

**EDUCAÇÃO EM MUSEUS: QUAL É A ESPECIFICIDADE DESTE CAMPO?
QUAL É A IMPORTÂNCIA DE SE RESPEITAR DE FORMA RIGOROSA SUAS
ESPECIFICIDADES?**

**EDUCATION IN MUSEUMS: WHAT IS THE SPECIFIED OF THIS SUBJECT? WHAT
IS THE IMPORTANCE OF TO ADHERE STRICTLY TO IT?**

Maria das Mercês Navarro Vasconcellos¹

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.

José Saramago

RESUMO: A formação humana se dá na vida em sociedade nos seus diversos espaços coletivos. Nesses ambientes educativos podem existir a educação formal, a não formal e a informal, mas na prática essas três modalidades educacionais se misturam. Porém, diante dos resultados da pesquisa, a partir da qual escrevemos o presente texto, defendemos a tese de que cada uma dessas modalidades possui as suas próprias especificidades e elas devem ser explicitadas e rigorosamente respeitadas. Neste trabalho explicaremos por que esse rigor pode ampliar o impacto social das ações educativas desenvolvidas especialmente na colaboração entre museus e escolas. Esse trabalho origina-se em um estudo de caso dentro de uma pesquisa que adota o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Museu. Escola. Especificidades. Cooperação.

ABSTRACT: The human formation takes place in human social life in its various collective spaces. In these learning environments could subsist formal, non-formal and informal education, but in practice these three educational modalities are mix. However, with the results of a research we defend the thesis that each of these methods has its own specificities and these should be clearly and strictly adhered to. This paper will explain why this rigor can enhance the social impact of educational activities specially developed in collaboration between museums and schools. This work was originated by a case study that adopts the theoretical and methodological fundamentation of historical and dialectical materialism.

KEYWORDS: Education. Museum. School. Specificities. Cooperation.

¹ Doutora em Educação. Educadora no Museu da Vida/COC/Fiocruz.
E-mail: mariadasmercesnavarro@yahoo.com.br

Educação em museus: qual é a especificidade desse campo?

A frase do Saramago na epígrafe desse texto nos remete ao fato de que a educação tem a responsabilidade de inserir os seres humanos no fluxo da cultura construída ao longo da formação histórico-antropológica da espécie.

A educação é um processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura. (SEVERINO, 2006, p. 289).

No trecho acima, o autor nos lembra que a educação é a responsável por tornar os indivíduos seres humanos. Essa condição de ser humano é conquistada na medida em que ele se apropria do patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo da história. Na continuidade desse texto, Severino explica que inicialmente esse processo de inserção dos indivíduos no fluxo da cultura humana aconteceu de forma quase instintiva a partir do convívio social, mas na medida em que as sociedades ficaram mais complexas foram surgindo “práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo, instaurando-se então instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal” (SEVERINO, 2006, p. 289). Assim nascem as escolas. Portanto, como todas as outras instituições sociais, “a escola [...] é uma *instituição histórica*. Nem sempre existiu, nem nada pode assegurar a sua perenidade [...] a escola é sempre unicamente *um momento educativo* global dos indivíduos e das coletividades.” (BERNET, 1998, p. 16-17)² (grifos nossos).

No atual contexto societário, a instituição escola tem sido fundamental tanto para os processos de conformação quanto para os de transformação social. Porém, a diversificação das interações educativas decorrentes das atividades cotidianas se amplia cada vez mais diante do aumento da complexidade da sociedade.

Isso reforça a constatação de que a educação não é uma tarefa exclusivamente da escola, mas é uma responsabilidade coletiva a ser assumida pela sociedade como um todo e não apenas por algumas de suas instituições. Diante deste pressuposto, é importante considerar as diversas modalidades educacionais presentes na sociedade. Sendo assim, devemos considerar não apenas a escola, mas também as outras instituições da sociedade. Essa atitude exige um olhar ampliado sobre o papel social da escola. É esse tipo de olhar que podemos apreciar na frase abaixo na qual Paulo Freire, ao assumir a função de secretário municipal de educação de São Paulo, discorre sobre esse tema.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. [...] diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (Diário Oficial do município de São Paulo, 1. Fev. 89, apud FREIRE, 2001, p. 16)³

Nestas possibilidades de ações educativas na sociedade às quais Paulo Freire se refere incluem-se os movimentos sociais. Eles são espaços fundamentais para o desenvolvimento de uma “[...] educação libertadora enquanto educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade [...]”. (FREIRE, 1986, p. 51). Além destes espaços de educação comprometidos com a construção de um conhecimento crítico e de engajamento em processos de transformação

² Tradução livre.

³ Primeiro documento publicado pela SME de São Paulo na gestão de Paulo Freire.

social, existem diversos outros ambientes de educação não formal. Cada um deles com as suas próprias especificidades. Não seria possível aqui tratar de todos eles. Nesse texto vamos cuidar da educação não formal a partir da perspectiva do museu.

É certo que os dois caminhos – o formal e o não formal – correm paralelamente, contudo, existem critérios de diferenciação entre as especificidades e funções de cada um deles. Explicitar as especificidades dessas duas modalidades educativas é indispensável para que se possa evitar uma confusão entre os papéis delas, por exemplo, em processo de colaboração entre o museu e a escola. Na parte final deste texto apresentaremos uma síntese dos resultados de uma pesquisa na qual se constatou que conhecer e respeitar de forma rigorosa as especificidades da educação em museus e nas escolas amplia as possibilidades de potencializar os efeitos e o alcance social da colaboração entre essas instituições.

Um dos pesquisadores que se dedica à temática das diferentes modalidades educacionais é Jaume Trilla Bernet. Para distinguir educação formal, educação não formal e educação informal, ele estuda as experiências educativas observando as suas características, considerando, por exemplo, as especificidades do sujeito que educa. Neste caso, os itens observados são:

- a) A dimensão da personalidade à qual se dirige a ação educativa (relativa aos efeitos que se produzem – educação intelectual, física, moral, social etc);
- b) Os conteúdos (educação sanitária, literária, científica etc);
- c) As ideologias, tendências políticas, religiões (católica, islâmica, comunista, anarquista, democrática etc);
- d) Os aspectos procedimentais (educação ativa, autoritária, individualizada, a distância etc);
- e) Aquele que educa, o agente, a situação ou a instituição que a produz – ou onde se produz (educação familiar, escolar, institucional etc).

A partir de seus estudos, Bernet constrói a seguinte conclusão em relação à distinção entre a educação não formal da informal:

[...] estaríamos ante um caso de educação *informal* quando o processo educativo acontece *indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais*, quando aquele está imiscuído inseparavelmente em outras realidades culturais, quando não surge como algo distinto e predominante em curso geral da ação em que transcorre tal processo, quando é imanente a outro cometido, quando *carece de um contorno nítido, quando tem lugar de maneira difusa* [...] Normalmente, em uma *família não existem horários e espaços fixos e distintos para a educação*, não se dão mudanças aparentes de condutas; a educação na família não é algo separável, distinguível de sua vida cotidiana, do clima que nela se vive. (BERNET, 1998, p. 26-27)⁴ (grifos nossos)

Nessa conclusão Bernet atenta para o caráter difuso que predomina na educação informal. Em relação à fronteira entre a educação formal e a não formal, esse autor diz: “A educação *formal e a não formal* são [...] intencionais, contam com *objetivos explícitos* de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como *processos educativamente diferenciados e específicos*.” (BERNET, 1998, p. 26-27)⁵ (grifos nossos).

Para diferenciar esses processos educativos (educação formal e educação não formal), Bernet emprega os seguintes critérios:

(I) Critério metodológico

Em relação à abordagem metodológica, Bernet afirma que “É bastante usual caracterizar a educação *não formal* dizendo que é aquela que se realiza *fora do marco institucional da escola ou*

⁴ Tradução livre.

⁵ Tradução livre.

se afasta dos procedimentos convencionalmente escolares." (BERNET, 1998, p. 27).⁶ (grifo nosso).

Em um texto mais recente, esse autor confirma uma formulação que elaborou na década de 1990 fazendo a seguinte lista do que seriam as determinações que caracterizam as formas canônicas ou convencionais de escola:

O fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempos predeterminado de ação (horários, calendário escolar etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; a descontextualização da aprendizagem (na escola os conhecimentos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação). (TRILLA, 2008, p. 39).

O autor afirma que a educação não formal é a que se distancia, em grau maior ou menor, dessas características da escola.

II) Critério estrutural

Nesse caso, a educação não formal se distingue da educação formal não em função de uma maior ou menor semelhança com a escola. O que a caracteriza é o fato dela não estar incluída no sistema oficial de ensino. Esta condição faz com que a educação não formal não tenha de se submeter a uma "*estrutura educativa* graduada e hierarquizada que se orienta à provisão de *títulos acadêmicos*"(BERNET, 1998, p. 28)⁷ (grifos nossos) que caracteriza a educação formal.

Esse critério estrutural leva a uma distinção entre educação formal e não formal fundamentada em fatores administrativos legais e, portanto, históricos. Assim, aquilo que hoje é caracterizado como educação não formal em determinado país, pode deixar de ser na medida em que uma nova legislação a inclui como parte do sistema oficial de ensino obrigando-a a se re-estruturar para adequar-se a essa nova condição.

Trilla afirma que é preciso escolher um desses dois critérios porque aplicar os dois ao mesmo tempo gera problemas. Por exemplo, "uma universidade a distância seria não-formal conforme o primeiro critério e formal conforme o segundo; e com a 'auto-escola' ocorreria exatamente o contrário" (TRILLA, 2008, p. 41). A opção que o autor faz é pelo critério estrutural por considerar que este possibilita maior precisão e rigor em sua aplicação. Concordamos com essa opção, até porque essa diminui as possibilidades de continuarem a existir, na discussão sobre essa temática, algumas distorções e equívocos como os que apresentaremos a seguir.

A tentativa de construir uma definição única para experiências educativas muito diferenciadas, adotando-se critérios metodológicos, pode ser problemática, por exemplo, quando atribui à educação não formal características que ela não necessariamente possui. Na frase abaixo podemos observar um exemplo no qual acontece esse equívoco.

A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com *baixo grau de estruturação e sistematização*, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc. (LIBÂNEO, 2008, p. 89) (grifos nossos)

Consideramos que, para atingir seus objetivos, a educação não formal não pode descartar o rigor no que diz respeito a sua estruturação e sua sistematização. Portanto, a questão não é a de quantidade de estruturação e sistematização, e sim, da natureza específica que essas características assumem na educação não formal. Além disso, estas características variam também entre os

⁶ Tradução livre.

⁷ Tradução livre.

diferentes exemplos de espaços de educação não formal citados por Libâneo na frase acima. Porém, apesar dessa imprecisão, esse autor traz importantes contribuições para a reflexão sobre essa temática, especialmente quando afirma que:

Considera-se, pois, equivocado o entendimento de que formas alternativas de educação se constituem como não formais ou informais. É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. (LIBÂNEO, 2008, p. 89).

Esse alerta feito por Libâneo é importante porque ajuda a combater uma visão simplista sempre que associa a escola a características negativas, e o inverso em relação à educação não formal. Um exemplo disto pode ser observado em um livro sobre educação não formal que é referência nesse campo e traz uma comparação na qual a autora apresenta, segundo ela, “um interessante quadro comparativo entre a educação formal e a não formal” (GOHN, 2001, p. 102). Embora seja apresentado desta forma, o quadro “Tipos de aprendizagem” e está dividido entre “Escolas tradicionais” e “Associações democráticas para o desenvolvimento”. Reproduzimos, o mesmo, abaixo.

QUADRO 1 - Tipos de aprendizagem	
Escolas tradicionais	Associações democráticas para o desenvolvimento
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam à manutenção do status quo	Visam ao desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se a um poder centralizado.	São por natureza formas de participação descentralizada.

Fonte: AFONSO, apud GOHN, 2001, p. 103.

Podemos observar que as características citadas na coluna referente às escolas são todas negativas, ao contrário da outra coluna. É muito comum vermos este quadro ser utilizado para diferenciar a educação formal e não formal, associando-se as características da primeira coluna à instituição escola de forma genérica e a segunda à educação não formal também de forma genérica.

Consideramos necessário problematizar estas deduções: será que são sempre estas as características da educação escolar? E a educação não formal corresponde sempre ao que está expresso na coluna da direita?

Vemos que tanto nas escolas, quanto nos museus - tradicionais ou não - existem características presentes nas duas colunas. Inclusive, consideramos que dependendo dos contextos políticos dessas instituições é possível que uma atividade educativa escolar contribua de forma mais efetiva para o movimento contra-hegemônico do que uma experiência de educação não formal. Isso pode ser

observado quando comparamos, por exemplo, uma experiência de educação ambiental promovida por uma empresa poluidora que pretende conquistar a “simpatia” do público e um trabalho educacional feito por uma escola a partir de um projeto político-pedagógico que busque contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as causas, consequências e possíveis soluções para a crise socioambiental da atualidade.

Ainda sobre o quadro reproduzido acima, é importante ressaltar que ele foi utilizado por Gohn em sua pesquisa que é sobre a educação não formal em movimentos sociais. Neste contexto, consideramos que a comparação feita no quadro tem uma relação mais direta com o projeto político-pedagógico que orienta a ação educativa do que com a modalidade educacional a qual esta pertence. Assim, entendemos que esse quadro se presta não para sustentar uma comparação entre a educação formal e não formal, e sim para sustentar a defesa de um projeto político-pedagógico emancipador em contraposição a um projeto opressor.

Diante de todas essas considerações é importante não perder o foco do objetivo de estudarmos as características das diferentes experiências educativas. Esses estudos interessam não para nos dedicarmos a fazer rotulações, mas para melhor compreendermos as características da educação formal e da educação não formal, visando explorar amplamente os seus potenciais educacionais e dirimir as confusões que dificultam a colaboração entre elas.

Toda essa reflexão é válida para, considerando o critério estrutural proposto por Trilla Bernet, localizarmos o museu no campo da educação não formal e tirarmos daí todas as consequências positivas que essa condição pode trazer para aprimorar o trabalho educacional desenvolvido por essa instituição. Esse aprimoramento depende também de que sejam consideradas as características do museu.

Sinteticamente, podemos definir o museu como sendo uma instituição que ocupa um espaço, possui uma coleção e está aberto ao público. Ele pode pertencer ao setor público ou ao privado (VALENTE, 2003). Mas a definição de museu passou por muitas alterações em sua história.⁸ A definição que o Comitê Internacional de Museus (ICOM) utiliza atualmente é a seguinte:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, *a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público*, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe, por questões de estudo, *educação* e apreciação, evidência material das pessoas e de seu meio. (ICOM, 2004) (grifos nossos).

Aprofundando um pouco mais sobre o papel social dos museus cabe destacar a seguinte concepção:

Os museus, a meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas, a filosofia também, nós todos no dia-a-dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. Pretendemos cativar para nossas idéias, nosso ponto de vista, nossa causa, nosso programa, nosso partido, nossa religião, nossa mercadoria, nosso produto, nossa empresa, nossa pátria [...], enfim, o tempo todo estamos não simplesmente nominando coisas – água, copo, caneta, não importa – nós não estamos dizendo às crianças “pedra”, “lago”, “árvore”, mas, “não suba na pedra”, “não meta o pé no lago” [...] (PESSANHA, apud RAMOS, 2004, p. 20).

A discussão sobre o papel educativo do museu tem feito variar os objetivos que se pretende alcançar com esse trabalho. Atualmente, o objetivo de promover a reflexão crítica sobre a realidade substitui o de celebrar os personagens e o de fazer uma classificação enciclopédica da natureza. Então, para persuadir o seu público, o museu utiliza a exposição de objetos compondo um argumento

⁸ Para um estudo sobre a história dos museus e a conquista de seu caráter público, pode-se consultar o texto de Esther Valente que consta na bibliografia.

crítico. Sendo assim, no museu, o objeto perde o seu valor de uso e suas funções originais e passa a ser utilizado a partir de interesses variados para a construção de outros valores (RAMOS, 2004).

Diante do aumento constante e acelerado da complexidade do real, os museus são cada vez mais imprescindíveis. Por não estarem hierarquicamente vinculadas ao sistema oficial de ensino, tais instituições têm maior liberdade para escolher os conteúdos, as linguagens, estratégias, materiais que utilizarão em seu trabalho educativo.

Outra peculiaridade importante do museu é o fato de se constituir em um espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura dos objetos. Essa leitura é muito importante porque permite “observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21). A história é essencial porque permite compreender o presente, algo produzido por mudanças. Logo, por ser o presente uma realidade diferente da que existiu antes dele, ajuda a pensar o futuro como algo diferente do que existe hoje. Por consequência, essa compreensão histórica que a leitura dos objetos permite é uma grande contribuição que o museu pode oferecer para promover a aventura de conhecer fazendo perguntas sobre o objeto (RAMOS, 2004). O mesmo Ramos (2004) propõe que sejam feitas perguntas, inclusive sobre a “[...] ‘História nos objetos’: o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu [...]”. (RAMOS, 2004, p.21)

O museu, então, como espaço de investigação sobre a cultura material,⁹ ajuda a alargar o juízo crítico sobre a realidade. Assim, ele induz a questionamentos que nos levam a problematizar as relações entre o presente, o passado e o futuro. É o que acontece, por exemplo, quando uma exposição relaciona um relógio com um copo descartável, provocando uma reflexão crítica sobre o contexto de uso desses objetos:

O copo descartável pode ser tomado como fragmento do tempo monetário, no qual tudo deve durar pouco, pois o ideal é sempre acelerar os índices de consumo. Mais coisas consumidas em menor quantidade de tempo: tempo marcado pelo relógio. É através dos ponteiros que a produtividade se torna quantificada: produzir mais em menos tempo, desde o século XIX, a contagem das horas, minutos e segundos assume a condição de guia para o mundo capitalista e passou a ser um referencial básico para as orientações cotidianas. (RAMOS, 2004, p. 23).

Uma exposição como essa ajuda a promover uma reflexão crítica sobre a cultura do consumismo que sustenta o capitalismo, gerador da atual crise socioambiental. Assim, os objetos expostos, enquanto “patrimônio,”¹⁰ mais especificamente, “patrimônio cultural,”¹¹ concorrem para formar o cidadão. Deste modo, uma exposição pode ajudar o cidadão a perceber que a humanidade possui um patrimônio cultural do qual ele faz parte.

Ou seja, o museu pode promover a “educação patrimonial”¹² da sociedade de forma a afirmar a cidadania (D’AQUINO; CAMPOS, 2004). Uma afirmação que se realiza a partir do momento em que

⁹ “A cultura material, que nasce originalmente no século XIX como um ramo da arqueologia, consiste no estudo interdisciplinar da construção, permanência e transformação das circunstâncias concretas que compõem os – e influenciam-nos – modos de vida das coletividades humanas ao longo do tempo”. (RAMOS, 2004, p. 16)

¹⁰ “o patrimônio deve ser abordado no sentido coletivo do qual resulta a herança cultural. Por isso, patrimônio é um bem que pertence a todos, indistintamente, e que merece a nossa atenção, pois nessa herança estão todas as manifestações [...] da cultura de uma sociedade”. (D’AQUINO; CAMPOS, 2004, p. 7).

¹¹ “O patrimônio está dividido em: a) patrimônio natural – são os que arrolam os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente, aos recursos naturais, como os rios, as águas desses rios, os peixes, as cachoeiras, as árvores etc. b) patrimônio cultural: material – os artefatos, os monumentos etc., tudo aquilo que de alguma forma sofreu interferência humana, considerando desde sua criação, suas técnicas, elaboração, entre outros. É também denominado patrimônio tangível. Imaterial – as crenças, as lendas, os mitos, tudo aquilo que se prende ao imaginário, e que possui um valor cultural imensurável. Também chamado de patrimônio intangível.”

¹² Educação patrimonial “é um processo permanente e sistemático centrado no Patrimônio Cultural, que serve como instrumento de afirmação de cidadania”. (NUNES; FARIA, 2002:2, apud D’AQUINO; CAMPOS, 2004, p. 11) Mas, para causar esse efeito, “[...] na educação patrimonial os bens culturais não devem ser vistos somente como algo estático, científico ou técnico, mas baseados numa visão mais humanística [...] com sua abordagem centrada no significado, função ou representação”. (D’AQUINO; CAMPOS, 2004, p. 11)

o indivíduo entende que recebeu de herança o patrimônio cultural construído pela humanidade e que ele próprio participa do processo permanente de construção e reconstrução desse patrimônio. Então, sente-se herdeiro e responsável pelo patrimônio cultural que será deixado de herança para as próximas gerações.

Ao contribuir para a preservação da memória, a educação patrimonial exerce importante função no universo social, já que, antes de tudo, ele é “um conjunto de idéias que ligam os homens entre si e as crenças coletivas são o nó vital de qualquer sociedade” (SILVA; SANTANA, 2004, p. 7). Portanto, com apoio no patrimônio cultural, podemos tecer os elos que unem as sociedades, bem como o presente ao passado e ao futuro delas. Esse papel de preservação e reflexão sobre o patrimônio cultural da humanidade não é exclusivo do museu, ele faz parte da missão da escola. Mas as escolas assumem esse papel no contexto de uma outra estrutura e função social.

A escola tem uma estrutura menos flexível que a dos museus. Entre outras razões, por estar hierarquicamente vinculada ao sistema oficial de ensino, que lhe impõe regras e uma determinada organização curricular.

Organizações curriculares integradas usualmente suscitam problemas para a administração da escola: exigem espaços diferentes para desenvolvimento das atividades integradas, organização diferenciada de tempo, previsão de horários para os encontros dos professores e as atividades conjuntas de estudo e debate. [...] nova organização dos registros [...] Diferentes formas de avaliação. (LOPES, 2000, p. 161).

Essa organização disciplinar define a dinâmica do cotidiano escolar, já que a “organização disciplinar se impõe como forma de controlar o tempo e o espaço escolar, constituindo-se como uma tecnologia de organização curricular” (LOPES, 2000, p. 161). Portanto, muitas questões estão em jogo quando se busca a realização de um trabalho interdisciplinar na escola. No fundo, é a própria função social da escola que é questionada. Pois, como afirma Lopes: “Trata-se de uma interferência direta nas relações de controle e poder na escola, com conseqüências para o atendimento às demandas sociais da educação (diplomas, adequação ao mercado de trabalho etc.)”. (LOPES, 2000, p. 161)

Conquanto seja esta uma limitação própria da estrutura da escola, é preciso entendê-la como um fator que condiciona, mas não determina a ação das unidades de ensino. É preciso não esquecer, por exemplo, das experiências de reorientação curricular vivenciadas por escolas públicas subordinadas a administrações populares de alguns municípios e Estados brasileiros.

O Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador – referência básica para todos os movimentos de reorientação curricular que acompanhei e acompanho nos diferentes municípios e Estados –, toma como referência organizacional as quatro etapas propostas por Freire ([1968] 1988).¹³ O processo parte de uma investigação temática realizada por uma equipe interdisciplinar que tem início com o reconhecimento e o levantamento preliminar dos dados da localidade (primeira etapa), propiciando a escolha de situações que revelam contradições a serem codificadas (segunda etapa); uma terceira fase é caracterizada pelos “diálogos descodificadores” com a comunidade, nos “círculos de investigação temática”, com a identificação de “temas geradores”; e, por último, uma quarta etapa em que a equipe investigadora começa um estudo interdisciplinar e sistemático do levantamento realizado, desencadeando um processo de “redução” dos temas para a elaboração do programa a partir de material pertinente previamente selecionado. (GOUVÊA, 2000, p. 11).

Ao se referir a esse processo de reformulação curricular em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação paulistana, Freire menciona a participação de especialistas, mas diz ter sido um trabalho substancialmente democrático. Segundo o educador, foi um processo político-pedagógico que envolveu o diálogo franco e aberto entre diretores, coordenadores, supervisores, professores, zeladores, merendeiros, alunos, famílias e lideranças populares. Um trabalho como este altera profundamente as possibilidades de contextualização do conhecimento.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. [1968] 1988. Cap. 3, p. 103 – 120.

Portanto, a escola é uma instituição histórica que trabalha dentro das contradições que existem nela, devido a disputas por projetos político-pedagógicos diferenciados. Além deste aspecto positivo da escola, existem muitos outros que devem ser valorizados pela sociedade e em especial pelos museus quando se relaciona com essa outra instituição. Um exemplo importante a ser considerado é o fato de a escola ser uma das instituições mais enraizadas na sociedade e que tem um público garantido durante um longo tempo. Esta condição permite que a escola realize um trabalho educacional que dialoga de forma mais efetiva com a realidade de vida de seu público. Isto é fundamental para a concretização de um projeto político-pedagógico emancipatório. Entendendo que trabalhamos pela emancipação quando buscamos superar:

(1) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); (2) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; (3) a apropriação privada do conhecimento científico; (4) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias que se constituíram com a lógica colonial que instaurou o Brasil; (5) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, por força dos interesses do mercado e seus agentes, “coisificando” a vida. (LOUREIRO, 2007, p. 2).

Educação em museus: qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa as especificidades desse campo?

Os museus podem ser ambientes propícios para se viver experiências diferenciadas e significativas, nas quais “a sensibilidade estética é aflorada, num processo aberto de comunicação que permite a cada pessoa explorar, sentir, pensar, tocar de modo singular e autônomo” (SCHALL, 2003, p. 17). Explorando este potencial e tendo como fio condutor a curiosidade, o lúdico, o cotidiano e o contexto socioambiental e histórico, o museu pode mais facilmente provocar *motivação intrínseca* (TAPIA, 2001).

O tema da motivação tem sido pesquisado por diversos estudiosos, entre os quais destacamos Jesus Alonso Tapia. Este autor descreve a *motivação intrínseca* com as seguintes palavras:

Em alguns casos, o mais importante é aprender algo que faça sentido: descobrir, por trás das palavras que se constroem, significados conhecidos e experimentar o domínio de uma nova habilidade, encontrar explicação para um problema relativo a um tema que se deseja compreender etc. A atenção [...] nestes casos se concentra no domínio da tarefa e na satisfação que sua realização supõe (TAPIA, 2001, p. 19).

O outro tipo de motivação, oposto a este, é a motivação extrínseca. Tapia afirma que movido pela motivação extrínseca

o aluno se esforça para aprender a fim de evitar sair-se mal perante os outros [...] o que conta é preservar a própria imagem diante de si mesmo e dos demais. Em outros casos, o que é prioritário é [...] alguma utilidade prática, como conseguir a aprovação ou determinada nota, [...] ou entrar na universidade [...] Aprender, nesse caso, não tem valor em si mesmo. Serve para conseguir algo externo: é tão-somente um meio para atingir um fim. (TAPIA, 2001, p. 19).

Buscando provocar motivação intrínseca, deve-se utilizar uma metodologia educativa capaz de tornar os museus “locais prazerosos, lúdicos, nos quais são valorizadas as emoções” (SCHALL, 2003, p. 19). Neste texto, Schall se refere à educação museal como sendo caracterizada por uma metodologia que se estrutura a partir da experiência lúdica. Uma experiência que visa explorar o poder que a ludicidade possui para provocar o engajamento cognitivo do público. Afirma-se, então, que uma peculiaridade do museu é o emprego da dimensão lúdica como um instrumento privilegiado para promover a educação não formal.

Em relação a esta ludicidade no museu, consideramos que é importante distingui-la do lúdico e da forma como ele é utilizado nas instituições recreativas. Isto porque a missão do museu não é divertir as pessoas, e sim, propiciar experiências de educação não formal, que possam contribuir para ampliar no seu público o desejo de se apropriar de uma parcela cada vez maior do patrimônio cultural produzido pela humanidade. O lúdico deve ser utilizado pelo museu como um instrumento para o alcance de seu objetivo de contribuir para ampliar nos indivíduos a consciência sobre si mesmos (na sua condição de seres pertencentes à sociedade e à humanidade), os outros, o mundo e também sobre a historicidade presente em tudo isso.

No campo dos museus é muito comum a utilização do argumento de que o lúdico é algo que distingue a metodologia educativa que esta instituição utiliza, daquela que é utilizada pelas escolas. Consideramos esta argumentação frágil e inútil para a construção de conhecimentos sobre as especificidades desses dois espaços educativos. Além disso, este tipo de argumento atrapalha a colaboração entre museus e escolas. Na sequência deste texto, teremos oportunidade de aprofundar a reflexão sobre essa temática.

Um pressuposto fundamental em toda essa discussão é a compreensão de que as instituições são construídas pela sociedade para exercer funções sociais específicas. As escolas, por exemplo, recebem a responsabilidade de certificar o aprendizado de seus alunos, e isso gera determinadas consequências para seu trabalho. Na maioria das vezes, para exercer a sua função de certificar o aprendizado, a escola é obrigada a adotar processos formais de avaliação. Em geral, este processo de avaliação formal da aprendizagem faz a motivação extrínseca prevalecer em relação à motivação intrínseca (TAPIA, 2001).

O fato do museu pertencer ao campo da educação não formal e, portanto, não ter a função social de seguir um currículo predeterminado pelo sistema oficial de ensino e de certificar aprendizados, facilita a adoção de uma abordagem que favorece a motivação intrínseca. A consequência negativa de não pertencer à educação formal é a dificuldade que o museu tem de capilarizar seu trabalho na sociedade. Porém, quando desenvolve o seu trabalho em colaboração com as escolas, os museus conseguem ampliar o impacto social de suas ações. Todavia, para alcançar esse objetivo, essa colaboração requer que cada instituição atue de acordo com suas funções sociais e especificidades. Assim, com maior liberdade de ação, o museu deve avocar a tarefa de produzir estratégias capazes de provocar a motivação intrínseca dos alunos em favor de uma maior dedicação aos estudos.

O museu consegue cumprir com sucesso esta tarefa quando, efetivamente, estimula os estudantes aos questionamentos, ao enlevo pela aquisição da cultura, pelo desvendamento de “mistérios”, despertando novos interesses, a visualização de novos horizontes e de novos sentidos para os estudos e para a vida, a possível mobilização social e política, atentando para curiosidades, excitando o espírito crítico, o prazer de conhecer, o desejo de investigar e de aprender, a vontade de criar algo novo etc.

A escola também precisa fazer tudo isso para provocar e alimentar o entusiasmo dos estudantes para se dedicarem aos estudos, mas nessa colaboração com o museu ela pode agregar ao seu trabalho outros recursos, estratégias, estímulos etc. Um trabalho de construção de conhecimento que ela, diferente do museu, tem a oportunidade de desenvolver de forma sistemática e por um tempo prolongado com grande parcela da população. População que tem na escola um espaço de convívio diário. Esse convívio entre a população e a escola permite que a instituição conheça bem a realidade de vida destas pessoas, e que, desta forma, possa promover ações educativas efetivamente dialógicas. Além disso, este contato profundo e longo que a escola pode manter com a população favorece a consolidação de processos mobilizadores e de engajamento social em ações educativas, culturais e políticas.

Tudo isto contribui para justificar por que são tão importantes os trabalhos colaborativos entre museu e escolas. Visando construir conhecimentos que possam ajudar a fazer com que esta colaboração contribua de forma mais efetiva para a realização de uma educação emancipatória, desenvolvemos uma pesquisa que, num contexto de um trabalho colaborativo entre museus

pertencentes a instituições de pesquisa científica e escolas públicas localizadas em regiões vizinhas a eles, discuti o seguinte problema: que conhecimentos e estratégias podem contribuir para que ações de “popularização da ciência” aconteçam a partir da práxis de um projeto político pedagógico emancipatório? Este problema foi discutido a partir das seguintes questões:

- que limitações, tensionamentos e possibilidades estiveram presentes neste trabalho por ele estar inserido na estrutura do “capitalismo mundializado”? (CHESNAIS, 1999);
- de que forma a experiência acumulada a partir da realização deste trabalho pode contribuir para o enfrentamento dos limites identificados na colaboração entre museus e escolas?;
- que princípios teórico-metodológicos, estratégias educativas e tipos de atividades podem ajudar a promover avanços nessa colaboração entre museus e escolas?

O referencial teórico-metodológico dessa investigação foi o materialismo histórico dialético. Os principais elementos utilizados na análise dos dados foram os conceitos de alienação e cooperação (Marx) e de cultura contra-hegemônica (Gramsci). Utilizaremos alguns dos resultados desta pesquisa para sustentar a argumentação que faremos a seguir em defesa da importância de se respeitar, de forma rigorosa, as especificidades do campo da educação em museus.

Marx estudando o processo de trabalho cooperativo no sistema capitalista chega à seguinte conclusão:

O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria em um tempo muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata aqui da elevação da força individual através da cooperação, mas da *criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva*. (MARX, 2006, p. 379) (grifo nosso).

Este efeito positivo do trabalho dividido e combinado, ou seja, a “força coletiva” produzida pela cooperação do grupo, foi observado no trabalho cooperativo entre museus e escolas, que analisamos na pesquisa.

Vimos que os trabalhos desenvolvidos pelo museu e pela escola alcançam um impacto social mais amplo quando essas instituições combinam as suas ações em um projeto construído em conjunto e dividindo as tarefas de acordo com suas missões e especificidades. Isto ocorre quando as instituições se unem para criar algo novo, que não podem fazer sozinhas, e não para uma instituição suprir deficiências da outra. Tem sido muito comum que, na relação entre museu e escola, uma instituição busque suprir algumas de suas deficiências se utilizando da outra. Isto ocorre, por exemplo, quando o museu busca na escola uma solução para o seu problema de falta de público ou a escola procura no museu ter acesso a equipamentos que ela deveria ter, mas, não tem. Este tipo de relação não produz a “força coletiva”.

Para produzir um efeito maior do que a soma das partes, cada instituição faz aquilo que pode fazer de melhor pela realização do projeto coletivo construído a partir de uma efetiva cooperação entre elas. No caso do museu, esta excelência corresponde à tarefa de provocar questionamentos, inquietações, encantamentos, curiosidades, indignações, surpresas, espantos, outras emoções que possam provocar nos educadores e educandos a percepção de sua condição de sujeito histórico e a motivação intrínseca para buscarem ampliar seus horizontes culturais. Com relação à escola, a principal missão é a de trabalhar, a partir da motivação intrínseca de alunos e professores, processos de construção e disseminação de conhecimentos (VASCONCELLOS, 2008).

É evidente a importância do trabalho colaborativo entre museu e escolas. Porém, é preciso compreender que a escola e os museus são instituições com funções sociais diferentes e, portanto, com suas próprias especificidades. Esta advertência é necessária também para que não se submeta o museu aos paradigmas estritamente escolares e vice-versa. Por exemplo, não se deve cobrar dos museus que ele exerça a tarefa de ensinar, essa é função da escola. Também não se deve exigir da escola uma total flexibilidade em relação aos conteúdos a serem abordados pelas várias disciplinas

que integram o currículo escolar. Esses cuidados são necessários porque os imensos desafios atuais enfrentados pela sociedade têm pressionado o campo da educação para que ela assuma tarefas cada vez maiores e mais complexas. A educação deve contribuir no enfrentamento desses desafios, mas defendemos a ideia de que a melhor forma de fazer isso é realizando um trabalho que respeite a função social de cada modalidade de instituição educacional, podendo, desta forma, estas instituições podem explorar melhor cada potencial educativo e contribuir para evitar distorções em relação às explicações sobre as causas da crise socioambiental da atualidade. Esta crise não se resolve apenas com ações no campo da educação, ela exige mudanças na estrutura da sociedade e isto demanda que as intervenções ocorram também em outros campos como, por exemplo, o da política e o da economia.

A frase que utilizamos na epígrafe desse texto nos conclama a assumir a nossa condição e responsabilidade de sujeitos históricos. Aceitando essa provocação feita por Saramago, concluímos esse trabalho propondo ao leitor uma reflexão sobre uma frase que explicita a concepção de educação que orienta a nossa ação no museu, na escola e na colaboração entre estas instituições sociais.

a educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade. Se atentarmos para o fato de que, na sociedade presente, as relações sociais são marcadas por antagonismos entre os interesses de classes sociais, que se manifestam em relações de poder, não será difícil perceber que as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses sociais em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. (LIBÂNEO, 2008, p. 79) (grifos nossos).

REFERÊNCIAS

BERNET, Jaume Trilla. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona, Editorial Ariel, 1998.

CAZELLI, Sibebe. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, A. et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto/ Corecon, 1999.

COSTA, Andréa F.; VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Museus: limites e possibilidades na promoção de uma educação emancipatória. Sinais Sociais, v. 4 , n. 11, p. 10-49, 2009. Disponível em:< <http://www.sesc.com.br/main.asp?ViewID>>.

D'AQUINO, Gilma Isabel Rego; CAMPOS Raul Ivan R. de. Educação Patrimonial, identidade cultural x cidadania. In: COSTA, Waldinete C. do S. O. da. Cadernos de Alfabetização Científica, Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para Liberdade. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A educação na cidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do Oprimido 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVÊA, Antonio Fernando da Silva. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus professora: Novas exigências da profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2008.

LEHER, Roberto. Educação e tempos desiguais: reconstrução da problemática trabalho-educação. *Trabalho e Educação*, v. 1, n. 1. p. 128-142, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. *Teias*, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2000.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 2, p. 157-170, 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo. Abril Cultural, 1978.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. vol. 1.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RAMOS, Francisco Regis. *A danação do objeto*. Recife: Argos, 2004.

QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello et al. Saberes da mediação na relação museu-escola: professores mediadores reflexivos em museus de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. *Resumos...* São Paulo: Abrapec, v. 1, p. 137-137, 2003.

SCHALL, Virgínia T. *Educação nos museus e centros de ciência: a dimensão das experiências significativas*. In: *Workshop: educação em museus e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 13-24, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César de França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 289-320, 2006.

TAPIA, Jesús Alonso. *A motivação na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2001.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008 (Coleção pontos e contrapontos).

VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Access, cap. 1, p. 21- 44, 2003.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro; QUEIROZ, G.; KRAPAS, S. Saberes da mediação na relação museu-escola: professores reflexivos em museus de ciências. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru. 4., Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru: 2003.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. Promoção da motivação para o estudo de ciências a partir da relação museu-escola. In: *Encontro Regional de Ensino de Biologia*, São Gonçalo: 2003. p. 166-168.

_____. Uma experiência colaborativa em prol da educação ambiental. *Revista Ciência em Tela*. N. 1. 2008. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/escola_e_sociedade2.html>.

_____. VASCONCELLOS, M. das M. N. *Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, RJ, 2008.

Recebido em: 12 de dezembro de 2011.
Aprovado em: 29 de novembro de 2012.