



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAEd/UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RENATA CARLOS DE OLIVEIRA GONÇALVES

**O MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO:
UM ESTUDO EM CAMPINA GRANDE-PB**

Campina Grande-PB
2020

RENATA CARLOS DE OLIVEIRA GONÇALVES

**O MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO: UM ESTUDO EM CAMPINA
GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:

Práticas Educativas e Diversidade

Orientador:

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

Campina Grande-PB
2020

G635m Gonçalves, Renata Carlos de Oliveira.
O museu como ambiente educativo: um estudo em Campina Grande-
PB / Renata Carlos de Oliveira Gonçalves. – Campina Grande, 2020.
160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Museu. 2. Educação. 3. Representações Sociais. 4. Ambiente
Educativo - Museu. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 37.015.31:069(043)

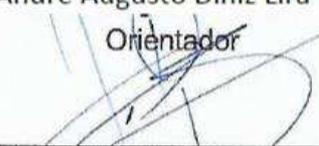
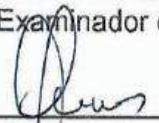
RENATA CARLOS DE OLIVEIRA GONÇALVES

**O MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO:
UM ESTUDO EM CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 28 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira - UFCG Orientador

Prof. Dr. Paulo Matias de Figueiredo Júnior – UFCG Examinador externo

Prof. Dra. Fabiana Ramos - UFCG Examinadora interna

Prof. Dra. Erika dos Reis Gusmão de Andrade – UFRN Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFCG por me proporcionar mais uma etapa da vida acadêmica, gratidão pelo aprendizado;

À gestão da CAPES e do MEC dos governos anteriores, que garantiram bolsas de pós-graduação, possibilitando meu aprimoramento acadêmico, e de tantos outros brasileiros, nos permitindo chegar até aqui, mesmo nos tempos de redução e incentivo financeiro nas Universidades brasileiras imposto pelo atual governo;

A André Augusto Diniz Lira, meu amigo e orientador, por ter acreditado em mim e na ideia de transformar uma arquiteta em mestre em Educação. Pela competência, paciência e disponibilidade em estar me conduzindo no caminho acadêmico, sempre me incentivando. Guardarei para sempre os momentos compartilhados de troca e generosidade. Igualmente à sua família, pelo acolhimento e à pequena Mariana, pela companhia no período de conclusão deste trabalho, por trazer doçura e leveza aos momentos de exaustão, me fazendo recuperar as energias para seguir produzindo;

Aos familiares e amigos, por compreenderem minha ausência em tantos momentos que eu gostaria de ter participado;

A minha mãe, Anaceli Carlos, por ser minha maior incentivadora, sempre me aconselhando em seguir em frente, enquanto poucos me incentivavam;

Ao meu marido, Pedro Gonçalves, agradeço o amor, carinho, paciência, compreensão e por todas as coisas boas que me fizestes enxergar durante essa jornada juntos. Nenhum caminho seria o mesmo sem você, que comprou todos os meus sonhos. Muitas vezes acredito mais em mim do que eu mesma;

A Deus, por mais essa realização. O Senhor sabe de todas as coisas;

Aos meus eternos anjos da guarda: Joana e Edgar, pelos ensinamentos e suporte. Eu tenho muita sorte.

À minha família,
DEDICO

“[...] não tenho como avaliar, pois não frequento os museus. Infelizmente, não fomos incentivados a isso, e só com essa pesquisa pude ver como estou deficiente nessa área” (Professor 37)

O MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO: UM ESTUDO EM CAMPINA GRANDE-PB

GONÇALVES, Renata Carlos de Oliveira

RESUMO

O professor do Ensino Fundamental é uma peça-chave na transformação de ideias pedagógicas em ações concretas, cabendo-lhe a orientação da atividade aos seus alunos, inclusive fora do ambiente escolar, como na experiência museu-educação. Os funcionários, estagiários e gestores de museus lidam com um público mais amplo e diretamente com o patrimônio cultural. Esses educadores são fundamentais na construção de práticas didáticas alternativas. Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar o lugar dos museus como ambientes educativos, a partir das perspectivas de professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de ensino, de diretores, de funcionários e de estagiários de Museus na cidade de Campina Grande – PB. Para a produção de dados, foram realizadas observações em 5 museus selecionados nessa cidade partir de uma grelha de análise, aplicados questionários e uma Associação Livre de Palavras junto a 74 sujeitos, sendo 26 do Grupo Museu (GM) e 48 do Grupo Docente (GD). Foram realizadas, ainda, 10 entrevistas de aprofundamento com uma sub-amostra, sendo 5 para cada grupo. Os dados foram cotejados de acordo com a sua natureza dos dados, pela análise de conteúdo, estatística descritiva, frequência de evocações e análise de similitude. Verificamos diferenças substanciais entre as instituições museológicas relativas à estrutura organizacional e física. O GM o representa a partir das cognições Cultura e o Conhecimento como aspectos chaves, que se desdobram em uma compreensão da relação entre Museu-educação pautada na preservação cultural e na aprendizagem através da cultura. Essa representação está baseada na atividade de trabalho desses participantes que têm como lócus de trabalho um conjunto de museus que se pautam mais na cultura local. O GD representa o museu como um equipamento vinculado à história, associando a guarda da memória, disciplina do conhecimento, à arte e ao conhecimento, tendo seu fundamento na legitimidade de uma determinada visão hegemônica e simbólica desse objeto. Por outro lado, a visão dos docentes sobre a relação museu-educação pauta-se em uma perspectiva de conhecimento dinâmico, construtivo, com acepções no campo de conhecimento empírico e interativo. Porém, muitas questões dificultam essa aproximação da relação museu-escola. O distanciamento dos docentes para com o objeto influencia diretamente em relação às práticas educativas e se coloca como entrave para eles no âmbito profissional. As justificativas principais são a falta de formação, de apoio técnico-pedagógico por parte das instituições museológicas e do governo municipal, além da falta de tempo. Esses dados nos indicam a importância de se debater e incluir esse tema em nosso cotidiano.

Palavras-chave: Museu; Educação; Representações sociais; Ambiente Educativo.

ABSTRACT

The elementary school teacher is a key player in transforming pedagogical ideas into concrete actions, and he/she is responsible for guiding the activity to his/her students, even outside the school environment, as in the museum- education experience. Museum employees, interns and managers deal with a wider audience and directly with cultural heritage. These educators are fundamental in the construction of alternative teaching practices. The main objective of this research was to analyze the place of museums as educational environments, from the perspectives of Elementary School teachers (6th to 9th grade) of the Municipal Education Network, of directors, employees and Museum interns in the city of Campina Grande - PB. For the production of data, observations were made in 5 selected museums in that city based on an analysis grid, questionnaires and a Free Word Association were applied to 74 subjects, 26 from the Museum Group (GM) and 48 from the Teaching Group (GD). There were also 10 in-depth interviews with a sub-sample, 5 for each group. The data were collated according to the nature of the data, by content analysis, descriptive statistics, frequency of evocations and similarity analysis. We found substantial differences amongst museological institutions regarding the organizational and physical structure. The GM represents it from the cognitions Culture and Knowledge as key aspects, which unfold in an understanding of the relationship between Museum-education based on cultural preservation and learning through culture. This representation is based on the work activity of these participants, whose work location is a set of museums that focus more on local culture. The GD represents the museum as an equipment linked to history, associating the custody of memory, discipline of knowledge, art and knowledge, having its foundation in the legitimacy of a certain hegemonic and symbolic vision of this object. On the other hand, the teachers' view of the museum-education relationship is based on a perspective of dynamic, constructive knowledge, with meanings in the field of empirical and interactive knowledge. However, many issues hinder this approximation of the museum-school relationship. The distance between teachers and the object directly influences educational practices and poses itself as an obstacle for them in the professional sphere. The main justifications are the lack of training; lack of technical and pedagogical support from museological institutions and the municipal government; lack of time. These data indicate the importance of debating and including this topic in our daily lives.

Keywords: Museum ; Education ; Social representations ; Educational Environment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Etapas Metodológicas no trabalho com Educação Patrimonial	43
Tabela 02 – Frequências de evocações – Grupo Museu	95
Tabela 03 – Avaliação do trabalho que as instituições museológicas exercem em sua cidade	101
Tabela 04 – Sugestão de aperfeiçoamento	103
Tabela 05 – Grupo Docente	103
Tabela 06 – Conhecimento sobre museus	120

LISTRA DE FIGURAS

Figura 01 – Escolas da Rede Municipal de Campina Grande	61
Figura 02 – Escolas Municipais e Museus	62
Figura 03 – Museus de Campina Grande	64
Figura 04 – Plataforma Museusbr	65
Figura 05 – Museu do Algodão	67
Figura 06 – Museu do SESI	68
Figura 07 – Museu Histórico e Geográfico	69
Figura 08 – Arte Popular da Paraíba (MAPP)	70
Figura 09 – Espaço Museal José Pinheiro	71
Figura 10 – Museu Interativo do Semiárido	72
Figura 11 – Museu Vivo do Nordeste	73
Figura 12 – Boate Discovery	74
Figura 13 – Museu da Ciência e Tecnologia	75
Figura14 – Ficha de observação	82
Figura 15 – Gráfico Porcentagem de Museus	90
Figura 16 – Abertura dos museus	91
Figura 17 – ALP palavra-estímulo Museu do Grupo Museu	95
Figura 18 – Palavra-estímulo Museu do Grupo Museu	96
Figura 19 – Relação museu-educação para Grupo Museu	97
Figura 20 – Árvore Máxima 2 funcionários relação museu- educação	98
Figura 21 – Síntese da Interpretação do grupo museu acerca da relação Museu- Educação	99
Figura 22 – Nuvem de Palavras 3: ALP do Grupo Docente	104
Figura 23 – Árvore Máxima 3: ALP para Grupo Docente	105
Figura 24 – Síntese da Interpretação do grupo museu acerca da relação Museu- Educação	106
Figura 25 – Relação museu-educação para professores	106
Figura26 – Gráfico similitude professores relação museu-educação	107

LISTA DE SIGLAS

Associação Brasileira de Incentivo à Ciência	ABRIC
Associação Internacional de Cidades Educadora	AICE
Associação Livre de Palavras	ALP
<i>Audio Video Interleave</i>	AVI
Base Nacional Comum Curricular	BCC
Campo da Indústria Cultural	CIC
Campo de Produção Erudita	CPE
Computer Aided Design	CAD
Coordenação de Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Educação	SEDUC
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária	EMBRAPA
<i>Interface de R les Analyses Multidimension nelles de Textes et de Questionnaires</i>	IRAMUTEQ
Instituto Brasileiro de Museu	IBRAM
Instituto Nacional do Semiárido	INSA
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba	IPHAEP
Instituto Pesquisa Econômica Aplicada	IPEA
Museu de Arte Contemporânea da Paraíba	MAC
Museu de Arte Popular da Paraíba	MAAP
Partido Socialista Operário Espanhol	PSOE
Região Metropolitana de Campina Grande	RMCG
Serviço Social da Indústria	SESI
Sistema Nacional de Emprego	SINE
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A RELAÇÃO CULTURA-ESCOLA EM SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
2.1	Teoria do Mundo Social de Bourdieu	24
2.2	Representações sociais	30
3	A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA EM SUAS DIMENSÕES EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	35
3.1	Educação além dos muros da escola	35
3.2	Educação patrimonial	41
3.3	O museu na sociedade: um ambiente educativo	44
3.4	Mediações e práticas pedagógicas	52
4	CAMPINA GRANDE E SEUS MUSEUS: UMA INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA	58
4.1	Lócus da pesquisa e percepção da cidade	58
4.1.1	Museu do Algodão	66
4.1.2	Museu do SESI	67
4.1.3	Museu Histórico e Geográfico	68
4.1.4	Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP)	69
4.1.5	Espaço Museal do José Pinheiro	70
4.1.6	Museu Interativo do Semiárido	72
4.1.7	Museu Vivo do Nordeste	72
4.1.8	Museu de Ciência e Tecnologia	73
5	PERCURSO METODOLÓGICO	76
5.1	Procedimentos metodológicos e instrumentos	76
5.2	Análise de dados	77
5.3	Caracterização dos participantes dos grupos	80
6	O MUSEU E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CAMPINA GRANDE	82
7	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MUSEU	93
7.1	Grupo Museu	94
7.2	Grupo Docente	103
7.2.1	Formação Docente	109

8	EXPERIÊNCIAS MUSEOLÓGICAS	115
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA FUNCIONÁRIOS E/OU GESTORES	137
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A FUNCIONÁRIOS	138
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES	141

1 INTRODUÇÃO

O Museu é um espaço privilegiado de memória, remetendo a questões amplas de identidade e de alteridade relativas às práticas, aos conceitos, ao patrimônio histórico e social, que pode incluir vários grupos sociais e, em um espectro amplo, povos e nações. O ambiente museológico existe desde que o ser humano começou a colecionar e guardar objetos considerados de algum valor em salas construídas com a finalidade de servirem para a sua exposição ao público. Apesar de ser mais conhecido por causa da conservação e preservação, as práticas educativas também são agenciadas nesse ambiente. No início do século XIX, Durand advogou a ideia que tais espaços deveriam se desenvolver dentro do mesmo espírito das bibliotecas, como uma edificação que guarda um tesouro público e, ao mesmo tempo, como um lugar consagrado aos estudos, além de funcionar literalmente como verdadeiras escolas onde os aprendizes montavam seus ateliês e passavam o dia inteiro diante das telas que deveriam reproduzir (KIEFER, 2000).

Entende-se o papel do Museu como um lugar de memória, porém, segundo Fochesatto (2012), pode-se pensar suas atividades de uma maneira mais pluralizada. No contexto atual, como espaços de aprendizagem e de educação, espaços de prazer, lazer e descoberta. Local que suscita a curiosidade de seus visitantes propondo um diálogo com eles. As exposições museológicas são, para Almeida (1997), “discursos” no sentido de comunicar ideias, conceitos e informações ao público, através dos objetos. A ação educativa objetiva ampliar as possibilidades pedagógicas do material exposto, assim, o visitante acentua seu espírito crítico com relação à realidade dele e daqueles que estão à sua volta.

Atualmente, o desenvolvimento do setor educativo através do trabalho de atendimento a grupos escolares e ao público, em geral, segue uma tendência internacional. As visitas são, normalmente, mediadas por uma equipe composta, normalmente, por funcionários e estagiários que estimulam o público a perceber os objetos, elencando questões interessantes a serem discutidas, debatendo a relação entre as temporalidades e levantando problemáticas relevantes para compreensão do próprio visitante. Estas dinâmicas são realizadas dentro do processo educativo não-formal que privilegia o envolvimento das pessoas pelo processo ensino-aprendizagem como uma relação prazerosa com o aprender em contextos não-escolares.

Esta dissertação de Mestrado em Educação visa analisar a relação museu-escola, tendo como lócus de pesquisa a realidade da cidade de Campina Grande-PB. Para tanto, cumpre-nos situar, ainda que brevemente, a nossa trajetória e como se configurou esse objeto de pesquisa,

uma vez que este foi fruto direto de experiências e ações que se acumularam, desde o período escolar até a nossa formação inicial, em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

Na nossa cidade de origem, Natal-RN, tivemos a oportunidade de conhecer o Projeto da Secretaria de Educação do município intitulado “Com a mala na mão, vamos conhecer Natal”¹. Essa minha experiência se deveu ao fato de minha mãe ser funcionária desta Secretária, no setor de Cultura e Desporto, e ter mediatizado minha participação no mesmo, ainda que informalmente. Esse projeto se desenvolveu a partir de uma constatação que tanto alunos quanto professores da rede municipal desconheciam o patrimônio histórico e cultural da cidade, localizados principalmente nos bairros da Ribeira e Cidade Alta, com alguma referência na Praia do Forte. Com isso, o setor de Cultura e Desporto lançou o projeto que se baseava em uma visita às escolas com uma mala repleta com livros sobre a cidade de Natal, folheteria turística, CD’s com música de Pedrinho Mendes e uma exposição fotográfica realizada pelo professor e fotógrafo Paulo Oliveira.

Na chegada à escola, eles pediam para que os alunos informassem os pontos turísticos da cidade e, naturalmente, se elegavam muitas vezes as praias, nem sempre os demais pontos culturais. Então, eles deixavam todo esse material para exposição e mais uma apostila que acompanhava os dados acerca dos locais que iriam ser visitados. Em um primeiro momento, eram visitadas escolas que ofereciam o nono ano, por possuírem mais disciplinas que pudessem ser contempladas com a visita. No dia seguinte, um ônibus buscava os alunos para fazer o trajeto respeitando a ordem exibida na exposição. Após a visita, os professores nas suas devidas áreas realizavam tarefas abordando o conteúdo visto no dia anterior. O projeto não visava ser somente uma atividade educacional, mas uma experiência sociocultural.

Em momento posterior, a partir do ingresso no curso de Arquitetura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e a nossa conseqüente vinda para Campina Grande, uma das questões que nos colocava era sobre os espaços de lazer na cidade, principalmente fora do período de festividades juninas. Enquanto, nesse período, a cidade se prepara para receber um número considerável de turistas e promove vários eventos e atrações, ao longo do ano são poucos os investimentos nesse sentido, restando ao campinense os equipamentos públicos tais como os parques, praças, museus, teatros, shoppings, entre outros. Em uma abordagem inicial, refleti sobre a quantidade de museus existentes na cidade, contrapondo-se

¹ Agradecemos ao professor Paulo Roberto de Oliveira Fernandes, que gentilmente se dispôs a reavivar a nossa memória e prestar uma série de esclarecimentos sobre o projeto supracitado, sendo ele um dos idealizadores do mesmo.

à baixa participação do público nos mesmos.

Durante a graduação em Arquitetura e Urbanismo, tivemos a oportunidade de receber uma bolsa de estudos pelo programa “Ciências sem Fronteiras” para estudar na Université d’Ottawa, Canadá. Ainda no primeiro semestre, cursando as disciplinas de Espaço Social e Antropologia da Cidade, nos foi proposto um trabalho acadêmico com objetivos avaliativos em espaços públicos da cidade onde pudéssemos analisar a relação espaço-uso-experiência, pelo fato de Ottawa ser a capital do Canadá e explorar o viés cultural do país.

Para este trabalho, os grupos foram divididos por equipamentos públicos. Dessa forma, nosso grupo optou pelas visitas aos museus, mais especificamente ao Museu de História Canadense. Observamos que o museu é considerado uma das principais opções de entretenimento, além de lugar de convívio e interações socioculturais, sendo bastante frequentado, principalmente por grupos escolares durante a semana e, nos finais de semana, por famílias. Isso decorria, em grande parte, pela estruturação de um trabalho educativo que propiciava às escolas o desenvolvimento efetivo de práticas educativas para além do ambiente escolar.

Como continuidade do estudo que havia sido iniciado no Canadá, desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso visando conhecer esses espaços no Brasil e como eles são utilizados. Para tanto, consideramos duas escalas: uma nacional, o Museu do Futebol, referência nacional e internacional em interatividade, e outra regional, o Paço do Frevo no Recife. Nos quesitos visitaçaõ, apropriaçaõ do espaço, expografia e interatividade, como também ações educativas, temos uma aproximaçaõ muito forte com a realidade experimentada em São Paulo e aproximada daquela vivenciada em Recife.

Contudo, apesar das práticas exitosas supracitadas, a realidade nacional parece destoar desses exemplos como um todo. O ponto principal de distanciamento entre a nossa realidade e a internacional é, sem sombra de dúvidas, o descaso ao patrimônio cultural nacional. Exemplos recentes são os incêndios que devastaram, em 2015, o Museu de Língua Portuguesa em São Paulo, e, mais recentemente, em 2018, o Museu Nacional, no Rio de Janeiro. Há, nesse quadro ainda, desrespeito às estruturas patrimoniais, manutenção precária, falta de funcionários e de investimento. Em Campina Grande, por exemplo, o Museu de Arte Contemporânea da Paraíba (MAC) já teve suas portas fechadas por falta de recursos financeiros, sendo de dependência financeira da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

De acordo com Almeida e Araújo (2015), mesmo após o surgimento de padrões e normatizações de documentação, ao longo das últimas décadas e mesmo após a popularização

das imagens digitais, observa-se um aumento da lacuna no sentido de digitalização de acervo por parte das iniciativas museológicas brasileiras. Em 2010, o Instituto Brasileiro de Museu (IBRAM) identificou que apenas 26,1% das 3.500 instituições museológicas brasileiras cadastradas no Cadastro Nacional de Museus até aquela data faz uso de sistemas de catalogação de seus acervos. Este meio de organização em sistemas computacionais respeitando os padrões e normas internacionais é pré-requisito na construção de coleções digitais, como também sua disponibilização nos meios digitais.

Com isso, nota-se que o cenário dos museus brasileiros, no que diz respeito ao uso das novas tecnologias, ainda se encontra em estágio inicial, onde se subentende que os principais motivos sejam as restrições orçamentárias, a falta de incentivos culturais, quiçá ainda uma opção de comportamento de algumas instituições que resistem ao processo de digitalização.

Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2010, nos apresenta que a ida ao museu é tida como última opção, ficando atrás de outros tipos de entretenimentos, perdendo para jogos esportivos, bares e televisão, uma vez que existem diversas variáveis socioeconômicas que incentivam ou não a prática aos bens culturais e de lazer. Atualmente as exposições contemporâneas se comprometem com novas políticas de expografia que vão além da inclusão de novas tecnologias, aparecendo como mais uma opção de lazer para a sociedade e fonte de entretenimento cultural, assim como o teatro e o cinema, por exemplo.

Em uma consulta na Rede Nacional de Identificação de Museus² (MuseusBr), pode-se verificar a existência em Campina Grande de 11 instituições museológicas e 1 memorial. No Guia dos Museus Brasileiros³ produzido pelo Instituto IBRAM, estão arrolados 9 museus. Ao ter em vista essas duas classificações supracitadas, levando também em consideração o maior conhecimento por parte do público e informações coletadas sob consulta à Coordenação de Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), adicionamos à lista o Espaço Museal José Pinheiro e o Museu Vivo do Nordeste, os quais não se encontram cadastrados no site do IBRAM, mas soubemos, de acordo com informações coletadas, que exerciam grande importância na comunidade, além de atraírem muitas visitas escolares.

² Essa plataforma, disponível para uso desde 2015, é onde o Cadastro Nacional de Museus realiza o mapeamento e a atualização das informações acerca dos museus brasileiros.

³ Outros Museus da Cidade que foram arrolados pelo IBRAM são: Museu Fonográfico Luiz Gonzaga, Museu Padre Cícero, Museu de Minerais e Gemas do Centro Gemológico do Nordeste e Museu do Esporte José Aurino de Barros Filho.

Destacam-se, nesta cidade⁴, os seguintes Museus:

- **Museu de Arte Popular da Paraíba (MAAP)** – obra bastante conhecida, projetada pelo escritório de Oscar Niemeyer, popularmente conhecido como Museu dos Três Pandeiros devido às suas estruturas circulares. Está localizado em um dos principais cartões postais da cidade, o Açude Velho, tombado segundo a Lei nº 9040/09 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP). O visitante, além de contemplar a paisagem, pode consultar as origens e miscigenações da cultura popular nordestina, para isso seu acervo contempla as áreas da música, literatura, xilogravura e do artesanato.
- **Museu Digital do SESI** – inaugurado em 2017, a proposta deste museu é uma viagem virtual pela história de Campina Grande. Também localizado às margens do Açude Velho, no primeiro andar do monumento em homenagem ao Sesquicentenário de Campina Grande, o espaço conta com equipamentos tecnológicos e culturais que retratam a história da cidade com experiências interativas, tendo sido eleito o vencedor do concurso AVI Latino América como “Melhor instalação de áudio e vídeo da América Latina 2018” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2018).
- **Museu do Algodão** – Concebido em 1973, fica localizado onde funcionava a velha estação ferroviária de Campina Grande, imóvel tombado pelo IPHAEP em 2001. Seu acervo anteriormente pertencia à EMBRAPA – Setor Algodão (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), mas após a reforma de ampliação e restauração realizada em 2001, o maquinário e acervo até então emprestado, foi doado definitivamente ao Museu, e sua guarda passou para a gestão do município. Tal acervo é composto, além do maquinário, por utensílios usados no processo de produção e fabricação do algodão, somados à alguns modelos e como são desenvolvidos.
- **Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande** – construído em 1812 no Centro, o imóvel foi tombado pelo IPHAEP em 2001. Este serviu de Câmara municipal, cadeia pública e estação telegráfica, passando a funcionar como museu em 1980, quando abriga a história da cidade com toda a documentação pública da Prefeitura disponíveis para consulta bibliográfica. Anteriormente, tal consultura

⁴ Destacamos ainda a existência de outras instituições, como por exemplo, o Museu Assis Chateaubriand, localizado na Avenida Floriano Peixoto, que, apesar de fazer parte do percurso escolhido e possuir um acervo bastante relevante, não foi selecionado por questões de cunho político-administrativas que impossibilitaram a pesquisa.

aconteciam em um espaço no primeiro andar, mas hoje essa parte de pesquisa funciona sob consulta no prédio onde atualmente funciona a Secretaria de Cultura de Campina Grande.

- **Museu de Ciência e Tecnologia** – também localizado no Centro, às margens do Açude Novo, é outro cartão postal da cidade. Criado em 1992, onde funcionava a antiga Boate Discovery da década de 1980, possui vinculação com a Prefeitura Municipal, sendo uma coordenadoria da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, e tem como objetivo promover e disseminar, por meio da cultura científica, o conhecimento nas diversas áreas da ciência.
- **Museu do Semiárido** – guarda informações sobre o clima que prevalece em boa parte do Nordeste brasileiro e que na Paraíba se concentra nas regiões do Cariri e Sertão. O espaço foi inaugurado em 2007 pelo Instituto Nacional do Semiárido (INSA), que tem importantes pesquisas e trabalhos com agricultores da Paraíba. Foi reinaugurado em 2014 e fica localizado na Universidade Federal de Campina Grande.
- **Museu Vivo do Nordeste** – localizado no bairro de Bodocongó, foi criado por um professor atualmente aposentado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Adonhiran Ribeiro, que abriu um espaço da sua residência para recompor ambientes típicos do Seminário Nordestino com seus diversos artefatos. Seu acervo foi, em sua maior parte, adquirido professor, e a outra parte é oriunda de doações ou de peças encontradas.
- **Espaço Museal José Pinheiro** – seu projeto começou em 2016 com o acervo doado pela comunidade do bairro José Pinheiro visando proteger seu patrimônio material e imaterial. O que o difere dos demais é que está localizado dentro de uma escola da rede municipal de ensino, a Escola Dr. Chateaubriand, esta abriga o museu desde 2018 e demonstra a grande interação escola-comunidade.

É importante considerar que os tipos de atividades desenvolvidas nos Museus dependem diretamente da sua temática, da tipologia de acervo disponível e da proposta organizacional. Na relação Museu-Educação, é necessário que se leve em consideração todos esses elementos. Para viabilizar uma visita escolar, por exemplo, por vezes é necessária a realização de atividades prévias nos museus, a escolha do trajeto de visitação, o levantamento de materiais de apoio para o trabalho em grupo.

No que diz respeito ao contexto local, as impressões iniciais é de que os Museus são ainda espaços subutilizados tanto pela sociedade mais ampla quanto pelo público escolar e, ao refletir sobre isso, sempre nos vêm uma série de questionamentos: Como tem se dado a

relação museu-escola? Há projetos específicos em curso? Quais os entraves? Qual o público escolar que mais acessa esses equipamentos públicos? Estão esses equipamentos planejados para a finalidade educativa? Por fim, como compreendem os professores da rede municipal de ensino, os servidores e dirigentes dos museus sobre esse espaço como ambiente educativo?

Nota-se em algumas pesquisas que o professor do ensino fundamental, principalmente dos anos finais (sexto a nono ano), é figura indispensável na transformação de ideias pedagógicas em ações concretas nos museus, cabendo-lhe a orientação da atividade aos seus alunos. Tal atividade envolve uma indispensabilidade: uma orientação para um objeto que seja significativo para o indivíduo. Observa-se ainda, que é, nesse período da vida escolar, onde são promovidas em maiores números atividades voltadas à educação extraescolar.

O objetivo da ação educativa é promover durante as visitas uma experiência de maior aproximação ao conteúdo exposto, pois, além de preservar a memória daquilo que é apresentado, o museu apresenta sua função social, construindo conhecimento direcionado pelas reflexões geradas no ambiente museológico. Embora o principal desafio seja o de propiciar conhecimento que abranja a diversidade de grupos construindo espaços de memória coletiva, não se pode perder de vista o aproveitamento pedagógico que essa discussão pode gerar para outra compreensão da educação. Como um equipamento público tão rico e acessível, parece ser tão pouco acessado? Qual a percepção do museu no contexto da cidade de Campina Grande? Seria esse apenas um depósito de objetos antigos? Qual o lugar, enfim, que o Museu ocupa para os sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional?

No mais, com o desenvolvimento da cibercultura, os museus também se recriaram, pois a interatividade faz com que o visitante se aproxime e muitas vezes torna a mensagem que se quer passar mais acessível a todos. Assim sendo, nos museus, tal possibilidade de interação e integração, são uma tendência mundial e, aqui no Brasil, as exposições com essa característica têm se tornando cada vez mais frequentes.

Os professores e/ou educadores podem mudar essa realidade e contar com cursos de capacitação, propiciados através do contato prévio com os recursos oferecidos pelos museus (exposições, estratégias e materiais didáticos) resultam em um melhor aproveitamento da visita. Por material extra entende-se todos estes recursos entregues àqueles que participam dos cursos, tais como: folders; materiais didáticos entregues aos professores para trabalhar em sala de aula, vídeos, etc.

Dessa forma, este trabalho visou entender como o professorado de Ensino Fundamental e os funcionários destas instituições representam o Museu, como também como

esse espaço sido utilizado como ferramenta para práticas educativas na cidade de Campina Grande. Para tanto, faz-se necessário também compreender o museu de um ponto de vista mais amplo, considerando o aspecto organizacional e a dinâmica de funcionamento deles a partir do discurso dos funcionários e diretores dessas instituições, que lidam diretamente com as questões educativas.

Em suma, a Museologia e a Educação estão interligadas e, de acordo com o momento histórico, faz-se necessário contextualizá-las como ação social e cultural. A contemporaneidade exige modelos de desenvolvimento tecnológico e científico associados aos referenciais culturais de um determinado povo, há cada vez mais, a urgência na comunicação entre as diversas áreas do conhecimento, transformando a extensão em ação, construindo o conhecimento pautado na troca, na relação entre o ensino formal e o não-formal, no respeito à experiência e à criatividade.

Um fator relevante é a pouca produção acadêmica acerca do tema proposto. Na cidade de Campina Grande, por exemplo, ainda não há nenhum estudo do tipo, e esta pesquisa pode subsidiar ações futuras, bem como para o aprimoramento das relações entre escolas e museus. Além disso, este trabalho possibilita ainda maior conhecimento das práticas que os museus desenvolvem, em quais aspectos precisam ser melhorados e quais as recomendações a serem seguidas se adequando, cada vez mais, às novas demandas, se tornando mais acessíveis a todos os públicos e promovendo um espaço educativo democrático e uma experiência enriquecedora.

Como hipótese inicial desta pesquisa, consideramos que o Museu é representado como um equipamento público que tem por função guardar a memória, enquanto se desconsidera outros aspectos relativos à dimensão educativa. Daí decorre que pouco se investe em propostas pedagógicas nesses espaços. O Museu, portanto, não ocuparia um lugar de instituição educativa na realidade investigada. Com isso, esta pesquisa se propõe a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, agora em escala local, uma vez que Campina Grande é um polo de referência em educação e tecnologia, que, além disso, ainda recebe turistas sazonalmente atraídos por festejos culturais.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o lugar dos museus como ambientes educativos a partir das perspectivas de professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Ensino, de diretores, de funcionários e de estagiários de Museus na cidade de Campina Grande-PB. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Levantar dados acerca do funcionamento dos museus selecionados relativos à

frequência de visitação, as demandas escolares, o trajeto de visitante, a presença de apoio pedagógico, a experiência museu-escola;

- Analisar as representações sociais de museu construídas por professores do ensino fundamental, por diretores, funcionários e monitores dos museus selecionados;
- Analisar a relação museu-escola para os grupos investigados.

Dessa forma, o presente trabalho está dividido em oito capítulos. Nesta primeira parte, discorreremos sobre o tema e seus aspectos históricos e institucionais, assim como a problemática da pesquisa e os respectivos objetivos desta. Nos capítulos subsequentes, tratamos respectivamente de aspectos teóricos de cunho psicossocial e de aspectos educacionais da pesquisa. No segundo capítulo, destacamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, que nos foi útil posteriormente para compreender a visão que os sujeitos constroem sobre o museu e sobre a relação museu escola, bem como a Teoria do Mundo Social de Pierre Bourdieu, que nos serviu para entender as relações travadas entre os sujeitos com o objeto em um mundo de distinções socialmente construídas (BOURDIEU, DARBEL, 2003 & LIRA, 2007). Adiante, no terceiro capítulo, analisamos a cidade e o lugar do museu-educação. Nesse abordamos a educação além dos muros da escola, o museu na história e educação, além da aprendizagem no espaço museológico.

No quarto capítulo, introduzimos o campo de coleta de dados considerando a cidade de Campina Grande, seus museus e suas escolas. No quinto, delimitamos o percurso metodológico utilizado, estabelecemos os procedimentos metodológicos que operacionalizaram a investigação em todas as etapas, campo de coleta, participantes, critérios utilizados, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

No sexto capítulo, começamos a apresentação dos resultados em que, num primeiro momento, trabalhamos a observação do ambiente museológico e a experiência educativa proposta pelas instituições estudadas. No sétimo capítulo, nos concentramos nas experiências museológicas na cidade de Campina Grande a partir dos dois grupos investigados.

Por fim, no último capítulo, temos as considerações finais sobre a pesquisa, onde discutimos que os resultados apresentados demonstram que existem duas Representações Sociais acerca do mesmo objeto “Museu como ambiente educativo”.

2 A RELAÇÃO CULTURA-ESCOLA EM SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, lançamos mão de dimensões psicossociais no intuito de compreender melhor aspectos de cunho cultural, social e representacional, tendo por base Serge Moscovici e Pierre Bourdieu. Esses autores têm sido aproximados por uma série de pesquisadores que fazem convergir suas obras fortalecendo as relações entre as suas teorias e conceitos de base (ABDALLA, 2019; DOMINGOS SOBRINHO, 2016).

Apesar de certa tradição nessas aproximações, nosso intuito aqui pode ser melhor compreendido como uma utilização de modo tópico dos autores para os fins de nossa pesquisa. Esse modo é um tipo de uso que se utiliza de alguns conceitos dessas obras. Outro modo descrito por denominado Catani, Catani e Pereira (2002) é o modo de trabalho, que procura integrar aspectos mais abrangentes de uma determinada obra, mas, em geral, não se compromete em relações entre obras.

Primeiramente, discutimos alguns conceitos de Bourdieu (2007), como capital cultural, *habitus*, disposição estética e estilo de vida, que permitiram melhor compreender as práticas de consumo cultural, a reprodução de desigualdades e elencar entraves que atrapalham o acesso ao conhecimento artístico dentro e fora do ambiente escolar. O autor conceitua disposição estética como correspondente ao estilo de vida no qual se exprimem características específicas de uma condição social, não sendo própria de todas as classes. Em segundo lugar, tratamos do conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici.

2.1 Teoria do Mundo Social de Bourdieu

Na perspectiva de Bourdieu (1998), o conceito de capital cultural é caracterizado por todos aqueles elementos que tornam o indivíduo produtor, apreciador e/ou consumidor de bens simbólicos existentes na sociedade. Tal conceito pode se apresentar em três diferentes estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. No primeiro, considera-se um processo de interiorização, nos marcos do processo de ensino e aprendizagem, implicando em um longo investimento de tempo. Assim, constitui-se parte integrante do indivíduo, em um processo de interiorização ou socialização, a natureza se torna corpo, como por exemplo: os modos de falar, o léxico utilizado, os comportamentos sociais, a maneira de se portar no mundo (*hêxis* corporal).

O capital cultural objetivado, ao contrário do primeiro, é materialmente transferível através de um suporte físico, estando também diretamente relacionado com o anterior, ou seja,

com as capacidades culturais que possibilitam usufruir de bens culturais. Dessa forma, o capital cultural objetivado é tanto uma apropriação material de bens quanto simbólica. Por fim, há o capital cultural institucionalizado que se apresenta sob a forma de títulos sancionados por instituições de consagração, notadamente acadêmica e corporativa. São através dos títulos escolares ou acadêmicos que se reconhece institucionalmente ao capital cultural adquirido por uma pessoa.

A perspectiva crítica acerca da concepção do gosto cultural na sociedade tem por princípio que todas as relações educativas e sociais são pautadas nas relações de comunicação, de distinção e de poder. Em outras palavras, as regras culturais disponibilizadas pela escola, principalmente aquelas relativas às artes e culturas letradas que dependem do domínio prévio dos códigos de linguagem para apreciação.

Assim, para Bourdieu, em uma sociedade hierarquizada e desigual como a que estamos inseridos, infelizmente não são todas as famílias que possuem conhecimento culto e letrado para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Alguns certamente terão mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte desses ensinamentos “polidos” em casa. Existiria uma aproximação entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois, para estes, os conhecimentos disponibilizados pela escola perpassam gerações. Seguindo nesse raciocínio, um sistema de ensino que trata a todos de forma igualitária em uma sociedade desigual, cobrando de todos o que só alguns possuem, por exemplo, a familiaridade com a cultura erudita, não considerando as diferenças geradas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu destaca uma grande divergência entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e aquela aprendida nas famílias menos abastadas.

A partir da configuração do capital cultural, Bourdieu versa sobre os dois modos distintos, mais intimamente ligados na aquisição desse capital: o aprendizado total e o aprendizado tardio, a respeito dos quais esse autor destaca os efeitos do que é considerado como o “aprendizado total”, inculcado, primeiramente, no seio da família, pela vivência com a cultura e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa.

A acumulação de capital cultural começa na origem para aqueles agentes cujas famílias são dotadas de capital cultural elevado, ou seja, há um capital cultural herdado. Entretanto, para as classes populares, a apropriação do capital cultural se dá via aprendizado tardio, adquirido de forma acelerada, por meio de uma ação pedagógica explícita e sistemática, sobretudo mediante o processo de escolarização. Assim, nesse contexto, a escola

se torna uma das responsáveis pelo processo de aprendizagem das disposições culturais, em razão de sua legitimidade forjada na modernidade, que cumpre a função de reconhecer um sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura, por meio do qual diferentes atos e práticas são regulados de acordo com a cultura legítima de um arbitrário cultural.

Dessa forma, a escola como um espaço social, acabaria impondo a interiorização e a reprodução de um arbitrário cultural, que consiste em camuflar o modo dominante de lidar com a cultura que é valorizada pela escola. Bourdieu denomina esse processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violência simbólica.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 44).

Nesse sentido, é possível pressupor que a escola, além de divulgar o arbitrário cultural e reforçar desigualdades sociais, mascarando seus mecanismos de seleção, por meio da ideologia do dom e da meritocracia, também incute um *habitus* que seja mantido mesmo depois do fim do trabalho escolar. Isso é o que confere ao mercado escolar uma autonomia relativa, que parece justificar a ideologia do mérito.

Do ponto de vista de Bourdieu (1979), o capital cultural constitui, sobretudo em sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na apropriação dos bens simbólicos, atuando com instância de conhecimento, enquanto que, na forma certificada, pela qual a escola é responsável, e cuja função é de inculcar a cultura legítima, atuaria como instância de reconhecimento e consagração.

Além desse aspecto, a escola também atua como instância de reconhecimento por tornar, objetiva e subjetivamente, os agentes aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos e consagração pela legitimação das obras do passado através de sua incorporação aos programas escolares. Desse modo, a família e a escola, tomadas como mercados simbólicos, funcionam como espaços instituidores de competências necessárias aos agentes para atuar em diversos campos, fortalecer o que é “aceitável” e desencorajar o que não é.

Considerando que os bens culturais da cultura erudita só podem ser aprendidos pelos possuidores dos códigos necessários a decifração desses bens e que a escola não dota igualmente todos os agentes dos esquemas de pensamento necessários à decodificação dos bens culturais produzidos no campo de produção cultural, pois ela é uma instância de

reconhecimento e consagração, logo, entende-se que a escola contribui para reproduzir a força simbólica que dissimula a estrutura das relações sociais. Por essa razão, os professores se encontram numa posição subalterna, praticamente a de público leigo, no campo da produção cultural (GONDIM, 2017).

O que se observa é que, se a escola não oportuniza o acesso à decodificação da arte, não se tem acesso ao seu entendimento, seu consumo fica obstruído, e “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” (BOURDIEU, 2002, p. 10).

Como consequência, aquele que não domina o arcabouço conceitual se distancia da chamada “arte erudita”, uma vez que não consegue decodificar sua mensagem. Em matéria de arte e de seu consumo, ocorre conforme a mesma lógica de organização do espaço social que é configurado pelo volume de capital, pela composição do capital e pela trajetória social, o que se contrapõe à realidade não só de Campina Grande, mas do Nordeste que valoriza o regionalismo e a “arte popular”.

Dessa forma, o sistema escolar, em vez de oferecer um acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar ainda mais as diferenças culturais do público, limitando o aproveitamento daqueles oriundos de famílias menos escolarizadas, pois exige deles o que eles não têm, um conhecimento cultural anterior necessário para o processo de transmissão de uma cultura erudita.

Tal forma de cobrança foi denominada por ele como uma violência simbólica, pois impõe o reconhecimento de uma única forma de cultura, desconsiderando e, de certa forma, inferiorizando a cultura daqueles menos favorecidos, inclusive denominando-as de “cultura popular”, “cultura regional”.

De acordo com Brandt (2014), a escola reproduz práticas que evidenciam aspectos por meio de uma cultura dominante. Logo, certamente aqueles alunos que receberam uma boa educação desde sempre, com uma base familiar financeiramente favorecida, por exemplo, terão mais condições do que aqueles que não o tem, porém a forma de avaliar será a mesma, e isso pode passar despercebido aos olhos docentes.

Segundo a lógica bourdieusiana, o conceito de campo se pauta na ideia de que o mundo social é um espaço estruturado de posições que tem suas próprias regras, princípios e hierarquias. Sua delimitação se dá pela construção de redes de relações ou de oposições entre os agentes sociais que o compõem e disputam o monopólio dos recursos e das posições.

Para Bourdieu (2007), “o campo se define com o lócus onde se trava uma luta

concorrencial”, pois cada espaço social, ou campo, tem uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, a outros campos sociais: Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Essas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde essas se realizem.

Cada categoria de investimentos implica certa diferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de outro campo. Para que um campo funcione, é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento ou o reconhecimento das leis imanentes do jogo.

O campo é responsável por impor e definir os “princípios específicos de percepção e de apreciação do mundo natural e social e das representações [...] desse mundo”, instituindo atitudes que são compartilhadas na forma de “competência” específica, sem a qual o campo não pode funcionar sem dotar os produtos dessas comunidades de “sentido e valor” (BOURDIEU, 2007, p. 22).

A partir da especificidade do funcionamento de cada campo, podemos verificar as relações de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou cooperação que os agentes travam para conquistar posições e capital que estão distribuídos conforme o volume de capital específico no interior de cada campo. Logo, a inserção no campo exige o investimento de capital por parte dos agentes e esse investimento indica o sentido e o valor que o agente atribui a esse capital em seu estilo de vida.

Esse capital não representa, necessariamente, sua forma econômica, mas todo recurso ou poder que se manifestam em uma atividade social, seja capital econômico (renda, salários, imóveis – propriedade, de maneira mais geral), capital cultural (saberes e conhecimentos) ou capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação).

Convém lembrar que, num campo construído bourdieusiano, a ação do agente é constrangida pela posição que ele ocupa no campo, ou seja, não é algo voluntarista, o que reafirma sua perspectiva epistemológica, como lembra Ortiz (1994), até certo ponto, conciliadora de um indivíduo que é produto, mas também produtor da sociedade. Logo, entendendo a posição social e o modo como se apropriam da cultura, podemos analisar as práticas dos professores em relação à arte.

Bourdieu (2007) compreende que cada classe de posições sociais corresponde a uma classe de *habitus*, ou seja, um conjunto de princípios de visão e de divisão, geradores e classificatórios de práticas distintas e distintivas pertencentes a um estilo de vida. O ponto

essencial para o autor é que “as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes” que são aplicados às mais diferentes áreas da prática provocando “distâncias diferenciais”

Ao serem percebidas pelos agentes, por meio dos princípios de visão e de divisão engendrados por diferentes *habitus*, as diferenças, objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de propriedades, acabam se tornando também diferenças simbólicas, ou seja, distinções. Então,

O *habitus* é, com efeito, *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto) e que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida* (BOURDIEU, 2007, p. 162).

Por essa lógica, o espaço social poderia ser concebido como “um espaço dos estilos de vida”, cujos princípios de organização transformam práticas e, sobretudo, “maneiras” em “signos distintivos”, por meio do qual o *habitus* estabeleceria, perante esses esquemas classificatórios, o que é requintado e o que é vulgar, sempre de forma relacional, já que, por exemplo, “o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro, e vulgar para um terceiro”.

A própria disposição estética, que, com a competência específica correspondente, constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte, é uma dimensão de um estilo de vida no neutralizar as urgências ordinárias e de colocar entre parênteses os fins práticos, inclinação e aptidão duráveis numa prática em função prática, a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade, como os exercícios de escola ou de contemplação das obras de arte (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Para ele, as desigualdades sociais não decorrem somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados pelas desigualdades de acesso aos bens simbólicos. Isso quer dizer que a capacidade de considerar os objetos em si mesmos e por eles mesmos, em sua forma e não em sua função, não só as obras designadas por arte legítima, mas todas as coisas do mundo, tanto as obras culturais que ainda não foram consagradas quanto objetos naturais, é fruto de uma aprendizagem social, ou melhor, de uma socialização comprometida com os processos de dominação e legitimação cultural.

A partir dessa ótica, a internalização da cultura é similar a incorporação do *habitus*,

entendido como um conjunto de disposições fortemente internalizado que regula práticas, sem obedecer conscientemente a regras, adaptando-as ao seu fim, sem que o sujeito perceba a sua incorporação.

2.2 Representações Sociais

Utilizamos a Teoria das Representações Sociais como um meio para se diagnosticar a compreensão do museu como equipamento público para os diferentes grupos investigados. O conceito de representações sociais é fundamental para entender as práticas sociais, uma vez que contribuem e sustentam as práticas de um grupo social escolhido para ser estudado e repercutem diretamente no comportamento coletivo. Trata-se de um conjunto articulado de conhecimentos de um determinado objeto do mundo social produzido coletivamente.

Os grupos sociais representam sobre eles mesmos, como também da posição que ocupam em relação a outros grupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2014). Nesse ponto de vista, vale salientar que o sujeito representa tanto pela ótica individual, como coletiva, uma vez que sua identidade não está desassociada das representações compartilhadas no seu grupo e/ou fora dele.

Para Spink (1993) estas contribuem com uma visão que considera a dimensão sócio-histórica e cultural, entendendo o conhecimento como processo de construção do saber a partir do sujeito e das questões que permeiam o grupo social no qual ele pertence. Nesse sentido, associa-se aos processos indicadores de diferenças sociais, justificando a sua relação com grupos sociais específicos, em um contexto dinâmico e cognitivo, os fenômenos sociais têm de ser percebidos a partir do seu contexto de produção.

Moscovici (1978) desenvolveu o conceito de Representação Social redefinindo alguns conceitos da psicologia social insistindo sobre os ideários de um determinado grupo e seu poder de torná-lo realidade. Com isso, essa teoria é uma opção para o detalhamento de fenômenos sociais, pois as representações sociais objetivam tornar algo, até então desconhecido em familiar, viabilizando uma categorização e nomeação de ideias e questões que vão surgindo, assim como valores e teorias que já existem e são aceitas no meio social.

Outra contribuição de Moscovici (1978) são os processos de formação clássicos das representações sociais, os mecanismos de ancoragem e objetivação, que se relacionam com a maneira de apropriação por parte dos grupos pelo objeto de conhecimento. O primeiro mecanismo é o da ancoragem e baseia-se em ancorar ideias desconhecidas em um sistema de conhecimento que já existente em suas memórias, fazendo uso de algo tido como tradicional

para criar algo, reduzindo essas ideias em categorias e a imagens comuns e as inserindo em um contexto familiar. O segundo processo, o da objetivação, tem por objetivo tornar as imagens e conceitos relativos ao objeto da representação em algo quase concreto, dando-lhes forma, tornando o abstrato em algo tangível. Dessa forma, a objetivação aproxima a ideia de não-familiaridade com a realidade e é compreendida por quatro fases: a seleção e descontextualização, o esquema figurativo e a naturalização (VALA, 2000).

Na perspectiva de Moscovici, as representações possuem duas funções principais: primeiramente, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos dando-os uma forma definitiva e localizando-as em uma determinada categoria que gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, compartilhado por um grupo de pessoas; em outro momento, ele trata as representações como prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós fortemente, combinando uma estrutura que está presente antes mesmo do pensamento e de uma tradição que determina o que deve ser pensado. Assim, elas são “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 1978, p. 34-36).

Consequentemente, as representações sociais têm um papel importantíssimo na mediação entre o individual e o social. Segundo Abric (2000), classificação é categorizada em quatro funções tipos:

Função de saber: ela nos permite compreender a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”; 2) Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social; 3) Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações; 4) Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores (ABRIC, 2000, p. 28).

Nesse contexto, na medida em que as representações sociais viabilizam ao sujeito entender como ele age e pensa em situações corriqueiras do cotidiano, entende-se que a educação é constituída por um processo contínuo que se desenvolve desde o ambiente familiar ao social. Tal teoria possui o poder de agrupar e organizar o que vai ser reaprendido no domínio sensorial. Esta percepção preserva a aptidão para entendimento de alguma coisa já presente que se altera ou se modifica com o passar do tempo.

Entretanto, vale ressaltar que não se pode concluir que as representações sociais se resumem em opiniões ou mero senso comum, pois são conhecimentos apreendidos por um grupo que se fundamentaram ao longo do tempo, tratando de uma construção social da realidade que parte da sociedade e retorna para ela. Essa consolidação dos conhecimentos no

decorrer do tempo não significa estagnação, pelo contrário, é mutável à medida que novos conhecimentos vão sendo gerados. Observa-se ainda que as representações sociais nem sempre conformam a realidade, por isso não se pode tomá-las como verdades científicas. Assim, Moscovici (1978) as considera como ilusórias e verdadeiras, e servem como ponto de partida para a análise das ações sociais e para a ação pedagógica, pois retratam possibilidades acerca das pessoas que as representam.

A Teoria das Representações Sociais nos possibilita entender o conjunto de explicações, pensamentos e ideias acerca de um objeto, pessoa ou acontecimento, surgem no meio social, então são prescritivas, e configuram uma sistematização de valores que normalmente resultam da própria interação social, portanto são comuns a um determinado grupo em um contexto comum e similar. Assim, essa teoria funciona de modo a tentar descrever ou explicar fenômenos sociais, pois reproduzem comportamentos e opiniões de um conjunto de pessoas. Para Moscovici (1978, p.67),

Um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. É possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico.

A representação nos campos sociais está diretamente relacionada à construção das visões de mundo, como também expressam as identidades dos atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008). Assim, a autora afirma que a análise dos sentidos construídos por diferentes sujeitos em seus grupos sobre um determinado objeto a ser representado e em diferentes contextos produzem diversas visões sobre este mesmo objeto.

As representações sociais são reconhecidas durante o processo de assimilação e difusão dos conhecimentos, a definição das identidades pessoais, sociais e aos fenômenos cognitivos condizentes com a pertença social, suas condutas e pensamentos, suas implicações afetivas e normativas pela interiorização de experiências, sempre orientados pela comunicação (WAGNER, 1998).

As representações compreendem a elaboração de comportamentos, pensamentos e ações. Para isso, Moscovici (1978) defende que na sociedade existem dois tipos de universos de pensamento: os consensuais e os reificados. O primeiro possui características e por isso aparenta dar a voz ao senso comum, por ser construído através da interação social

estabelecida na vida cotidiana (SÁ, 1998). Souza, Dugnani e Reis (2018), afirma que é nesse momento que o senso comum ganha importância e passa a ser visto de forma diferenciada, não mais como um conhecimento secundário e ingênuo, mas sim como algo de fundamental importância. Diferentemente do pensamento reificado, que é associado àquilo que creditamos à ciência rígida e objetiva.

A linguagem é fundamental para as análises das Representações Sociais. Jodelet (1989) ressalta que as escolhas metodológicas devem estar identificadas com as condições sob as quais as representações sociais surgem e funcionam. Assim, uma metodologia diversificada pode contribuir para cercar a complexidade do fenômeno social estudado.

Para trabalhar com Representações Sociais (RS) é preciso converter fenômenos sociais em objetos de pesquisa com delimitação temporal, espacial e entre um determinado grupo humano (BARROS, 2018). Deve-se ter atenção ao recorte das RS, pois estas são amplas e conhecidas por diferentes grupos, por isso a especificação dos sujeitos é tão importante para analisar as manifestações discursivas de um grupo escolhido.

Trabalhos recentes procurando aproximar a Teoria das Representações de Moscovici e a Teoria de Mundo Social de Bourdieu têm associado a discussão sobre a violência simbólica com a noção de representações sociais hegemônicas (PACHECO, 2001; DOMINGOS SOBRINHO, 2003).

Como momento de legitimação, as representações sociais se mostram um espaço de disputa entre os diferentes grupos com o intuito de tornar legítima a sua visão de mundo. Estabelecida essa dominância, o campo simbólico atua como um campo de exercício do poder. Um poder que não coage fisicamente, mas constrói no interior dos indivíduos os valores necessários à manutenção das estruturas sociais, justificando determinadas práticas sociais em detrimento de outras. São as representações que cada sociedade, ou grupo social, cria para identificar a si e ao mundo material que dão unidade à coletividade, formando, assim, as ligações simbólicas dos grupos identitários. Sendo espaço simbólico onde se constroem as identidades sociais dos diferentes grupos da sociedade, o imaginário social, no momento que informa a visão que cada indivíduo tem de si e de seu grupo, é um poderoso dinamizador das práticas sociais (PACHECO, 2001, p. 10).

Como veremos, a noção de representações sociais hegemônicas será fundamental para compreender como os professores concebem o museu, tendo por base a história desse equipamento público.

A representação social do museu como ambiente educativo, por exemplo, nos remete a um tipo de aprendizagem específica correspondente de como o espaço é entendido, permite ainda um momento de transição entre a relação prática estabelecida com o museu e suas

representações. Com isso em mente, buscamos neste trabalho entender o museu como um objeto representado em diferentes contextos, primeiramente pelos seus próprios funcionários, segundo pelos docentes da rede municipal. Entendendo a representação social que cada grupo possui do mesmo objeto, podemos tomar conhecimento acerca de questões históricas, sociais, usuais e amplitude do equipamento que estamos estudando.

3 A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA EM SUAS DIMENSÕES EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 Educação além dos muros da escola

Em 1936, Sarto, em seu conhecido Dicionário de Pedagogia, discutiu a importância dos museus para a Educação, além de abordar seu conceito histórico, sociocultural, sua funcionalidade e contribuições pedagógicas, tanto para o educador, como para o educando. Como definição primeira de Museu pelo autor, temos um estúdio de Belas Artes, Ciências e da Literatura, com a junção da antiguidade de objetos públicos de arte, de suma importância para a cultura, bastante presente nas grandes capitais europeias, como por exemplo, o Museu da Academia de Belas Artes de São Fernando, tendo também o Museu Nacional de Artes Decorativas, o Museu de Artes Aplicadas e o Museu da História Nacional.

Destaca-se o Museu Pedagógico Nacional, fundado em 1822, com o nome de Museu de Instrução Primária, com um grande objetivo revolucionário, contando com uma biblioteca e uma brilhante iniciativa: tratar de reuniões e conferências de assuntos pedagógicos e científicos, intervendo na própria pedagogia.

Assim, o citado autor influenciou e contribuiu com o estudo de estratégias para o desenvolvimento educacional, já na Espanha e na América Latina entre as décadas de 1920 e 1980 e foi responsável por um dos mais notáveis Dicionários de Pedagogia, um em 1936 e outro em 1964, ambos elaborados a partir de diferentes ideias educativas de um lado, junto da Escola Nova (1936) e, de outro, com os pensamentos neoescolásticos e católicos.

Alguns autores discutem algumas modalidades de educação não-formal na contemporaneidade. Em seu texto, Carbonell (2016) nos traz conceitos e exemplos de como surgiram as atividades de caráter pedagógico fora da escola. O autor elenca os 30 aspectos levantados por Ferrière da escola ativa e destaca aquele que a escola seja situada no campo, pois defende que este constitui o meio natural da criança, embora também veja a importância da sua proximidade com a cidade, para o desenvolvimento da cultura de maneira intelectual e artística. Já o conceito da Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, é caracterizado pelas frequentes saídas à cidade, para se informar sobre distintos acontecimentos cívicos ou para conhecer o funcionamento e as condições de trabalho nas fábricas.

As colônias escolares de férias marcaram o final do século XIX em conjunto com o projeto da Escola Nova e com as campanhas sanitárias que enfrentavam as doenças das crianças nas cidades, devido às suas penosas e insalubres condições de vida. Já no século XX,

surge o movimento Escoteiro que é definido como um movimento de orientação militar no começo e pacifista depois, reivindicando a vida ao ar livre, pois entende o meio natural como lugar pedagógico por excelência, a aventura, o companheirismo do trabalho em equipe e do espírito de trabalho.

Ainda no início do século XX, com a extensão universitária da educação popular na Espanha, em um momento social marcado pelas associações de operários e de sedes do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), assim como de outras entidades além das missões pedagógicas, existiram as autênticas escolas ambulantes, pelas quais estudantes e outros voluntários levavam educação e cultura através da música, do cinema, da arte, do teatro e dos livros até as aldeias mais distantes e abandonadas.

Neste contexto, Barcelona vinha experimentando um clima forte de modernização geral e uma crescente preocupação social para o desenvolvimento educacional, com expressões únicas e inovadoras, com a idealização de museus para influenciar nessa construção teórica da Pedagogia em sua dimensão histórica e sistemática. Trabalhos de natureza psicológica, com duplo aspecto experimental e pedagógico, questões ligadas à "educação do trabalho", orientação profissional e pedagogia experimental, organização didática e escolar.

Atualmente, a concepção de museu vem mudando e se atualizando às necessidades atuais desde a década de 1970. O ideal das instituições museais de conceber de forma sistematizada informações. O avanço do museu e suas “estratégias de promoção de identidades locais e memórias coletiva” vem mobilizando programas e avançando pedagogicamente apesar de que, muito ainda se deve avançar no campo intelectual e na qualidade da visita. Alguns questionamentos a respeito do museu como um espaço educacional alternativo são apresentados por alguns estudiosos como Barbosa (2017) ao questionar, “o que estamos querendo dizer quando falamos que os museus são espaços de educação não-formal? Como definir estes espaços? O que distinguiria um espaço formal de um não-formal?”.

Com isso, a educação não-formal responde às necessidades mutantes da sociedade e se faz presente em muitas situações do cotidiano. Alguns exemplos de interação onde se juntam a educação não-formal com a informal: a família, as escolas de idiomas e outras, as atividades de lazer e esporte, a televisão, os videogames, a internet e todos os recursos e estímulos presentes no processo de socialização da infância e da juventude (TRILLA, 1993).

Popularizou-se então o termo “educação expandida”, uma educação unida

indissociavelmente à comunicação e que tece redes com outros conceitos, como o artístico e experimental, e que é gerada fora dos padrões das instituições educativas e dos processos educativos formais. O ponto principal da educação expandida não é tanto o que se aprende, mas a forma de como as experiências acontecem, onde, quando e com quem se aprende.

A experiência pioneira da cidade como ambiente educativo foi em Turim, na Itália, entre 1975 e 1985, mas foi em 1990, com a celebração do Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que este modelo foi inserido e sistematizado. Como consequência desse evento, surgiu a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) que se encarrega de ir colocando em dia seus princípios à luz dos novos desafios e novas necessidades sociais dentro dos eixos mais estratégicos, como qualidade de vida, diversidade, entre outros, além de difundir as boas práticas e de promover um congresso a cada dois anos. Tal rede de cidades educadoras é hoje extensa, mas suas experiências são bastante descontínuas e parciais. Na realidade, torna-se muito complicado articular o potencial educativo de uma cidade em um projeto unitário.

Surge, em 2006, uma proposta de educação aberta e colaborativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), rompendo entraves institucionais e disciplinares, dando ênfase à ideia de que a educação pode acontecer em qualquer momento e lugar. Foi criado como uma experiência de educação mútua e intercâmbio cidadão, como consequência da expansão do software livre, das redes sociais e dos sistemas de troca de arquivo.

O objetivo principal é desenvolver, criar e proteger espaços de troca e socialização livre de conhecimentos, tornando o saber um bem social comum que permita seguir compartilhando, ensinando e aprendendo, além de encontrar estratégias cada vez mais eficientes que promovam uma participação responsável e cidadã, aplicando-se à filosofia e aos métodos do software livre a dinâmicas coletivas de ensino-aprendizagem e de educação mútua, inovando com ferramentas, visando a transformação acerca de diferentes aspectos da vida, sempre buscando novas formas de participação, organização e cooperação, para isso se organizam oficinas e encontros conhecidos como mercados de intercâmbio de conhecimentos livres.

No contexto atual, com o avanço digital e das tecnologias, com ícones mais emblemáticos, diluem-se as fronteiras entre ensino e aprendizagem, entre produção e consumo. Todos ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo, e se descaracteriza o papel protagonista do especialista. Assim, este modelo conectivista exige conhecimento e colaboração, além da participação ativa, proporcionando uma aprendizagem autônoma e

contínua, construindo uma inteligência coletiva e proporcionando uma formação para a cidadania digital.

A cidade traduz uma fusão de identidades culturais e sociais. Uma bifurcação de caminhos e histórias. Uma sinfonia de sons e linguagens que se modificam durante o dia e a noite. Aprende-se muito com a cidade que se transforma em uma agência educativa, em um espaço de aprendizagens múltiplas e de um processo de educação contínua. Carbonell (2016) trata esse processo como um triângulo informação- formação-participação.

O desinteresse social impossibilita, quando são crianças, de ir para as ruas e praças acolhedoras, porque geralmente estas não existem. O interesse social as substitui por espaços especializados e cercados e pelas visitas escolares bem-intencionadas. Desapareceu a aventura, a iniciativa individual ou do grupo, o choque com as pessoas e as normas, conhecer as proibições e a transgressão, avançar em direção ao desconhecido e descobrir novos territórios e personagens (BORJA, 1990, p. 44).

Para tais colocações, Gohn (2012) destaca que a educação não-formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos unitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Para Fernandes e Mazza (2018), a educação é pautada na socialização e trocas culturais em um grupo de pessoas, sem preocupações quanto à formalização, através de experiências educativas, e isso acontece o tempo todo. Estes processos, institucionalizados ou não, podem-se denominar como educação formal, não-formal ou informal. A educação não-formal, também conhecida como aprendizagem ao longo da vida ou educação permanente (CANÁRIO, 2003; FAURE *et al.*, 1972), se constitui por meio de práticas que ocorrem em espaços, não necessariamente institucionalizados, ampliados de educação.

Tais práticas são normalmente interdisciplinares e ocorrem através de projetos financiados tanto pelos poderes público ou privado. Conforme Palhares (2009), a educação não-formal acontece para qualquer público, independentemente da idade ou classe social. Muito do que é abordado no campo da educação não-formal associa-se ao público em vulnerabilidade social, porém ela não se restringe a esse contexto.

Embora o termo não-formal não seja o mais adequado para se pensar outros espaços que não os escolares tradicionais, que constroem estratégias e metodologias apropriadas às suas práticas educacionais, sua contribuição da educação nos faz pensar sobre a ampliação de possibilidades e de ações que aproximem os conhecimentos produzidos nas áreas da cultura, arte e patrimônio com a educação.

Quanto às políticas educativas em países em desenvolvimento, há dois fatores relevantes: o primeiro deles diz respeito aos movimentos sociais, que, a partir de 2010, escapam às dinâmicas da educação formal e institucional e por isso são circunscritas no campo da educação não-formal. Posteriormente, há a constatação de que as pesquisas educacionais visam priorizar a escola, desconsiderando a pluralidade de outros processos educativos. Isto nos mostra os desafios gerados a partir das desigualdades causadas pelo sistema capitalista, então se enfatiza a relação direta do Estado nas direções escolhidas para políticas públicas que privilegiam o ambiente escolar em detrimento de outros campos educacionais dentro e fora das instituições. O máximo que ele se aproxima da educação não-formal é havendo algum repasse de verba para algum programa ou firmando parcerias público-privado. Nesse contexto, ressalta-se a importância das universidades públicas em termos de pesquisa e extensão que promovem e legitimam este campo.

A escola é reconhecida como a organização onde se encontra a educação em sua forma institucionalizada. Seu objetivo é propiciar conhecimentos permitindo o acesso ao saber mais elaborado e para isso utiliza métodos pedagógicos associados à novas concepções de entendimento do mundo, e é a partir disso que surgem as atividades educativas. Entretanto, não é só a escola que apresenta essa natureza educativa institucionalizada. Para viabilizar o processo educativo, outras instituições também participam, como é o caso do museu, mesmo seu viés educativo nem sempre sendo apontado como inerente à instituição. Seus projetos educacionais são pautados em modelos socioculturais tornando-os acessíveis às todos os públicos.

Para isso, a instituição museológica tem por função inicial preservar e selecionar as informações para serem transmitidas, promovendo uma nova contextualização da cultura, favorecendo a socialização dos saberes adquiridos. Suas práticas e ações recorrem ao projeto pedagógico da entidade voltado para a transmissão de conhecimento e formação.

A principal diferença de um museu para outro são as temáticas, a forma de apropriação e promoção da educação. Os tipos de atividades desenvolvidas dependem diretamente da temática do museu e de sua tipologia de acervo. Para viabilizar isso, por vezes

é necessária a realização de atividades prévias que em alguns museus são efetuadas necessariamente antes da visita. Isto inclui a capacitação de professores por grupos, como também o uso de materiais de apoio para o trabalho em grupo. O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) faz uma categorização bastante interessante acerca da tipologia dos acervos:

Com relação à tipologia do acervo, as exposições estão classificadas pelo IBRAM em: (1) Antropologia e Etnografia: coleções relacionadas às diversas etnias, voltadas para o estudo antropológico e social das diferentes culturas, como é o caso, por exemplo, de acervos folclóricos, artes e tradições populares, indígenas, homem do sertão etc.; (2) Arqueologia: coleções de bens culturais portadores de valores histórico e artístico, procedentes de escavações, prospecções e achados arqueológicos, como é o caso dos artefatos, monumentos, sambaquis etc.; (3) Artes Visuais: coleções de pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, incluindo a produção relacionada à Arte Sacra. Nesta categoria também se incluem as chamadas Artes Aplicadas, isto é, as artes que são voltadas para a produção de objetos como porcelana, cristais, prataria, mobiliário, tapeçaria etc. (4) Ciências Naturais e História Natural: bens culturais relacionados às Ciências Biológicas (Biologia, Botânica, Genética, Zoologia, Ecologia etc.), às Geociências (Geologia, Mineralogia etc.) e à Oceanografia; (5) Ciência e Tecnologia: bens culturais representativos da evolução da História da Ciência e da Técnica; (6) História: bens culturais que ilustram acontecimentos ou períodos históricos; (7) Imagem e Som: documentos sonoros, videográficos, filmográficos e fotográficos; (8) Virtual: bens culturais que se apresentam mediados pela tecnologia de interação cibernética (internet); (9) Biblioteconômico: publicações impressas, tais como livros, periódicos, monografias, teses etc. e, por fim, (10) Documental: que consiste em um pequeno número de documentos manuscritos, impressos ou eletrônicos reunidos intencionalmente a partir de uma temática (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2011, p. 01).

Ao passo que o museu cumpre suas funções fundamentais de conservação e divulgação do patrimônio, ele está produzindo atividades educativas. Assim, havendo ou não um projeto pedagógico específico, a instituição por si já é um meio educativo. Segundo Trilla (1998), a função educativa pode ser ampliada e potencializada, deixando de ser uma atividade implícita, quase que inconsciente, a uma atividade explícita e projetada. Para ele, a educação não-formal é entendida como a atividade organizada e realizada fora da demarcação do sistema educacional dito tradicional.

A educação é vista como não-formal através da apropriação de saberes no interior das instituições, da comunicação entre visitante e conhecimento, provocando um efeito educativo. A mediação fica a cargo do professor ou monitor e recorre a vários recursos e é normalmente dirigido pela hierarquização do sistema de ensino formal. Por vezes, o termo ensinar é evitado, pois é imediatamente associado aos conteúdos disciplinares e por consequência é

atrelada à função da escola.

3.2 Educação Patrimonial

A educação patrimonial tem por objetivo valorizar os bens culturais materiais e imateriais viabilizando a construção de identidades, aumento da autoestima e reconhecimento destes bens. Esta pode ser desenvolvida em diversos locais, como em museus, por exemplo, uma vez que não há identidade sem memória. Rousso (1992) conceitua a memória como uma reconstrução psíquica e intelectual que representa o passado que nunca é aquele apenas do indivíduo, mas de sua inclusão em um contexto social, familiar, nacional etc.

Então, toda memória torna-se coletiva, garantindo a continuidade do tempo, resistindo às mudanças dele, portanto, um elemento essencial da identidade, por isso, fundamental para a percepção de si e dos outros.

A história e a memória se apoderam do passado, uma para analisá-lo, decodificá-lo, desmitificá-lo, torná-lo inteligível ao presente; a outra, ao contrário, para sacralizá-lo, dar-lhe uma coerência mítica em relação a esse mesmo presente, a fim de ajudar o indivíduo ou o grupo a viver ou a sobreviver. Crítica, a história tem por objetivo a pesquisa de verdade; clínica ou totêmica, a função da memória é a construção ou a reconstrução da identidade (FRANK, 1992).

A memória coletiva apresenta referenciais formadores do que conhecemos como patrimônio cultural. Este pode ser material ou imaterial, com isso os objetos de patrimônio cultural material podem ser vistos mais importantes do que as memórias imateriais, pois as materialidades apresentam duas características importantes: a sua localização espacial, pois, em alguns casos estas são permanentes e não podem ser transportadas; e marcam um lugar em territórios característicos de determinados grupos e, ao mesmo tempo, o fato de serem adaptáveis à diferentes interesses.

A partir do conceito tradicional de memórias coletivas, por Halbwachs (1950/2004), entende-se designar as memórias que, durante sua construção, são objeto de discursos e práticas coletivas por parte de grupos sociais bem definidos. Em sua interpretação, Jedlowski (2001) define a memória coletiva como “um conjunto de representações sociais acerca do passado que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação de seus membros”.

Uma visita ao museu pode proporcionar uma nova leitura do mundo, para isso faz-se necessário conceituar Patrimônio, sua complexidade e responsabilidade nos processos

históricos de um determinado grupo social.

Ao falar de Patrimônio Cultural, o primeiro pensamento normalmente é voltado à monumentos, casas e coisas antigas etc. Esta é uma visão generalista e genérica, passiva de que pertence ao senso comum. A ideia de Patrimônio, porém, é bem mais ampla do que isso, e inclui inúmeros outros aspectos. Todas as modificações feitas por uma sociedade para melhorar suas condições de vida, como também todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo objeto e/ou ação que traduza a identidade de uma sociedade constitui patrimônio dela (SOARES, 2003).

O desejo pessoal e coletivo de falar da sua história e lugar é fundamental no processo de interpretação e valorização patrimonial. Tilden (1967) conceitua essa interpretação como “uma atividade educacional que objetiva revelar significados e relações através da utilização de objetos originais, de experiências de primeira mão e por meio da mídia ilustrativa, ao invés de simplesmente comunicar informações factuais”. Interpretar é mais do que informar, é atizar a curiosidade, provocar emoções e revelar significados. A interpretação de acervos e lugares, técnicas e instrumentos da forma que é apresentado o conteúdo e para quem.

Tilden (1967) lista seis princípios básicos do esquema interpretativo, tais como sempre focalizar os sentidos da pessoa, de forma a estabelecer a conscientização pessoal sobre características do ambiente, além de revelar sentidos como base na informação e não apenas informar, fazer uso de muitas artes visuais e de animação, independente do material apresentado (científico, histórico ou arquitetônico), não apenas dar informações, mas provocar, instigar a curiosidade do visitante, encorajando a exploração mais aprofundada, para isso, deve-se apresentar a história completa, em vez de partes desconexas, e, sobretudo, dirigir-se à pessoa inteira, e o mais importante é que seja acessível a um público o mais amplo possível, levando em consideração necessidades especiais.

A estes, Murta e Goodey (2005 apud TILDEN, 1967) acrescentaram ainda:

Iniciar a interpretação em parceria com a comunidade, estimulando a troca de conhecimentos e recursos; Adotar uma abordagem abrangente, ligando os temas do passado, do presente e do futuro, realçando a dimensão socioeconômica, ao lado das dimensões histórica, ecológica e arquitetônica; Não tentar vender uma verdade universal, mas destacar a diversidade e a pluralidade culturais. Sua interpretação deve fomentar a aceitação e a tolerância como valores democráticos; Levar sempre em consideração o atendimento ao cliente, indicando ou provendo instalações básicas, como sanitários, segurança, pontos de descanso e estacionamento, elementos essenciais a uma experiência prazerosa do lugar. (MURTA; GOODEY, p. 18 apud TILDEN, 1967, p. 44).

Conforme apresentado pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA,

GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), sugere-se trabalhar com a educação patrimonial através de um percurso metodológico onde os bens culturais são o foco principal e ao mesmo tempo ponto de partida do processo de aprendizagem, cujo objetivo é o processo educativo onde todos participem como sujeitos (educadores e educandos), através da observação, registro, exploração e apropriação do conteúdo.

Tabela 01 – Etapas Metodológicas no trabalho com Educação Patrimonial

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do objeto/função/ significado; • Desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	<ul style="list-style-type: none"> • Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; • Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais e entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto filme, vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação crítica, valorização do bem cultural.

Fonte: Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

Para uma eficaz comunicação nos museus, conforme Pennyfather (1975) são critérios importantes, o estímulo à participação, defende que os objetos devem ser expostos para que o visitante possa manuseá-los e experimentá-los; Provocação é empregada para despertar e explorar a curiosidade natural dos usuários; Relevância do problema apresentado deve ser sempre ilustrada com exemplos relacionados às coisas que se aproximem do visitante. Impressões de tamanho e processos para que as informações possam ser mais bem transmitidas através de analogias facilmente apreendidas. Ligações com o entorno, tanto natural quanto edificado, a partir dos museus e centros de informações turísticas; Abordagem temática, os temas e as histórias pesquisadas constituem a base para uma boa prática interpretativa. Portanto, a escolha do tema central e das histórias daí derivadas determinarão o layout e o arranjo das exposições, ou seja, a mídia e o design a serem empregados. Fluxos, a apresentação sequenciada, tanto do motivo da exibição quanto do layout, facilita o aprendizado e a apreciação. É esta a razão pela qual os temas históricos são apresentados

cronologicamente. A organização espacial da exposição, que direciona o fluxo das pessoas numa rota estabelecida, é geralmente mais eficaz do que o movimento aleatório entre os stands. Gráficos, técnicas gráficas e tipográficas criativas acrescentam interesse a uma exibição que apresente material escrito ou ilustrado; Representações gráficas e cores podem também marcar uma escala de tempo, traçando a evolução de processos naturais ou históricos (PENNYFATHER, 1975 apud MURTA; GOODEY, 2005, p. 34).

Discute-se muito também sobre a aprendizagem colaborativa, Driscoll e Vergara (1997 apud CORREA, 2003) indicam cinco elementos que devem direcionar a aprendizagem colaborativa:

Responsabilidade individual: cada um dos participantes é responsável pela própria performance no contexto grupal; Interdependência positiva: para atingir os objetivos pretendidos, os membros do grupo devem depender uns dos outros; Habilidade colaboracional: habilidades necessárias para que o grupo funcione de forma efetiva, como o trabalho em equipe, liderança e solução de conflitos; Interação incentivadora: os membros do grupo interagem para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem; Reflexão e Avaliação: o grupo reflete sobre si de forma periódica, bem como avalia seu funcionamento, efetuando as mudanças necessárias para incrementar sua efetividade. (DRISCOLL; VERGARA, 1997, p. 91 apud CORREA, 2003).

Pautamo-nos nesses tópicos supracitados para a elaboração da grade de análise para os momentos de observação. Levamos em consideração alguns destes e elaboramos uma tabela própria para analisar a estrutura física e recursos disponíveis nas instituições museológicas.

3.3 O museu na sociedade: um ambiente educativo

A cultura, assim como a educação, é um dos processos fundamentais da formação intelectual de uma pessoa. De maneira geral, a educação é entendida como transmissão de conhecimentos que correspondem à cultura de um grupo social, é um fenômeno que ocorre em todas as organizações sociais que depende da transmissão de suas culturas para novas gerações para garantir sua sobrevivência.

Nesse contexto, além da transmissão de conhecimentos, citamos o aperfeiçoamento destes, como também o surgimento do sentimento de pertença ou identidade. Para Nora (1993), os lugares de memória surgem a partir do momento em que a memória resulta de uma organização de forma voluntária, intencional e seletiva. Estes nascem do sentimento de que não há memória espontânea, então surge a necessidade de guardá-las para que sejam provas e se tenham registros daquilo que um dia foram. A partir dessa precisão, surgem as instituições como museus e bibliotecas com o objetivo de preservar uma memória que deixou de ser

múltipla e coletiva, para se tornar única e sagrada (GOMES; OLIVEIRA, 2010).

Os museus, enquanto “lugares de memória”, constituem-se, eminentemente, em espaços políticos de construção de sentidos sobre o passado. A pesquisa sobre acervos museológicos nos possibilita, a partir das discussões sobre a construção social da memória, a “incorporação de novos sentidos e significados aos objetos para além daqueles cristalizados pelas coleções” (JULIANO, 2006, p. 99).

O museu sob uma perspectiva tradicional, por vezes é entendido apenas como um depósito de coisas velhas, porém trata-se muito mais do que um depositário. Simboliza o mediador da relação do homem com o mundo, em que este interage e os objetivos representam a comunicação necessária para contar uma narrativa por meio de um discurso museológico (CABRAL, 2006).

O museu é o cenário que permite a relação entre o homem e a realidade do que foi e do que pode vir a ser. Este cenário construído recebe o nome de museografia e abrange todas as atividades inerentes à instituição desde a administração até o processo curatorial.

O museu é resultado de um sistema integrado de procedimentos metodológicos, infraestrutura, recursos materiais e tecnológicos necessários para o desenvolvimento de processos museais. A administração dá suporte ao processo curatorial em torno do objeto museológico e o planejamento estratégico é uma ferramenta de fundamental importância porque estabelece uma direção a ser seguida em um denso e contínuo processo de elaboração. Assim, toda a equipe participa ativamente do que acontece com a instituição percebendo os pontos positivos e negativos, o que precisa ser melhorado e como ser feito, além da possibilidade de adaptar-se às mudanças, problemas e soluções.

A visita ao museu começa pela percepção da ambiência museológica. Esta é definida como o tratamento dado ao espaço físico do museu entendido como espaço socio-educacional e profissional responsável por relações interpessoais que deve proporcionar, sempre utilizando conceitos relativos ao acolhimento, integração, como também espaços que propiciem processo participativo e reflexivo, promovendo inclusão de forma cada vez mais acolhedora, humana e resolutiva.

De acordo com Medeiros (2017), é por meio da exposição que a instituição se comunica com o público, que deixa de ser apenas um espectador, apresentando apenas um comportamento passivo de absorver as informações e passa a ser um visitante ativo no processo de comunicação, construindo o conhecimento e tendo como apoio a exposição no espaço museu.

A euforia por dispositivos digitais atraiu investimentos de várias áreas nas novas

tecnologias de informação e dispositivos audiovisuais. A aparente facilidade da apreensão do conteúdo através desses recursos é capaz de transformar museus em verdadeiras salas de aulas.

Diz-se por interativo algo dotado de participação e reciprocidade, ou fenômenos que reagem uns sobre os outros, ou ainda um suporte de comunicação que favorece uma permuta com o público. Medeiros (2017) enumera em seu trabalho, a definição de três formas de interatividade em museus:

A primeira seria a *Heart On* procura uma identidade cultural do visitante com o objeto exposto, reforçando questões emocionais de vivenciar a experiência. Em seguida a *Hands On*, geralmente utilizada em museus de ciências e é traduzida como aquela que o usuário tem uma interação mecânica com um objeto e como consequência é demonstrado um fenômeno. Por fim, o modelo *Minds On*, onde os elementos de interação estimulam o uso da mente, provocando os usuários a participar de um exercício mental, seja solucionando problemas, elaborando questões, fazendo analogias e levantando contradições. Acredita-se que, ao se estabelecer uma atividade capaz de correlacionar a realidade e o poder da mente através da reflexão, se faça possível a produção de significados e o desejo de propor novos questionamentos. Esse tipo de estímulo nem sempre se produz através de recursos digitais e a experiência se dá por intermédio do processo de mediação ou visita guiada, como também através da interação entre visitantes.

A que ficou mais popular nos últimos anos foi a *Hand on*, assim os museus de ciência, por exemplo, podem comprovar conceitos físicos por meio da experimentação do usuário. Porém, a experiência perde seu valor se não for entendido o conceito explicado, normalmente explicado por um monitor de exposição ou por algum recurso explicativo. Caso contrário, esse tipo de interatividade se torna um mero aparato cenográfico, onde se vende a ideia, mas sem que aconteça de fato uma troca com o público. Se não há reflexão, não agrega conhecimento nem senso crítico, por vezes nem sequer diverte ou emociona, só estimula os sentidos.

O plano museológico é responsável pelas características da instituição, missão, objetivos, programas e recursos, etc. Trata-se de uma instituição comprometida socialmente, para isso o plano se baseia em aspectos administrativos, políticos e técnicos. As principais contribuições da Museologia acontecem principalmente na multidisciplinaridade.

Para se entender o trabalho do museu é preciso conhecer o processo curatorial, que diferencia os objetos museológicos de outros objetos de diferentes contextos. Um objeto

museológico não é apenas um objeto em um museu, é o objeto que a partir do qual se compõe a musealização por meio do processo de curadoria. Esta, por sua vez, é responsável pela formação de acervo, conservação, documentação museológica e veiculação de informações através de exposições e/ou atividades educativas.

A curadoria deve corresponder à proposta do museu e nos apresentar a participação de outro elemento que é o público, que atua como receptor da mensagem transmitida e como sujeito ativo no processo. O cenário do museu também faz parte da construção museográfica e é onde o homem se relaciona com o patrimônio cultural.

O “lugar” da museologia é onde estão as relações do homem com o patrimônio cultural e a posição da museologia está na construção de conhecimento para compreensão do fato museológico. O processo de musealização aproxima a museografia e a museologia porque descreve (o quê), especifica (para quem) e analisa (como) o processo no qual a sociedade atribui o status patrimonial a determinados objetos e preserva-os para distintos usos (BRUNO; CHAGAS; MOUTINHO, 2007, p. 147).

A pesquisa museológica é a recepção do público de exposição e o processo é analisado a partir da visão deles. Outro ponto importante é diferenciar museografia de museologia. Conforme Cury (2009),

A museografia (da qual a expografia faz parte), aqui entendida como conjunto de ações práticas que existem e acontecem em sinergia sistêmica – a práxis museal – é campo de conhecimento autônomo ligado ao museu – a instituição –, ao mesmo tempo que auxiliar da museologia – a disciplina. Então, a museografia é o suporte que a pesquisa de recepção em exposições necessita para se realizar como pesquisa em museologia, porque corrobora na construção do experimento investigativo e análise e interpretação dos dados coletados. Então, ao invés de fazer a etnografia de uma exposição devemos fazer a museografia da mesma (CURY, 2009, p. 35).

Estamos atualmente presenciando uma mudança estrutural sobre a definição de museu e surge assim, cada vez mais, um grande interesse pelos espaços culturais para fins pedagógicos. Mas como associar? Qual o papel do professor nesse processo?

Por muito tempo preservou-se a ideia do professor como um facilitador da aprendizagem do aluno. No conceito tradicional, a criança não está preparada para aprender a complexidade mundo exterior, então fica a cargo do professor definir o que a criança deve ou não aprender e principalmente como deve fazer. Na escola, segue a mesma lógica, o ensino ainda segue a pedagogia tradicional, onde o conhecimento tem por finalidade facilitar a memorização por parte do aluno, através de uma metodologia que normalmente se define nas aulas expositivas, seguindo uma sequência engessada, enfatizada pela repetição de exercícios, quase nunca é considerado o que a criança aprende fora dos portões da escola, onde os

principais recursos didáticos são os livros e o quadro.

Com isso, o principal resultado obtido nas escolas de modelo tradicional se concretiza em desenvolver no aluno o ato de reproduzir o que o professor lhe ensina, exatamente como o professor lhe ensinou, dificilmente os alunos sendo os produtores de conhecimento. Como consequência, o professor só poderá ser considerado um bom profissional se obtiver uma boa nota por parte dos alunos.

O aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou questionar a lógica interna do que está recebendo e acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino? “blá-blá- blante”? sem sentido para o educador, meramente transmissora, passiva, a-crítica, desvinculada da realidade, desconectada (VASCONCELOS, 1995).

Entretanto, o século XXI trouxe para a pedagogia tradicional necessidade de mudanças. O ponto inicial para isso é desfazer a ilusão de que o professor é detentor único do saber, e o aluno uma máquina reprodutora que apenas decora o que lhe é passado. A escola é vista como principal fonte de conhecimento, de transformação cultural e ideológica, o que corresponde aos interesses da classe dominante. O sistema educacional é deveras caracterizado pela rigidez, composto por uma grande quantidade de informações que são geralmente descontextualizadas da realidade vivenciada pelo aluno.

Hoje as cidades propiciam grande parte de possibilidade de ensino em atividades extraescolares. A quantidade de informação comunicada pelos jornais, revistas, filmes, canais de televisão e rádios excedem em grande medida a quantidade de informação comunicada pela instrução e por textos na escola. Este desafio destruiu o monopólio do livro como ajuda para o ensino e derrubou os próprios muros das escolas de um modo tão repentino que estamos confusos, desconcertados (MCLUHAN, 1986).

É interessante dinamizar e estimular a articulação entre museu e educação conscientemente nas escolas. A instituição museológica ainda enfrenta dificuldades em difundir seu conceito de “espaço pensante” que promova a pesquisa, um resgate cultural, histórico e patrimonial, assim como o repasse de concepções de arte, inclusive o patrimônio vivo. É preciso promover diálogos e sugerir mudanças na política educacional, fazendo uso por vezes de meios subjetivos com fins objetivos de promover o conhecimento, inclusão social e melhoria educacional.

A educação patrimonial atua como um facilitador na questão de interpretação cultural e promove o ideal de museu como espaço vivo que garante e fortalece a história de um povo e

suas tradições, ajudando a conceber cultura e intelecto à sociedade. A preservação do bem cultural vai além da herança material e imaterial e de sua importância física, tem uma importância política e social, como também civilizatória. Assim, uma obra de arte é tida como bem cultural a partir do valor que ela apresenta na sociedade em que estiver inserida e é por essa óptica que o museu organiza sua museografia ao repassar seu acervo ao público.

Carbonell (2016) discute as pedagogias não institucionais e a educação além do ambiente escolar. A partir da discussão de algumas bases conceituais chega à pedagogia não institucional e ao século XXI, aonde as atenções às questões educacionais vão para outro foco “cristalizando um currículo alternativo muito mais poderoso e atrativo que o do currículo escolar oficial” (CARBONELL, 2016).

A maior responsável pela necessidade de mudanças denomina-se Tecnologia, que caracteriza essa nova sociedade. Nas diversificadas facetas de um processo de modificações contínuo, onde quem se sobrepõe aquele que possui maior poder aquisitivo, resultando em diversas desigualdades sociais e principalmente financeiras. Porém, a sociedade evoluiu quebrando vários paradigmas.

Este novo perfil social é caracterizado pela informação e conhecimento. As mudanças ocorrem tão rápido que, cada vez mais, faz-se necessário que as pessoas estejam mais capacitadas para atender à dinâmica do mundo moderno. Neste contexto, a escola deve se adequar à nova sociedade, uma vez que nela exerce enorme influência.

A escola tradicional, ainda exerce um poder significativo na maioria das escolas, mas as pessoas estão cada vez mais cientes do impacto que as tecnologias causam. A chegada dessa Era Digital desloca a figura do professor para mediador do conhecimento, ou seja, um facilitador da aprendizagem. Porém, o professor não deve temer a crescente autonomia do aluno, pois alguns professores temem serem substituídos pelas máquinas. É o professor quem vai mediar este novo processo de ensino-aprendizagem por intermédio das tecnologias, que, mais do que nunca, são ferramentas de ensino, e o papel do aluno é explorar ao máximo suas potencialidades. Para que esse quadro tradicional seja modificado sobre os métodos de ensino- aprendizagem, um novo paradigma é apresentado: desenvolver o aprender a aprender.

Tal procedimento necessita um novo modelo de professor com uma nova visão sobre o ato de ensinar. Nasce um professor pesquisador, com disposição para aprender, objetivando resultar em um novo processo de construção do conhecimento.

Os estudos já existentes sobre concepções e práticas museais apontam principalmente para a preocupação com a capacitação de professores no que diz respeito ao trabalho

pedagógico relacionado aos bens culturais e dinâmica de museus. O professor não pode ser entendido apenas como comunicador dos conhecimentos que os museus queiram transmitir, e sim como um construtor de conhecimento próprio oriundo de experiências in loco.

Esta dissertação visou elencar as opiniões e relevâncias que o professorado do ensino fundamental tem sobre os museus ao integrá-los às suas práticas, e, se não o fazem, saber por qual motivo. Neste contexto, as representações sociais constituem um saber social prático que nos remetem à conhecimentos e/ou experiências diversificadas com o museu e elementos simbólicos no como pensar e como agir em um museu de uma determinada maneira. Compreendê-las é um caminho em busca de uma ressignificação de saberes e de uma construção de novo modelo de aprendizagem. Espera-se, dessa forma, que intensifiquem as exposições e suas interações, bem como os desejos e as curiosidades dos visitantes. A educação patrimonial é uma fonte de enriquecimento e conhecimento tanto coletivo como individual, sendo de valor ímpar no processo educacional, abordaremos um pouco mais sobre o tema no próximo tópico.

Então, quais seriam as possíveis relações entre esses dois espaços institucionais tão presentes na sociedade: o museu e a escola? Como uma instituição pode se beneficiar da existência da outra?

Nestes espaços de cultura, o conhecimento é construído baseado na interação entre o objeto e o sujeito. Então, é relevante considerar a importância da escola ampliar seus muros e tornar a cidade um campo propício para o conhecimento através de estímulos para que crianças frequentem os espaços públicos, como também convidem suas famílias, e assim, se apropriem destas instituições como locais próprios para reflexão, entretenimento e convivência social.

Segundo Paulino (2015), para que todas essas questões se manifestem à saída da escola, o interesse e participação do professor é fundamental. O planejamento começa desde a escolha da instituição a ser visitada e, para tal, é preciso conhecê-la. Internet e guias podem oferecer informações iniciais importantes, como o foco (arte contemporânea, moderna ou a obra de um artista específico), se há ou não acervo, se as exposições são temporárias ou permanentes, que mostra estará em cartaz na data pretendida. Para isso, uma visita inicial é de grande utilidade, pois é possível avaliar se o espaço e a exposição estão adequados à faixa etária do grupo e à proposta do encontro.

A maior parte dos museus oferece ao público visitas orientadas às exposições com profissionais especializados e preparados. A parceria entre o professor e o educador (ou

monitor) da instituição é rica, pois alia diferentes saberes em benefício do grupo: cada profissional contribui com suas experiências e conhecimentos gerando um ambiente propício à troca. Conhecer, antes da visita com os alunos, as propostas dos setores educativos também pode ser interessante – muitos deles disponibilizam materiais didáticos, encontros, cursos e oficinas para professores, contribuindo para a aproximação entre museu e escola.

Cabe também investigar como se dão as visitas orientadas em cada instituição: quais são as diretrizes pedagógicas? Qual é o tempo de duração? Se há oficina prática ou roteiros de visita, qual é a faixa etária atendida? Enfim, é necessário que a escola conheça a instituição para que possa conversar com seus alunos. Paulino (2015) ainda defende que essa pesquisa pode ser feita em conjunto ou compartilhada com o grupo, assim, as crianças saberão a que lugar estão indo e porque estão indo. Alguns pontos podem ser levantados para que elas estejam atentas e possam retomá-los ao voltar do passeio, tanto em relação às obras vistas quanto ao trajeto até o museu, à arquitetura e ao espaço.

Uma visita ao museu pode até representar pouco, mas estimulará para que outras aconteçam, além de fomentar a construção de novos conceitos. Nesse momento, é preciso que o museu invista nas atividades educativas, almejando que o sujeito se torne ativo e de alguma forma sinta-se parte do conceito cultural/educativo proposto.

Se o museu não enfrenta o estudo da cultura material com as exigências constitutivas de tal empreitada, não adianta falar em programas educativos. Sem reflexão sobre os objetos, esmigalha-se o potencial inovador e criativo do museu histórico. Em seu lugar, fica apenas a repetição de modelos oriundos da “biblioteca-convento” e da “Disneylândia cultural”. O museu que não tem compromisso educativo transformar-se em depósito de objetos, ou vitrines de um shopping center cultural (RAMOS, 2004, p. 134).

Porém, este não deve ser tratado como apêndice da escola, pois, como instituição independente, atua de maneira autônoma da escola. A ideia não é impor a escolarização do museu, mas estudar a diversidade de papéis educativos que pode ser assumida pelo espaço museológico (LOPES, 1991). Trata-se de uma boa ferramenta, como espaço pedagógico além da escola que promove conhecimento e permite o diálogo entre a sociedade, educadores e museu.

Durante a visita, o professor continua a exercer um papel fundamental, pois conhece o grupo e pode ajudar o educador na relação com as crianças, uma vez que sua presença contribuirá para uma continuidade em sala de aula das discussões iniciadas perante as obras. A visita orientada a um museu é um encontro de potencialidades: as discussões, observações e sensações partem do olhar atento às obras. Cabe aos educadores fornecer informações e, mais

importante, criar um ambiente em que as potências da obra e do público se encontrem. A fala e a escuta são instrumentos fundamentais que, aliadas à prática criativa, podem gerar um encontro e, talvez, um acontecimento.

3.4 Mediações e práticas pedagógicas

Para conhecermos um pouco mais sobre as pesquisas que haviam sido feitas considerando as questões pedagógicas em ambientes museológicos, foi feito um levantamento bibliográfico e pudemos observar que se tem muito mais produzido no campo da ciência quando comparado aos demais campos, o que se opõe à realidade de Campina Grande. Conforme Delicado (2006), quanto às exposições dos museus científicos, eles apresentam mais do que conhecimento, apresentam também representações da ciência e objetivam exercer influência sobre as percepções das pessoas.

Cabe aqui destacar que a representação aqui citada, não se refere à Teoria das Representações Sociais, e sim sobre as percepções e representações singulares, não implica dizer que são coletivas. Assim, nota-se que esta representação da ciência presente nos museus científicos é o resultado desde a imagem dos cientistas, passando pelos processos científicos e dos resultados do trabalho de investigação.

De acordo com Valente e Oliveira (2009), é entre os anos 1960 e 1970 que se começa a reformular a instituição museológica e se inicia o processo de maior divulgação acesso ao público. Esse novo olhar sobre a instituição também implica na reflexão sobre as disciplinas museológicas, e um amplo campo de novas possibilidades é aberto com a musealização do material. O resultado disso é outra aproximação com o caráter educativo, e este acompanha a democratização do museu, a mediação impulsiona a pedagogia do museu e sua definição tende a se modificar cada vez mais. Ampliando seu campo de ação, o museu multiplica suas propostas de atuação e seu foco foge um pouco dos objetos e abrange as questões sociais.

Há duas principais perspectivas educacionais que têm marcado o trabalho educativo nas instituições. Conforme Hooper-Greenhill (1994), elas são norteadas por teorias educacionais que são influenciadas pelas teorias epistemológicas do conhecimento e aprendizagem. Uma reflete uma abordagem transmissora e a outra, cultural. A primeira de abordagem mais positivista compreende o conhecimento como fator exterior ao aprendiz; já a segunda, construtivista, traz a subjetividade como parte da construção, pois entende o conhecimento como algo a ser construído a partir da interação do usuário com o ambiente social. Os dois tipos refletem diretamente sobre o trabalho dos profissionais que trabalham

nessas instituições, como também sobre a maneira de utilização do espaço pelo público, e constituem em concepções diferentes de comunicação e não existe um consenso sobre a melhor abordagem educativa, e aqui se pontua a importância da mediação nesse processo de resignificação.

O mediador, neste contexto, é aquele que transita por vários mundos, repletos de modelos diferenciados: da ciência, dos visitantes e dos idealizadores de exposições e atividades. Sua função é desenvolver modelos pedagógicos – no seu sentido amplo – que, entre outras coisas, sejam capazes de evidenciar as concepções e modelos mentais alternativos aos da ciência e colaborar com perguntas e atividades para que o público se engaje no processo de construção de novos conhecimentos, mais compatíveis com o elaborado pela ciência e transposto para as exposições do museu. Surge de novo a questão: Que saberes devem compor o saber da mediação em museus de ciência? (QUEIRÓZ *et al.*, 2002, p. 79).

O trabalho dos monitores é baseado no diálogo, instigando as pessoas a participarem do exercício de reflexão e criação de sentidos pertinentes ao que está sendo exposto. A exposição é a referência, o monitor se coloca como mediador e o visitante é parte integrante do processo, todos são elementos coadjuvantes na experiência, ou seja, o conceito de aprendizado envolve a interação social. Para Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado engloba a interdependência dos envolvidos no processo (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

Os museus usufruem de vários veículos de transmissão do conhecimento, por exemplo, cursos, oficinas, espetáculos, exposições temporárias. A exposição permanente é mais um deles e se diferencia dos demais como um objeto central de observação, tanto pela sua duração, pelo engajamento, visto que o número de visitantes nela interessado é maior que aqueles participantes das demais atividades proporcionadas, quanto à sua variedade de artifícios visuais e por vezes interativos, como imagens, multimídia, jogos.

O ambiente museológico é tratado por autores como Silverstone (1998), Lawrence (1990), Morton (1990) e Comxall (1991) como um meio de comunicação e mediação, através do qual a exposição de objetos transmite uma mensagem. As informações de uma exposição é o resultado de uma expografia que evoca o contexto de onde foram retirados, entretanto, os museus estruturam-se, segundo Silverstone (1998), que procura persuadir o visitante da importância do que vê, do quanto é bonito e verdadeiro, e uma narrativa, fundamentada na classificação e na representação que criam histórias ou argumentos. Trata-se da transmissão de conhecimentos e saberes através de um conteúdo expositivo, onde objetos representam o mundo de origem, cujo tema pode ser natureza, ciência, história, cultura etc.

Para Davallon (2003), “a exposição é um dispositivo social e simbólico que define,

torna possível e organiza a comunicação entre o visitante e o que lhe é apresentado e o visitante e o mundo de origem do que é apresentado”.

Outro aspecto a ser considerado é o que Delicado (2008) define como estatuto social para a ciência, onde faz parte do processo expográfico a afirmação social dos cientistas como profissionais que produzem conhecimento útil e autorizado.

A figura humana é representada de diferentes formas. Normalmente os museus mencionam os inventores ou pessoas importantes em determinado assunto através de fotos e notas biográficas, assim como suas contribuições naquele tema. Porém, existem poucas referências a pessoas vivas e ainda em atividade, mesmo que alguns participem de atividades no museu como palestras e ateliers, normalmente quem é citado já faleceu.

Observa-se que a representação dos cientistas remete majoritariamente ao passado e de forma bastante estereotipada, poucos são os personagens da atualidade citados em atividade, como também não é fácil obter informações sobre formação científica, as formas de recrutamento, o funcionamento de instituições de investigação ou mesmo a estrutura do sistema científico. Para Gregory e Miller (1998), se um dos fins destes museus é o despertar vocações científicas nos jovens, esta omissão de informações é questionável.

De acordo com Delicado (2006), a concepção dos museus de ciência está associada a políticas de promoção da cultura científica, como uma “compreensão pública da ciência”. O objetivo é que os visitantes adquiram conhecimentos científicos através da visita ao museu. Surgiu, então, o termo “compreensão pública da investigação” (DURANT, 2004), que diz mais respeito aos processos da ciência, mostrando ao público os procedimentos, a competitividade, a aspiração à objetividade, apesar da natureza provisória dos resultados do que aos seus produtos.

As representações habituais acerca da ciência trabalhada nos museus se baseiam em uma imagem idealizada da ciência que objetiva reforçar a confiança do público:

A mensagem oficial filtra as incertezas técnicas inevitáveis de modo a oferecer uma mensagem aparentemente autorizada e autoconfiante – sugerindo a existência de uma diferença substancial entre “fazer ciência” (com toda a confusão, conjecturas e pressuposições tácitas que isso implica) e a “imagem pública da ciência” (onde se perde aparentemente este carácter provisório, de forma a obter uma voz “clara”) (IRWIN, 1998, p. 53).

De maneira geral, a representação do conhecimento produzido pela ciência é o centro da maioria dos museus científicos. Além das demais funções que o museu desempenha na sociedade, tais como lazer, entretenimento, turismo, entre outros, o seu papel mais importante

é a educação (LAWRENCE, 1990; DAVALLON, 2003). O objetivo deles é fundamentalmente mostrar o que a ciência sabe sobre um determinado assunto. Logo, para Panese (2003), sua função é “exibir a natureza através das interpretações das ciências, interpretações que se impõem como verdade”. De acordo com a diferença na tipologia dos museus, estes possuem propostas distintas de conteúdos científicos. As exposições temáticas geralmente fazem uso do mais recente conhecimento descoberto acerca de determinados assuntos. Entretanto, já outros que possuam alguns dispositivos interativos nos centros de ciência usam instrumentos científicos como microscópios, computadores e aparelhos de medição, que por mais que não sejam instrumentos utilizados em uma atual investigação, sua manipulação permite certa aproximação ao trabalho científico.

Algumas atividades de interatividade apresentadas nestes museus de ciência visam replicar os passos do método científico, partindo do pressuposto de uma aprendizagem como consequência de um processo de descoberta, levando o usuário a observar as experiências em diferentes fases: compreensão do problema, formulação de hipóteses, teste, desenvolvimento e conclusão.

Alguns defendem que as tecnologias interativas podem contribuir para a solução da falta de informação pública ao proporcionar ao público uma compreensão prática e criativa do que é ser cientista (BARRY, 2001, p. 99).

Longhini e Jacobucci (2011) nos apresenta o discurso-síntese dos investigados da sua pesquisa sobre museus de ciências, focando na importância de ter um espaço físico e com interatividade. A falta de vivências em espaços como esses dificulta o trabalho dos monitores nas atividades que realizam, pois, não possuem parâmetros de outros ambientes educativos. Assim, a representação social apresentada pelos autores acerca da atividade de monitoria é baseada em dois aspectos: o emocional, pois eles percebem que, através do seu trabalho, podem proporcionar alegria e reações agradáveis nas pessoas; e o da mediação com o público, que inclui a recepção e a integração com as pessoas por meio da conversa, onde a experiência cotidiana é a principal fonte de aprendizagem.

Nota-se que esta representação social se centra na predisposição para com os visitantes, bom humor e a habilidade de diálogo com qualquer público. Tais elementos são elencados como importante, mas sua percepção somente é possível na prática cotidiana, já que os monitores não são preparados nesse sentido. Neste estudo, nenhum dos investigados manifestou ter pensado em se tornar um profissional de museus, mas a experiência adquirida parece ter influenciado em direcionamentos futuros para atuação como docente da Educação

Básica.

Além disso, os dados da pesquisa nos permitem observar um discurso-síntese dos monitores acerca dos museus de ciências, da monitoria à uma atuação profissional futura. A experiência diária infelizmente não é suficiente para a constituição de identidades próprias e visão ampla das limitações e possibilidades inerentes à monitoria, por isso é preciso ampliar o universo da investigação para outros espaços não-formais de Educação que abordam temas similares, para que possa haver comparações com outros grupos de monitores em atuação em condições similares, com o objetivo de se caracterizar um discurso-síntese representativo dos monitores, de maneira geral, que atuam nesses ambientes.

Essa formação deve prever não só o conteúdo específico das temáticas em exibição no museu, mas fundamentalmente, as relações humanas que se estabelecem em contato com o público, por meio de leituras especializadas na área da Educação em Museus e parcerias colaborativas entre os monitores mais experientes e os mais jovens. (LONGHINI; JACOBUCCI 2011, p. 63).

A atividade de monitoria como fator influenciador na escolha da profissão docente na Educação Básica merece destaque. Há uma oposição na formação inicial de professores, uma focada exclusivamente na escola como campo de estágio, e outras possibilidades formativas em ambientes não escolares. Uma das maneiras de ampliar as opções de adquirir conhecimentos e experiências na formação de futuros professores em ambientes não-escolares é a realização de pelo menos uma parte do estágio curricular nesses locais, porém tal prática ainda é muito rara nos cursos de formação inicial de professores de maneira geral. Ovigli e Freitas (2009) defendem que tal formação não deve se abster de experiências proporcionadas pelos espaços extraescolares, mesmo que a legislação dificulte um pouco o desenvolvimento dessas ações, ainda que parcialmente, fora da instituição escolar.

Como a atividade do monitor, como se configura em grande parte dos espaços não formais brasileiros, aproxima-se do fazer docente, no que tange as etapas de planejamento da mostra, estudo do conteúdo a ser exposto, estratégias didáticas, desenvolvimento da ação de monitoria e a avaliação da ação, pode ser uma alternativa viável para estimular jovens licenciandos a seguir a profissão docente. Isso porque o fazer do monitor em um museu de ciências, embora englobe elementos do fazer docente, não é pressionado pelos complexos componentes do ambiente escolar. (LONGHINI; JACOBUCCI, 2011, p. 62).

Por meio de atividades extraclasse que são oferecidas oportunidades para que a sociedade tenha mais contato com a Ciência e compreenda melhor o mundo em que vive (ELIAS; ARAÚJO; AMARAL, 2007). Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades que permitam uma adequada articulação de ações entre as escolas e os mais

variados tipos de espaços não-formais educativos, tendo atenção para que haja sintonia entre os objetivos dos espaços não-formais e aqueles defendidos pelas escolas, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Embora a atividade dos monitores seja essencial em inúmeros desses espaços, urge a necessidade de pessoas engajadas e preparadas para orientar os monitores dos centros de ciências, visto que o sucesso das exposições está intimamente relacionado ao desempenho deles (SILVA; GASPAR, 2007 apud LONGHINI; JACOBUCCI, 2011).

No estudo de Silva (2005) sobre práticas e concepções museais, aponta uma grande preocupação com a formação dos professores sobre os museus e atividades pedagógicas com bens culturais. O foco das questões era na relação construída dos professores com o museu, onde este profissional destaca-se como responsável pela sensibilização dos seus alunos para com o patrimônio cultural. A visão comum é de um educador-comunicador do conhecimento transmitido pelo museu e não de construtor de conhecimento próprio formado a partir de suas experiências junto aos seus alunos usando como subsídio o ambiente museológico.

Embora não tenha sido o objetivo de sua pesquisa identificar o conceito de educação patrimonial, ficou evidente o reconhecimento por parte dos docentes a função deste espaço como aparelho realizador desse tipo de educação, uma vez que as professoras estavam sempre dando relevância ao estudo dos objetos e suas significações, características e implicações na história e cultura de um povo. Dessa forma, estes objetos passam a ser reconhecidos como uma representação simbólica da história coletiva e um bem público.

Nesse sentido, a ideia de museu como uma instituição educativa autônoma em relação à escola, como um dos lugares privilegiados para a promoção da educação patrimonial, está, de certa forma, um tanto embasada na concepção de professores na medida em que fazem referência ao caráter educativo dos museus. Isso nos remete à própria necessidade que os mesmos apontaram no pensar o museu como um lugar em que precisam ser discutidas as suas especificidades, para ser realmente conhecido pelas pessoas, o que nos levou a inferir que existe uma possível representação do museu como um “conteúdo sociocultural” a ser apreendido por elas. (SILVA, 2005).

4 CAMPINA GRANDE E SEUS MUSEUS: UMA INSERÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA

4.1 Lócus da pesquisa e percepção da cidade

A leitura que fazemos do ambiente em que estamos inseridos, mesmo que momentaneamente, nos permite uma análise mais ampla do nosso entendimento sociocultural. Isto serve para diversas áreas do conhecimento, porém existem comprometimentos políticos e legislação que afetam diretamente a vida dos usuários, por exemplo, no que diz respeito ao zoneamento urbano, à especulação imobiliária e questões de patrimônio arquitetônico.

No tocante ao plano acerca da percepção, representação e imagem do espaço urbano, Lynch (1980) é referência em pesquisas que problematizam a relação do homem-espaço, com isso, a ilustração feita pelo sujeito do ambiente em que ele está inserido versus a realidade. O autor conceitua a imagem como um conjunto de sensações experimentadas ao observar e vivenciar em determinado ambiente, por isso imagens deste resultam da relação entre quem observa e o meio em que está inserido. O sentido que o indivíduo dá ao que observa varia tanto individual quanto socialmente, inclusive por preferências socioculturais.

Com isso, é de fundamental relevância estudar as percepções da sociedade, principalmente a respeito das áreas de interesse público como praças, parques, centros históricos, museus, entre outros. Porém, vale ressaltar que a percepção mental apreendida pelo indivíduo possui um caráter bastante subjetivo, então suas avaliações e preferências não representam toda a cidade, mas usuários que compartilham de situações semelhantes nos mesmos tempo e espaço amostrais, e que tiveram experiências perceptivas similares e que por esta razão tendem a construir imagens mentais semelhantes.

Lynch (1980) analisa a percepção ambiental de acordo com três componentes: estrutura, significado e identidade. O reconhecimento de um objeto implica na sua distinção em relação a outras coisas caracterizando sua identidade. Assim, a imagem da cidade deve incluir o padrão espacial ou a relação do objeto com o observador e com os outros objetos denominado estrutura. Quanto ao significado, o objeto deve possuir algum para o observador, seja ele prático ou emocional.

Assim, podem-se elencar os principais elementos da imagem da cidade: os caminhos (paths), limites (edges), bairros (districts), pontos nodais (nodes) e marcos. Dentre eles, destacam-se, dentro do contexto estudado, alguns caminhos específicos que podem conquistar relevância especial na medida em que concentram alguma tipologia específica de uso. Ruas

intensamente comerciais, por exemplo, ou que apresentam tratamento intenso de vegetação, ou ainda, qualidades espaciais diferenciadas, podendo corresponder ao tamanho/largura, como também se possuem continuidade e/ou origem e destino bem claros, ou ainda, se são visíveis de outras partes da cidade possibilitando amplos visuais.

Os *Limites* são elementos lineares compostos pelas bordas de duas regiões distintas, configurando quebras lineares na continuidade, podendo ser considerados barreiras (rios, estradas, viadutos, etc.) ou como elementos de ligação (praças lineares, ruas de pedestres, etc.). Outra característica é que eles podem ter um efeito de segregação nas cidades, pois limites numerosos que atuam mais como barreiras do que como elementos de ligação acabam separando demasiadamente partes da cidade e acabam prejudicando uma visão geral.

Pontos estratégicos na cidade são conceituados como *Pontos Nodais*, onde o observador pode entrar e que são importantes focos para onde se vai e/ou de onde se vem. Diferem de acordo com a escala em que se está analisando a imagem da cidade podendo ser esquinas, terminais de ônibus, estações de metrô, praças ou, quem sabe, uma cidade inteira, dependendo se a escala em análise for a nível regional.

Os *Marcos* possuem como principal característica a singularidade, algum aspecto que é único e memorável, podendo ser visto a partir de muitos lugares, ou estabelecendo um contraste local com os outros elementos mais próximos. Porém, são elementos pontuais nos quais o observador não adentra. Podem ser de diversas escalas, tais como torres, domos, obeliscos e esculturas.

Os lugares de memória, como os Centros Históricos, em especial os museus que são os pontos focais deste trabalho, assim como as ações dos órgãos de identificação, preservação do patrimônio, lutam constantemente pelo reconhecimento de suas ações e buscam justificar suas existências, necessidade de preservação e possíveis tombamentos, além de educar, com o apoio de diversas ações, o seu público. Em outras palavras, a necessidade de reconhecimento, que poderia contar com o suporte do incentivo do Estado, mas, antes, necessita ser percebida como importante e vital pela sociedade.

Em suma, o homem sempre busca fazer uma leitura do ambiente em que está inserido em busca de referências e orientação, o que o auxilia a construir sua percepção acerca deste, ou seja, um ambiente de fácil leitura possui uma boa legibilidade, tornando-se facilmente diferenciável. Esses conceitos são importantes para entendermos como o usuário, seja ele permanente, morador, temporário ou visitante, enxerga a cidade.

Nesse sentido, a leitura da imagem formada pelo usuário denuncia quão legível é esse

espaço, bem como o grau da relação do usuário com a cidade. Faz-se necessário avaliar o tipo de relação que o usuário estabelece com este espaço, a memória construída e seus significados à luz das representações sociais acerca do objeto.

Outro conceito que abordaremos é o de *Percurso*, que, segundo Aguiar (2015), descreverá o movimento do observador, sua rota e mudanças de direção. Essa descrição do percurso como uma sequência propicia a identificação e diferenciação do objeto arquitetônico ou urbano descrito como um sistema de espaços. Daí decorre a identificação de uma hierarquia espacial, descrita por Le Corbusier (1930) com relação a gradação das intenções entre programa e função. Cada parte do percurso é também um lugar. A escolha dos museus, propositalmente, compõe um percurso, dessa forma, entenderemos como este influencia ou não nas visitas.

Os equipamentos urbanos comunitários podem ser conceituados como componentes físicos básicos do setor de infraestrutura urbana, se tornando um fator determinante de bem-estar social e facilitador de desenvolvimento econômico, assim, os espaços de uso público funcionam como lugar de experiência social.

A NBR 9284 define os equipamentos urbanos comunitários, classifica-os em: circulação e transporte, cultura e religião, esporte e lazer, infraestrutura, sistema de comunicação, sistema de energia, sistema de iluminação pública, sistema de saneamento, segurança pública e proteção, abastecimento, administração pública, assistência social, educação e saúde (BRASIL, 2015).

[...] enquanto que os equipamentos urbanos integram a infraestrutura básica à expansão da cidade, destinados, portanto, a dar suporte ao seu crescimento e a proporcionar condições dignas de habitabilidade, os equipamentos comunitários são aqueles dos quais se valerá o Poder Público para servir à comunidade, que ocupará lotes criados pelo parcelamento urbano, nas áreas de educação, saúde, assistência social, esportes, cultura, lazer, etc. (ARFELLI, 2004, p. 24).

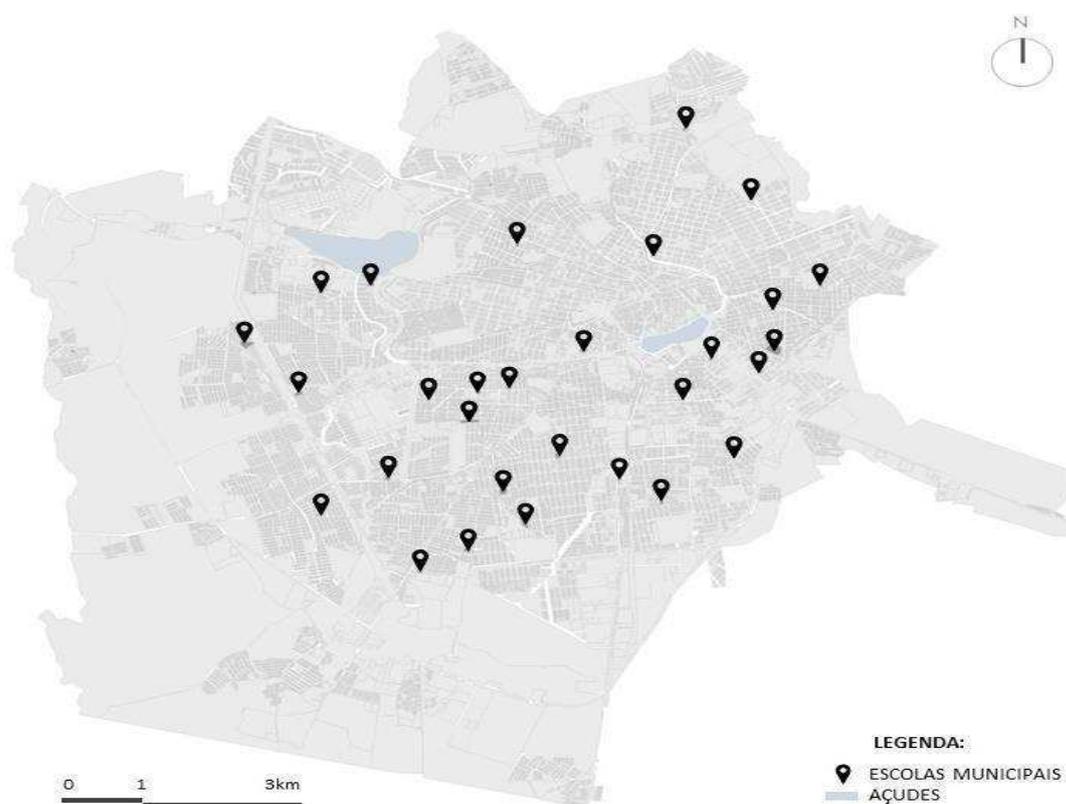
Os equipamentos comunitários exercem raios de influência e acessibilidade sobre outros tipos de equipamentos. Sobre isso, autores discorrem que o dimensionamento de tais serviços deve ser calculado em função do número de usuário/habitante do entorno, índice de metro quadrado (m²) de construção, da distância a ser percorrida a pé, como também da facilidade de deslocamento por transporte coletivo.

A distribuição destes na malha urbana é fundamental para sua sustentabilidade e faz-se necessário considerar as condições do usuário para chegar aos equipamentos urbanos, pois, ao implantar equipamentos de educação objetivando atendimento de uma demanda, pode tornar esses equipamentos inacessíveis ou pouco eficientes, por exemplo.

No tocante aos equipamentos urbanos disponíveis em Campina Grande, além dos museus, podemos observar que temos algumas poucas opções em destaque. Parques públicos, temos o Parque da Criança, Parque da Liberdade, Parque do Povo e o Parque de Bodocongó; shoppings, de maior porte temos o Partage, de médio porte, o Luíza Mota e alguns pequenos centros comerciais espalhados pela cidade; cinema, apenas no Partage Shopping; teatros, temos o Rosil Cavalcanti, Severino Cabral, Facisa e, o menos conhecido, Elba Ramalho.

A localização de cada equipamento na cidade deve obedecer a critérios fundamentados na abrangência do atendimento social em relação à moradia. O raio de abrangência pode variar dependendo das diferentes densidades demográficas. Então, para equipamentos culturais em uma cidade do porte de Campina Grande, Pitts (2004) define em *Planning Design Strategies for Sustainability and Profit*, um raio de influência de 2.000m. Considerando esta definição, primeiramente fizemos um levantamento das escolas municipais que possuem anos finais do Ensino Fundamental (sexto a nono ano), desconsiderando o EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade:

Figura 01 - Escolas da Rede Municipal de Campina Grande



Fonte: Elaboração Própria (2019).

Em seguida, adotamos esse raio para analisar o entorno dos museus estudados e as escolas dentro desse perímetro:

Figura 02 – Escolas Municipais e Museus



Fonte: Elaboração Própria (2019).

Outro fator importante a ser considerado são os espaços livres, que são elementos estruturadores do crescimento socioambiental equilibrado nas cidades. A desarticulação destes, juntamente com a sua não apropriação por parte da comunidade, enfraquece o seu papel e consolidação como locais públicos capazes de promover o sentido cívico e a equidade social (SILVA; SILVA; LIMA, 2017).

A cidade de Campina Grande é nova e de porte médio, conforme os padrões brasileiros, mas apresenta problemas urbanos como, por exemplo, a mobilidade urbana. O planejamento e a gestão do espaço urbano são ineficientes se, por consequência, os espaços livres públicos estão, em sua maioria, desarticulados e frequentemente ameaçados de inadequadas ocupações. No Brasil, as cidades de médio porte convivem com a falta de espaço para expansão, e isto aumenta a demanda do fortalecimento de políticas públicas que orientem a sua adequada ocupação, o que não significa a ausência completa de áreas livres.

Estes espaços livres, quando articulados, podem ser entendidos como uma unidade

morfológica, constituindo o que poderíamos denominar sistema. De acordo com Ferrari (1997 apud SILVA, 2009), um sistema é composto por elementos componentes e as interações entre eles com um objetivo funcional. Preto (2009) defende a melhoria do ambiente urbano a partir do sistema de espaços livres públicos que podem valorizar áreas urbanas consolidadas.

Desse modo, o sistema de espaços livres públicos é formado por um conjunto de espaços onde encontros sociais, e como consequência as trocas interpessoais, acontecem, abrindo possibilidades para diferentes experiências e aprendizados a partir da apropriação do espaço público. Em consonância com Leitão (2002), são nesses espaços que se fortalecem as relações coletivas, que viabilizam as trocas fundamentais e o convívio com a diferença (SILVA; SILVA; LIMA, 2017).

De acordo com Lamas (2004), a atuação urbana pode-se elencar em três diferentes dimensões: a territorial, na escala da cidade; a urbana, na escala do bairro; e a setorial, ao nível da rua. Assim, a função dos espaços públicos, sejam eles livres ou edificados, dentro da malha urbana é permitir a socialização, sabendo que é primordial assegurar a qualidade de vida dos usuários, pois é no meio físico onde acontecem as relações sociais. No caso de Campina Grande, deve-se levar em consideração a comunidade local permanente, como também o público temporário em épocas sazonais.

Outro fator importante a ser considerado é a caminhabilidade do traçado urbano. No decorrer do tempo, alguns autores concordaram a respeito da influência do desenho urbano nos diversos aspectos da vida na cidade. Sendo a estrutura urbana o suporte e o conformador das relações sociais (ALEXANDER, 1980).

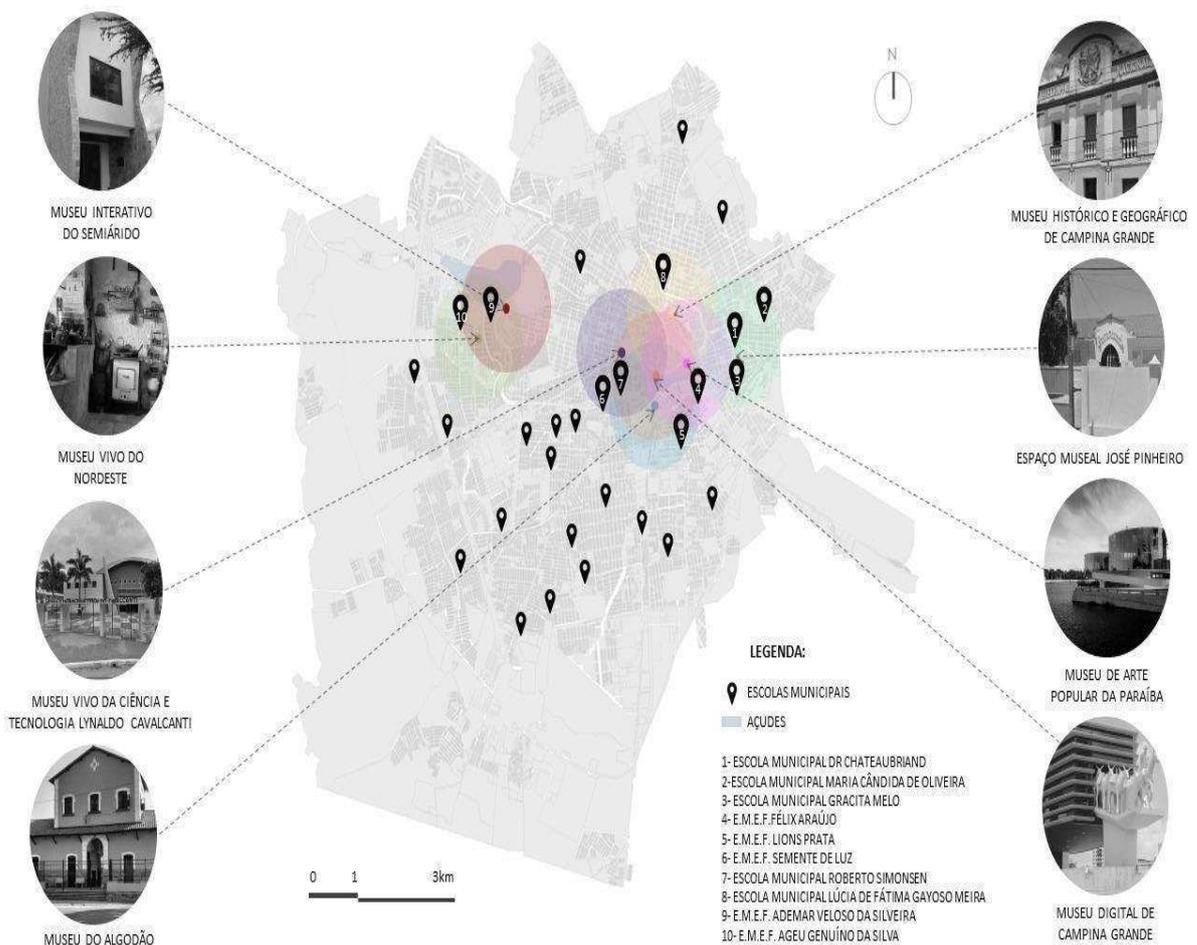
A conectividade deste é um fator apontado como influenciador na escolha do meio de transporte, por exemplo. Municípios bem conectados e permeáveis a todos os públicos além de diminuir as distâncias, oferecem opções ao pedestre de novas rotas, e este se sente convidado a um passeio pela cidade e passa a considerar a caminhada como meio de deslocamento.

Quanto à escolha dos Museus, essa se deu mediante uma análise prévia de localização, de um possível percurso, como também um maior reconhecimento na cidade. Para esse trabalho foram utilizados mapas base em vetor e figura, criados em CAD (Computer Aided Design – Desenho assistido por computador), contendo informações sobre as características da malha urbana de Campina Grande, onde se pontuou os principais equipamentos do tipo museu e seus respectivos raios de influência, incluindo as escolas da rede pública que se encontram dentro do respectivo raio. Como citado anteriormente, os Museus selecionados

foram: o Museu de Arte Popular da Paraíba, Museu Ciência e Tecnologia, Museu Interativo do SESI, Museu do Algodão, Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande, Museu Vivo do Nordeste, Espaço Museal José Pinheiro e Museu Interativo do Semiárido.

Assim, o conceito de área-estudo nos auxilia a partir das inter-relações entre fatos urbanos e elementos, evidenciando o recorte geográfico identificado. Utiliza-se este conceito para estudar um determinado evento, que remete diretamente ao elemento urbano e suas características históricas, viária etc. Nesse contexto, os museus escolhidos para o presente trabalho foram elencados não apenas por suas referências museológicas, mas também por suas localizações, entorno e percurso em áreas estratégicas da cidade. Dessa forma, temos:

Figura 03 – Museus de Campina Grande



Fonte: Elaboração Própria (2019).

Hoje em dia, Campina Grande é referência em desenvolvimento de Software e de indústrias de informática e eletrônica. Campina dispõe de uma ampla rede escolar, como também universitária, que se destaca não só pela quantidade de instituições públicas e privadas existentes, mas também pela sua extensão, desde o ensino fundamental até a pós-

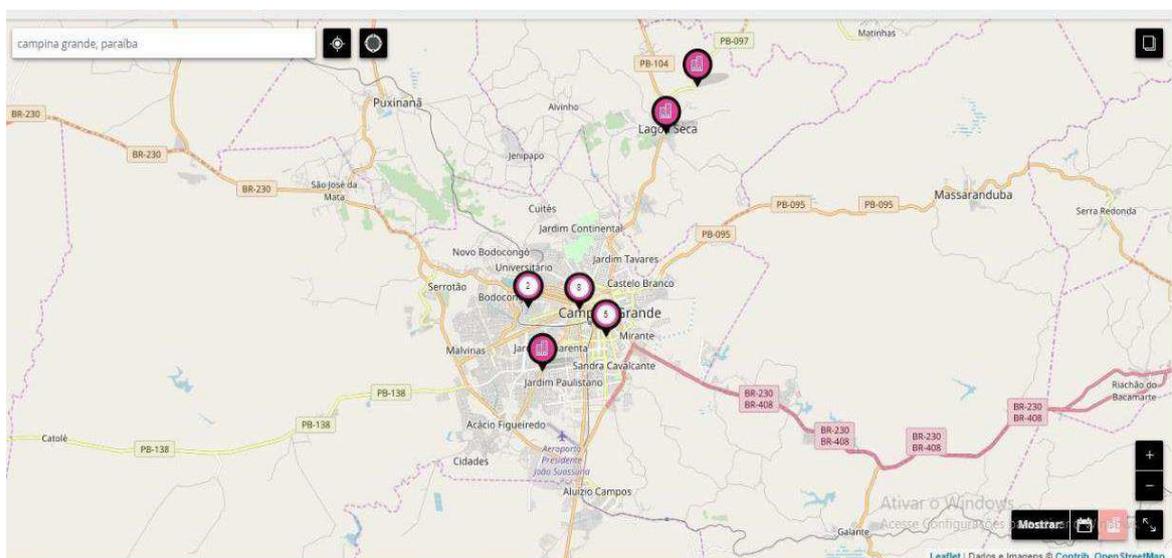
graduação, tornando-se um importante centro universitário de referência regional, uma vez que possui universidades públicas e privadas renomadas.

Neste contexto, esta pesquisa se concentra no professorado do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Campina Grande, PB, uma vez que, ir a exposições de arte é um hábito que precisa ser construído, trabalhado e incentivado. Apesar da cidade oferecer opções interessantes e gratuitas, os espaços dedicados às artes visuais ainda são pouco frequentados. O museu, por exemplo, pode ser um local de entretenimento, mas é também, e talvez seja seu conceito principal, um centro de pesquisa, preservação e apresentação de objetos e documentos, como também de experiências que, de algum modo, se tornam dispendiosos à sociedade.

Por questões de funcionamento, institucionalização, número de funcionários e localização, descartamos os Museus Vivo do Nordeste, Espaço Museal José Pinheiro e Museu Interativo do Semiárido. Dentre os selecionados, podemos observar, primeiramente, sua localização central, próximo a pontos turísticos e sua regionalização em torno dos açudes principais da cidade, Açude Velho, no centro, e Açude de Bodocongó.

A fonte mais atualizada para conhecer os museus brasileiros é a plataforma Museusbr, disponível para uso desde 2015.

Figura 04 - Plataforma Museusbr



Fonte: Elaboração Própria (2019).

É nela que o Cadastro Nacional de Museus realiza o mapeamento e a atualização das informações acerca dos museus brasileiros, visando promover uma maior transparência quanto à gestão pública e permitindo à sociedade participação de forma direta na inclusão de

informações e compartilhamento de conhecimentos sobre o campo museal.

O site oferece mapas georreferenciados em todo território nacional e diversas informações sobre os museus, e a obtenção destes dados é dada por meio de planilhas, seguindo a filtragem de informações nos campos oferecidos.

No mais, trata-se de uma plataforma colaborativa onde qualquer pessoa pode contribuir na tarefa de mapear as instituições de memória do país, divulgação de eventos e ações culturais, como também ainda ajuda a manter atualizadas as informações da página, promovendo um serviço de melhor qualidade, permitindo que caso o usuário conheça um museu que ainda não esteja contemplado na plataforma, é só contatar o Cadastro Nacional de Museus que a instituição será inserida no mapa.

Observa-se que constam 16 museus cadastrados na plataforma no município de Campina Grande. De acordo com um mapeamento inicial, foi possível elencar os principais museus da cidade elencados abaixo:

4.1.1 Museu do Algodão

O museu do Algodão foi fundado em 1973 durante o governo de Evaldo Cruz, pelo Decreto de Lei nº 24/73, sendo instalado a princípio na antiga Estação de Passageiros da Ferroviária de Campina Grande, conhecida por Estação Velha. No ano de 1975, o museu passou a funcionar com o acervo da EMBRAPA com sede no imóvel cedido pela Prefeitura e por lá permaneceu até 1985. O cineasta Machado Bitencourt e o museólogo Francisco Pereira estiveram envolvidos na montagem nesta primeira etapa.

Após 1985, o convênio com a Prefeitura foi encerrado e o museu foi desativado. Nisso, todo seu acervo foi transferido para uma nova sede no bairro do Centenário, dentro das instalações da Sede da EMBRAPA, onde funcionou até o ano de 1995. Neste ano, no governo do prefeito Félix Araújo, o produtor cultural Walter Tavares, que era diretor do Departamento Cultural da Prefeitura Municipal, elaborou um projeto de revitalização do Largo da Estação Velha, constando restauração e reocupação do Museu do Algodão na sua Sede original. Em 1995, foi firmado um novo convênio e comodato entre as instituições envolvidas para trazer de volta o acervo ao seu local de destino. Com isso, houve a necessidade de restauração do acervo que estava comprometido em grande parte por cupins, ferrugens, fungos, entre outros, é deflagrada uma campanha de doação de peças através de famílias históricas ligadas ao ciclo do Algodão.

O museu começou a ser remontado e foi reinaugurado em 2001 sob a posse da

Prefeitura Municipal em definitivo, durante a gestão do Prefeito Cássio Cunha Lima, tendo todo o trabalho de montagem e curadoria realizado pelo gestor e diretor, à época, Walter Tavares. Apenas no ano de 2006, a EMBRAPA passou oficialmente o acervo para a prefeitura, que até aquele momento era cedido através de comodato para o Patrimônio de Bens Culturais do município.

Atualmente o museu está aberto à visitação e é muito visitado, principalmente, no período das festividades juninas, entre os meses de junho e julho. Para garantir os registros, há um livro de visitas próximo à entrada principal. As visitas são mediadas pelos funcionários da instituição, que, apesar de só contar com uma pedagoga na equipe, os funcionários acompanham os visitantes turistas como também os estudantes. A apresentação do acervo e as explicações se repetem independente do público.

Figura 05 - Museu do Algodão



Fonte: Google Imagens (2019).

O acesso é bastante facilitado, por carro ou transporte público, pois existem dois estacionamentos laterais e um ponto de ônibus na calçada próxima. No mês de maio de 2019, houve uma reforma para alguns reparos, e com isso, a escada na entrada do museu recebeu uma rampa para se tornar acessível ao público com dificuldade de locomoção.

4.1.2 Museu do SESI

Dos museus escolhidos, este é o único da iniciativa privada, embora esteja localizado em um momento público, que a princípio não tinha o objetivo de ser um museu, uma vez que foi concebido em homenagem aos 150 anos de Campina Grande e homenageia as 15 décadas de emancipação do município. Estava prometido para ser entregue em 11 de outubro de 2014, dia do sesquicentenário, entretanto, as obras atrasaram e a inauguração ficou para o ano

seguinte.

Figura 06 - Museu do SESI



Fonte: Google Imagens (2019).

A obra homenageia aqueles tidos como responsáveis pelo progresso da cidade, os tropeiros, e tem uma espécie de cápsula onde há exposições sobre a história campinense, além das esculturas saindo da cápsula, que se associam à ideia de desbravamento.

Localizado as margens do Açude Velho, cartão postal da cidade, é bastante acessível para pedestres e transporte público ou privado. Porém, observamos que existem dois fatores principais que inibem as pessoas a se aproximarem, um físico e outro social. O primeiro é representado pela imponência do monumento e a altura do chão que promove um distanciamento físico das pessoas, e o segundo ponto é que este é o único museu que cobra a entrada, vinte reais entrada inteira e metade para estudantes. Vale salientar que estudantes e professores da rede pública de ensino não pagam.

4.1.3 Museu Histórico e Geográfico

Este se localiza no prédio onde funcionava, em 1826, o telégrafo da cidade, situado na Avenida Floriano Peixoto, quase em frente à Catedral. A escolha do prédio se deu por seu valor histórico, sua primeira função foi o telégrafo, em seguida foi designado Delegacia Municipal, além de já ter servido de escola, reitoria da Universidade Regional do Nordeste e Museu de Arte.

Figura 07 - Museu Histórico e Geográfico



Fonte: Google Imagens (2019).

Quanto ao acervo, contou-se com a colaboração da comunidade referente a doações de peças, que contavam a história do município, utilizadas por pessoas consideradas importantes da região, como Frei Caneca, por exemplo. Tais doações partiam de objetos pessoais e individuais, a mobílias e principalmente fotografias que foram expostas em painéis. Hoje em dia, parte do seu acervo, principalmente a documental e bibliográfica, não se encontra mais na unidade, e sim em uma sala na Secretaria de Cultura do município, que abriga grande parte do acervo documental da instituição.

4.1.4 Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP)

O MAPP está localizado sobre uma praça, no Açude Velho, bastante acessível a transporte público ou privado, como também a pedestres. Sua estrutura é composta por três edificações suspensas, com a leveza do conjunto funcionando como uma escultura visível de todo o entorno, passou a ser conhecido como “Museu dos três pandeiros”. As três edificações são interligadas através de uma plataforma que funciona mais do que espaço contemplativo, mas como um centro de estudos e documentação da cultura nordestina, especialmente a paraibana.

O Museu é administrado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com o objetivo de preservar e difundir as heranças locais, como a musicalidade, artesanato, literatura de cordel e xilogravura, suas origens e miscigenações. A UEPB, visando atender aos

propósitos de pesquisa e extensão com programas que atendam estudos relacionados à cultura popular, acrescenta ações, incorporando à sua atividade expositiva, oficinas, encontros, práticas e experiências.

Figura 08 – Arte Popular da Paraíba (MAPP)



Fonte: Google Imagens (2019).

A entrada também é gratuita e assim que o visitante é acolhido por um dos monitores, recebe alguns encartes acerca do museu e das atividades expostas (temporárias ou permanentes) enquanto assina o livro de visitação. Com relação a atividade de mediação, a universidade criou uma bolsa de trabalho para alunos capacitados por meio de monitoria para essa tarefa, recebem os visitantes-estudantes, professores e turistas.

4.1.5 Espaço Museal do José Pinheiro

Este espaço foi criado como projeto para concorrer ao Programa Mais Cultura do Governo Federal com objetivo de promover a circulação de cultura nas escolas e contribuir para a formação de público para as artes na comunidade escolar. Para isso deveriam ser formulados em parceria entre escolas, artistas e entidades culturais e as atividades deveriam ser voltadas em nove eixos temáticos, tais como: residência de artistas para pesquisa e experimentação; criação, circulação e difusão da produção artística; promoção cultural e pedagógica em espaços de cultura; educação patrimonial; cultura digital e comunicação; cultura afro-brasileira; culturas indígenas; tradição oral, e educação museológica (BRASIL, 2019).

Assim surgiu o Museu da Comunidade na Escola Municipal Nenzinha Cunha Lima, localizada no bairro do José Pinheiro, zona leste da cidade. O prédio foi construído em 1988,

mesmo ano da construção do conjunto habitacional para famílias carentes e a escola começou a funcionar no ano seguinte para atender às crianças das famílias beneficiadas, recebendo uma reforma e ampliação apenas em 2004.

A Escola abrigou o espaço museal, promovendo o diálogo entre a comunidade e a escola até 2016, quando deixou de ser escola e passou a ser creche. Com isso, seu acervo foi transferido para uma sala onde funcionava o acervo de livros e entrada da sala dos professores da Escola Municipal Dr. Chateaubriand.

Figura 09 – Espaço Museal José Pinheiro



Fonte: Elaboração própria (2019).

Atualmente o acervo encontra-se nessa sala, subutilizado, sem qualquer interação com a comunidade. Mesmo a escola sendo um espaço acessível e possuindo alunos com necessidades especiais, como autistas e usuários de cadeiras de rodas, a sala não é acessível a todos, possuindo degraus e portas estreitas. O acervo disputa espaço com os materiais da escola, livros de professores e de alunos, além de servir de passagem para a sala da diretoria e professores. Não há uma definição de exposição ou percurso, nem mesmo registro de visitação.

4.1.6 Museu Interativo do Semiárido

O Museu do Semiárido guarda informações sobre o clima que prevalece em boa parte do Nordeste brasileiro e que na Paraíba se concentra nas regiões do Cariri e Sertão. O espaço foi inaugurado em 2007 pelo Instituto Nacional do Semiárido, que tem importantes pesquisas e trabalhos com agricultores do Estado. Localiza-se na Universidade Federal de Campina Grande e foi reinaugurado em 2014 após um período de reforma.

Figura 10 – Museu Interativo do Semiárido



Fonte: Google Imagens (2019).

No museu, os visitantes encontram artigos de uma típica casa da zona rural do interior de cidades que têm o clima seco. São desde móveis rústicos e refinados como cristaleiras até camas com lastro de couro, vitrolas, tamboretas, cacimbas, cantil, ancoretas e cabaça. O museu tem ainda o espaço para a religiosidade com um altar de modelo tradicional no canto da parede.

4.1.7 Museu Vivo do Nordeste

Sua concepção é um pouco diferente das demais, pois possui um conceito de “museu-casa”, onde o professor aposentado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a partir de um projeto de Extensão da Universidade, fez a recomposição de utensílios e ambientes típicos

do semiárido nordestino. Seu acervo possui peças expostas que possuem de 50 a 200 anos. Com agendamentos para visitas somente via telefone fixo, o museu viabiliza oficinas e apresentações de trios de forró pé-de-serra, emboladores de coco e outras atrações artistas da cultura regional.

Desde o agendamento até a recepção e oficinas, tudo é feito pelo próprio anfitrião, pois não possui funcionários, mas conta com ajuda de alguns parceiros para realizar os ateliês. A localização, apesar de mais distante do centro, é privilegiada por se tratar de uma rua larga e bem movimentada, com local para estacionamento e de fácil acesso por uma principal do bairro.

Figura 11 – Museu Vivo do Nordeste

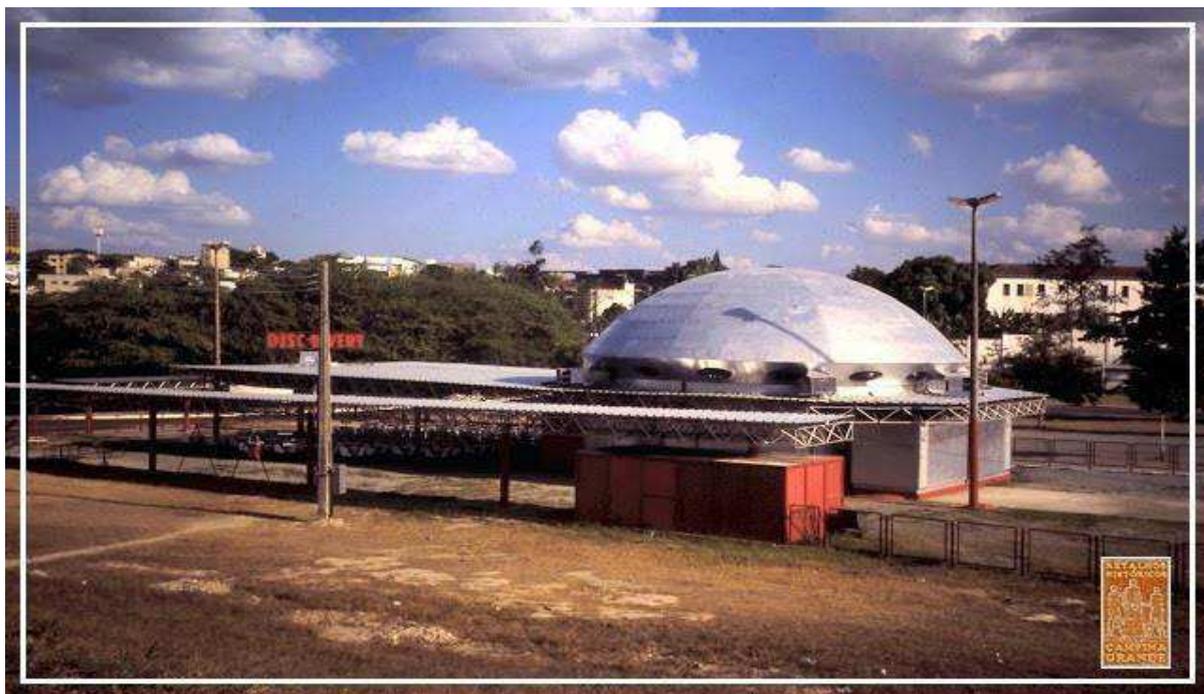


Fonte: Google Imagens (2019).

4.1.8 Museu da Ciência e Tecnologia

No final da década de 1980, a cidade recebeu uma estrutura em forma de nave espacial instalada no terreno onde antes funcionava a tradicional feirinha de artesanato no largo do Açude Novo, onde passou a funcionar a Boite Discovery que, no período diurno, funcionava com lanchonete.

Figura 12 – Boate Discovery



Fonte: cgretalhos.blogspot.com/2013/07/boite-discovery-anos-80 (Acesso em 2019).

O Museu Vivo da Ciência e Tecnologia Lynaldo Cavalcanti era bastante conhecido por realizar diversas atividades científicas, principalmente em julho, mês de férias escolares, época em que aconteciam oficinas científicas para os alunos de escolas públicas e privadas. O museu era palco de encontros com os professores de Matemática e Física para habilitação e uso do material do laboratório da unidade. As inscrições para os eventos e visitas agendadas normalmente são feitas pelo telefone em horário comercial, ou no local, com o professor Paulo Carneiro.

Atualmente, apesar de sua localização privilegiada, em frente ao Açude Novo, no bairro do Centro e próximo ao terminal de integração, o museu apresenta pouca visibilidade ao público. Seu espaço foi restringido ao primeiro andar, uma vez que o térreo está sendo ocupado pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE).

Figura 13 – Museu da Ciência e Tecnologia



Fonte: Google Imagens (2019).

A partir da definição das instituições, partimos para as escolas, primeiramente àquelas que possuíam anos finais dentro daquele raio acima citado, em seguida começamos a pontuar as instituições escolares por bairros. Assim, projetou-se coletar dados em 8 unidades escolares municipais de diferentes regiões do raio de influência dos Museus, com isso, as escolas selecionadas foram: Tiradentes, Dr. Chateaubriand, Padre Antonino, Otávio Amorim, Anísio Teixeira, Frei Dagoberto Stucker, Lions Prata e Roberto Simonsen.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo anterior, discutiremos sobre a cidade de Campina Grande, seus museus e destacamos as escolas no mapa da cidade em suas relações com aqueles com o intuito de apresentar o campo de coleta de dados. Aqui discutimos o percurso metodológico da pesquisa, que se caracteriza uma pesquisa de abordagem qualitativa, mas que também se utiliza de dados de base quantitativa. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores/as do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Pública Municipal de Campina Grande (do 6º ao 9º ano), funcionários e diretores de Museus selecionados na cidade. Excluimos da amostra: a) docentes que tinham menos de 3 anos de experiência no magistério; b) funcionários e diretores de Museus que tenham menos de 1 ano na função; c) e os estagiários com menos de 1 mês de experiência no museu investigado.

A amostra é do tipo *não-probabilística* (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO; 2006), pois supõe um procedimento de seleção informal, mas que se caracteriza pela tentativa de abarcar, no caso do professorado, a maior variedade possível de sujeitos quanto à experiência docente, ao sexo, a formação acadêmica e às escolas em que atuam. No caso dos funcionários, selecionamos aqueles que atuam em atividades de monitoria e acolhimento do público e, no caso dos estagiários, os que atuam nessas funções. Participaram da pesquisa, portanto, aqueles que lidam mais com as questões educacionais e os seus diretores. Esta pesquisa foi autorizada e segue os critérios elencados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG (Processo nº. 11631019.1.0000.5182).

5.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos

A princípio, fizemos contatos com pessoas que já mantinham, de alguma forma, relação com os museus, e nesses encontros foram sendo apresentados os termos de anuência, por parte das Secretarias de Educação e Cultura, à direção dos museus para que fosse autorizada a coleta de dados de modo a viabilizar o estudo sem que houvesse prejuízo à rotina de trabalho dos envolvidos.

Para a produção de dados, utilizamos:

- **Observação** da rotina dos museus e do levantamento de dados de sua arquitetura, ambiência e expografia, do percurso provável dos visitantes, da organização administrativa geral, que possam nos auxiliarem no estudo da relação museu-escola (vide anexo Roteiro de Observação onde fizemos uso de alguns princípios de critérios anteriormente elencados).
- **Questionários** (aplicado tanto a amostra de professores, como de funcionários e

estagiários dos museus), dispendo de uma ficha de coleta de dados, questões objetivas em maioria utilizando escalas tipo Likert de cinco pontos, enfocando várias dimensões da qualidade relativas ao museu como espaço educativo; uma questão de enumerar por ordem de frequência os equipamentos urbanos e justificar suas escolhas; questões subjetivas sobre a relação Museu- Escola. Uma das vantagens do uso do questionário é a possibilidade de um retorno maior e o uso de perguntas padronizadas, tendo atenção ao uso da linguagem correta em estudos que envolvem as RS (MOREIRA, CALEFFE, 2008).

- **Associação Livre de Palavras (ALP)**, com a palavra-estímulo “Museu” e um quadro para selecionar o tipo de atividade que já exerceu nos museus escolhidos (vide apêndice). A ALP é considerada um instrumento de pesquisa que tem como base um repertório conceitual ao tipo de investigação aberta, produzida a partir de palavras ou expressões que provocam diversos estímulos, ou seja, o pesquisado escreve o que lhe vem à mente diante da(s) palavra(s) indutora(s).

Trata-se de uma técnica projetiva orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se palpável através das manifestações de condutas de reações, evocações, escolhas e criações, constituindo-se em índices reveladores do conjunto da personalidade (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 67).

- **Entrevistas** com os gestores dos museus, com uma sub-amostra de funcionários dos museus e de professores da rede municipal, visando o aprofundamento dos dados. Solicitamos o consentimento para gravação de áudio (vide anexo).

5.2 Análise de dados

Para sistematizar os resultados, foram feitas análises de acordo com a natureza dos dados. Os dados relativos à dinâmica organizacional dos Museus foram organizados nas tabelas e quadros interpretativos. O instrumento questionário, conforme Martins; Theóphilo (2007):

É um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. (THEÓPHILO, 2007, p. 90).

Para os questionários, utilizamos a *Estatística Descritiva* (SILVESTRE, 2007), que nos apresenta na base da Estatística um conjunto de dados constituído pelos métodos utilizados para recolher, organizar, descrever e interpretar de acordo com procedimentos bem definidos.

Para a sistematização desses dados, utilizaremos o software IRAMUTEQ (*Interface de Rles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), considerando a análise repetição de palavras mais frequentes e da sua co-ocorrências. Ele permite a organização do vocabulário presente nos textos de forma facilmente compreensível e visualmente clara. Essas análises textuais foram utilizadas para melhor compreender os padrões e agrupamentos textuais nos dois diferentes grupos, para melhor interpretação utilizamos na codificação dos sujeitos P para professores e F para funcionários.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

Este software, além de ser gratuito e possuir uma interface simples e facilmente compreensível, apresenta alto rigor estatístico e permite a utilização de diferentes recursos técnicos de análise lexical. Destacaremos dois destes recursos: a análise de similitude e a nuvem de palavras. A *nuvem de palavras* as organiza graficamente de acordo com a repetição. É uma análise lexical, mais simples, entretanto graficamente rica, possibilita rapidamente a identificação das palavras-chave. Estas análises são possíveis a partir de um grupo de textos sobre uma determinada temática em um único arquivo de texto ou a partir de planilhas, organizadas em tabelas com indivíduos em linha e palavras em coluna, como por exemplo, bancos de dados construídos a partir de evocações livres (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A *análise de similitude*, por exemplo, se apoia na teoria dos grafos, viabilizando identificação das (co)ocorrências entre os vocábulos e seu resultado trazendo indicações da conexão entre as palavras, auxiliando no reconhecimento da estrutura de um *corpus* textual, diferenciando também as partes comuns e as particularidades em função dos elementos ilustrativos (descritivos) identificados na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

Para analisar as respostas das questões abertas, realizou-se uma análise de conteúdo a partir da descrição do discurso destas, possibilitando realizar quantitativos das frequências de evocação. Para a interpretação dos dados, foi realizada a classificação em categorias, levando em consideração a totalidade dos discursos. O método de categorização permite a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem, é, portanto, um método taxionômico bem concebido para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente das respostas dispersas (BARDIN, 1977).

A análise estatística demonstra opiniões sobre pensamentos e opiniões, revelando o

conteúdo simbólico acerca do fenômeno estudado. Essa análise lexical das evocações encontradas ultrapassa a separação entre quantitativo e qualitativo em análise de dados, já que possibilita a quantificação estatística a partir de variáveis essencialmente qualitativas: os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para as entrevistas nos utilizamos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005), que se trata de uma técnica de investigação mediante uma descrição sistemática e objetiva além de quantitativa do conteúdo com a finalidade de interpretação. Para isso, Bardin (1977) elenca algumas regras:

Homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”; exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (BARDIN, 1977, p. 36).

Com isso, fizemos uso de unidades de registro (FRANCO, 2005) a fim de gerar categorias. O processo de categorização corresponde ao procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, de acordo com critérios previamente estabelecidos ou ainda definidos no processo. A categorização é, portanto, a classificação dos elementos da mensagem considerando critérios estabelecidos. Ela facilita a análise das informações, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo (MORAES, 1999).

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão. (MORAES, 1999, p. 13).

De acordo com Amado e Ferreira (2017), a entrevista é um instrumento dos mais poderosos para o entendimento e obtenção de informações em variados campos de pesquisa. Para o autor, é um meio potencial de transferência do informante ao entrevistador de pura informação, servindo como ótimo método de recolha de dados. Corresponde ainda a uma

transação que possui inevitáveis pressupostos (influências interpessoais, emoções, necessidades inconscientes) que devem ser conhecidos e controlados com o auxílio de um plano de investigação.

Assim, resume-se a uma conversa intencional norteada por objetivos precisos,

A análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 193).

A partir dessa classificação dos elementos que compõem o conjunto, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, seguindo critérios definidos (FRANCO, 2005) temos, por exemplo, uma das principais respostas dos professores sobre o tema pesquisado foi classificá-lo como “importante”. Assim, nas fases subsequentes do tratamento dos resultados, comparamos as respostas originais em sua totalidade e as inferências alcançadas e pudemos dar sequência com a criação da nuvem de palavras.

5.3 Caracterização dos participantes e dos grupos

O número de participantes total da pesquisa é de 74 sujeitos, considerando-se, nesse quadro, que houve: a) um conjunto diversificado de instituições envolvidas; b) um número maior de participantes que responderam apenas ao questionário; c) a definição de uma sub-amostra para aprofundamento dos dados. Os participantes foram divididos em dois grupos, o Grupo Museu (GM) e o Grupo Docente (GD).

O GM é composto por funcionários das instituições apresentadas, selecionados através de sua função, no qual demos prioridade àqueles que trabalham diretamente com a recepção/atendimento ao público e em atividades pedagógicas. Primeiramente, aplicamos o questionário e, em seguida, selecionamos uma sub-amostra para realizar as entrevistas, isso nos resultou em 26 questionários respondidos e 5 entrevistas, uma por instituição. Como as respostas dos questionários dos estagiários e funcionários se aproximaram bastante, optamos por não fazer distinção entre eles para as análises.

A amostra está dividida da seguinte forma, 57,7% do total são do sexo masculino e 42,31% do sexo feminino, com formação diversificada. Com relação à formação desse grupo, temos um público majoritariamente com nível superior completo e uma considerável porcentagem (27%) com graduação em curso de história, jornalismo, letras ou geografia – vale ressaltar que esses últimos correspondem à parcela dos estagiários.

Com relação ao GD, sofremos um pouco mais de resistência. Dentre as alegações,

estava falta de tempo ou não querer se comprometer. Assim, em dez escolas visitadas, obtivemos 48 questionários respondidos. Já para as entrevistas com os professores, buscamos selecioná-los por diferentes disciplinas (artes, história, geografia, português e matemática), visando proporcionar uma equidade em termos de conteúdo.

Quadro 01 – Questionários

ESCOLAS MUNICIPAIS	QUESTIONÁRIOS APLICADOS	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	%
A	15	10	66,66
B	25	1	4
C	20	5	25
D	21	15	71,42
E	7	5	71,42
F	8	5	62,5
G	15	4	26,66
H	18	3	16,66
TOTAL	129	48	37,20

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Este segundo grupo caracteriza-se por ser majoritariamente feminino (71%), dentre estes, 36,93% possuem pós-graduação, 1,2% doutorado, 8,17% mestrado e 27,56% especialização. Os demais possuem apenas graduação ou não responderam. Fizemos questões iguais ao do outro grupo para poder gerar o comparativo entre eles, então também perguntamos sobre a ciência das propostas pedagógicas acerca da educação patrimonial por parte do governo municipal e a resposta foi que 83,33% afirmaram negativamente.

Percebemos que o melhor horário de aplicação dos questionários seria no intervalo das aulas e/ou aulas livres, já que alguns professores concentram suas atividades na escola para o mesmo dia da semana. Outra coisa que analisamos é a forma de aplicação do questionário – quando aplicado e explicado em grupo gera conversas paralelas e comparação, comentários sobre o assunto entre eles. Assim, obtemos um “padrão” nas respostas discursivas. A partir desta constatação, preferimos dar continuidade à aplicação individualmente.

6 O MUSEU E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CAMPINA GRANDE

Neste capítulo discutiremos sobre a ambiência do museu e suas influências nas experiências educativas das visitas. Para isso, realizamos cerca de oito visitas por instituição num período médio de quatro horas. Nessas visitas pudemos acompanhar algumas visitas escolares, principalmente por parte das escolas da rede particular de ensino (2), estadual (1) e municipais de outras cidades (3).

Um dos primeiros pontos investigados corresponde à frequência de visitação, e percebemos que apenas uma das cinco instituições estudadas possui o devido controle catalogado em cadastro de dados; outra ainda possui o levantamento das escolas quando realizam agendamento via telefone; as demais apenas possuem o livro de registro que, infelizmente, não possui nenhum controle quanto às assinaturas. No que diz respeito às demandas escolares para a realização das visitas, solicitamos a frequência de solicitações por parte das escolas com relação a transporte e apoio a essas visitas, porém sem sucesso.

Para nos dar suporte nas observações, elaboramos uma ficha de análise (ver figura 14 abaixo), referenciada pelas produções de Pennyfather (1985), IBRAM (2014), Murta e Goodey (2005), Tilden (1967), Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

Figura 14 – Ficha de observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO					
RECURSOS DE COMUNICAÇÃO	MAPP	ALGODÃO	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	HISTÓRICO E GEOGRÁFICO	SESI
Estímulo à participação	Apenas no eixo música;	⊘	Experimentos científicos	⊘	Espaço para selfie, karaokê, óculos 3D e mapa interativo
Provocações	⊘	⊘	Aulas e questionamentos	⊘	⊘
Relevância do tema	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Entorno	Público/privado	Público/privado	Público	Público	Público/privado
Abordagem temática	Cultura	História	Ciência	História	História
Fluxogramas	Livre	Livre	Livre	Livre	Linear
Gráficos e informações visuais	⊙	⊘	⊙	⊘	⊙
Expografia	Cultura paraibana	Ciclo algodoeiro	Ciências	História Campina e região	Campina Grande
Ambiência	Eixos	⊘	Disciplinas	⊘	Recursos digitais
Cronologia	⊘	⊙	⊘	⊙	⊘

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em um primeiro momento elencamos pontos em comum a serem analisados nas instituições museológicas. Para uma eficaz comunicação nos museus, conforme Pennyfather (1975 apud MURTA; GOODEY, 2005), alguns pontos merecem destaque, tais como o *estímulo à participação*, que entende que os objetos devem ser expostos de maneira a

encorajar o visitante a manuseá-los e experimentá-los, que resulta em uma provocação para despertar e explorar a curiosidade natural das pessoas independentemente de faixa etária. Merece destaque a *relevância*, o problema apresentado deve ser relacionado a coisas que são familiares ao visitante.

A *comunicação* é muito importante, impressões de escala, tamanho, e processos podem ser melhor transmitidas por meio de analogias facilmente apreendidas. *Ligações com o entorno*, em que os visitantes devem ser convidados a descobrir aspectos deste. A *abordagem temática* importa dizer que os temas e as histórias apresentados constituem a base de uma boa prática interpretativa. Portanto, a escolha do tema determina a *ambiência das exposições*, ou seja, a mídia e o design delas. O processo de interpretação deve enfatizar a história humana, já que as pessoas se interessam mais quando se identificam na narrativa de alguma forma. Para isso, os *fluxos*, ou seja, a apresentação sequenciada facilita o aprendizado e a apreciação.

Esta é a razão pela qual os temas históricos são apresentados cronologicamente. A organização espacial da exposição, que direciona o fluxo das pessoas numa rota estabelecida, é geralmente mais eficaz do que um percurso aleatório. É fundamental fornecer alguma orientação inicial sobre o objeto e seu conteúdo, sendo a comunicação imprescindível – técnicas gráficas e tipográficas criativas e inovadoras acrescentam interesse a uma exibição que apresente material escrito ou ilustrado, tendo como propósito realçar o ambiente, formando uma “atmosfera” adequada, podendo ser alcançada através de pequenos detalhes. (PENNYFATHER, 1975 apud MURTA; GOODEY, 2005, p. 34).

O ponto de partida do processo de coleta de dados foi à inserção no campo, conhecendo os museus e o seu entorno, sempre buscando entender o que ele representa no meio em que está inserido. Aqui entendemos o papel social da instituição, uma vez que o turismo é desejável para movimentar a economia, sem esquecer de respeitar o patrimônio da cidade. Oferecer um serviço de qualidade incentiva o turista a permanecer na cidade por mais tempo, consumindo produtos e serviços e fomentando a economia local.

Além dos profissionais e empresas que se beneficiam com excursões, existem outros agentes, dentre eles, professores, escolas, restaurantes, lanchonetes e centros comerciais que estão envolvidos e são potencialmente parceiros com objetivo de garantir condições favoráveis de infraestrutura para apoiar o turismo como atividade econômica local.

Neste sentido, eis a importância do museu para comunidade como agente indutor de um patrimônio que, se bem explorado, oferta recursos. Assim, estes têm importante papel no processo de conscientização do visitante, não apenas os turistas, sobretudo as crianças,

quando se trata de visitas escolares, sobre o respeito e a responsabilidade com relação ao patrimônio do tema que está sendo apresentado. Dessa forma, a visita museológica pode ser uma boa aliada na disseminação do respeito à preservação patrimonial.

Entretando, para uma experiência museológica proveitosa, é preciso um esforço conjunto entre o corpo técnico e administrativo do museu, os profissionais da área, a comunidade escolar e a comunidade. Porém, o principal desafio é estabelecer uma metodologia dialógica entre esses universos e, para isso, faz necessária a capacitação daqueles que atuam como mediadores na apresentação do museu e de suas atividades.

De acordo com as possibilidades de comunicação elencadas pelo IBRAM (2014), podemos observar os quatro tipos:

- **Estudo e pesquisa** – os museus voltados ao campo da pesquisa contribuem para a ampliação das possibilidades de interpretação dos objetos, exposições e públicos. Esta deve abranger tanto os objetos da coleção e a temática do museu quanto os interesses de cada público e as possibilidades de interessar cada vez mais as pessoas. Este tipo pode ser encontrado no Museu Histórico e no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia.
- **Difusão e divulgação** – Este tipo objetiva proporcionar uma maior compreensão sobre os acervos e aproximação entre o museu e a comunidade. Este é responsável por criar um ambiente favorável para a troca de experiências e novas propostas para o museu, devendo cativar o visitante e tentar estabelecer o hábito de visitação. A instituição deve estar atenta às novas formas de comunicação, como as redes sociais, por exemplo. Em Campina Grande, de todos o que mais trabalha com esse tipo de comunicação é o Museu Digital do SESI.
- **Ação educacional e cultural** – os museus são entendidos como espaços não-formais⁵ de educação, exercendo um papel fundamental no estímulo à reflexão crítica. Por isso, as práticas educacionais devem focar na relação da sua temática com as questões da atualidade. A educação não-formal, apesar da não obrigatoriedade de um currículo formal legislado, necessita de uma organização sistematizada e intencional. Por meio da troca de experiências, do compartilhamento de conhecimentos e do desenvolvimento das potencialidades individuais, a ação

⁵ Para Aranha (2006, p. 94), a educação não formal compreende os modelos de aprendizagem que não se confundem com os ditos formais, que é oficial e segue exigências legais, mas se assemelham pela intenção explícita de educar, fazendo uso de recursos metodológicos para sua realização. Dessa forma, esta se caracteriza por não ser intencional ou organizada, mas sim casual e empírica, exercida de forma espontânea a partir das vivências pessoais ou sociais.

educacional nos museus volta-se para as práticas sociais e para a formação política e sociocultural. A ação educacional nos museus tem por finalidades construir uma relação permanente com os públicos, formar e informar os visitantes e oferecer caminhos, novas linguagens, culturas e pensamentos. A potencialidade das instituições para ações desse tipo pode ser traduzida em visitas orientadas, realização de cursos, oficinas, palestras, elaboração de kits educativos, de jogos, de aplicativos multimídia, preparo de educadores das mais diversas idades e formações, programas para públicos específicos e em comemorações de datas consideradas marcantes. O ideal seria que toda instituição possuísse uma equipe de educadores responsável por articular todos os outros setores a concepção das atividades educacionais do museu. Deveriam ser avaliadas e levadas em consideração quais estratégias poderiam ser tomadas para incentivar o turismo pedagógico, que ainda é incipiente em Campina Grande, mas tem um grande potencial a ser trabalhado. Esse tipo de turismo agrega pessoas de todas as faixas etárias e sociais, além do público escolar e universitário, que são atraídas pela oportunidade de aprendizagens experimentais mais significativas do que as tradicionais formas de ensino. Na cidade, apenas do Museu de Arte Popular conta com o apoio de estagiários para ajudar na atividade de monitoria; os museus municipais contam com contratos temporários quando necessário.

- **Exposições** - A exposição é o principal veículo de comunicação do museu, é como ele transmite sua mensagem. Sua intenção é comunicar um tema através de artefatos, de uma coleção ou obra de um artista, uma posição política ou ideologia social. A exposição representa a condensação dos saberes do campo da museologia através da aplicação de seus métodos e técnicas como a pesquisa, documentação, conservação, segurança, educação e difusão.

Entretanto, ela não se encerra ao ser inaugurada, pois deve se comportar como uma obra aberta, alimentada permanentemente pelo visitante. Seu planejamento conceitual é feito de forma a fim de provocar reflexão e o protagonismo do visitante, a partir dos seus próprios referenciais, nas formas de apropriação e interpretação das informações. Para tanto, é relevante pensar o visitante em todas as etapas de elaboração da exposição, desde a escolha do tema à acessibilidade, aos recursos expográficos e comunicação visual.

As exposições devem contar ainda com suportes de informação e sinalizações que facilitem a compreensão do que está sendo exposto para diferentes grupos etários e sociais. Os

textos devem ser claros e objetivos, porém, que não subestimem a capacidade de apreensão das pessoas. É importante que todos os textos que acompanham a exposição estejam traduzidos em pelo menos uma língua, além da materna, porém, na realidade de Campina Grande, não pudemos encontrar esse tipo de inserção, e, para o acompanhamento de turistas estrangeiros, apenas o Museu Digital do SESI conta com os funcionários que fala inglês e está apto para receber este público específico.

O público infantil e as pessoas portadoras de necessidades especiais precisam ter direito ao acesso às mesmas informações que os demais visitantes. Isso não é o que observamos na maioria dos museus e atividades próprias para o público infantil não foram apresentadas em nenhuma instituição. Caso não haja possibilidade de permitir a acessibilidade garantida às exposições, é importante que o museu desenvolva atividades educacionais ou jogos didático-pedagógicos complementares e tenham em seus quadros mediadores preparados para atender a esses públicos. Apenas o Museu de Arte Popular, o de Ciência e Tecnologia apresentam rampas de acesso, o Digital do SESI apresenta elevador, contudo, os museus municipais do Algodão e Histórico e Geográfico não apresentam o mínimo de acessibilidade, apesar de, em maio de 2019, o Museu do Algodão recebeu uma rampa fora da inclinação permitida na sua escadaria de entrada, mas não permite acesso às exposições, apenas à entrada ao prédio.

No mais, uma exposição favorece a preservação da memória e do imaginário coletivo, seja a partir das coleções e temas trazidos a público, seja com base em fatos históricos e evidências culturais contextualizadas. Os olhares sobre as coleções ou temas expostos propõem de forma sensível à construção de poéticas sensoriais, discussões e argumentações por parte dos diferentes públicos.

Os cinco museus estudados foram escolhidos também por questões de percurso, estando localizados em áreas centrais e próximos a pontos turísticos da cidade, o que facilita o entorno e o acesso por transporte particular ou público. O do Algodão, o MAPP e o SESI possuem fácil acesso por transporte público, como também possuem estacionamento próprio, o que os difere dos demais. Estes dois últimos também se destacam no quesito acessibilidade, possuindo rampas e/ou elevador – nos museus municipais não observamos essa acessibilidade de acesso, menos ainda interna. No de Ciência e Tecnologia, que teve seu uso modificado, ficando o museu apenas no andar superior, conta com o acesso pela escada e por uma rampa no lado oposto que dá acesso às demais utilizações do local.

Todas estas instituições estão localizadas em cartões postais da cidade. Porém, cabe

destacar dois imóveis tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), o Museu do Algodão e o Museu Histórico e Geográfico, mais conhecido como Telégrafo. Estes merecem uma atenção especial pela requalificação de uso, diferentemente do Museu de Arte Popular, que foi projeto para ser um museu, o Museu Digital era um monumento em homenagem aos 150 anos de Campina Grande e, por fim, o de Ciência e Tecnologia, que, como citado anteriormente, está situado onde era a antiga boate Discovery, muito famosa nos anos 1980.

O restauro de edifícios sempre remete a uma significativa reflexão sobre a relevância das adaptações no âmbito da prática arquitetônica. Esse debate se deve pela dicotomia entre o que os pesquisadores costumam chamar de “consciência histórica do monumento” e as demandas pela preservação, porém com adaptações para uso.

Como forma de assegurar a sobrevivência dos valores, sejam estéticos, históricos ou culturais, pode-se avaliar a possibilidade de novos usos desses, desde que não se mostrem incompatíveis com os interesses histórico-artísticos. Quando isso assim for necessário, é sugerido que as adaptações se limitem ao extremamente imprescindível para a viabilização do novo uso, embora conserve as formas externas, principalmente fachadas, visando evitar alterações das características tipológicas do estilo construtivo e da sequência dos percursos internos objetivando manter o projeto fidedigno.

Um ponto em comum entre eles, é que todos focam nas suas temáticas transparecendo, de alguma forma, a importância do tema proposto. Suas abordagens temáticas diferem entre História, Cultura e Ciência. Ainda nesse contexto, apenas o Museu do Algodão e o Museu Histórico e Geográfico fazem uso da cronologia para montar sua expografia. Esta, por sua vez, traduzem, respectivamente, o ciclo algodoeiro e o histórico de Campina Grande e região. O de Ciência e Tecnologia aborda ciências, o MAPP, cultura, e o SESI trabalha com história sob outra ótica, a tecnológica.

Com relação ao estímulo à participação, podemos observar que apenas o Museu de Arte Popular (MAPP), o da Ciência e Tecnologia e o SESI possuem recursos que proporcione certo grau de interatividade com o acervo. Porém, apenas no da Ciência e Tecnologia os visitantes sofrem provocações a partir dos questionamentos nas aulas que lá são ministradas – esta instituição tem parceria com alguns cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde são preparados materiais específicos para a ministração dessas aulas.

Sobre o *atendimento ao visitante*, as equipes são compreendidas desde os porteiros (quando há), recepcionistas, normalmente no balcão de atendimento monitoria e gestão

administrativa. Esta deve incluir todo o pessoal que lida diretamente com o público, não apenas funcionários efetivos, mas também aquelas que são temporários, como os prestadores de serviços e estagiários. É importante ter bem definidas as responsabilidades de cada um e delimitar as atividades de educação, entretenimento e segurança.

A equipe deve também ser facilmente identificada normalmente através de uniformes e/ou crachás, mas a presença do fardamento só encontramos no MAPP e no SESI, nos demais fica até um pouco complicado identificar quem é funcionário e quem é visitante. É fundamental a organização das escalas de trabalho de forma a garantir pessoal de atendimento em todas as áreas durante todo o período aberto à visitação.

Um fator importantíssimo e determinante da qualidade da experiência é a *interpretação dos acervos*. Esta permeia diversos campos de conhecimento e foi definida por Tilden (1967) como uma “uma atividade educacional que objetiva revelar significados e relações através da utilização de objetos originais, de experiências de primeira-mão e por meio de mídia ilustrativa, ao invés de simplesmente comunicar informações factuais”.

Em atividades culturais, a interpretação é inerente ao seu crescimento, especialmente no turismo cultural. É um bom monitor aquele que pode tornar uma visita inesquecível, despertando o interesse das pessoas através de envolvimento intelectual e emocional. Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a formação sólida desses profissionais. Sendo assim, o desafio das instituições é constante de qualificar seus funcionários e estagiários na função de mediação que estimule o interesse e a curiosidade dos visitantes, especialmente grupos escolares e turistas.

Entende-se que a interpretação está em diferentes atividades desempenhadas pelos museus realizam com seus públicos, desde o processo de elaboração e montagem de uma exposição a partir de um curador (pessoa que monta a exposição), que faz uma interpretação dos objetos e propõe um conceito a ser apresentado através da exposição. O projeto de expografia é feito considerando os recursos disponíveis, distribuição de espaço, percurso ou sequência e da escolha de aparatos tecnológicos, textos e imagens. Quando um visitante é capaz de elaborar seu próprio entendimento sobre o que o museu apresenta, ele faz sua interpretação. O museu, apesar de ter alcançado seu objetivo de apresentação, não possui controle sobre a compreensão de cada um, já que o visitante faz uma leitura a partir de seus conhecimentos prévios, suas memórias e suas experiências de vida.

Este tipo de interação direta entre observador e o observado, sem a interferência de recursos de mediação, se mostra rica e impactante, embora, a interpretação de quem observa

dependa da sua trajetória de vida, como também de sua disposição para a interação com os objetos.

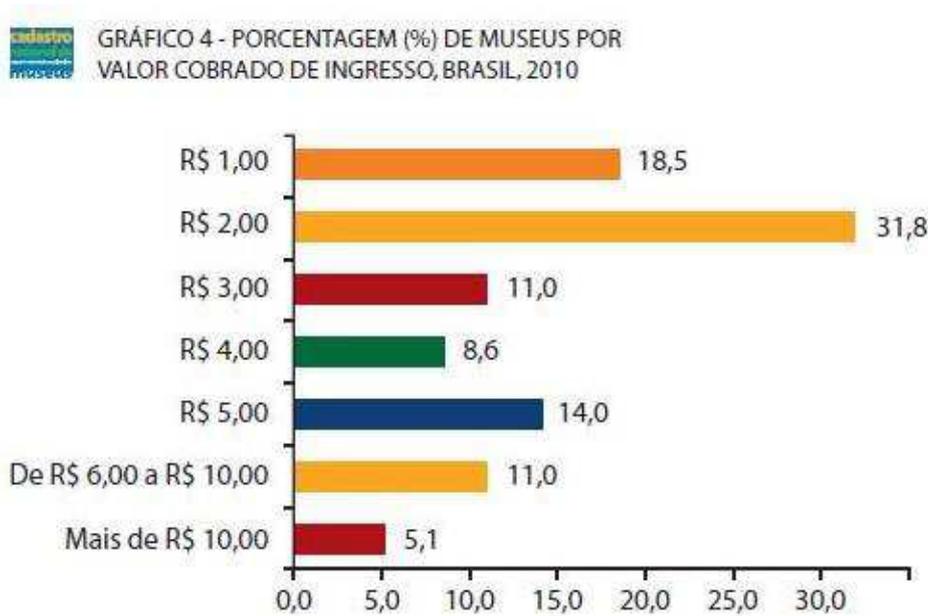
Os responsáveis pela interpretação, pautada no conhecimento do que está sendo exposto e do público ao qual ele se dirige, podem utilizar diversos elementos a fim de instigar a apreciação do museu. Dessa forma, cada vez mais se procura envolver completamente o visitante, tanto intelectualmente quanto sensitivamente, pois assim crescem os números de museus interativos.

Em alguns museus o visitante dispõe de atividades de mediação proporcionadas por uma equipe para explicar o conteúdo exposto, enquanto em outros museus a interpretação se dá por meios de imagens, textos e vídeos interativos com o público e ainda há museus onde a interpretação se resume a etiquetas com nome, data, material, técnica e número de registro dos objetos. Em Campina Grande, podemos encontrar os três exemplos, o que mais apresenta equipe mediadora é o MAPP, não que os demais não tenham; o SESI é altamente interativo; porém, o do Algodão e o Histórico possuem um estilo um pouco mais expositivo.

Cabe ressaltar que a experiência museológica não se inicia na exposição, mas sim na construção da imagem do museu enquanto atrativo, sua localização, na qualidade do acesso, na recepção, na segurança e na transmissão de conhecimentos. Na cidade de Campina Grande os museus atendem muito bem aos requisitos de localização, porém, a parte de apresentação, em alguns casos, é insuficiente. Devemos levar em consideração que informar adequadamente significa também contribuir para a democratização ao acesso aos bens culturais, enriquecendo o trabalho da comunidade e os potenciais turísticos da região.

A questão dos valores de entrada é sempre um ponto importante para a gestão de qualquer atrativo cultural. Em Campina Grande, apenas o Museu Digital do SESI cobra o valor de R\$10, porém estudantes de escolas e universidades públicas, idosos, crianças até 7 anos, colaboradores da Federação da Indústria do Brasil (FIEP), guias de turismo e pessoas com deficiência e seus cuidadores possuem gratuidade. No caso de museus e centros culturais brasileiros, é sabido que a grande maioria deles conta com poucos recursos e 77,7% não têm orçamento próprio, apenas 20,1% possuem Associação de Amigos de Museus e 79,7% não cobram ingresso, sendo que a maioria dos que cobram, são com valores acessíveis conforme o gráfico abaixo (IBRAM, 2004).

Figura 15 – Gráfico Porcentagem de Museus



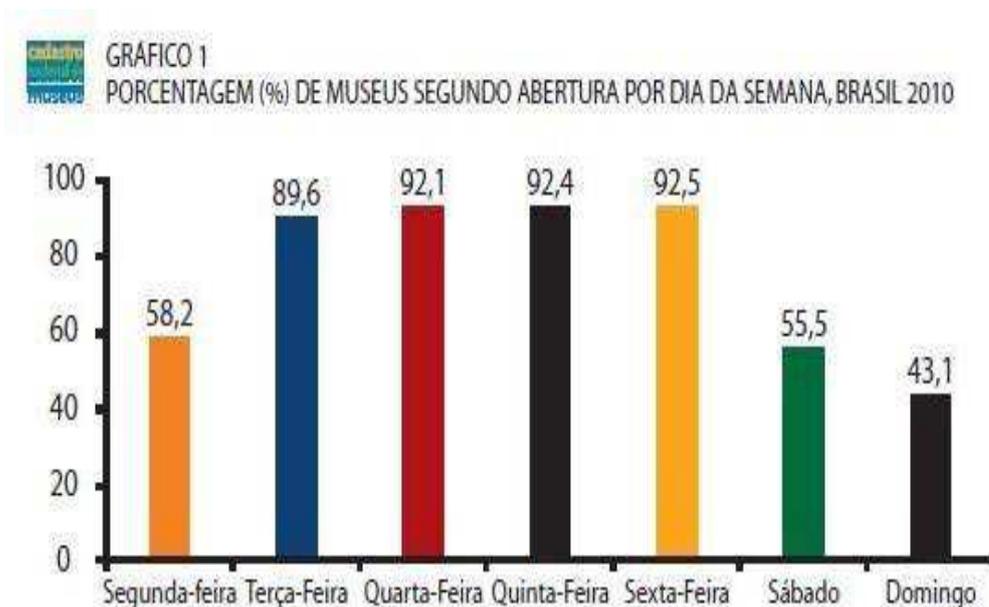
Fonte: Cadastro Nacional de Museus - Ibram / MinC, 2010

Outro fator a ser considerado é com um possível aumento no número de visitantes, com o museu se tornando um espaço de sociabilidade, dinamizador da cultura e da economia local, podendo agregar venda de artesanato ou até mesmo um café. A iniciativa deste último existiu pelo MAPP, mas logo foi cancelada justificada por questões financeiras. Faz-se necessário considerar também o tempo médio de visitação e período do ano na cidade para adequar os horários ao fluxo esperado de visitantes. Contamos com um público sazonal elevado no mês do São João, então é importante que eles estejam abertos durante todo o final de semana, especialmente aos domingos, quando os trabalhadores residentes poderão passar seus dias de descanso nesses equipamentos culturais e muitos turistas.

Em Campina Grande, apenas nesse período do ano os museus atendem em horário especial, nos demais meses, normalmente fecham nos finais de semana, e principalmente em dezembro, janeiro e julho, meses de férias escolares.

Para alguns museus, a abertura, até mesmo no horário do almoço, pode ampliar seu público imediato, uma vez que os museus selecionados estão localizados no Centro e bem próximo às áreas comerciais, onde ocorre um maior fluxo de pessoas durante o intervalo para almoço. No gráfico abaixo, podemos ter uma visão mais ampla da abertura dos museus por dias da semana no Brasil.

Figura 16 – Abertura dos museus



Fonte: Cadastro Nacional de Museus - Ibram / MinC, 2010

A abertura nos feriados é interessante, tanto para atender aos moradores da cidade quanto para os turistas. Um museu não deve fechar suas portas aos domingos e feriados se busca pelo público turístico. Oferecer informações aos turistas estrangeiros também é um fator comunicativo importante para o museu. Uma das possibilidades é disponibilizar aos visitantes de outros países um livreto contendo as informações básicas sobre a instituição, acervos e coleções, ou mesmo monitores bilíngues que possam acompanhar a visita. Como dito anteriormente, infelizmente não pudemos observar nos museus da cidade.

A identidade visual é outro fator importante no processo de comunicação e divulgação do museu, pois facilita a leitura da mensagem do museu pelo visitante, permite que este encontre as informações que deseja em diferentes situações e contribui para a integridade dos espaços. Uma logomarca é a imagem pela qual a instituição pode ser facilmente reconhecida e deve ser visível e de fácil identificação.

No que diz respeito aos *percursos*, a sinalização de circuito expositivo pode ser livre, sugerido ou direcionado (linear). Se os curadores, aqueles que planejam a exposição, desejam direcionar o roteiro do visitante no espaço expositivo, devem sinalizar bem, seja através de setas, textos ou cores. O importante é que o visitante se sinta à vontade para realizar seu próprio percurso, mas que também tenha um direcionamento para que não se sinta perdido.

A sinalização é imprescindível para o bom funcionamento dos museus e espaços culturais. O *sinalizar* alcança placas de extintores de incêndio, escadas e saídas de

emergência, alertas sobre degraus, pisos escorregadios e entre outras que se façam necessárias. A sinalização em placas oferece maior tranquilidade ao visitante quanto à sua própria segurança, além de certificar a maior segurança ao acervo e aos funcionários em casos de emergências. Podemos observar que os museus mais recentes contam com uma melhor comunicação visual e sinalização, mas, por vezes, placas de circulação, saída, extintores são negligenciadas.

Os textos e explicações devem instigar a reflexão e a crítica, sem a intenção de direcionar o olhar do visitante. Não há diálogo com o acervo se a intenção é impor uma visão única sobre ele. Por conseguinte, compreende que as etiquetas e textos explicativos geralmente apresentam informações sobre data, autoria, material, origem e dados gerais sobre aquela peça. Porém, melhor do que simplesmente informar ou antecipar uma resposta, por que não questionar e/ou deixar que o espectador dialogue com o acervo? São complementos que enriquecem e informam com mais detalhes sobre os objetos do acervo.

7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MUSEU

Um dos principais propósitos desta pesquisa é analisar a relação que se estabelece entre os museus e as escolas na cidade de Campina Grande, tendo em vista um conjunto de dimensões em uma perspectiva mais ampla de educação. No capítulo anterior, vinculamos a dimensão pedagógica do espaço, sua utilização e na observação direta das práticas pedagógicas realizadas nos museus. Em outras palavras, como o ambiente museológico atendia ou podia favorecer direta e indiretamente aos aspectos educacionais.

Neste capítulo, consideraremos os aspectos representacionais, uma vez que as práticas educativas se relacionam dinamicamente em como as pessoas nelas inseridas (ou não) compreendem determinados objetos de seu mundo social. Desde a nossa hipótese inicial, observamos que havia pouca utilização dos museus como um ambiente pedagógico no sentido em tela. A nossa inserção no campo de pesquisa para a coleta de dados foi confirmando paulatinamente a hipótese.

De acordo com Moscovici (1978), uma representação social se apresenta por meio de um conjunto de proposições e de avaliações sobre determinado objeto do mundo social, por meio do diálogo coletivo. Essas proposições podem se manifestar diferentemente a considerar uma série de variáveis como classes sociais, nível cultural, distinções de nível educacional, participação em grupos de interesses, entre outras variáveis possíveis.

A *Teoria das Representações Sociais* nos serviu como um instrumento de avaliação ou um instrumento analítico no intuito de compreender como os participantes do Grupo Museu (GM) composto por estagiários, funcionários e diretores; e Grupo de docentes (GD) concebiam o Museu como um espaço educativo. Para tanto, julgamos que, em primeiro lugar, deveríamos conhecer qual a imagem que construíram sobre “Museu”, por meio de uma Associação Livre de Palavras, para assim perguntar mais especificamente sobre a relação Museu-Educação por meio de uma pergunta aberta do questionário. Por outro lado, além desses elementos verbais, também levamos em consideração as falas e as observações que emergiram de comentários espontâneos registrados no diário de campo, além das entrevistas de aprofundamento para a interpretação dos dados.

Segundo Moscovici (1978), cada universo de sentidos constrói-se em três dimensões. A primeira delas é a informação, que está diretamente associada aos níveis de conhecimento do grupo investigado sobre determinado objeto de estudo. Outra dimensão é campo de representação, que se refere à imagem de um determinado grupo de um objeto. Por fim, a atitude expressa a orientação global acerca daquilo que está sendo representado socialmente.

Nas pesquisas em representações sociais, as atitudes se direcionam para um espectro amplo de opiniões variando de modo complexo, atitudes a favor, [atitudes neutras e/ou atitudes contrárias] a depender dos grupos e dos objetos investigados.

Nesta pesquisa, consideramos que os aspectos relativos à *informação* estavam relacionados a determinados hábitos que poderiam levar a um conhecimento da realidade local ou mesmo em níveis maiores sobre a relação museu-educação. Esses hábitos são incorporados a um determinado *estilo de vida* que corresponde a inúmeras práticas de observação, de frequência e de apreciações sociais, compreendidas como inseridas no *habitus* de Pierre Bourdieu. Nossa tentativa aqui será de realizar uma primeira aproximação das obras de Moscovici e de Bourdieu, ainda que de modo preliminar, pois nos concentramos apenas em determinados elementos do estilo de vida e na representação que podem iluminar um ao outro.

Originalmente, a pesquisa de Moscovici (1978) sobre RS da Psicanálise levantou uma série elementos relativos à Psicanálise propriamente dita como uma ciência quanto à prática clínica como ainda quanto à pessoa do analista. No nosso caso, levaremos em consideração primeiramente a ALP e a questão relativa à relação museu-educação. A compreensão do Museu enquanto objeto representacional, nesse sentido, poderia, em nossa hipótese, ter por decorrência a compreensão de sua função enquanto instituição educacional. Os sujeitos também poderiam representar o Museu, mas sem vinculação direta com a educação.

7.1 Grupo Museu

A partir da ALP com a palavra-estímulo Museu foi feita uma análise de frequência das respostas dos participantes da pesquisa por grupos distintos. Dos 26 sujeitos do Grupo Museu, 22 responderam a ALP com uma média de evocação de 3,90 palavras. A tabela de frequência abaixo apresenta as evocações que foram associadas em um total de 36, sendo que 8 palavras foram associadas 2 vezes e 11 evocadas apenas uma vez. Entre essas evocações se destacam as palavras Cultura (n=13), Conhecimento (n=8), História (n=7), Educação (n=6) e Arte (n=6). Outra forma de se observar a frequência dessas evocações é o gráfico denominado Nuvem de Palavras, que possibilita, através de uma figura, colocar em relevo as palavras mais evocadas.

Tabela 02 – Frequências de evocações – Grupo Museu

GRUPO MUSEU	
EVOCAÇÕES	FREQUÊNCIA
Cultura	13
Conhecimento	8
História	7
Educação	6
Arte	6
Lazer	4
Ciência	4
Pesquisa	4
Entretenimento	4
Turismo	3
8 Palavras associadas 2 vezes	16
Palavras associadas 1 única vez	11
Total de Evocações	86

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Figura 17 – ALP Palavra-estímulo Museu do Grupo Museu



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A maior frequência das ocorrências das evocações, segundo Moliner (1994), define a *Saliência* de uma representação. Para esse autor, essa saliência aponta para as cognições centrais e para o valor simbólico de determinados elementos na constituição de uma representação.

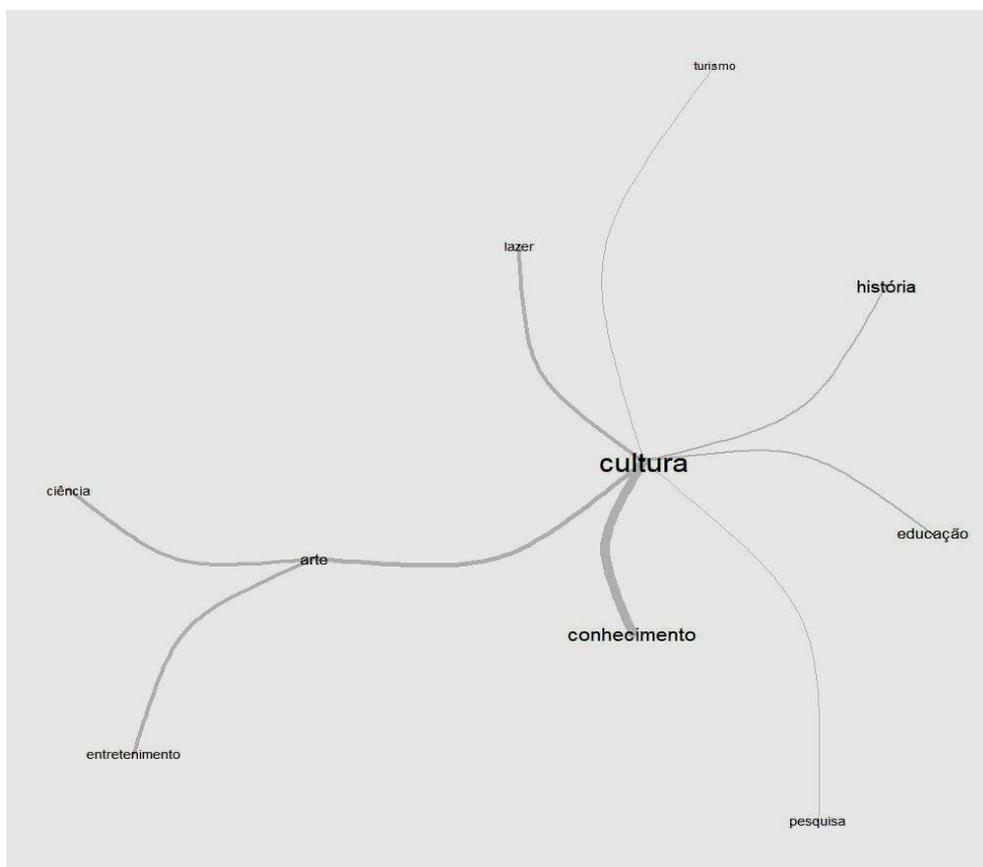
[...] em todo estudo de representação, constata-se que certas cognições, designadas por seu rótulo verbal, aparecem mais frequentemente do que outras no discurso dos sujeitos. Esse fenômeno de saliência, que aparece geralmente associado ao status central de certas cognições, não deve surpreender. É uma consequência esperada da teoria. Mais precisamente, a

saliência é uma consequência do valor simbólico das cognições centrais. (MOLINER, 1994, p. 208-209).

A saliência, apesar de muito importante nesse quadro, por si mesma não evidencia questões mais complexas relativas às relações que se podem travar entre os elementos das representações sociais. Importa considerar o *poder associativo* entre os elementos, de como cada elemento se insere em uma teia de relações.

Nesse sentido, observa-se que certas noções são compostas a partir de polissemias e sua capacidade de associação a outros termos, em que tal processo é susceptível de modificar o sentido das palavras às quais se associam. Moliner (1994) afirma que tais associações carregam um conjunto de significações da representação social e que, a partir disso, é possível relacionar a situações e experiências diversas. No que diz respeito ao poder associativo é possível visualizar melhor, por meio do gráfico denominado *Árvore Máxima*, os principais pontos ou ligações entre as evocações. As linhas mais espessas correspondem a uma forte associação entre as palavras, e quanto menos espessa e distante a linha que conecta os vocábulos, mais fraca é a vinculação entre eles.

Figura 18 – Palavra-estímulo Museu do Grupo Museu



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

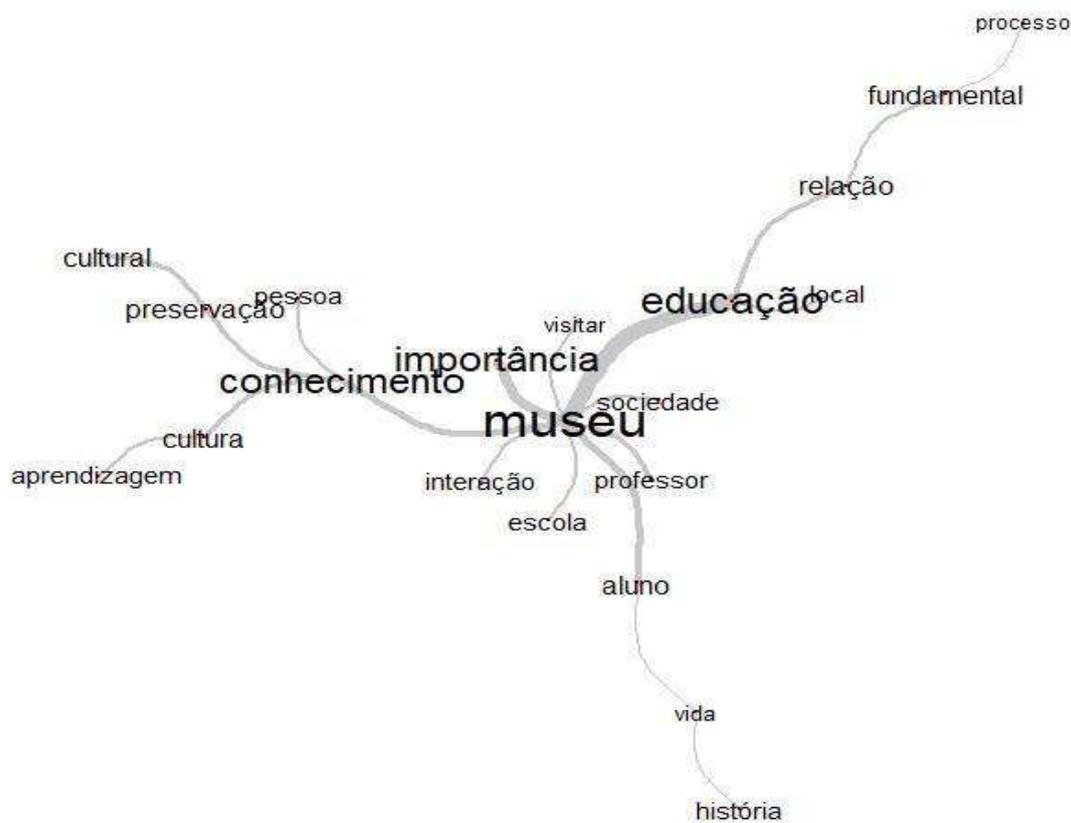
O que se evidencia é a preeminência da compreensão do museu como um equipamento público que articula conhecimento e cultura para o Grupo Museu. Analisamos também a relação museu-educação por meio de uma das perguntas abertas do questionário. Na Nuvem de Palavras, os elementos que mais se destacam por sua saliência são *Museu*, *Educação*, *Conhecimento* e *Importância*. Na verdade, a pergunta era: “Como você avalia a relação museu-educação?”. Assim, as palavras *Museu* e *Educação* podem ser relativizadas, destacando-se, então, *Conhecimento* e *Importância*. Enquanto esses elementos sublinham a saliência dos elementos dessa representação, é a *Árvore Máxima 2* que ilustra o poder associativo entre os elementos que melhor nos ajuda, então, a compreender esse *Conhecimento* em relação aos outros elementos. Podemos perceber que a relação travada entre educação e museu se fundamenta na sua *Importância* para a educação como um *Conhecimento* relativo à *Aprendizagem da cultura* e da *Preservação cultural*.

Figura 19 – Relação museu-educação para Grupo Museu



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Figura 20 – Árvore Máxima 2- Funcionários Relação Museu-Educação



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A representação social de museu para os participantes do Grupo Museu se pauta, sobretudo, na *Cultura*, com desdobramentos para a relação museu-educação no sentido de *Preservação cultural* e de *Aprendizagem* através da cultura. Isso pode ser verificado por meio da ALP e de uma das questões abertas do questionário.

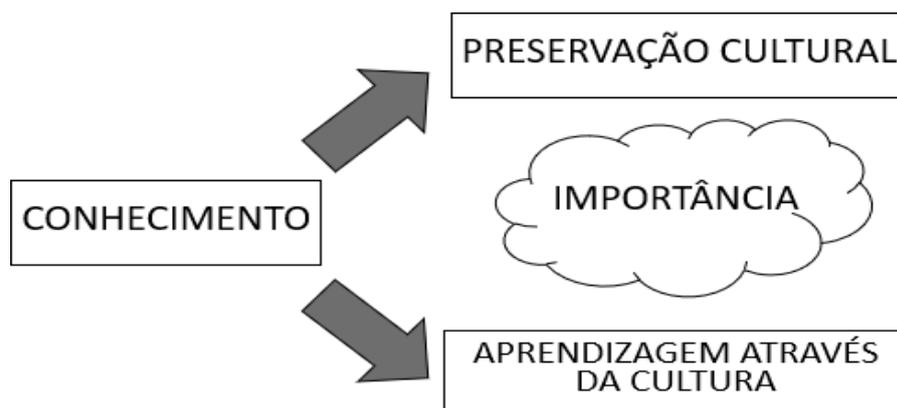
As entrevistas de aprofundamento realizadas também sinalizaram para o valor da cultura. Essas também permitiram ampliar a compreensão da noção de cultura como uma cognição central relacionada a aspectos específicos de aprendizagem, sociais e políticos, como podemos ver abaixo.

[...] no processo educacional, desempenha uma ação cultural e educativa e de fundamental importância para a valorização do patrimônio cultural como dispositivo de aprimoramento dos processos democráticos. Para cumprir seu papel no processo educativo, o museu pode ser e estar a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento (F11).
Fundamental na construção da cidadania. Cultura integral e sociabilização. Interatividade de conhecimentos e colaboração para a aprendizagem de conhecimentos práticos. Lazer construtivo. Desenvolvimento da intuição e cognição de sentimentos psíquico- sociais (F4).

Um dos entrevistados acima sublinha para o valor do patrimônio cultural “como

dispositivo de aprimoramento dos processos democráticos”. Perguntamos aos dois grupos investigados sobre o conhecimento das propostas pedagógicas sobre Educação Patrimonial da Rede Municipal de Ensino. O Grupo Museu possui um melhor conhecimento dessas propostas, visto que 42,3% afirmou conhecer e no Grupo Docente apenas 16,67% conhecia.

Figura 21 – Síntese da interpretação do Grupo Museu acerca da relação Museu-Educação



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Analisando o plano discursivo das entrevistas, percebemos a palavra Cultura como regularmente associada à expressão tais como *importante*, *necessário*, *conhecimento* e *preservação*. Assim podemos observar na fala de outro funcionário,

Museu é um local de conhecimento, aprendizado, de estudarmos sobre pessoas e aspectos culturais que foram importantes para o conhecimento de uma cidade (F2).

O que podemos perceber até aqui é uma representação social que põe em relevo a importância do museu como equipamento cultural, que viabiliza processos educacionais amplos para além do âmbito escolar.

Podemos nos perguntar por que a RS de Museu enfatiza tanto a dimensão cultural para os participantes do Grupo Museu?

Acreditamos que isso provavelmente decorra do fato da maioria dos museus em Campina Grande, na amostra selecionada, tem um enfoque expográfico histórico-cultural, apenas o Museu da Ciência diverge dos demais. Ainda que tenhamos um conjunto de estagiários, menos experientes que funcionários e gestores, como um todo é posta a questão cultura como sendo de grande relevância para esses sujeitos. A Representação Social de Museu espelha a identidade do GM tendo como suporte o trabalho desempenhado e do pertencimento a uma rede de museus da cidade que têm o seu enfoque na dimensão cultural.

No entanto, apesar da valorização da importância da cultura e da relação museu-educação em termos representacionais, vários participantes do Grupo Museu avaliam o trabalho com as escolas negativamente. Os principais pontos elencados foram: a falta de capacitação; a dificuldade de agendamento; problemas estruturais dos Museus; comunicação com as escolas que se evidencia por uma baixa interação; e pouca divulgação.

O agendamento das visitas, por muitas vezes, é prejudicado em algumas instituições, principalmente as geridas pela prefeitura. O Museu do Algodão, por exemplo, não possui computador nem telefone fixo, apenas um telefone público na área externa, localizado no pátio, o que dificulta a comunicação das escolas que gostariam de agendar visitas. Isso implica em muitas escolas sequer agendarem, apenas realizam a visita dentro do horário de funcionamento previsto.

A capacitação merece um destaque pelo número de vezes que foi sinalizada a sua ausência ou falhas, como podemos exemplificar pelo discurso de um funcionário sobre o impacto de suas atividades durante uma visita escolar:

Creio que nosso trabalho promove baixo impacto nas atividades formativas. A principal dificuldade consiste no não oferecimento de capacitação, seja para funcionários (efetivos/temporários), seja para monitores (guias) (F3).

Ao preencher o questionário, alguns funcionários ficavam pensativos sobre as perguntas acerca da formação, muitos não relatavam não receber treinamento apropriado para a temática, mas foram desenvolvendo, na prática, o que eles chamam de *técnicas* que ajudassem na visita baseadas na realidade deles. Com isso, podemos observar que há o interesse por parte de alguns em se capacitar,

Atividades formativas para funcionários de museus/explicações técnicas. Realização de intercâmbios e formas eficientes de interação entre professores/pedagogos e funcionários de museus a fim de maximizar o aprendizado e a experiência dos alunos quando das visitas dos museus (F11).

Uma sugestão apontada foi a possibilidade de fomentar as visitas por parte dos funcionários de Museus às escolas

Visitação de representantes dos museus nas escolas passando uma breve apresentação do referido museu e, conseqüentemente, realizando o convite. Incentivo por parte das devidas autoridades. Implementar no calendário letivo a cultura de visita aos museus (F15).

Outro ponto colocado pelos sujeitos foi o baixo retorno sobre o trabalho deles por parte dos visitantes, como podemos ver abaixo, inclusive por questões da organização dos próprios museus, como sinaliza o participante abaixo.

Temos pouco *feed-back* por parte dos visitantes. O mecanismo de recebimento de críticas e sugestões não é aplicado, uma vez que não é posto (visualmente) à disposição do visitante (F2).

Muito dos discursos englobam questões financeiras e políticas,

Avalio como positiva, porém falta uma melhor estrutura, em seus laboratórios, e na manutenção dos equipamentos, o que prejudica o desenvolvimento do nosso trabalho (F5).

Outros culpabilizam diretamente o governo:

...que houvesse maior procura/interesse por parte das escolas, sobretudo, municipais, e dos órgãos públicos no sentido de promover transporte e inserção de visitas dentro do cronograma anual, posto que, a entrada nestes estabelecidos é gratuita (F18).

Em alguns discursos percebemos a presente comparação entre a visitação escolar e os períodos festivos, sendo a escola colocada em uma posição de menos interessada na visitação quando comparada ao turista.

A visitação escolar, ao lado do turismo em épocas festivas, representa o maior fluxo de visitação do museu. Escolas públicas são isentas de contribuição, enquanto que escolas privadas são convidadas a colaborar com um valor simbólico (dois reais) por aluno. As visitas devem ser agendas previamente por meio de contato telefônico (F3).

E as tentativas de justificar esta baixa visitação por parte das escolas e dos moradores da cidade são diversas, buscando sempre elencar as possíveis causas que geram dificuldades que ultrapassam justificativas meramente organizacionais e passam a considerar comportamentos esperados e seus desvios.

O povo daqui não tem esse costume, não. Muitas vezes passa na frente, vai fazer a feira e não se interessa por cultura. A cultura nesse país é desvalorizada. Queria ver se fosse uma festa, talvez eles pensam que tá aqui o ano todo à disposição, mas o São João não 'né?' uma vez no ano (F25).

Tabela 03 – Avaliação do trabalho que as instituições museológicas exercem em sua cidade

CATEGORIAS	n	%
Não sei opinar	7	26,92
Regular	3	11,53
Falta divulgação	6	23,07
Precário/ruim	3	11,53
Bom	1	3,84

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A maioria divide opiniões entre não conhecer/saber opinar ou criticar a falta de divulgação/conhecimento deste trabalho,

Do ponto de vista de Campina Grande, na realidade daqui os museus não possuem intercomunicação, ou seja, a falta de comunicação faz com que enfraqueça o circuito de museus do município, sem mencionar a falta de incentivo para as artes e cultura. O que há é glamourização sobre as estruturas (dos museus), mas pouco se faz a respeito da manutenção e isto se reflete em outros âmbitos (F11).

Enquanto uns falam sobre cultura integral e socialização, outros falam sobre a elitização do espaço,

Buscando a realidade daqui de Campina Grande, sinto que há uma barreira entre ao que diz respeito à Educação e os museus locais. Muita gente pensa, por exemplo, que o espaço é elitista... e também as pessoas, até mesmo os professores em visitaçã, não sabem do que se trata o museu e não vêm, geralmente para se informar/culturalizar; vêm mais para tirar fotos por conta que é o MAPP, cartão postal da cidade (F8).

Poucos falam acerca do caráter científico,

Os museus podem ajudar diretamente em pesquisas e com isso as pessoas agregam conhecimento (F18).

Há uma culpabilização do outro presente no discurso com inúmeras justificativas,

A gente 'tá' sempre aqui 'né?', as vezes é só falta de comunicação ou de incentivo, muitas vezes é falta de interesse mesmo. (F9).

Muitos tratam dos entraves de comunicação,

Precisam e necessitam de ser incentivadas a criarem novos processos de comunicação com a sociedade, os bloqueios institucionais podem também ser um obstáculo. Alguns museus são estruturas organizacionais complexas, de longa data e outros com estruturas departamental dentro delas, dificultando a necessidade de assumir novas ideias (F15).

Alguns consideram como deficiente,

Em Campina Grande, acho precário as instituições museológicas. O único que se destaca é o SESI Museu Digital que além de ter um acervo excelente, é um museu interativo e com uma estatística considerável de visitantes. Os outros museus da cidade de Campina Grande, precisam de investimentos e acervos mais atrativos (F4).

Ou ainda,

Na minha cidade os museus são fechados por falta de visitaçã, pois a população de Campina Grande não tem o costume de visitar museus (F6).

Apenas uma pessoa considerou como bom, porém com ressalva,

Bons, porém os museus necessitam de mais investimentos, pois alguns estão sucateados (F18).

Quando pedimos sugestões para aperfeiçoar essa relação, os principais pontos elencados foram:

Tabela 04 – Sugestão de aperfeiçoamento

CATEGORIAS	NÚMERO	%
Novas tecnologias	3	11,53
Parcerias	5	19,23
Visitação à escola	5	19,23
Material pedagógico	8	30,76
Capacitação/ monitoria	3	11,53
Divulgação/eventos	9	34,61
Questões políticas	2	7,69

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

As questões abertas nos mostram uma dicotomia da importância, a justificativa dos motivos e os entraves alcançados. Pode-se verificar essa força nos discursos dos sujeitos ao redor de uma compreensão negativa sobre a falta de conhecimento sobre o assunto, o que podemos ver nas sugestões acima. Já para os professores, observamos uma postura mais crítica e mais positivista do assunto, como podemos analisar no próximo tópico.

7.2 Grupo Docente

A Associação Livre de Palavras (ALP) realizada com o Grupo Docente resultou em 175 evocações, tendo uma média de 3,64 evocações por participante. Entre as evocações destacam-se, na tabela abaixo, as palavras: *História* (n=29), *Arte* (n=18), *Conhecimento* (n=18) e *Cultura* (n=14). O Gráfico Nuvem de Palavras 3 possibilita uma melhor visualização da saliência dessas evocações.

Tabela 05 – Grupo Docente

GRUPO DOCENTE	
Evocações	Frequência
História	29
Arte	18
Conhecimento	18
Cultura	14
Passado	9
Memória	9
Antiguidade	7
Visita	5
Passeio	5
Pesquisa	4
Lazer	4

Lembrança	4
Antigo	3
Informação	3
Estudo	3
16 Palavras evocadas 2 vezes	32
Palavras evocada 1 vez	8
Total	175

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Figura 22 – Nuvem de Palavras 3: ALP do Grupo Docente



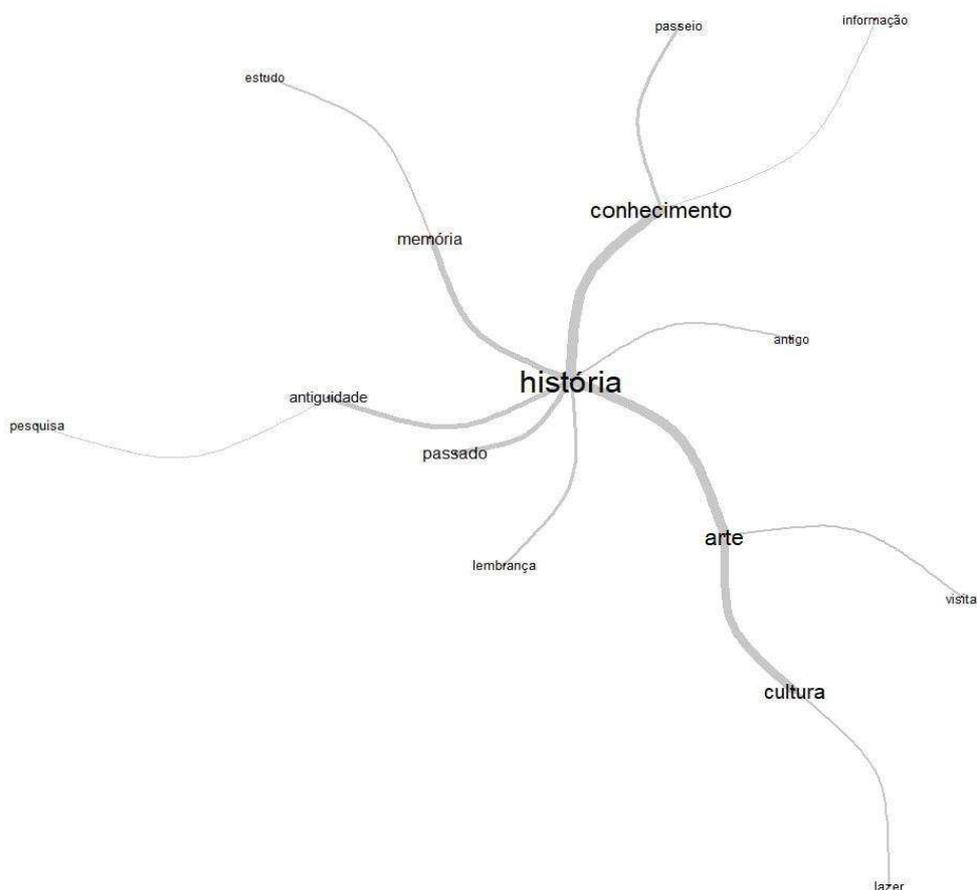
Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Como afirmamos anteriormente, a saliência põe em relevo as evocações mais frequentes, mas, são as associações entre as mesmas que sublinham as conexões centrais da representação social em seu poder associativo. A Árvore Máxima 3 abaixo evidencia que as palavras com maior poder associativo são, em primeiro lugar História, Arte e Conhecimento, e, em um segundo plano, Cultura. É importante ressaltar que enquanto a Cultura ocupa um lugar de preeminência na Representação do Grupo Museu, no Grupo Docente ocupa um lugar menos importante, tanto do ponto de vista da saliência quanto no seu poder associativo.

Essa imagem do Museu vinculada à História e à Arte relaciona-se com a história das instituições museológicas como um lugar que guarda a história, a memória de um povo. Trata-se, nos parece, de uma representação social hegemônica de museu, que seleciona os elementos históricos mais pregnantes em torno da história, da arte e do conhecimento. Essa visão hegemônica desconsidera outros elementos possíveis, pondo em relevo a arte, no

sentido de “obra de arte” legítima. Trata-se de uma representação social, de um saber compartilhado socialmente, coletivamente produzido e historicamente reproduzido. Como veremos adiante, é interessante sublinhar que esses docentes têm pouca inserção nos museus desta cidade.

Figura 23 – Árvore Máxima 3: ALP para Grupo Docente



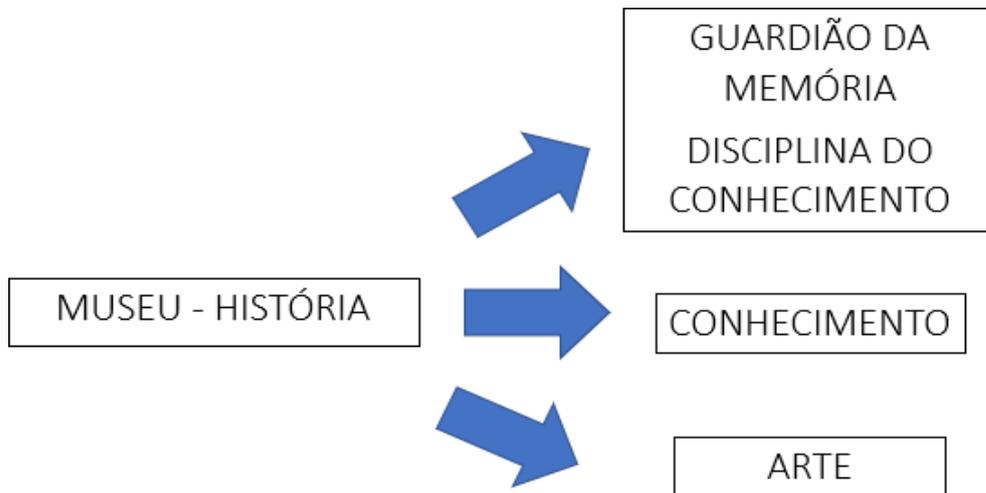
Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A Árvore Máxima acima nos permite vislumbrar uma série de elementos que podem ser analisados por campos semânticos distintos. Alguns estão graficamente associados de modo mais evidente, sobretudo quando se trata da *História* associada ao *Passado*, à *Antiguidade*, à *Lembrança*, à *Memória*, [que se encontram no lado esquerdo do gráfico] e a *Antigo* [no lado direito]. Alguns desses elementos, por sua vez, se associam a *Estudo* e à *Pesquisa*. Esse grupo de associações constituem, por si mesmas, uma compreensão da História como uma disciplina ou ciência (estudo e pesquisa) e da História como guardiã da memória de um povo (passado, antiguidade, lembrança, memória e antigo).

Por outro lado, *História* também se associa fortemente com *Conhecimento* e com *Arte*. Na árvore máxima 3, o *Conhecimento*, por sua vez, se associa à *Passeio* e *Informação*. *Arte* se associa a *Visita*, *Cultura* e *Lazer*. É importante sublinhar que se, por um lado, as associações

com a *História* são referidas à própria disciplina do conhecimento e do seu papel na sociedade, por outro, a *História* se desdobra em *Conhecimento* e *Arte*, mas com associações que sinalizam para sentidos mais abertos e até lúdicos como *Passeio*, *Visita* e *Lazer*.

Figura 24 – Síntese da interpretação do Grupo Museu acerca da relação Museu-Educação



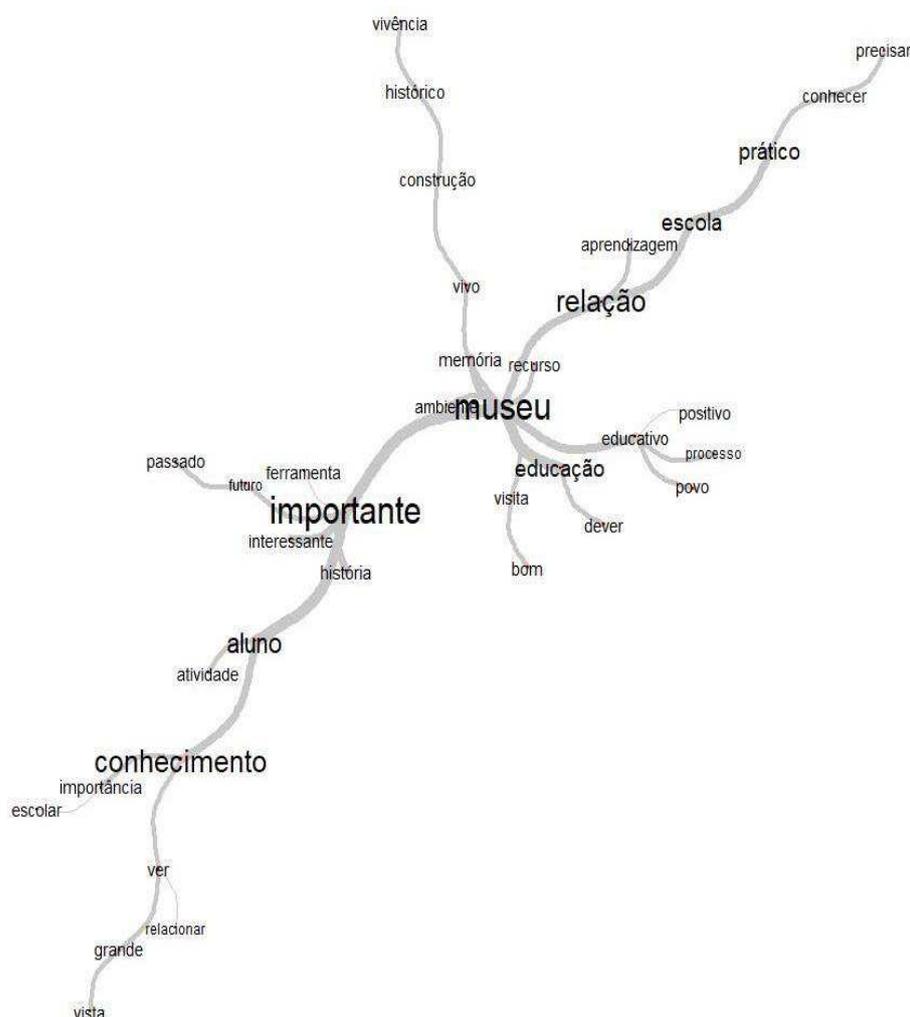
Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Figura 25 – Relação museu-educação para professores



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Figura 26 – Gráfico similitude professores relação museu-educação



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Podemos extrair alguma consideração geral a partir desses gráficos? A Árvore de Associações nos permite compreender vários núcleos que apontam para a importância da *Museu* para a *Educação*. Evidenciam-se os ramos na árvore: *Relação*, *Educação*, *Importante*, *Aluno* e *Conhecimento*. Destaquemos algumas das associações que emergem desses ramos em conjunto: o tom geral é valorativo (importante, interessante, positivo, bom), em uma perspectiva de conhecimento mais dinâmica (passado, futuro; vivo, construção, histórico, vivência), construtiva (aluno- atividade, relação, prática), pondo-se o aluno em destaque no processo educativo com acepções no campo do conhecimento empírico (ver, vista) e interativa (relação, relacionar).

Como o objeto do trabalho dos professores é o ensino, as suas respostas apontaram mais para dimensões pedagógicas, diferentemente dos participantes do Grupo *Museu*, que associaram mais ao conteúdo das expografias, pondo-se em relevo a cultura.

Os professores reforçam em suas falas a importância da implementação de equipes voltadas às atividades pedagógicas nos museus, considerando as atividades em suas diversas dimensões. Este reconhecimento da necessidade de práticas multidisciplinares é fundamental, já que não são experiência das pelos profissionais em seu cotidiano e, ao contrário disso, presenciam a setorialização do seu trabalho e limitação ao ambiente escolar. Como vemos no discurso do entrevistado,

Aqui as disciplinas quase não se conversam, você sabe 'né'? Cada um faz o seu... às vezes tentamos fazer algo junto em semana pedagógica ou gincanas, mas é difícil, sabe? Para sair então, é uma dificuldade a mais (P2).

O museu no ponto de vista é um dos grandes recursos a ser explorado pelos professores, mas não existe uma logística que viabiliza essa relação (P11).

Tal discurso é recorrente durante as visitas, como se eles não tivessem condições ou a obrigação de ir, seja por falta de recursos ou pelo sujeito não estar diretamente relacionado à sua disciplina, o que reforçou nossa decisão de entrevistar professores de disciplinas diferentes. E os professores de disciplinas relacionadas se eximem de auto-responsabilização, culpabilizando às condições que elencam como desfavoráveis,

Há um distanciamento entre museu-educação, a educação brasileira, as escolas e os profissionais dessa área não são preparados e estimulados para visitar e valorizar os museus. (P7)

Vejo que esse distanciamento está ligado às dificuldades de visitar os museus, por parte das escolas públicas em relação às condições materiais, e não por não reconhecer sua importância. (P10).

Essa relação é íntima, pois museu é memória, seu papel é também de disseminar informações culturais, porém as condições para a aproximação entre museu e educação enfrentam entraves como: falta de transporte para que os estudantes usufruam desse bem que deveria ser mais visitado e admirado (P6).

Como podemos ver, temos aqui questões relacionadas à dificuldade de transporte, condições materiais, estrutura física de acesso (distanciamento do nível do solo, falta de acessibilidade em alguns casos etc.), falta de materiais e capacitação sobre o tema. Apesar de reconhecerem a importância/relevância do objeto, muitos apontam o distanciamento em seu discurso. Durante as visitas percebemos também que poucos associam as suas disciplinas, como podemos ver nessa colocação de uma professora de matemática,

Para falar a verdade nunca pensei em relacionar com a minha disciplina, mas, diante do questionamento, vejo que é possível fazer algum planejamento que possa relacioná-los (P2).

Em suma, ao comparar as tabelas de evocações dos dois grupos estudados, pudemos analisar as convergências e divergências das palavras e a frequência de repetições feitas.

Analisando numericamente o grupo de funcionários, percebemos que a palavra *Cultura* se sobressai às demais. Este conceito é algo recorrente que se mostra na Representação Social acerca de Museu em todos os instrumentos utilizados. Quanto à questão aberta, pode-se verificar uma força maior nos discursos dos sujeitos ao redor de uma compreensão do seu ambiente de trabalho por parte dos funcionários, pois eles descrevem muito o meio onde trabalham, uma vez que a maioria dos museus estudados são de História e Cultura, o que influencia diretamente na fala dos seus funcionários. Já os professores, representam o museu com o que chamamos de RS hegemônica legítima, como podemos ver no texto de Pacheco (2001), esse processo a partir de evocações mais difundidas no público em geral.

Como momento de legitimação, as representações sociais se mostram um espaço de disputa entre os diferentes grupos com o intuito de tornar legítima a sua visão de mundo. Estabelecida essa dominância, o campo simbólico atua como um campo de exercício do poder. Um poder que não coage fisicamente, mas constrói no interior dos indivíduos os valores necessários à manutenção das estruturas sociais, justificando determinadas práticas sociais em detrimento de outras. São as representações que cada sociedade, ou grupo social, cria para identificar a si, e ao mundo material, que dão unidade à coletividade, formando, assim, as ligações simbólicas dos grupos identitários. Sendo espaço simbólico onde se constroem as identidades sociais dos diferentes grupos da sociedade, o imaginário social, no momento que informa a visão que cada indivíduo tem de si e de seu grupo, é um poderoso dinamizador das práticas sociais (PACHECO, 2010, p. 10).

Na condução do nosso objeto de pesquisa, percebemos o tratamento por parte de alguns entrevistados como se o tema fosse demagógico para além da realidade deles, porém a intenção é expandir a compreensão da temática e ampliar o diálogo entre as instituições. Doise (2011) trabalha essa perspectiva do pluralismo que tem se caracterizado nas pesquisas com Representações Sociais. O objetivo não é apenas a construção de saber, mas nas possíveis correlações que se originam a partir dele. Nesse sentido, a relação museu-educação pode ser desmembrada e compreendida como o museu como sistema representacional associado à educação, um equipamento autônomo além da escola, que não faz parte do seu contexto. Já a escola, como estrutura representacional estruturada detentora do conhecimento, apesar de reconhecer a importância dos demais equipamentos, não se sente obrigada a sair do seu espaço.

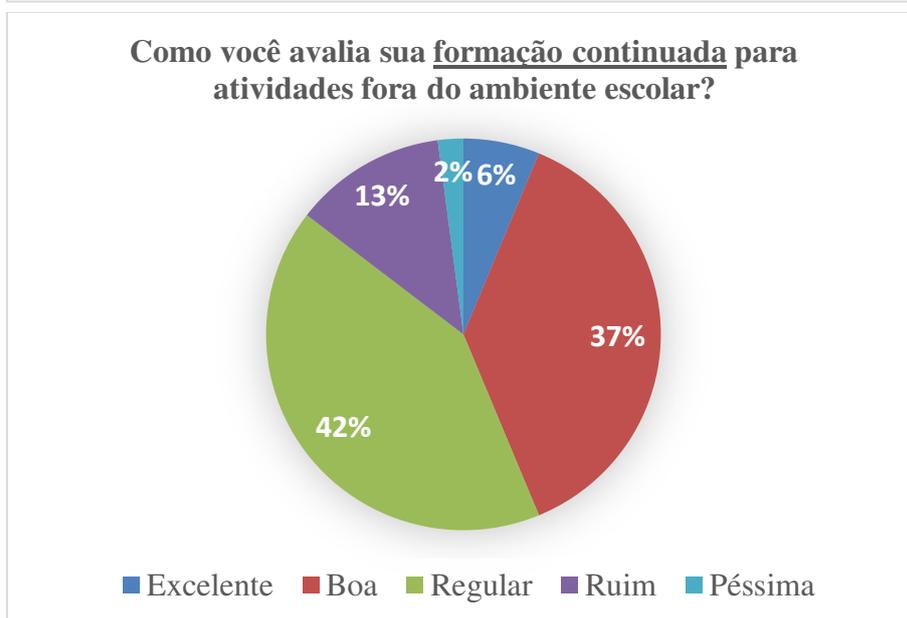
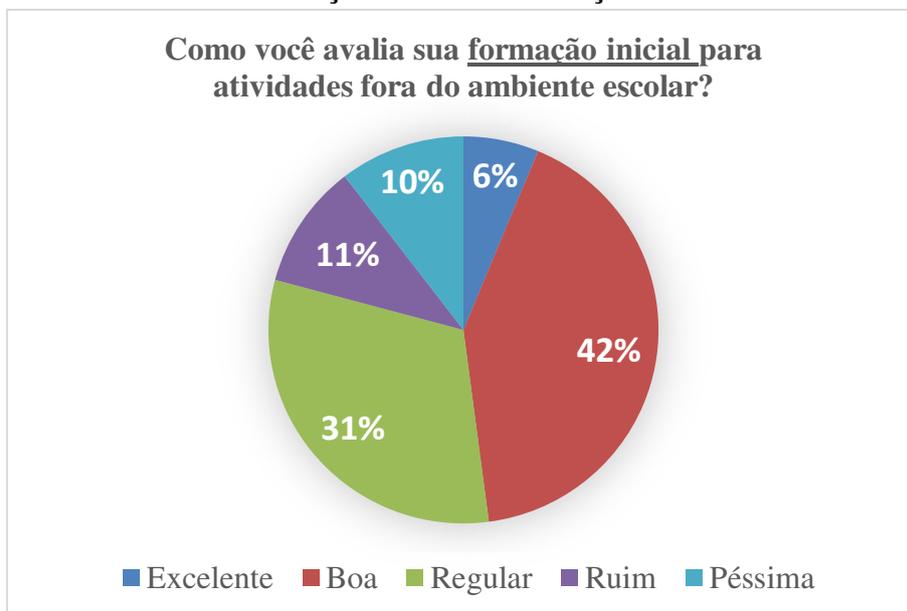
7.2.1 Formação Docente

Buscando entender esse quadro, pedimos para os docentes avaliarem suas formações (inicial e continuada) para atividades extraescolares. Percebemos que a maioria classificou como Boa ou Regular no que diz respeito à formação inicial e, sobre a continuada, 43%

considera regular, enquanto 15% considera ruim ou péssima.

Levando em consideração esse resultado, o professorado acredita ter tido, em média, uma regular ou satisfatória formação para esse tipo de atividade, porém não consegue meios de executá-la.

Gráfico 01 e 02: Formação Inicial e Formação Continuada



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Embora alguns discursos tenham sido marcados pelo desejo de alguns em trabalharem a temática, mesmo não havendo infraestrutura (transporte, tempo, material de apoio, convite, incentivo) para isso em suas formações e mesmo, por vezes, não se sentindo preparados, como podemos inferir a partir do número que respondeu não conhecer ou não se sentir pronto a comentar o tema. Nesse contexto, a partir destes dados pudemos realizar algumas reflexões

sobre a formação desses sujeitos no tocante à temática considerando esta realidade, uma vez que, no questionário, eles consideraram regular ou satisfatória suas formações, porém isso contradiz os discursos orais e escritos. A primeira questão explicitada por estes sujeitos diz respeito à falta de formação deles diante da demanda de trabalharem o tema e a importância desta pesquisa.

Não tenho como avaliar, pois não frequento os museus. Infelizmente, não fomos incentivados a isso e só com essa pesquisa pude ver como estou deficiente nessa área (P37).

Acredito que deixam um pouco a desejar, porque precisam divulgar mais, estimular mais a visita dos jovens, destacando a importância cultural e histórica do ato. O uso de questionários como este para fins não apenas de pesquisa ou de atividade acadêmica, mas de elaboração de metas e projeções de trabalho pode ser um bom começo (P22).

No mais, conseguem, de certa forma, apontar para necessidades, obstáculos possíveis dentro do contexto que vivenciam diariamente, por vezes trazendo algumas perspectivas de mudanças, que precisam ser reconhecidas e incentivadas.

Para percebermos os ganhos de uma visita de escolares ao museu precisamos conhecer como se dá esse processo na prática. Quando nos deparamos com a realidade da visita escolar ao museu, começamos a visualizar várias dificuldades para a realização deste processo educativo (P17).

Uma relação imprescindível para a aprendizagem, porém eu leciono em escolas da periferia e nem os alunos nem a rede municipal de ensino dispõe de recursos, muito menos eu, enquanto prestadora de serviços, tenho como financiar, lamentavelmente (P9).

Como vemos no discurso acima, muitos nem sabem da gratuidade para as escolas municipais, uma vez que a questão financeira gera um entrave. A responsabilização das instituições situa-se principalmente na segunda questão aberta, de modo a considerar o museu desestruturado e desinteressado a receber as escolas. Outros consideram que o museu que deve ir à escola. Esta falta de comunicação é refletida na baixa frequência das escolas, dificultando, segundo eles, a tentativa de comunicação com estas instituições, já que estes/as profissionais não contam com este apoio que consideram fundamental.

O trabalho das instituições museológicas de nossa cidade fica muito a desejar, pois em meus dez anos de experiência em sala de aula nunca presenciei uma visita de equipe técnica de nenhum museu nas unidades escolar no qual onde eu exerço como professor. (P32).

Por conseguinte, para que a escola atinja seus objetivos, faz-se necessário, na perspectiva da instituição, que os museus adotem as estratégias de diálogo entre as partes.

Este fato nos viabiliza refletir sobre o modelo de atendimento e recepção oferecido a este público, que sugere não se sentir convidado, apesar de interessado, a ponto de capacitar

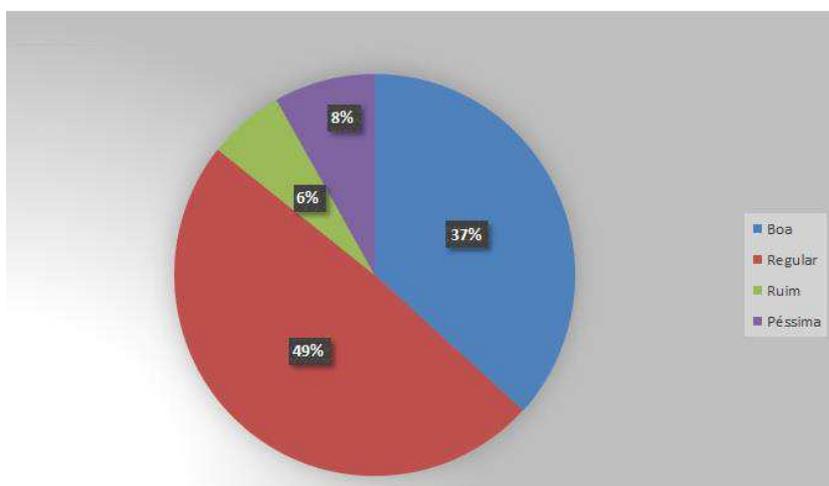
os profissionais e montar uma equipe pedagógica que converse com os docentes. A (in)formação é importante para que o conhecimento sobre o tema deixe de ficar sempre em um segundo plano. Tal panorama nos indica, mais uma vez, para a falta de abertura e de diálogo entre a Rede Municipal de Ensino em Campina Grande/PB e as instituições museológicas.

Nunca tive acesso a esse trabalho, então não tenho como opinar, porém já ouvi falar que a recepção para visitantes é muito agradável, principalmente quando os visitantes são estudantes, acompanhados de professores, ou com a escola. (P20).

Dentre as sugestões estão desde o transporte à capacitação de monitores, calendário escolar e maior divulgação. A partir das observações colocadas, pode-se observar que, de maneira geral, para os funcionários, a qualidade da atividade educativa está relacionada, principalmente, às iniciativas dos professores, bem como ao trabalho dos monitores (guias) durante a visita, apesar de muitos não receberem um preparo para tal.

Pedimos ainda para que os professores avaliassem as opções de atividades pedagógicas extraescolares em Campina Grande e obtivemos uma porcentagem considerável: 49% regular e 37% boa. Isso implica dizer que a maioria está satisfeito e reconhece que há opções na cidade para realização desse tipo de atividade.

Gráfico 03: Opções de atividades pedagógicas extraescolares em Campina Grande

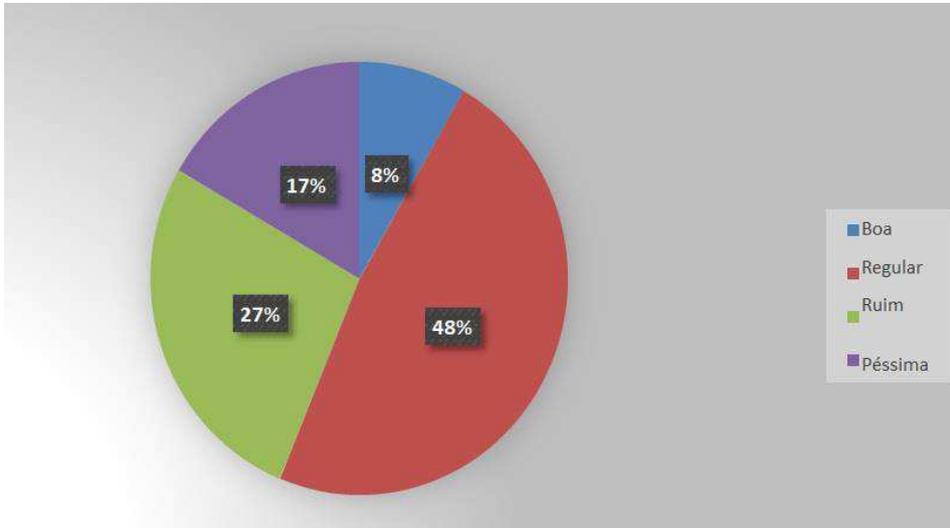


Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Porém, quando questionados quanto aos incentivos para a realização de atividades extraescolares, ninguém respondeu excelente e quase metade respondeu “Regular”, o que contradiz o discurso das entrevistas, onde 100% dos entrevistados afirmaram não ter/poucos incentivos.

A gente não vai porque não tem como ir, né? Não temos muito espaço no cronograma de aulas, calendário letivo sempre apertado; quando pedimos transporte, é uma dificuldade para conseguir. (P6)

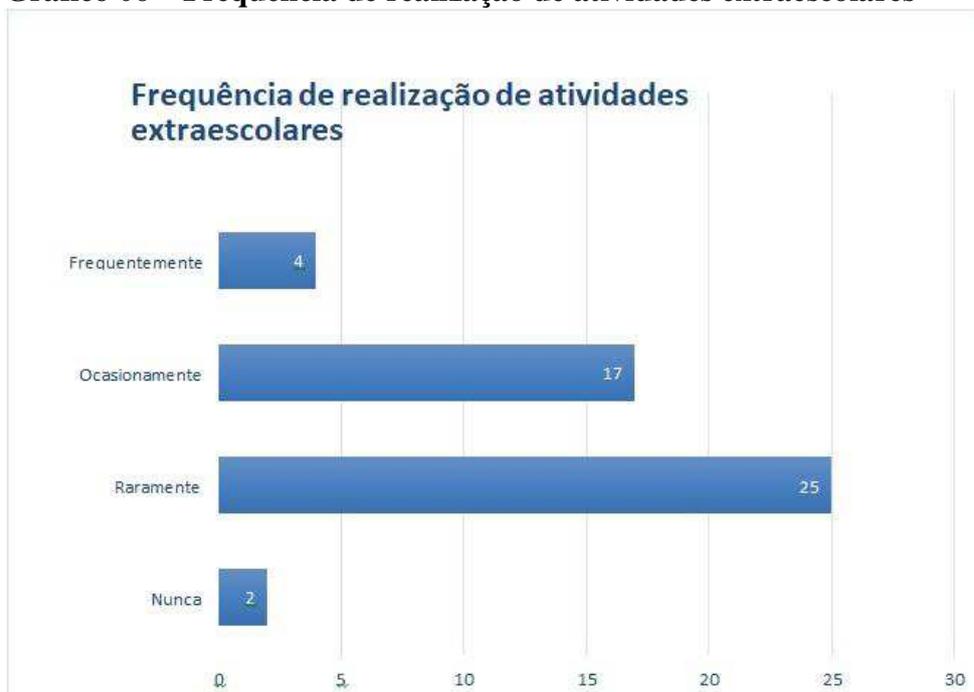
Gráfico 04: Incentivo para realização de atividades



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Isso implica diretamente na frequência de realização dessas atividades, já que os dados da pesquisa mostram que eles reconhecem que há opções, como também são incentivados a realizar, deveria refletir em uma frequência maior, porém não é o observamos nas respostas.

Gráfico 06 – Frequência de realização de atividades extraescolares



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na visita de hoje, para a aplicação dos questionários, conversei com um grupo de professores que acabaram de retornar de uma visita com um grupo de 45 alunos à um museu da cidade. A principal queixa deles é com relação ao transporte. Para levar essa quantidade, tiveram que escolher os melhores alunos através de notas e comportamentos de turmas diferentes. Ou seja, enfatizam que o ter que escolher, de certa forma segregar. Diário de campo, 6 de setembro de 2019

A partir dessa observação do diário de campo, percebemos que a escola termina por colaborar para a distinção entre os alunos. Por que escolher os melhores alunos? Quais são os critérios? A falta de estrutura termina por produzir práticas diferenciadas entre os alunos.

Um docente relata, em meio a sala dos professores, durante um intervalo pela manhã, uma experiência em um museu da cidade, dizendo que fez uma visita dita guiada apenas para a pessoa que o acompanhava ler as placas informativas nas fotos. Coisa que ele mesmo poderia fazer. Uma colega de trabalho diz que nunca vai porque falta paciência e as pessoas que trabalham não estão preparados para dar muitas informações – é como se decorassem os textos a serem ditos. Criticaram uma visita mecânica. Neste momento, chega um aluno mandado para a coordenação pela professora de história, escuta a conversa e fala “se tivesse futuro, minha mãe já teria me levado, mas nesses cantos só tem coisa velha”. Diário de campo, 7 de outubro de 2019.

Diante disto, destacamos a importância de se pensar em práticas condizentes com a realidade que as escolas estão inseridas, voltadas para uma juventude mais tecnológica e suas experiências culturais. No diário de campo acima, pontuamos algumas reflexões a partir do que pudemos observar com relação ao apoio familiar dado à *cultura* – a visão do aluno e da sua família é marcada por uma desvalorização no sentido bourdieusiano de não saber apreciar.

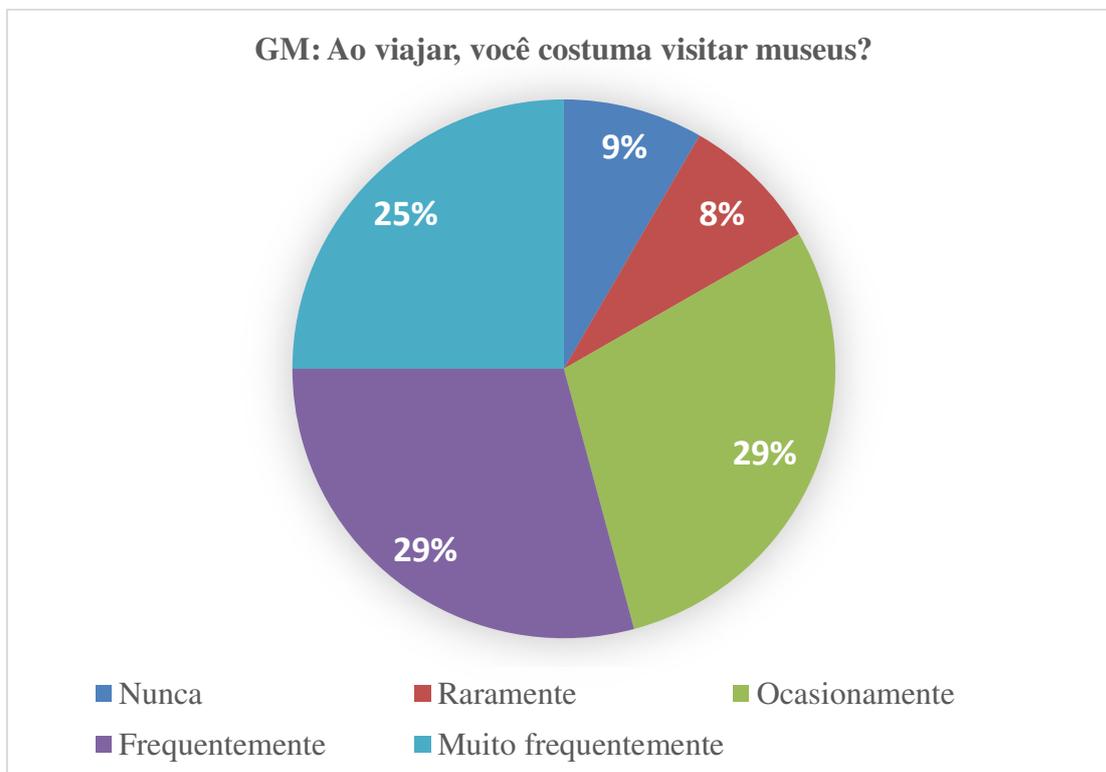
8 EXPERIÊNCIAS MUSEOLÓGICAS

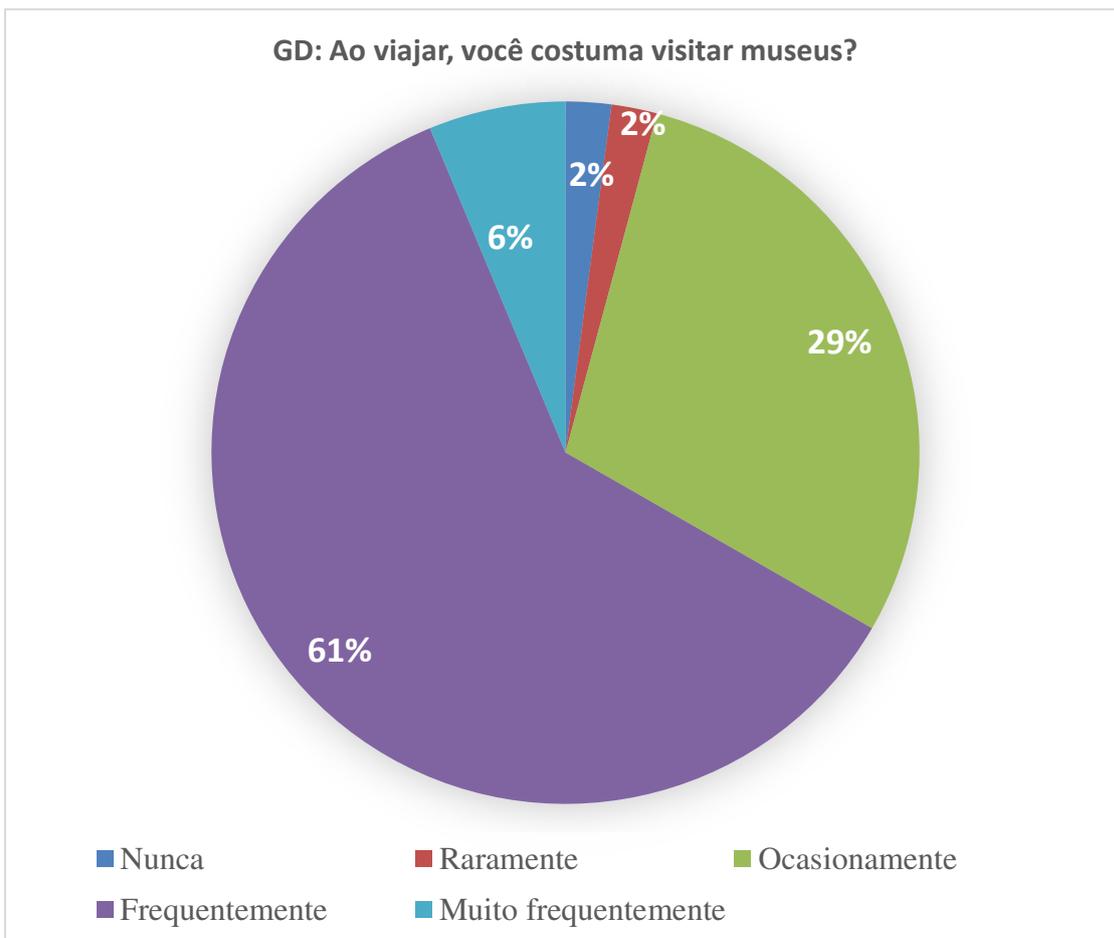
Em *Gostos de Classe e Estilos de Vida*, Bourdieu discute a construção do gosto da classe média. O texto aborda o momento de emergência de uma classe composta por trabalhadores de outras áreas que não a fabril, colocando em comparação essa classe média com as classes alta e baixa, analisando os modos divergentes de aquisição de cultura e o gosto estético, como resultado de gostos próprios das classes, onde as escolhas são também constituintes de diferenciação.

Como vimos anteriormente, Pierre Bourdieu afirma que o *habitus* reside no gosto individual, mas acaba por ser compartilhado entre os membros de uma mesma classe. Logo, o *habitus* é responsável por definir os estilos de vida dessas classes, viabilizando a identificação de uma repetição nos padrões de escolha dos indivíduos, seja uma prática social ou um objeto consumido. Assim, pertencer a um grupo significaria implica no seu conjunto de escolhas, que definem o estilo de vida, passa a ser similar a toda uma classe.

Para entender um pouco sobre os hábitos dos grupos, fizemos perguntas sobre o costume de visitar museus ao viajar, vimos que 32% do Grupo Museu visita ocasionalmente e 59% se dividiu entre Frequentemente e Muito Frequentemente. Temos:

Gráfico 07 e 08: Frequência de visitação aos museus em viagens (professores versus funcionários)

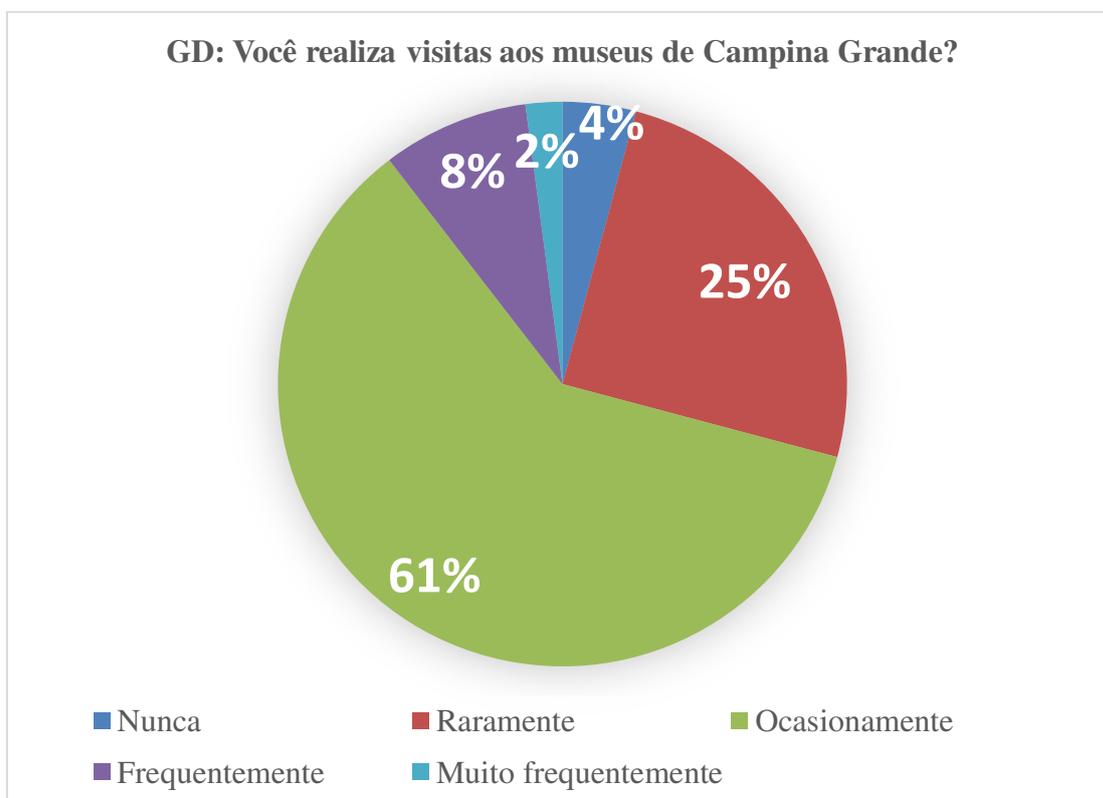
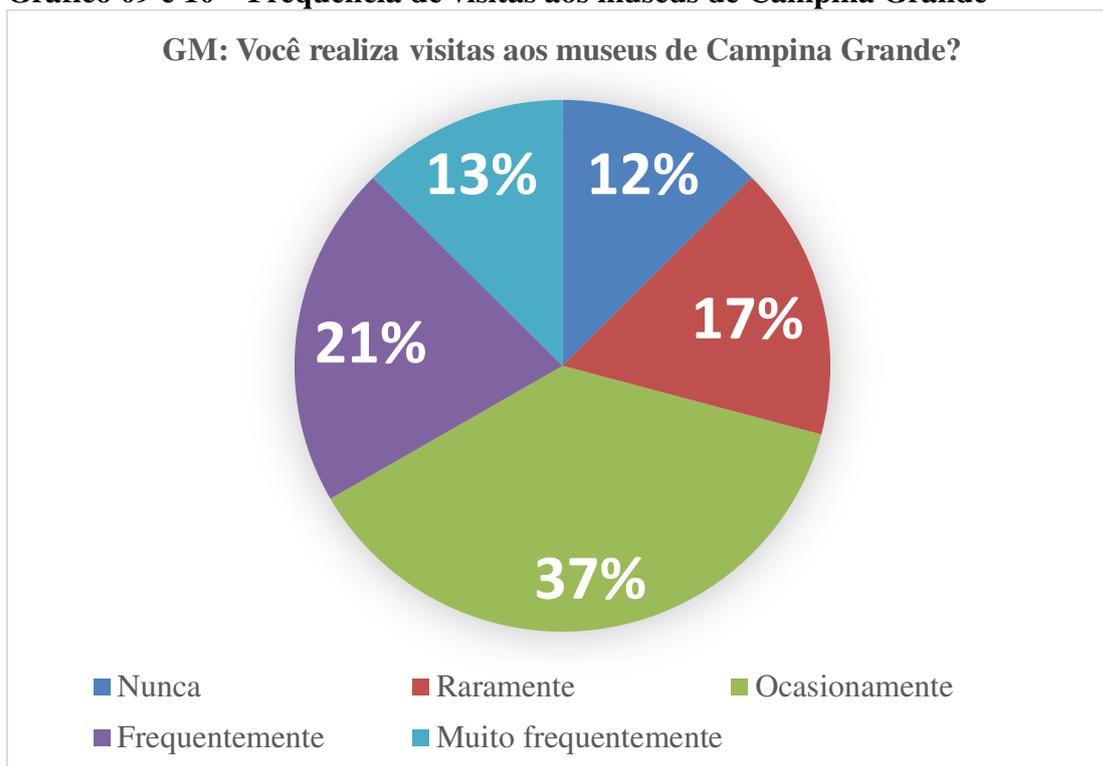




Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Para o grupo de professores, a prática de frequência dos museus ao viajar corresponde a 67% de frequência e apenas 4% respondeu nunca ou raramente frequenta. Perguntamos também sobre a frequência de visita nos museus da cidade. Desconsiderando no grupo de funcionários, aqueles onde eles trabalham, 16% respondeu que nunca e raramente. Isso nos mostra um número considerável de falta de interesse em visitar outras instituições do mesmo tipo do seu local de trabalho, e quase metade (42%) respondeu que realiza visitas ocasionalmente. Já no grupo de professores, vemos que a prática de frequência dos museus da cidade é majoritariamente ocasional (61%), passando pelo raramente (25%) para nunca (4%).

Gráfico 09 e 10 – Frequência de visitas aos museus de Campina Grande



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Isso nos demonstra o grande desinteresse às instituições museológicas da própria cidade e valorização daquelas existentes em outros lugares. Existia sempre nos discursos

aquelas comparações com os museus de arte e sempre colocações do tipo

Os museus daqui dificilmente trazem novidades. Essa história (Campina Grande), a gente que já é daqui já conhece (P4).

Bourdieu alerta que é preciso conhecer os sistemas de classificação e as técnicas de identificação dos símbolos de distinção (social e de classe): desde os bens materiais de maior ou menor qualidade, até os lugares frequentados, a música consumida, etc. “[...] índices de ‘classe’, da hierarquia social das pessoas e dos objetos, que define o que se chama bom gosto” (BOURDIEU, 1983, p.111).

O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hêxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio de *unidade de estilo* que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. (BOURDIEU, 1983, p.83-84, grifo do autor).

A hierarquia social referida por Bourdieu não é somente aquela definida como classes alta, média e baixa, no mais, é possível identificar uma elite que domina determinado campo de produção artística. O que mais nos interessa são as formas de apropriação cultural. A classe dita “burguesa” ao mesmo tempo em que se afasta da conformação das classes populares, tenta se aproximar das classes altas e do consumo do que é visto tradicionalmente como bom. Se não há uma competência natural para realizar essa apropriação, o pequeno-burguês acaba frequentando lugares e consumindo objetos de sua própria realidade mais próxima. A atualidade dos objetos e serviços consumidos também é levado em consideração, pois o antigo, por vezes, significa perda de *status*.

Baudrillard, ao abordar o consumo na era moderna, destaca que desde sempre o consumo de bens é resultante de uma diferenciação, “é uma função social de prestígio e de distribuição hierárquica” (BAUDRILLARD, 1996, p.10). Podemos associar às colocações acerca do Museu do SESI ser o único que cobre entrada para o público em geral e, por isso, ter fama de possuir um público não tão popular, como visto no discurso abaixo:

Ali (Museu do SESI) é outro público ‘né?’ Normalmente quem vem aqui, vai lá também, mas nem sempre entra porque tem que pagar. O pessoal gosta mais de tirar fotos mesmo (F2).

Ao chegar no Museu do Sesi com o intuito de fazer uma visita guiada em conjunto com um grupo de mais 9 pessoas, nos deparamos com o segurança cobrando a entrada. Seria o equivalente a 10 reais por pessoa totalizando 100 reais para o grupo. Nesse momento, nos dirigimos aos demais integrantes do grupo para perguntar se eles realmente gostariam de realizar a visita guiada naquele momento, visto que estava perto da hora do almoço. Antes mesmo da pergunta ser feita, o segurança já foi

comentando que poderíamos ir ao Museu de Arte Popular, pois lá a entrada era gratuita.
Diário de campo, 30 de setembro de 2019.

O valor de uso acaba por fornecer à possibilidade de distinção social e de uma ideologia associada. Assim, o objeto Museu não é necessidade, então, de certa forma, Baudrillard se aproxima do conceito de Bourdieu de necessidade básica: o objeto não é tão somente a satisfação dessa necessidade, é primeiro um local de produção, para satisfazer demandas que surgem conforme se ascende na escala social.

Podemos certamente, num primeiro tempo, considerar os objetos em si próprios e a sua soma como índice de pertença social, mas é muito mais importante considerá-los, na sua escolha, organização e prática, como o suporte de uma estrutura global do ambiente circundante, que é simultaneamente uma estrutura ativa de comportamento. (BAUDRILLARD, 1996, p. 17).

Entretanto, Baudrillard aponta que não é possível atribuir diretamente um objeto a uma classe social e classifica os sujeitos em dois grupos: um de pertença, que usa o objeto como direito adquirido, e o de referência, que tenta se assemelhar ou diferenciar do primeiro grupo, promovendo daí um manuseio de distinção e conformidade.

Bourdieu analisa uma disputa de poder, especialmente na esfera cultural, em que as práticas de aquisição interferem até mesmo nos significados das obras e das artes. “Ainda que se manifeste como universal, a disposição estética se enraíza nas condições de existência particulares [...] ela constitui uma dimensão, a mais rara, a mais distintiva, a mais distinguida, de um estilo de vida” (BOURDIEU, 1983, p.120-121).

À classe média, por ter emergido daquela dita popular, resta adquirir a cultura. Logo, surge sua preferência pelas artes ditas industrializadas (o cinema, o rádio e a fotografia ganham, para a burguesia, status de arte em antítese à arte “autêntica”). O que justifica o consumo cultural através de um meio de comunicação como a TV tem um duplo significado: qual conteúdo o indivíduo escolhe receber (filmes, documentários, novelas) e a forma como ele é transmitido. Já ao tratar da classe média mencionada por Bourdieu, esta possui uma boa vontade cultural, que é uma pretensão de obter um degrau maior de cultura.

Apesar dessa valorização do museu, o que mais parece corresponder ao reconhecimento do valor legítimo de um bem cultural, mas sem implicações em práticas educativas nem mesmo sociais de visitação, como parte de um estilo de vida. As práticas educativas nesses ambientes são raras. A última pergunta do questionário se remetia aos museus da cidade, se os participantes conheciam, se haviam visitado ou realizado atividades pedagógicas (excluindo, é claro, aqueles onde eles trabalham). A partir da tabela abaixo,

podemos observar o desconhecimento por parte dos participantes acerca do objeto, enfatizamos ainda a discrepância entre os dois grupos, tanto no conhecer, quanto no visitar, no participar, e principalmente, não conhecer.

Tabela 06 – Conhecimento sobre museus

Museus	Grupos de participantes	Não Conheço (%)	Conheço (%)	Visitei (%)	Participei de atividade pedagógica (%)	Total (%)
Museu do SESI	Grupo Docente	83,3	6,3	8,3	2,1	100
	Grupo Museu	11,5	57,7	15,4	15,4	100
Museu do Algodão	Grupo Docente	68,8	10,4	10,4	10,4	100
	Grupo Museu	7,7	19,2	57,7	15,4	100
Museu da Ciência e Tecnologia	Grupo Docente	72,9	6,3	8,3	12,5	100
	Grupo Museu	11,5	30,8	34,6	23,1	100
Museu Histórico e Geográfico	Grupo Docente	79,2	4,2	14,6	2,1	100
	Grupo Museu	0,0	42,3	50,0	7,7	100
Museu de Arte Popular da Paraíba	Grupo Docente	75,0	6,3	16,7	2,1	100
	Grupo Museu	3,8	46,2	42,3	7,7	100
Museu Vivo do Nordeste	Grupo Docente	95,8	4,2	0,0	0,0	100
	Grupo Museu	34,6	50,0	15,4	0,0	100
Espaço Museal J. Pinheiro	Grupo Docente	95,8	2,1	2,1	0,0	100
	Grupo Museu	53,8	38,5	7,7	0,0	100
Museu interativo Semiárido	Grupo Docente	89,6	4,2	2,1	4,2	100
	Grupo Museu	50,0	42,3	7,7	0,0	100

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Pode-se perceber que o Museu Vivo do Nordeste, o Interativo do Semiárido e o Espaço Museal José Pinheiro, apesar de alguns conhecerem, poucos visitaram e menos ainda realizou alguma atividade pedagógica. O que reitera nossa decisão em cortá-los para essa etapa da pesquisa.

Outro dado que reforça nossa decisão é a baixa ou nenhuma visitação nos museus que não foram selecionados. O de maior visitação é o MAPP, seguido do Museu Histórico, porém o que mais propiciou a realização de atividades pedagógicas, dentro deste grupo, até pela sua natureza experimental, é o Museu da Ciência e Tecnologia.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um olhar prévio, fundamental para a consolidação do projeto de pesquisa, nossas experiências, observações e inquietações no campo nos trouxeram diversas reflexões. Primeiramente, partimos das observações dos próprios museus de Campina Grande para conhecer a sua dinâmica de funcionamento, bem como sua estrutura. Verificamos uma diferença substancial entre as instituições museológicas, o que nos levou inclusive a desconsiderar alguns museus apontados como importantes em um momento inicial pela Secretaria da Educação, mas que são pouquíssimos reconhecidos tendo como parâmetro os próprios participantes da pesquisa. Há também diferenças relativas à estrutura organizacional, desde os que funcionam sem elementos fundamentais para o trabalho rotineiro de um equipamento público (como telefone, acessibilidade, internet) até os que os possuem. Os museus administrados pela Prefeitura são os que apresentam mais problemas nesse sentido.

A cidade de Campina Grande-PB possui um conjunto de Museus que poderiam fazer parte de um circuito mais amplo, sendo necessário um cuidado maior para que essas instituições se alinhassem a um padrão mínimo de estrutura física e organizacional. Implica aqui, por exemplo, a acessibilidade, comunicação, divulgação e a presença de um pessoal responsável pelas práticas educativas. Esse circuito poderia ser bastante proveitoso em vários âmbitos para a cidade, principalmente para a educação e para o turismo. Isso nos fez refletir sobre nossas experiências narradas no capítulo introdutório.

A questão da escassa formação para o trabalho na relação museu-educação é um ponto de convergência nos dois grupos investigados, tanto na dimensão educativa nos museus quanto na formação docente. Reforçamos, portanto, a relevância da capacitação docente e de funcionários. Ademais, os trabalhos desenvolvidos fora dos muros escolares são tidos como distantes e são bastante dificultados por falta de apoio.

Vimos que os funcionários e os professores são os principais agentes da interação museu-escola, posto que as representações que se estruturam nesse campo irão influenciar diretamente nos seus trabalhos e práticas docentes.

Uma questão associada às questões da pesquisa é qual a relevância que os sujeitos dão ao museu ao integrá-lo em suas práticas cotidianas e profissionais ou não, por isso utilizamos a *Teoria das Representações Sociais*, pois estas se constituem por um saber social prático vivenciado que nos traz indícios de conhecimentos produzidos a partir de experiências emergindo discursos que nos forneceram elementos simbólicos para pensar e agir com/no museu.

Quanto ao papel das escolas frente ao objeto, os professores demonstram estarem deslocados do museu e anunciam que esta posição precisa ser reconsiderada a partir de uma lógica que a cultura precisa ser experimentada. É importante salientar que as Representações Sociais estão sempre em processo de construção e desconstrução.

Os resultados da pesquisa apontam para uma compreensão dos dois grupos investigados sobre o objeto Museu diferentes. O Grupo Museu o representa a partir das cognições *Cultura* e o *Conhecimento* como aspectos chaves, que se desdobram em uma compreensão da relação entre Museu-educação pautada na preservação cultural e na aprendizagem através da cultura. Essa representação está baseada na atividade de trabalho desses participantes que têm como lócus de trabalho nesta cidade um conjunto de museus que se pautam mais na cultura local.

O grupo docente representa o museu como um equipamento vinculado à *História*, associando à guarda da memória, disciplina do conhecimento, à arte e ao conhecimento. Tal representação de museu tem seu fundamento na legitimidade de uma determinada visão hegemônica e simbólica desse objeto. Como sabemos, uma representação social é uma seleção. A história e a arte, mais do que a cultura, se apresentam como elementos estruturantes da representação do professorado, a despeito, por exemplo, das ciências e outras áreas de conhecimento possíveis.

Por outro lado, a visão dos docentes sobre a relação museu-educação é pautada em uma perspectiva de conhecimento dinâmico, construtivo, com acepções no campo de conhecimento empírico e interativo.

Porém, muitas questões dificultam essa aproximação da relação museu-escola. O distanciamento dos docentes para com o objeto, por exemplo, influencia diretamente em relação às práticas educativas e se coloca como entrave para eles no âmbito profissional. As justificativas são muitas, dentre elas: a falta de formação, capacitação desde a formação inicial até a continuada; falta de apoio técnico-pedagógico por partes das instituições museológicas e do governo municipal; falta de tempo.

Esses dados nos indicam a importância de se debater e incluir o tema no cotidiano escolar. Tivemos como pretensão contribuir com o cenário educacional da cidade, pautando uma temática que, de certa forma, desafia a prática docente e causa distanciamentos. Almejamos que outras possibilidades possam ser estimuladas com este estudo e que esta discussão não se encerre por aqui. Embora algumas perguntas não tenham sido respondidas, poderão ser esclarecidas através de outros estudos ou investigação de práticas educativas fora

da escola.

Mas que detalhes aparentemente simples poderiam melhor orientar a experiência museológica? Tudo isso implica diretamente a questão da formação dos profissionais dos museus e do professorado, assim como questões de ordem técnica operacional.

Uma boa sinalização, por exemplo, começa de fora para dentro. Isso demonstra a capacidade de organização e o nível de confiança da instituição. A sinalização indicativa externa, tanto para pedestres como para veículos, por exemplo, é de extrema importância não só para os turistas, mas para que a comunidade local tome aquele espaço cultural como referência. A vantagem daqueles escolhidos na cidade é de estarem em cartões postais da cidade, por isso são muito bem representados. Contudo, o museu deve facilitar o acesso de maneira organizada e precisa, informando aos visitantes sobre serviços oferecidos, horários, valores (quando existir), regras e compromissos do estabelecimento.

Já à indicação interna transmite segurança e acessibilidade, assim como os limites a serem respeitados. Essas informações precisam ser visíveis, legíveis, bem conservadas e bem iluminadas, de forma a contribuir para uma comunicação eficiente e uma visita agradável.

No que diz respeito à formulação dos conteúdos, deve-se sempre evitar a linguagem rebuscada, informal ou coloquial, e o exagero no tamanho dos textos. É necessário ter um padrão de dimensão e ter a clareza que dificilmente o visitante se sente confortável “lendo” a exposição. O que significa que o museu pode oferecer informações mais aprofundadas por meio de bases de dados, textos complementares, de educadores devidamente formados, bibliotecas, locais para consulta e pesquisa.

O acolhimento ao visitante é de responsabilidade de toda a equipe do museu. Percorrendo desde a diretoria, mediadores, recepção, técnicos, funcionários de segurança até a limpeza, a equipe gestora deve assegurar que todo o quadro de pessoal conheça o acervo, as exposições, as instalações do museu e compreenda a importância de informar o visitante, criando assim um ambiente amistoso. Com intuito de causar um clima cordial dentro da instituição, tanto para os que trabalham no local, quanto para os que visitam, a comunicação interna é essencial, pois dinamiza e assegura o intercâmbio de informações, além de garantir os laços entre os diversos setores, tanto de profissionais quanto de visitantes.

Negligenciar o público é o equivalente a negligenciar as coleções no que se refere às responsabilidades básicas do museu. A singularidade das coleções e o lugar que ocupam na compreensão, na investigação, na interpretação do passado e do presente necessita ser tornada pública para ganhar a confirmação da sua importância.

Saber receber o público é primordial para existência do museu, efetivamente, uma vez que o museu só possui sentido se é utilizado pelas pessoas. Entretanto, é necessário um conjunto de recursos técnicos, materiais e humanos que garantam a permanência do visitante na instituição. O que realmente sustenta o acolhimento nos museus são as relações humanas fraternas e o preparo dos funcionários em receber os mais diferentes públicos.

O tripé essencial para o museu ter um ambiente agradável e eficiente no ambiente é conforto térmico, lumínico e acústico. O equilíbrio entre as sensações de frio (mês de junho, principalmente) e calor, atingido por meio de trocas do ser humano com o meio ambiente, com influência nas edificações por seus materiais e acabamentos, delimita o conceito de conforto térmico. Para atender ao conforto lumínico, destacam-se parâmetros do nível de luz, radiação solar direta, cores das superfícies, dimensão do ambiente, localização, orientação e dimensão das aberturas e elementos de sombreamento. O conforto acústico está diretamente relacionado ao som-ambiente e às interferências desagradáveis de ruídos externos. Como os demais tipos de conforto, o nível de qualidade acústica é resultado da definição da forma, da escolha dos materiais e dos revestimentos, que devem ser especificados de acordo com fatores de nível de ruído, tipo e origem do ruído, existência de barreiras, qualidade da comunicação e da privacidade, detalhamento do fechamento do ambiente e materiais que constituem o cômodo que determinam a reverberação dos ruídos.

O museu revelou-se positivamente na fala dos professores como possibilidade de espaço formador, a partir da identificação da representação do museu como equipamento sociocultural. Nesse sentido, conhecê-lo mais profundamente é fundamental para a visão que os professores constroem sobre a cultura e a sociedade. O professorado apontou também para a importância de se estabelecer um contato mais direto entre as instituições Escola e Museu, contando com a ajuda de formulação de políticas públicas educacionais nas quais se estabeleceriam uma parceria mais estreita entre as secretarias de Educação e de Cultura, até mesmo podendo incluir outras instituições de formação de professores, por exemplo: as universidades e centros de pesquisa e extensão.

A representação do Museu como um ambiente educativo até mesmo pelos seus funcionários é afetada por forte influência da escola nesse processo. Visto que foi a partir das experiências que tiveram com e nas escolas que eles interpretam algumas ações e destacam os pontos em comum entre as duas instituições e alguns buscam avançar nesse sentido. Perceber a ação educativa por parte dos museus de forma mais autônoma estabelece uma distinção dos modos próprios de atuar com o museu, dando ênfase ao espaço de socialização diferente do

que é realizado na escola.

Este espaço educativo, apesar de autônomo em relação à escola, se apresenta como local relevante para o desenvolvimento da educação patrimonial. A compreensão dos sujeitos sobre a educação patrimonial não foi diretamente explorada, pois não era o foco da nossa pesquisa, contudo, podemos perceber que, apesar de existir uma conotação da educação patrimonial mais aproximada a uma ação educativa de certa forma preservacionista, constatou-se um movimento de transição de sua compreensão sobre essas ações. Muitos indicaram que a educação patrimonial desenvolvida pelos museus também tornaria o patrimônio comum conhecimento, ambiente propício a reflexões e questionamentos, além de estimular os alunos na sua própria identificação.

Pode-se, assim, desenvolver um trabalho informativo sobre o papel que a educação patrimonial é capaz de desempenhar no contexto dessa relação museu- escola. Tal reconhecimento levanta ainda outra necessidade: a realização de estudos do uso de novas linguagens e tecnologias no ensino das disciplinas nas escolas, uma vez que os professores destacaram a relevância que dão os museus como sendo uma opção de recurso que disporiam para explorarem a linguagem visual com o intuito de formar um novo modo de olhar e compreender o processo histórico e a arte.

Esta última aparece como o segundo ponto relevante na formação das representações por parte do professorado acerca de Museu. A arte se revela como um conhecimento que pode estreitar os laços dos professores com a instituição museológica para denotar uma maior liberdade na atuação dos docentes frente às exposições, além de proporcionar a aprendizagem mais subjetiva. A arte, assim como a história, parece ser um elemento que o professorado apresenta maior segurança para estabelecer um contato com os museus. Entretanto, vale considerar que a arte também tem sido ao longo dos anos secundarizada na formação dos professores, portanto, destacam-se mais uma vez a importância de serem realizados processos formativos que incluam esta temática como integradora na formação dos profissionais.

Em suma, os elementos apontados pelos sujeitos revelam a dicotomia entre as representações que foram construídas acerca dos museus e como elas influenciam suas práticas concretas e, de certo modo, atrapalham o contato com as instituições. Os funcionários atuam, muitas vezes, sem capacitação para a função, em uma frente de trabalho pedagógico enquanto poderiam elaborar estratégias juntamente com os professores desde o planejamento até a realização e o retorno das visitas.

Desse modo, a formação educativa poderia alcançar melhores resultados caso os

professores visitassem a exposição em um momento anterior à visita da instituição escolar. Nesse momento, os professores poderiam buscar, junto aos monitores, informações e dados relevantes acerca da exposição, de modo a subsidiar a formulação de atividades/exercícios verdadeiramente pertinentes, que poderiam ser passados aos alunos para lhes direcionar na busca por aprendizado durante a visitação. Por outro lado, a proposição de exercícios com perguntas genéricas e sem conexão com a temática da exposição pode deixar a desejar no estímulo ao aprendizado.

Por fim, destacamos que, assim como os professores reconheceram o museu como uma instituição plural, a presente pesquisa muito provavelmente não pôde atender a todas as perspectivas e possibilidades indicadas pelos dados. Isso reforça a relevância de se introduzir este debate e convida para possivelmente retomar algumas questões que porventura não tenham sido exploradas, assim como também o direcionamento para outras regiões a serem contempladas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

AGUIAR, D. V. de. O papel da caminhada na arquitetura. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 22, n. 31, p. 95-114, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2316-1752.2015v22n31p96>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/P.2316-1752.2015v22n31p96/10676>. Acesso em: ago. 2017

ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 50-56, set./dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i10p50-56>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36322/39042>. Acesso em: mar. 2018

ALMEIDA, J. M. P. de; ARAÚJO, F. M. O. Arquivos de museus: um panorama Brasil. **Ariús**, Campina Grande, v. 21, n. 2, p. 9-31, jun./dez. 2015. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v21n2/00_arius_v21_n2_2015_edicao_completa.pdf. Acesso em: mar. 2018

AMADO, J; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ARFELLI, A. C. Áreas verdes e de lazer: considerações para sua compreensão e definição na atividade urbanística de parcelamentos do solo. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 33, jan./mar. 2004. Disponível em: <http://www.revistajustitia.com.br/artigos/3d0b6b.pdf>. Acesso em: jun. 2018

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9284**: equipamento urbano: classificação. Rio de Janeiro: ABNT, 30 mar. 1986. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=6687>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRY, A. On interactivity: consumers, citizens and culture. *In*: MACDONALD, S. (org.). **The politics of display**: museums, science, culture. London: Routledge, 2001. p. 98-117.

BAUDRILLARD, J. Função-signo e lógica de classe. *In*: BAUDRILLARD, J. **A economia política dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAUMAN, Z. A cultura do lixo. *In*: BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BORGES, R. M. R. *et al.* Contribuições de um museu interativo à construção do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 113-122, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4076/2640>. Acesso em: jun. 2018

- BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 30, p. 3-6, nov. 1979. DOI: <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654. Acesso em: mar. 2018
- BOURDIEU, P. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, P. **O consumo como estratégia de distinção**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**. São Paulo: Zouk, 2003.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Gôuts de classe et styles de vie. (Excerto do artigo “Anatomie du goût”). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 2, n. 5, p. 18-43, out. 1976. DOI: <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3471>. Disponível em: www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_5_3471. Acesso em: mar. 2018
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28228/30059>. Acesso em: jun. 2018
- BRANDT, J. **Violência simbólica: uma reflexão acerca do *habitus* docente**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/626>. Acesso em: maio 2018
- BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9284. [Dispõe sobre a proposta de cancelamento da ABNT NBR 9284:1986]. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, p. 119, 2 jun. 2015.

BRUNO, C.; CHAGAS, M.; MOUTINHO, M. (ed.). Sociomuseology I. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 27, n. 27, 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/44>. Acesso em: mar. 2018

BRUNO, M. C. O. Definição de curadoria: os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial. *In*: BITTENCOURT, J. N. (org.); JULIÃO, L. (coord.). **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais: Superintendência de Museus, 2008. p. 16-25. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/1caderno_diretrizes_museologicas_2.pdf. Acesso em: abr. 2019

CABRAL, M. **A palavra e o objeto**. Fortaleza: Secult: Museu do Ceará, 2006.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2018

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

COMXALL, H. How language means: an alternative view of museums text. *In*: KAVANAGH, G. (org.). **Museum languages: objects and texts**. Leicester: Leicester University Press, 1991.

CORREA, L. M. Z. Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. **Contexto Educativo**, [s. l.], v. 28, n. 7, p. 5-10, 2003.

CURY, M. X. **Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, M. X. Museologia, novas tendências. *In*: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos; LOUREIRO, M. L. de N. M. (org.). **Museu e museologia: interfaces e perspectivas**. Rio de Janeiro: MAST, 2009. (MAST Colloquia, v. 11). Disponível em: http://site.mast.br/hotsite_mast_colloquia/pdf/mast_colloquia_11.pdf. Acesso em: out. 2018

DAVALLON, J. La médiation: la communication en procès? **MEI: Médiations et Information**, [s. l.], n. 19, p. 37-59, 2003. Disponível em: https://mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf. Acesso em: fev. 2019

DELICADO, A. Microscópios, batas brancas e tubos de ensaio: representações da ciência nas exposições científicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 83, p. 79-98, 2008.

DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.454>. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/rccs/454>. Acesso em: fev. 2019

DELICADO, A. Os museus e a promoção da cultura científica em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 51, p. 53-72, maio 2006. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292006000200004. Acesso em: fev. 2019

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOURADO, I. P. Senso comum e ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 213-229, jul./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57154>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-213.pdf>. Acesso em: mar. 2019

DRISCOLL, M. P.; VERGARA, A. Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. **Pensamiento Educativo**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 81-99, 1997. Disponível em:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/100>. Acesso em: fev. 2018

DURANT, J. The challenge and opportunity of presenting ‘unfinished science’. *In*: CHITTENDEN, D.; FARMELO, G.; LEWENSTEIN, B. V. (ed.). **Creating connections: museums and the public understanding of current research**. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

ELIAS, D. C. N.; ARAÚJO, M. S. T.; AMARAL, L. H. Articulação entre espaços formais e não formais de aprendizagem visando o ensino de conceitos de astronomia. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 17., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: SNEF, 2007. p. 1-10.

FAURE, E. *et al.* **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>. Acesso em: jun. 2018

FERNANDES, R. S.; MAZZA, D. A produção científica no campo da educação não formal: dissertações e teses no sistema de informação da BDTD. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 507-528, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n2p507-528>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3208/2991>. Acesso em: mar. 2019

FOCHESATTO, C. M. A imagem do museu: educação patrimonial na educação básica. **Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p.221-231, set. 2012. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31222>. Acesso em: jun. 2019

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANK, R. La mémoire et l’histoire. **Les Cahiers de l’HTP**, Paris, n. 21, p. 66-67, nov.1992.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2012a.

GOMES, A. O.; OLIVEIRA, A. A. R. de. A construção social da memória e o processo de resignificação dos objetos no espaço museológico. **Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 42-55, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/136>. Acesso em: jun. 2019

GONDIM, J. P. **Capital cultural e ensino de arte**: formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural. Curitiba: CRV, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004. (Original publicado em 1950).

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994.

HOOPER-GREENHILL, E. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. *In*: HOOPER-GREENHILL, E. (ed.). **The educational role of the museum**. London: Routledge, 1994.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.

ILLICH, I. **After deschooling, what?** New York: Harper & Row, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Guia dos museus brasileiros**. Brasília: IBRAM, 2011. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/guia-dos-museus-brasileiros/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Rede Nacional de Identificação de Museus. **Museus no Brasil**. Disponível em: <https://renim.museus.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

IRWIN, A. **Ciência cidadã**. Lisboa: Piaget, 1998.

JEDŁOWSKI, P. Memory and sociology: themes and issues. **Time & Society**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 29-44, 2001.

JULIÃO, L. Pesquisa histórica no museu. *In*: CADERNO de diretrizes museológicas 1. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura: Superintendência de Museus, 2006. p. 95-107. Disponível em: http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf. Acesso em: jun. 2018

KIEFER, F. Arquitetura de museus. **Arqtexto**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 12-25, 2000.

Disponível em:

https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_1/1_Kiefer.pdf. Acesso em: maio 2017

LAMAS, J. M. R. G. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LAWRENCE, G. Object lessons in the museum medium. *In*: PEARCE, S. (ed.). **Objects of knowledge**. London: The Athlone Press, 1990. p. 103-124.

LEITÃO, L. (org.). **As praças que a gente tem, as praças que a gente quer**: manual de procedimentos para intervenção em praças. Recife: Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, 2002.

LIRA, A. A. D. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LONGHINI, M. D.; JACOBUCCI, D. F. C. Representações sociais de licenciandos em física sobre museus de ciências, monitoria em astronomia e formação profissional. **Experiências em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 50-65, ago. 2011. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID146/v6_n2_a2011.pdf. Acesso em: abr. 2019

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

LOUREIRO, J. M. M.; LOUREIRO, M. L. N. M. Museus e divulgação científica: singularidades da transferência da informação científica em ambiente museológico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DA INFORMAÇÃO, 7., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: CIFORM, 2007.

LYNCH, K. A imagem do meio ambiente. *In*: LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *In* : JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11., 2012, Liège. **Actes [...]**. Liège : JADT, 2012. p. 687- 699.

MCLUHAN, M. **Gli strumenti del comunicare**. Trad. italiana di Ettore Capriolo. Milano: Garzanti, 1986.

MEDEIROS, M. do C. V. de. Museu e sociabilidade: o papel do museu na educação patrimonial e incentivo à cultura. *In*: COLÓQUIO DE HISTÓRIA, 5., 2011, Recife. **Anais eletrônicos [...]**. Recife: UNICAP, 2011. Tema: Perspectivas históricas: historiografia, pesquisa e patrimônio. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.785-794.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MEDEIROS, M. M. **O design para a experiência na expografia do museu**: a relação entre o ambiente da exposição e a recepção do público no museu Cais do Sertão. 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/647>. Acesso em: jan. 2018

MORAES, P. R. de *et al.* A teoria das representações sociais. **Direito em Foco**, Amparo, p. 17-30, 2014. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/teoria_representacoes.pdf. Acesso em: abr. 2018

MORTON, A. Tomorrow's yesterdays: science museums and the future. *In*: LUMLEY, R. (ed.). **The museum time-machine**. London: Routledge, 1990. p. 128-143.

MURTA, S. M.; ALBANO, C. (org.). **Interpretar o patrimônio**: Um exercício de olhar. Belo Horizonte: Editora UFMG: Território Brasilis, 2002.

NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre de palavras. *In*: COUTINHO, M. P. L. (org.). **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: EDUFPB, 2003. p. 67-77.

NORA, P. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: fev. 2019

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: maio 2019

OLIVEIRA, G. P. **O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.1, n.2, p. 40- 48, maio/ago. 2017.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

OVIGLI, D. F. B. Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 133-149, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10319>. Acesso em: jun. 2018

OVIGLI, D. F. B.; FREITAS, D. Contribuições de um centro de ciências para a formação inicial do professor. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos [...]**. Ponta Grossa: UTFPR, 2009. p. 693-708. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo3.pdf. Acesso em: ago. 2018

PACHECO, R. de A. Cidadania e identidade social: uma aproximação teórica para o entendimento das representações e práticas políticas. **Mneme: Revista de Humanidades**, Caicó, v. 2, n. 03, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/38/29>. Acesso em: maio 2019

PACHECO, R. de A. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2018

PALHARES, J. A. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 2, p. 53-84, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13966>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13966/10549>. Acesso em: abr. 2018

PANESE, F. Les régimes muséologiques dans le domaine des sciences. *In*: PELLEGRIN, M. (ed.). **Sciences au musée, sciences nomades**. Genève: Georg Éditeur, 2003. p. 7-28.

PAULINO, H. Museus e escolas: visitas orientadas. **Carta Capital**, São Paulo, 3 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-museu-e-escola-visitas-orientadas/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PENNYFATHER, K. **Guide to countryside interpretation** : interpretive media and facilities. [S.l.] : HMSO for Countryside Commission and Countryside Commission for Scotland, 1975. pt. 2.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>. Acesso em: mar. 2018

PITTS, A. **Planning and design strategies for sustainability and profit**: pragmatic sustainable design on building and urban scales. Oxford: Architectural Press, 2004.

PRETO, M. H. de F. **Sistemas de espaços livres públicos**: uma contribuição ao planejamento local. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-03052010-164003/pt-php>. Acesso em: maio 2019.

QUEIRÓZ, G. *et al.* Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, João Pessoa, v. 2, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4144>. Acesso em: jul. 2018

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Editorial Gradiva, 1998.

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RODRIGUES, A. R. O museu histórico como agente de ação educativa. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 215-222, dez. 2010. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/10423>. Acesso em: jul. 2018

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, H. de A.; SILVA, K. V. N. da; LIMA, A. C. de S. Sistema de espaços livres na área central de Campina Grande (PB). *In*: COLÓQUIO QUAPÁA-SEL, 10., 2015, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: FAUUSP, 2015. Disponível em: <http://quapa.fau.usp.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Sistema-de-espacos-livres-na-area-central-de-Campina-Grande-PB.pdf>. Acesso em: maio 2017

SILVA, H. de A.; SILVA, K. V. N. da; LIMA, A. C. de S. **Sistema de espaços livres na área central de Campina Grande (PB)**. Campina Grande: EDUFPG, 2017.

SILVA, S. G. Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. *In*: BARRIGA, S.; SILVA, S. G. **Serviços Educativos na Cultura**. Porto: Setepés, 2007. (Coleção Públicos, n. 2). Disponível em: https://portefolioseminarior.webnode.pt/_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf. Acesso em: jul. 2019

SILVA, S. P. da. **Museu como instituição guardiã e anfitriã**: representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4718>. Acesso em: set. 2018

SILVERSTONE, R. The media is the museum: on objects and logics in times and spaces. *In*: DURANT, J. (ed.). **Museums and the public understanding of science**. London: Science Museum, 1998. p. 34-42.

SILVESTRE, A. L. **Análise de dados e estatística descritiva**. Lisboa: Escolar Editora, 2007.

SOARES, A. L. R. Educação patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. *In*: SOARES, A. L. R. (org.). **Educação patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: EDUFMS, 2003.

SOUZA, V. L. T. de; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. de C. G. dos. Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000400375&lng=en&nrm=iso. Acesso em: ago. 2019

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: mar. 2018

TILDEN, F. **Interpreting our heritages**. North Carolina: University of North Carolina Press, 1967.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1998.

TRILLA, J.; A educação não formal. *In*: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VALENTE, V.; OLIVEIRA, T. A. Hierarchical linear models in education sciences: an application. **Biometrical Letters**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 71-86, 2009.

VANDENBERGHE, F. O real é relacional: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. *In*: VANDENBERGHE, F. **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1).

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA FUNCIONÁRIOS E/OU GESTORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE
ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
O MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO: UM ESTUDO EM CAMPINA
GRANDE/PB**
Mestranda: Renata Carlos de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA FUNCIONÁRIOS E/OU GESTORES

- 1 – O que significa Museu para você?
- 2 – Como tem sido a experiência de visitação na instituição?
- 3 – Qual o papel da equipe de trabalho do Museu junto ao visitante?
- 4 – Quais aspectos você considera como muito importantes para uma boa experiência museológica?
- 5 – Como tem sido a experiência de visitação escolar na instituição?
- 6 – Como você avalia a qualidade da atividade educativa proposta no seu local de trabalho?
- 7 – Qual o seu papel junto aos professores?
- 8 – De que forma seu trabalho colabora com atividades educativas? Quais dificuldades você enfrenta nesse processo?
- 9 – Quais sugestões você daria para um melhor aproveitamento da interação museu-escola?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
Pesquisa “MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO: UM ESTUDO EM CAMPINA
GRANDE/PB”

Mestranda: Renata Carlos de Oliveira.
Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Código do Participante: _____ Sexo: FEM () MASC ()
E-mail: _____ Museu: _____
Quanto tempo de serviço? _____
Qual sua formação (considere o maior nível)?
() Ensino Médio
() Graduação. Especifique: _____
() Pós – graduação. Especifique: _____

QUESTIONÁRIO

1) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada Associação Livre de Palavras (ALP), que consiste em uma atividade na qual ao ler ou escutar uma palavra-estímulo, você escreve as palavras (unicamente palavras) que lhe vêm à mente, em sequência. É importante sua sinceridade, de modo a registrar o que você, de fato, pensou. Ao ler a palavra-estímulo abaixo, quais palavras que você pensou:
MUSEU

2) Por favor, enumere por ordem de importância, as suas respostas acima (de 1 a 5).

3) Justifique a palavra indicada como a mais importante:

04) Você tem conhecimento das propostas pedagógicas acerca da educação patrimonial por parte da rede municipal de ensino?
() Não () Sim

05) Ao viajar, você costuma visitar museus?
() Nunca () Raramente () Ocasionalmente
() Frequentemente () Muito Frequentemente

06) Você realiza visitas aos museus de Campina Grande?

Nunca Raramente Ocasionalmente

Frequentemente Muito Frequentemente

07) Marque em cada um dos equipamentos, abaixo, a frequência média de sua utilização mensal.

Equipamentos urbanos	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito Frequentemente
Cinema					
Museus					
Parques públicos					
Shoppings					
Teatros					

08) Como você avalia a relação Museu-Educação?

9) Como você avalia o trabalho que as instituições museológicas exercem em sua cidade?

10) Quais sugestões você daria para otimizar essa experiência Museu-Escola?

11) Marque sobre a sua experiência com os seguintes museus

MUSEUS	Conheço	Visitei	Participei de atividade pedagógica nesse museu
Museu do Sesi			
Museu do Algodão			
Museu da Ciência e Tecnologia			
Museu Histórico e Geográfico			
Museu de Arte Popular da Paraíba			
Museu Vivo do Nordeste			
Espaço Museal José Pinheiro			
Museu interativo do Semiárido			

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisa “MUSEU COMO AMBIENTE EDUCATIVO: UM ESTUDO EM CAMPINA GRANDE/PB”

Mestranda: Renata Carlos de Oliveira. Orientador:
Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Código do Participante: _____ Sexo: Fem. () Masc. ()

E-mail: _____

Escola: _____ Disciplina: _____

Quanto tempo de experiência docente? _____ anos.

Você já trabalha/ou em escola da rede privada de ensino? () Não () Sim

Qual sua formação? _____

() Graduação em _____

() Outra Graduação. Especifique: _____

() Pós- graduação. (Maior Nível) Especifique: _____

QUESTIONÁRIO

1) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada Associação Livre de Palavras (ALP), que consiste em uma atividade na qual ao ler uma palavra-estímulo, você escreve as palavras (unicamente palavras) que lhe vêm à mente, em sequência. É importante sua sinceridade, de modo a registrar o que você, de fato, pensou. Ao ler a palavra-estímulo abaixo, quais palavras que você pensou:

MUSEU

2) Por favor, enumere por ordem de importância, as suas respostas acima (de 1 a 5).

3) Justifique a palavra indicada como a mais importante:

04) Como você avalia sua formação inicial para atividades fora do ambiente escolar?

() Excelente () Boa () Regular () Ruim () Péssima

05) Como você avalia sua formação continuada para atividades fora do ambiente escolar?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

06) Como você avalia as opções de atividades pedagógicas extraescolares disponíveis na sua cidade?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

07) Com qual frequência você realiza atividades fora do ambiente escolar?

Nunca Raramente Ocasionalmente Frequentemente

Muito Frequentemente

08) Quanto aos incentivos disponíveis aos docentes para a realização dessas atividades, você avalia como:

Excelente Bom Regular Ruim Péssima

09) Você tem conhecimento das propostas pedagógicas acerca da educação patrimonial por parte da rede municipal de ensino?

Não Sim

10) Ao viajar, você costuma visitar museus?

Nunca Raramente Ocasionalmente Frequentemente

Muito Frequentemente

11) Você realiza visitas aos museus de Campina Grande?

Nunca Raramente Ocasionalmente Frequentemente

Muito Frequentemente

12) Marque em cada um dos equipamentos, abaixo, a frequência média de sua utilização mensal.

Equipamentos urbanos	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito Frequentemente
Cinema					
Museus					
Parques					

públicos					
Shoppings					
Teatros					

13) Como você avalia a relação Museu-Educação?

14) Como você avalia o trabalho que as instituições museológicas exercem em sua cidade?

15) Quais sugestões você daria para otimizar essa experiência Museu-Escola?

16) Marque sobre a sua experiência com os seguintes museus:

MUSEUS	Conheço	Visitei	Participei de atividade pedagógica nesse museu
Museu do Sesi			
Museu do Algodão			
Museu da Ciência e Tecnologia			
Museu Histórico e Geográfico			
Museu de Arte Popular da Paraíba			
Museu Vivo do Nordeste			
Espaço Museal José Pinheiro			
Museu interativo do Semiárido			