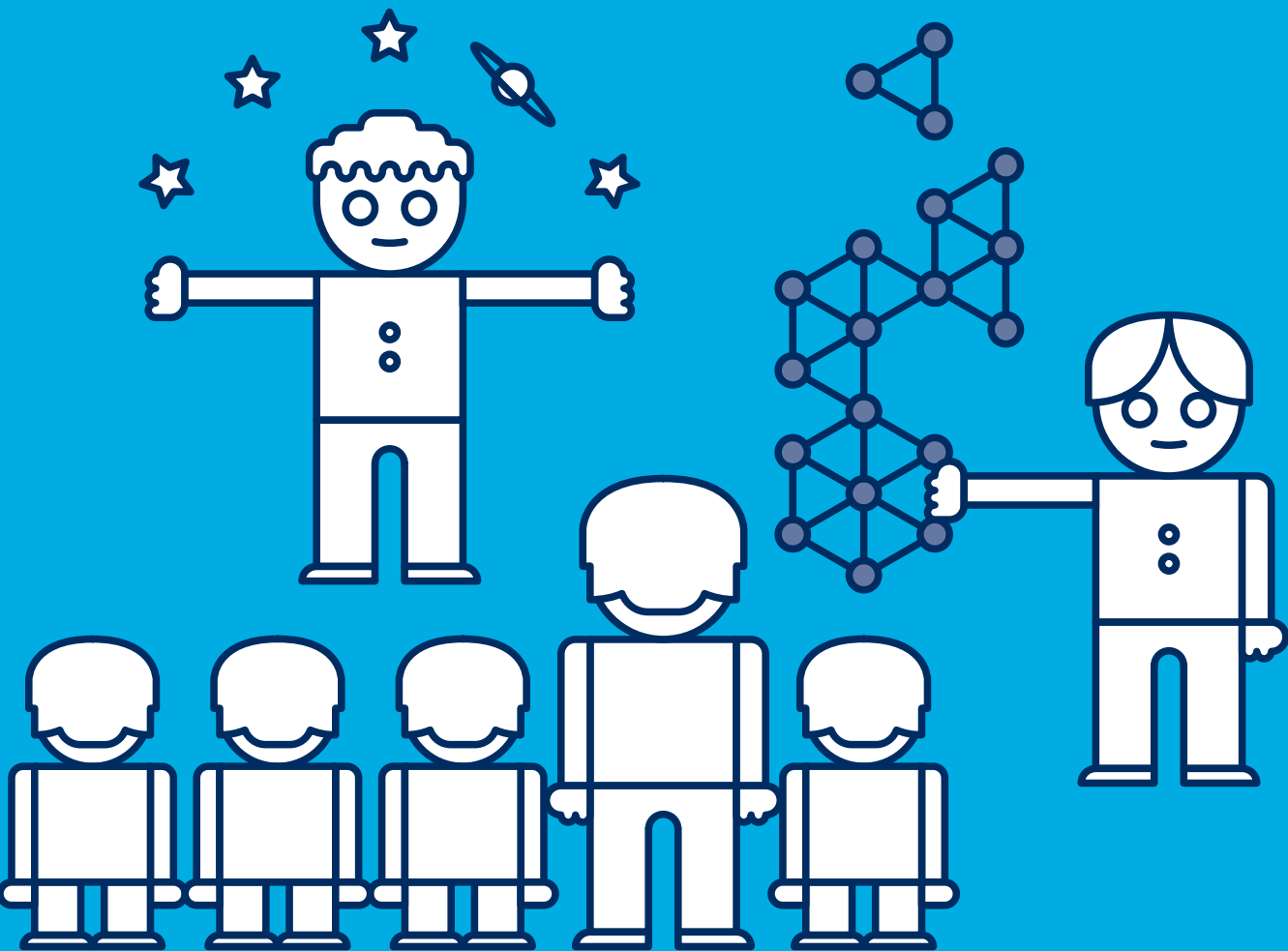


Martha Marandino (org)

Educação em museus: a mediação em foco



Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Educação em museus: a mediação em foco

Martha Marandino (org)

Alessandra Fernandes Bizerra

Ana Maria Navas

Djana Contier Fares

Lilia Standerski

Luciana Magalhães Monaco

Luciana Conrado Martins

Maria Paula Correia de Souza

Viviane Aparecida Rachid García

Realização

Geenf
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação
Não Formal e Divulgação em Ciência

São Paulo · 2008

· FEUSP

2008

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Geenf · Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência
Organização: Martha Marandino

Financiamento: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária



Apoio: FEUSP, FAPESP e CNPq



Livro elaborado com apoio dos participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo durante o 1º semestre de 2007: Adriano Dias Oliveira, Carla Wanessa A. Caffagni, Cynthia Iszlaji, Elizângela Florentino, Fabíola A. C. Meireles, Márcia Fernandes Lourenço, Maurício Salgado, Tânia Cerati.

Edição: Geenf · Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência/FEUSP
Projeto gráfico e diagramação de capa e miolo: Celso Longo | Imageria Estúdio
Preparação e revisão de texto: Jorge de Lima | joralimaTEXT0

E24 **Educação em museus: a mediação em foco/**
Organização Martha Marandino — São Paulo, SP:
Geenf / FEUSP, 2008.

48 p.; 21 x 28 cm.
Texto em português.
ISBN: 978-85-60944-04-0

1. Educação em museus 2. Educação não formal
3. Ciência – Educação I. Marandino, Martha, org.

CDD – 21ªed. 371.3

Índice

Apresentação	5
Capítulo 1.	
Educação, comunicação e museus	7
1.1. Aspectos históricos da educação em museus até os dias atuais	8
1.2. Os museus como espaços de educação não-formal	12
1.3. A dimensão educativa dos museus	15
1.4. A dimensão comunicativa dos museus	16
Capítulo 2.	
A mediação em foco	19
2.1. Aspectos da pedagogia museal	20
2.2. Aprendizagem em museus e processos de mediação	21
2.3. Público em museus	24
2.4. Relação museu-escola	24
2.5. A importância da avaliação em museus	26
2.6. O papel do mediador nos museus	28
Atividades	31
Atividade 1. Explorando o setor educativo dos museus	32
Atividade 2. Planejando a monitoria de um museu	32
Atividade 3. Estudo de caso: visitas guiadas	32
Atividade 4. Oficina de comunicação	33
Referências bibliográficas	34

Apresentação

Educação em Museus: a mediação em foco surge a partir da percepção, por um lado, da crescente importância dada ao trabalho dos mediadores nos museus e, por outro, da certeza de que é necessário investir cada vez mais na sua formação. A experiência vem demonstrando que esse profissional é figura chave nos processos de educação e de comunicação com o público. Especialmente no Brasil, a mediação humana é amplamente utilizada. É por meio dos mediadores que os visitantes conhecem os museus nos seus aspectos de conteúdo, mas também a sua organização, a sua arquitetura e a sua função social. Não nos parece forte demais afirmar que o mediador é a “voz” da instituição, mesmo que nem sempre se tenha plena consciência do que isso representa.

O livro tem origem em um curso de extensão com o mesmo nome, oferecido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência (GEENF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A proposta do curso surgiu da inquietação de seus membros – muitos deles com experiência passada ou atual na função de mediadores e educadores de museus – com relação à atuação e formação desse profissional. Tal inquietação tem levado ao aprofundamento teórico e à formulação de projetos de pesquisa que buscam entender como tem sido feita a formação dos mediadores e como vem sendo realizada as ações de mediação em diferentes instituições museais. Dessas reflexões surgiu a necessidade de propor um curso de formação que tivesse características próprias, diferentes daqueles que em geral são oferecidos pelos museus.

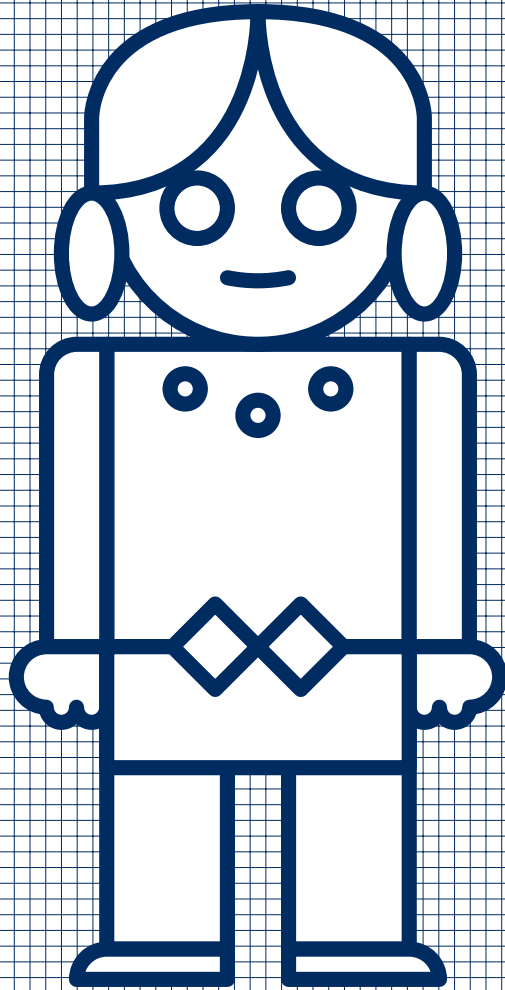
Mas quais seriam essas diferenças e como isso determina os conteúdos desse livro? Em primeiro lugar, o GEENF não é um museu, mas um grupo de estudo e pesquisa, localizado na Faculdade de Educação da USP. Esse contexto fornece uma visão particular sobre os processos de mediação dos museus com o público: a perspectiva da pesquisa e da educação. Nos propomos aqui a fornecer material que possa contribuir na formação dos mediadores em seus aspectos pedagógicos, especialmente conectados com a educação em museus.

E quem são os mediadores dos museus? São aqueles que atuam nos setores educativos e/ou culturais

dessas instituições, educadores e monitores, mas também os professores, agentes de turismo, ou qualquer outro profissional que trabalhe mediando os conhecimentos apresentados nas ações educacionais dos museus com o público. Esses profissionais, em geral, possuem formação diversificada, seja nas áreas específicas das ciências ou das humanidades, seja em áreas mais técnicas. Contudo, ao exercer a função de mediadores, todos assumem a tarefa de tornar o conhecimento produzido acessível aos mais variados públicos, despertando curiosidades, aguçando interesses, promovendo o contato com o patrimônio. Nessa unidade de ação encontra-se a especificidade do trabalho do mediador e é sobre ela que esse livro pretende tratar.

Educação em Museus: a mediação em foco está dividido em três capítulos, elaborados a partir de eixos temáticos considerados fundamentais na formação de mediadores. O primeiro capítulo, *Educação, comunicação e museus*, é mais conceitual e busca discutir elementos teóricos da dimensão educativa e comunicacional desses espaços, no que se refere aos aspectos históricos, políticos e sociais. O segundo capítulo fornece elementos diretamente ligados à atuação do mediador. A partir da discussão sobre a pedagogia museal, os públicos dos museus, a aprendizagem, a relação com a escola e a avaliação, o capítulo, intitulado *A mediação em foco*, busca refletir sobre o papel do mediador desses espaços de educação não-formal. Por fim, o terceiro capítulo propõe atividades a serem desenvolvidas pelos mediadores no seu processo de formação que auxiliam não só a concretizar os temas abordados no livro, como também a refletir sobre a prática desse profissional.

O GEENF, desde sua origem, desenvolve atividades de estudo e pesquisa voltadas mais especificamente aos museus de ciências. Esse viés, oriundo da formação de grande parte dos profissionais do grupo, está impresso nesse livro. Não poderia ser de outra forma, já que as idéias que aqui trazemos têm por base os estudos realizados nesse universo específico de museus. Contudo, a dimensão educativa e, em especial, a formação e atuação dos monitores extrapolam qualquer tipologia de museus. Nesse sentido, consideramos que o livro possa ser utilizado para auxiliar a reflexão sobre o tema em diferentes tipos de museus e em variados contextos nos quais a mediação humana entre conhecimento e público aconteça.



Capítulo 1.

Educação, comunicação e museus

Este capítulo se propõe a apresentar aspectos conceituais da educação em museus especialmente voltados para a percepção histórica, política e social dessas instituições. Aborda, de forma sucinta, aspectos históricos dos museus em geral e fornece informações particulares sobre os museus de ciências nos contextos internacionais e nacionais. Faz referência especial ao momento atual das políticas nacionais voltadas a essas instituições e busca desenvolver aspectos relativos às dimensões educativas e comunicativas desses locais.

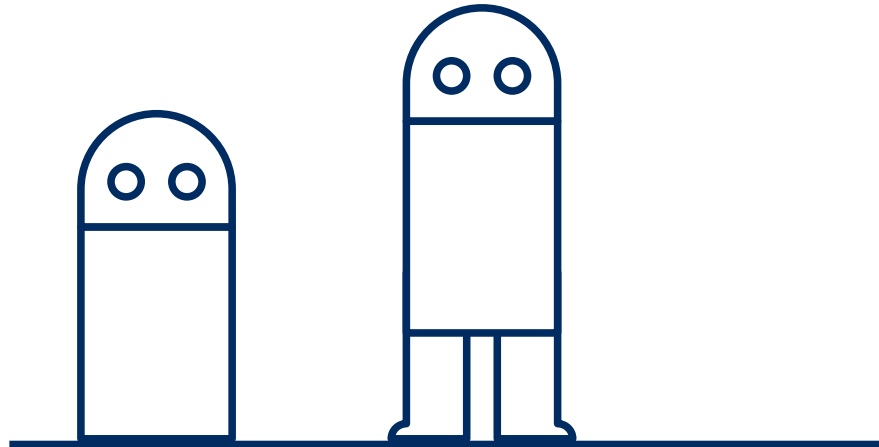
1.1. Aspectos da história da educação em museus até os dias atuais

O entendimento dos museus como espaços de educação é uma percepção relativamente recente na história dessas instituições. Para os autores Allard e Boucher (1991), o desenvolvimento da função educativa dos museus está dividido em três etapas sucessivas. A primeira delas é marcada pela criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades. É o caso do *Ashmolean Museum* da Universidade de Oxford, fundado em 1683, com amplas coleções de história natural e geologia. Seu acesso era restrito a estudantes possuidores dos conhecimentos de referência necessários para a compreensão das exposições.

A abertura do *Ashmolean Museum*, na Universidade de Oxford, também marca o início da era dos museus públicos. É nesse período que muitos colecionadores particulares começam a doar suas coleções para o estado. A partir desse momento, imbuídos do espírito do estudo e difusão do saber por meio da observação, são abertos em diversos países europeus museus e coleções públicas estatais.

Utilizando a exposição exaustiva de suas coleções em grandes edifícios, esses museus tinham como objetivo principal a instrução do público por meio da observação dos objetos. Em um primeiro momento, eram coleções misturadas de curiosidades, artes e objetos culturais e naturais que, paulatinamente, foram se transformando e se especializando, traduzindo uma organização baseada na nascente delimitação das áreas de pesquisa e conhecimento. Muitos museus desse período, que na Europa vai até o final do século XVIII, traziam embutidas as configurações próprias à uma instituição de pesquisa e foram os responsáveis pela estruturação de disciplinas científicas como a História, a Geologia, a Paleontologia, a Biologia e a Antropologia, entre outras.

A segunda etapa do desenvolvimento da função educativa dos museus foi marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. Foi como parte de um projeto de nação, em um esforço de modernização da sociedade, que em fins do século XVIII o museu passou a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, de progresso do conhecimento e das artes, onde o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições. A partir

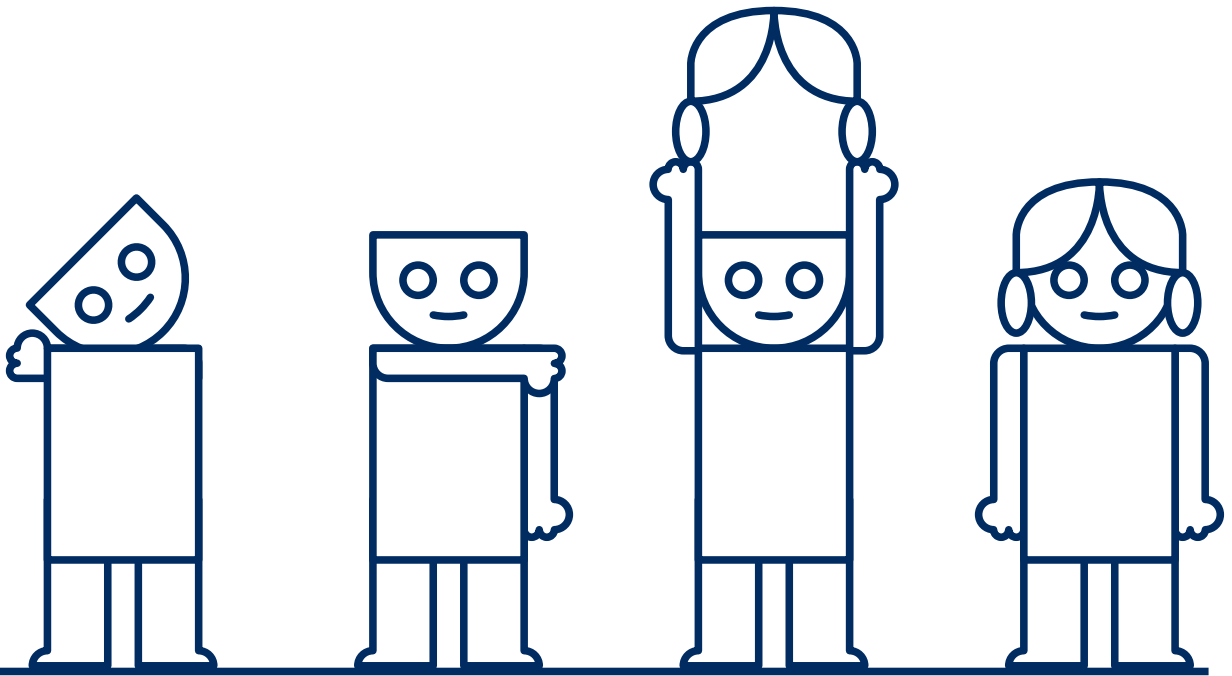


desse momento, os museus passaram a desempenhar um papel mais relevante na sociedade, em estreita colaboração com os governos nacionais de cada país. O século XIX, chamado de “século de ouro” dos museus, testemunha o crescimento e a ampliação dessas instituições em todo o mundo.

Foi também no século XIX que começaram a surgir os primeiros museus no Brasil. Criadas dentro dos moldes dos grandes museus europeus e norte-americanos, as instituições brasileiras também se preocupavam em coletar, catalogar e estudar os vários elementos do mundo natural e cultural do país. O primeiro museu a surgir no Brasil foi o Museu Real (Rio de Janeiro), criado em 6 de julho de 1808. Com uma coleção baseada nas ciências naturais, posteriormente tornou-se Museu Nacional. Foi esse o modelo que inspirou mais tarde a criação do Museu Paraense Emílio Goeldi (Belém, 1866), do Museu Paranaense (Curitiba, 1883) e do Museu Paulista (São Paulo, 1895).

Perseguindo o ideal democrático do século anterior, o museu do século XIX pretendia ser um espaço pedagógico de vulgarização, de difusão e de aculturação, inserido num esforço geral de modernização da sociedade (KÖPTKE, 2001, 2002: p. 21).

Esses ideais democratizantes, inspirados na Revolução Francesa, fomentaram, por um lado, a abertura de mais



museus pela Europa e pela América e, por outro, a preocupação com o viés educativo das instituições.

Tais preocupações desembocaram, na Europa, em projetos governamentais nos quais a instrução formal obrigatória tinha como complemento “natural” as visitas a museus. Era o ideal da “lição das coisas”, no qual o aluno visitava o museu para observar “ao vivo” o que havia sido ensinado “em teoria” nos bancos escolares.

Foi nesse contexto de exaltação das vantagens pedagógicas das visitas de escolares a museus que foram criados, dentro dessas instituições, os chamados serviços educativos. Mas nem tudo era tão simples. Voltados para o atendimento desse novo público, esses primeiros serviços educativos contavam com profissionais pouco especializados na função pedagógica. Na maior parte dos casos, as visitas eram guiadas pelos próprios curadores das exposições, que também eram os responsáveis pela sua manutenção diária e estudo. Sendo especialistas no assunto, os curadores enfrentavam desafios para transmitir seu conhecimento a uma platéia. Já os professores das escolas, por desconhecerem as especificidades desses locais, não detinham as ferramentas pedagógicas necessárias para utilizar as coleções dos museus.

Nesse período foi determinante a influência dos museus ingleses. Responsáveis pelo desenvolvimento de diversas ações voltadas para o público escolar, eles contribuíram para o fomento das primeiras reflexões

sobre o papel educacional dessas instituições frente à educação escolar, além das melhores maneiras de se trabalhar com esse público dentro da instituição museal (GARCÍA BLANCO, 1999).

A terceira e última etapa da consolidação do papel educativo dos museus, segundo Allard e Boucher (1991), aconteceu ao longo do século XX. Levados pelo aumento e diversificação do público, os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras. Era necessário encontrar os meios para assegurar que os visitantes as entendessem e apreciassem. A preocupação com a utilização educacional dos acervos expostos levou cada vez mais os museus a introduzirem estratégias que facilitassem a comunicação com o público dentro de suas exposições. Durante a primeira metade do século XX, iniciaram-se em vários países pesquisas com os visitantes (GARCÍA BLANCO, 1999) que indicavam a necessidade de montar exposições a partir de seleções do acervo específicas que respeessem as características e os interesses de cada tipo de público – especialista ou leigo. Dessa forma, as antigas exposições nas quais todo o acervo era exibido foram aos poucos sendo substituídas por seleções representativas de cada temática abordada. Nesse momento, foi importante para os museus europeus a influência dos museus norte-americanos. Os museus dos Estados Unidos eram famosos por usarem aparatos midiáticos e reconstituições de ambientes (dióramas) que facilita-

vam a compreensão das temáticas, tornando as exposições mais inteligíveis e educativas.

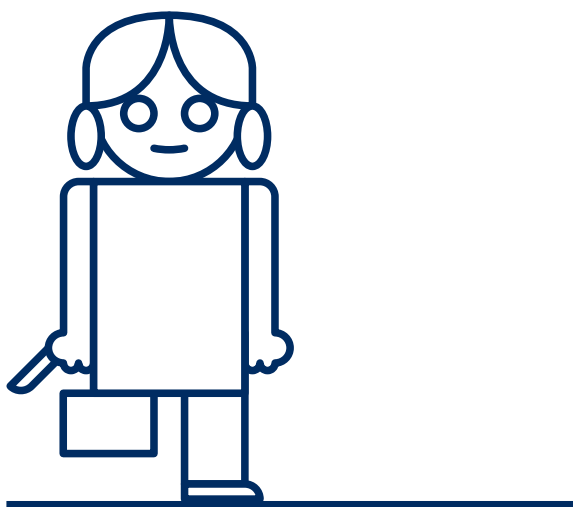
Apesar dessas várias modificações na forma de expor os objetos e de estabelecer um relacionamento com o público, foi só a partir da segunda metade do século XX que os museus passaram a ser reconhecidos formalmente como instituições intrinsecamente educativas. Essa faceta dos museus surgiu quando os serviços educativos iniciaram o atendimento específico para os diversos públicos a partir da definição de objetivos pedagógicos precisos (KÖPTKE, 2003).

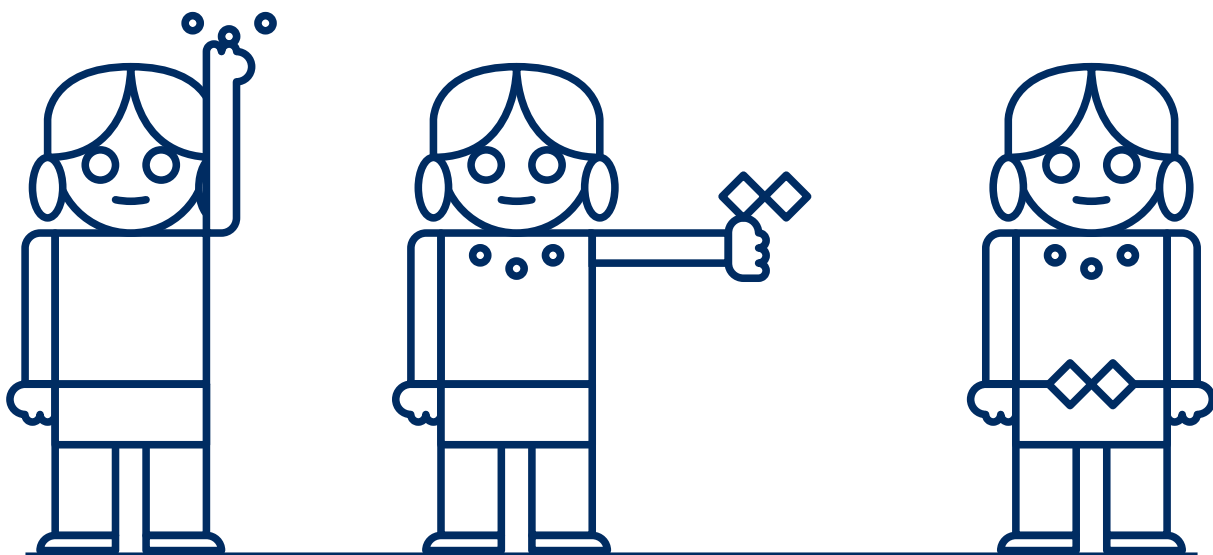
Em 1948 foi fundado na França o *International Council of Museums (ICOM)*, primeira associação internacional de profissionais de museus. Para sua presidência foi eleito Georges-Henri Rivière, fundador do *Musée des Arts et Traditions Populaires* (França) e criador do conceito de ecomuseu. Esse conceito tinha como eixo principal o fomento da relação da sociedade com seu patrimônio em um determinado território. Sua inspiração vinha dos museus nórdicos ao ar livre, cujas preocupações educativas ajudaram a fomentar uma nova maneira de contextualizar os objetos e de preservar as tradições culturais passadas e presentes de uma determinada sociedade.

Os debates em torno da idéia de ecomuseu inspiraram o surgimento da Nova Museologia, cujo eixo norteador é baseado na ampliação da idéia de museu e do conceito de patrimônio. Na Nova Museologia as ações educativo-culturais ganharam uma dimensão ampliada, na busca por novos métodos e estratégias de engajar os diversos grupos sociais de forma a torná-los co-responsáveis pela preservação de seu próprio patrimônio.

Essa nova forma de pensar o papel dos museus influenciou os profissionais dessas instituições ao redor do mundo. Especialmente na América Latina esse tipo de reflexão encontrou um campo fértil de desenvolvimento e, nesse contexto, nas décadas posteriores, se fortaleceu a visão dos museus enquanto instrumento de ação social transformadora e se fortaleceu, também, a importância das exposições e das ações educacionais como veículos dessa transformação.

No que se refere especialmente aos museus de ciências, um outro movimento, advindo do campo específico da ciência e da divulgação científica, influenciou fortemente a ampliação dessas instituições no mundo todo. Se estabelecem, assim, no século XX, uma verdadeira indústria cultural voltada para a divulgação da ciência, formada por financiadores, animadores cultu-





rais, instituições etc. (FAYARD, 1999). Nos anos 1960 foi criado, nos Estados Unidos, o *Exploratorium*, centro de ciências interativo cuja exposição apoiava-se nos fundamentos das teorias cognitivistas de aprendizagem e na perspectiva do “aprender fazendo”. Esse tipo de museu ganhou força e foi reproduzido em vários lugares do mundo.

Dentro desse contexto, também é importante ressaltar o crescimento do número de museus e centros de ciência que ocorreu no Brasil a partir da década de 1980. São exemplos dessa fase o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), criado em 1985, no Rio de Janeiro; a Estação Ciências, criada em 1987, em São Paulo, e o Museu Dinâmico de Ciências, criado também em 1987, em Campinas. Tais instituições desempenharam papel inovador ao apresentarem exposições interativas e ao adotarem princípios pedagógicos construtivistas no desenvolvimento das atividades propostas. Essa nova forma de se relacionar com o público teve como consequência o aumento da importância das ações de divulgação científica no país.

Como visto no breve histórico apresentado, os museus contam com mais de dois séculos de história no Brasil e, ao longo desse período, o seu papel educativo vem-se consolidando e fortalecendo. Mas, que mecanismos possibilitam o desenvolvimento e a continuidade das iniciativas que vêm sendo realizadas? Que recursos financeiros estáveis suportam hoje as suas ações?

No Brasil, os recursos financeiros destinados para museus foram sempre escassos (CAZELLI, 2005). No entanto, algumas iniciativas recentes devem ser conside-

radas, entre as quais a gestão do Ministério de Cultura e, de forma específica, do Departamento de Museus e Centros Culturais, o qual criou, a partir de 2003, as bases para discutir a formulação de uma política pública voltada para os museus brasileiros. Esta ação encontrou suporte em um diálogo estabelecido entre diferentes pessoas e entidades vinculadas à museologia, à academia e às secretarias estaduais e municipais de cultura.

Como fruto da Política Nacional de Museus foi criado, em 2004, o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), cujas funções se centram no apoio e fortalecimento de sistemas regionais, estaduais e municipais de museus. O SBM possibilitou o desenvolvimento de instrumentos dirigidos para estes espaços, como o Cadastro Nacional de Museus (2006) e o Observatório Nacional de Museus e Centros Culturais (2006).

Além dessas iniciativas, a referida política possibilitou a consolidação de um programa nacional de formação e capacitação em museologia e a criação de um fundo de amparo ao patrimônio cultural e aos museus brasileiros.

No caso dos museus de ciências, cabe destacar a gestão do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), no período 2003-2006, durante a qual diversas iniciativas de financiamento foram promovidas, dentro da grande área da popularização da C&T.

O Departamento de Popularização e Difusão da C&T do MCT considerou, como parte das suas funções, o apoio a museus e centros de ciências no país. Por conta disso, alguns editais de apoio a museus e centros de ciências foram propostos, financiando diversas atividades, como



a revitalização e o aprimoramento de espaços existentes, a formação de clubes e outros locais de divulgação científica, de equipamento científico, a implantação de salas de informática e de laboratórios e o desenvolvimento de tecnologias da informação, entre outros.

Vale destacar que o impacto e a forma como as mudanças propostas em âmbito nacional e internacional atingem os museus são diferentes. Entretanto, é possível afirmar que alguns novos caminhos passaram a ser trilhados pela instituição museal, principalmente na relação com seus públicos.

Uma das mudanças mais notáveis foi o crescimento do seu papel educacional. Muitas instituições começaram a contar com profissionais específicos para os chamados serviços educativos. Com importância sempre crescente, esses profissionais passam a reivindicar um papel mais efetivo na montagem das exposições, como forma de evitar problemas de comunicação que possam ser contornados antes das montagens (HOOPER-GREENHILL, 1999b). Nossa aposta aqui é que quanto mais os profissionais dos setores educativos puderem se envolver com as diferentes dimensões do museu, melhor poderão exercer a função de tornar esta instituição conhecida pela população.

Atualmente, é cada vez maior a importância dada à mediação nesses locais. Se, por um lado, sabemos que uma exposição não deve ser entendida somente se mediada por uma pessoa, por outro, parece que a mediação humana é a melhor forma de garantir que a mensagem proposta pelos idealizadores seja compreendida (CAZELLI, 2003; MARANDINO, 2001; GRINDER e MCCOY, 1998). No entanto, não é qualquer mediação que garante uma compreensão efetiva e uma experiência prazerosa em uma visita ao museu. Aqueles que costumam visitar exposições certamente já vivenciaram experiências positivas e negativas de mediação, ambas fornecendo material para reflexão sobre essa ação. Além disso, é cada vez maior a consciência de que o mediador é, de certa forma, a “voz” da instituição, o elemento de ligação entre o museu e o público.

Não por outra razão, a preocupação com a qualidade da mediação vem se refletindo em investimentos cada vez maiores na formação dos profissionais dos setores educativos dos museus.

1.2. Os museus como espaços de educação não-formal

Como vimos, ao longo de sua existência, os museus foram assumindo cada vez mais (e de formas diferenciadas) seu papel educativo. Nesse aspecto, os museus vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. Identificados como espaços de educação não-formal, essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na escola, e das experiências informais, geralmente associadas ao âmbito da família.

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

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



informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc.

Mas por que os museus têm sido considerados locais de educação não-formal, especialmente no Brasil?

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

- **educação formal:** sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional.
- **educação não-formal:** qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.
- **educação informal:** verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

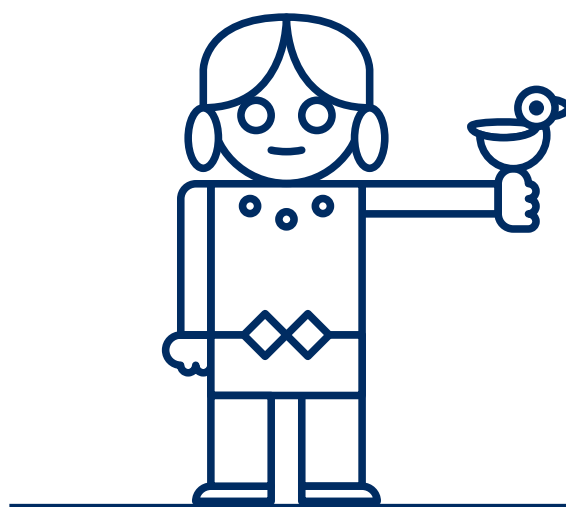
Essa categorização do sistema educacional é bastante aceita também pelos pesquisadores e educadores brasileiros. Embora alguns autores, como Gaspar (1993), defendam o uso da distinção educação formal/infor-

mal, muitos consideram também os ambientes chamados de não-formais. Chagas (1993), por exemplo, entende que a educação não-formal é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. Por outro lado, a educação informal “ocorre de forma espontânea na vida cotidiana por meio de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais”.

Gohn (1999) nos dá uma outra perspectiva para essa discussão. Para ela, a concepção de educação é mais ampla do que a de aprendizagem e se associa ao conceito de cultura. Desse modo, educação não-formal trata de um processo com várias dimensões, relativas à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades; aprendizagem e exercício de práticas que habilitam os indivíduos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos; aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados; e educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica.

Essa autora destaca os vários espaços nos quais se desenvolvem as atividades de educação não-formal, como as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não-governamentais, os espaços culturais e as próprias escolas; ou seja, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa. Para ela, entretanto, a educação não-formal não contempla experiências vivenciadas na família, no convívio com amigos, nos clubes, nos teatros, na leitura de jornais, nos livros etc, sendo estas categorizadas como educação informal, já que possuem caráter espontâneo e permanente.

Enquanto concepções como essa contemplam o processo educativo, outras focam-se no processo de aprendizagem. Falk e Dierking (2002) cunharam a expressão “*free-choice learning*” (aprendizagem por livre escolha) como forma de enfrentar a confusão entre os termos formal, não-formal e informal. Para eles, a “aprendizagem por livre escolha” é todo tipo de aprendizagem que pode ocorrer fora da escola, especialmente em museus, centros de ciências, organizações comunitárias e nas mídias impressa e eletrônica (incluindo a internet). Na aprendizagem por livre escolha, o interesse e a intenção do aprendiz têm origem no indivíduo, logo, não são impostas por elementos externos, como ocorre na escola.



Mas, independentemente dessas definições focarem na instituição ou no aprendiz, no processo de ensino ou no processo de aprendizagem, acabam tendo como parâmetro de comparação a educação formal. Nesse aspecto, é interessante a proposta de Rogers (2004), de que a educação não-formal e a informal, em conjunto com a educação formal, devem ser vistas como um *continuum* e não como categorias estanques.

Se considerarmos os critérios que diferentes pesquisadores e educadores utilizam para definir esses contextos (MARANDINO et al., 2004) e tendo em mente a idéia de *continuum*, de Rogers (2004), poderíamos imaginar a seguinte representação:

Contextos Educacionais

	Formal	Não-formal	Informal
• Propósitos:	Geral, com certificação	Específico, sem necessidade de certificação	
• Organização do conhecimento:	Padronizada, acadêmica	Individualizada, prática	
• Tempo:	Longo prazo, contínuo, sequencial	Curto prazo, tempo parcial	
• Estrutura:	Altamente estruturada, currículo definido, atividade determina perfil do aprendiz, baseada na instituição, avaliativa	Flexível, ausência de currículo, aprendiz determina perfil da atividade, relacionada à comunidade, não avaliativa	
• Controle:	Externo, hierárquico	Interno, democrático	
• Intencionalidade:	Centrada no educador	Centrada no aprendiz	

Por meio desse *continuum*, podemos analisar nossas instituições, e as atividades que nela desenvolvemos, de forma integrada ou separadamente. Podemos ainda realizar essa análise pelo ponto de vista do aprendiz. Dessa forma, um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não-formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual (ou, como muitos professores dizem, tentando “ver na prática o que têm em teoria na sala de aula”). E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares.

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

1.3. A dimensão educativa dos museus

Os museus sofreram forte influência das teorias educacionais no mundo todo. Ao longo de sua existência, a perspectiva educativa dos museus de ciências foi se modificando, sendo possível identificar tendências pe-

dagógicas próprias da educação nas ações desenvolvidas por essas instituições. O trabalho de Cazelli *et al.* (2003) ajuda a compreender como essas tendências foram sendo assumidas por esses museus ao longo de sua existência. Para apresentar tais idéias, os autores tomam por referência o artigo de McManus (1992), o qual aborda historicamente as gerações de museus.

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

O foco da segunda geração dos museus (MCMANUS, 1992), que surgiu nos séculos XIX e XX, esteve na ciência e na indústria. Nesse momento, nem a escola nem o museu enfatizavam a participação do público a partir da interatividade e da comunicação. Por isso, essas duas gerações de museus se aproximam do que foi chamado de “pedagogia tradicional” (CAZELLI *et al.*, 2003).

Ainda na segunda geração de museus, iniciou-se uma tentativa de diálogo com o público. Para tornar mais claro o entendimento da ciência, surgem aparatos interativos nos museus como proposta de serem uma nova maneira de comunicação com os visitantes, procurando, assim, manter o interesse do público. Este movimento deu origem, nos museus, aos aparatos interativos com respostas programadas e interação limitada,

características do tecnicismo educacional, que surgiu nos anos 1960, dentro da pedagogia nova (*Ibid.*).

A terceira geração de museus de ciências (MCMANUS, 1992), característica da segunda metade do século XX, teve como tema os fenômenos e os conceitos científicos, sendo marcada pela interatividade com os aparatos. A importância dos museus de ciências passou a ser informar a sociedade (CAZELLI *et al.*, 2003). O foco desta terceira geração foi o sujeito ativo no processo educativo no museu e a aposta no seu engajamento intelectual através de sua interação. De forma mais intensa, a partir da década de 1980, a concepção educativa das exposições em museus de ciência recebeu aportes das teorias construtivistas, que enfatizavam o papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado e afirmavam que a aprendizagem é um processo dinâmico que requer uma interação constante entre o indivíduo e o ambiente (STUDART, 2000).

Atualmente, a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras.

Que tipo de concepção ou tendência pedagógica orienta as ações dos museus onde atuamos?

A resposta a essa pergunta não é simples e certamente a riqueza das atividades educativas desenvolvidas pelos museus poderia ser entendida em várias perspectivas pedagógicas, sejam elas liberais ou progressistas (LIBÂNEO, 1994). Por outro lado, ter clareza sobre quais concepções embasam nossas práticas torna nosso trabalho mais relevante e aumenta as chances de sua eficácia. Algumas pesquisas já vêm identificando essas concepções e vale a pena consultá-las para melhor fundamentar a prática pedagógica museal¹.

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

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

1.4. A dimensão comunicativa dos museus

Durante as últimas décadas, as abordagens comunicacionais em museus vivenciaram uma mudança de paradigma, que teve por premissa assumir o público como ator central no processo de comunicação.

Considera-se, hoje, que seria responsabilidade desses espaços produzir exposições e atividades que resultem de pesquisas sobre as suas audiências. Apesar destas reflexões não serem atuais (HOOPER-GREENHILL, 1999a), em alguns museus as exposições são ainda planejadas e produzidas sem considerar o público que irá frequentá-las.

Essa visão está apoiada em um modelo tradicional de comunicação que, historicamente, dominou as práticas de museus e cujo foco é a transmissão de mensagens desde os profissionais até o público. Nessa perspectiva, os profissionais são responsáveis pela seleção e recortes da informação a ser apresentada, enquanto que os visitantes são caracterizados como leigos, como aqueles que 'não sabem' (BETANCOURT, 2001).

No âmbito dos museus de ciências, essa abordagem poderia estar associada ao modelo de *déficit* de divulgação científica, utilizado durante muito tempo para explicar e promover relações entre a ciência e a sociedade. O foco desse modelo, vigente ainda hoje, é suprir (por meio de informações) um *déficit* ou vazio de conhecimentos científicos do público (LEWEINSTEIN, 2003).

Atividades como leituras de textos e cartazes que dêem grande peso aos conteúdos ou visitas guiadas que privilegiem a apresentação extensiva de conceitos poderiam exemplificar esse processo passivo de transmissão de informação.

As críticas aos modelos de *déficit* e unidirecionais de comunicação criaram condições propícias para que outras abordagens fossem concebidas. Nesse processo, as experiências e informações prévias do público começaram a ser consideradas como elementos chave para favorecer a compreensão de assuntos específicos.

1. Ver, por exemplo, Ianelli (2007), Fahl (2003) e Cazelli *et al.* (2002).

As tendências atuais entendem a comunicação em museus como um processo cultural (HOOPER-GREENHILL, 1999a) que acontece não em uma única via, mas em via dupla, dos especialistas até o público e do público até os especialistas. Nessa abordagem, o significado é construído por meio de um processo ativo de negociação de saberes e experiências, no qual todas as partes trabalham em conjunto para produzir interpretações compartilhadas.

Partindo de pressupostos dialógicos, esse modelo impõe desafios ao ser levado à prática. É possível conceber uma exposição que contemple os saberes dos visitantes? É viável pensar em um trabalho conjunto entre profissionais, técnicos, monitores e visitantes para o desenvolvimento de uma exposição ou de outro tipo de atividade proposta no museu?

Para ser levada à prática, essa abordagem de comunicação propõe a incorporação de estratégias de participação e envolvimento do público que valorizem, justamente, o que o público sabe e que coloquem esses saberes no mesmo nível que os dos especialistas, na perspectiva de possibilitar um diálogo entre eles.

Alguns exemplos de iniciativas empreendidas com esta visão podem ser mencionados. Entre eles, exposições que contem com espaços para debates, conduzidos por monitores; exposições que apresentem diversas posturas sobre uma mesma temática, com o intuito de que o visitante se posicione; oficinas que propiciem reflexão e posturas críticas sobre um determinado assunto apresentado na exposição etc.

Tomando consciência do desafio que implica abandonar os predominantes modelos passivos de comunicação, seria possível pensar na convivência de abordagens passivas e participativas nos museus?

Os pesquisadores Einsiedel & Einsiedel (2004) sugerem, para pensar os modelos de comunicação nos museus, a existência de um *continuum*, uma linha imaginária com dois extremos, um passivo e um participativo. Ao longo dessa linha é possível localizar diferentes tipos de práticas, não excludentes, que podem tender mais para um extremo que para o outro. As leituras, por exemplo, se encontrariam no extremo mais “passivo” desse *continuum*; atividades

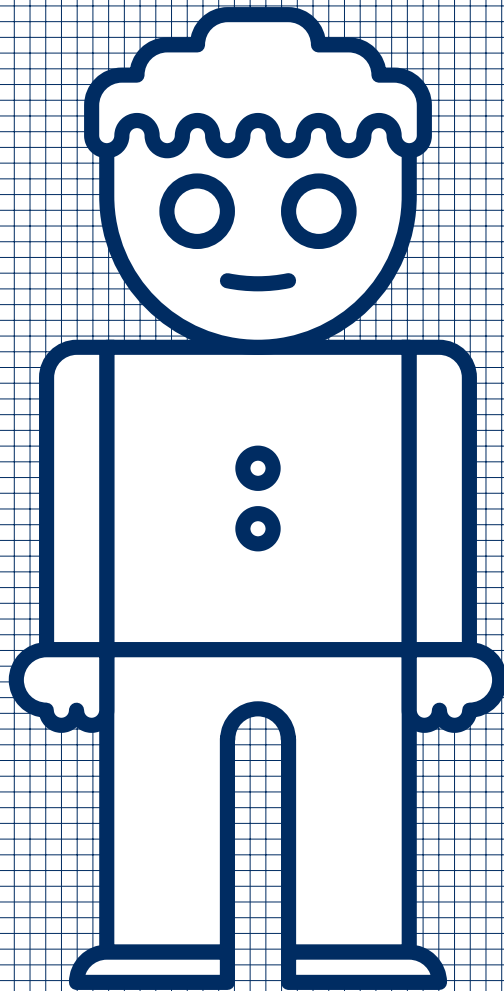
como expedições, viagens e fóruns incluiriam maior envolvimento do público. Por fim, atividades como as conferências de consenso², desenvolvidas hoje em alguns museus de ciência, se encontrariam no extremo mais “participativo”.

A convivência entre atividades passivas e participativas remete à necessidade de disponibilizar, para o público, informações e conteúdos e também espaços de encontro e diálogo, de forma que diferentes posturas e visões de mundo tenham voz e possam ser legitimadas.

É imprescindível que os educadores dos museus tenham clareza sobre quais modelos de comunicação utilizam em suas ações e em quais desejam pautar seu trabalho.

2. As conferências de consenso são realizadas hoje em museus de ciências em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Alemanha e Holanda. Nessas práticas, o museu se transforma em um espaço de encontro e discussão entre especialistas e não-especialistas ao redor de temas controversos e atuais de ciência e tecnologia.





Capítulo 2.

A mediação em foco

Nesse capítulo serão aprofundados aspectos da educação em museus, destacando o papel do mediador nas diferentes ações desenvolvidas e nas possíveis reflexões e avaliações nas quais esse profissional deve estar envolvido.

2.1. Aspectos da pedagogia museal

Como referido no capítulo anterior, a educação em museus implica processos específicos. Tais particularidades se referem a elementos como o *lugar*, o *tempo* e a importância dos *objetos* (VAN-PRAET e POU CET, 1992). Outro elemento também importante diz respeito à linguagem, à forma com que textos, imagens e objetos são apresentados nas exposições.

O tempo, no museu, é breve. Ele é essencial para as estratégias de comunicação, já que devemos levar em conta que a visita poderá ser a única na vida do indivíduo ou do grupo. Dessa forma, o tempo gasto frente a um aparato, painel ou objeto numa exposição é determinado tanto pela concepção da mesma como pelo trabalho do mediador.

O espaço físico em um museu também determina a forma com que a visita é realizada. Como trata-se, em geral, de um trajeto aberto, o visitante deve ser cativado pela exposição durante seu percurso. Nesse sentido, é importante haver preparação dos mediadores, dos dispositivos de recepção e de organização do tempo no museu para evitar o possível cansaço comum nessas experiências. Uma exposição não deve ser compreendida como uma sucessão de temas independentes e sua apropriação implica diretamente na forma com que é pensado seu percurso.

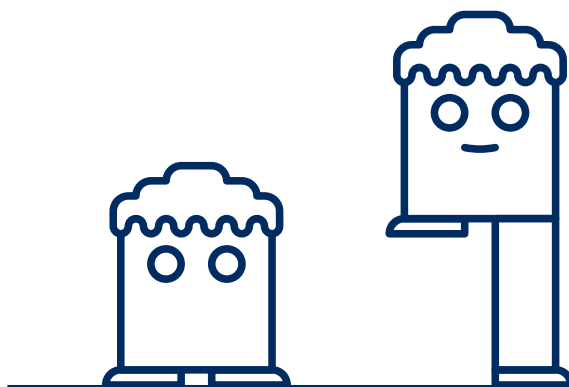
Os objetos são elementos centrais e a alma dos museus, sendo também fonte de contemplação e interatividade. Assim, nas ações educativas dos museus é essencial favorecer o acesso aos seus objetos, dando-lhes sentido e promovendo leituras sobre eles. Por meio dos objetos o visitante pode se sensibilizar e se apropriar dos conhecimentos expostos, assim como compreender os aspectos sociais, históricos, técnicos, artísticos e científicos envolvidos. Tais conhecimentos podem ser usados tanto para uma análise pessoal, quanto para discutir com os outros visitantes, com os animadores, com os professores, etc.

Em uma exposição de museu, as informações que aparecem na forma de textos, imagens, aparatos interativos, objetos contemplativos, entre outros, têm a função de cativar o público, ensinar e divulgar conhecimentos. Estas informações recebem um tratamento específico para torná-las acessíveis e fazerem sentido para os variados públicos que visitam os museus. É possível perceber que o conhecimento científico passa por várias transformações (transposição museográfica) para

se tornar o conhecimento exposto. O discurso expositivo é fruto de adaptações e transformações de vários outros discursos – científico, educacional, comunicacional, museológico, entre outros – determinadas pelas finalidades e objetivos da exposição e também pelas especificidades de tempo, espaço e objetos nos museus, que, por sua vez, configuram certa linguagem específica de comunicação com o público (SIMMONEUX, JACOBI, 1997).

Durante as ações de mediação é fundamental a atenção aos aspectos mencionados sobre as características da pedagogia museal. O mediador deve, ao planejar suas ações e ao realizar a mediação com o público, considerar que este não deve ser exposto a longos períodos de exposição oral, não deve ser submetido à leitura de textos imensos, mas deve, sim, saber se localizar, se sentir à vontade para interagir, podendo dialogar com seus pares e com o mediador. Estes e outros elementos são decorrentes da especificidade que esses locais imprimem para ações educativas neles realizadas.

Uma forma de compreender o papel da mediação na abordagem aqui apresentada é o mediador se perceber enquanto um *decodificador* das informações contidas na exposição. Na mediação entre o conhecimento exposto e o público, o saber apresentado sofre transformações com objetivo de se tornar compreensível ao público (ALLARD *et al.*, 1996). Para isso, o mediador deve obter informações sobre o visitante, buscando estabelecer pontes entre os conhecimentos que trazem – conceitos, vivências, idéias – e aqueles apresentados nesses locais. Elaborar estratégias eficazes e estimulantes, que articulem processos educativos e comunicativos adequados e os objetivos esperados nas ações que participam, é um momento de criação e de produção de conhecimento próprio dos mediadores.



Esse processo deve acontecer com base nas concepções e orientações do setor educativo da instituição. Com a responsabilidade de formar os mediadores, esse setor deve colocá-los em contato não só com os conceitos científicos presentes na exposição, como também com os aspectos gerais da educação e da comunicação em museus, para que estes possam ser elementos orientadores da sua prática profissional.

2.2. A aprendizagem em museus e os processos de mediação

O que se espera ao final de uma visita a um museu?

Quando formulamos essa questão, tomando como referência os temas até aqui discutidos, surgem várias reflexões. Qual a satisfação do público em relação ao entretenimento, às interações estabelecidas entre os visitantes, aos elementos envolvidos na exposição (o tempo disponível para desfrutá-la, os objetos expostos, o espaço físico, os mediadores e o seu discurso)? Tais reflexões encontram-se imersas na visita ao museu e estão associadas à heterogeneidade de seus públicos.

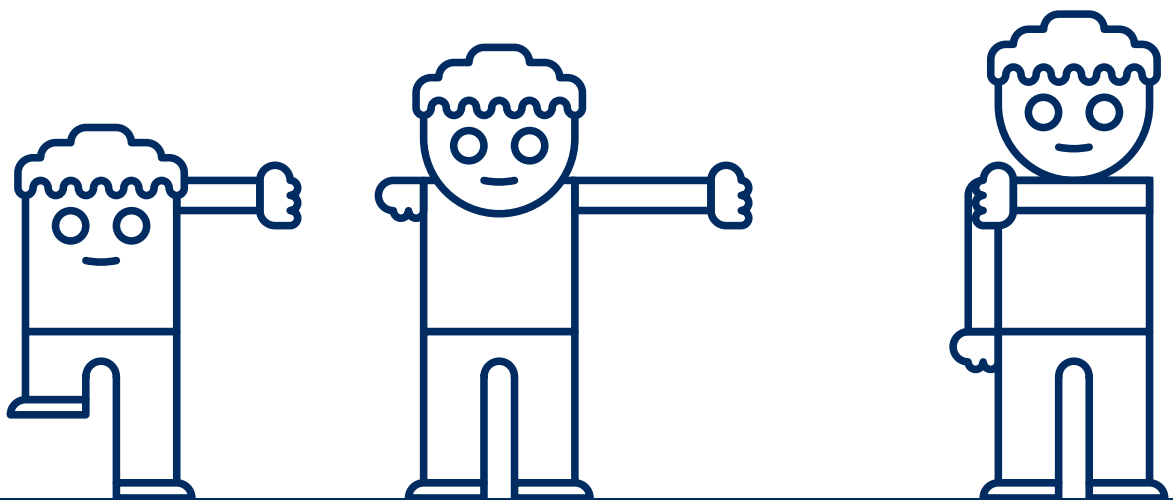
Uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente, tanto através de suas atividades educativas, como por estimular a participação dos mais diversos grupos de pessoas dos vários níveis socioeconômicos.

Existem pesquisas que se preocupam com a influência da visita e o modo como ela é conduzida e como ocorre a apreensão de conhecimento de seus

visitantes, assim como existem alguns trabalhos que sintetizam os resultados destas pesquisas (MARANDINO, 2006; CAZELLI *et al.*, 2003; STUDART *et al.*, 2003). Alguns desses trabalhos têm mostrado como a organização da visita e o tipo de informação comunicada ao público podem determinar maior ganho cognitivo, levando as pessoas a desfrutarem e aprenderem mais facilmente. Como, por exemplo, numa visita predominantemente de público infantil, *as informações centradas nos interesses da criança* (como alguns aspectos práticos da visita: o que será mostrado, o que e onde comer, localização dos sanitários e bebedouros, etc.) podem deixá-las muito mais relaxadas para voltarem sua atenção à exposição e aos seus mediadores (FALK e BALLING, 1982).

O entendimento do que é aprendizagem tem se apoiado em diferentes áreas do conhecimento, passando por referenciais educacionais ou oriundos da psicologia. Entre os principais fatores apontados como facilitadores deste processo estão as relações pessoais estabelecidas na família, na escola e nos diferentes grupos nos quais os sujeitos estão inseridos (FALK e DIERKING, 2000; FALK e STORKSDIECK, 2005). Somado a estes, também observamos que os diferentes tipos de mediação (comunicação via mediadores ou placas) e contexto (social, histórico e cultural) presentes no cotidiano do visitante têm grande influência nas escolhas pessoais e, conseqüentemente, no sucesso do processo de ensino-aprendizagem em museus.

Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ocorrer num diálogo constante entre o indivíduo e o ambiente e, para compreendê-la, é necessário considerar o con-



texto no qual transcorre uma visita. Devemos considerar o *contexto físico*, o qual envolve a exposição e seus elementos, incluindo os objetos da exibição, o prédio da exposição, e todo o ambiente onde há interação; o *contexto pessoal*, abrangendo todas as motivações, expectativas, experiências, conhecimento e interesses prévios, valores dos visitantes e o controle e a escolha do caminho da sua aprendizagem; e também o *contexto sociocultural*, que envolve todas as formas de mediação que o indivíduo estabelece durante a visita (FALK e DIERKING, 1992; FALK e STORSIDIEK, 2005).

As especificidades que cada público visitante apresenta podem nortear a compreensão de como os indivíduos aprendem nos museus e levar a ações mais ou menos direcionadas a conteúdos específicos, à intervenção de mediadores e a uma política associada à educação nos espaços museais.

No intuito de atingir a diversidade de públicos, sem perder a qualidade da informação, os museus têm investido cada vez mais na formação de mediadores capazes de explorar não só o conteúdo específico, mas a forma como eles são trabalhados: via boa comunicação visual, seja interativa ou apenas contemplativa, ou por meio da medição humana, descontraída e democrática.

Deste modo, os diferentes conceitos circulantes nos museus, trabalhados tanto pelos seus visitantes como por seus mediadores, são relevantes. O que se almeja ao final da visita não é especialmente a quantidade do que foi aprendido sobre a exposição, mas sim a qualidade das interações humanas estabelecidas. Essas interações são expressas por meio das falas dos sujeitos envolvidos

e podem evidenciar como o aprendizado se processou durante a atividade (ALLEN, 2002; GARCIA, 2006).

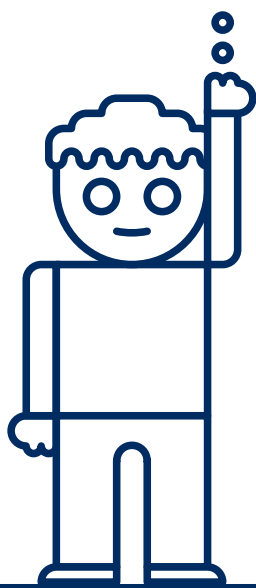
Para nos lançarmos à frente das relações entre mediação e aprendizagem é necessário abrirmos um espaço para esclarecer e problematizar o que é comumente chamado de *interatividade* nos museus (CAZELLI *et al.*, 2003; FALCÃO *et al.*, 2003). Em se tratando especificamente de museus de ciências, houve um movimento histórico muito forte que se contrapôs à forma contemplativa de participação do público, na qual os objetos não podiam ser manipulados pelos visitantes. A partir de então, exposições e centros de ciências foram criados com a nítida vocação de serem espaços nos quais as pessoas pudessem “aprender fazendo”, explorando objetos e aparatos que tratavam de conceitos científicos e que pudessem ser manipulados.

Esse movimento, forte nos anos de 1980 a 1990 e presente até os dias atuais, fez surgir inúmeros locais que tratavam essa prerrogativa como principal foco. A *interatividade* foi um viés assumidamente influenciado pelos movimentos pedagógicos que apostavam nas teorias construtivistas, tanto nas escolas como nos museus de ciências. Contudo, com a ampliação das investigações no campo da aprendizagem, a interatividade física isolada de outros tipos de vivência começou a ser questionada. A idéia de que modelos interativos nas exposições não garantem necessariamente uma compreensão dos conceitos científicos se fortaleceu, ou seja, a manipulação de aparatos ou objetos não é garantia de envolvimento intelectual.

Pensando nos museus e suas exposições, quais as interações possíveis de ocorrer em uma visita, considerando todos os elementos que a compõe?

Uma resposta possível pauta-se na categorização dos tipos de interatividade: 1) *hands-on*: que considera o toque e a manipulação física como a principal forma de interação; 2) *minds-on*: quando há engajamento intelectual e quando idéias e pensamentos do visitante podem se modificar durante ou depois da visita, suscitando questionamentos e dúvidas e 3) *hearts-on*: quando há estímulo emocional, já que a idéia é atingir a sensibilidade do visitante (WAGENSBERG, 1998). As exposições podem privilegiar apenas um desses aspectos, mas é desejável a presença das três possibilidades, mesmo que trabalhadas em intensidades diferentes.

As estratégias de relacionamento dos mediadores com o grupo devem incentivar a participação ativa. De maneira geral, existem três tipos de visita possível:



a *visita-palestra*, a *discussão dirigida* e a *visita-descoberta* (GRINDER e MCCOY, 1998). Na primeira delas, a *visita-palestra*, ocorre o aprofundamento de um tema da exposição por um especialista ou educador. Esse tipo de visita tem baixo nível interacional, atraindo o público adulto especificamente interessado no tema abordado.

Na *discussão dirigida*, a mediação se faz por meio de questionamentos, de forma a proporcionar o entendimento de aspectos comunicacionais pertinentes àquela exposição. Para elaborar esses questionamentos e fomentar o debate, o educador estrutura um roteiro lógico, cujos objetivos educacionais foram previamente definidos e que deve ser adaptado para cada grupo recebido. O nível de interação é bastante alto nesse tipo de mediação, já que, para funcionar, pressupõe-se intensa participação do público.

Na *visita-descoberta*, atividades ou jogos são propostos dentro do espaço expositivo. Ela possibilita a descoberta de novos elementos e olhares para um determinado conteúdo exposto. É o tipo de visita mais interativa, pois depende quase que exclusivamente do visitante para ser realizada.

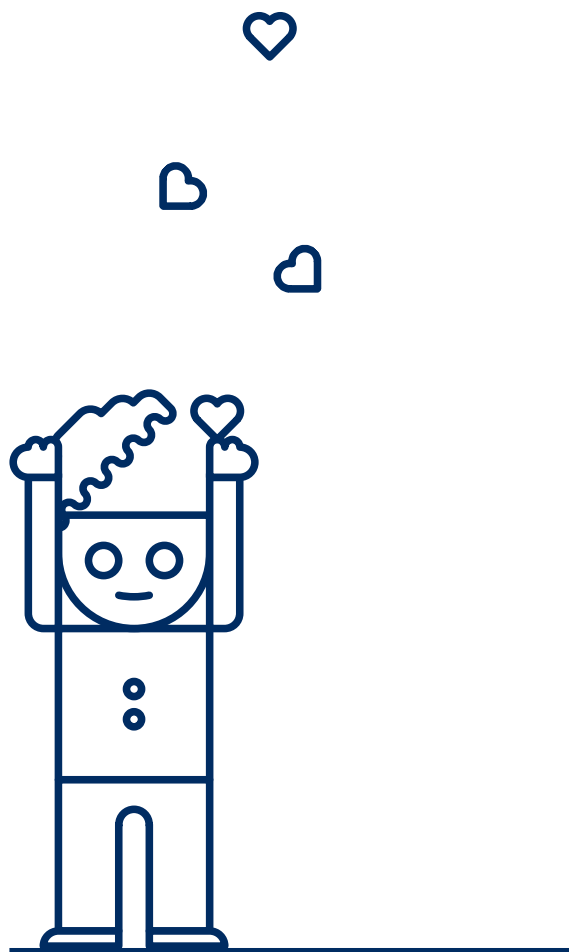
Na maior parte das vezes, as visitas guiadas utilizam a estratégia de exposição: o público escuta o que o mediador expõe. Esse tipo de visita faz com que os visitantes situados mais próximos ao mediador consigam ver o objeto e escutá-lo, enquanto os mais distantes pouco enxergam ou escutam. Esse tipo de organização não estimula a participação e o questionamento por parte dos visitantes. Restringir os momentos de exposição é, portanto, uma necessidade nas visitas guiadas. É interessante, por exemplo, fazer o público sentar-se em frente ao local no qual se quer trabalhar, se isso for viável. Assim, todos poderão ver os objetos expostos e o mediador poderá propor questionamentos diretos sobre o que está sendo observado. Essa estratégia estimula a fala do visitante ao mesmo tempo em que confere importância a ela.

É interessante que as modalidades de visita indicadas sejam trabalhadas de forma combinada, conseguindo, assim, múltiplos níveis de interação. Na verdade, o mais interessante é valorizar, nas exposições e na mediação, aquele tipo de interação que promove o diálogo e a fala dos visitantes. As investigações no campo da aprendizagem indicam o quanto é importante nesse processo a verbalização de idéias, conceitos, dúvidas e inquietações. É exatamente no processo de troca entre os visitantes e entre eles e os mediadores que a com-

preensão dos conteúdos e dos objetos expostos pode acontecer (ALLEN, 2002; GARCIA, 2006; SÁPIRAS, 2006).

Nessa perspectiva, o papel dos mediadores não pode se restringir apenas em apresentar o que está exposto, o que é visto e compartilhado. Considerando a extensão da instituição museal por meio de seu discurso, esse profissional deve se valer da sua abordagem pessoal para reformular conteúdos acessíveis a todos os frequentadores de museus (GARCIA, 2006). Esse processo deve ser feito de modo a garantir a correção conceitual, mas, ao mesmo tempo, promover a aproximação das idéias expostas pelo público, levando-o a refletir, a perguntar, a duvidar e a querer buscar mais e novas informações sobre o tema abordado.

Contudo, nem só de falas se faz uma mediação; há que se prestar atenção no outro, se instigar a curiosidade, se estabelecer o contato e facilitar a democratização do conhecimento produzido nos museus, seja por meio de conversas, seja através de atividades utilizadas para atingir o coração e a mente de quem entra em um museu por um dia.



2.3. Público em museus

Como destacado nas seções anteriores, um dos principais papéis do mediador dentro do museu é a aproximação entre o conhecimento exposto e o público. Da mesma forma que é importante que o mediador conheça a fundo seu objeto de mediação – ou seja, a exposição e suas potencialidades –, é importante que conheça também o público, ou melhor, os públicos do museu.

Cabe, aqui, se fazer a diferenciação dos públicos frequentadores dos museus e espaços culturais. Ao utilizarmos a palavra *público* no singular é como se estivéssemos homogeneizando um grupo de indivíduos que não necessariamente pertencem a um mesmo grupo (STUDART *et al.*, 2003). Neste caso, seria mais adequado falarmos em termos de *públicos*, ou seja, consideramos que existem diferentes tipos de público que se tornam um grupo apenas se possuírem características que os agrupem de alguma maneira, como, por exemplo, público familiar, público escolar, entre tantos outros.

Neste contexto, vale caracterizar brevemente o que seriam alguns tipos de público e, com isso, trazer as reflexões para diferentes abordagens de mediação, estratégias de discurso, etc.

Públicos escolares: estudantes e professores

Os serviços educativos das instituições culturais brasileiras e estrangeiras têm como um de seus principais públicos habituais as escolas. Essa instituição, por suas características estruturais, tem nas atividades culturais extra-classe uma demanda constante. As ações delineadas para essa tipologia de público pressupõem o trabalho em parceria, respeitando as especificidades educacionais de ambas instituições – o museu e as escolas. Esse público será tratado em maior profundidade no item “2.4. Relação museu-escola”.

Famílias

Os grupos familiares têm composição variada e frequência ainda pouco constante nos ambientes culturais. Contudo, em vários países as famílias vêm se constituindo como um grupo homogêneo de frequentadores de museus. Várias pesquisas estão sendo feitas especialmente com esse público a ponto de caracterizar uma matriz de estudos de público em museus (ELLENBOGEN *et al.*, 2004). Essas pesquisas traçam um interessante perfil desses visitantes, com relação ao que esperam, ao que fazem e ao que aprendem nesses espaços. Além disso,

é importante prever o potencial multiplicador das outras categorias de público, como os grupos organizados (escolares e terceira idade) em trazer seus familiares ao espaço já visitado.

Público especializado

Formado por artistas, críticos, cientistas, acadêmicos e estudantes de graduação, esse público compõe grande parte dos visitantes de espaços culturais e museus por todo país. As ações para esse público podem incluir seminários, oficinas e debates com organizadores e curadores das exposições.

Grupos organizados de terceira idade

Os grupos de terceira idade são, cada vez mais, frequentadores de espaços culturais. Seus objetivos vão do lazer e convivência social ao aprendizado de novos conceitos e práticas. Acredita-se que as exposições podem receber esse público por meio de uma ação educacional específica, que leve em consideração suas necessidades.

Portadores de necessidades especiais

A inclusão desse público é um dos novos desafios que se colocam para as instituições culturais. Suas necessidades exigem a confecção de estruturas expositivas adaptadas e materiais de apoio específicos para cada tipologia. Além disso, os mediadores devem receber formação que os capacite para o atendimento desse público.

Grupos oriundos de ONG, associações, sindicatos e clubes diversos

Esses grupos podem ter composições e características singulares. Muitas instituições culturais têm, portanto, buscado atender essa demanda, por meio de ações conjuntas que equalizem os objetivos de ambas organizações. Com a estruturação de seu programa de ações educacionais, as instituições podem empreender ações específicas para essa tipologia de visitante.

2.4. Relação museu-escola

Um dos públicos mais significativos nas visitas aos museus, em todo o mundo, é o escolar, seja pela quantidade, seja pelas ações organizadas para atendê-lo. No Brasil, pesquisas mostram que, na maioria das vezes, é somente por meio da escola que crianças e jovens das classes em desvantagens econômicas visitam as ins-

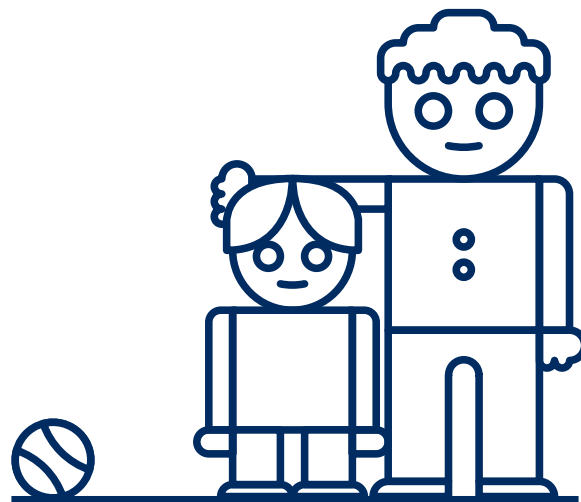
tituições culturais (CAZELLI, 2005). Essas são algumas das razões pelas quais estamos dando destaque a esse público nesse material.

Entre museus e escolas existem múltiplas formas de cooperação e de interação. Para compreendê-las é necessária uma análise mais aprofundada acerca dos objetivos das instituições envolvidas. Estabelecer uma parceria entre museus e escolas, portanto, passa pela sistematização dos objetivos e pela explicitação das bases que determinam as ações específicas de cada uma dessas instituições (JACOBI e COPPEY, 1996; MARTINS, 2006).

A formação dos educadores envolvidos nesse processo é passo fundamental para o estabelecimento dessa parceria, tanto no que se refere às suas práticas específicas, como também ao balizamento das expectativas desses parceiros. Desse modo, é necessária a formação dos professores, oriundos das escolas, nas linguagens e práticas específicas do espaço museal, tanto quanto dos educadores de museus acerca dos objetivos e necessidades das escolas ao visitarem o espaço museal. Não se trata de subordinação de um ao outro, mas da possibilidade da interação pedagógica entre ambas instituições que respeite as missões e exigências particulares de cada uma.

Espera-se, do desenvolvimento da parceria entre museus e escolas, a possibilidade dos alunos estabelecerem atitude positiva e prática autônoma de visita a museus. Para isso, os professores devem ter participação efetiva na estruturação do processo pedagógico da visita, que parta de uma negociação com a equipe de educadores do museu e que passe pela explicitação e concordância a partir de objetivos mútuos. Nesse processo, é importante a percepção das características diferenciadas entre as duas instituições (KÖPTKE, 2003). Conhecer o “outro” e aprender a dialogar, mediando as diferenças, são alguns dos caminhos pelos quais passam o sucesso dessa parceria educativa.

Para a construção dessa parceria existem alguns modelos didáticos que trabalham as diferenças entre museus e escolas, possibilitando ambas instituições dotarem de uma base científica para suas ações. Esse é o caso do modelo proposto por Allard e Boucher (1991), que explica as diferenças e negocia os conflitos a partir da estruturação de um método de trabalho comum. Esse modelo é dividido em três fases: diagnóstico, execução e avaliação. Em todas essas fases, as equipes pedagógicas do museu e da escola trabalham em conjunto na construção de objetivos e estratégias



de interação que permitam a elaboração de um plano de trabalho comum.

Nos deteremos aqui na fase da execução, que é também a da realização do programa educacional propriamente dito, a qual é dividida em três momentos: antes, durante e depois da visita ao museu.

Antes da visita são feitas as atividades de preparação. Elas servirão para motivar o aluno à visita, favorecendo o domínio dos conhecimentos escolares sobre o tema que será abordado, e para desenvolver as ferramentas necessárias à interpretação e compreensão do museu. Dessa forma, na atividade de preparação os alunos investigarão o tema da visita. A partir de questionamentos dirigidos, eles deverão coletar o maior número de dados possível sobre o assunto escolhido. O objetivo da proposta é despertar sua curiosidade e interesse sobre o assunto da visita, motivando-os a se engajarem em uma investigação cuja resposta só se completará no próprio museu.

No momento da preparação também é importante trabalhar aspectos técnicos, como a definição de museu, para que serve essa instituição e quais as características da instituição a ser visitada. Os professores devem, nessa etapa, deterem informações organizacionais, como: a descrição, o horário das atividades e a organização material do museu, de forma a responder a questionamentos e dúvidas dos alunos.

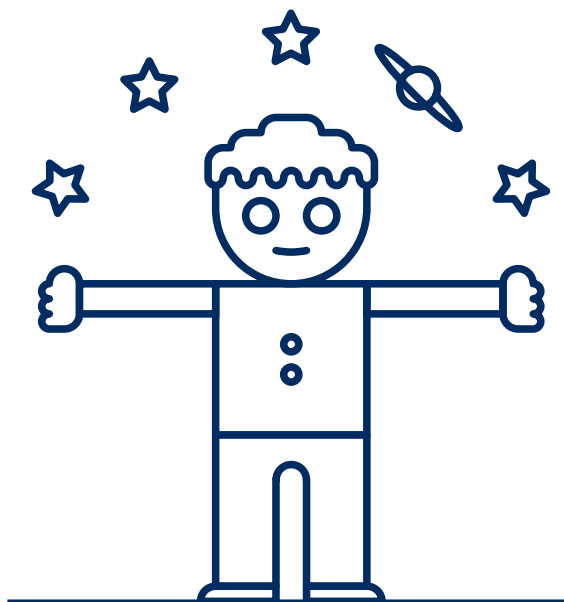
Depois dessa preparação, realiza-se a visita propriamente dita. Esse é o ápice de todo o processo. Para sua boa organização e aproveitamento pedagógico, alguns princípios gerais devem ser considerados. A visita inicia-se com a acolhida do grupo. A forma como é organizado e realizado esse momento terá impacto so-

bre o comportamento dos alunos durante toda a visita. Esse é o momento das boas-vindas e da apresentação do educador e/ou mediador do museu, que fornecerá uma série de informações: o que irá acontecer durante as visitas, como serão feitos os deslocamentos, quais as regras de comportamento esperadas, qual o papel que ele e os alunos desempenharão durante as atividades e quais conteúdos serão abordados.

Dando continuidade à atividade de investigação proposta em sala de aula, deve-se entender a visita como um momento de coleta de informações. Dessa forma, ela não deve ser sobrecarregada de conteúdos. Pelo contrário, é necessário selecionar o que deve ser visto, tendo em vista o programa escolar estabelecido, por um lado, e as coleções do museu, por outro.

As atividades propostas devem ter aspecto lúdico e divertido. Os jogos educativos são importantes, por fazerem parte do universo infantil e, ao mesmo tempo, conseguirem desenvolver diversos aspectos da personalidade das crianças. Dessa forma, é importante ter em conta a diversão dos alunos durante a visita. Também é necessário prever momentos de relaxamento durante as visitas guiadas, nos quais os alunos possam circular livremente pela exposição, se apropriando eles mesmos dos conteúdos expressos, e do museu como um todo, ou para que possam descansar ou se descontraír.

Um aspecto crucial da visita é que todas as atividades previstas devem ser *específicas de museus*. A observação de objetos, o estímulo à curiosidade sob ângulos diversos e o toque nos objetos, quando possível, devem ser estratégias recorrentes dentro de uma prática pedagógica no museu. É sempre importante considerar que não existe necessidade de sair da escola para fazer uma atividade que poderia ser melhor desenvolvida dentro de sala de aula. Nas visitas aos museus podem ser visados objetivos pedagógicos diversificados, com o estímulo aos aspectos afetivos e psico-motores, relacionados ao aprendizado de atitudes, conceitos ou habilidades. Mais do que a memorização de fatos, a visita ao museu deve ser um momento de aprendizagens diferenciadas.



Após a realização da visita os alunos deverão proceder à análise e à síntese dos dados coletados. Na análise, eles deverão organizar os dados, comparando os anteriormente obtidos com aqueles adquiridos durante a visita, no intuito de responder aos questionamentos propostos. Na síntese, os dados serão integrados em um todo coerente que apresentará as respostas aos questionamentos prévios. Inserindo os dados coletados no museu dentro do processo de formação dos alunos, a visita perde seu caráter isolado e episódico, passando a integrar as atividades escolares em um todo contínuo e permanente de aprendizagem.

A busca de um denominador comum entre museus e escolas é o objetivo da parceria entre essas instituições (MARTINS, 2006). Essa relação, entretanto, não é imune aos conflitos e diferenças. Tanto escolas como museus partem de concepções e métodos de trabalho fundados sob perspectivas distintas e é justamente o diálogo entre essas duas partes que promoverá uma relação de parceria entre elas.

2.5. A importância da avaliação em museus

A avaliação, prática já consolidada nos grandes museus do mundo, é fundamental para o aprimoramento permanente, tanto dos produtos desenvolvidos quanto dos processos de comunicação e educação. Como levantamento sistemático de informações úteis à tomada de decisão, os processos de avaliação permitem não

apenas medir a adequação das ações da instituição aos objetivos, como também conhecer qual a leitura e experiência do público.

Essas práticas podem ser classificadas conforme seus objetivos, seus paradigmas de referência ou seu foco de interesse. Existem inúmeras classificações. Apresentaremos algumas referentes à avaliação de exposições, para propiciarmos uma visão panorâmica do assunto.

O *Audience Research Center*, do *Australian Museum*, disponibiliza em seu *site*³ um material bem sucinto no qual apresenta o que entendem por um processo completo de avaliação de exposição. Esse processo prevê quatro fases: Avaliação Preliminar (*Front-End Evaluation*), Avaliação Formativa (*Formative Evaluation*), Avaliação Corretiva (*Remedial Evaluation*) e Avaliação Somativa (*Summative Evaluation*).

De acordo com essa categorização, a Avaliação Preliminar é desenvolvida durante a concepção de uma exposição, para identificar o interesse e os conhecimentos prévios do público-alvo sobre o assunto. Esse tipo de avaliação costuma ser usado para determinar os temas, os públicos, os objetivos, as mensagens e as estratégias interpretativas e também os melhores recursos expográficos. A Avaliação Formativa acontece durante o desenvolvimento e a produção da exposição para testar componentes, como legendas, textos e aparatos interativos. A Avaliação Formativa é importante pois possibilita que alguns acertos sejam feitos antes da elaboração do produto final. A Avaliação Corretiva é conduzida logo após a inauguração da exposição para verificar como o conjunto dos elementos se integra, para propor melhorias e sugestões práticas. Costuma ser mais focada para elementos arquitetônicos como iluminação, circulação de pessoas, entradas e saídas, mas pode englobar outros elementos de caráter prático. A Avaliação Somativa acontece quando a exposição já está montada e funcionando e é utilizada para avaliar seus 'resultados'. Podemos chamar esses resultados de impactos: se a exposição transmitiu a mensagem pretendida; se ocorreu aprendizado; a satisfação do público; a eficiência das estratégias de *marketing*, etc.

Embora a nomenclatura destas diferentes fases seja recorrente nesse meio, podemos encontrar variações em suas definições. Cury (2005) apresenta algumas variações, propostas por diferentes autores, e acaba por

definir uma categorização-síntese. As primeiras quatro fases são bem similares às propostas pelo *Audience Research Center*, mas a autora acrescenta outras duas que valem ser descritas aqui. A quinta fase seria a da Avaliação Técnica ou Apreciação Crítica, que seria realizada pela equipe responsável pelo *design* da exposição. Nela, levanta-se questões técnicas não satisfatórias, são avaliados o projeto e o desenho do espaço expositivo. A avaliação técnica ou apreciação crítica colabora para o aprimoramento da equipe e pode ser entendida como exercício de autocrítica. A sexta fase seria a Avaliação do Processo, também promovida pela equipe, mas, nesse caso, pela equipe de concepção e/ou execução, e visa o refinamento das metodologias e técnicas de trabalho e de planejamento.

Inúmeros recursos podem ser utilizados para a coleta de dados em um processo de avaliação: filmagens de grupos, entrevistas individuais com o público ao final da visita, questionários anônimos, grupos focais, entrevistas com membros da própria equipe, observação da exposição e de grupos, entre outros. As técnicas de coleta vão ser escolhidas, principalmente, de acordo com os objetivos da avaliação. Por exemplo, para avaliações de caráter mais técnico, talvez a melhor maneira de acessar as informações seja realizando entrevistas com membros da própria equipe. Para avaliar a capacidade comunicativa de determinado objeto expositivo, gravar conversas entre os visitantes perto do elemento é uma maneira adequada de obter informações. Além dos objetivos, os recursos disponíveis também interferem na determinação da técnica de coleta. Existem avaliações desenvolvidas com orçamentos altíssimos, utilizando técnicas e equipamentos sofisticados, mas também é possível realizar avaliações com poucos recursos, restringindo-se, por exemplo, ao preenchimento de questionários.

As avaliações podem ser terceirizadas e desenvolvidas por consultores externos, sejam empresas ou pesquisadores, ou podem ser desenvolvidas pela própria equipe da instituição. Assim como as técnicas de coleta, essa escolha vai depender tanto dos objetivos da avaliação quanto dos recursos disponíveis na instituição.

Os mediadores, como membros da equipe educativa dos museus, podem fazer parte dos processos avaliativos que ocorrem na instituição. O envolvimento desses profissionais nesses processos pode se dar de pelo menos duas maneiras: como pesquisadores-edu-

3. <<http://www.amonline.net.au/amarc/research/methods.htm>> acessado em outubro de 2007.

cadouros ou como sujeitos de uma pesquisa. No primeiro caso, seriam pesquisadores de um projeto de avaliação dentro da instituição ou poderiam também desenvolver projetos de caráter avaliativo vinculados à mediação. Nesta função, participariam, junto com a equipe educativa, do planejamento da avaliação, do desenvolvimento dos instrumentos de coleta e também da coleta em si, como realização de entrevistas ou condução de uma filmagem, por exemplo. No segundo caso, os mediadores poderiam ser sujeitos de uma pesquisa, sendo eles próprios entrevistados, ou fazer parte de um grupo focal num processo de avaliação externa.

Os mediadores são, muitas vezes, os sujeitos mais próximos do público nos museus, por isso, podem contribuir de forma significativa nesses processos avaliativos. Instrumentos como ‘livro de ocorrência’, reuniões de equipe semanais, etc. podem ser entendidos como práticas de coleta de informação para alguns tipos de avaliação; por exemplo, aquelas avaliações que têm como objetivo avaliar o próprio cotidiano da instituição e que têm como meta a melhoria da prática.

2.6. O papel do mediador nos museus

O papel social dos museus é, sem dúvida, o de formação do indivíduo. Sob a óptica educativa, o museu deve, como uma de suas principais funções, permitir a esse indivíduo tornar-se sujeito de sua aprendizagem. Nesse contexto, as ações realizadas pelas instituições, no sentido da comunicação museológica, adquiriram caráter de educação não-formal, pois tratam da apropriação de conhecimento científico pela sociedade fora do espaço escolar. Essa apropriação é, muitas vezes, facilitada por um serviço educativo, o qual dispõe de mediadores adequadamente formados para tal atividade.

Os mediadores ocupam papel central, dado que são eles que concretizam a comunicação da instituição com o público e propiciam o diálogo com os visitantes acerca das questões presentes no museu, dando-lhes novos significados.

Porém, é preciso tomar o cuidado de delimitar o papel desse mediador, pois, se, por um lado, as exposições não podem depender de mediadores para serem compreendidas, por outro, talvez seja a mediação humana a melhor forma de obter um aprendizado mais próximo do saber científico apresentado e do ideal dos elaboradores (CAZELLI *et al.*, 2003).

Nesse sentido, o questionamento constante deve fazer parte do dia-a-dia do mediador. De perguntas mais gerais, tais como: Por que eu trabalho como mediador? Qual a minha função neste museu? Qual a função do lugar no qual trabalho? Qual foi o meu percurso até aqui? Até questões que remetem diretamente à prática: Por que eu escolhi essa atividade? Por que eu tomei essa decisão e não outra? Por que essa visita *não foi boa*? Por que essa visita *foi boa*? O que posso melhorar na próxima visita? Por que será que eles não responderam às minhas perguntas? Essas questões são exemplos de inquietações que colocam este profissional numa posição de busca constante.

É comum ouvirmos falar que um profissional tem o dom para fazer algo, ou até mesmo que faz algo tão bem que nasceu para aquilo. O uso da palavra “dom” nos induz a pensar que determinada habilidade é uma característica inata e que, portanto, não pode ser aprendida, muito menos ensinada. O mesmo acontece, invariavelmente, quando se fala de mediadores de museus: alguns têm o “dom” para a monitoria e outros não. Essa avaliação, se levada ao extremo, torna inviável a melhoria dos serviços de monitoria nos museus, dado que se teria que procurar todas as pessoas com o “dom” e, não havendo um número suficiente destas, os setores educativos de museus teriam que trabalhar com profissionais não qualificados (STANDERSKI, 2007).

É possível, no entanto, entender o trabalho do mediador de outra forma. Se as habilidades de um profissional como este forem consideradas como um “talento artístico” (SCHÖN, 2000), este pode ser aprendido. Alguns trabalhos, no âmbito da formação de mediadores de museus, vêm assumindo essa perspectiva teórica (QUEIROZ *et al.*, 2003). Tal talento é em geral acionado quando temos que lidar com situações indeterminadas e de difícil previsão. Quando se realiza uma mediação, há diversos aspectos que podem ser planejados, como o percurso pelo museu, os temas relevantes, as questões a serem colocadas em determinados locais do trajeto, o tempo da visita, entre tantos outros. No entanto, há uma gama de fatores que não são planejáveis, mesmo sendo a equipe da monitoria a mais qualificada para o trabalho. Estes seriam os elementos surpresas da prática. É nesse momento que se confunde o “dom” com o talento artístico. Assim, observar outros profissionais atuando, analisando como lidam com as situações não previstas, o que dá certo, os desafios, é uma excelente estratégia de formação.

O mediador de museus convive com as imprevisibilidades da prática e deve lidar com elas através da inteligência; do exercício da sistematização de problemas, da implementação e da improvisação. Nesse caso, estamos falando de um processo que implica em uma *reflexão-na-ação*. No cotidiano das ações educativas no museu, são incontáveis os momentos em que deparamo-nos com situações de imprevisto, que podemos aqui chamar de problemas. O que fazer? Uma das opções é ignorá-las, para que possamos manter o padrão de conhecimento que sempre executamos. Segunda opção: refletir sobre a situação durante sua execução e procurar uma maneira de solucionar o conflito, reelaborando sua maneira de agir. Isto não implica parar o que se está fazendo, mas sim *refletir-na-ação* (SCHÖN, 2000).

Há também a dimensão da *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Argumenta-se que essa reflexão permite ao profissional atingir algum nível de conscientização do processo prático, essencial para a melhora de futuras ações. Durante a ação, o mediador passa por diferentes situações-problema, como conflitos, dúvidas, desinteresse do grupo ou de algum visitante específico, entre outras. Para solucioná-las ele reflete sobre as vivências e experiências adquiridas e, na própria ação, toma uma decisão (nem precisando verbalizá-la). Assim, uma visita monitorada, considerada como processo de formação, constitui-se essencialmente de tomadas de decisão, mesmo que para esse mediador essas não sejam tão claras e conscientes.

A *reflexão-na-ação* também pressupõe uma predisposição por parte do mediador para experimentar. A experimentação justifica-se pela necessidade de buscarmos continuamente melhorar, de forma que uma monitoria ou uma aula possam ser mais bem elaboradas e aproveitadas. E, nesse sentido, o agir para ver as conseqüências destaca-se como uma forma produtiva de proporcionar essa melhoria. Na medida em que o mediador se pergunta “O que eu fiz de diferente na turma da manhã – visita excelente – que eu não fiz na da tarde – visitantes desmotivados?”, ele traz grande parte da responsabilidade pela aprendizagem dos visitantes do museu para si e analisa sua atuação com o intuito de melhor aproveitar as próximas visitas.

Ao observar e analisar a sua própria vivência e a de outros profissionais que atuam com ele, o mediador pode criar um repertório de práticas que funcionem e

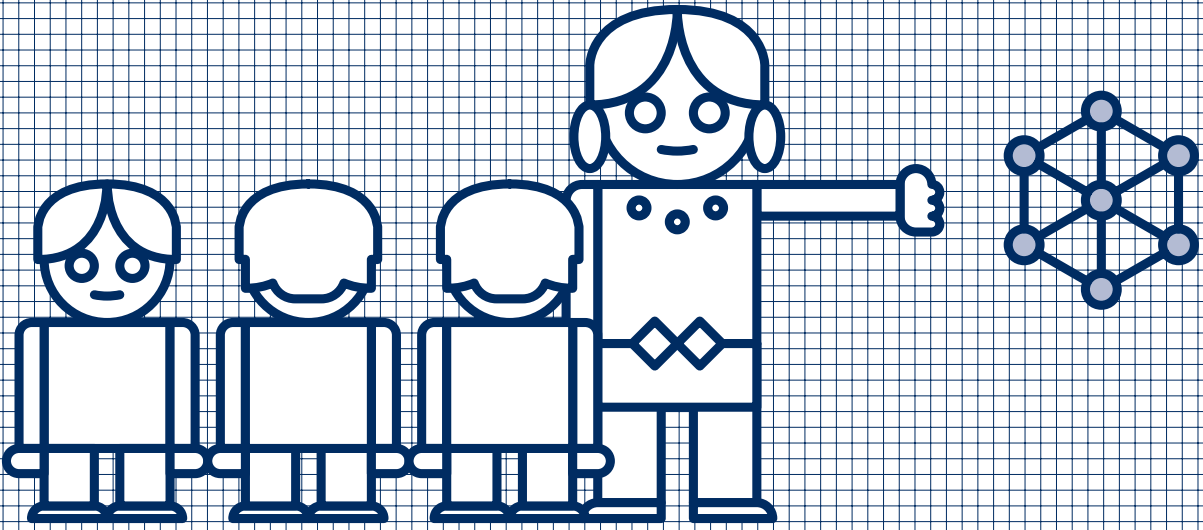
que não funcionem. Quanto mais coletivamente essas reflexões são feitas, incluindo os vários membros das equipes de educadores, maiores as chances de mudança na direção de práticas mais consistentes e eficazes.

Outro momento importante de reflexão pode ocorrer nas avaliações contínuas da equipe de educação, por meio de reuniões e ações de capacitação dos mediadores. Estes momentos promovem o olhar crítico sobre a ação e auxiliam, por meio da troca de experiência, a avaliar a sua própria ação, a da equipe e até mesmo os objetivos propostos pela instituição.

São diversas as possibilidades de ação dos mediadores no museu. Dependendo da instituição, atividades como exposições permanentes, temporárias e itinerantes, *kits* de empréstimo, produção de material impresso/jogos, planejamento e realização de oficinas, palestras, animações em vídeo, circo, teatro, contação de histórias, trilhas educativas e *sites* envolvem a participação desses profissionais. Se não na escolha e planejamento dessas ações, a atuação desses profissionais ocorre com certeza na sua execução junto ao público. A situação ideal é aquela na qual o mediador é parte de uma equipe que envolve os demais educadores, que planejam as ações em conjunto com os demais setores do museu. Nesse sentido, a instituição deve investir na qualidade desse profissional.

A formação do mediador, em geral, se dá no cotidiano das ações educativas do museu. Em alguns casos, estes profissionais possuem alguma formação inicial em educação. O mais comum, porém, na realidade brasileira, é serem selecionados dentre os universitários nas áreas de conteúdos específicos do museu, numa aposta de garantia de rigor conceitual. Há, contudo, experiências interessantes de alunos de ensino médio atuando como mediadores em museus.

A formação continuada desses profissionais se dá, muitas vezes, via um mediador tutor ou orientador, mas também por meio do desenvolvimento de projetos, da participação em congressos e em grupos de discussão, de reuniões em grupo, de realização de cursos e estágios nas instituições. Existem também experiências de inclusão da perspectiva da mediação em espaços como museus na formação inicial do professor nos cursos de licenciatura. Essas iniciativas indicam ser cada vez maior a necessidade de se pensar a formação desse profissional nos aspectos de conteúdos específicos, mas também nos aspectos voltados à educação e à divulgação do conhecimento.



Atividades

As atividades aqui sugeridas podem ser realizadas como forma de concretizar várias das discussões suscitadas nesse livro. Também é intenção que, ao realizar as atividades aqui propostas, os mediadores possam conhecer diferentes experiências, analisando-as de forma crítica e aprofundando os aspectos tratados.

Atividade 1. **Explorando o setor educativo dos museus**

Objetivo

Realizar uma visita ao setor educativo de um museu e explorar a forma como o serviço educativo organiza as ações de mediação com o público.

Etapas

- Realização de uma pesquisa, no setor educativo de um museu, orientada pelas questões a seguir. Os dados poderão ser obtidos a partir de diferentes fontes: internet, entrevistas, análise de documentos, entre outros:
 - Como é organizado o setor educativo?
 - Qual o perfil dos mediadores que atuam na instituição?
 - Qual vínculo possuem com a instituição?
 - Qual é o tempo de permanência de cada mediador na instituição?
 - Quanto tempo é dedicado à mediação com o público por cada mediador?
 - Como está estruturado o processo de formação desses mediadores? (Ex. Participam de processos de seleção; existem cursos de treinamento; grupos de estudo, etc.).
 - Quais atividades envolvem a mediação nesse espaço?
 - Quais funções esse profissional exerce no local?
 - Com que tipo de públicos os mediadores interagem?
- Apresentação dos resultados da pesquisa aos outros grupos.
- Confronto dessas experiências com as reflexões teóricas tratadas durante o curso.

Atividade 2. **Planejando a mediação em um museu**

Objetivo

Realizar o planejamento de uma mediação em um museu, frente a uma situação simulada proposta.

Etapas

- Apresentação da concepção de um museu fictício, com características a serem detalhadas (tema geral,

público-alvo, localização, etc.). Formulação, como situação problema, da necessidade de planejar a mediação para esse espaço.

- Planejamento da mediação para o museu apresentado tomando como referência as características descritas no seguinte roteiro orientador:
 - Qual deveria ser o perfil dos mediadores para atuar nesse local?
 - Qual vínculo os mediadores deveriam ter com a instituição?
 - Como deveria ocorrer a sua formação?
 - Que tipo de atividades o mediador deve exercer nesse local?
- Apresentação do planejamento para os outros grupos.
- Discussão sobre os diferentes tipos de planejamento sugeridos com base nas reflexões teóricas.

Atividade 3. **Estudo de caso: visitas guiadas**

Objetivo

Analisar uma visita guiada, focalizando a atuação do mediador. Esta atividade poderá ser desenvolvida em três situações:

- Acompanhando uma visita guiada em um museu;
- Analisando um caso, apresentado na forma de um texto, que descreva uma visita guiada (Ex. um trecho das conversações entre mediador e público);
- Analisando um registro em vídeo de uma mediação.

Etapas

- Realização de análise da visita, seguindo um roteiro orientador e selecionando, a partir desse roteiro, as questões de interesse a serem observadas. Como exemplo, propomos:
 - A visita tem uma estrutura que responde a um planejamento didático feito pelo mediador ou é o público quem desencadeia o tipo de visita?
 - Qual é o papel do mediador durante a visita?
 - A mediação é centrada no mediador ou no visitante (quem domina a fala)?
 - É uma visita centrada nos objetos? Ela incorpora outros elementos além daqueles disponíveis na exposição?

- Há imprecisões conceituais na fala do mediador? Em quais situações elas ocorrem?
 - O que ganha mais destaque na fala do mediador: os objetos ou os conceitos?
- Descreva brevemente a visita tendo em consideração aspectos como o local, a exposição, o tipo de público. Essa representação também pode ser feita por meio de desenho.

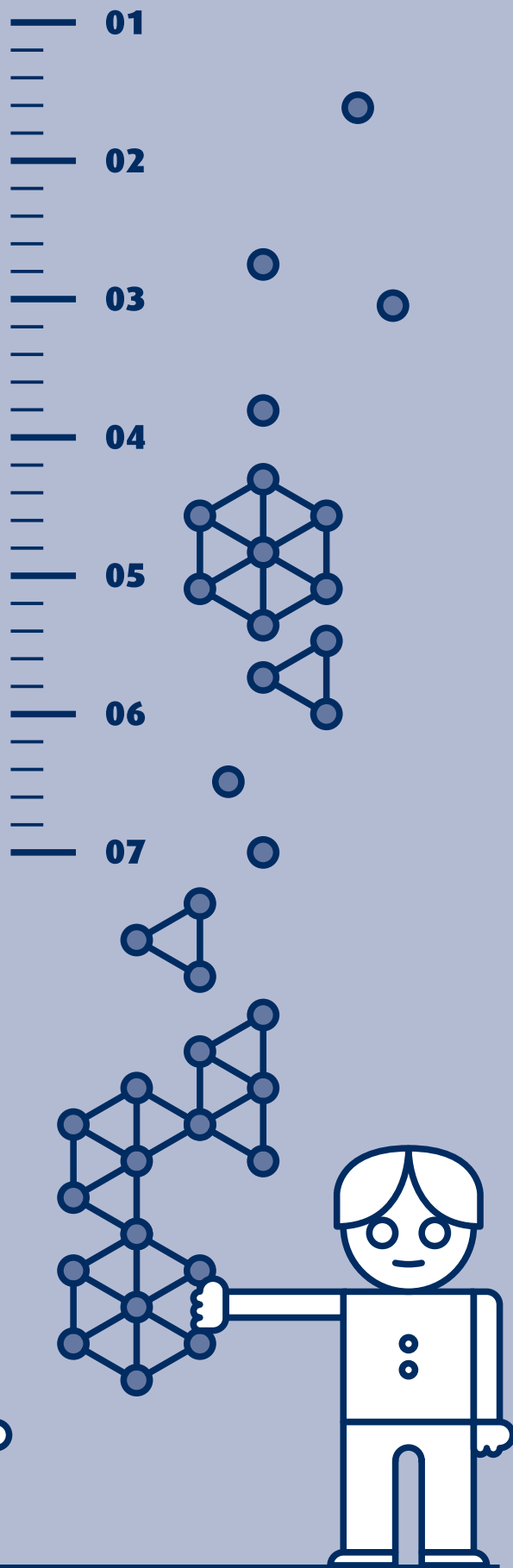
Atividade 4. **Oficina de comunicação**

Objetivo

Propiciar reflexões sobre a questão da comunicação e mediação em museus por meio da construção de discursos sobre objetos expositivos.

Etapas

- Apresentação de um objeto expositivo polêmico ou controverso.
- Elaboração de um discurso de mediação sobre esse objeto.
- Realização de leitura dos diferentes textos produzidos.
- Fomento de discussão coletiva sobre as diferentes apresentações e abordagens.



Referências bibliográficas

- ALLARD, M.; BOUCHER, S. *Le musée et l'école*. Québec: Hurtubise HMH, 1991.
- ALLARD, M.; LAROUCHE, M. C.; LEFEBVRE, B.; MEUNIER, A.; VADEBONCOEUR, G. La visite au musée. *Réseau*, p.14-19, Décembre 1995/ Janvier 1996.
- ALLEN, S. Looking for Learning in Visitor Talk: A Methodological Exploration, In: *Learning Conversations in Museums*. New Jersey: LEA Publishers, 2002. p. 259-301.
- AUSTRALIAN MUSEUM. *Audience Research Centre. Exhibition evaluation*. Disponível em <http://www.austmus.gov.au/amarc/pdf/research/exhibition_evaluation.pdf> Acesso em: agosto 2007.
- BETANCOURT, J. Museo, comunicación y educación. In: _____. (comp). *Reflexiones y realidades*. Bogotá: Quebecor World, 2001.
- CAZELLI, S. *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?* 2005. Doutorado. Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. Rio de Janeiro. 2005.
- _____. Divulgação Científica em espaços não formais. In: *Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológicos do Brasil*, Belo Horizonte, 2000. p. 10-10.
- CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e Comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: *Educação e Museu: a construção do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 83-106.
- CHAGAS, I. Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relação entre museus de ciências e as escolas. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 3, n. 1, 1993. p. 51-59.
- CURY, M.X. *Exposição: Concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2005.
- EINSIEDEL, A.A.; EINSIEDEL, F.E. Museums as Agora: Diversifying approaches to engaging publics in research. In: CHITTENDEN, D.; FARMELO, G.; LEWENSTEIN, B. (eds). *Creating connections: museums and the public understanding of current research*. Oxford: Althamira Press, 2004.
- ELLENBOGEN, K.M.; LUKE, J.J.; DIERKING, L. D. Family learning research in museums: an emerging disciplinary matrix? *Science Education*, v. 88, n. 1, 2003. p. 48-58.
- FALCÃO, D.; ALVES, F.; KRAPAS, S.; COLINVAUX, D. Museus de Ciências, Aprendizagem e Modelos Mentais. In: GOUVÊA, G. et al. *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Access, 2003. p.185-206.
- FALK, J.H.; BALLING, J.D. The field trip milieu: learning and behaviour as a function of contextual events. *Journal of Educational Research*, v.76, n.1, 1982. p. 22-28.
- FALK, J.; DIERKING, L.D. *Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education*. California: Altamira Press, 2002.
- _____. *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. California: AltaMira Press, 2000.
- _____. *The museum experience*. Washington, DC, 1992.
- FALK, J. K.; STORKSDIEK, M. Learning science from museums. *História, Ciências, Saúde – Maguinhos*, v.12, 2005. p.117-143.
- FAYARD, P. La sorpresa da Copérnico: el conocimiento gira alrededor del público. *Alambique – didáctica de las Ciencias Experimentales*, n. 21, Año VI, julio, 1999. p. 9-16.
- GARCÍA BLANCO, Á. *La exposición, um medio de comunicación*. Madrid: Akal, 1999.
- GARCIA, V.A.R. *O processo de aprendizagem no Zôo de Sorocaba: análise da atividade educativa visita orientada a partir de objetos biológicos*. 2006. Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2006.
- GASPAR, A. *Museus e Centros de Ciências – Conceitualização e Proposta de um Referencial Teórico*. Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 1993.
- GOHN, M.G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

- GRINDER, A. L.; MCCOY, E.S. *The good guide. A sourcebook for interpreters, docents and tour guides.* Scottsdale: Ironwood Publishing, 1998.
- HOOPER-GREENHILL, E. Education, communications and interpretations: towards a critical pedagogy in museums. In: _____. *The Educational Role of the Museum. Second edition.* London: Routledge, 1999a.
- _____. Museum education: past, present and future. In: ZAVALA, L.; MILES, R. *Towards the museum of the future. New European perspectives.* London: Routledge, 1999b, p.133-146.
- JACOBI, D.; COPPEY, O. Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche du partenariat. *Publics et Musées.* Musée et éducation. Lyon: Presses Universitaires, 1996, p. 10-22.
- KÖPTCKE, L. Observar a experiência museal: uma prática dialógica? Reflexões sobre a interferência das práticas avaliativas na percepção da experiência museal e na (re) composição do papel do visitante. *Caderno do Museu da Vida. Avaliação e estudo de público no Museu da Vida.* Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2003.
- _____. A parceria educativa: o exemplo francês. *CADERNOS DO MUSEU DA VIDA. O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu.* Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001, 2002, p.70-79.
- _____. Parceria Museu e Escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, G. et al. (orgs.). *Educação e Museu. A construção social do caráter educativo dos museus de ciências.* Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 107-128.
- LEWENSTEIN, B. V. *Models of public communication of science and technology.* Version 16, June 2003. Disponível em: <<http://communityrisks.cornell.edu/BackgroundMaterials/Lewenstein2003.pdf>> Acessado em: novembro 2005.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.
- MACMANUS, P. Memories as indicators of the impact of museum visits. *International Journal of Museum Management and Curatorship*, n. 12, 1993. p.367-380.
- _____. Topics in Museums and Science Education Studies. *Science Education*, v. 20, 1992. p. 157-182.
- MARANDINO, M. *O Conhecimento Biológico nas Exposições dos Museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo.* 2001. Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2001.
- MARANDINO, M.; SILVEIRA, R.V.M.; CHELINI, M. J.; BIZERRA, A.F.; GARCIA, V. A. R.; MARTINS, L.C.; LOURENÇO, M.F.; FERNANDES, J.A.; FLORENTINO, H.A.A. Educação Não-formal e Divulgação Científica: o que pensa quem faz? In: *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – ENPEC.* 2004.
- MARANDINO, M. Perspectivas da Pesquisa Educacional em Museus de Ciências. In: SANTOS, F.M.T.; GREGA, I.M. (Org.). *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias.* Ijuí, v. 1, p. 89-122, 2006.
- MARTINS, L.C. *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP.* 2006. Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2006.
- QUEIROZ, G.; GOUVÊA, G.E. FRANCO, C. Formação de Professores e Museus de Ciência. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M.C. (Org.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências.* Editora Access/Faperj, Rio de Janeiro, 2003.
- ROGERS, A. *Looking again at non-formal and informal education – Towards a new paradigm,* 2004. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm> Acessado em: setembro 2007.
- SÁPIRAS, A. *Aprendizagem em Museus: uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantan.* Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2007.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SIMONNEAUX, L.; JACOBI, D. Language constraints in producing prefiguration posters for scientific exhibition. *Public Understanding of Science.* v. 6, 1997. p. 383-408.
- SMITH, M. *Non formal education.* Disponível em <<http://>>

- www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> 1996. Acesso em: setembro 2007.
- STANDERSKI, L. *Monitorias em Museus de Ciências: uma perspectiva reflexiva*. Relatório Final de Iniciação Científica. Faculdade de Educação da USP, 2007.
- STUDART, D. C. *The perceptions and behaviour of children and their families in child-orientated exhibits*. Doutorado. Museum Studies Department, University College London, London, 2000.
- STUDART, D.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M.E. Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas. In: Gouvea, G.; Marandino, M.; L.. (orgs). *Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Access. 2003.
- VAN-PRAET, M.; POU CET, B. Les Musées, Lieux de Contre-Éducation et de Partenariat Avec L'École. *Education & Pédagogies – dés élèves au musée*, n. 16, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WAGENSBERG, J.L. A favor del conocimiento científico (Los nuevos museos) *Revista Valenciana D' Estudis Autònoms*, n.23, Segundo Trimestre, 1998, p.295-309.

