

Prática formativa no museu: ampliando as possibilidades de atuação do pedagogo em espaços museais

Training practice at the museum: expanding the possibilities of the pedagogue's performance in museum spaces

Nilzilene Imaculada Lucindo¹

Daniel Cardoso Alves²

Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro³

Resumo: O artigo socializa uma prática formativa desenvolvida em um museu universitário, o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2017 e apresenta os resultados investigados de uma ação extensionista. Seu propósito é discutir a formação e a atuação de pedagogos no espaço museológico. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que contou com 94 licenciandos de Pedagogia participantes desta ação tomada como caso empírico de análise. Os dados, tratados em conformidade com a técnica de análise de conteúdo, evidenciam a concepção desses acadêmicos acerca do museu; o tipo de público visitante dessas instituições; as atividades que um museu proporciona para seu público; o que os professores intentam ao propor uma visita com seus alunos ao museu; as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia que buscam evidenciar outros espaços de atuação aos pedagogos; a formação que seria necessária para atuar como pedagogo no museu, bem como, a relevância da experiência vivenciada. Os resultados indicaram que 79,8% dos licenciandos não têm o hábito de visitar museus, 98,9% consideram o museu como um espaço educativo e 97,8% entendem que há espaço de trabalho para o pedagogo nesse *locus*. Conclui-se que esta ação extensionista constitui uma via de formação profissional, entretanto, na visão dos licenciandos, a formação necessária para atuar no museu requer o estudo de disciplinas relacionadas à educação em espaços não escolares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Formação de Pedagogos; Espaços não Escolares; Museus.

Abstract: The article socializes a training practice developed in a university museum, the Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais, in the year of 2017 and presents the investigated results of an extension action. Its purpose is to discuss the training and performance of pedagogues in the museum space. The qualitative nature research adopted bibliographic, documentary and field research as procedures, with 94 Pedagogy graduates participating in this action as an empirical analysis case. The data, treated in accordance with the content analysis technique, highlighted the conception of these academics about the museum; the type of visiting public at these institutions; the activities that a museum provides for its public; what teachers intend when proposing a visit with their students to the museum; the disciplines offered in the Pedagogy course that seek to highlight other areas of activity for pedagogues; the training that would be necessary to act as a pedagogue in the museum, as well as the relevance of the experience lived. The results indicated that 79.8% of undergraduates do not have the habit of visiting museums, 98.9% consider the museum as an educational space and 97.8% understand that there is a work space for the educator in this locus. It is possible to conclude that this extension action constitutes a

1 Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG e Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutoranda em Educação. E-mail: nilzilenelucindo@yahoo.com.br

2 Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutorando em Educação. E-mail: daniel.alves@uemg.br

3 Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutora em Educação. E-mail: macilene.ribeiro@uemg.br

way of professional training although, in the undergraduate students view, the necessary qualification to work in the museum requires the study of education in non-school spaces related disciplines.

Keywords: Pedagogy Course; Pedagogues Qualification; Non-school Spaces; Museum.

Introdução

Há pouco mais de oito décadas o curso de Pedagogia mantém a sua tradição em formar profissionais que atuarão nos sistemas educacionais e, especialmente, nas escolas. Durante esse tempo, a escola perdurou-se como campo simbólico de atuação do pedagogo. Todavia, na contemporaneidade, tem-se visto uma ampliação dos espaços de atuação do pedagogo, principalmente, a partir da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que instituiu as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia – Licenciatura. Em seu bojo, essa resolução corrobora para ampliar os campos de trabalho do pedagogo ao destacar a necessidade de o curso propiciar conhecimento sobre os espaços não escolares, bem como, de se preparar o egresso para atuar em espaços escolares e “espaços não escolares”.

O supracitado regulamento ratifica que o espaço de atuação do pedagogo transcende o campo simbólico já determinado e evidencia que o currículo do curso não deve estar direcionado apenas para as atividades docentes.

Verifica-se, dessa forma, que o enfoque dado aos espaços não escolares na legislação vigente é expressivo, uma área que, até pouco tempo, não era significativamente explorada no curso e nas pesquisas que investigam a atuação do profissional de Pedagogia. Pode-se dizer que o número reduzido das pesquisas que enfocam o pedagogo fora do âmbito escolar decorre, provavelmente, da ênfase que vem sendo dada ao processo formativo, visto que, ao longo desses anos, os currículos têm privilegiado a formação direcionada à atuação no espaço escolar. Consequentemente, influenciava-se o campo de inserção profissional dos egressos que, desde a criação do curso, majoritariamente, é o escolar. Nessa mesma direção, as temáticas de investigação, em maior número, tomam como objeto de estudo o pedagogo no espaço escolar em detrimento daqueles profissionais que se inserem nos diversos contextos não escolares.

Nesse sentido, é relevante problematizar e refletir sobre a perspectiva formativa assumida pelos cursos de graduação em Pedagogia em relação à atuação do pedagogo em espaços escolares. Para tanto, comunga-se do entendimento de Pimenta *et al.* (2017) e Severo (2017) que consideram que a formação sob o prisma, em questão, tem se revelado frágil. Essa formação, muitas vezes, está limitada ao estudo de uma única disciplina no currículo ou com carga horária reduzida, quando não, é viabilizada apenas por meio de visitas técnicas, além do fato de que algumas instituições de ensino superior (IES) desconsideram o espaço não escolar como um campo de estágio.

Pensando no amplo significado conferido à Pedagogia, ciência da educação, assim como Franco (2008), Libâneo (2010) e Severo (2015b), entende-se que as práticas educativas não se restringem aos espaços escolares. No século XXI, cada vez mais, elas permeiam toda a sociedade e, mediante essa expansão, vivencia-se uma “pluralização dos cenários de ação profissional do pedagogo” (SEVERO, 2015b, p. 133).

Em face do exposto pergunta-se: os cursos de Pedagogia têm formado profissionais aptos a se inserirem nesses múltiplos espaços que despontam, a exemplo dos hospitais, dos museus, dos presídios, das organizações não governamentais, dos centros de abrigo e acolhimento, das empresas, das varas cíveis

e criminais e de inúmeros outros contextos? Apesar de não se configurarem como *locus* usuais para a inserção do pedagogo, os ambientes referenciados se constituem diferentes espaços de aprendizagem e neles se realizam atividades educativas que atendem a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A relevância dessa indagação deve-se ao fato de que, como já apontado nos estudos supracitados, ao longo desses anos, a formação para atuar em espaços não escolares ainda não se constituiu uma preocupação para os atuais cursos de graduação em Pedagogia.

Os dados compartilhados, nestas páginas, tratam-se dos resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvida a partir da ação de extensão, denominada Encontro de Formação de Pedagogos⁴ “O Pedagogo no Museu”, realizada no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais⁵ (MHNJB/UFMG).

O museu é um órgão suplementar da UFMG e um relevante espaço de preservação do patrimônio natural e cultural. De acordo com o Plano Museológico (UFMG, 2015), a instituição foi instalada no ano de 1969, ocupa uma área de 600.000 m² e, na qualidade de museu universitário, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, divulgando o conhecimento científico produzido a partir do seu acervo, o qual torna-se basilar para a realização de suas atividades.

O acervo da instituição é constituído por coleções de distintas áreas do conhecimento como a Arqueologia, Paleontologia, Geologia, Botânica, Zoologia, Etnografia, Cartografia Histórica, Arte Popular e Documentação Bibliográfica e Arquivística. O MHNJB também é famoso por abrigar o Presépio do Pipiripau, obra tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 1984 (UFMG, 2015).

As atividades extensionistas, de cunho educativo e cultural, são coordenadas pelo Centro de Extensão (CENEX) com o apoio dos demais setores e destinam-se ao público escolar (discentes, professores e pedagogos atuantes na Educação Básica), bem como, a acadêmicos das variadas licenciaturas, dentre elas, a Pedagogia e demais visitantes que buscam a instituição museológica.

O Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu” foi instituído em 2015 com vistas a atender a demanda⁶ apresentada em 2014 por licenciandos de Pedagogia, os quais almejavam conhecer as atividades educativas que são desenvolvidas por essa instituição museológica. A ação teve como ideia central a discussão a respeito da formação de pedagogos para atuar em espaços não escolares, especialmente, em museus.

Realizado anualmente, o mencionado projeto tem como objetivo geral ampliar o conhecimento dos licenciandos e pedagogos sobre as ações educativas do MHNJB. Como objetivos específicos, essa ação busca expandir o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como um possível *locus* de atuação do pedagogo; diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar, aos pedagogos em exercício, conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta.

4 Ação de Extensão registrada no Sistema de Informação da Extensão da UFMG sob o número 201820, aprovada pelo Conselho Diretor do MHNJB/UFMG em 06 de julho de 2016.

5 Para conhecer mais sobre a instituição acesse: <<https://www.ufmg.br/mhnjb/>>.

6 A demanda foi apresentada durante o desenvolvimento da Oficina “O Professor no Museu”, ação de extensão que tem como público-alvo os docentes que atuam na Educação Básica.

Metodologicamente, o Encontro de Formação de Pedagogos tem a duração de 8 horas e sua programação inclui palestras, visita guiada aos espaços expositivos, caminhadas pelas trilhas do museu, oficinas e trabalhos em grupos. Desde o seu ano de implementação, a ação já alcançou um público-alvo de 726 participantes, quantitativo que expressa a aceitação do público e possibilita a sua continuidade. Os dados que subsidiaram a elaboração deste artigo foram coletados durante os 05 encontros realizados no ano de 2017 visando alcançar o último objetivo específico definido para a ação extensionista em epígrafe. Nesse ano, o número de participantes totalizou 172 sujeitos, entre licenciandos em Pedagogia, pedagogos e docentes. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário constituído de questões abertas e fechadas que buscavam explorar a percepção do público participante acerca da instituição museológica, da formação e da profissão de pedagogo, dentre outras questões. Foram devolvidos 142 questionários (133 de licenciandos⁷; 8 de pedagogos e 1 de docente).

De posse desses dados, neste artigo socializa-se a visão de 94 licenciandos em Pedagogia que responderam ao questionário e representam uma amostra de 70,7% dos graduandos que participaram da investigação em 2017.

Ancorando-se em uma metodologia de cunho qualitativo, fez-se uso da pesquisa bibliográfica recorrendo a autores que abordam temáticas relacionadas ao curso de Pedagogia, à formação de pedagogos, à Pedagogia como ciência da educação e às práticas educativas que ocorrem nos espaços não escolares, neste caso, nos museus. Na etapa de pesquisa documental, foram analisadas as regulamentações referentes ao curso de Pedagogia no Brasil. E na terceira etapa, a pesquisa de campo, tomou-se como participantes os licenciandos em Pedagogia inscritos na ação de extensão em comento. Os dados coletados foram organizados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A partir do recorte estabelecido, buscou-se discutir as concepções desses licenciandos acerca do tipo de público que frequenta os museus; das atividades que um museu proporciona para seu público; dos propósitos do docente ao propor uma visita com seus alunos ao museu; das disciplinas ofertadas no curso que buscam evidenciar outros espaços de atuação aos pedagogos; da formação que seria necessária para atuar como pedagogo no museu; e da relevância da experiência vivenciada.

Intenta-se, com a socialização desses resultados, reafirmar a necessidade de se incluir os espaços não escolares na formação do pedagogo dada a organização existente, hoje, nos cursos de Pedagogia que privilegiam a docência e o espaço escolar no processo de formação, bem como, divulgar práticas e experiências que contribuem para formar e evidenciar os novos campos de trabalho nos quais o profissional de Pedagogia pode se inserir, além de contribuir com a expansão de estudos relativos à atuação do pedagogo em museus e que explicitem as potencialidades educativas do espaço museológico.

O artigo está estruturado em 4 seções. A primeira seção constitui-se desta introdução que problematiza a temática abordada, apresenta a ação de extensão que deu origem à pesquisa, seus objetivos, a metodologia adotada e o recorte estabelecido para a exposição dos dados. Na seção 2, aborda-se o referencial teórico, com foco na discussão da Pedagogia como ciência da educação. Os achados da investigação são discutidos na seção 3, possibilitando uma abordagem das dimensões sociológica, cultural, geográfica e pedagógica, as quais são inerentes ao espaço museal. Por fim, na seção 4, algumas considerações foram tecidas acerca da relação existente entre a apropriação sociocultural e pedagógica dos espaços não escolares, em especial dos museus, e o processo formativo do pedagogo.

7 Dos 133 questionários devolvidos pelos licenciandos, 39 não foram respondidos.

Referencial Teórico

Lacunas quanto a identidade do pedagogo e a natureza do curso de Pedagogia são aparentes e, desde os anos 1980, permeiam o debate no qual insiste-se em limitar a esse curso a tarefa de formar exclusivamente professores para a Educação Infantil (EI) e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Em face da publicação das DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que avalizam, pelo menos em tese, a formação ampla do pedagogo, prevalecem as tensões no campo: o debate tem a pauta circunscrita à ideia de que a Pedagogia é uma licenciatura, e que, portanto, deve ater-se à tarefa de formar docentes; defesa da pedagogia como espaço de formação de especialistas e, ainda, a conciliação das posições anteriores que defende a formação do professor e do pedagogo.

Essa querela não é nova, surgiu há cerca de 40 anos e pode-se dizer que sobrevive à luz da herança da década de 1980. Para Libâneo (1996), o debate dessa época teve um alcance modesto de objetivos, apesar dos méritos no que tange às propostas e ações do movimento de educadores e sua influência na reformulação de currículos de algumas faculdades de educação com a concepção de um curso de Pedagogia para formar o professor, e, embora tenha um importante papel na luta pela valorização do profissional da educação, pouco contribuiu com a problemática epistemológica da Pedagogia.

A redução do exercício do pedagogo à docência e da Pedagogia a curso de formação de professores limita o campo da ciência pedagógica e privilegia a prática em detrimento da teoria. Libâneo e Pimenta (2011) apontam como consequências dessa concepção reducionista: a formação de qualquer tipo de educador como docente; a descaracterização do campo epistemológico da pedagogia e o esvaziamento da teoria pedagógica; a segregação do processo de formação de professores da EI e anos iniciais do EF das demais licenciaturas; e a eliminação do processo de formação do especialista em pedagogia.

As DCN (BRASIL, 2006) não foram capazes de suprimir essas consequências a despeito de um discurso de atendimento às exigências da sociedade globalizada e eminentemente pedagógica e suas demandas por amplos campos de atuação do pedagogo. Verifica-se que, ao permitir que ficassem implícitas as regulamentações quanto a formação e atuação do pedagogo em espaços não escolares, na maioria das vezes, de forma genérica e ao obscurecer a necessidade de um pedagogo, ao mesmo tempo docente e pesquisador, ou seja, o pedagogo *stricto sensu*⁸, as DCN deixam à deriva a formação do pedagogo para atuar em espaços extramuros escolares, nos quais parece ser essencial a sua presença.

Assim, em espaços não escolares que possuem alto potencial educativo, nos quais são produzidos saberes e são propostos comportamentos e valores, não se tem explícitas as intencionalidades de práticas pedagógicas. Como consequência, nesses espaços, provavelmente, as práticas sociais não se materializam em *práxis* pedagógica, uma vez que, desconsideram o caráter intencional da Pedagogia quando realizadas à margem da ciência da educação. Segundo Franco (2008) é preciso pedagogizar os diversos espaços educativos não escolares, sob pena de permanecerem na esfera de serem influências educacionais, deixando de contribuir para uma formação ética e emancipatória dos sujeitos. Libâneo (2001) explica que pedagogizar a ciência a ser ensinada seria estabelecer intencionalidade, submetendo os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico e político. A tarefa de promover o exercício comprometido, intencional e ético da prática educativa ou “*práxis* educativa”, conforme denomina Franco (2008), deveria ser mediada por pedagogos. Para essa autora,

8 Libâneo (2001) registra que o pedagogo *stricto sensu* seria aquele especialista que, além da docência, trabalha com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

a práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Diferentemente de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que prescindem dessas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não foram, até então, objeto de estudo da pedagogia, apesar de estarem incluídas no amplo contexto da educação (FRANCO, 2008, p. 83-84).

A práxis educativa realiza-se, predominantemente, no espaço escolar, todavia, ela abrange qualquer espaço social onde haja intencionalidade mediada por um processo de reflexão dos fins e dos meios. Considerando que o fenômeno educativo ocorre em diversos espaços não escolares e implicam no estabelecimento de diferentes práticas educativas, questiona-se qual profissional deveria conduzir esse processo educativo. De antemão, a resposta para essa questão parece óbvia por tratar-se de um processo educativo que é objeto de estudo da Pedagogia, logo, uma tarefa a ser assumida pelo pedagogo, ou como diria Franco (2008), por um cientista educacional. Contraditoriamente, na maioria dos espaços não escolares não se encontra um profissional de Pedagogia ocupando-se dos processos educacionais. Desse modo, como salienta Libâneo (2001), o curso de Pedagogia parece não compreender como o processo educativo se viabiliza e muito menos compreende a necessidade da prática social ser dirigida pedagogicamente. Nesse campo de embates, quem mais perde é a Pedagogia, dado o distanciamento do seu papel social e o esvaziamento do seu embasamento teórico, sendo a prática educativa “gradativamente colonizada, interpretada, avaliada, consumida pela ótica de diferentes profissionais, com diferentes perspectivas científicas [...]” (FRANCO, 2008, p. 73).

Excluindo-se o caráter intencional da Pedagogia, retira-se também o caráter reflexivo do processo pedagógico. A Pedagogia deixa de ser ciência para tornar-se apenas prática, um modo de ensinar, mais especificamente, um modo de ensinar exclusivamente na escola, *locus* formal institucionalizado para tal. Ao considerar-se a Pedagogia tão somente como prática e reduzi-la a um conjunto de métodos e técnicas, priva-se o docente da formação pedagógica que abrange os fundamentos da Pedagogia, uma ciência multifacetada, que inclui a docência, mas que a extrapola em muitos sentidos.

Houssaye (2004) afirma ser necessário o reconhecimento da via específica da Pedagogia, uma proposta prática, mas ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa referida a essa prática, em outras palavras, uma teoria que explica essa prática. Assim, para o autor, teoria e prática não podem ser reduzidas umas às outras: “é preciso considerar que o fato de a pedagogia estar indissolúvelmente ligada à prática não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos” (HOUSSAYE, 2004, p. 25).

Por outro lado, Houssaye (2004) adverte que a formação inicial do pedagogo deveria respeitar a própria natureza da razão prática, pois quando é desconsiderada a especificidade da formação pedagógica, nega-se a Pedagogia e o profissional que é formado nesse curso, uma vez que

[...] o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias em relação aos seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e “prática” o intelectual. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um fazer da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido (HOUSSAYE, 2004, p. 25).

Ainda de acordo com Houssaye (2004) e, ao mesmo tempo, buscando justiça para uma “causa perdida”, defende-se que a Pedagogia, a “Ciência da Educação”, deveria estar efetivamente presente em quaisquer espaços não escolares onde ocorrem práticas educativas.

Pelo exposto, parece impróprio conceber que processos educacionais, ainda que ocorram fora dos muros escolares, sejam coordenados, planejados e aplicados por profissionais com outras formações que não a pedagógica. Dessa forma, faz-se necessário reivindicar que o caráter científico e intencional dessa ciência esteja presente nos diferentes espaços de produção de conhecimento. Torna-se imprescindível que nesses espaços, atue um cientista educacional, aquele que “é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa [...] aquele que procura conjugar teoria e a prática a partir da sua própria ação” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). Como afirma esse autor,

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. [...] Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Em vista disso, o caminho não consiste em retirar a formação docente do curso de Pedagogia, mas ampliá-la, já que como salienta Franco:

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional, que reconheço como o pedagogo. Essa presença se faz necessária tanto para a construção de um ambiente investigativo – que permita e favoreça uma cultura da pesquisa, de forma a produzir conhecimentos e procedimentos científicos que estejam continuamente fertilizando e referenciando essas práticas –, como também na reconstrução e na construção de novas e atualizadas concepções da prática educativa (FRANCO, 2008, p. 99-100).

Portanto, aceitar a especificidade da Pedagogia e respeitar a natureza do saber pedagógico é condição *sine qua non* para que um curso de Pedagogia habilite o pedagogo a tornar-se um profissional crítico e reflexivo, um investigador educacional capaz de mediar a prática educativa, tendo como compromisso a tarefa de construir um projeto político pedagógico emancipatório, conforme aspiram vários currículos de faculdades de Pedagogia.

Resultados e Discussões

O grupo de licenciandos que compôs a amostra deste estudo é predominantemente do sexo feminino, contando com apenas 7,4% de estudantes do sexo oposto. São acadêmicos oriundos do estado de Minas Gerais e estão matriculados em diversos períodos do curso de Pedagogia das seguintes IES privadas: PUC Minas, Facisa, UNA, UNI-BH, FAEL, Faculdade Anhanguera e Faculdade de Nova Serrana, além da UFMG, instituição pública. Esses dados encontram-se em consonância com as características desses cursos expressas no Censo de Educação Superior de 2018. Segundo dados do censo (BRASIL, 2019), 88,2% das IES no Brasil são da rede privada, sendo que, nos cursos de licenciatura, a presença das mulheres alcança um percentual de 71,3%, enquanto os homens totalizam 28,7%.

O Gráfico 1 retrata o quantitativo de licenciandos que exercem atividade profissional remunerada.

Gráfico 1. Quantitativo de alunos que exercem atividade profissional



Fonte: Questionário

Do percentual de 79,8% que exerce algum tipo de atividade profissional, 41,3% encontram-se atuando na área de educação e os outros 58,7% atuam em área distinta.

Perguntados se possuem o hábito de visitar museus, 79,8% disseram não possuir esse hábito e apenas 20,2% costumam visitar museus. Na percepção de Dutra e Nascimento (2016, p. S126) “[...] o movimento de deslocamento do universo escolar para o universo museal forja um novo espaço e novo tempo de aprendizagem, e compõe uma vivência educativa situada em um entre-lugar”. Marandino (2008, p. 3) afirma que “sabemos hoje que a escola é, não só no Brasil, mas especialmente aqui, a responsável por promover outras experiências culturais para os cidadãos para além dela mesma”. Essa autora explicita ainda a necessidade de aproximar escolas e museus. Cazelli, Falcão e Valente (2018, p. 69) destacam que “é proposta dos museus e centros de ciência, em particular, o esforço de aproximação de seus visitantes com as questões da ciência e tecnologia, sejam elas controversas ou não”.

Percebe-se que, muitas vezes, se não for pelo incentivo da escola e de seus professores, uma grande quantidade de alunos, principalmente, aqueles oriundos da escola pública e de classes menos abastadas, ficarão privados de se inserir em aparatos científicos e culturais. Por outro lado, enquanto formadores de docentes e pensando em estimular a inserção de novos públicos no museu, acredita-se que a atividade proporcionada aos licenciandos em Pedagogia, os farão refletir sobre as potencialidades que espaços culturais e científicos oferecem para a formação dos cidadãos e, como futuros educadores, poderão fazer com que experiências como essa vivenciada no MHNJB sejam incorporadas na sua prática. Enquanto instituições sociais, escola e universidade, não podem se furtarem dessa função de garantir o acesso da sociedade aos bens culturais.

Embora seja um quantitativo pequeno que frequenta museus, para a grande maioria, 98,9%, o museu se configura como um espaço educativo. Somente 1,1% não respondeu a essa questão.

Pereira e Braga (2013, p. 86) registram que “[...] a educação proporcionada nesses espaços é também momento de ressignificar posições éticas e políticas fazendo uma crítica às estruturas sociais do mundo”.

Falcão (2009, p. 14) afirma que “os museus possuem um caráter educacional vinculado à sua própria origem, uma vez que, desde o início, se configuravam como espaços de pesquisa e ensino”. Na perspectiva de Libâneo (2010, p. 32) a educação, em sentido mais amplo, “caracteriza-se como prática social, portanto, enraizada no contexto geral da sociedade, e inclui como agentes educativos múltiplas instituições e práticas”. Partindo da perspectiva desse autor, o museu é um agente educativo. Conhecer a finalidade educativa do museu, sua relevância e suas potencialidades pedagógicas não é um fator objetivo que garante o acesso e até mesmo o interesse nato em frequentar esse espaço, haja vista a prevalência de um imaginário social que, ainda, concebe o museu como um espaço de acesso exclusivo para uma determinada camada seleta da sociedade.

Em relação ao museu se constituir um possível campo de atuação profissional para o pedagogo, 97,8% acreditam que há espaço de trabalho para o pedagogo no museu, sendo que 2,2% deixou de responder a essa questão. Na análise empreendida, esse percentual demonstra que os licenciados responderam afirmativamente a essa questão balizados nos seguintes pressupostos: na concepção já declarada acerca desta instituição como um espaço educativo; nas diretrizes que regulamentam a sua própria formação e aponta a existência de outros espaços para a inserção do pedagogo; em alguma disciplina cursada na graduação que traz esse enfoque e, por fim, podem ter se embasado na própria experiência que vivenciaram no Encontro.

A publicação *Museus em Números* (IBRAM, 2011) destacou que 51,9% dos museus pesquisados não possuem setor/divisão de ação educativa e em se tratando de recursos humanos

[...] verificou-se um corpo técnico composto, em primeiro lugar, de historiadores (859), seguidos de museólogos (477), conservadores (440), bibliotecários (424), pedagogos (406), arquivistas (301), arquitetos (151) e antropólogos (95), entre outras formações não informadas (IBRAM, 2011, p. 136).

É relevante pontuar que, como essa pesquisa foi desenvolvida há uma década, o cenário relativo aos setores educativos e ao corpo técnico que atua nas instituições museológicas pode ter sido alterado no decorrer dos últimos anos.

Ao analisar, em 2020, o número de instituições museológicas cadastradas na plataforma *Museusbr*,⁹ identificou-se, em Minas Gerais, 437 museus. Desses, a maior parte, 67,7%, promove visitas guiadas para o público, contudo, esse quantitativo muda quando se trata da oferta de atividades educativas e culturais para públicos específicos, uma vez que 69,8% não o fazem, o que pode estar relacionado com a inexistência de um Setor Educativo¹⁰, com o baixo número de profissionais que essas instituições possuem, com a formação acadêmica desses para a proposição de tais atividades, ou ainda, devido à falta de recursos para financiar as despesas com pessoal e materiais necessários para a oferta de atividades.

9 Instituída pela Portaria nº 6, de 09 de janeiro de 2017, “como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros” (BRASIL, 2017). Dados disponíveis em <<http://museus.cultura.gov.br>>.

10 Dentre as várias informações disponibilizadas pela plataforma *Museusbr* não consta se os museus cadastrados dispõem de um Setor Educativo. A informação resume-se a identificar se as instituições ofertam ou não “atividades educativas e culturais para públicos específicos”.

Severo (2015a, p. 571), ao discutir acerca da educação não escolar (ENE) como campo de práticas pedagógicas, registra que as práticas em ENE “podem se configurar como cenários de ação profissional do pedagogo e, não obstante, como objeto de investigação pedagógica”. Nesse contexto, o pedagogo seria o profissional capacitado para “imprimir sentido aos processos educativos não escolares” (SEVERO, 2015a, p. 571), tendo em vista que há uma generalização das práticas pedagógicas como se essas fossem práticas educativas podendo ser executadas por qualquer profissional que não, necessariamente, o pedagogo.

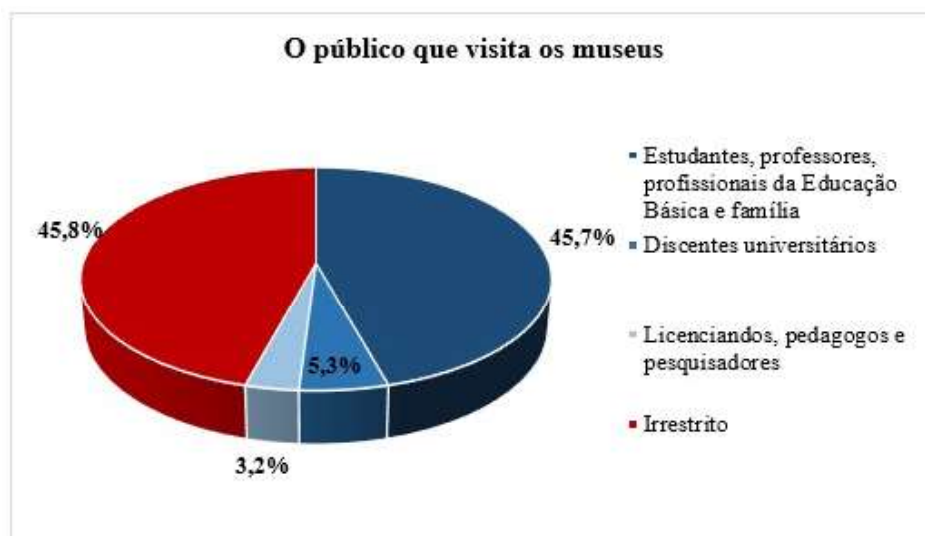
Embora o museu seja reconhecido pelos licenciandos como um espaço de inserção do pedagogo, nota-se que é um campo em consolidação, uma vez que já há pedagogos atuando em muitos museus, entretanto, o campo hegemônico de atuação desse profissional seja a escola.

Tipificar o público frequentador de espaços museais, segundo a percepção dos participantes do Encontro, significa não apenas querer caracterizar esses visitantes de acordo com a determinação estabelecida por outrem, mas, sobretudo, revelar se as respostas desses participantes exprimem uma noção de auto representatividade.

Com esse fito, questionou-se os participantes sobre o tipo de público que usualmente frequenta museus, o qual é definido por Cazelli, Falcão e Valente (2018, p. 70), de modo geral, “[...] como um grupo em construção, podendo ser composto por segmentos sociais diferentes”.

O Gráfico 2 demonstra o tipo de público frequentador dos museus, segundo a percepção dos licenciandos:

Gráfico 2. Público visitante dos museus



Fonte: Questionário

Parte das respostas revela que 45,7% dos 94 respondentes¹¹ fizeram menção ao público escolar, notadamente, estudantes, professores e profissionais diversos da Educação Básica; 5,3% citaram a presença de discentes universitários de forma genérica; e 3,2% especificaram a frequência de licenciandos, pedagogos e pesquisadores:

11 Os participantes da pesquisa foram identificados por uma letra e um numeral. Cada letra representa uma das datas em que o Encontro foi realizado, a saber: A- 29/04/2017; B- 20/05/2017; C-10/06/2017; D- 23/09/17; E- 21/10/2017. Os numerais identificam a quantidade de participantes.

A2. Alunos, universitários, pessoas que prezam pelo capital cultural.

A3. Estudantes, professores, pesquisadores.

B8. Um público vasto, pois qualquer pessoa que se interesse pela cultura pode conhecer. Hoje em especial estão aqui alunos do curso de Pedagogia.

C01. Geralmente grupos escolares.

D19. Na maioria das vezes são estudantes de escolas municipais, estaduais e universitários.

E27. Alunos, pessoas em geral, licenciandos.

E30. Alunos de escola pública e privada, universitários, pais com seus filhos, monitores e curiosos.

E39. Alunos, professores, pessoas que tem interesse na área de educação.

Do percentual de 45,7% de participantes que mencionaram os sujeitos do espaço escolar, extrai-se 20,9% que, em suas respostas, também frisaram a presença das famílias nos museus.

A1. Alunos de escolas públicas ou privadas; professores; familiares.

B19. Estudantes, professores e famílias.

E14. Estudantes, estagiários, famílias.

E16. Estagiários, universitários, pais com os filhos para adquirirem conhecimentos.

E22. Os públicos são estudantes em excursão, estagiários e família.

Do somatório desses percentuais constata-se que, para 54,2% dos participantes, museu é lugar de estudantes, professores, educadores, pesquisadores e família, logo, um espaço de conhecimento que não se dissocia de instituições tradicionais como família, escola e universidade e que, por isso, ganha significância de lugar na memória desses sujeitos, os quais investem de sentido subjetivo o seu espaço e o vincula a um princípio de pertencimento sociocultural estabelecido, *a priori*, como condição para dele se apropriar enquanto lugar.

Entender o museu como um lugar, significa compreendê-lo como palco das tessituras sociais, as quais são desveladas “em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos” (CARLOS, 1996, p. 21-22), que cada sujeito confere sócio e culturalmente ao se apropriar do espaço, dando-lhe um sentido singular (seu) em meio à pluralidade de significados. Pluralidade esta que se verifica nas respostas dos outros 45,8% participantes que compreendem que o público frequentador de museus é genérico, diversificado e irrestrito, visto que, o espaço museal é aberto a todas as pessoas que buscam por conhecimento, interação e lazer. Logo, para eles, museu é lugar de todos e para todos.

B1. Pessoas que buscam conhecimento diferenciado e histórico.

B13. Todos os públicos.

D04. Os museus são abertos para todos os tipos de pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos.

D23. Um público geral, pois nas visitas está aberto ao público.

E17. Qualquer pessoa.

E35. Público geral.

Uma análise crítica da totalidade desses percentuais remete a discussões disseminadas na década de 1960, quando Bourdieu e Darbel (1969) ao pesquisarem sobre o público e o hábito de se frequentar museus no contexto europeu, alertavam que o

museu está aberto a todos, como uma herança pública, [...] pois a entrada livre é também facultativa, reservada àqueles dotados da faculdade de se apropriar das obras, que têm o privilégio de utilizar esta liberdade e que se encontram lá legitimados em seu privilégio, ou seja, na propriedade os meios de se apropriar dos bens culturais ou, para falar como Max Weber, no monopólio da manipulação dos bens de cultura e dos signos institucionais de saúde cultural (BOURDIEU; DARBEL, 1969, p. 166-167).

Assim, quando 54,2% restringem o público museal a instituições tradicionais da sociedade, bem como, a atividades inerentes a essas instituições e, por outro lado, apenas 45,8% extrapolam esses critérios de categorização do público, infere-se que prevalece uma falsa ideia de museu como espaço aberto, visto que, nem todos foram beneficiados pelo acesso a essas instituições tradicionais, ou seja, nasceram em uma família que lhes ensinou necessidades culturais como sentidos primários e/ou tiveram acessos à escola e à universidade.

Sob o entendimento de que “os museus oferecem oportunidades para aprendizagem e entretenimento, (sendo) a educação uma das funções centrais dos museus (e que) o gerenciamento eficaz das atividades educativas em museus poderá aumentar e aprimorar essas oportunidades” (MOFFAT, 2001, p. 17), foi solicitado aos participantes que apontassem em suas respostas as possíveis atividades ofertadas por espaços museais. Do conjunto de respostas, percebe-se relação entre os discursos e as próprias atividades por eles vivenciadas no Encontro, a exemplo das palestras, da visita aos espaços expositivos, das caminhadas pelas trilhas do museu, das oficinas, dos trabalhos em grupos, das trocas de experiências, dos momentos de lazer e imersão cultural, que foram citadas de forma recorrente nas respostas, entre as quais, destacamos:

A1. Interação, contemplação, admiração. É a complementação de tudo que aprende nas salas de aula ou na sua vida cotidiana. É o passado apresentado no presente para compreendermos melhor a nossa existência.

A3. Conhecimento, informação, entretenimento e cultura.

B1. Atividade de interação, troca de conhecimento.

B8. Palestras, visitas as salas de exposição das obras, apreciação a natureza.

C01. Em relação aos museus que já visitei, apenas atividades de demonstração.

D01. Várias atividades, caminhada noturna, atividades educativas.

D02. Palestra, conscientização ambiental, interação entre grupos, informação, dinâmica do jardim sensorial entre outros.

D03. Atividades pedagógicas, lúdicas e dinâmicas.

E23. Atividades educacionais, de interação, de lazer.

As atividades de ensino e de aprendizagem configuram em diversas respostas, o que ratifica o potencial educativo dos espaços museais e a importância dos mesmos para a ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem que se dá no ambiente escolar, bem como, para a aquisição de novos conhecimentos, como se apreende nos relatos abaixo:

B14. Apreciação e oportunidades de expandir conhecimento.

D03. Atividades pedagógicas, lúdicas e dinâmicas.

D22. Exposições, oficinas, cursos, projetos, atividades pedagógicas entre outras.

D28. Proporciona lazer, cultura, como também aprendizados de forma interativa e lúdica para as pessoas.

E20. O conhecimento das coisas que há no museu, atividades relacionadas ao ensino, a prática da teoria estudada em sala de aula.

Por outro lado, a formação do professor em si, em particular, do pedagogo, é mencionada apenas pelo participante E37: “Visitas orientadas, atendimento à formação de pedagogos, atividades práticas, mostra de filmes etc”.

É provável que os demais participantes não tenham relacionado as atividades inerentes aos espaços museais com a formação do pedagogo por terem internalizado as práticas vivenciadas no Encontro de forma tão intensa que não se colocaram, também, na posição de expectadores, dado o fato de que o acervo museológico provoca fascínios, encantamentos, devaneios, curiosidades e uma gama de sentimentos naqueles que adentram o seu espaço, constituindo-se, por isso, como um local que proporciona a elevação da consciência humana do sujeito. Os museus são, nesse sentido e conforme Chagas e Storino:

[...] janelas, portas e portais; elos poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; elos políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo o que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições (CHAGAS; STORINO; 2007, p. 6).

Outra análise que, ainda, pode-se fazer diz respeito a uma ideia arcaica de que a formação do pedagogo se restrinja às instituições de ensino formal, o que exclui as instituições não formais de ensino desse processo formativo, as quais, no caso específico dos museus, conforme destaca Falcão (2009, p. 16), além de proporcionarem “visitas, [...] oficinas, cursos e conferências, mostras de filmes, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, [...] projetos específicos, [...] materiais educativos e informativos [...]”, possibilitam a execução de programas de atendimento e preparo dos professores no que se refere ao aproveitamento do seu espaço de forma consciente e intencionalmente planejada. Em consonância com Libâneo (2013), que defende que a intencionalidade é o que caracteriza qualquer prática educativa, os participantes do Encontro foram questionados sobre o objetivo almejado por um professor quando visita o museu com sua turma.

Diante dessa provocação, a totalidade deles expressou, em suas respostas, que essa visita deve estar pautada na busca pela ampliação, diversificação e inovação do conhecimento, bem como, pelo enriquecimento curricular e aprofundamento prático dos conteúdos teoricamente explorados em sala de aula por meio de uma abordagem mais concreta, interativa e lúdica, o que

dá ao professor uma independência e uma autonomia na apresentação do acervo e do conteúdo a ser estudado. No planejamento, o professor deve escolher uma temática ou conteúdo a ser trabalhado durante a visita. Por exemplo, a questão do trabalho, das relações entre índios e não índios ou os diversos aspectos da produção dos artistas plásticos do Estado. Procura-se, dessa forma, repensar a famosa “visita ao museu”, na qual os professores levavam os alunos ao espaço museal sem muito planejamento ou orientação, mais como uma atividade recreativa. Entendemos que a atividade extra-escolar pode e deve ser tão importante quanto a de sala de aula, principalmente pela experiência em um espaço multidisciplinar que o museu proporciona (FIORETTI; LAZZARIN, 2007, p. 17).

Nas palavras da maioria, o professor ao levar seus alunos ao museu deve ter como objetivo:

A1. Contextualizar os temas, os conteúdos trabalhados em sala, fazer com que os alunos possam ter contato com o concreto seja através de réplicas ou animais empalhados, biomas como um todo. É um lugar de compreender.

B12. Ampliar os conhecimentos, propor uma aula prática fora da escola, ter outras vivências.

B22. Aumentar seus conhecimentos de uma forma diferenciada através de uma “aula expositiva”, fazendo com que os alunos realmente conheçam aquilo que se é dito dentro da sala de aula.

C02. Levar o aluno ter contato com o concreto.

D18. Busca ensinar seus educandos de forma interativa, utilizando como método lúdico, expositivo.

D22. Aprofundar os conhecimentos conciliando teoria e prática. Além de ser um ensino lúdico prendendo a atenção e o interesse do aluno.

E03. Demonstrar na prática a teoria vista em sala. Oferecer uma aprendizagem significativa. Oferecer um momento de lazer e de diversão.

E37. Aquisição de novos conhecimentos, agregação no processo de aprendizado, noções do real, impulso do imaginário e motivação ao aprendizado.

Esse conjunto de respostas consolida o museu como um lugar de ressignificação dos conteúdos que são explorados no ambiente da sala de aula, cujo objetivo perseguido pelo professor deve ser a superação do idealismo que separa a teoria da prática. No museu, essa superação se torna uma realidade, dada a possibilidade de experimentação da teoria propiciada pelo contato com o acervo desse espaço propiciador de atividades e experiências diversas, as quais, conforme Silva e Benetti-Moraes (2007), estimulam a percepção da indissociabilidade existente entre teoria e prática, o que é essencial para a complementariedade entre o científico e o popular, o teórico e o prático, o pensado e o sentido, no processo de reorganização dos conhecimentos.

Com a intenção de analisar a relação, segundo a ótica dos participantes do Encontro, entre espaços não escolares e formação acadêmica, logo, entre museu e universidade, adentrou-se em uma questão curricular: os componentes curriculares ofertados pelo curso de Pedagogia ao qual vinculavam-se evidenciavam outros espaços de atuação do pedagogo que não, apenas, o escolar?

Dos 94 respondentes, 2,2% (D11 e E03) tergiversaram da pergunta, 7,4% (A01, B01, C02, E08, E17, E22 e E36) não responderam, 2,1% (B13, B17) não souberam informar, 1,1% (B14) respondeu que todos os componentes curriculares enfocam os espaços não escolares, 3,2% (E7, E11 e E23) disseram que não há componentes no curso com esse enfoque e os outros 84% citaram diversos componentes, sendo que 21,2% deles chegaram a mencionar de duas a quatro disciplinas.

Conforme a Tabela 1, constatou-se que a abordagem curricular acerca do espaço não escolar no curso de Pedagogia das IES dos participantes se concentra nas disciplinas Educação em espaços não escolares (26,6%), Gestão não escolar (23,4%), Teoria e prática educativa interdisciplinar (18,1%), Didática e Oratória e Fundamentos de Geografia e História (15,9%), Estágio (6,4%) e Supervisão (5,3%):

Tabela¹² 1. Espaços não escolares no currículo do curso de Pedagogia

Componente curricular	Frequência
Antropologia, Ciências, Identidade Profissional, História da Educação, Psicologia e Ciências	13,8%
Artes, Educação Ambiental, Experimentação e Vivência, Gestão de Projetos, Inclusão, Metodologia, Orientação, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar, Português e Sociologia	11,7%
Didática e Oratória e Fundamentos de Geografia e História	15,9%
Educação em espaços não escolares	26,6%
Estágio	6,4%
Gestão não escolar	23,4%
Supervisão	5,3%
Teoria e Prática Educativa Interdisciplinar	18,1%
O curso é amplo	1,1%
Todos os componentes do curso	1,1%
Em parte por meio de visitas	1,1%
Não é ofertado no curso	3,2%
Não souberam informar	2,1%
Não responderam	7,4%

Fonte: Questionário

Com menor frequência, outros componentes curriculares são citados pelos licenciandos. Considerando a baixa frequência desses componentes nas diversas respostas analisadas, variando isoladamente entre 1% e 2,3%, eles foram agrupados, respectivamente, em dois grupos correspondentes aos percentuais 11,7% e 13,8%, como se constata na mencionada Tabela.

Esses dados revelam que 84% dos participantes têm, ao longo do curso, abordagens curriculares sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares, o que ratifica a natureza multifacetada da formação desse profissional, em consonância a diretriz vigente. No entanto, preocupa, ainda que em número reduzido, que essa abordagem não se estabeleça entre 16% dos respondentes, evidenciando que a formação direcionada à atuação do pedagogo nos espaços não escolares carece de atenção no processo formativo. Revela também que a tendência em alguns cursos permanece centrada na docência e no universo escolar.

A Tabela 2 retrata a formação que os licenciandos consideram necessária para atuarem como pedagogo em um museu:

¹² Nas Tabelas 1 e 2, os percentuais ultrapassam o total de 100%, tendo em vista que os respondentes tinham mais de uma opção de resposta.

Tabela 2. Formação necessária para atuar como pedagogo no museu

Atividade formativa	Nº de respondentes
Cursar uma Pós-Graduação na área	37,2%
Realizar estágio ou monitoria nesse espaço	56,4%
Fazer mais visitas técnicas em museus	35,1%
Se apropriar da literatura dessa área	61,8%
Cursar disciplinas relacionadas à educação em espaços não escolares	64,9%
Não responderam	1,1%

Fonte: Questionário

Constata-se que, na visão dos licenciandos, a formação necessária para atuar como pedagogo no museu perpassa, em primeiro lugar, pela obtenção da formação teórica, por meio do estudo de disciplinas que discutem esses espaços, bem como, da apropriação da literatura acerca do campo no qual busca se inserir. O grupo também considera relevante adentrar no futuro *locus* de atuação por intermédio de estágio ou monitorias.

A partir dessas respostas pode-se concluir que a formação teórica se sobressai em detrimento da formação prática, contudo, avalia-se que deve haver uma articulação entre ambas. Sobre esse aspecto se posiciona Saviani (2007), para quem “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente, da prática” (SAVIANI, 2007, p. 108).

Entende-se que uma formação abrangente é propiciada tanto pela teoria, quanto pela prática. Inclusive, se faz necessário criar diversas estratégias para que o aluno possa adquirir conhecimento sobre os espaços não escolares. É preciso ter um estudo teórico, mas também garantir outras formas de se inserir e conhecer as peculiaridades desse *locus*, podendo ser a extensão universitária uma dessas formas, pois também se constitui como via de formação profissional.

Marandino (2008) defende o direito de vivenciar uma experiência no museu.

“[...] a experiência educativa dos museus é única. Não é melhor nem pior que a da escola ou de outro espaço educativo qualquer, mas seria aconselhável que todos tivessem o direito de vivenciá-la. Por meio delas é possível, entre outras coisas, ampliar o repertório de vivências e experiência sociais, estéticas, sensoriais, de contato com informações, com conteúdos e conceitos, com visões de mundo (MARANDINO, 2008, p. 2).

Considerando que a experiência vivenciada por um visitante no museu é singular, questionou-se aos licenciandos qual a relevância dessa experiência para o seu processo formativo. As respostas são apresentadas de forma categorizada na Tabela 3.

Tabela 3. Relevância da ação de extensão para a formação dos licenciandos

Categorias	Nº de respondentes
Aprender a importância do planejamento	2,6%
Expandir o conhecimento, práticas e aprendizagens	29,5%
Ampliar visão acerca do campo de atuação do pedagogo	30,8%
Enriquecer a formação profissional	7,7%
Vislumbrar formas de integração além do espaço escolar	2,6%
Ampliar o conceito de museu	19,2%
Visualizar de forma concreta a atuação do pedagogo	3,8%
Perceber a importância do pedagogo no museu	3,8%
TOTAL	100%

Fonte: Questionário

Os depoimentos abaixo ilustram as categorias mencionadas.

B14. A experiência foi extremamente enriquecedora, permitiu que eu pudesse visualizar e interagir com um espaço mais amplo e totalmente diferente de uma escola.

D17. Um aprimoramento da função do pedagogo no museu, ampliou o conhecimento e assim foi possível ver de forma concreta a atuação do pedagogo.

E32. Consegui absorver muitos conhecimentos sobre áreas fundamentais para minha profissão, mudei meu conceito sobre museu, vou levar prática para meus alunos, e se possível trazê-los futuramente aqui para que possam compartilhar conhecimentos.

Apreende-se que há uma associação da relevância dos museus à sua função educativa com foco na atuação do pedagogo nesse espaço, já que 30,8% apontaram a relevância da ação extensionista para a ampliação do campo de trabalho do pedagogo, ratificando que o objetivo proposto para a ação em pauta tem sido alcançado. Em segundo lugar, com 29,5%, foi destacada pelos estudantes a importância dessa ação para expandir os conhecimentos, as práticas e a aprendizagem, o que demonstra que ações como essa fortalecem o potencial educativo do museu. Não obstante, é importante destacar que o público escolar constituído por alunos e professores dos diversos níveis de ensino é significativo nos museus e, como afirma Vasconcellos (2005, p. 295) “[...] é imprescindível pensarmos sobre este público não desobrigando-nos das atividades educativas com alunos e professores, ou seja, não podemos, por omissão, nos anularmos como lugar de produção e disseminação de conhecimentos”. Pereira e Braga (2013, p. 91) consideram que “os vínculos sociais estabelecidos pelos museus podem interferir favoravelmente no desenvolvimento de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa”.

Com base nos autores supracitados, conclui-se que o pedagogo pode dar uma colaboração ímpar para as instituições museais no que se refere à proposição, organização e condução de atividades e práticas pedagógicas, dentre as quais, os programas de atendimento a professores, além de outras ações que busquem sensibilizar educadores para usufruir do potencial educativo dos museus e incluir novos públicos.

Considerações

A partir dos resultados obtidos, constatou-se que um percentual significativo de acadêmicos não tem o hábito de frequentar museus, o que pode estar associado à influência histórica de uma concepção acerca do público que se insere nas instituições museológicas. Mediante o exposto, uma questão a ser explorada intriga: como esses futuros educadores serão capazes de despertar o interesse de seus alunos em conhecerem, desfrutarem e se apropriarem de espaços científicos e culturais?

Na qualidade de formadores de pedagogos destaca-se o papel das instituições de ensino em viabilizar atividades e propostas intra e extracurriculares que ampliem as práticas de formação desse profissional. Entretanto, há que se superar a ingenuidade, pois viabilizar esse processo formativo incide em uma questão curricular, logo, adentra em uma disputa política por espaços no território do currículo.

Perceber a atuação do pedagogo em espaços além do ambiente escolar, a exemplo dos museus, perpassa pela compreensão de que a formação desse profissional é multifacetada e que, para tanto, deve possibilitar abordagens e experiências diversificadas, ou seja, demanda práticas curriculares que não privilegiem um espaço em detrimento do outro, até porque cada espaço tem a sua especificidade.

Ao incentivar essa pluralidade formativa, os cursos de Pedagogia rompem com paradigmas reducionistas acerca da formação e da atuação do pedagogo, bem como, com possíveis barreiras de cunho sociocultural que, porventura, distanciam discentes de espaços com os quais não possuíam laços de pertença.

Nesse sentido, uma formação ampliada requer práticas que lhe dão materialidade, pelo que, apropriar-se dos múltiplos espaços de aprendizagem é um princípio do qual qualquer currículo que tenha esse viés jamais deva se abster, pois é com essa apropriação que os sujeitos criam vínculos com os distintos espaços, sem os quais o aproveitamento das potencialidades pedagógicas é reduzido e/ou equivocado. Parece, portanto, que, transformar espaços não escolares, em especial o museu, em lugares de aprendizagem é condição para essa apropriação do espaço e requisito para a efetividade de uma formação capaz de dar condições para a atuação plural do pedagogo.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **L'Amour de l'Art: les musées d'art européens et leur public**. Paris: Les Editions de Minuit, 1969.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria nº 6, de 09 de janeiro de 2017. Institui a plataforma Museusbr como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de janeiro de 2017, Seção 1, p. 06. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=10/01/2017>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAZELLI, S.; FALCÃO, D.; VALENTE, M. E. Visita estimulada e empoderamento: por um museu menos excludente. **Caderno Virtual de Turismo**. Dossiê Temático: II Seminário Nacional de Turismo e Cultura da Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 66-84, abr. 2018.

CHAGAS, M. S.; STORINO, C. M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.

DUTRA, S. F.; NASCIMENTO, S. S. A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s125-s134, dez. 2016.

FALCÃO, A. Museu como lugar de memória. *In*: Salto para o Futuro. **Museu e escola**: educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n. 3, maio/2009. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FIORETTI, E.; LAZZARIN, L. F. O museu e o público jovem: imaginário de gerações. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, J.; *Et al.* **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Museus em Números**. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 240 p., v. 1, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANDINO, M. Educação em museus e divulgação científica. **ComCiência**, n. 100, Campinas, 2008.

MOFFAT, H. **Museums and Galleries Commission**. Educação em Museus / Museums and Galleries Commission; tradução de Maria Luiza Pacheco Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação Vitae, 2001 (Série Museologia, 3).

- PEREIRA, J. S.; BRAGA, J. L. M. Museu e Experiências Docentes. **Ensino Em Revista**, v. 20, n. 1, p. 83-94, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23211/12754>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- SEVERO, J. L. R. de L. Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015b. 265 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- SEVERO, J. L. R. de L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.
- SILVA, F. B. da; BENETTI-MORAES, A. A percepção desafiando a ciência. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Museu de História Natural e Jardim Botânico. **Plano Museológico**. 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/mhnbj/museu/documentos-institucionais/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- VASCONCELLOS, C. de M. A função educativa de um Museu Universitário e Antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. **Cadernos do CEOM**, ano 18, n. 21. Museus: pesquisa, acervo, comunicação, 2005.

Submetido em: 16.09.2020

Aceito em: 19.05.2021