

MUSEU COMO LUGAR DE CIDADANIA

Martha Marandino (org.)¹

MUSEUS E EDUCAÇÃO

Este texto procura aprofundar a dimensão educativa dos museus. Entendidos com espaços de educação não-formal, os museus desenvolveram, ao longo dos séculos, diferentes formas de relação com seus públicos, entre eles o escolar. Para que as visitas escolares aproveitem intensamente o

potencial educativo dos museus, é muito importante que os professores conheçam as particularidades desse local ao desenvolver sua interface com o público. Desse modo, o texto apresenta algumas das características educativas desses espaços, no intuito de le-

var o professor a refletir, planejar e avaliar suas atividades de visitas aos museus.

Para que as visitas escolares aproveitem intensamente o potencial educativo dos museus, é muito importante que os professores conheçam as particularidades desse local ao desenvolver sua interface com o público.

OS MUSEUS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Como vimos, ao longo de sua existência, os museus foram assumindo cada vez mais (e de formas diferenciadas) seu papel educativo. Nesse aspecto, os museus vêm sendo

caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. Identificados como espaços de educação não-formal, essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na

¹ A produção desse texto foi realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência/GEENF da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os tópicos a seguir foram extraídos do livro Educação em museus: a mediação em foco que está disponível na íntegra no seguinte sítio da rede internacional de computadores: www.geenf.fe.usp.br. Participantes do grupo e coautores do texto: Alessandra Fernandes Bizerra, Ana Maria Navas, Djana Contier Fares, Lilia Standerski, Luciana Magalhães Monaco, Luciana Conrado Martins, Maria Paula Correia de Souza e Viviane Aparecida Rachid García.

escola, e das experiências informais, geralmente associadas ao âmbito da família.

Contudo, a caracterização e a diferenciação dos espaços de educação não-formal não se constituem tarefa simples. Apesar de se reconhecer as especificidades educativas que os museus possuem, muitas vezes, os termos formal, não-formal e informal são utilizados de modo controverso: o que é considerado por alguns como educação não-formal, outros denominam de informal; isso faz com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais.

Podemos perceber, por exemplo, diferenças de definições nas literaturas anglofônica e lusofônica (CAZELLI, 2000). Os autores de língua inglesa usam os termos *informal science education* (educação informal em ciências) e *informal science learning* (aprendizagem informal em ciências) para todo o tipo de educação que pode acontecer em lugares como museus de ciências e tecnologia, *science centers*, zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, entre outros locais voltados para as ciências. Já os de língua portuguesa subdividem a educação em Ciências que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não-formal e educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc.

Mas por que os museus têm sido considerados locais de educação não-formal,

especialmente no Brasil? Para compreender melhor essa percepção, é importante salientarmos em qual contexto os termos aqui tratados emergiram. A educação não-formal tornou-se parte do discurso internacional em políticas educacionais no final dos anos 1960 (SMITH, 1996). Naquela época, esse tipo de educação focava as necessidades de grupos em desvantagens, tendo propósitos claramente definidos e flexibilidade de organização e de métodos. Já o sistema de educação formal, principalmente dos países em desenvolvimento, apresentava lenta adaptação às mudanças socioeconômicas em curso, exigindo que diferentes setores da sociedade se articulassem para enfrentar as novas demandas sociais. Marco desse movimento é o documento da UNESCO, de 1972, "*Learning to be - The Faure Report*", que firmou metas quanto à "educação ao longo da vida" (*lifelong education*) e à "sociedade de aprendizagem" (*learning society*). Esse documento influenciou uma divisão já visível do sistema educacional em três categorias, descritas por Combs, Prosser e Ahmed, em 1973 (apud SMITH, 1996), como:

- **educação formal:** sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional.

- **educação não-formal:** qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

- **educação informal:** verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

Essa categorização do sistema educacional é bastante aceita também pelos pesquisadores e educadores brasileiros. Embora alguns autores, como Gaspar (1993), defendam o uso da distinção educação formal/informal, muitos consideram também os ambientes chamados de não-formais. Chagas (1993), por exemplo, entende que a educação não-formal é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. Por outro lado, a educação informal “ocorre de forma espontânea na vida cotidiana por meio de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais”.

Gohn (1999) nos dá uma outra perspectiva para essa discussão. Para ela, a concep-

ção de educação é mais ampla do que a de aprendizagem e se associa ao conceito de cultura. Desse modo, educação não-formal trata de um processo com várias dimensões, relativas à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades; aprendizagem e exercício de práticas que habilitam os indivíduos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos; aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados; e educação desenvolvida na/e pela mídia, em especial a eletrônica. Essa autora destaca os vários espaços nos quais se desenvolvem as atividades de educação não-formal, como as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não-governamentais, os espaços culturais e as próprias escolas; ou seja, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa. Para ela, entretanto, a educação não-formal não contempla experiências vivenciadas na família, no convívio com amigos, nos clubes, nos teatros, na leitura de jornais, nos livros etc., sendo estas categorizadas como educação informal, já que possuem caráter espontâneo e permanente. Enquanto concepções como essa contemplam o processo educativo, outras focam-se no processo de aprendizagem. Falk e Dierking (2002) cunharam a expressão “*free-choice learning*” (aprendizagem por livre escolha) como forma de enfrentar a confusão entre os termos

formal, não-formal e informal. Para eles, a “aprendizagem por livre escolha” é todo tipo de aprendizagem que pode ocorrer fora da escola, especialmente em museus, centros de ciências, organizações comunitárias e nas mídias impressa e eletrônica (incluindo a internet). Na aprendizagem por livre escolha, o interesse e a intenção do aprendiz têm origem no indivíduo, logo, não são impostos por elementos externos, como ocorre na escola.

Mas, independentemente dessas definições focarem na instituição ou no aprendiz, no processo de ensino ou no processo de aprendizagem, acabam tendo como parâmetro de comparação a educação formal. Nesse aspecto, é interessante a proposta de Rogers (2004), de que a educação não-formal e a informal, em conjunto com a educação formal, devam ser vistas como um *continuum* e não como categorias estanques. Por meio desse *continuum*, podemos analisar as instituições, e as atividades que nela se desenvolvem, de forma integrada ou separadamente. Podemos, ainda, realizar essa análise pelo ponto de vista do aprendiz. Dessa forma, um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não-formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação formal, quando alunos o visitam com uma

atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual (ou, como muitos professores dizem, tentando “ver na prática o que têm em teoria na sala de aula”). E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares.

Entender as características dos diversos contextos educativos e refletir sobre aproximações e diferenças entre eles nos ajuda a aprimorar a nossa ação educativa em museus.

A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS

Os museus sofreram forte influência das teorias educacionais no mundo todo. Ao longo de sua existência, a perspectiva educativa dos museus de ciências foi se modificando, sendo possível identificar tendências pedagógicas próprias da educação nas ações desenvolvidas por essas instituições. O trabalho de Cazelli et al. (2003) ajuda a compreender como essas tendências foram sendo assumidas por esses museus ao longo de sua existência. Para apresentar tais ideias, os autores tomam por referência o artigo de McManus (1992), o qual aborda historicamente as gerações de museus.

Na primeira geração dos museus (McMANUS,

1992), que teve início no século XVII com os Gabinetes de Curiosidades, apresentavam-se os objetos e as coleções particulares de reis, de forma inicialmente desorganizada, sem critérios científicos delimitados. No século XVIII, início dos museus de história natural, as coleções começaram a se organizar e a serem utilizadas para estudos e pesquisas, apesar de seu objetivo ainda não ser o de educar o público em geral.

O foco da segunda geração dos museus (McMANUS, 1992), que surgiu nos séculos XIX e XX, esteve na ciência e na indústria. Nesse momento, nem a escola nem o museu enfatizavam a participação do público a partir

da interatividade e da comunicação. Por isso, essas duas gerações de museus se aproximam do que foi chamado de “pedagogia tradicional” (CAZELLI et al., 2003). Ainda na segunda geração de museus, iniciou-se uma tentativa de diálogo com o público. Para tornar mais claro o entendimento da ciência, surgem aparatos interativos nos museus como proposta de serem uma nova maneira de comunicação com os visitantes, procurando, assim, manter o inte-

resse do público. Este movimento deu origem, nos museus, aos aparatos interativos com respostas programadas e interação limitada, características do tecnicismo educacional, que surgiu nos anos 1960, dentro da pedagogia nova (Ibid.).

A terceira geração de museus de ciências (McMANUS, 1992), característica da segunda metade do século XX, teve como tema os fenômenos e os conceitos científicos,

sendo marcada pela interatividade com os aparatos. A importância dos museus de ciências passou a ser informar a sociedade (CAZELLI et al., 2003). O foco desta terceira geração foi o sujeito ativo no processo educativo no museu e a aposta no seu engajamento intelectual através de sua

interação. De forma mais intensa, a partir da década de 1980, a concepção educativa das exposições em museus de ciência recebeu aportes das teorias construtivistas, que enfatizavam o papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado e afirmavam que a aprendizagem é um processo dinâmico que requer uma interação constante entre o indivíduo e o ambiente (STUDART, 2000).

Para que as visitas escolares aproveitem intensamente o potencial educativo dos museus, é muito importante que os professores conheçam as particularidades desse local ao desenvolver sua interface com o público.

Atualmente, a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste

com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras.

Que tipo de concepção ou tendência pedagógica orient

ta as ações dos museus onde atuamos? A resposta a essa pergunta não é simples e certamente a riqueza das atividades educativas desenvolvidas pelos museus poderia ser entendida em várias perspectivas pedagógicas, sejam elas liberais ou progressistas (LIBÂNEO, 1994). Por outro lado, ter clareza

sobre quais concepções embasam nossas práticas torna nosso trabalho mais relevante e aumenta as chances de sua eficácia. Algumas pesquisas já vêm identificando essas concepções e vale a pena consultá-las para melhor fundamentar a prática pedagógica museal.

Do ponto de vista do planejamento das ações educativas nos museus, é importante que os educadores, incluindo nesse grupo os mediadores, identifiquem os aspectos mencionados e façam opções conscientes sobre os modelos pedagógicos preponderantes em suas práticas.

nadas concepções pedagógicas. Do ponto de vista do planejamento das ações educativas nos museus, é importante que os educadores, incluindo nesse grupo os mediadores, identifiquem os aspectos mencionados e façam opções conscientes sobre os modelos pedagógicos preponderantes em suas práticas.

Ao definir os objetivos educativos da atividade, ao selecionar os conteúdos que serão enfatizados, ao planejar as formas e estratégias usadas na visita e durante a mediação, ao definir os papéis do mediador, do público, do professor ou dos demais participantes da ação e como se relacionam, estaremos fazendo opções que remetem a determi-

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e Comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 83-106.
- CAZELLI, S. Divulgação Científica em espaços não formais. In: *Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológicos do Brasil*, Belo Horizonte, 2000. p. 10.
- CHAGAS, I. Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relação entre museus de ciências e as escolas. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 3, n. 1, 1993. p. 51-59.
- FALK, J.; DIERKING, L.D. *Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education*. California: Altamira Press, 2002.
- GASPAR, A. *Museus e Centros de Ciências – Conceituação e Proposta de um Referencial Teórico*. Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, São Paulo, 1993.
- GOHN, M.G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- McMANUS, P. Topics in Museums and Science Education Studies. *Science Education*, v. 20, 1992. p. 157-182.
- ROGERS, A. *Looking again at non-formal and informal education – Towards a new paradigm*, 2004. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm> Acessado em: setembro 2007.
- SMITH, M. *Non formal education*. Disponível em <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>> 1996. Acessado em: setembro 2007.
- STUDART, D. C. *The perceptions and behaviour of children and their families in child-oriented exhibits*. Doutorado. Museum Studies Department, University College London, London, 2000.