar conforto térmico e iluminação natural, já que não se tinham acesso à eletricidade. Além disso, as construções também não contavam com água encanada e rede de esgoto sanitário domiciliar, sendo comum o uso das fossas sépticas, também chamadas pelos antigos de “patentes” ou “casinhas”.

Sendo assim, é compreensível que as construções não apresentem as estruturas adequadas para o funcionamento dos museus na atualidade, já que não foram construídas para instalação de um museu. Precisam ser readequadas para esta nova realidade e para atender as necessidades individuais das pessoas, dentre elas, a mobilidade espacial com autonomia para que possam usufruir o direito de uso dos equipamentos culturais.

Precisamos lembrar ainda, que em tempos passados a mobilidade para as pessoas com deficiência não era uma necessidade (SILVA, 1987) e vamos explicar esta questão pela perspectiva dos Paradigmas da Exclusão e da Segregação (CRESPO, 2009).

Conforme relatado ao longo da pesquisa, a compreensão da deficiência em diferentes contextos ditava o comportamento e as atitudes das sociedades em relação às pessoas que não atendiam a imagem do “corpo e mente perfeita” desejada para a condição humana (SILVA, 1987). Ocorre que era uma prática comum até meados da década de 1990 no Brasil a exclusão e segregação domiciliar ou institucional das pessoas com deficiência (CRESPO, 2009). Como as pessoas até então eram “escondidas” dos olhos da sociedade e até mesmo dos familiares e amigos mais próximos, pouco se movimentavam, até mesmo dentro dos seus quartos, sendo assim, não existia a necessidade de se pensar na dimensão física dos espaços e na mobilidade espacial para estas minorias.

O Professor José Espínola Veiga já tratava da segregação institucional nos seus livros *A vida de quem não vê: memórias de um cego* (1946) e *O que é ser cego* (1983), assim como Miskolci (2003). E nos relatos dos nossos entrevistados Ilse, Emília e Irineu, também fica claro a realidade de exclusão e segregação domiciliar enfrentada pelas pessoas cegas ou com baixa visão.

Parte do relato da Ilse⁷¹ que tem hoje cinquenta e cinco anos e é integrante da Associação de Cegos do Vale do Itajaí- ACEVALI representa a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência visual por longos anos em nosso país. A entrevistada relembra a sua infância e a segregação domiciliar a qual foi submetida por seus familiares até a vida adulta:

Para lhe falar a verdade eu não tive muita infância, ficava mais sentada no meu quarto, na minha cama... Mais quieta...eu fiquei doente com 15 anos por causa dos nervos, fiquei 15 dias internada e assim foi a minha vida. Eu não saía para lugar nenhum e meu pai era alcoólatra. Minha mãe só trabalhava, nunca dava muita atenção para nós. Acabamos nos criando sozinhos.

A entrevistada contou ainda que seus dias eram solitários dentro do seu quarto, sentada em sua cama, quieta, apenas ouvindo os sons que vinham dos outros cômodos e especialmente de uma máquina de costura que a fascinava. Veio a conhecer uma máquina de costura com o som semelhante ao que ouvia em sua casa e entender o seu funcionamento na visita ao museu de Timbó, porque na sua infância, não tinha a permissão de sair do seu quarto e muito menos de tocar nos objetos e mobiliário.

Ilse participa das atividades da ACEVALI a pelo menos vinte cinco anos e chegou à entidade por intermédio de uma prima que era professora de Braille. Desde então, aprendeu a escrita Braille, a se locomover na cidade, a utilizar o transporte público, a trabalhar com artesanato e a cantar. Mais recentemente, aprendeu a usar o aparelho celular com recurso tátil e sonoro, além dos recursos de informática.

Ilse é solteira, aposentada, mora sozinha, cuida das tarefas domésticas, viaja com o coral da ACEVALI para apresentações em diferentes estados e toma as suas próprias decisões. Relatou que nos primeiros anos que começou a frequentar a ACEVALI “pegava o ônibus e andava sozinha pela cidade”, contudo, devido aos

⁷¹ Entrevista concedida por Ilse no dia 11 de junho de 2014, nas dependências da Associação de Cegos do Vale do Itajaí - ACEVALI.

atropelamentos sofridos por conhecidos e amigos, as barreiras de impedimento enfrentadas no trajeto e os assaltos praticados contra as pessoas cegas, “desistiu” e atualmente, só anda acompanhada.

O que queremos dizer com este relato é que a falta das condições necessárias para que as pessoas usufruam o direito de ir e vir, ou seja, o direito à mobilidade espacial com autonomia não ficou no passado das antigas construções onde estão instalados a maioria dos museus brasileiros. Ainda é uma questão atual e recorrente na maioria dos espaços públicos, privados, nos equipamentos sociais e culturais e continua causando a exclusão e a segregação social.

Esta realidade de exclusão de alguns públicos, dentre os quais, as pessoas cegas ou com baixa visão, justificada pela barreira arquitetônica continua sendo uma realidade nos (15) quinze museus visitados e não apenas naqueles localizados nas antigas construções.

Um Museu de Arte localizado em Minas Gerais que hoje abriga um complexo museológico de Arte Contemporânea e Jardim Botânico começou a ser construído em meados da década de 1980 e mesmo assim, não pode ser considerado acessível. Isto porque, de acordo com um ‘arte educador’ que respondeu o questionário sobre acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão, apenas um espaço - o Jardim Sensorial- permite as sensações tátil, sonora, olfativa e visual. Os demais ambientes, como, os pavilhões, galerias de arte e exposições a céu aberto não dispõem de recursos táteis ou sonoros de localização. A visita poderia ser guiada pelos educadores de museu, mas, o arte educador ressalta que os funcionários “ainda não receberam formação” para “atender este público” e estimular todos os sentidos.

Também não podemos considerar um museu visitado em São Paulo, acessível e sim, parcialmente acessível, já que até o momento da geração de dados em março de 2013, apenas um ambiente – a galeria tátil de esculturas brasileiras- disponibilizava recursos de localização e comunicação não visual.

Cabe destacar que (01) um museu localizado no estado de Minas Gerais, citado no *Cadernos Museológicos - Acessibilidade nos Museus em 2012* como referência em acessibilidade disponibiliza à todos os visitantes, mediante pagamento, um audioguia, porém, a nosso ver, este recurso não está adequado às necessidades das pessoas cegas que visitam a instituição porque não orienta a direção e a localização das peças do acervo e, além disso, não faz a descrição dos

ambientes, do mobiliário e das obras de arte. Apenas informa o nome dados às obras, a data de criação e fatos referente a história de vida do artista e dos personagens homenageados pela instituição.

Por fim, após análise do questionário e também pela observação direta temos a dizer que, todos os (15) quinze museus pesquisados apresentam barreiras físicas, neste caso denominada de barreiras arquitetônicas (SASSAKI, 2010), que dificultam ou impedem a mobilidade com autonomia para o público cego ou com baixa visão, por dois principais motivos:

- O primeiro motivo está relacionado à inadequação das antigas construções onde os museus estão instalados, o que provoca a falta de condições para a mobilidade com autonomia em decorrência dos obstáculos de trajeto, dentre os quais: calçadas com degraus, buracos e sem piso tátil diretivo; escadas externas e internas; portas estreitas e piso escorregadio.

- O segundo motivo está relacionado à falta de recursos de localização ⁷² necessários para que o público cego ou com baixa visão possa conhecer o patrimônio com autonomia, como por exemplo: maquetes táteis da edificação e do entorno; mapas táteis de localização dos ambientes de exposição e dos bens materiais, principalmente do mobiliário; aplicativos de localização com base no sistema GPS adaptado⁷³ que podem ser baixados em aparelhos móveis como celulares *smartphone* e *tablets*⁷⁴; piso tátil diretivo; painéis dos elevadores identificáveis pelo toque com números em relevo e informações na escrita Braille e ainda, com aviso sonoro; audioguia; cordas guias; lupas e também as eletrônicas; publicações na escrita em Braille ou escrita com fonte ampliada do patrimônio, do acervo permanente e coleções e por fim, visitas mediadas (inclusive para o público espontâneo) por atendentes e educadores de museu, arte educadores, museólogos, arqueólogos ou historiadores⁷⁵.

⁷² Todos os recursos citados constavam como opção para acessibilidade no museu para as pessoas cegas ou com baixa visão na questão nº 5 do questionário aplicado nos (15) quinze museus de São Paulo, Santa Catarina Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

⁷³ GPS- Sistema de posicionamento global ou *Global Positioning System*.

⁷⁴ Mais informações: <<http://www.saci.org.br> e <<http://www.saudevisual.com.br/noticias/624-apps-acessiveis>>. Acesso>. em 06 de janeiro de 2015.

⁷⁵ Sugerimos profissionais destas áreas específicas do conhecimento devido às categorias dos museus pesquisados.

4.2 A BARREIRA COMUNICACIONAL QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS

Em relação à barreira comunicacional enfrentada como um sério obstáculo pelo público cego ou com baixa visão em (14) quatorze dos (15) museus pesquisados, os dados do questionário apontam como principal motivo o alinhamento de (14) quatorze instituições aos antigos modelos de museu, isto é, ao modelo de museu que prioriza o atendimento do público vidente e letrado, onde a comunicação é visual e escrita.

A comunicação descontextualizada do patrimônio e dos bens salvaguardados, devido à distância que os museus pesquisados mantêm da realidade na qual estão inseridos, também é um fator que precisa ser revisto pelas instituições, pois, a nosso ver, não permite o reconhecimento dos diferentes públicos enquanto produtores de cultura e sujeitos da história.

Dizemos isto, porque constatamos que em (10) dez museus pesquisados, a comunicação que chega ao público vidente ou não vidente está descontextualizada e distante da realidade já que representa simbolicamente, através dos bens musealizados, apenas alguns segmentos da elite branca e letrada. E ainda, os registros das visitas guiadas que antecederam a aplicação do questionário⁷⁶ nos (10) dez museus, indicam que a falta de formação dos atendentes e educadores nas áreas de história, museologia ou arqueologia prejudica o processo de Educação Museal. Isto porque, para comunicar o museu de maneira contextualizada e significativa para os diferentes públicos, os atendentes e educadores precisam compreender a história do patrimônio e do acervo e não apenas decorar algumas informações para comunicá-las aos visitantes.

A comunicação nas instituições museológicas precisa contemplar os diferentes públicos vidente não letrado e o público não vidente, inclusive aqueles que não sabem ler na escrita Braille e também as pessoas que visitam os museus

⁷⁶ Acompanhamos em (15) museus pesquisados uma visita guiada pelo atendente ou educador que iria responder o questionário sobre acessibilidade no museu para o público cego ou com baixa visão. Os dados gerados através de anotações das observações, referentes ao conhecimento que os profissionais tinham sobre o patrimônio e o acervo salvaguardado nos permitiu concluir que em (10) museus a falta de formação nas áreas de história, museologia ou arqueologia prejudica a Educação Museal. Dizemos isto porque os profissionais apenas comunicaram aos visitantes, algumas informações referentes ao patrimônio e ao acervo e não instigaram a participação dos visitantes para que falassem sobre o que já conheciam acerca da história do museu, do acervo e a troca de conhecimentos e informações. Os visitantes durante a visita apenas ouviram os guias em silêncio.

como público espontâneo, sem agendamento prévio. Com relação as visitas sem agendamento prévio, a alternativa mais comum encontrada pelos públicos espontâneos que visitam os museus nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, especificamente na Região dos Sete Povos das Missões é a contratação de guias credenciados pelo Ministério da Cultura. Os encontramos nas praças, no Departamento de Cultura dos municípios ou defronte aos museus e podem ser identificados pelos crachás ou vestimentas com a logomarca do Ministério da Cultura.

De acordo com informações de dois guias referentes à escolaridade dos demais profissionais que atuam na visitação aos museus de MG e RS, relataram que em sua maioria concluíram o Ensino Médio e todos receberam formação dos representantes do Ministério da Cultura acerca da história do patrimônio, do acervo e coleções de obras de arte e ao final do curso foram avaliados através de uma prova escrita.

No Rio Grande do Sul o guia relatou que além da formação, ele costuma ler livros publicados por escritores locais acerca das reduções jesuíticas e do Povo Guarani e constatamos isto na sua fala. Em Minas Gerais os guias conseguem viver da atividade devido ao número de turistas na região, mas, o mesmo não ocorre no Rio Grande do Sul, na Região dos Sete Povos das Missões, onde os profissionais exercem o trabalho como uma atividade secundária, “como um bico”.

Contratamos um guia em MG e o segundo no RS para a visitação aos museus e sítios arqueológicos⁷⁷ e percebemos que os profissionais tem boa vontade de realizar um bom trabalho. No entanto, a nosso ver, especialmente em um dos estados, a comunicação é descontextualizada porque as histórias contadas privilegiam alguns segmentos da sociedade, ou melhor, a elite branca e letrada e se amparam na história oficial.

A impressão que tivemos é que as histórias contadas foram decoradas. Além disso, estão dissociadas da realidade (SANTOS, 1994) já que, desconsideram as diferenças nos diferentes contextos entre os grupos étnicos, sociais, religiosos e políticos (JULIÃO, 2014), mais especificamente, no período Barroco.

⁷⁷ Durante a visita a região dos Sete Povos das Missões, estivemos nos sítios arqueológicos das reduções de São Lourenço Mártir, localizado no município de São João Gonzaga e de São João Batista em Entre-Ijuís. Cabe destacar que apenas conversamos informalmente com os guias e funcionários responsáveis pela segurança dos sítios. Aplicamos o questionário apenas no museu da redução de São Miguel das Missões e em um museu localizado no município de Santo Angelo que conta em seu acervo, com vestígios do período jesuítico - guarani.

Lembramos que o museu tem como princípio fundamental adquirir, conservar, investigar, difundir e expor os testemunhos materiais dos homens (e das mulheres) e do seu entorno para educação e deleite da sociedade. Em nenhum momento, a definição de museu do Conselho Internacional de Museus - ICOM⁷⁸ (COHEN, 2012), contempla apenas alguns segmentos da sociedade brasileira. A Legislação dos Museus também não preconiza a Educação Museal para alguns públicos, de preferência videntes e letrados, mas sim, para todos os diferentes públicos.

Em relação a formação dos atendentes que recepcionam o público nos museus pesquisados, constatamos que não difere muito da formação dos guias que são credenciados pelo Ministério da Cultura. Até o momento da geração de dados (março de 2013 a julho de 2014) nos (15) quinze museus pesquisados a formação de (14) quatorze atendentes e educadores de museu era a seguinte:

- (08) oito concluíram o Ensino Médio e (01) um estagiário iria concluir naquele ano;
- (01) um é formado em Administração de Empresas;
- (02) dois trabalhavam como estagiários e estavam cursando as faculdades de História e Artes;
- (01) um é formado em História e atua no museu de São Paulo;
- (01) um é 'arte educador', formado em Artes Plásticas e trabalha num Museu de Arte Contemporânea em Minas Gerais.

A museóloga com quem conversamos e responde pelos museus históricos de uma cidade em Minas Gerais não atende o público em geral; normalmente ministra palestras e trabalha na formação das equipes dos museus. Mas, informou que a maioria dos profissionais que recepcionam o público nos museus visitados, não são formados na área de atuação, ou seja, em história, artes ou museologia. O Diretor do museu de Minas Gerais que nos encaminhou um ofício justificando o não atendimento do público cego ou com baixa visão, também não atende o público em geral e não sabemos qual é a sua formação.

Através da análise do questionário, constatamos que em (14) quatorze museus pesquisados a comunicação do patrimônio, do acervo, das coleções de obras de arte e dos personagens homenageados é **visual e escrita**. Sendo assim, o

⁷⁸ Mais informações: <<http://www.icom.com.br>>.

público espontâneo precisa ser vidente e letrado porque as instituições disponibilizam visitas guiadas por atendentes ou educadores apenas para grupos pré-agendados de terça-feira a sexta-feira.

A exceção está em (01) um museu de São Paulo, conforme já relatado, que garante a comunicação visual e não visual em uma galeria tátil de esculturas brasileiras e eventualmente em exposições sensoriais temporárias organizadas em alguns ambientes da instituição. O museu também oferece visitas guiadas e mediadas para o público cego ou com baixa visão (mediante agendamento prévio), por educadores especialisas que atuam em um programa para públicos especiais e busca promover o acesso de diferentes grupos ao museu por meio de uma série de abordagens e recursos multissensoriais. Além disso, também desenvolve publicações sobre as exposições para o público com deficiência visual.

Durante a visita ao museu não tivemos a oportunidade de conversar com nenhum dos educadores especialistas por se tratar de um feriado prolongado, mas, o atendente que respondeu ao questionário explicou o funcionamento do programa. Logo em seguida enviamos uma solicitação de mais informações à instituição⁷⁹ sobre o programa, em que bases teórico-metodológicas se fundamenta e qual a formação dos educadores especialistas que atendem os públicos considerados especiais, mas não obtivemos resposta. Apesar disso, precisamos ressaltar que o museu tem interesse em socializar o conhecimento em relação ao programa, pois, realiza cursos de formação para profissionais interessados em usar a arte e o patrimônio como recursos inclusivos.

Entendemos que daqui a algum tempo, o atendimento especializado para os públicos especiais não será mais necessário, pois, de acordo com o relato do profissional que nos atendeu, a instituição vem trabalhando no sentido de tornar todos os ambientes acessíveis, conforme os preceitos legais do Estatuto de Museus. Sendo assim, a comunicação no museu visitado em São Paulo futuramente será visual e não visual.

Para o atendimento aos diferentes públicos vidente e não vidente, os profissionais que atuam nos museus precisam compreender que a deficiência visual

⁷⁹ Visitamos o museu no dia 28 de março de 2013, durante o feriado prolongado devido a Páscoa e neste dia, não tivemos a oportunidade de conversar com nenhum dos educadores do programa para públicos especiais. Logo após a visita, entramos no *site* da Instituição no ícone fale conosco e enviamos uma solicitação de informações sobre o programa, mas, não obtivemos respostas. Tentamos novamente, agora endereçada ao departamento educativo e o mesmo aconteceu.

é uma construção histórica, social, política, econômica e cultural (SILVA, 1987; CRESPO, 2009), para aprender a valorizar as diferenças (MANTOAN, 2003) e entender que a limitação visual por si só, não é um impedimento (CRESPO, 2009) para que as pessoas cegas ou com baixa visão conheçam o museu e se apropriem dos seus conhecimentos.

É preciso reconhecer a limitação visual e buscar recursos multissensoriais, estruturas adequadas às necessidades individuais e as ferramentas específicas para construir a comunicação não visual não apenas nos quinze museus pesquisados, mas, em todos os mais de cinco mil museus brasileiros. Só então, estaremos “retirando” a universalidade de acesso do “papel”, ou melhor, da Legislação sobre Museus e garantindo verdadeiramente o direito à todas as pessoas de conhecer os museus.

Porém, para construirmos a comunicação não visual nos museus é necessário mudarmos o “modelo de museu” e principalmente, “as mentes” (MANTOAN, 2003) e as atitudes dos profissionais que atuam nos espaços museais em relação aos diferentes públicos e às necessidades individuais.

Para exemplificar o nosso pensamento sobre a necessidade de repensarmos o modelo de museu e a importância da contratação de atendentes e educadores de museu com formação que garanta a comunicação visual e não visual de forma contextualizada e significativa; vamos relatar um fato que aconteceu com uma das entrevistadas desta pesquisa, na sua primeira visita a um museu na cidade de Blumenau. Mas, primeiramente, precisamos apresentá-la ⁸⁰:

Eu sou a Eliana Vanzuita, mais conhecida como Lia por que tinha muitas Elianas na minha casa e era uma confusão. Então me chamam de Lia. Sou casada, tenho 42 anos, não tenho filhos e sou cuidadora da Biblioteca aqui na Associação (ACEVALI). Sou dona de casa e gosto muito de estudar, ler e aprender e essa sou eu, a Lia.

Eliana poupou palavras em sua apresentação então, vamos complementá-la com mais algumas informações que achamos relevantes. Eliana foi educada desde a sua infância com autonomia por seus familiares e frequentou o ensino regular na classe especial até a conclusão do Ensino Médio.

⁸⁰ Entrevista concedida Por Eliana Vanzuita nas dependências da Associação do Vale do Itajaí-ACEVALI, no dia 05 de junho de 2014.

É uma pessoa politizada, atuante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual, trabalha como artesã e também como massoterapeuta. Além disso, trabalha como voluntária na organização da Biblioteca da ACEVALI e como ledora. Gosta de visitar museus, viajar, conhecer pessoas, de andar sozinha ou acompanhada, de cantar no coral da ACEVALI e também em uma Igreja próxima de sua casa. Ainda não comprovamos, mas, segundo ela, também é uma excelente cozinheira.

Conhece e utiliza as tecnologias assistivas e a sua última aquisição foi um celular com *scanner*⁸¹ adaptado para pessoas cegas que reconhece dinheiro, objetos, textos, fachadas de lojas e serve como GPS adaptado, pois configura o caminho que pode ser ouvido em áudio. Inclusive, segundo ela, utiliza este *scanner* como um “auxiliar de cozinha”, já que identifica os alimentos e suas cores, rótulos de produtos, receitas, etc.

Não podemos deixar de destacar que além de tudo o que foi relatado, Lia enfrenta com bom humor as inúmeras barreiras que encontra pelo caminho todos os dias. Uma destas barreiras é, segundo a mesma, a “invisibilidade”, pois, “muitas pessoas videntes insistem em considerar os cegos invisíveis”, especialmente quando estão acompanhados. De acordo com Eliana⁸² é comum “ser ignorada”, entretanto, ela sempre “comunica” aos desavisados em tom de brincadeira que “só é cega, mas, não é surda, inclusive, escuta muito bem!”.

Na visita a um museu de Blumenau relatou que também “foi ignorada” pelos atendentes do museu. Quando visitou o local foi acompanhada de sua irmã e amigos e foi guiada por eles que procuraram descrever os espaços, os cenários e a contar a história dos colonizadores da Colônia Blumenau representada simbolicamente pelos móveis, utensílios e objetos pessoais, pois, nenhum profissional do museu se prontificou a mediar à visita.

Apenas percebeu a presença dos funcionários no seguinte momento: “quando agente ia pegar as coisas, tocar nas coisas, aí sim eles se preocupavam em alertar que o visitante não pode tocar, colocar a mão e pegar o acervo”.

⁸¹ Uma opção para as pessoas cegas é o SLEP, Scanner Leitor Portátil que é um software que permite através de um dispositivo móvel a leitura em voz alta de textos que não foram passados para o Braille. O software foi desenvolvido pela NN Solutions, empresa instalada na Incubadora do Parque Tecnológico da Bahia e o programa de leitura para celular melhora a qualidade de vida de deficientes visuais e permite mais independência nas ações cotidianas. Mais informações: <[www.tibahia.com/tecnologia.../conteudo_unico.aspx?...>](http://www.tibahia.com/tecnologia.../conteudo_unico.aspx?...).

⁸² Entrevista concedida por Eliana Vanzuita no dia 05/06/2014, nas dependências da Associação de Cegos do Vale do Itajaí- ACEVALI, na cidade de Blumenau - SC.

Apesar da falta de recursos comunicacionais necessários para que conhecesse o museu; para Eliana, a visita foi muito significativa porque, após muita insistência de sua parte e de sua irmã, a atendente do museu concordou em abrir uma cristaleira com as seguintes recomendações: “Se acontecer alguma coisa com as porcelanas vocês vão ter que vir até aqui para dizer ao meu chefe que eu tive que abrir a cristaleira. E procurem não quebrar nada”.

Eliana relatou que a sua irmã respondeu o seguinte à atendente:

A senhora mesma pode pegar as peças e dar para a Eliana ver e depois guardar. Então ela fez isso, toda receosa. Eu disse a ela: A senhora não sabe a importância da sua atitude. Eu sei que a senhora não pode abrir a cristaleira para todo mundo; para as pessoas que enxergam, pois não há essa necessidade. A senhora não sabe o quanto me fez feliz em me deixar saber o que tem por trás desse vidro. Para mim foi muito importante saber como eram as louças antigas, como eram as pinturas e suas cores, como se faziam os enfeites das coisas.

E Eliana completou o seu pensamento com a seguinte frase: “Hoje a senhora fez alguém ganhar o dia”. Mas, apesar da importância da experiência para Eliana, a funcionária não teve a sensibilidade de relacionar a história do patrimônio e dos bens materiais à história do processo imigratório para o Brasil e colonização da Colônia Blumenau no século XIX. Toda a rica história do museu se restringiu, na concepção da Eliana, a uma cristaleira e a algumas peças de porcelana, porque foi o que viu, ou seja, conheceu apenas uma parte da história mais uma vez “fragmentada” e “descontextualizada” (JULIÃO, 2014).

A preocupação da funcionária era a preservação das peças de porcelana e deixou isto claro em sua fala: “Se acontecer alguma coisa com as porcelanas vocês vão ter que vir até aqui para dizer ao meu chefe que eu tive que abrir a cristaleira. E procurem não quebrar nada”.

Podemos afirmar que toda esta preocupação foi um despropósito, porque o museu precisa se preocupar mais com as pessoas do que com os bens materiais e também reflete a falta de convivência com este público. Digo isto porque se convivesse com as pessoas cegas, saberia o cuidado que eles têm ao manipular um objeto e a importância que dão a experiência tátil.

Parte do relato de Eliana durante a visita ao Museu do Imigrante representa muito bem o que estamos falando:

Tateando ou colocando a mão, ou pegando, sentimos a textura, os cheiros e os pesos dos materiais e verificamos o quão fortes e robustos eram aqueles materiais e objetos. Uma máquina de costura daquela (século XIX) durava uma vida inteira. E comparando com os objetos de hoje, vemos tanta fragilidade, pois tudo é feito de plástico, silício e silicone...

As atitudes da funcionária refletem a excessiva preocupação com o acervo, quando precisaria se preocupar com a Eliana e em mediar a sua visita, já que o museu ainda não conta com nenhum recurso para a comunicação não visual. A funcionária ao se preocupar mais com o acervo perdeu a oportunidade de conhecer a visitante e compreender como as pessoas cegas enxergam o museu através da sensação tátil, mas, também através das sensações sonora, olfativas e visuais (as pessoas com baixa visão são videntes).

Pela comunicação visual e não visual contextualizada e significativa é possível sim, as pessoas se reconhecerem no museu enquanto sujeitos da história e construtores da história. Os educadores de museu sabem do que estamos falando porque é muito comum descobrirmos muitas “histórias não contadas” através dos relatos dos visitantes, especialmente das pessoas idosas.

Isto também aconteceu na visita ao museu de Timbó durante a *Exposição Sensorial Esculturas que Brotam da terra para Ver com as Mãos* no ano de 2012, que teve a participação de aproximadamente cem pessoas cegas ou com baixa visão de diferentes idades, vindas de Timbó e região e principalmente de Blumenau, através da Associação de Cegos do Vale do Itajaí - ACEVALI.

Uma das pessoas que mais participou durante a visita foi Emília, integrante da ACEVALI há 21 anos. Ela é natural de Blumenau, tem 67 anos, cinco filhos, trabalhava como microempresária e era proprietária de uma loja de vestuário antes de ficar cega e atualmente está aposentada, mas, continua trabalhando como artesã.

A entrevistada relatou que sua vida mudou muito depois que ficou cega, pois, teve que reaprender a se movimentar na sua casa e fora dela, aprender a usar a bengala branca⁸³, a cuidar da sua casa e das tarefas domésticas com autonomia e a

⁸³ A bengala, hoje utilizada amplamente no Brasil, nem sempre de cor branca é considerada pelas pessoas cegas uma companheira no dia-a-dia, por diferentes razões: por garantir o direito de ir e vir, preservar a privacidade das pessoas cegas, possibilitar a execução de tarefas com autonomia, cumprir compromissos sociais e profissionais, garantir segurança no caminhar e preservar a integridade física das pessoas com deficiência visual. Mais informações: <<http://www.bengalalegal.com/bengala-branca>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2015 às 11h35.

utilizar o computador e celular com recursos táteis e sonoros. Foi uma fase muito difícil de acordo com a entrevistada, com muitas mudanças especialmente na sua vida afetiva e na relação com as pessoas videntes e até hoje, se sente excluída socialmente e também em muitos espaços.

Quando era vidente, Emília visitou alguns museus e relatou que a visita ao museu em Timbó foi muito importante para relembrar alguns momentos da sua infância e juventude. Por isto, vamos dar voz a Emília para que possa falar de suas impressões sobre a visita ao museu:

Eu sou descendente e sou bem alemã e já conhecia uma casa igual a que visitamos (casa Enxaimel), pois, a minha avó tinha uma. Tinha sótão e tudo. Tinha cama com colchão de palha onde eu dormia. Ali não tinha colchão de palha?

A entrevistada estava se referindo ao quarto que visitou do museu de Timbó e então relembramos que no local havia uma cama e ao seu lado, um berço de bebê com um colchão de palha, além do baú, onde as pessoas guardavam as roupas e o enxoval.

Porém, Emília só se recordava de ter visto a cama de casal e então perguntou: “E a coberta de pena também tinha?”.

Relembramos que a cama tinha um colchão de palha e sobre ele, uma colcha bordada à mão e então respondeu: “Deveria ter uma coberta de pena. Todas essas coisas deveria ter no museu. O Baú agora eu me lembro”.

Quando questionada sobre o que mais gostou de ver no museu, respondeu o seguinte:

Tudo o que eu falei: as louças, os objetos, a cama, o fogão a lenha, a batedeira manual. Mas, algumas coisas eu não pudemos ver, por que tinha poucas pessoas atendendo. Faltava gente para mostrar e nos conduzir para podermos apalpar os objetos. Faltavam pessoas para nos explicar o que era o objeto e falar sobre a sua história e utilidade. Tinha pouca gente. [...] A visita ao museu foi muito interessante para mim porque foi muito importante relembrar o passado. Tinha muitas coisas no museu que eu conhecia como o batedor de manteiga, o moedor de café e um monte de outras coisinhas que eu já conhecia.

Explicamos a Emília que até o momento em que ocorreu a ação, museu localizado em Timbó contava com três educadoras formadas em história. Relembrei a ela que primeiro trabalhamos no jardim do museu num grande grupo para

conhecer coletivamente parte do acervo que iríamos encontrar no museu. Depois de aproximadamente trinta minutos de interação tátil com parte do acervo, dividimos o grupo de quinze pessoas em pequenos grupos de cinco pessoas para visitarmos a Casa do Imigrante, a Atafona e a Represa do Rio Benedito e conhecer o acervo e suas histórias mais detalhadamente. A segunda atividade em grupo durou em torno de duas horas.

Na última meia hora de visitação, na casa dos descendentes dos imigrantes e também na sala onde foram expostas as esculturas em madeira, estimulamos a visita não guiada. As pessoas puderam então se movimentar com mais autonomia, guiadas apenas por cordas guias e pelas informações sobre as peças dos acervos na escrita Braille.

Ocorre que naquele momento da ação não soubemos trabalhar de maneira adequada, pois, não tínhamos a informação que nem todos os visitantes sabiam ler na escrita Braille devido à falta de sensibilidade na ponta dos dedos.

Mas, após avaliação dos primeiros visitantes do qual Emília fazia parte, fomos adequando a ação às necessidades individuais das pessoas. A entrevistada demonstrou estar muito satisfeita em poder ter contribuído para melhorar a ação sensorial para os demais grupos e também para a formação das educadoras. Após as devidas explicações, Emília foi lembrando-se de outros objetos que conhecia desde a sua infância e juventude e reconheceu no museu:

Ah, sim, lembro da máquina de fazer macarrão, da máquina de moer carne e fazer docinhos, das xícaras de porcelana, do moinho de café, chaleira de ferro, bule e canecas de esmalte que não existem mais hoje. A máquina de costura manual; a minha mãe tinha uma e eu costurava com ela. [...] Ah, a patente! Essa precisava ser construída lá no museu e deveria colocar sabugos lá também. (risos)

Emília foi uma das pessoas que auxiliou os visitantes mais jovens a manipular as peças do acervo que não conheciam e a compreender a sua utilidade e o seu funcionamento. Mostrou às crianças e aos adolescentes que estavam sempre ao seu lado como funcionava a máquina de costura manual do século XIX, a máquina de cortar macarrão, o moinho de café e o moinho de cana-de-açúcar e a máquina de fazer docinho e relembrou as histórias contadas pela sua mãe e pela sua avó, sobre a vida das mulheres nos séculos XIX e XX.

Estas histórias puderam ser lembradas por Emília assim como, por outros visitantes, porque em cada ambiente da casa do imigrante e na casa de

descendentes de imigrantes montamos cenários utilizando manequins vestidos com indumentária de época em posições que representavam as atividades desenvolvidas por homens, mulheres e crianças.

Citamos como exemplo o cenário da cozinha do século XX, na casa de descendentes de imigrantes. Além da manequim que representava uma dona-de-casa de época, também representamos todo o processo da fabricação de docinhos natalinos. Para isto, acoplamos uma máquina de fazer doces na mesa de madeira e expomos ao seu lado a massa esticada com o rolo de madeira, formas modeladoras dos doces em formato de coração, estrela e trevo e os doces (feitos com massa de *biscuit*) prontos para assar no fogão a lenha, doces já assados e por último, doces confeitados.

Cada peça do acervo que Emília manipulava trazia à tona histórias de sua infância e juventude e com o auxílio dos seus colegas e das educadoras do museu, relacionava a história da Casa Enxaimel de barro, a Casa Enxaimel de tijolos à vista, da Antiga Atafona e das outras edificações e também das peças do acervo que conhecia, à história da imigração alemã e italiana para o Brasil e às histórias da colonização da Colônia Blumenau.

O mesmo aconteceu com o Irineu⁸⁴ que conhecia muitas peças salvaguardadas no museu que representam simbolicamente a casa de imigrantes e descendentes de imigrantes alemães e italianos. Contudo, cabe destacar que as peças expostas no museu em Timbó são comuns no mobiliário das casas da população brasileira em geral, no século XIX e XX.

Irineu tem 52 anos e é natural de Pomerode- SC, mas, “se criou no interior do Paraná”. Conforme o entrevistado, desde criança contava com aproximadamente 30% da visão e ficou cego aos 23 anos. Então, voltou a morar em Santa Catarina na cidade de Timbó, que pertenceu aos domínios da antiga Colônia Blumenau.

Depois da breve apresentação do nosso entrevistado, voltemos ao relato sobre a sua visita ao museu de Timbó. Cabe destacar que antes da visita às edificações antigas, era uma prática comum das educadoras perguntarem aos visitantes se conheciam outros museus. No caso do público vidente, a maioria conhecia e socializava o seu conhecimento com os demais visitantes. No entanto,

⁸⁴ Entrevista concedida por Irineu Krizanski, nas dependências da ACEVALI de Blumenau no dia 17 de junho de 2014.

das mais de cem pessoas cegas ou com baixa visão que visitaram o museu durante a exposição sensorial, apenas cinco conheciam museus.

Quando questionamos o entrevistado se quando era vidente havia conhecido algum museu, mais uma vez, nos deparamos com a situação de exclusão e segregação sofrida pelas pessoas com deficiência visual no Brasil:

Não, eu nunca estive num museu até então. Não tinha tido oportunidade de visitar um lugar como o museu. Eu ficava muito preso dentro de casa e eu morava com a minha mãe e antigamente os pais não levavam os filhos para passear num lugar como esse. E depois que fiquei cego, passei os dias trancado dentro de casa. A minha primeira oportunidade de conhecer um lugar desses foi com a ACEVALI. E eu gosto dessas coisas antigas porque me recordam a época em que eu trabalhava.

Como a maiorias dos participantes da ação sensorial não conheciam museus, foram convidados a falar sobre o que imaginavam que poderiam encontrar dentro do museu que representava simbolicamente uma casa de descendentes de imigrantes. Ao refazer a mesma pergunta para o Irineu durante a entrevista ele respondeu o seguinte:

Olha, eu nem imaginei nada porque eu nem sabia direito o que era um museu. Mas, quando comecei a pegar os objetos na mão, senti que era um objeto conhecido da minha infância e relembrei a minha infância. Eu gostei muito do museu, muito, porque lá nós reencontramos a nossa história.... (pausa por que o entrevistado estava muito emocionado). Vi as ferramentas que usava antigamente.

Através deste relato compreendemos que o trabalho foi muito importante para o entrevistado que durante a visita demonstrou um interesse particular pelas ferramentas de trabalho: “*Eu estudei e trabalhei desde os 09 anos de idade. Aos dez anos já tinha que tirar o leite das vacas e trabalhar na roça*”.

Em muitos momentos da entrevista relembra o trabalho na agricultura e lamenta o fato de não mais poder trabalhar com a terra e com os instrumentos de trabalho que viu no museu. O impedimento para o trabalho se dá em consequência de um atropelamento que sofreu quando estava se dirigindo a ACEVALI, que passados alguns anos, ainda dificulta a sua mobilidade e também em decorrência de alguns problemas de saúde e não à cegueira, por si só.

Ao entrar na casa do imigrante - Casa de Taipa Enxaimel- Irineu relatou que não se lembrava de ter conhecido uma casa como aquela, feita com materiais como: barro, esterco, palha e com o chão batido, coberta de palha de palmeira e

Enxaimel⁸⁵, mas, mostrou muito interesse pelo mobiliário antigo e pelas ferramentas utilizadas na agricultura que encontrou no local e demonstrou conhecimento em seu uso ao mostrá-las para os demais visitantes cegos ou com baixa visão:

Eu não conhecia a casa, mas, eu lembro do que eu vi dentro dela: uma cama de cipó, um moedor de cana-de-açúcar (feito de madeira e movido manualmente) e isso tudo eu também não conhecia e me chamou muita atenção. Eu só conhecia a plantadeira de milho e o pinico.

Passados dois anos da ação, Irineu durante a entrevista relembrou com detalhes as peças que conheceu ou reviu no museu no Imigrante e inclusive demonstrou com gestos o funcionamento de cada objeto:

Eu lembrei o quanto era difícil a vida das mulheres. Era uma vida difícil mesmo; para costurar uma roupa tinha que ser a mão. Tudo era feito por elas porque não tinha como comprar as coisas que precisavam. [...] O ferro de passar era como um navio e tinha uma espécie de crista de galo para abrir (para colocar e retirar as brasas) e fechar a tampa. Dentro do ferro se colocava o carvão em brasa e o ferro era muito pesado (risos). Antes de passar a roupa tinha que protegê-las com algum papel ou outro pano para não queimar. (risos) É só de pegar na peça eu já me lembrei. E também tinha outra ferramenta, a plantadeira de milho manual que encontrei ali. E também a bateadeira de bolo manual, canecas esmaltadas, moedor de carne. O moedor nós não tínhamos em casa, mas eu lembrei que vi um igual num açougue, quando era criança. [...] Eu gostei de ver o bule de café esmaltado que usávamos antigamente e que não era de alumínio. [...] Como no caso da máquina de costura manual. Eu me lembrei do formato, de como girava a roda para que funcionasse, onde se colocava a agulha, como se regulava na parte de trás. Lembrei que encima se colocava o carretel de linha, se puxava a linha até a agulha. Lembrei de tudo.

Irineu, assim como muitas pessoas cegas insistiam que as educadoras do museu informassem as cores de cada peça como os bules e canecas esmaltadas que estavam em exposição na cozinha, assim como das peças de porcelana que estavam expostas dentro de uma cristaleira e detalhassem os tipos de desenhos e suas cores.

Num primeiro momento, as educadoras não entenderam os motivos do pedido, porque para a maioria de nós, educadores videntes, parece completamente irrelevante. No entanto, durante a ação, as educadoras aprenderam com os visitantes que as pessoas que ficaram cegas têm memória de cores e as pessoas cegas de nascença formam conceitos de cores.

⁸⁵ Explicamos como se dava o processo de construção da edificação no século XIX. Contudo, a casa que foi construída em 1868 sofreu modificações: parte das paredes de barro foi encoberta por uma fina camada de cimento com pintura branca e a cobertura de palha foi substituída por telhas.

Em outro momento, durante uma conversa informal com a Eliana, ela explicou com detalhes que as pessoas cegas de nascença vão associando as cores, como por exemplo: o azul com a cor do céu, o verde das árvores e assim por diante. Porém, essas associações são muito complexas.

Digo isto porque ao mostrar, em outro momento uma Amarílis vermelha para Lia, ela “desatou” a fazer perguntas acerca dos tons de vermelhos da flor e do verde do caule e das folhas. Ainda brinquei com ela dizendo que para a maioria dos videntes “desatentos como eu”, existe apenas “um tom de vermelho e um tom de verde”.

E ela me ensinou que nós educadores da Educação Museal ou da Educação Escolar que buscamos trabalhar numa perspectiva inclusiva, precisamos compreender como as pessoas cegas enxergam o mundo e as suas cores assim como, aprender a estimular todos os sentidos.

Em relação à barreira comunicacional (SASSAKI, 2010), que impede o acesso permanente das pessoas cegas ou com baixa visão nos museus pesquisados, concluímos, conforme relatado, que ocorre porque ainda se amparam nos antigos modelos de museu onde a comunicação é visual e escrita. Sendo assim, é preciso mudar o modelo de museu e a forma de comunicação dos bens (SASSAKI, 2010), para garantir o acesso à Educação Museal e aos bens culturais para os diferentes públicos. Não é possível pensar a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva sem mudar o modelo de museu, ou melhor, o museu como um todo.

O museu não pode priorizar o atendimento de um ou outro público, porque, o patrimônio e os acervos são importantes recursos inclusivos assim como, importantes espaços de educação para o público vidente e não vidente, para o público alfabetizado ou não, para as pessoas em situação de risco ou em vulnerabilidade social, para as pessoas com limitações física, motora, auditiva, sensorial, intelectual ou com limitações múltiplas; enfim, para todas as pessoas.

Mas, conforme relatamos o museu por si só não muda; quem pode mudar o museu e torná-lo acessível para todos os públicos são: o Estado, o setor museológico e os profissionais que atuam nas instituições e são responsáveis pela gestão, pela segurança, pela coleta, preservação, pesquisa e comunicação visual e não visual dos bens, pela organização das exposições permanentes e temporárias, pela acolhida ao público espontâneo e pelas visitas guiadas e mediadas para os

grupos. Todos os profissionais que atuam nos museus precisam se sentir responsáveis pelo atendimento adequado para os diferentes públicos e não apenas os profissionais especializados.

E amparados em Mantoan (2003), podemos afirmar que não existem “receitas prontas” acerca da acessibilidade ou universalidade de acesso nos museus, sobre a Educação Museal numa perspectiva inclusiva, ou ainda, de como construir a comunicação não visual nos museus, porque estas respostas não existem.

O que existem são caminhos que estão sendo construídos pelas organizações governamentais e não governamentais, por teóricos e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, pelo setor museológico, pelos movimentos das pessoas com deficiência e por diferentes segmentos da sociedade em relação à compreensão da diversidade humana e a valorização das suas diferenças, sobre a inclusão social e os recursos multissensoriais necessários para garantir o acesso para as pessoas à Educação (MANTOAN, 2003), à Educação Museal e aos bens aos culturais.

Existem recursos comunicacionais que contribuem para a Educação Museal, como por exemplo: a comunicação contextualizada e significativa dos bens materiais e imateriais com fonte ampliada ou na escrita Braille ou através da audiodescrição; a utilização de peças do acervo em duplicidade ou réplicas, assim como matrizes táteis produzidas pelo processo de prototipagem rápida⁸⁶ e o uso de tecnologias assistivas com recursos táteis e sonoros.

E para concluir a questão sobre a barreira comunicacional (SASSAKI, 2010); em nosso entendimento, precisamos reforçar a ideia que o museu por si só, não muda. É preciso mudar as estruturas de acordo com as necessidades individuais das pessoas na atualidade, assim como, a prática pedagógica, a organização das exposições e a comunicação no museu, que precisa ser visual e não visual.

Mas, antes de tudo é “preciso mudar as mentes” (MANTOAN, 2003) das pessoas que trabalham nos museus na dimensão da natureza atitudinal. As equipes dos museus precisam compreender a diversidade humana, valorizar as diferenças e os diferentes olhares do público vidente e não vidente sobre o museu, porque que é

⁸⁶ O termo prototipagem rápida designa um conjunto de tecnologias usadas para se fabricar objetos físicos diretamente a partir de fontes de dados gerados por sistemas de projeto auxiliado por computador (C.A.D). Tais métodos são bastante peculiares, uma vez que eles agregam e ligam materiais, camada a camada, de forma a constituir o objeto desejado. A construção de alguns protótipos pode levar de 3 a 72 horas, dependendo do tamanho e complexidade do objeto. Mais informações: <<http://www.gorni.eng.br/protrap.html>>.

essa pluralidade de olhares, concepções e ideias que tornam a Educação Museal tão interessante e tão significativa tanto para as pessoas que atuam no museu, quanto para os visitantes.

4.3 A BARREIRA ATITUDINAL QUE IMPEDE O ACESSO PERMANENTE DO PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NOS MUSEUS PESQUISADOS

Conforme relato dos atendentes e educadores que responderam ao questionário sobre a acessibilidade no museu para o público cego ou com baixa visão:

- em (13) treze museus pesquisados as visitas deste público foram consideradas raras;
- em (01) um dos museus pesquisados em museu MG, (01) um funcionário de carreira que trabalha a mais de 20 anos na instituição não se recorda de ter visto ou atendido algum visitante cego;
- apenas o educador do museu de São Paulo relatou que as visitas do público cego ou com baixa visão são comuns, especialmente na galeria tátil de esculturas brasileiras ou durante as exposições sensoriais temporárias.

De acordo com o mesmo, a explicação para as visitas constantes deste público na instituição pode estar relacionada à falta de ações sensoriais em outros museus brasileiros, já que recebem visitantes de várias partes do país. Contudo, o profissional não soube informar o número de pessoas com deficiência visual que visitam o museu anualmente, pois, precisaria fazer um levantamento prévio nos registros de frequência do programa que atende públicos especiais.

De qualquer forma, explicou que não poderia informar números precisos haja vista que, não há o registro do público espontâneo, apenas daqueles atendidos em grupo e também existe a questão do registro em duplicidade, já que moradores de São Paulo e região visitam o museu mais de uma vez durante o ano.

Voltando ao relato dos (13) treze atendentes e educadores de museus acerca das “raras” visitas do público cego ou com baixa visão nos museus pesquisados, explicaram que foram espontâneas, ou seja, não foram visitas pré-agendadas e em razão disto, não foram guiadas pelos funcionários do museu. Contudo, frisaram que mesmo que fossem pré-agendadas “não seria possível guiá-los porque as equipes

não receberam formação para o atendimento especializado”. Em (01) um Museu de Arte Contemporânea de MG o arte educador respondeu que mesmo sem formação, os funcionários procuram atender todas as pessoas da melhor forma possível.

De maneira geral, conforme as respostas dos (13) treze atendentes e educadores, quando o público cego ou com baixa visão chega aos museus pesquisados para uma visita são recepcionados pelos atendentes ou seguranças do patrimônio e recebem as seguintes orientações referentes às normas de visitação: “não tocar nos objetos ou nas obras de arte”, “não tocar nas vitrines onde estão encerradas as obras de arte”, “não ultrapassar a guia de segurança”, “não tirar fotos”, “as informações sobre o patrimônio e o acervo se encontram escritos nas legendas, nos materiais informativos e catálogos”.

No museu de São Paulo, de acordo com o educador que respondeu ao questionário, quando não há um educador especialista com disponibilidade para o atendimento, “o público cego é guiado até a galeria tátil” ou exposição sensorial temporária porque, de acordo com o mesmo, “os demais ambientes ainda não são acessíveis”⁸⁷.

De acordo com (13) treze profissionais, todas as pessoas cegas que visitaram os museus pesquisados estavam acompanhadas por familiares, cônjuges ou amigos e foram guiados por eles. Questionamos como os atendentes e educadores se sentiram ao receber os visitantes cegos e as respostas comuns foram as seguintes:

- “me senti com medo de atender”;
- “não sabia como atender, então preferi me distanciar”;
- “não sabia guiar um cego, senti medo de errar”;
- “nunca convivi com pessoas cegas, senti medo”;
- “nunca tinha visto um cego de perto, como ia atendê-lo?”
- “tive receio de atender porque não sou capacitado para este tipo de atendimento”.

O educador do museu de São Paulo alegou se sentir seguro em atender pessoas cegas ou com baixa visão porque, mesmo não sendo “diretamente responsável pelo atendimento deste público”, recebeu formação acerca da inclusão

⁸⁷ Cabe frisar que a geração de dados ocorreu em março de 2013 e a situação pode ter se modificado.

social. Apenas (01) um atendente de um dos museus pesquisados no estado de não soube responder a questão. Isto porque, conforme relatado, em mais de 20 anos de trabalho jamais “viu” ou atendeu este público na instituição.

Cabe ressaltar que as respostas dos atendentes e educadores representam um sentimento comum vivenciado por muitas pessoas, inclusive pelas três educadoras que trabalharam na exposição sensorial no museu de Timbó em 2012, “o sentimento do medo”.

E constatamos, durante esta investigação que o “medo” que as pessoas videntes sentem de se relacionar com as pessoas cegas está diretamente relacionado às representações históricas e sociais negativas da deficiência (SILVA, 1987), à imagem negativa da deficiência (CRESPO, 2009) e também aos paradigmas de compreensão da deficiência (MANTOAN, 2003), dentre eles, os Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração.

Ao longo dos anos, nas diferentes culturas ocidentais, o que se consolidou no imaginário popular foi uma imagem negativa da deficiência porque foi representada simbolicamente por “seres monstruosos” e Silva (1987, p.217-218) nos dá um exemplo da imagem da deficiência na Idade Média:

[...] por falta de conhecimentos mais profundos quanto às doenças e suas causas, falta de educação generalizada e o receio do desconhecido e do sobrenatural, ocorria na Idade Média uma verdadeira necessidade no seio do povo e mesmo nas classes mais abastadas, de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo. [...] **O significado religioso ou sobrenatural das deformidades mais marcantes durante essa época pode ser perfeitamente notado em alguns quadros pintados durante o seu decorrer. Neles, tantos os espíritos malignos da hierarquia imaginária de Satã quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumano são invariavelmente representados por seres com rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, com membros retorcidos.** (grifo nosso)

Os significados religiosos ou sobrenaturais “para os males deformantes do corpo” na Idade Média deram lugar à racionalidade científica nas sociedades modernas que associaram a deficiência não mais ao sobrenatural e ao “castigo divino”, ao “castigo individual ou familiar”, mas, à doença e as “anomalias do corpo e da mente”.

Podemos conceber que o conceito da deficiência é uma construção teórica de mais de duzentos anos (SILVA, 1987; CRESPO 2009) e que no passado gerou atitudes excludentes e discriminatórias em relação às pessoas que não atendiam os “padrões de normalidade” de perfeição do corpo e da mente (MISKOLCI, 2003).

As pessoas foram classificadas em categorias sociais dos “normais” e “anormais” dos “eficientes” e dos “deficientes” (CRESPO, 2009) e apartadas socialmente pela segregação domiciliar ou institucional (SILVA, 1987). Como ainda estamos num processo de compreensão dos paradigmas da deficiência, principalmente dos paradigmas da integração e da inclusão (MANTOAN, 2003), fica patente a dificuldade de se distinguir o Modelo Social do Modelo Individual Médico Clínico da Deficiência.

Sendo assim, quando os atendentes e educadores de museu alegam que sentem “medo” de atender o público cego ou com baixa visão, em nosso entendimento, não estão se referindo à pessoa, ou melhor, “não tem medo da pessoa”, mas, “tem medo” da imagem negativa da deficiência que continua sendo relacionada aos significados religiosos ou à doença.

Embasados na História da Deficiência e nas diversas concepções da deficiência (SILVA 1987; CRESPO 2009), observamos que em diferentes contextos a imagem da deficiência se sobrepôs a imagem da pessoa e ao valor humano (COQUEIRO *et al*, 2014). E como a imagem da deficiência, o sentido da deficiência e as relações firmadas entre as pessoas estão diretamente relacionados ao contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais de cada cultura, concluímos que ainda estamos num processo de desconstrução dos “medos” que povoam o imaginário popular e da imagem negativa da deficiência.

Contudo, só vamos desconstruir esta imagem negativa da deficiência, que há séculos se perpetua em nossa sociedade, quando compreendermos que: a imagem negativa da deficiência é uma construção histórica, social e cultural; que a diversidade humana não cabe dentro de classificações e categorias sociais; que em alguns aspectos somos iguais, mas, que em outros, somos diferentes e que a única igualdade que precisa existir é a dos direitos humanos; quando compreendermos que a riqueza humana está nas diferenças e não na igualdade e por fim, quando aprendermos a valorizar estas diferenças.

Precisamos ainda reconhecer que cada ser humano têm necessidades individuais (MANTOAN 2003; ARANHA, 2001) que precisam ser consideradas com

seriedade pelos governos e pela sociedade no processo de inclusão escolar e também no processo de Educação Museal, pelo setor museológico e pelos profissionais que atuam nos museus. Conforme relatamos, não adianta ter direitos garantidos na Legislação sobre Museus se não houver as condições e os recursos necessários para que as pessoas possam usufruir dos direitos civis e sociais, (MANTOAN, 2003; CRESPO, 2009), dentre eles, de acesso à educação escolar e também de Educação Museal e aos bens culturais.

A compreensão da deficiência como um fenômeno e uma questão social e não mais como uma questão individual ou “problema individual” vem mudando as atitudes da sociedade desde meados da década de 1980 e 1990 (MISKOLCI, 2003; CRESPO, 2009).

Entretanto, ainda estamos caminhando no sentido de desconstrução dos velhos conceitos e velhas concepções sobre a deficiência e aprendendo a distinguir o Modelo Social da Deficiência do Modelo Individual da Deficiência.

Apenas para lembrar, de acordo com Crespo (2009), o Modelo Individual de compreensão da deficiência preconiza que a deficiência precisa ser curada e é uma questão individual, ou seja, a pessoa precisa curar o seu corpo ou a sua mente para ser integrada a sociedade e ao meio.

Já o Modelo Social de compreensão da deficiência entende a deficiência como uma limitação que por si só, não é um impedimento para a que as pessoas usufruam dos seus direitos e cumpram os seus deveres de cidadãos. E como a deficiência é considerada uma questão social é a sociedade que precisa garantir as condições necessárias para que todas as pessoas e não apenas as pessoas com deficiência sejam incluídas socialmente (ARANHA, 2001; MANTOAN, 2003).

Em nosso entendimento, na Educação ocorre à mesma dificuldade de compreensão da deficiência e por isto a educação escolar e a Educação Museal ainda continuam mais próximas do Modelo Médico Pedagógico do que da Educação Inclusiva. Para exemplificar podemos citar as ações sensoriais que ocorrem em espaços restritos nos museus, especialmente durante exposições temporárias, quando o público cego é atendido separadamente do público vidente.

Estas ações segregadas não são necessárias porque a única diferença entre o público vidente e não vidente é que enxergam o mundo de maneira distinta, ou melhor dizendo, as pessoas cegas não enxergam o mundo com o sentido da visão, mas, com os sentidos da audição, com o olfato e o tato. As limitações visuais por si

só, não impedem as pessoas de usufruir o direito de conhecer os museus e se apropriar dos seus conhecimentos. O que as impedem são as inúmeras barreiras que precisam enfrentar para chegar até os museus e dentro dos museus (SASSAKI, 2010).

Quando os atendentes e educadores dos museus pesquisados alegaram que não tem formação específica para o atendimento deste público, temos a dizer que as formações são importantes para compreendermos o sentido da deficiência, aprendermos a estimular todos os sentidos e conhecer os recursos multissensoriais e as ferramentas específicas que possibilitam a comunicação não visual.

Mas, a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva também é aprendida na prática, com pessoas reais como a Eliana, a Ilse, a Emília e o Irineu que são os sujeitos da história, construtores da história e da cultura do nosso país e são pessoas que podem nos auxiliar neste processo.

4.4 A IMPORTÂNCIA DO MUSEU PARA A EDUCAÇÃO PELO OLHAR DOS VISITANTES: IRINEU, ILSE, EMÍLIA E ELIANA

Quando realizamos a entrevista com os integrantes da ACEVALI – Irineu, Ilse, Eliana e Emília– tivemos por objetivo principal observar se na concepção dos entrevistados, as instituições museológicas são espaços importantes para a educação dos diferentes públicos. Ao longo desta sessão vamos procurar dar voz aos nossos entrevistados para que relatem o que pensam sobre o assunto, a partir da experiência vivenciada no museu de Timbó em 2012, assim como, em outras instituições.

Ao iniciarmos a entrevista, primeiramente solicitamos aos entrevistados que se apresentassem e ao longo da conversa realizamos as seguintes perguntas:

1ª Você conhecia algum museu antes da visita ao museu de Timbó?

2ª Quais são as suas lembranças do museu de Timbó?

3ª Em sua opinião, os museus são espaços importantes para a educação das pessoas que os visitam?

4ª Gostaria de visitar outros museus?

Como apresentamos anteriormente as entrevistadas Eliana, Ilse e Emília e o entrevistado Irineu, vamos iniciar o trabalho respondendo a primeira questão e em sequência, as outras três questões.

Quando questionada se conheceu outras instituições museológicas antes da visita ao museu em Timbó, Emília respondeu que visitou, mas, que não tinha muitas lembranças, já que algumas visitas aconteceram quando ainda era vidente:

Sim, eu conheci outros museus, mas, falavam sobre animais, máquinas. Eu conheci o museu Mundo Novo de Pomerode - SC. Lá eu conheci o moinho de garapa e o moinho movido à água.

Posteriormente, através das visitas organizadas pela ACEVALI, Emília conheceu o Museu de Arte de Blumenau - MAB e o Museu Hering:

[...] a fundação (MAB) que agente conhece alguma coisa. Conhecemos uma exposição sobre pedras. Isso nós conhecemos. Ah, fomos também ao Museu da Hering. Conhecemos todo o trabalho da tecelagem do tecido, como é feito, desde o início. Máquinas foram apresentadas para mostrar como era realizado o trabalho nas fábricas.

Em relação à exposição no MAB, Emília não informou detalhes da visita. Por outro lado, destacou a ação sensorial realizada no Museu Hering. Cabe esclarecer que não aplicamos o questionário sobre a acessibilidade neste museu. Sendo assim, o que sabemos acerca do acesso para as pessoas cegas ou com baixa visão na instituição se baseia no relato da entrevistada e na conversa informal com os profissionais que trabalham no local.

Ao que parece, todos os responsáveis pelo atendimento ao público, inclusive o público espontâneo, precisam ser formados nas áreas de história ou museologia; o que a nosso ver, reflete diretamente na geração de estratégias pedagógicas e recursos comunicacionais para o atendimento das pessoas cegas ou com baixa visão .

Dizemos isto porque em conversa com Emília, a mesma relatou que durante a ação sensorial realizada pela instituição conheceu os materiais e processos têxteis, desde a seleção do algodão até a confecção das peças de roupas e ainda, como a história da empresa se relaciona com a história da imigração e a colonização da Colônia Blumenau.

De acordo com Emília, a comunicação do patrimônio e do acervo se deu pela interação tátil e visita mediada por educadores. Não participamos da ação, mas, diante do que ouvimos da entrevistada não restam dúvidas que a comunicação foi contextualizada e muito significativa para a visitante (SANTOS 1994; JULIÃO 2014).

Passemos agora para o relato da Eliana. Segundo a mesma, antes da visita ao museu de Timbó em 2012, conheceu outros dois museus: o Museu da Família Colonial e o Museu de Arte de Blumenau- MAB:

Eu ia muito ao museu com a minha irmã e com o namorado dela e com um grupinho de amigos. Mas, conhecia apenas os museus de Blumenau, o museu dos gatos (Cemitério dos Gatos no Museu da Família Colonial) e o museu da prefeitura velha. Conhecia esses dois em Blumenau.

Conforme explicamos anteriormente, a primeira visita da Eliana a um museu foi muito significativa porque conheceu algumas peças de porcelanas que estavam encerradas em uma cristaleira. Como tem costume de ler muitos livros de literatura brasileira e assistir a filmes e seriados de época, sentia muita vontade de ver como eram os “aparelhos de jantar, chá e café, usados pelas pessoas mais abastadas”; que povoavam o seu imaginário.

Também no museu de Timbó demonstrou encantamento pelas xícaras, pires, bules e pratos de porcelana e pelos seus delicados desenhos em formato de flores, ramos e suas cores; assim como, pelo acabamento em pó de ouro de algumas peças. Interessou-se especialmente pelas histórias dos aparelhos de porcelana e ficou surpresa em saber que não pertenciam apenas a alguns segmentos da elite que residiam na Colônia Blumenau. No restante do país, mesmo as pessoas com menos posses ofereciam ou recebiam um aparelho de porcelana como presente de casamento, bodas de prata ou de ouro.

Entretanto, devido ao seu valor cultural, os aparelhos de jantar, chá ou café eram usados somente pelos adultos da família e em ocasiões especiais. No restante do tempo, as peças ficavam expostas dentro de uma cristaleira na sala de jantar para a contemplação dos familiares, amigos e “pessoas importantes”, influentes socialmente.

Muitos visitantes, inclusive os mais jovens que participaram da exposição sensorial no museu de Timbó confirmaram as histórias contadas pelas educadoras sobre as peças de porcelana e completaram as informações com as seguintes falas:

“as crianças não podiam nem respirar perto da cristaleira”; “as crianças não podiam tocar nas porcelanas porque se quebrassem alguma coisa apanhavam”; “as peças eram usadas quando o Padre visitava a casa”; “a porcelana não era para ser usada, só admirada”; “as mulheres casadas recebiam os aparelhos de porcelana como herança deixada pelas suas mães, avós e bisavós”.

Quanto a entrevistada Ilse, também conheceu o Cemitério dos Gatos no Museu da Família Colonial, mas, pelo visto, a visita não foi tão significativa quanto para Eliana, porque guarda poucas lembranças do patrimônio e do acervo: “Eu conhecia aquele museu que chamam de museus dos gatos. Tinham uns fornhinhos e umas máquinas para girar com as mãos”.

E conforme relatado, Irineu não conheceu nenhum museu, mesmo quando era vidente porque, de acordo com o mesmo, “antigamente os pais não levavam os filhos para passear num lugar como esse”.

Explicamos para o entrevistado que não apenas os seus pais não levavam os filhos para conhecer os museus, mas, que até os dias atuais, as famílias de maneira geral, não têm o hábito de frequentar estes espaços. Isto porque até meados da década de 1980, eram frequentados apenas por alguns segmentos da sociedade brasileira (JULIÃO, 2014).

Normalmente as crianças e adolescentes visitam as instituições museológicas por intermédio das escolas ⁸⁸ e diante desta explicação, Irineu lamentou:

[...] que pena que as pessoas não levam as crianças para visitar os museus, para que elas possam ter uma noção de como foi difícil antigamente, para aprender como viviam os seus bisavós e tataravós.

Quando questionado sobre as lembranças que guarda do Museu do Imigrante, do que gostou e do que não gostou, Irineu respondeu o seguinte:

Ah, tinha muita coisa boa. Recordei de muitas coisas usadas na minha casa, durante a minha infância. [...] foi uma emoção muito grande poder ver esses objetos novamente. Mesmo que não enxergamos, mas nós sentimos e relembramos. Eu me lembrei de praticamente todos os objetos e ferramentas que tivemos acesso.

⁸⁸ No período de dois anos observamos que este fenômeno foi comum no museu de Timbó. Os alunos conheciam a instituição durante a semana, acompanhados pelos seus professores e nos finais de semana retornavam com os seus familiares, especialmente com os seus avós. Inclusive se tornou um hábito às pessoas da localidade, após a primeira visita, retornarem ao museu no domingo à tarde, trazendo parentes de outros estados para conhecer o local devido à semelhança da organização do mobiliário e dos ambientes com as casas do século XX.

Irineu também falou sobre a vida e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres nos séculos XIX e XX se fundamentando em histórias contadas por seus familiares, pois é descendente de imigrantes alemães e também na manipulação das peças do acervo do museu de Timbó:

Eu lembrei o quanto era difícil a vida das mulheres. Era uma vida difícil mesmo; para costurar uma roupa tinha que ser a mão. Tudo era feito por elas porque não tinha como comprar as coisas que precisavam. [...] É, eu mesmo bati muita manteiga. Essa manteiga era guardada em latas e vendida porque com o dinheiro era comprado o sal e o açúcar, o restante nós mesmo produzíamos. Mas, o que eu posso dizer é que a vida (para os imigrantes) não foi fácil no começo, nada fácil.

Não relatou os pontos negativos da visita ao museu de Timbó. O que demonstrou pela emoção nas palavras e gestos durante a visita e também na entrevista é que a Educação Museal é importante para as pessoas “para relembrar histórias” conhecidas e conhecer outras tantas, acerca da história da humanidade.

Podemos afirmar que a manipulação das peças no museu de Timbó que representam diferentes grupos étnicos como: o povo Xokleng, os descendentes de portugueses que já viviam na região e dos imigrantes e seus descendentes foi fundamental para que Irineu pudesse relacionar a história do patrimônio e dos bens materiais do museu ao processo imigratório e à colonização da Colônia Blumenau no século XIX.

O que observamos durante a ação é que nada se compara a emoção de “poder tocar nas peças”, “poder ver com as mãos” já, que, conforme relatado também pelas entrevistadas Emília, Eliana e Ilse, dificilmente as pessoas cegas “podem tocar em alguma coisa”. E a nossa observação foi confirmada pela entrevista pois, não tínhamos a informação que Irineu não lê na escrita Braille, sendo assim, podemos conceber que a mediação realizada pelas educadoras com o recurso da interação tátil com o acervo foi importante para garantir a acessibilidade no espaço museal.

Passemos agora para as respostas da segunda pergunta do questionário acerca das lembranças que os entrevistados têm da visita ao museu de Timbó.

Antes de falar das suas lembranças, Emília destacou a importância da preservação das peças coletadas que representam o cotidiano de homens e mulheres que viveram na região da antiga Colônia Blumenau nos séculos XIX e XX:

A visita ao Museu do Imigrante me trouxe memórias e uma alegria em saber que tem gente que está se interessando em preservar a história e continuar essa obra, dando oportunidade de o jovem conhecer as histórias passadas. Isto é muito importante, porque é muito bom saber como os nossos antepassados começaram a vida. Para a nossa geração ainda é importante saber. [...] A visita ao museu foi muito interessante para mim porque foi muito importante relembrar o passado. Tinha muitas coisas no museu que eu conhecia como o batedor de manteiga, o moedor de café e um monte de outras coisinhas que eu já conhecia.

Emília também falou da sua experiência tátil com o acervo e das suas lembranças do museu:

Sim, conheci através da casa de barro como era a casa dos primeiros imigrantes, como era construída. Hoje em dia não se faz mais daquele jeito. Também, me chamou atenção a cama de cipó trançado, porque eu não tinha visto uma cama igual aquela.

Conforme relatado, a entrevistada conhecia a maioria das peças salvaguardadas e preservadas no museu, por isto, vamos falar da sua experiência no entorno da casa do imigrante onde viu uma réplica de um poço artesiano e um “pinico” que remeteu às memórias sobre as “antigas patentes” (banheiro de madeira):

[...] Sim, eu tinha também um poço como aquele e na minha casa, também fazia pão no forno de lenha, então por isso eu acho que participei bastante durante a visita ao museu. [...] Eu tinha uma patente com uma fossa destas (banheiro de madeira) e também ficava com medo (de sentar-se no assento de madeira sobre a fossa negra) e tinha muito cheiro também. Eu morava de aluguel e tinha uma dessas. Mas, os dejetos ficavam só ali dentro, não tinham como sair e causavam mau cheiro. O que eu fiz; abri um valo que ia lá para o pasto e jogava água dentro. Por que onde é que ia ficar aquilo ali, que coisa mais nojenta.

Cabe destacar que a “patente” não foi lembrada apenas por Emília, mas, pela maioria dos visitantes adultos e idosos após encontrarem na casa de taipa Enxaimel onde viram um penico e sabugos de milho, o que trouxe à tona muitas histórias. A experiência foi muito interessante para as crianças e adolescentes que consideraram o fato muito curioso e até mesmo “assustador” porque imaginaram as “pererecas” e “aranhas” que poderiam ficar escondidas nas patentes sob o assento de madeira e o risco que as crianças corriam de “cair buraco abaixo, dentro da fossa”.

Os jovens conseguiram contextualizar e ressignificar as experiências relacionadas às histórias das “antigas patentes” quando falaram dos banheiros

atuais e das inovações tecnológicas para a economia de água e energia elétrica nestes espaços, bem como, dos equipamentos que podem ser instalados nos banheiros que vão desde a banheira de hidromassagem até aparelhos de televisão: “hoje as pessoas podem até mesmo assistir televisão sentados no vaso sanitário!”.

As educadoras ressaltaram que apesar de tantas inovações muitos brasileiros ainda não têm os direitos básicos garantidos, dentre eles, o acesso à água encanada e a rede de esgoto sanitário residencial e deram como exemplo a cidade vizinha de Indaial- SC. Nos anos de anos de 2006 e 2007 ⁸⁹, 120 unidades sanitárias foram construídas para as famílias de baixa renda pela Prefeitura Municipal em parceria com a Fundação Nacional de Saúde FUNASA, porque algumas pessoas ainda usavam as “antigas patentes”.

A informação causou muita surpresa aos visitantes, especialmente aos adultos e idosos e a conversa acerca do assunto “foi longe” e chegou ao debate referente à falta de garantia dos direitos básicos para as pessoas com deficiência, como por exemplo, os recursos físicos e comunicacionais que possibilitam o acesso para as pessoas aos equipamentos sociais e culturais e aos diferentes espaços, dentre os quais, os espaços museais.

Em nossa concepção, Emília compreendeu o processo imigratório e a história da colonização da Colônia Blumenau durante a ação sensorial e com auxílio das educadoras do museu e dos demais visitantes, “foi costurando”, em pouco mais de três horas de visitação, as histórias do cotidiano de mulheres e homens que viveram nos séculos XIX e XX na Colônia Blumenau. E além disso, também, as realidades de exclusão e segregação vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual na atualidade e a falta de garantia de universalidade de acesso; questão que se perpetua há séculos na história da humanidade.

Eliana que não é descendente de imigrantes alemães ou italianos, diferente da maioria dos visitantes, também contribuiu muito durante a ação sensorial porque tinha lembranças do processo imigratório que aprendeu com seus professores na escola:

Eu imagino então como foi a dificuldade de viajar de um país para o outro (no século XIX), como deve ser uma viagem cheia de aventuras e angústias, porque não sabe

⁸⁹ Temos esta informação porque trabalhamos de 2004 a 2008 na Assistência Social de Indaial, no Departamento de Habitação e coordenamos a construção de 120 unidades sanitárias com recursos da FUNASA, nos Bairros Warnow, Encano do Norte, Benedito e Polaquia.

nem se vai conseguir chegar até o local desejado. Levava até três meses de viagem (da Alemanha até o Brasil). [...] Então, como nós temos muito acesso aos filmes antigos, nós ouvimos os sons das coisas antigas, mas, não sabemos exatamente como são, porque nós não temos uma formação visual das duas épocas, ou das três épocas (séculos XIX XX e XXI). [...] Eu penso que deve ter sido muito difícil para as mulheres transitarem entre as épocas (períodos históricos abordados durante a ação, século XIX e XX).

E falou das suas lembranças destacando a experiência sensorial no jardim, localizado no enterno do Museu de Timbó, no ano de 2012:

Achei muito bom o lugar. Nós temos muita sensibilidade embora agente não veja; o que seria o ideal porque então seria possível fazer um reconhecimento amplo e complexo das coisas. Mas, como não vemos, podemos sentir. Achei o lugar muito arborizado, preservado, apesar da antiguidade. Achei que o espaço nos remete aquelas novelas antigas onde aparecem objetos de época, coisas antigas, lugares antigos e bem aconchegantes, iluminados, que aproveitam bem a natureza e ao redor da casa. Até por que as árvores protegem do sol dos desgastes do tempo, enfim. E achei muito interessante o quanto conseguiram reunir de acervo antigo.

Conforme relatado, iniciamos a ação no jardim⁹⁰ na parte que fica nos fundos da casa do imigrante, ao lado do Rio Benedito. O local foi estratégico para iniciarmos a visita e instigarmos os visitantes a falar do que conheciam sobre a história da colonização da Colônia Blumenau⁹¹, estimulados pelos sons da natureza e do Rio Benedito. Isto porque, de acordo com historiadores, os imigrantes alemães e italianos chegaram à região do Vale do Itajaí em sua maioria através de embarcações e se instalaram primeiramente às margens dos rios e no caso de Timbó, às margens do Rio Benedito.

Todos os visitantes, independente da idade, conheciam partes fragmentadas do processo imigratório contadas pelos seus familiares ou pelos professores na escola (SANTOS, 1994). A manipulação das peças do acervo⁹², em nossa

⁹⁰ Com os grupos de visitantes videntes era comum iniciarmos a ação no jardim arborizado e florido que fica defronte ao museu de Timbó que é uma representação de uma casa de descendentes dos imigrantes. Com as pessoas cegas ou com baixa visão, optamos por iniciar o trabalho sobre a imigração e colonização da Colônia Blumenau no jardim que fica nos fundos da casa dos imigrantes, que foi construída Enxaimel e com barro. Apesar de não ser um espaço visivelmente tão bonito porque não tem tantas flores, também é bastante arborizado, fica ao lado do Rio Benedito e se aproxima mais do cenário de época encontrado pelos imigrantes. Assim, foi possível estimular durante as histórias contadas os sons da natureza e do rio com mais tranquilidade e com mais tempo do que de dentro das edificações, que tem espaços menores e menos diversidade de cheiros e sons.

⁹¹ Os atuais municípios de Blumenau, Timbó, Doutor Pedrinho, Indaial, Rodeio, Rio dos Cedros e Apiúna faziam parte da Colônia Blumenau.

⁹² Utilizamos peças do acervo em duplicidade como utensílios doméstico, de higiene, máquina de costura, ferro de passar roupas movido à brasa, moinho de café e ferramentas de trabalho e mobiliário do século XX e também alguns artefatos de pedra que consideramos necessários para representar o Povo Xokleng.

concepção, foi imprescindível para que os visitantes, através da mediação das educadoras, vissem os objetos e contextualizassem a sua história relacionando-os ao processo imigratório do século XIX para o Brasil e à colonização da Colônia Blumenau. E a importância disto é que, quando a história do objeto é contextualizada e historicizada, não encerra em si o seu valor histórico e cultural e torna a visita significativa (JULIÃO, 2014).

Eliana também falou da importância da interação tátil com o acervo para compreender como viviam as pessoas em diferentes contextos e a função social das mulheres e dos homens nos séculos XIX e XX:

Então, como eu estava falando, no meu caso, o museu me dá me dá uma formação visual mental dos objetos, do que eu não consegui ver, ou tocar e raramente podemos tocar em alguma coisa. Eu gosto de saber como a coisa é como foi no passado e como está sendo, gosto de saber das coisas do mundo. E faço muitas perguntas, eu sou muito crítica. [...] Eu ficava, na minha imaginação romântica, imaginando a mulher batendo bolo com a batedeira manual (cenário do cotidiano das mulheres na cozinha do museu), ficava imaginando como era a vida das mulheres antigamente. [...] Eu admiro muito aquelas mulheres e o esforço para passar roupas com aqueles ferros de passar com brasas, com carvão, pesados e toda aquela história. [...] Então, eu penso que fiquei imaginando de uma maneira romântica o museu e relacionando com aqueles filmes antigos, aquelas mulheres costurando naquelas máquinas manuais e pedalando e pedalando, ou girando aquelas manivelas, com tanta dedicação e felicidade por aquilo que elas faziam.

Ao conhecer o processo imigratório e a história da colonização da Colônia Blumenau, Eliana percebeu que tinha uma visão romântica em relação às pessoas que viveram nos séculos XIX e XX e esta percepção estava fundamentada na história oficial que aprendeu na escola (SANTOS 1994; JULIÃO 2014), nas representações dos filmes de época que assistiu e nos livros românticos que leu.

E deparou-se, no museu de Timbó com uma realidade nada romântica: com a história de pessoas reais, com os conflitos humanos, com a história do extermínio do Povo Xokleng e a miscigenação forçada entre as mulheres Xokleng e os homens brancos. E a partir das histórias contadas acerca da temática pelas educadoras e pelos visitantes idosos, lembrou-se que “também fazia parte da história do museu porque é descendente de uma bugra que foi caçada a laço”⁹³. Até então,

⁹³ No passado, as pessoas da região do Vale do Itajaí chamavam os povos indígenas de brugres. Com o extermínio do Povo Xokleng, algumas mulheres deste grupo foram poupadas e obrigadas a casar com os homens brancos, pois, no início da colonização da Colônia Blumenau, havia poucas mulheres brancas e solteiras.

desconhecia o significado das expressões “bugra caçada a laço” ou “bugra caçada com cachorros”.

Também desfez a visão romântica sobre os imigrantes alemães, já que em sua maioria não eram “ricos, cultos e letrados” como pensava e enfrentaram uma vida muito difícil na Colônia Blumenau que não era “um paraíso terrestre”. Era sim um lugar desconhecido, com uma cultura alimentar diferenciada da Alemanha, onde os imigrantes precisaram aprender a trabalhar com a terra, a cultivar as culturas da região, a fazer armadilhas para a caça de animais e para a pesca como o “jequi” e a fazer uso do “Cipó Timbó⁹⁴”. Para tanto, precisaram se relacionar com os povos que habitavam a região e isto, apesar de estar “encoberto” em muitos museus que se amparam na história oficial, não ocorreu sem conflitos.

Eliana aprendeu que os conflitos entre os imigrantes e o Povo Xokleng foram violentos e resolvidos pelo governo da Província de Santa Catarina com a contratação dos “bugreiros” ou “caçadores de bugres” que praticamente exterminaram os grupos indígenas que viviam na Colônia Blumenau, Colônia Jaraguá (patrimônio dotal da Princesa Isabel) e Colônia Dona Francisca (patrimônio dotal da Princesa Dona Francisca).

Compreendeu que os imigrantes alemães precisaram aprender a conviver entre si, com os descendentes de portugueses que habitavam a região “sem a posse das terras” e também com os imigrantes italianos que chegaram posteriormente à colônia e falavam outra língua e tinham outra cultura, hábitos, costumes e crenças religiosas e que a convivência nem sempre foi amistosa.

Para exemplificar o que estamos falando, quando os visitantes e também a Eliana manipularam na sala do museu um móvel de três lugares chamado de “namoradeira”, onde se sentavam o casal de namorados separados pelo pai, mãe ou irmão mais velho, muitas histórias foram contadas pelos adultos aos mais jovens sobre os “namoros de antigamente”, quando as “raças não podiam se misturar”.

Os visitantes contaram histórias de “namoros ou casamentos proibidos” entre as pessoas de diferentes grupos étnicos, dentre os quais, os alemães e italianos. Muitos conheciam casos de mulheres alemãs ou italianas “que foram roubadas para

⁹⁴ Há relatos nos livros que tratam da história da Colonização do Vale do Itapocu e da Colônia Blumenau, dentre eles do autor Emílio da Silva *Jaraguá do Sul- um capítulo da povoação do Vale do Itapocu de 1983* que falam que os primeiros imigrantes aprenderam a fazer armadilhas para a caça e a pesca e a se alimentar com alimentos que não conheciam como o taiá, cará, batata – doce, aipim e outros, com os povos que já viviam na região. Em relação ao Cipó Timbó era utilizado para a pesca, mas também para curar “bicheiras” nos animais.

se casar” e “nunca mais puderam retornaram à casa dos seus pais”, porque “não eram mais consideradas parte da família”.

Cabe destacar que todas as crianças e adolescentes que participaram da ação parecem ter gostado especialmente deste momento da visita, porque rendeu inúmeras histórias, inclusive, muito engraçadas. Entretanto, não apenas ouviram as histórias contadas pelos adultos sobre os “namoros de antigamente” quando os jovens “namoravam no portão”, “na praça da cidade”, “nas igrejas”, “pela janela, através dos olhares” e tinham “o namoro vigiado”. Também contaram as histórias de como era o namoro de antigamente dos seus pais, avós e bisavós e de acordo com os mesmos, “os meninos tinham a permissão de pegar somente nas mãos das meninas” e o “beijo na boca era permitido só depois do casamento”.

As crianças e os adolescentes ressignificaram os sentidos das histórias dos “namoros de antigamente” apreendidas no museu, dando diferentes opiniões sobre o assunto e relatando como é o “namoro na atualidade”. As opiniões dos mais jovens foram ouvidas e valorizadas pelos adultos e inclusive os idosos concordaram que as mudanças em relação ao namoro ao longo dos séculos XIX, XX e XXI foram importantes porque “no casamento precisa existir o amor”.

Em nosso entendimento, a importância de trabalharmos com grupos de diferentes idades, com pessoas videntes e não vidente é uma experiência que precisa ser adotada pelas instituições museológicas, pois, garante a troca de saberes vivenciados, conhecimentos e estreita as relações entre as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (MANTOAN, 2003).

A nosso ver, esta experiência entre gerações é importante especialmente para as crianças e adolescentes cegos ou com baixa visão porque facilita a compreensão dos diferentes contextos, das diferentes culturas, da diversidade humana e que existem muitos fatores que influenciam nos “padrões sociais de comportamento”, nas concepções e nas relações entre as pessoas. Mas que, com o passar dos anos, estes contextos vão se modificando porque as histórias mudam e mudam porque são construídas por pessoas reais que também mudam a maneira de pensar, de agir, de compreender a vida e de se relacionar com os outros (SANTOS, 1994; JULIÃO, 2014).

Quando falamos das histórias de pessoas reais nos museus que precisam ser preservadas, as crianças e adolescentes entenderam que também fazem parte da história da humanidade, que constroem todos os dias a história e que podem

transformar a história do nosso país. Compreenderam que não é possível eternizar todas as histórias individuais, mas, com certeza, as histórias da sua geração estarão representadas simbolicamente em muitos museus do país e do mundo.

Mas, voltando à experiência vivenciada pela Eliana no museu de Timbó. Em nossa compreensão, foi uma visita significativa para a visitante porque conseguiu ampliar o seu conhecimento sobre o processo migratório e a colonização da Colônia Blumenau já que, superou a sua “visão romântica” referente ao assunto. Compreendeu que não somente nesta instituição, mas, também em outros museus existem histórias “encobertas” pela história oficial, que são as “histórias não contadas”, que ainda precisam ser “descobertas”, através da pesquisa realizada pelos historiadores, museólogos, arqueólogos, educadores de museu e arte educadores, dentre outros profissionais, em parceria com a população em geral.

Ilse também falou das suas lembranças do museu de Timbó e da experiência com o acervo, mas, ao que parece, não teve tempo suficiente durante a ação para contemplá-los e conhecê-los, bem como relacioná-los à história abordada pelo museu - o processo migratório e a colonização da Colônia Blumenau - e isto fica evidenciado em suas palavras:

É sim, eu toquei. Na hora eu passei as mãos e imaginei a casa e os objetos, os móveis, mas, quando estava em casa, sozinha, fiquei pensando melhor sobre o que eu tinha visto. Em casa sozinha, eu penso com mais tempo (risos). *Eu [...] gostei muito da casa do imigrante. Vimos muitas coisas e tinha legenda escrita em Braille. [...] no que pude tocar eu aprendi o que é; e as pessoas do museu também explicaram sobre os objetos que nós não vemos, mas podemos sentir. Às vezes tem coisas que não podemos colocar as mãos, mas lá no museu, tivemos a oportunidade de conhecer coisas como um armário bem grande, antigos, com cortinas, isso que eu me lembro. [...] a minha avó tinha um ferro de passar roupas igual aquele. Abria o ferro e colocava carvão (a senhora Ilse, com gestos mostrava como colocava carvão no ferro de passar roupas). [...] Ah, eu me lembro das louças, eu também me lembro de um armário bem antigo para guardar comida que tinha tela na frente da porta, tinha embaixo e encima uma porta. Era um móvel muito pesado, acho que a madeira era canela. [...] Olha, eu acho que eles eram muito pobres (os imigrantes) e trabalhavam dia e noite para conseguir conquistar alguma coisa e comprar alguma coisa como uma vela, por que precisavam de luz. Carregavam a vela para cá e para lá, é o que imagino. [...] A visita foi muito importante porque trouxe lembranças. Eu acho que os meus avós e bisavós e tataravós passaram por tudo aquilo, mas, não chegaram a comentar conosco porque faleceram antes. (grifo nosso)*

O que aprendemos com o relato da Ilse é que para colocarmos em prática a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva e garantir verdadeiramente o acesso para todos os diferentes públicos videntes e não videntes, sem exceção;

primeiramente precisamos conhecer as pessoas que visitam o museu e quais são as suas necessidades para enxergar, se locomover no espaço com autonomia, contemplar os objetos e as obras de arte e principalmente, quanto tempo necessita para conhecer o patrimônio e o seu acervo de maneira contextualizada e significativa (MANTOAN 2003).

Na exposição sensorial organizada no museu de Timbó erramos muito em relação às necessidades individuais e ao direito de uso, por isto que, em nossa concepção é importante ao término de cada visita a avaliação da ação, juntamente com os visitantes, para que os erros na nossa prática preservacionista e pedagógica sejam corrigidos.

E precisamos mencionar que estes erros em relação a falta de conhecimento do perfil do visitante não ocorreu apenas no museu em Timbó, mas, também em (14) quatorze dos (15) quinze museus visitados nos estados de SC, SP, MG e RS. E dizemos isto porque, uma das questões acerca da acessibilidade nos museus para as pessoas cegas ou com baixa visão trata da avaliação ao final da ação com a participação dos educadores e visitantes videntes e não videntes. Verificamos que apenas em (01) um museu de São Paulo há a avaliação das ações sensoriais educativas para aprimoramento do trabalho.

Apesar dos tantos erros que fazem parte do aprendizado para os profissionais que trabalham com a Educação Museal na perspectiva da inclusão, podemos afirmar que também acertamos em alguns pontos no sentido de garantir o acesso aos conhecimentos sobre o processo imigratório e a colonização da Colônia Blumenau durante a *Exposição Sensorial Esculturas que Brotam da Terra para ver com as Mãos* para o público cego ou com baixa visão.

E dizemos isto, porque, em nossa concepção, a Emília, a Ilse, a Eliana e o Irineu de diferentes maneiras se reconheceram no espaço museal enquanto sujeitos participantes “desta história que representa pessoas reais” e não personagens heróicos da história oficial. A fala da Emília representa esta nossa impressão:

Foi muito interessante para nós, esta integração. Para nós vale muito, pois nos sentimos úteis, ainda vivos; agente acha ainda pode aprender e ensinar alguma coisa, participar um pouco da humanidade. Sem esta integração que está havendo hoje, ia ser difícil o cego sair de dentro de casa. Agora com essa evolução, o cego pode participar mais das coisas.

Continuando a nossa história, quando Irineu foi questionado se considera os museus espaços importantes para a educação das pessoas videntes e não videntes, sua resposta foi a seguinte:

Mas, com certeza! [...] Deu para entender como antigamente era difícil né? Tinham uma vida muito difícil. Algumas ferramentas eles (imigrantes) trouxeram, mas, tiveram que fabricar praticamente tudo, pois aqui não tinha nada, era só mato. [...] A visita para eles (crianças e adolescentes) é muito importante e é por isso que eu digo que os museus precisam abrir as portas para todos. Isso porque, mesmo tendo 40 ou 50 anos, muitas pessoas não chegaram a conhecer esses objetos e essas histórias. E as crianças e os adolescentes que nasceram ou ficaram cegos precisam tocar nas peças para conhecer, entender as histórias. Precisamos explicar para elas como as pessoas viviam antigamente. Como viviam os seus avós, bisavós, elas precisam saber que é bem diferente de hoje. Para não esquecer a história né? As pessoas não contam mais histórias para as crianças. (grifo nosso)

Conforme relatamos, Irineu participou muito da ação sensorial no museu em Timbó e interagiu especialmente com as crianças e os adolescentes. Preocupou-se em mostrar as peças para quem estava ao seu lado, explicar a sua utilidade, com que materiais os objetos foram fabricados e como era o seu funcionamento. Ensinou os demais visitantes a manipular os utensílios domésticos, os equipamentos agrícola, o mobiliário, as maquinarias em geral e a sentir e enxergar os detalhes, as cores, a temperatura e a ouvir os sons dos objetos e do museu.

Irineu se mostrou muito surpreso ao saber que existe mais de cinco mil museus de diferentes categorias em nosso país e ao mesmo tempo otimista em relação a este fato, pois, de acordo com o mesmo, os museus são locais importantes para que as crianças e adolescentes, assim como para os adultos e idosos cegos ou com baixa visão: “possam conhecer e entender as histórias”.

Na condição de professora de história sempre olhei o museu como uma ferramenta muito importante para a minha prática pedagógica. Mas, somente depois de conhecer o Irineu e as mais de cem pessoas cegas ou com baixa visão que visitaram o museu de Timbó, compreendi a importância deste espaço para a Educação. Através dos museus podemos materializar a história para as pessoas videntes e não videntes e facilitar a compreensão das diferentes culturas nos seus contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, estimulando todos os sentidos durante a ação museológica. Após a experiência no museu podemos dizer que, os mais de cinco mil museus brasileiros representam um importante recurso pedagógico para a inclusão social.

Para exemplificar, imaginemos como uma pessoa cega de nascença vai compreender a história e a importância dos povos sambaquianos que habitaram o nosso litoral sem ver um cenário que representa um sambaqui? Ou ainda, como vão conhecer, sem os recursos da comunicação não visual, a história dos povos originários e compreender a sua cultura, suas crenças, seus hábitos e costumes para aprender a valorizar as diferenças humanas?

Como vão compreender a história da imigração para o Sul do país sem ver uma casa de taipa, uma casa Enxaimel com tijolos à vista, uma casa Autoportante ou ainda, uma casa Enxaimel construída com pedras e conhecer os seus ambientes, o mobiliário, a organização, a decoração, seus cheiros, seus sons e a temperatura em cada espaço?

Como vão compreender a história e a organização social, econômica, política e religiosa dos Sete Povos das Missões sem ver uma redução, mesmo que representada simbolicamente por uma maquete, assim como réplicas, matrizes táteis ou peças semelhantes que representam os objetos, utensílios domésticos, indumentárias, maquinarias e ferramentas utilizadas pelo Povo Guarani e pelos Padres Jesuítas?

As pessoas cegas ou com baixa visão tem o direito de conhecer a história da humanidade e o museu é um espaço importante para este fim. Através dos espaços museais e da Educação Museal, as pessoas podem conhecer diferentes culturas e suas diferenças e aprender a valorizar essas diferenças, se reconhecer como parte da história, como sujeitos de construção e transformação da história da humanidade.

E é por tudo que foi relatado que concordamos plenamente com as palavras do Irineu:

Olha, onde tiver um museu eu gostaria de visitar porque eu penso que toda cidade e todo o estado deve ter museus. Então, vamos supor, o estado de Santa Catarina tem um tipo de museu, onde o sistema de trabalhar era um, com um tipo de ferramentas. O Paraná já é outro, assim como lá para o Norte e Nordeste. Por isso que eu acho que todos os museus são importantes de visitar para poder conhecer a cultura de cada povo. Lá para o Norte a cultura é diferente da nossa, Paraná é diferente, Santa Catarina também é diferente. Cada cultura é diferente uma da outra. Eu penso que lá no Norte, por exemplo, é diferente da origem alemã e italiana.

No final da entrevista, Irineu relatou que antes mesmo de visitar o museu de Timbó sentia muita vontade em conhecer o Museu da Música em Timbó e após

descobrir o que os “museus guardam”, se sentiu estimulado a visitar outros museus e tem o sonho de conhecer as fortalezas em Florianópolis:

Gostaria, gostaria de conhecer coisas que não cheguei a ver e conhecer. Como por exemplo, carros; eu sou apaixonado por carros antigos que eu me lembro, sou apaixonado por isso. Gosto de tocar nas coisas e lembrar, principalmente objetos antigos. Isso...(gostaria de visitar um Forte) lá em Florianópolis. Eu gostaria de saber como eram as artilharias de guerra, da Primeira e Segunda Guerra Mundial [...] para lembrar como foi o período de guerra e como as pessoas sofreram durante as guerras. [...] Olha, onde tiver um museu eu gostaria de visitar porque eu penso que toda cidade e todo o estado deve ter museus.

Emília também considera o museu como um espaço importante para a Educação e ressaltou em seu relato que as instituições museológicas precisam garantir os recursos necessários para o acesso permanente para todas as pessoas:

*Tinha muitas coisas no museu que eu conhecia como o batedor de manteiga, o moedor de café e um monte de outras coisinhas que eu já conhecia. Mas, os jovens não conhecem, então (o museu) precisa ser cada vez mais adaptado para eles (crianças e jovens cegos ou com baixa visão) conhecerem. Assim eles podem conhecer e sentir como se usam aquelas coisas. Eles podem aprender, por que só saber que aquilo existe e o que se fazia com aquilo não adianta, precisa colocar a mão (no objeto). **Então, o museu é importante para se adquirir cultura e serve para os mais jovens aprender sobre o passado e aos mais velhos a lembrar e ter acesso a novos passeios, conhecer novas pessoas. Tudo é válido e o que for feito para auxiliar o deficiente visual e qualquer outra pessoa com deficiência é válido.** (grifo nosso)*

A entrevistada demonstrou muita vontade de conhecer outros museus e ficou surpresa em saber que existem mais de cinco mil museus no Brasil de diferentes categorias:

Sim, temos que conhecer (museus) e precisamos passar esse conhecimento adiante para os mais jovens. [...] Eu não sei que tipos de museus existem. Não adianta dizer que tipo de museu eu queria visitar por que pode ser que nem existam. Mas, é como eu te falei, se o museu explicar como as coisas são feitas, para que existem e para que serve, vale apenas visitar. Tenho cada vez mais vontade de conhecer. (surpresa ao descobrir que existem mais de cinco mil museus no país) [...] Olha só! E agente não conhece quase nada? [...] E olha só, cada museu conta a história de sua cidade? Que interessante!

Na opinião da Ilse, é importante que as crianças cegas ou com baixa visão conheçam os museus porque estão muito conectadas à internet, ao *faceboock* e tem acesso a muitas tecnologias, inclusive com recursos táteis e sonoros, mas, não se interessam por “coisas antigas”:

Sim, por que hoje em dia os novos que ficam cegos tem a mania de conhecer só as coisas novas. As crianças e adolescentes cegos já nascem com tudo (com acesso a tudo) como computadores, acesso ao facebook, telefone celular. Nós nem sabíamos o que era um telefone. Hoje em dia as crianças mesmo cegas já nascem com acesso a tudo, estudam o Braille, tem acesso à internet. Tem um menino que é cego, tem cinco anos e ele já sabe, mais do que eu, a lidar com computador e telefone.

Consideramos como um ponto positivo que as crianças e os adolescentes cegos ou com baixa visão estejam conectados ao mundo e tenham acesso as tecnologias assistivas. Isto é um sinal que estamos caminhando na direção da inclusão social e Educação Inclusiva.

Contudo, a aplicação de questionário em (15) quinze museus em diferentes estados aponta que ainda estamos muito longe de garantir o direito à Educação Museal para todas as crianças e adolescentes sem exceção, bem como o direito de uso e os recursos físicos e comunicacionais necessários para o acesso permanente para os diferentes públicos nestes espaços.

E esta realidade precisa ser mudada porque, verificamos, através da ação no museu do imigrante que as crianças e os adolescentes gostam destes espaços. O que percebemos, especialmente durante o processo de manipulação tátil foi um “encantamento” demonstrado por eles. Consideramos como “encantamento” o interesse em ouvir com muita atenção e admiração as histórias contadas pelas educadoras e pelos visitantes adultos sobre o acervo, relacionado com o processo imigratório e a curiosidade demonstrada por conhecer em detalhes as edificações antigas e as maquinarias, dentre elas: o moinho de cana-de-açúcar, máquinas de costura manual e de pedal, moedor e o torrador de café, máquina de moer carne, assim como, cada peça do mobiliário, os utensílios domésticos, as ferramentas de trabalho e as peças de enxoval.

Algumas experiências foram inesquecíveis para as educadoras do museu de Timbó, dentre as quais, a “descoberta” por parte das crianças da “geladeira dos imigrantes”. De maneira geral, as crianças e até mesmo os adolescentes caíram na gargalhada ao descobrir que, por trás de todo o “suspense” feito pelas educadoras e pelos visitantes idosos sobre a geladeira do imigrante, na verdade, não passava de um “simples barril de madeira”⁹⁵. Alguns lembraram que ela se assemelhava muito ao “barril onde o menino Chaves morava”⁹⁶.

⁹⁵ Antigamente as pessoas fritavam as carnes e as conservavam dentro de barris de madeira cheios

Outro momento especial para as educadoras foi a “descoberta” da casa de taipa do imigrante. As crianças e os adolescentes associaram a casa do imigrante às casas das “pessoas muito pobres que viviam na Vila da Cruz”. Depois de contarem com detalhes como eram as casas construídas com barro da tal Vila da Cruz, “descobrimos finalmente”, com o auxílio de outros visitantes, que estavam se referindo a representação das casas de barro construídas pelas pessoas no Nordeste apresentadas numa novela da Rede Globo chamada *Cordel Encantado*⁹⁷.

Aproveitamos a oportunidade para explicar que em tempos passados no Brasil, muitas pessoas construíam as casas de barro e que os imigrantes alemães e italianos aprenderam esta técnica de construção ao chegar à Colônia Blumenau. A diferença entre a casa do imigrante e a casa de barro que viram na novela está na estrutura. A estrutura da casa do imigrante alemão era de madeira encaixada e esta técnica de construção é chamada Enxaimel e o preenchimento das paredes era de ripas de bambu ou palmeira com acabamento em barro que fazia o papel da argamassa na atualidade.

Em outras regiões as estruturas eram diferentes e o preenchimento da parede poderia ser de pedra, como nas regiões mais frias do Brasil como, por exemplo, no Oeste de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Também explicamos aos visitantes que muitos brasileiros em diferentes regiões do país ainda não têm acesso às políticas habitacionais e por este motivo residem em casas muito precárias feitas de taipa ou com restos de materiais e até mesmo de papelão ou lona, como no caso das brasileiras e brasileiras que lutam pela reforma agrária e vivem acampadas por anos até o assentamento em algum lote de terras.

De acordo com algumas crianças, sentiam vontade de conhecer o museu porque assistiram aos filmes *Uma noite no Museu* ou ainda, visitaram museus localizados no estado de Santa Catarina durante as viagens de estudo organizadas pelas escolas onde estudam, entretanto devido à comunicação não visual dos

de banha de porco por muitos meses e por isto, são chamados de “geladeira”. Os imigrantes alemães não consumiam somente a carne, mas também a banha, usada como “mistura” para passar no pão.

⁹⁶ As crianças se referiam à casa do ator, escritor, comediante, dramaturgo, compositor e diretor de televisão mexicano Roberto Gómez Bolños, que interpretou o personagem Chaves e que faleceu no dia 28 de novembro de 2013, aos 85 anos. Mais informações: <<http://g1.globo.com/index.html>>.

⁹⁷ A novela *Cordel Encantado* foi uma novela exibida produzida pela Rede Globo e exibida no horário das 18 horas, entre 11 de abril e 23 setembro de 2011. Mais informações: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cordel_Encantado>.

museus e as normas das instituições: “não puderam ver nada”, “não puderam tocar em nada” e por consequência “não conheceram nada” (SANTOS 1994; JULIÃO 2014).

O que percebemos durante a ação é que os adultos e os idosos em sua maioria descendentes de imigrantes alemães e italianos se reconheceram no espaço e demonstraram emoção por conhecer parte das histórias da imigração que não conheciam, mas, principalmente por rever os objetos e “as coisas conhecidas de outros tempos”.

Já as crianças e os adolescentes, a nosso ver, demonstravam emoção pela “descoberta do novo”, do “desconhecido” e por poder tocar no que até então lhes foi proibido em outros museus, nas peças do acervo e das coleções, assim como nas obras de arte (SANTOS, 1994; JULIÃO, 2014), que representavam as casas dos imigrantes e descendentes de imigrantes, os engenhos de farinha movidos à roda d’água, dentre outras imagens, esculpidos em madeira por um Escultor da cidade de Timbó.

As crianças e os adolescentes compreenderam o que são as “tais peças do acervo” e porque é importante coletar, salvaguardar, preservar e pesquisar sobre os bens imateriais e os bens materiais (SANTOS, 1994; JULIÃO, 2014) que representam simbolicamente a diversidade humana. A nosso ver, parece que entenderam que ao preservarmos a cultura, os costumes, os hábitos, as crenças religiosas dos grupos étnicos em diferentes momentos históricos e contextos sociais, estamos valorizando as igualdades que existem entre as pessoas, mas também as diferenças individuais.

Na avaliação da ação educativa realizada ao final de cada visita, todas as pessoas, independente da idade, foram convidadas a falar do que gostaram e do que não gostaram no museu. Os adultos e idosos sugeriram um maior número de pessoas para o atendimento, cuidado com a disposição dos objetos que durante o trajeto nos diferentes ambientes se tornaram obstáculos, solicitaram orientação prévia sobre o assoalho encerado na casa dos descendentes dos imigrantes que tornou o piso escorregadio e mais atenção em relação ao atendimento durante a visita não guiada porque algumas pessoas não fazem a leitura em Braille como no caso do Irineu:

Em Braille eu leio um pouco, mas, com dificuldades porque eu tenho deficiência nos dedos. Eu consigo ler o que eu escrevo em casa, por que eu faço um pouco separado. Vamos supor, eu escrevo aqui, dou espaço e então eu leio. Os livros são mais difíceis de ler, porque não tem o espaço entre as letras e quando eu começo a ler aqui (mostrou como faz a leitura), quando vejo já estou na terceira ou quarta linha.

Nas avaliações realizadas após cada ação não houve sugestões por parte das crianças e adolescentes para melhorar o atendimento; as falas empolgadas se resumiram ao que gostaram no museu e pelo visto gostaram de tudo o que viram.

Em nosso entendimento, se reconheceram enquanto sujeitos no espaço museal porque ouviram os mais velhos, mas, também falaram o que pensam sobre a vida das mulheres e dos homens em tempos passados. Ressignificaram as histórias passadas, dando exemplos concretos, relacionando os fatos do passado ao tempo presente.

Compreenderam que futuramente, muitas coisas que conhecem, que são utilizadas no nosso dia-a-dia e que são significativas para a vida das pessoas poderão virar peças do acervo nos museus de diversas categorias. Inclusive deram muitas sugestões do que deveria ser preservado pelas instituições museológicas: os “brinquedos”, as “máquinas de escrever em Braille”, aparelhos móveis como “celulares” e “*smartphone*”, “computadores”, “livros escritos em Braille”, “bicicletas”, “carros”, “*skate*”, dentre outros objetos que são significativos para a sua geração. E, para além disso, conseguiram relacionar o que viram no museu as suas próprias histórias de vida e a história de vida de pessoas que lhes são próximas, como a história dos seus pais, avós e bisavós, com quem ainda convivem (SANTOS, 1994).

Mas, voltando à experiência da Ilse, precisamos destacar que quando questionada se gostaria de visitar outros museus respondeu o seguinte: “claro né ? (risos)”. E se gostaria de visitar algum em especial respondeu: “Eu não sei, mas deve ter mais museus né?”.

Quando soube que existem mais de cinco mil no Brasil fez a seguinte observação: “Mas, onde andam esses museus? Escondidos?” (risos). E ficou ainda mais surpresa ao saber que Timbó conta com três museus e Blumenau com o Museu da Família Colonial, Museu de Hábitos e Costumes, Museu Fritz Muller, Museu Hering, Museu da Cerveja, Museu Primeira Escola de Blumenau e Museu de Arte de Blumenau e perguntou ainda: “E assim... naquele dia da visita, nós fomos só em um museu?”. Respondemos que só foi possível visitar um museu em Timbó

devido ao templo, já que é um complexo turístico com quatro edificações e um jardim.

E questionou: “E cada museu é diferente um do outro?” “[...] Também deve ter o museu dos índios?”. Depois de respondida as questões, Ilse ficou por alguns instantes pensativa e em seguida, lamentou o fato de conhecer apenas dois museus.

E Eliana deixa explícito nas suas falas que, mesmo conhecendo através de muitas leituras parte da história do processo migratório para o Brasil e a colonização da Colônia Blumenau no século XIX, a visita ao Museu do Imigrante foi importante para desconstruir a sua visão romântica acerca do assunto e ampliar o conhecimento.

E de acordo com a mesma, foi importante para reconhecer pelas sensações tátil, auditiva e olfativa, os cenários de época que eram comuns no país e que foram representados pela instituição museológica e que até o momento da visita (2012), povoavam a sua imaginação. Também falou da importância do acesso permanente nos museus para as pessoas que não tiveram acesso a estes espaços enquanto eram videntes:

*Então, eu estava assistindo uma novela e li um livro chamado o Tempo e o Vento do Érico Veríssimo, assim que fui visitar o museu e eu fiquei imaginando aquela casa. Então, a partir da visita, eu fazia ideia de como era a casa de barro e como era o ambiente dentro dela. Eu senti que tem um ar rarefeito devido a terra no chão (casa de chão batido) e aquelas paredes todas de barro prensado. Aí eu comecei a me encarnar no personagem por que eu sabia em que tipo de casa os personagens da novela e do livro moravam. Eu pensei, e fiz uma ideia mental do lugar. **Nossa, foi muito importante, por isso que eu digo que nós deveríamos levar a galera daqui (da ACEVALI), para passear nestes lugares. Eles até enxergavam, muitos deles; mas estavam correndo atrás da máquina, para ganhar dinheiro. Por isso, enquanto enxergavam, nenhum deles se importou com esse tipo de coisa na época (visita aos museus).** Então, agora estão cegos e nós temos uma dificuldade de trabalhar com eles, a aceitação do seu estado atual, o porquê de aprender isso ou aquilo, eles não tem motivação por conta disso. Eu acredito que se agente fizesse mais passeios de formação cultural e de conhecimento eu acho que eles teriam um novo entusiasmo pela vida. Por que se para mim (a visita ao museu), que leio e estudo, já causa esse efeito, imagino para pessoas assim, que ficaram cegos. Seria primordial, ia mudar muito a vida de todo mundo.*

Também relata que gostaria de conhecer outros museus, dentre eles, a Pinacoteca do Estado de São Paulo:

Eu tenho alguns amigos em São Paulo que são meio doidões e que trabalham como voluntários; como guias para as pessoas cegas durante as visitas a cidade. Eles me enviam e-mails sobre os passeios descritivos com a galera e um deles me falou sobre a Pinacoteca e do tal corredor dos sentidos, onde você pode fazer uma ideia tátil de como é o prédio, os acervos e ele falou de um lugar onde tem um estúdio de áudio onde você entra, se parece com um gabinete; você entra e fica ouvindo os relatos das histórias de como foram feitas as esculturas e as obras de arte. Então você se sente bem dentro da coisa, fazendo parte do espaço, do lugar, então, isso é que é a inclusão real. Ela não deixa ninguém de fora, nem vocês que são normais e nem os cegos, os surdos e todo o tipo de pessoa com deficiência que vão lá e se sentem incluídos e lembrados. A partir do que o meu amigo falou sobre a Pinacoteca, eu gostaria muito de visitar e eu não quero isso só para mim, eu quero para todos os associados por que são pessoas sem muitas perspectivas, com a alta estima muito baixa, eu queria levar essas pequenas alegrias para todo mundo. (grifo nosso)

Quando Eliana fala da Pinacoteca de São Paulo e do corredor dos sentidos, ela não está se referindo apenas aos recursos físicos e comunicacionais, mas, de um aspecto mais amplo, da “inclusão real”, da participação efetiva de todas as pessoas videntes e não videntes na vida social e na história como sujeito “incluído” e “lembrado” e este sentimento de pertencimento está representado na sua fala: “Então você se sente bem dentro da coisa, fazendo parte do espaço, do lugar, então, isso é que é a inclusão real”.

Para Norman Kunc (1992 *apud* SASSAKI, 2010, p. 123), a Educação Inclusiva representa “um passo concreto” que pode ser dado nos sistemas escolares no sentido de assegurar que “[...] todos os estudantes comecem a aprender que o “pertencer” é um direito, não um *status* privilegiado que deva ser conquistado”.

A concepção de inclusão e acessibilidade que destacamos na fala da Eliana também está em conformidade com os princípios defendidos pelos representantes dos movimentos das pessoas com deficiência e sem deficiência e estudiosos da inclusão, dentre os quais, Ana Maria Morales Crespo (2009), Tereza E. Mantoan (2003), Salete F. Aranha (2001) e Romeu Sasaki (2010). Para estas pessoas, a inclusão social e a acessibilidade estão intrinsecamente vinculadas.

E por concordarmos que não existe inclusão social sem acessibilidade é que propomos nesta pesquisa a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva. Considerando que esta proposta de educação que “inclui todas as pessoas”, sem exceção, tem como princípio fundamental “a valorização da diversidade dentro da comunidade humana” (VILLA; THOUSAND, 1992 *apud* SASSAKI, 2010, 123) e que não concebe critérios de seleção, classificação ou diferenciação para o acesso à escolarização para os alunos (MANTOAN, 2003)

pode contribuir para o acesso à Educação Museal e aos bens culturais para o público cego ou com baixa visão.

Porém, é necessário ter em mente que não é possível garantir a Educação Museal sem reconhecer as necessidades individuais para o acesso permanente ao patrimônio e aos bens culturais. Não podemos mais nos enganar que a acessibilidade universal nos museus prevista no Estatuto de Museus pode ser “reduzida” para o público cego ou com baixa visão “a alguns espaços nos museus”; “a algumas exposições sensoriais temporárias”; “a algumas informações referentes ao patrimônio e aos bens publicados na escrita ampliada ou em Braille” ou a “alguns programas”.

Para que o museu possa ser reconhecido como universalmente acessível (COHEN, 2012), precisa garantir a educação contextualizada e significativa (JULIÃO, 2014) para os diferentes públicos, através da comunicação visual e comunicação não visual.

A nosso ver, as instituições museológicas brasileiras só vão cumprir o princípio da “universalidade de acesso, o respeito e a valorização da diversidade cultural” quando o setor museológico compreender que o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e aos bens culturais não é apenas uma questão legal, mas, fundamentalmente uma questão social.

Em outras palavras; é o museu que precisa mudar como um todo em suas múltiplas dimensões de natureza física, comunicacional, pedagógica e atitudinal (SASSAKI, 2010), para garantir o acesso permanente para todas as pessoas videntes e não videntes e não o contrário.

E os relatos dos entrevistados Eliana, Irineu e Emília apontam para a importância do acesso aos museus para que todas as pessoas “crianças, adolescentes, jovens ou idosos” possam “conhecer a história da humanidade” e das “diferentes culturas”. E também destacam em suas falas que os museus precisam romper com as barreiras físicas e eliminar os obstáculos (SASSAKI, 2010), para que as pessoas cegas ou com baixa visão possam usufruir o direito de conhecer os museus.

E como vimos, para garantir a mobilidade espacial com autonomia, inclusive para o público espontâneo, os museus precisam adequar as antigas estruturas das edificações (COHEN, 2012) às necessidades individuais e disponibilizar recursos (SASSAKI, 2010) comunicacionais táteis e sonoros.

Em relação à comunicação do patrimônio e dos bens nos (15) quinze museus pesquisados, bem como na maioria dos cinco mil museus brasileiros que ainda se alinham aos antigos modelos de museu (JULIÃO, 2014), conforme relatamos, a comunicação é visual e escrita. Sendo assim, faz-se necessário disponibilizar recursos comunicacionais, inclusive para o público espontâneo.

E dizemos isto porque, diante das observações durante a ação sensorial no museu de Timbó e dos relatos dos entrevistados, não temos dúvida da importância da interação com o patrimônio e com os bens materiais através das sensações visuais, táteis, sonoras e olfativas e da visita mediada pelas educadoras.

O acesso aos bens instigou as pessoas de diferentes idades a socializar histórias conhecidas ou vivenciadas, contextualizar as histórias das peças musealizadas relacionando-as ao processo migratório para o Brasil e a colonização da Colônia Blumenau. Nessa perspectiva, o acesso aos bens possibilitou as pessoas se reconhecerem no espaço museal enquanto sujeitos das histórias contadas, como construtores da história ao socializar conhecimento e ao ressignificá-los.

Em relação à transformação da história, pessoas como a Adriana (citada na introdução), os entrevistados Eliana, Emília, Ilse, Irineu e Ana Maria Morales Crespo (2009) demonstraram ciência que sem os movimentos reivindicatórios que iniciaram em meados dos anos de 1960 pela igualdade de direitos e mais recentemente pela inclusão social (MANTOAN, 2003) e universalidade de acesso (SASSAKI, 2010) muito provavelmente, as pessoas com deficiência continuariam fadadas a exclusão e a segregação domiciliar e institucional.

Por este motivo, continuam lutando, todos os dias contra as atitudes discriminatórias, preconceituosas, excludentes e segregativas e pelo acesso a todos os espaços e equipamentos sociais, conscientizando as novas gerações que a inclusão é um processo permanente.

Também os espaços museais precisam conceber a acessibilidade como um processo permanente porque o museu não é estático, suas antigas estruturas mudam, assim como a gestão, as exposições e o quadro de profissionais responsáveis pelo atendimento ao público.

Em relação à prática pedagógica nos museus é importante salientar que não podemos confundir a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva com o Modelo Médico Pedagógico e o processo de integração. Em outras palavras, não há

necessidade de criarmos programas, ações, ou espaços adaptados (MANTOAN, 2003) nos museus para o atendimento do público cego ou com baixa visão. Isto porque, estaríamos caminhando no sentido inverso da Educação Inclusiva que não admite a segregação das pessoas.

Precisamos considerar o museu como um recurso de acessibilidade e um importante espaço para a educação. Sendo assim, o ideal é a convivência (MANTOAN, 2003) entre as pessoas videntes e não videntes que trabalham ou visitam os museus porque a Educação Museal é um processo que acontece quando as pessoas estabelecem relações, socializam os seus conhecimentos (SANTOS, 1994) e se reconhecem no espaço como sujeitos da história (JULIÃO, 2014)

E por fim, chegamos a um ponto crucial para a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva: a dimensão de natureza atitudinal (MANTOAN 2003; SASSAKI, 2010). O que as falas de (14) quatorze atendentes e educadores de museu revelam é que as atitudes destes profissionais em relação ao público cego ou com baixa visão não vai mudar porque a acessibilidade universal está garantida na Legislação sobre Museus.

Para que o foco da atenção nas instituições museológicas se volte para os visitantes e não apenas para o patrimônio e que a Educação Museal seja acessível para os diferentes públicos vidente e não vidente o museu precisa mudar como um todo e as mudanças incluem primeiramente “as mentes das pessoas” (MANTOAN, 2003) que trabalham nos museus.

A partir do momento que os profissionais videntes e não videntes que atuam nos museus compreenderem que a deficiência é uma construção histórica, política, social e cultural e que a limitação visual por si só não é um impedimento para que as pessoas enxerguem o museu, vão entender que o público cego ou com baixa visão não é um “público especial”. É um visitante como todos os outros e tem o direito de conhecer o patrimônio e os bens culturais de maneira contextualizada e significativa. A única diferença está nas necessidades individuais de cada pessoa (MANTOAN, 2003), já que algumas necessitam de recursos e condições específicas para usufruir o direito de conhecer os museus.

E para concluir, em nosso entendimento, as equipes dos museus precisam compreender a diversidade humana para valorizar suas diferenças, bem como, os diferentes olhares do público vidente e não vidente acerca do museu, porque que é essa pluralidade de olhares, concepções e ideias que tornam a Educação Museal

tão interessante e tão significativa tanto para as pessoas que atuam nos museus quanto para os visitantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa chegamos à conclusão que três principais barreiras impedem o acesso à Educação Museal, ao patrimônio e ao acervo em (14) quatorze dos (15) quinze museus pesquisados: a Barreira Arquitetônica, a Barreira Comunicacional e a Barreira Atitudinal.

Contudo, constatamos através da análise de dados que a principal barreira de impedimento que causa a exclusão das pessoas cegas ou com baixa visão é a barreira atitudinal “erguida” pelos profissionais que atuam nas instituições museológicas pesquisadas em relação a este público. Conforme relatado, as barreiras atitudinais são geradas pelas atitudes e comportamentos dos indivíduos que impedem o acesso de outras pessoas a algum local, seja de maneira intencional ou não.

Temos como proposta para a eliminação desta barreira de impedimento na prática museológica, assim como, das barreiras arquitetônicas e comunicacionais: a Educação Museal para todos, sem exceção, ou melhor dizendo, o acesso à Educação Museal para todos os diferentes públicos, sejam eles videntes ou não videntes, nos mesmos ambientes.

Cabe destacar que propomos a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva para o acesso permanente para as pessoas cegas ou com baixa visão nos espaços museais, porque a inclusão social e a acessibilidade estão intrinsecamente vinculadas. A nossa proposta se ampara no princípio de universalidade de acesso conforme preconiza a Legislação sobre Museus, mais especificamente o Estatuto de Museus (2009) e mais recentemente no Documento Preliminar do Plano Nacional de Educação Museal (2014). Assim como, no princípio democrático de Educação da Constituição Federal e fundamentalmente na proposta de Educação para Todos, sem exceção, da Educação Inclusiva.

Conforme relatamos, para que todas as mais de cinco mil instituições museológicas se tornem acessíveis para os diferentes públicos videntes e não videntes, o “museu precisa mudar como um todo” e para tanto, precisa eliminar as barreiras de acesso à Educação Museal, aos acervos e coleções.

Não é possível pensar em universalidade de acesso conforme recomendado na Legislação sobre Museus enquanto as instituições museológicas continuarem alicerçadas em modelos antigos de museu que datam os séculos XIX e XX. Estes modelos tornam os museus inacessíveis para alguns públicos, principalmente para o público não vidente, porque se constituem como “espaços sagrados” que se preocupam mais com a prática preservacionista do que em mediar às visitas de maneira contextualizada e significativa para os visitantes.

Apenas para lembrar, consideramos a Educação Museal contextualizada e significativa quando o visitante compreende a história do patrimônio e das peças musealizadas no seu contexto e consegue relacionar à realidade de maneira crítica e não passiva. Por este motivo, os museus não podem se fundamentar teoricamente na história oficial do estado e representar apenas alguns segmentos da sociedade, porque são importantes espaços de educação para a população em geral e precisam representar simbolicamente a diversidade humana e as suas diferenças.

Para o “museu mudar como um todo” precisa mudar em suas múltiplas dimensões de natureza física, comunicacional, pedagógica e atitudinal (SASSAKI, 2010), para garantir o acesso permanente para todas as pessoas videntes e não videntes e não o contrário. E é o estado, o setor museológico, os gestores e os profissionais que atuam nas diversas áreas das instituições, especialmente os educadores de museu, que precisam adotar novas práticas e teorias com vistas para a redefinição do papel social e pedagógico dos museus.

Caso estas mudanças não ocorram nos próximos anos, muitos museus vão continuar encerrando em si, o seu valor histórico e não cumprindo a função social de reconhecimento dos diferentes públicos enquanto sujeitos produtores de cultura e sujeitos da história. Isto porque, é a identificação com o patrimônio material e imaterial que confere às pessoas um sentimento de pertencimento ao museu, haja vista que se sentem simbolicamente representadas. Conforme relatamos, até poucos anos, os museus estiveram a serviço do estado e de alguns segmentos da elite que detinham o poder, sendo assim, até meados da década de 1980, os museus eram espaços de direito para poucos e representavam simbolicamente a elite branca, vidente e letrada, em detrimento da população em geral (JULIÃO, 2014).

Nos últimos anos, o estado, os setores museológicos assim como teóricos de diferentes áreas do conhecimento vêm fomentando novas formas de representação

e de identificação dos diferentes grupos nas instituições museológicas assim como, a democratização destes espaços.

Contudo, estas mudanças ainda não contemplaram efetivamente o público cego ou com baixa visão, isto porque, continuam excluídos nos espaços museais e esta realidade está evidenciada no questionário aplicado em (15) quinze museus, assim como nas falas dos atendentes e educadores de museus. De acordo com os profissionais que responderam ao questionário sobre a acessibilidade, à exclusão do público cego ou com baixa visão ocorre devido às barreiras arquitetônicas e inadequações na estrutura das antigas construções que abrigam os museus na atualidade.

Concordamos com os profissionais que as barreiras físicas nos ambientes representam um fator importante que dificulta a inclusão, assim como a barreira comunicacional, que não foi citada. Porém, não é o fator determinante para a falta de acesso nas instituições museológicas. Concluimos, através desta pesquisa que, o que realmente causa a exclusão do público cego ou com baixa visão nos espaços museais é a barreira atitudinal.

Tanto as barreiras arquitetônicas e comunicacionais, quanto à barreira atitudinal se configuram como resultado dos Paradigmas da Exclusão, Segregação e Integração. Ocorre que em diferentes contextos históricos, social, político, econômico e cultural, a compreensão do sentido da deficiência pelas culturas ocidentais levava às atitudes discriminatórias, preconceituosas, classificatórias e excludentes em relação às minorias e isso refletiu diretamente na estrutura e no planejamento dos ambientes físicos e sociais, bem como nos tipos e meios de comunicação necessários para a realização do processo comunicacional.

Portanto, as antigas e até mesmo as novas edificações que abrigam os museus na atualidade, representam simbolicamente a maneira de conceber o fenômeno social deficiência em diferentes tempos e contextos, ou seja, pela ótica do Modelo Individual Médico Clínico e não pela ótica do Modelo Social de compreensão da deficiência, ou seja, como uma questão social. Isto responde porque as construções que abrigam os museus se apresentam inacessíveis ao público cego ou com baixa visão: porque não foram planejados para a mobilidade espacial com autonomia, o direito de uso e para a comunicação visual e não visual dos seus bens.

Partindo da compreensão da deficiência como questão social e dos seus paradigmas, principalmente do Paradigma da Inclusão, concluimos que a exposição

sensorial realizada no museu de Timbó em 2012, assim como as ações museológicas para os públicos especiais observada em um museu no estado de São Paulo, se aproxima mais do Modelo Individual de compreensão da deficiência e Modelo Médico Pedagógico do que da Educação Inclusiva. Dizemos isto porque, constatamos a criação de ações e programas direcionados para os públicos considerados “especiais” o que leva às ações classificatórias e segregadas em espaços restritos para o atendimento educativo especializado, realizado por educadores especialistas.

Tanto na escola regular quanto nos museus, todos os profissionais precisam romper com a barreira atitudinal, ou em outras palavras, com as atitudes discriminatórias e excludentes e se conscientizar que todos são responsáveis em se especializar no atendimento para todos os alunos, assim como, para todos os diferentes públicos nos museus. E isto é possível quando as limitações física, auditiva, sensorial, intelectual e as limitações múltiplas são reconhecidas como limitações que por si só, não impedem a aprendizagem, a interação entre as pessoas, a troca de experiência e a socialização de conhecimentos nas escolas ou nos museus. Conforme relatado, o que impede o acesso nos museus à Educação Museal e aos bens são as barreiras de impedimento e a falta de condições e recursos específicos para a mobilidade espacial com autonomia e a comunicação visual e não visual.

É preciso destacar que o atendimento para as pessoas cegas ou com baixa visão precisa ocorrer nos espaços comuns ao público em geral para promover a interação entre profissionais e visitantes, tendo como objetivo principal a convivência e a valorização das diferenças humanas.

Nós, profissionais da área da Educação Escolar e Educação Museal precisamos compreender que somos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola regular, que deve ser acessível para todos os alunos (MANTOAN, 2003) e pela Educação Museal que deve ser acessível para todos os públicos que frequentam os museus, sem exceção, inclusive para o público espontâneo.

Não podemos mais justificar o não atendimento das pessoas cegas ou com baixa visão nos espaços museais: “porque temos medo de atender este público”; “porque não sabemos atender pessoas cegas”; “porque não sabemos guiá-los”; “porque não somos especialistas na Educação Especial para os públicos especiais”;

“porque não sabemos construir a comunicação não visual nos museus”; “porque não recebemos formação para este tipo de atendimento”; “porque não sabemos estimular todos os sentidos”; “porque não conhecemos os recursos multissensoriais e tecnologias assistivas”; “porque o museu não dispõe de recursos financeiros para investir no acesso para o público cego” e tantas outras “desculpas”.

O que está por trás das nossas falas é o que não queremos admitir: é mais fácil excluir as pessoas que não sabemos ensinar ou “transferir o problema” para os professores e educadores especialistas de museu do que trabalhar com “pessoas reais”, tão diferentes das pessoas “ideais” que aprendemos a ensinar, aquelas “normalizadas” pelo sistema capitalista industrial excludente (MANTOAN, 2003).

As nossas justificativas para a exclusão e segregação de algumas pessoas são infinitas, mas, o que precisamos fazer com urgência é começar a transformar a sociedade em geral e derrubar as barreiras que impedem a inclusão social. E trabalhar a Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva, em nossa concepção, pode contribuir para eliminar as barreiras que limitam, dificultam ou impedem a universalidade de acesso aos bens culturais, dentre elas, as barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais (SASSAKI, 2010).

E precisamos fazer isto porque somos seres humanos responsáveis pela inclusão de todas as pessoas, sem exceção e não por obrigação, pelo fato da inclusão estar prevista na Constituição Federal ou porque a universalidade de acesso consta no Estatuto de Museus.

E para finalizar, entendemos que os atendentes e os educadores de museu “vão perder o medo” de trabalhar com profissionais cegos ou com baixa visão e a guiar os visitantes videntes e não videntes, mediando às visitas de maneira contextualizada e significativa quando começarem a conhecer as pessoas. Com a convivência vão perceber que as pessoas cegas ou com baixa visão são pessoas como todas as outras e têm sentimentos, voz social, sonhos e projetos de vida, estudam, trabalham, viajam, praticam esportes, namoram, fazem sexo, se casam, tem filhos ou não e assim por diante.

E se ainda restam dúvidas sobre quem tem a ganhar com Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva para as pessoas cegas ou com baixa visão nos espaços museais, podemos afirmar que todos: setor museológico, profissionais que atuam nos museus e visitantes.

E por fim, consideramos que o percurso desenvolvido até aqui proporcionou um aprendizado acerca da Educação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva que ainda precisa ser aprofundado, porque são impressões provisórias que precisam dar lugar a novas impressões, agora pelo olhar de outros pesquisadores, videntes e não videntes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 2, p. 63-70, 1995.

_____. **Um esforço ativo pelo respeito à dignidade das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais**. Brasília (DF): Secretaria de Educação Especial / Ministério da Educação, 2000 (Documento para órgãos governamentais).

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. UNESP Marília, ano XI, n. 21, p.160-173, março de 2001.

_____. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1. ed. Marília (SP): FUNDEPE, v. 1. 2004. p. 3760

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.

BORENSTEIN, Miriam Süsskind; PERIERA, Valdete Prevê; RIBAS, Dorotéia Lões *et al.* Historicizando a enfermagem e os pacientes em um hospital psiquiátrico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), 56(2): 201-205, mar/abr. 2003.

BRASIL. **Constituição de 1998**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1998, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 28/2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000. 393p.

_____. PNEM - Programa Nacional de Educação Musea. Plataforma de Diálogos para a Costrução de um Programa de Educação Museal. Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília/DF. Disponível em: <<http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/documento-preliminar1.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015, às 9h53

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. 2009. 375f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo - Curso de Pós-Graduação em História, São Paulo, SP.

_____. Pessoas deficientes, invisibilidade, saber e poder. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1298916664_arquivo_arquivo112.pessoasdeficientes,invisibilidade,saberepoder.pdf>. Acesso em: 2014.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. **Cadernos Museológicos - Acessibilidade a Museus**. v. 2. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus/ MinC/Ibram, 2012.190 p.

COQUEIRO, Elzanir Araruna da Silva; SANTO, Maria Neves do Espírito; DANTAS, Valdilene de Lima Perez *et al.* **Os vários paradigmas que permeiam a História da pessoa com deficiência em nossa sociedade**. *Revista Sociedade e Cultura*. Publicado em 26 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-varios-paradigmas-que-permeiam-a-historia-da-pessoa-com-deficiencia-em-nossa-sociedade/33351/>>. Acesso em: 2014.

ELALI, A. G.; de ARAÚJO, G. R.; PINHEIRO, Q. J. Acessibilidade Psicológica: eliminar barreiras “físicas” não é o suficiente. In: PRADO, de A. R. A.; LOPES, E. M.; ORNSTEIN, W. S. (Orgs.). **Desenho Universal: Caminhos da Acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume Editora, 2010. p.117-127. Disponível em: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/ ipos-de-barreiras/>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015, às 9h53.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos: UFSCar, 2012.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: **Caderno de Diretrizes Museológicas**. 2. ed. 2006. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/arquivos/Museus/File/caderno-diretrizes/cadernodiretrizes_segundaparte.pdf>. Acesso em: abril de 2014.

KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da Insurreição**. Jundiaí: Paco, 2011.

KIRST, Adriana Cristine. **As aprendizagens do público com deficiência visual**: uma experiência de diálogo com a Arte Contemporânea. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC.

MACHADO, Andrea; KEIM, Ernesto Jacob. Educação Museal: o museu no contexto da pessoa cega ou com baixa visão. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, n.57, v.1, p.21-37, jan – jun. 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar? O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHEZI, Fabiana. **Acessibilidade em museus de arte**: questões para elaboração de audioguias. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. 24. ed. São Paulo: Brasileira, 1991.

MATTOSO, Verônica de Andrade. **Ora, direis, ouvir imagens?**: um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, RJ.

MIKOLCI, Richard. Reflexões sobre a normalidade e desvio social. **Estudos sobre Sociologia**. Araraquara, 13/14: p. 109-216, 2002-2003.

MOUTINHO, Mário. Conceito de Museologia Social. **Cadernos de Museologia**, n. 1, 1993. (Textos de Museologia. Jornadas sobre A Função Social do Museu).

SANTOS, Maria Célia T. Moura. A Escola e o Museu no Brasil: uma história de confirmação do interesse da classe dominante. In: **Cadernos de Museologia**, n. 3. (41). Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA, 1994. 136p.

_____. **Encontros museológicos-reflexões sobre museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n1/a03v7n1.pdf>>. Acesso em: 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1987.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. ampliada e revisada pela nova ortografia. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a história da pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VEIGA, José Espínola. **A vida de quem não vê**: memórias de um cego. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1946.

_____. **O que é ser cego**. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1983.

VERGARA, Silvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 2014.

SITES CONSULTADOS:

<<http://www.crfaster.com.br/gfamosos.htm>>

<<http://www.ethelrosenfeld.com.br/personalidades4-hellenkeller.htm>>

<<http://www.icom.com.br>>

<<http://www.icom-portugal.org/pagina,123,124.Aspx>>

<<http://www.icomamerica.com/en/>>

<<http://www.ibram.gov.br>>

<<http://www.iphan.gov.br>>

<<http://www.icomamerica.com/en/>>

<<http://www.museus.gov.br/>>

<<http://pnem.museus.gov.br/>>

<<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>>

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

<<http://www.tate.org.uk/visit/tate-modern>>

BIBLIOGRAFIAS

BARROS, Armando Martins de. **Quando a cegueira guia o olhar**: notas sobre as práticas educativas inclusivas. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – UFF, 1993.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, p.1-8, 2002.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, n.2, v.16, p.159-176, Mai.-Ago, 2010.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome do Educador ou Atendente de Museu: _____

1ª O Museu (nome da instituição) recebe a visita de pessoas cegas ou com baixa visão?

- Não
- Sim, como público espontâneo, guiados pelos acompanhantes
- Eventualmente, durante exposições sensoriais temporárias
- Sim, através de ações museológicas sensoriais permanentes

2ª Possíveis motivos pelos quais as pessoas com deficiência visual não visitam o museu:

- Falta de capacitação da equipe para o atendimento adequado para este público
- Não são organizadas exposições sensoriais, mesmo que temporárias
- Não está adaptado para mobilidade espacial com autonomia
- Não há o acesso tátil ao acervo e às coleções museológicas

3ª Em exposições sensoriais temporárias:

- Apenas um espaço é adaptado para a mobilidade e interação tátil
- Todo o museu é adaptado para orientação, mobilidade e interação tátil
- Para enxergar a exposição sensorial temporária, a pessoa com limitações visuais precisa ser guiada por um acompanhante ou por um profissional da equipe do museu.

4ª Caso o acesso ao museu seja garantido às pessoas com limitações visuais a equipe recebe capacitação adequada para o atendimento deste público?

- A equipe do museu não recebe capacitação específica para o atendimento das pessoas com limitações visuais
- Apenas os Educadores de Museu recebem capacitação para guiar e mediar conhecimentos
- Toda a equipe que trabalha no museu é capacitada e tem condições de guiar as pessoas, descrever o espaço museal e mediar o conhecimento

5ª Caso seja garantido o acesso permanente para as pessoas com cegas ou com baixa visão no museu, quais são os recursos abaixo relacionados oferecidos para a apropriação do conhecimento?

- Maquete para reconhecimento espacial do patrimônio visitado
- Piso tátil diretivo para liberdade de mobilidade
- Cordas guia
- Mapa tátil de localização
- Aplicativo de localização
- Comunicação do patrimônio e do acervo através de históricos, etiquetas e catálogos escritos em Braille
- Visita guiada ou mediada por profissionais do museus
- Áudio-descrição dos espaços e do acervo museológico
- Matrizes táteis
- Réplicas do acervo e obras de arte
- Peças do acervo em duplicidade
- Lupas (para visitantes com baixa visão)
- lupas eletrônicas (para visitantes com baixa visão)
- recursos *on line* com imagem ampliada (para visitantes com baixa visão)
- Outros _____

6º Nas ações museológicas, os Atendentes e Educadores de Museu:

- Estimulam a integração tátil com o acervo museológico (manipulação do acervo em duplicidade, de réplicas e matrizes táteis, além da leitura em Braille)
 - Estimulam as impressões referentes aos cheiros do museu
 - Estimulam as impressões referentes aos sons do museu
 - Descrevem cenários museológicos ou cenas do cotidiano com o fim de estimular “os gostos do museu, do acervo, das obras de arte”.
- Ex. Memória dos gostos- descrição de como se preparava o melado, o açúcar mascavo e a rapadura nos engenhos de cana-de-açúcar.

7º Após as ações museológicas, os profissionais do museu, juntamente com os visitantes, realizam um avaliação da atividade?

- Sim
- Não
- Sim, mas de forma alternada, com públicos específicos.

8º As visitas espontâneas, guiadas por acompanhantes são avaliadas?

- Sim
- Não

9º Instrumento de avaliação:

- Relatos da experiência
- Questionário de avaliação
- Livro de sugestões
- Recursos *on line*
- Outro