

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS: PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS EM DEBATE

EDUCACIONAL ACTION IN CULTURAL SPACES:
SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVES IN DEBATE

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva¹ 

Priscila Anversa^{1,*} 

RESUMO: O texto visa problematizar as categorias aprendizagem e mediação no tocante ao acesso de pessoas com deficiência nos espaços culturais. O objetivo é desvelar a especificidade da aprendizagem na formação artística e estética, versando também sobre arte, atividade e acessibilidade a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. A abordagem metodológica parte da análise de estudos bibliográficos e de relatos dos encontros do projeto *Família no Museu* entre 2012 e 2019, evidenciando a necessidade de ampliação de programas e de estudos na área.

Palavras-chave: Família. Museu. Inclusão. Arte. Mediação.

ABSTRACT: The paper proposes problematizing learning and mediation categories referring to people with disabilities in cultural locations, and aims to uncover the specificity related to learning during artistic and aesthetic development, while also discussing art, activity and accessibility from the perspective of Historical-Cultural and Historical-Critical Pedagogy. The methodological approach emerges from the analysis of bibliographical studies and reports from meetings of the *Família no Museu* project that took place between 2012–2019, revealing the need broaden the programs and studies in this field.

Keywords: Family. Museum. Inclusion. Arts. Mediation.

1. Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis (SC), Brasil.

*Autora correspondente: pri.anversa@gmail.com

Número temático organizado por: Lucia Reily e Selma Machado Simão

Introdução

Alargar reflexões sobre a formação artística e estética de pessoas com deficiência tem sido uma demanda urgente. As premissas que sustentam as condições empíricas para os debates a serem empreendidos neste texto são resultantes dos estudos mobilizados pelo Grupo de Pesquisa *Educação, Artes e Inclusão* da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e dos desdobramentos do projeto *Família no Museu: Um encontro inclusivo*, uma ação extensionista do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/UDESC). Em 2021, o projeto fez 10 anos, motivando-nos a pensar acerca desse trajeto em sua complexidade, sobretudo quanto aos processos formativos que envolvem as experiências com arte às pessoas com deficiência, as quais representam o palco de ação do Família no Museu.

Desde seu início, o projeto estabeleceu práticas culturais que ressignificam os parâmetros da inclusão, visando a manutenção dos direitos ao desenvolvimento e ao acesso cultural a todos os indivíduos. O projeto gera novos processos de aprendizagem através da experiência estética, afastando a ideia de exclusão social, pois, para as pessoas com deficiência, a amplitude de sua vida está relacionada às oportunidades que lhes são ofertadas, e, se forem limitadas, compromete-se o desenvolvimento desse grupo.

Compreendemos que “exclusão e inclusão não são conceitos autoexplicativos porque se referem a fenômenos relacionais — um não existe sem o outro e os dois fazem parte do modelo capitalista de produção dos bens materiais e simbólicos” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 11). A exploração do ser humano está na base do modelo social de formação estética, que carece de políticas culturais para pessoas com deficiência.

Tendo em consideração a contribuição da arte não somente no desenvolvimento físico e psicológico das pessoas com deficiência, mas também em seu potencial de promover ambientes sociais e novos conhecimentos em que as diferenças são vistas como processos de aprendizagem, destaca-se a arte como possibilidade de gerar experiências sensíveis e estéticas, basilares ao desenvolvimento dos indivíduos, os quais se apropriam do aparato cultural em seu entorno e ampliam conhecimentos por meio de mediações.

Conforme assinala Ferreira (2013), a arte é uma necessidade ontológica, porém muitos indivíduos não carecem dela, porque não foi engendrada nem motivada em seu íntimo. É papel da educação criar a necessidade da arte na vida das pessoas, e a ação educativa em espaços culturais¹ é um importante incentivo nessa direção, pois tais locais concentram patrimônios da humanidade capazes de transmitir conteúdos que por vezes a especificidade da escola não permite conceber.

Pretendemos, com este texto, colocar em debate o que envolve os processos de aprendizagem e mediação sob uma perspectiva filosófica sócio-histórica, entabulando reflexões sobre a formação artística e estética e as possibilidades de inclusão nos espaços culturais a partir da experiência do projeto Família no Museu, elucidando as dicotomias e complexidades que configuram a ação educativa no contexto da inclusão.

A Aprendizagem das Pessoas com Deficiência em Contextos Educativos

Neste tópico, abordaremos a questão da aprendizagem por dois aspectos. No primeiro, tomamos por base a premissa de que ao longo dos anos paira no ideário pedagógico de uma parcela de educadores a noção de que a pessoa com deficiência apresenta déficit de aprendizagem como decorrência da deficiência. Os cegos, por exemplo, são subsumidos à ideia de capacitismo, e a educação estética carece de maior rigor e preparo para que não recaia ao âmbito terapêutico, conforme sublinham Fonseca da Silva e Kirst, (2009, p. 4):

Outro ponto a ser levantado é justamente a forma como as pessoas cegas são tratadas. Não só pela sociedade, mas também por algumas instituições que veem o cego como alguém incapaz, tratado, muitas vezes, como se tivesse algum tipo de deficiência mental, desqualificando-o diante das possibilidades que o cego pode atingir. Podemos observar um enfraquecimento no atendimento de certas instituições que se propõem a trabalhar em oficinas de arte com cegos, e que não possuem um profissional preparado. Nesta realidade a arte é abordada como uma forma de terapia, na qual são produzidos objetos utilitários ou de decoração. É preciso mudar este movimento, dar condições para que essas pessoas usufruam das mesmas oportunidades que os demais em uma sociedade, só assim a inclusão que vem sendo proposta faz sentido.

Desconsidera-se, no senso comum, que algumas deficiências não proporcionam nenhum comprometimento da função cognitiva e que muitas vezes o déficit é produzido socialmente, por barreiras que se impõem à escolarização e à vida cultural de pessoas com deficiência. Tratamos aqui da escolarização como um tema correlacionado com a educação de museus, porque os maiores programas educativos que atendem pessoas com deficiência são vinculados principalmente ao público escolar. Nas camadas populares da sociedade, o primeiro contato com o museu é muitas vezes propiciado pela escola.

O segundo aspecto diz respeito ao próprio saber artístico e sobre a aprendizagem, considerando que a ida ao museu (a partir da escola ou por um programa institucional de universidade pública, como o caso do Família no Museu — o qual será detalhado adiante), deve ultrapassar a atividade de lazer. Embora exista ludicidade na ação educativa, é importante salientar que proporciona, antes de mais nada, a ampliação da formação estética. Isso porque a ludicidade é um recurso, um meio para se chegar a um determinado fim, enquanto o conteúdo da ação é especificamente o que permitirá o alcance, a formação estética, neste caso. Todavia explicitar uma concepção de aprendizagem é problematizar as escolhas pedagógicas e os encaminhamentos construídos, ora pelo museu, ora pela escola, ou mesmo no caso do projeto em discussão, as escolhas pedagógicas da equipe e do setor educativo de cada instituição cultural visitada.

Quando optamos entre uma abordagem naturalista de aprendizagem e uma abordagem sócio-histórica, por exemplo, há diferenças no encaminhamento da ação educativa. Na concepção naturalista a pessoa nasce com todas as potencialidades, e o desenvolvimento é compreendido por etapas, determinado pela idade. Piaget é um dos autores que sustenta as pedagogias do aprender a aprender², abordando essa lógica naturalista seguida por escolanovistas e outras teorias pedagógicas espontaneístas, em que as experiências espontâneas da própria criança e a interação com seu entorno são fontes de experiência e de aprendizagem, reforçando, assim, uma compreensão naturalista de desenvolvimento.

Em contrapartida, a perspectiva sócio-histórica rompe com essa visão ao defender que a aprendizagem não acontece por mudança de idade, mas em decorrência dos fatores sociais e culturais, atrelados a aspectos ambientais, geográficos, históricos, econômicos, vivenciais, sociais, entre outros, os quais impactam diretamente nas experiências dos indivíduos, para que estes ampliem (ou não) a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Na perspectiva sócio-histórica não existe aprendizagem por etapas ou fases determinadas, tampouco um modo específico e linear para pensar o desenvolvimento.

Pasqualini e Eidt (2016), ao abordar a Psicologia Histórico-Cultural, assumem o desafio de pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética. As autoras trabalham com Elkonin, psicólogo contemporâneo de Vigotski que desenvolveu uma teoria sobre aprendizagem. Elas ressaltam que Vigotski, Elkonin e Leontiev — autores da Escola de Vigotski que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural e seus processos pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica —, partem da análise de um contexto específico do início do século XX na União Soviética, mas levantam questões que ainda podem ser adaptadas

na atualidade. Há uma grande produção acadêmica contemporânea que se desdobra dos estudos desses autores e que contribui para pensarmos como aprendem as crianças em nosso tempo, o que iremos discutir com mais profundidade no próximo tópico.

A Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural

Muitos autores da Psicologia Histórico-Cultural se debruçam a compreender os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Iniciaremos esse tópico elucidando Pasqualini e Eidt (2016), as quais indicam conceitos básicos para a compreensão da transição de um período de aprendizagem para o outro, que são: 1) a situação social de desenvolvimento, 2) a atividade dominante, 3) a neoformação e 4) a crise. No que tange o enfoque deste texto, fundamentaremos a análise dos dois primeiros conceitos, a fim de cimentar o debate sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma ampla e, por fim, no próximo tópico, especificamente no contexto da inclusão em espaços culturais.

A *situação social de desenvolvimento* consiste num processo que discute a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é específico dessa faixa etária. É irrepetível, ou seja, cada criança vai vivenciar esse momento da sua forma, de acordo com seu contexto em cada idade ou período de desenvolvimento. Essa situação social do desenvolvimento é justamente a questão que vai se contrapor à ideia de aprendizagem natural, que se dá fora do processo educativo. Então, aqui há uma contraposição bastante direta entre a perspectiva sócio-histórica e a perspectiva naturalista/idealista. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem da criança está diretamente atrelada ao entorno social. Há diversos estudos de Luria (1994) que comparam como ocorre o desenvolvimento cognitivo entre grupos de pessoas escolarizadas e grupos de pessoas não escolarizadas.

Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos — percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior — variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos. (LURIA, 1994, p. 215)

Os estudos desenvolvidos pelo autor demonstram como a escolarização modifica a forma de olhar para o contexto social e ampliam a forma de idear para além do imediato, possibilitando abstrações mais complexas.

O segundo conceito que iremos nos debruçar é o de *atividade*. Para Davidov (1988), atividade é uma unidade de vida do indivíduo que abarca, em sua estrutura integral, correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações, ou seja, é tudo aquilo que o indivíduo faz e desenvolve no cotidiano. A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica — ambas de viés materialista histórico-dialético —, têm em seu núcleo categorial o conceito de trabalho³, de ação humana de produção cotidiana da vida, dizendo respeito, portanto, à atuação do ser humano no mundo que o rodeia.

Destacamos que o ser humano primordialmente busca resolver suas necessidades de sobrevivência de produção da própria vida material. Conforme Marx e Engels (2007, p. 32) a produção dos meios de satisfação das necessidades é a primeira e fundamental mediação da história, “o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”.

Por conseguinte, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer as necessidades. De forma dialética, a partir do momento em que o ser humano começa a modificar a natureza, modifica

também a si próprio. Sendo assim, o ser humano produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas (KOSIK, 1976).

Na produção da existência, os seres sociais modificam a natureza, transformam-na, e, portanto, criam novas necessidades, satisfazendo suas necessidades primeiras e gerando a possibilidade de outras, tanto para reproduzir aquilo que já foi produzido, quanto porque já dominam e conhecem a natureza. Esse é o processo do trabalho como ação humanizadora. Cria-se uma realidade humanizada ao passo que o ser humano se apropria da natureza por meio do trabalho, modificando-a e nela se objetivando: no trabalho há transferência de atividade do sujeito ao objeto, o que é chamado de processo de objetivação (DUARTE, 2013). O trabalho sempre é um processo de objetivação (MARX, 2010), mas, para que ocorra, é necessário que o indivíduo aprenda a usar instrumentos, o que exige a aprendizagem das funções desses e das operações que necessita executar para o uso. O instrumento contém atividade social acumulada, que deverá ser transferida do objeto para o sujeito; esse é o processo de apropriação (LEONTIEV, 1978). A relação dialética entre apropriação e objetivação transforma tanto o indivíduo como o objeto, ou seja, há a transformação subjetiva e objetiva.

Dito isso, sublinhamos que a teoria da atividade explica os fenômenos e todas as ações que o indivíduo desenvolve no dia a dia, através de novas necessidades, novos motivos, novas finalidades, novas tarefas, novas ações e operações, como nos coloca Davidov (1988), importante teórico para compreender a relação dialética entre atividade e aprendizagem.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a importância do ato de ensinar decorre, segundo Pasqualini (2010), da própria compreensão das leis que regem o processo de desenvolvimento, visto que o ensino é fonte de desenvolvimento. A ação educativa em espaços culturais se torna, então, indispensável, sobretudo à formação artística e estética através de mediação para a apropriação do conhecimento e da experiência em arte, questão a ser aprofundada a seguir.

A Mediação e os Processos Educativos em Espaços Culturais: a Experiência do Projeto Família no Museu

A mediação é nuclear ao processo de aprendizagem, mas é pertinente realçar que as pessoas não aprendem da mesma maneira apenas por pertencerem a uma mesma faixa de idade. Destacamos anteriormente que a aprendizagem não é natural nem espontânea, uma vez que há diferenças no modo em que cada faixa etária responde à aprendizagem, precisamente porque as mediações são diferentes: mesmo que as pessoas reúnam as mesmas condições de aprendizagem do ponto de vista biológico, as oportunidades se distinguem. É o caso dos participantes do Família no Museu, pessoas com deficiência que na maioria das vezes não receberam as mediações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem nos diversos espaços educativos, para além do escolar.

O projeto iniciou a partir dos resultados de uma dissertação defendida em 2011, intitulada: *O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência? Com a palavra, as mães*⁴. Nesse estudo, um dado ficou em evidência: a baixa oferta de programas de atendimento para pessoas com deficiência e com acessibilidade em museus de arte em Florianópolis (SC). Esse dado motivou a elaboração do *Família no Museu: Um encontro inclusivo*, ação extensionista que aproxima famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência dos museus e espaços culturais. A matriz filosófica do projeto é o materialismo histórico-dialético, e, conseqüentemente os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam estão circunscritos na Pedagogia Histórico-Crítica, no âmbito pedagógico, e na Psicologia Histórico-Cultural,

na esfera do desenvolvimento humano. Conforme mostra a Fig. 1, as ações educativas para o público com deficiência propostas pelo projeto vislumbram integrar as famílias e os espaços culturais.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 1. 5º Encontro do projeto, ocorrido no Museu da Imagem e do Som (MIS/SC), em outubro de 2013.

Do ponto de vista das instituições museais, muitos aspectos podem ser evidenciados em se tratando das ações educativas para pessoas com deficiência, como a carência de acessibilidade, de formação continuada dos profissionais e de materiais e objetos acessíveis que possibilitem a ampliação da experiência estética desse público. Nessa conjuntura, ressaltamos o papel do mediador, professor ou educador de museus como o sujeito responsável por desenvolver o processo pedagógico, levando o sujeito da ação pedagógica da síntese à síntese.

Ocorre que estas formas mais desenvolvidas de conhecimento “não pairam no ar”! Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de educação como mediação na pedagogia histórico-crítica, bem como seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 11)

Os autores complementam a análise abordando a realização do processo pedagógico de mediação imerso na prática social, cabendo à práxis educativa. Na concepção marxista, a práxis é a ação política intencional e transformadora da vida humana. Nesse sentido, práxis educativa diz respeito às ações planejadas, sequenciadas e intencionais que busquem ampliar os saberes dos estudantes a partir da disseminação de formas mais complexas de desenvolvimento do pensamento, que por sua vez permitam uma compreensão da prática social mais ampla.

Nas teorias espontaneístas, o professor é um facilitador, porque o conhecimento já está na criança, já nasce com ela; a escola irá unicamente criar espaços para que a criança desenvolva a aprendizagem. Para outro grupo de teorias de perspectiva sócio-histórica — como já mencionado, a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica —, a função do professor é fundamental, porque é ele quem introduzirá as aprendizagens e estimulará o aluno. O professor possui o saber sintetizado e irá partilhar esse conhecimento

em sala de aula. É o sujeito responsável por organizar o processo educativo em todas as atividades escolares, mesmo aquelas pensadas com finalidade menos diretiva. Essa ação é primordial, porque sem a organização do processo educativo a partir das atividades-guia (atividades principais que propiciam a ampliação da formação) e sem a mediação do professor, dificulta-se a aprendizagem e se empobrece o processo, cujo resultado não representará aprendizagem qualitativa.

Entender esse aspecto possibilita a compreensão do papel do processo educativo institucional em direção à humanização dos indivíduos, culminando no compromisso com um ensino desenvolvente. O conceito vigotskiano⁵ de *obutchénie*⁶ (PUENTES; LONGAREZI, 2017) nos permite entender a mediação como fonte do desenvolvimento humano, ao constatar que decorre da atividade compartilhada e orientada por um par mais desenvolvido, guiando o processo de apropriação pelo indivíduo das riquezas culturais humanas.

Considerando os aspectos da aprendizagem para pessoas com deficiência em contextos educativos, anteriormente discutidos, questionamos: qual relação mediadora o educador de museu estabelece com os participantes? Entendemos que diferentemente do professor na escola, o educador do museu não tem a oportunidade de sequenciar as atividades. No entanto isso precisa ser considerado no planejamento, pois desenvolver uma parceria entre a ação educativa e o professor da escola é fator fundamental para que a atividade no museu amplie a formação estética do participante, sobretudo a pessoa com deficiência — para a qual a mediação precisa ser ainda mais planejada. Estreitar a relação entre museu e escola, além de engendrar novas formas de participação, bem como criar objetos mediadores e atividades que estimulem a aprendizagem se torna iminente, o que pode ser observado na Fig. 2, em que a criança manipula um importante objeto de forma a contextualizar e qualificar aquela experiência.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 2. 3º Encontro do projeto no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), em setembro de 2013.

Farias (2014) realizou em seu estudo uma coleta de dados acerca das contribuições do Família no Museu na perspectiva dos educadores das instituições culturais participantes. A autora buscou identificar as contribuições do projeto para a experiência estética das famílias. Destacamos algumas respostas:

O Educador 1 relata que receber as famílias com filhos que possuem alguma deficiência é uma proposta inovadora para o espaço cultural em que ele atua. Normalmente eles recebem os alunos com necessidades especiais somente acompanhados pelas escolas, mas a proposta com os pais cria

um ambiente diferenciado, e possível somente nestas circunstâncias. (FARIAS, 2014, p. 24-25)

O depoimento do Educador 1 corrobora nosso pressuposto sobre a maior frequência dos estudantes com deficiência ocorrer a partir da escola, sublinhando a pouca periodicidade da família e também a inexistência de programas específicos que atendam famílias com filhos com deficiência.

Já o Educador 3, argumenta sobre a forma que a mediação explora os elementos estéticos das obras presentes na exposição, deixando de ser apenas uma visita guiada, e possibilitando aos participantes a construção coletiva de conhecimentos culturais.

O Educador 4 descreve sobre os laços afetivos que são construídos ao longo dos encontros com o Família no Museu. Algumas famílias já se conheciam no momento em que o projeto esteve no espaço em que ele atua. (FARIAS, 2014, p. 25)

A dinâmica do Família no Museu consiste em dois momentos: o percurso pela exposição ou pelas obras selecionadas, sucedido por oficina que retoma e evidencia conteúdos vinculados à exposição para ampliar a participação. Para as oficinas, o projeto desenvolve materiais adaptados de acordo com as necessidades do grupo participante. Essa adaptação requer planejamento, estudo, visita preliminar à exposição e reuniões com as equipes do setor educativo dos museus.

Sobre a ampliação da participação das famílias:

O Educador 5 diz que uma forma de aproximar mais famílias nos encontros em espaços culturais, é apostar na divulgação em outros meios de comunicação como emissoras de rádio, assim famílias de diferentes grupos sociais poderiam participar, pois a divulgação por redes sociais, como o Facebook, limitam a visibilidade do projeto para famílias que ainda se encontram excluídas dessas formas de comunicação. (FARIAS, 2014, p. 30)

Toda a especificidade do projeto, que precisa voltar-se a cada necessidade estético-pedagógica dos participantes, não permite o atendimento a mais do que seis famílias. Mas, mesmo sendo um número reduzido, a procura ainda é aquém do desejado. A principal forma de divulgação é pelas redes sociais do projeto e das instituições museais parceiras.

O estudo de Farias (2014) trouxe muitas contribuições para avaliar o Família no Museu nos primeiros anos (entre 2013 e 2014) e ampliar a aproximação com os setores educativos dos espaços culturais. Outras iniciativas avaliativas foram sendo construídas ao longo dos anos a partir de 2015, sendo que em 2019 realizamos um seminário de avaliação buscando investigar quais ações podem ampliar o projeto e contribuir com maior abrangência na formação estética das pessoas com deficiência e suas famílias.

É importante mencionar que muitas famílias participam de forma continuada, fato que amplia as possibilidades de formação. Destacamos que o processo de aprendizagem não se constitui de forma meramente evolutiva, linear, de aumento gradativo ou quantitativo, como uma linha reta, em que a criança nasce e vai aprendendo, mas é caracterizado por rupturas ou saltos qualitativos em espiral, conduzido por atividades-guia.

O processo de mediação permite que a pessoa com deficiência brinque, manipule os materiais, desenvolva experimentações e práticas artísticas, converse com o professor/educador, etc., para que, a partir e através de todo esse encadeamento de ações, ela se desenvolva. Pouco a pouco isso resulta em saltos qualitativos, e essa aprendizagem se incorpora ao cotidiano — circunstância aprofundada anteriormente. Isso vai acontecendo a partir de mudanças psíquicas muito pequenas, praticamente imperceptíveis ao longo do

processo pedagógico. Muitas vezes percebemos o salto, mas não as pequenas mudanças que vão ocorrendo diariamente no modo da criança se relacionar, organizar seu ambiente, brincar, entre outras ações por ela realizadas. Valendo-se dessa premissa, buscamos oportunizar o desenvolvimento de forma gradual, conforme mostra a Fig. 3.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 3. 2º Encontro do projeto na Fundação Cultural BADESC, em agosto de 2013.

Por fim, isso significa assumir que educar requer compreender teorias de aprendizagem. Neste texto, partimos da teoria Histórico-Cultural, a qual é circunscrita no materialismo histórico-dialético e abarca uma visão específica de ser humano e de mundo. Por essa perspectiva, a intervenção intencional e consciente do professor/educador é fundamental, visando a garantia da apropriação do patrimônio humano-genérico pelos sujeitos e possibilitando, assim, desenvolvimento psíquico.

Considerações Finais: Os Desafios Para Além do Projeto

O atendimento às pessoas com deficiência necessita práticas culturais entre museus e público, assim como a ampliação das relações entre os espaços culturais e as escolas, pois a acessibilidade vai além das barreiras físicas. Conforme apresentamos no texto, o Família no Museu propõe a ampliação do acesso às famílias para que se sintam pertencentes aos espaços culturais, a fim de provocar essas instituições para que planejem o acesso a todos os públicos, na medida em que vão sendo desafiadas a isso pelas evidências criadas a partir das demandas apresentadas.

É necessário construir ações concretas para a humanização dos indivíduos através da arte, ainda que as problemáticas existentes sobre educação estética, família e acessibilidade, configurem-se como pontos eminentes de contínua discussão. A acessibilidade está para além dos limites das ações lançadas pelo projeto, mas reverbera diretamente nas implicações de ordem metodológica dos encontros nos espaços culturais e no processo reflexivo do planejamento entre universidade e instituição cultural.

É possível vislumbrar um trabalho pedagógico desenvolvendo que contemple a relação entre conhecimento e desenvolvimento psíquico no âmbito das artes visuais na escola e, como extensão desta, na família e também nas instituições culturais. O conhecimento apreendido a partir de um processo crítico é uma apropriação necessária para promover a complexificação da formação estética e artística.

O Família no Museu vai na direção da recepção plena da arte, ainda que nesse processo esbarre nos desafios da própria acessibilidade, da visibilidade do projeto, do reduzido diálogo com todas as esferas envolvidas, entre outros aspectos. Cumpre afirmar que a equipe extensionista empenha-se em efetivar o processo de formação artística apesar da realidade posta, em que há ínfima abrangência quanto ao número de famílias participantes e lacunas quanto à acessibilidade dos espaços e adaptação das obras.

Entretanto entendemos que a construção da formação estética e artística não ocorre de forma mágica, mas através de necessidades objetivas que direcionam a dinâmica de apropriação e objetivação da atividade humana num conjunto de ações que fazem parte do tecido social.

Compreender as especificidades da arte e seu estatuto ontológico, entender como os sujeitos aprendem e se desenvolvem, e depreender, por meio de análise de conjuntura da prática social dos espaços museais e das pessoas com deficiência, são prerrogativas essenciais, ainda que complexas, para assegurar a formação artística e estética. Embora todas essas ações apresentem enorme desafio, elas são o preâmbulo para pensar o papel da arte e da ação educativa nos espaços culturais no contexto da inclusão em direção à emancipação humana.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os participantes, famílias cujos filhos possuem deficiência, educadores dos museus parceiros, bolsistas de extensão, de pesquisa, estudantes dos programas de pós-graduação da UDESC e financiadores.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

<https://doi.org/10.13039/501100005667>

Grant no.: 2021 TR 1719

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<https://doi.org/10.13039/501100002322>

Grant no.: PROAP 817436/2015

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

<https://doi.org/10.13039/501100003593>

Grant no.: 482009/2012-8

Fundação Catarinense De Cultura

Edital No: ELISABETE ANDERLE, 2019.

Contribuição dos Autores

Conceitualização, Fonseca da Silva MCR, Anversa P; **Investigação**, Fonseca da Silva MCR, Anversa P; **Redação – Primeira versão**, Fonseca da Silva MCR; **Redação – Revisão & Edição**, Anversa P; **Aquisição de Financiamento**, Fonseca da Silva MCR; **Recursos**, Fonseca da Silva MCR; **Supervisão**,

Fonseca da Silva MCR.

Notas

1. Não podemos excluir o caráter ideológico dos acervos, seu desenvolvimento histórico e inclusive garantir as possibilidades de um debate crítico com os participantes.
2. Sobre esse tema ver Eidt e Duarte (2007).
3. Nessa perspectiva, trabalho e atividade dizem respeito à ação humana de transformação do mundo, e não ao trabalho capitalista, subsumido a emprego.
4. Estudo desenvolvido por Priscila Anversa (2011) no PPGAV da UDESC, sob orientação da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.
5. Um importante estudo desenvolvido por Vigotski não aprofundado aqui, mas que abarca a deficiência é sua obra sobre defectologia: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
6. A teoria de Vigotski entende que a organização correta da obutchénie resulta no desenvolvimento intelectual da criança. A obutchénie em si é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança não apenas as características humanas não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas.

REFERÊNCIAS

- ANVERSA, P. **O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência?** Com a palavra, as mães. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 2007.
- FARIAS, R. S. **Projeto Família no Museu**: um relato mudo de sonhos falantes. 2014. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- FERREIRA, N. B. P. Catarse e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- KIRST, A. C.; FONSECA da SILVA, M. C. R. F.; KIRST, A. Quando o Público Cego Vai ao Museu de Arte. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 130-141, 2010.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1994.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**,

Campinas, v. 19, p. e019003, 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, 2020. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8291>

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**. 1. ed. Bauru, 2016. p. 101-148. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23/abril/2021

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5>

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

Recebido: 06 Maio 2020

Aceito: 11 Dez. 2021

Editoras Associadas:

Elizabeth dos Santos Braga e Silvia Cordeiro Nassif