

# Educação e Museus

María Teresa Becerra Traver  
e Silaine Maria Gomes Borges  
(coords.)



Cáceres 2021



VERSÃO PARA IMPRESSÃO

INÍCIO

ÍNDICE

ÍNDICE



# Índice

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

#### Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones  
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)  
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046  
E-mail: publicac@unex.es  
<http://www.unex.es/publicaciones>

Ilustración de portada: Gladston Luiz Barroso

I.S.B.N.: 978-84-09-25214-5

#### Maquetación:

Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu

Cáceres, 2021



**Resumo** ..... 4


**Prólogo** ..... 5

**Caminhos de Conscientização Cultural: o Museu Histórico de Sergipe e o Colégio de Aplicação**  
Josevânia Nunes Rabelo  
Silaine Maria Gomes Borges ..... 7

**IPHAN E MUSEU: Experiências na Casa do IPHAN em São Cristóvão/SE/Brasil**  
Kleckstane Farias  
Silva Lucena Ferreira ..... 17

**Educação nos museus: uma perspectiva**  
Cristina de A. Valença C. Barroso ..... 27

**“Sergipe viu a guerra”: uma exposição museológica no nordeste do Brasil**  
Andreza S. C. Maynard ..... 34

- 
- Paisagem e patrimônio cultural num contexto geográfico: um olhar de São Cristóvão, Sergipe, Brasil**  
Anézia Maria Fonsêca Barbosa . . . . . 40
- Educação espeleológica e sua interação com o museu**  
Christiane Ramos Donato . . . . . 47
- As metodologias ativas como possibilidade de valoriz(ação) patrimonial curricular e integr(ação) entre ensino e realidade**  
Oliveira Santos, Luiz Ricardo  
Melo e Souza, Rosemeri  
Costa, Jailton de Jesus . . . . . 57
- A didática dos museus em Espanha e Portugal**  
José-Manuel González González . . . . . 64
- Breve anotação dos coordenadores . . . . . 75**
- Breve anotação dos autores . . . . . 75**

# Resumo

Jailton de Jesus Costa

---

O livro intitulado “Educação e Museus” organizado pelas Professoras Doutoras María Teresa Becerra Traver e Silaine Maria Gomes Borges, numa parceria internacional entre Brasil e Espanha, editado pela Universidad de Extremadura e em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, traz uma contribuição ímpar aos estudos interdisciplinares, que envolvem ações de extensão em espaços não-formais de ensino, nesse caso: os museus.

As organizadoras propõem uma imersão a partir da socialização e democratização do acesso aos Museus, tendo como recorte a Cidade de São Cristóvão, no Estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, sendo a 4ª cidade mais antiga do país. O livro traz reflexões que convergem para o museu como espaço de educação não formal de ensino e de integração entre a universidade e a sociedade.

A partir de um encontro intitulado “Ações Didáticas no Museu”, fruto de um projeto maior: “Educação para Conscientização”, coordenado pela Professora Doutora Silaine Maria Gomes Borges, o evento foi realizado em 2018 e debateu temas, como: Ações Educativas, metodologias ativas na Educação Básica, Artes Plásticas, Projetos

Sociais, Espaços e Memórias e equipamentos turísticos, Patrimônio Cultural, além da in (visibilidade) da Cultura Afro nos Museus, reunindo pesquisadores(as) e representantes da sociedade civil.

A obra reúne oito capítulos e 12 autores, do Brasil e da Espanha, que juntos, possibilitam aos leitores uma experiência inovadora. Para as autoras Silaine Maria Gomes Borges e Josevânia Nunes Rabelo: “A experiência de fazer do museu um lugar de educação parece-nos redundante, afinal, ali é um ambiente de aprendizagem. Porém, a ideia é colocá-lo como o mediador de um processo de descobertas do passado, presente e futuro, possibilitando uma formação aberta aos aspectos culturais pertencentes a uma ideia de quem somos”.

Por fim, convido os(as) leitores(as) a se debruçarem sobre os oito capítulos reunidos nessa obra, e ir além deles, (re)criando e aprofundando reflexões e, quem sabe, propostas para um segundo encontro e uma nova edição desse livro. Precisamos, com urgência, retomar os hábitos de leitura necessários e pensar a Educação, para além dos muros das escolas.

Bem-vindos(as) ao Museu!

# Prólogo<sup>1</sup>

Nosso desenvolvimento profissional nos Museus transcorreu, principalmente, no caminho da pesquisa, entendendo-a como uma atividade fundamental para “socializar” os Museus. A pesquisa aplicada ao serviço da sociedade, para torná-la parte dos resultados que, há pouco tempo, se restringia a alguns coletivos especializados e, portanto, privilegiados do conhecimento, saber e a criação.

Todo projeto faz sentido em um Museu se estiver focado em torná-lo permeável ao prazer coletivo, e nessa tarefa os Museus têm uma enorme vantagem sobre outras instituições educacionais e científicas de natureza mais teórica e rígida, como é o caso da Universidade ou Institutos de Pesquisa.

Por trás das ações diárias de nossos Museus, exposições, seminários, conferências, visitas e qualquer outra oferta pública, existe um projeto ou programa científico que nos proporciona o suporte teórico sobre o qual gira o discurso. Exposições temporárias resultantes de longos

anos de análise de nossas coleções; Seminários e congressos abrem fóruns de reflexão social; Visitas especializadas para atender às diversas demandas e interesses dos cidadãos. Os Museus trabalham na pesquisa aplicada à educação há vários séculos e, além disso, somos avaliados diariamente com a resposta de nossos usuários.

Estamos convencidos de que a pesquisa está intimamente ligada à Educação, porque entre os destinatários de divulgação científica, os educadores de qualquer nível, formam um coletivo fundamental, e sem educadores e disseminadores científicos, o trabalho dos Museus é limitado e consideravelmente restrito na sociedade.

Aqueles de nós que viram a criação dos Departamentos de Educação e Ação Cultural (DEAC) em nossos Museus, como é o meu caso no Museu Nacional de Arte Romano de Mérida (MNAR), testemunhamos a extensa tarefa que o Museu desenvolveu a favor de uma educação regulamentada e não regulamentada, de uma atividade incessante resultante de uma demanda social constante, até atingir a realidade

<sup>1</sup> Texto traduzido para o português por Silaine María Gomes Borges e com a colaboração especial de Cristina González.

atual do Museu, não apenas como centro educativo, laboratório formativo universitário ou centro de pesquisa especializado, mas como foco de experiências e atenção à diversidade na sociedade do século XXI.

Talvez por causa dessa Diversidade em uma Sociedade Global, o recente Congresso Mundial do ICOM (International Council of Museums Kyoto, setembro de 2019) tenha considerado a revisão e atualização da Definição de Museu. Uma definição que não apenas diz respeito a suas funções, mas também a seus usuários-destinatários, seus meios e instalações e seus papéis sociais e de projeção, todos os dias mais amplos e complexos.

Não é uma tarefa trivial definir o Museu do século XXI. E não é porque os Museus atualmente gerem muitas expectativas: somos centros de formação, de debate, de diversão, lúdicos, motores econômicos de nossos territórios e espaços adequados para a criação em seu sentido mais amplo. Tornamo-nos objetos de desejo autênticos e cobiçados por designers, arquitetos, comunicadores, redes sociais e, por extensão, a sociedade mais avançada. Nada ou ninguém resiste ao efeito “Museu”, à desejabilidade social que vê nos Museus referências e ícones do século XXI. Basta dar uma olhada ao nosso redor para contemplar esses grandes ícones, alguns deles convertidos em autênticas franquias mundial: Guggenheim, Louvre, MET... Mas estar na crista da onda não nos fez perder o Norte, saber bem onde estamos e onde Nós devemos continuar.

Educação e Museu na sociedade do século XXI se coligam com fortes alianças. Alianças que, a partir dos Museus, são colocadas a serviço

do sistema educativo para avançar juntos, um sistema que rompeu barreiras espaço-temporais e que no Museu possui um aliado determinado com ótimos resultados, e basta revisar os sistemas de avaliação dessas atividades conjuntas para ponderar as respostas.

A partir das aulas, nossas salas se manifestaram como um excelente meio para promover o debate, a criatividade e fortalecer a capacidade de educadores e alunos. Também rompemos as barreiras geracionais: recebemos desde o nível infantil até a universidades de experiência ou da terceira idade, com um gratificante desejo de saber, de recuperar oportunidades anteriormente inexistentes e complexas, eliminar obstáculos e barreiras sociais através da Educação no Museu.

Por todas essas razões, prologar um trabalho resultante da reflexão de notáveis profissionais da educação e conhecedores de Museus me produz dupla satisfação. A satisfação de compartilhar critérios e experiências e de plasmar um volume. O prazer de verificar quantos profissionais dedicados continuam apostando nos Museus como motores essenciais para melhorar a Educação.

Voltando às minhas raízes clássicas, *Educo* é um verbo latino agrário que nos recorda ações para o crescimento das plantas. Os Museus temos o prazer e o dever de ver as plantas de nossa sociedade crescerem, cidadãos, semelhante etimológico que nos remete à origem do substantivo Educação e seus destinatários.

Mérida, 1 de novembro de 2019

**Trinidad Nogales Basarrate**

Directora del Museo Nacional de Arte Romano

# Caminhos de Conscientização Cultural: o Museu Histórico de Sergipe e o Colégio de Aplicação

Josevânia Nunes Rabelo  
Silaine Maria Gomes Borges

## Museu: um meio de compartilhar saberes

A experiência de fazer do museu um lugar de educação parece-nos redundante, afinal, ali é um ambiente de aprendizagem. Porém, a ideia é colocá-lo como o mediador de um processo de descobertas do passado, presente e futuro, possibilitando uma formação aberta aos aspectos culturais pertencentes a uma ideia de quem somos. Essa sensibilização, desde a infância, é primordial quando sabemos que estamos quase naturalizando um distanciamento dos questionamentos sobre os bens culturais, em uma época de intensa proclamação aparentemente libertária dos símbolos globais. Logo, queremos estimular as perspectivas mais criativas possíveis dentro de um quadro de reflexão a partir do contato dos discentes com esse conhecimento que desperta a memória e os marcos de uma temporalidade específica, convidando a categorizar o antes e um depois, em uma composição ajustada pela etapa principal de compreendermos o roteiro da viagem como a duração de algo a ter um significado no presente. Portanto,

remexer o tempo, talvez, seja o principal caráter de um museu. E, ao vislumbrarmos as idas aos museus, estamos a recapitular a dimensão mais imaginativa do ser humano: uma narração das ações humanas, centradas no pronome “nossas” na indicação de que algo ali é pertencente a uma história coletiva, mesmo quando é a diferença que sobressai nos objetos a serem vistos (artistas, artigos de uma época anterior, objetos de uma biografia particular etc.), afinal, essa operação possibilita a visibilidade dos costumes familiares em comparação com os desconhecidos expostos nesse ambiente. É nesse processo de encontros, dentro de um museu, que damos significados de vivências e somos impelidos a construir um pensamento combinado entre a esfera individual (biográfica) e a esfera do coletivo (pública).

E tomando por base a variedade de momentos que uma só visita proporciona, desde o caráter artístico ao histórico, por exemplo, vemos que a comunhão museu-colégio tem por objetivo não esquecer do ato compreensivo da educação como movimento realizado pela atividade dos

próprios aprendizes. Assim, se temos de um lado a aparente estreiteza da sala de aula, do outro, a relação museu-colégio conecta um fenômeno para além dos propósitos lineares do saber. Seja porque ultrapassamos um planejamento esquemático ligado a uma espacialização de quatro paredes ou simplesmente por operacionalizar um tipo de subjetividade voltada para o aspecto cultural do mundo, somos cientes da inesgotável tarefa de fazer da educação uma esfera próxima do mundo da vida, englobando uma perspectiva do local e do global. Precisamos também entender como estabelecer o alinhamento dessas realidades, uma vez que tanto mais nos distanciamos dos enraizamentos locais mais estamos na propensão de sermos absorvidos pelos códigos produzidos sem um sentido da espacialização de proximidade dos valores, e, vislumbrando apenas aspectos homogêneos do mundo. Isso não é negativo quando sabemos diferenciá-los, porém, pode resultar em um problema ao ficarmos alheios aos vínculos de uma socialização que seja reconhecidamente originada dentro do nosso espaço.

Para isso tomaremos emprestado o conceito de lugar (Augé, 1994), que significa um viés de pertencimento onde se absorve as referências de um local, sendo uma forma de descobrir a mim e a outros. Poderíamos objetar que grandes museus possuem uma visão ampla e global como o Louvre, por exemplo. Mas, o comum são os museus marcadamente representativos da visão sócio-histórica daquele lugar e, ao mesmo tempo, considerados distantes para a população próxima e/ou residente, ou seja, não-turística. Então, o problema que é delineado nessa questão, de aparência simples, de termos

um museu são as resistências a perceber esse lugar como espaço coletivo de uma voz indicativa das nossas vivências, porque esse espaço transmite a conotação de território para uma determinada classe culta, mesmo se ali estão representados objetos, artes etc., do cotidiano popular. Essa distinção da cultura impulsionada também por uma base educacional rudimentar tem dificultado o acesso aos museus. A percepção de que a cultura formal, em um espaço organizado e artístico, está destinada a um tipo de indivíduo, faz do museu um entrave na produção de um sentido de lugar para as classes, principalmente, de menor apoio no reconhecimento de que a produção cultural é coletiva.

Nesse processo, a escola pública tem o dever de tornar o museu um espaço de ação educativa, desmistificando essa divisão dos bens culturais serem tomados por uma interpretação de quem pode ou não ter direito. Seria isso uma utopia? Não iremos responder um sim ou não; deixaremos que cada ação didática do Colégio de Aplicação/Codap, por exemplo, dentro do museu a partir do projeto de extensão “Educação para a Conscientização” com o apoio da ProEx-UFS construa um sim, nesse horizonte, de fazer do museu um lugar onde o poder maior será o da educação em confluência da expectativa de afirmar esse espaço de memórias compartilhadas, em algum momento do tempo, para todo e qualquer público.

Fazer essa operação de desvelamento das raízes comuns contribui de forma substancial na proposição de um ensino-aprendizagem centrado na cidadania<sup>2</sup>. Seguindo essas considerações, escolhemos

<sup>2</sup> Palavra muitas vezes sem sentido para a realidade brasileira. Usamos aqui apenas no entendimento de que a escola deve permitir ao aluno uma formação completa, estabelecendo uma vinculação prática e teórica para além de um fechamento conteudístico, a visar uma abordagem ampla e de vivência das marcas culturais do local, especialmente.



o Museu de Sergipe, localizado no Município de São Cristóvão, para exemplificarmos uma das atividades de estratégias do encontro didático entre esse museu e o colégio – abaixo detalharemos esse contato. A ideia que norteia todas as práticas do projeto está na concepção de que a função da visita de um museu está direcionada a um aprendizado de esclarecimentos sedimentados pelo trabalho de um povo<sup>3</sup>. Portanto, ir ao museu significa caminhar em um território de variados aspectos (da história de um objeto à subjetivação dele naquele momento), onde o olhar e a reflexão tomam a dianteira do processo.

E, o mais novo documento do Ministério da Educação, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tem a seguinte assertiva quando faz o registro das dez competências para a Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. ” (Brasil, 2017, p. 9). E, somaríamos a isso o conceito de Bhabha (1998) de diferença cultural, englobando não uma celebração da diversidade, porém, uma forma de compreendermos os dados e símbolos culturais pelos que eles têm de hibridismo, a ser um convite de adentrarmos um “Terceiro Espaço” – segundo o autor, esse conceito desperta para a questão da tradução dos referenciais apenas binários – gerador das ambivalências onde nos reconheceremos nos meios dos atos de negociação. Assim, vemos a prática de levar o aluno ao museu como esse lado de demonstrar as complexidades das leituras de cada objeto, sala, pintura etc. A arte em si em sua cultura de mão dupla para permitir olhares críticos mediante a formulação ligada às

raízes de quem está em um lugar de colonizados e influenciados pela concepção europeia do conhecimento formal. Logo, os trajetos são demarcados no sentido de problematizar as leituras desse lado para além das fronteiras. Essa construção é a tentativa de apreender que o museu descortina uma espécie de leitura sobre esse coletivo do qual o discente faz parte, porém, ele não é um pedaço de um discurso forjado fora da subjetividade por ele vivenciado. Nisso a discussão se torna ampla, a necessitar de uma problematização da própria elaboração dos conteúdos aprendidos no Codap e no museu.

Vemos inúmeras possibilidades de aberturas nos caminhos formulados do museu ao colégio. E, as interfaces dependem de inúmeros vieses, desde a primeira abordagem na sala de aula até o guia do museu, indicando a tarefa múltipla de sair de um espaço do saber para outro com a mesma designação. Não significa um confronto de conhecimentos, ao contrário, a possibilidade de encontrar outras formulações de experiências, mesmo que o representante do museu demonstre características diferentes ou opostas ao trabalho anterior da sala de aula. A ideia é somatória porque um erro em qualquer uma dessas instâncias poderá se tornar fonte de mais curiosidades. A ida ao museu é um cruzamento de fronteiras entre a perspectiva individual e coletiva. Além disso, sair em busca de outros processos de conhecimento gera uma inquietação em muitos ângulos da dinâmica de um colégio, talvez, melhor expresso por essa vinculação dos vários deslocamentos:

O deslocamento espacial da escola para o museu favorece outros deslocamentos de diferentes naturezas: curricular, estético, pedagógico, hierárquico e cognitivo dentre outros. As observações

3 No sentido amplo, ou seja, desde as criações mais rebuscadas às definidas no parâmetro de cultura popular.

das visitas revelaram diferentes usos do Museu pelo público escolar, constituindo um cenário diverso que expressa a complexidade envolvida na relação entre museu e escola. (Dutra, 2012, p. 174)<sup>4</sup>.

Isso permite indagações posteriores em que as visitas remexem toda uma gama de apropriações do espaço escolar no âmbito cultural. Essas interferências são justamente a busca de um contorno ativo da educação. O campo de um colégio excede o traçado de qualquer muro, físico ou não, em relação à sua função de abertura para o mundo. O diálogo estabelecido provoca uma experimentação muito mais associada aos imprevistos de uma ação voltada à arte do vivenciar um lugar de narrativas, as quais deverão ser estranhadas pelo sentido único de cada um, quando faz uma leitura de contato com algo novo. Uma vez que, a posição não está centrada na sedimentação de um direcionamento estático de conceitos, mas, na interrogação do visto. Significando também uma outra maneira de enxergar a transmissão de conhecimentos, ultrapassando a catalogação unidimensional de um tempo de sala de aula por mais diversa que ela seja e/ou faça usos de inúmeros meios diferenciados de linguagem. Assim, o projeto faz esses deslocamentos mencionados por Dutra (2012) e instiga uma discussão em torno do percebido, favorecendo a criatividade individual mesclada por uma dinâmica de respeito às diferentes visões. A relatividade não está ligada a uma elaboração negativa da “verdade” exposta pelos pesquisadores dos objetos e catalogados pela legitimidade da ciência. Ao contrário, essa narração deve ser

prioritária, apenas, estamos a considerar que a compreensão pode ter por margem outras conotações alicerçadas no desenvolvimento

Dessa forma, os museus quando colocados em uma perspectiva de significados para os discentes pode, sim, se tornar um “lugar praticado” (Certeau, 1997), onde os indivíduos sintam referências elaboradas por uma conjunção do caminhar e da criatividade. Afinal, nada mais condizente com a ideia de visita a um museu do que fazer uma andança por entre salas com objetos que intencionam levar para outras dimensões inimagináveis. Sendo essa a principal proposta de uma visita, articulando um espaço físico, museu/colégio, e um espaço discursivo, discente/docente, caracterizado por concepções ativas de cada sujeito participante. E, inúmeras são as ações nesses intervalos espaciais, indicando sempre uma composição de movimentos, primeiro, o deslocamento e os detalhes de um percurso de interferências mais ou menos previsíveis – problemas com o guia, documento de autorização dos pais para a visita etc. – e outros dos acontecimentos que atravessam o percurso sem terem sido nem mesmo pressentidos e, segundo, o trabalho de uma concepção projetado pela visita, a sedimentar um processo de leitura do participante. Essas dimensões serão melhor evidenciadas nos itens que iremos fazer sobre três momentos específicos: antes, durante e depois da ida ao museu. A “ida”, aqui, está subentendida como uma permanente caminhada de ensino-aprendizagem, porque os tempos são misturados quando fazemos o processo de releituras. Assim, ao delinear essas fases, sublinhamos também que a cada retorno é um novo experimento, nisso queremos colocar a diversidade de

4 O museu sublinhado pela autora com letra maiúscula é o Museu Histórico Abílio Barreto, localizado na cidade de Belo Horizonte/MG.

cada vivência e a singularidade de qualquer ação educativa. Afinal, será sempre um contato sem medições, porém, são essas mesmas dificuldades que torna a relação professor-aluno desafiadora e em um constante desdobramentos de dados a serem observados.

## O Museu Histórico de Sergipe: um exemplo da composição de uma visita

O Museu<sup>5</sup> fica localizado na cidade de São Cristóvão, sendo a quarta cidade mais antiga do Brasil. A cidade possui muito monumentos, mas, a ideia de escolhermos apenas um local responde ao desejo de fazermos um registro apurado dos momentos de uma única visita e porque ele representa a história do Estado sergipano. Além disso, foi ali que aconteceu o evento “Ações didáticas no Museu, de 30 de julho a 07 de agosto de 2018, que teve como objetivo as discussões sobre a relação museus/colégios. E, as mesas-redondas nos forneceram amplo material que sustentam a ideia de enxergar a salas de um museu a partir da função educativa junto ao viés de uma cultura a ser conhecida e/ou reconhecida.

Esse Museu apresenta as rugosidades da relação colonizador e colonizado, principalmente na Sala “Horácio Pinto Hora”. Esse pintor estudou arte em Paris, portanto, tem a influência europeia do fazer de sua arte. É necessário também destacarmos que uma das suas principais obras faz referência a uma obra literária de José de Alencar, O Guarany. E os protagonistas dessa obra, Peri e Ceci, representam um

nacionalismo romântico, mas, ao mesmo tempo tem uma conotação dos mecanismos de uma sobreposição de imagens, entremeado de uma leitura daquilo que o colonizador espera do colonizado, demonstrando um Peri desenraizado pelo amor ao Outro – representado, nesse caso, pela Ceci. Agora, até que ponto as contradições não são expostas dentro de um contexto em que o pintor escolheu retratá-los, quiçá, tenhamos a interpretação de que Peri destacado seja um herói na condição de representante das atrocidades acometidas pelos colonizadores aos índios do Brasil. Identificamos essas questões para exemplificar como uma obra nos leva para perguntas reflexivas inimagináveis se estivéssemos dentro de uma sala de aula – uma vez que a utilização de uma imagem da pintura não possui o mesmo impacto do objeto próximo e original. E a ideia de como um pintor sergipano absorveu o movimento do nacionalismo brasileiro. Todas essas colocações são advindas de um referente artístico e histórico, possibilitando a lembrança do livro e as contradições expostas pelo quadro ao colocar Peri desperto em seu território, observando a destruição da casa dos fidalgos. Se o livro impunha uma visão do colonizador como o ápice de um produto de civilização e da vontade de aprender com esse outro: “eram homens ousados, destemidos, reunindo ao mesmo tempo aos recursos do homem civilizado a astúcia e agilidade do índio de quem haviam aprendido;” (Alencar, 1857, s/p), o quadro pode nos favorecer a interrogações sobre a perspectiva de um Peri que “não era o sentimento da pátria”, mas, está ali representado de forma dominante em seu lugar de origem: a natureza.

5 A partir desse ponto quando utilizarmos a palavra “Museu”, com letra maiúscula, significa que estamos especificando apenas o Museu Histórico de Sergipe.

Nisso pensamos que o museu é uma fonte para apreendermos os processos didáticos em sua ressonância de interpretações menos estanques. Diríamos, então, que o museu tem um mundo próprio, contudo, nele temos a oportunidade de fazermos uma viagem em conexão aos parâmetros de um currículo. Logo, museu e escola derivam de um mesmo substrato de saberes, e, para uma educação menos fragmentada na temporalidade das narrações de quem somos, ele conduz a uma forma oferecida somente por aquele espaço:

A visita a um museu pela escola pode ser compreendida como uma experiência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos – museus e escolas –, ela encerra as potencialidades que cada um dos universos pode oferecer na formação dos alunos. (Dutra, 2012, p. 285)

Agora, iremos detalhar as fases da atividade no intuito de demonstrar essas potencialidades da relação Museu/Codap:

Metodologicamente, o Projeto de Orientação Educacional foi estruturado para ser desenvolvido a partir de conteúdos distribuídos por série, e iniciamos com os sextos anos trabalhando a temática Preservação do Patrimônio Natural, dando preferência aos locais públicos (tombado ou não pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Primeiramente selecionamos as atividades previstas no cronograma de ações do projeto para um uso didático do museu na sala de aula, e a conexão desses conteúdos é estudados em sala de aula através de textos, vídeos, fotografias e documentários, esses materiais serviram para que os alunos ficassem motivados às visitas técnicas e provocasse também indagações e já recebessem informações e imagens acerca dos espaços e exposições

que seriam visitadas. Destacamos que para conduzir uma turma de alunos da escola ao museu é uma ação de deslocamento físico que demanda recursos, esforços, organização, disponibilidade e principalmente interesse do professor, como também mencionado por Dutra (2012). Inicialmente, providenciamos o agendamento da visita técnica ao museu, logo após, preparamos um ofício informando o número de alunos, faixa etária, série, identificação da escola, data, horário e o objetivo dessa visita; verificamos a política de acesso ao museu que será visitado, a maioria são pagos, porém, caso seja impossível pagar as taxas, existe a possibilidade de requisitar isenção do pagamento da visitação. Na sequência, depois da aprovação e confirmação do agendamento do museu, iniciamos os procedimentos internos na unidade de ensino: viabilizamos o transporte, solicitamos autorização dos responsáveis pelo aluno, informamos e encaminhamos à direção e ao setor de atendimento ao aluno o planejamento da ação didática no museu, compartilhamos com os demais professores o objetivo da visita ao museu. Dessa forma ocorre a primeira etapa e são planejadas ações interativas com ludicidade, num ambiente interdisciplinar, conforme sugere (Falcão, 2009; Marandino, 2014), percebendo que os museus, cada vez mais, estão desenvolvendo seu papel educativo nas suas diferentes formas de apresentação e representação dos seus elementos expostos, disponibilizando suas salas para que o professor possa realizar suas atividades educativas, fora do seu ambiente formal de ensino, segundo nos diz Ramos:

Com atividades vinculadas à ‘historicidade dos objetos’ na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de

reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de ‘visitar o passado,’ e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre os objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia. (2004, p. 24).

Diante dessas possibilidades de espaços não formais para as práticas de ensino e da aprendizagem propostas e oferecidas pelo museu, que o Projeto de Orientação Educacional vem participando, como também, propondo programações a ser desenvolvidas no Museu Histórico de Sergipe como da:

- **Imagem 1:** 14ª Semana Nacional de Museus no Museu Histórico de Sergipe. Participação com a palestra: Paisagem e patrimônio cultural em São Cristóvão (SE), ministrada pela Profª. Drª. Anézia Maria Fonseca.



Imagem 1. 14ª Semana Nacional de Museus no Museu Histórico de Sergipe.

- **Imagem 2.** Terceira Exposição Museológica itinerante apresentando os trabalhos com a temática cavernas sergipanas desenvolvidos por docentes do Colégio de Aplicação com a orientação da professora Christiane Ramos Donato, exposta ao público durante o mês de agosto de 2017.



Imagem 2. Exposição coletiva de trabalhos do Colégio de Aplicação no Museu Histórico de Sergipe, Tema: Cavernas sergipanas.

- **Imagem 3 e 4.** Primeiro Encontro Internacional do Colégio de Aplicação, com a Universidad de Extremadura – Espanha, realizado no Museu Histórico de Sergipe, no período de 30 de julho a 07 de agosto de 2018, com o Tema: Ações Didáticas no Museu.



Imagem 3 e 4. Primeiro Encontro Internacional do Colégio de Aplicação com a Universidad de Extremadura.

■ **Imagem 5 e 6.** Visitas guiadas, ao Museu com os alunos dos 6º anos.



Imagem 5 e 6. Museu Histórico de São Cristóvão – turma do 6º Ano de 2016.

Considerando que a visita guiada ao Museu tem alguns objetivos de mão dupla, inicialmente como já foi dito estudamos o local de nossa visita, e já somados a isso algumas informações sobre o Museu e os demais locais a serem visitados, logo, temos o compromisso de também trazer os dados e registros dessa visita, assim a finalidade não será exclusivamente a de levar nossos alunos ao museu mas também de trazer para nossa sala de aula e para a escola elementos e aprendizagem adquiridas durante a visita. Dessa forma, a conexão dos conhecimentos vistos no museu e as recebidas em sala de aula proporcionam aos alunos experiências únicas e muitas vezes até inesquecíveis, resultando em novos trabalhos que retratam e revisitam o Museu, conforme Katia Abud: “A volta para a escola não precisa pôr fim à experiência da visita ao museu. Pelo contrário, esse é um momento em que os alunos explicitam questões, dúvidas, curiosidades.” (2010, p. 143).

Comentamos que ao retornar à sala de aula dedicamos algumas aulas para comentar sobre a visita técnica, verificar se os alunos gostaram ou não, quais são as críticas e os elogios, quais os pontos de destaques e curiosos, as sugestões para os locais visitados e depois de expor todas essas questões, construímos um relatório informativo com a descrição do espaço visitado e a experiência vivida e experimentada nesse espaço, ponderando o que nos diz, Selva Fonseca:

“A discussão e a sistematização dos conteúdos após a visita proporcionam o diálogo entre diferentes fontes que falam o mesmo tema, como, por exemplo, os textos didáticos, as imagens, as roupas, os objetos, as cartas etc.” (2003, p. 230).

Assim, esse relatório é compartilhado e avaliado pelos professores da turma de forma interdisciplinar. Alguns relatórios são encaminhados à instituição visitada, considerando as informações destacada, bem como as sugestões apontadas pelo estudante. Isso favorece ao intercâmbio que motiva os dois lados do processo: Colégio e Museu. Assim, somos levados a cada visita termos mais instrumentos de análises para os próximos encontros.

Portanto, esses são os procedimentos adotados na disciplina de Orientação Educacional para explorar as visitas técnicas ao Museu, bem como, levar ao museu as produções e resultados de estudos, pesquisas desenvolvidas e realizadas no Colégio de Aplicação.

Antes de finalizarmos queremos também destacar alguns apontamentos de discentes<sup>6</sup> sobre a visita ao Museu:

6 Agradecemos a participação dos discentes, uma vez que sem eles seria impossível a realização desse trabalho.

**Aluno 01:**

“Educação para Conscientização” foi um projeto muito legal, pois o método dele faz com que trabalhe tanto a relação coletiva quanto a de aprendizagem de coisas diferentes, aprender é sempre bom, agora, aprender e conhecer histórias de perto é extraordinário, a experiência da viagem pode até ser um pouco turbulenta, mas temos que se aventurar mesmo no conhecer, interessante o trabalho coletivo por as pessoas que nos orientam, eles tentam fazer o máximo para a nossa compreensão e daí rolar coisas diferentes. (Depoimento de S. K. S., 1º A, 2018).

**Aluno 02:**

(...) onde é possível ter o contato com obras de artes originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural (...) o museu pode ser uma grande oportunidade de ampliar repertórios e criar diálogos com os colegas de sala de aula. (Depoimento de L. H. B. P., 1º A, 2018).

**Aluno 03:**

O museu é a própria arte, os museus são fantásticos, instrutivos e divertidos, são fundamentais para uma boa educação e formação saudável, os museus ajudam muito para o conhecimento dos nossos ancestrais. Uma visita ao museu, não é uma visita simples, eu amo ir ao museu pois adquiro conhecimentos que não sabia e também vejo lindas obras de arte que se pode viajar no pensamento (...). (Depoimento de D. S. P., 1º A, 2018).

**Aluno 04:**

O Museu Histórico de Sergipe foi um dos selecionados desse projeto, nele os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais o povo

sergipano. Acredito que esse projeto é muito importante, pois proporciona conhecimentos para os alunos, até mesmo para os professores acompanhantes. (Depoimento de W. S. O., 1º Ano B, 2018).

**Aluno 05:**

Particularmente não me lembro de muita coisa, mas lembro de coisas relevantes, no museu nós vimos algumas obras de artistas sergipanos, vimos canhões utilizados há muito tempo atrás também, aprendemos bastante sobre curiosidades do nosso Estado, coisas que só podíamos aprender e ver lá. (Depoimento de J. P. E. P. de S., 1º B, 2018).

**Aluno 06:**

O projeto educação para conscientização foi um dos melhores projetos que já tive a honra de fazer parte, pois isso nos fez descobrir de certa forma, nossa essência, quem fez a nossa história e quem contribuiu com tudo que estamos vivendo hoje, sendo bom ou ruim. (...). O Museu Histórico de Sergipe é um acervo onde tem várias salas, nessas salas é possível encontrar obras de arte do pintor Horácio Hora, um dos grandes nomes do romantismo brasileiro, tem também obras pessoais do jornalista e político Lourival Fontes, tem detalhes da vida de Getúlio Vargas. (...). As boas experiências que tivemos, sem dúvida, foi o aprendizado, foram as coisas ditas ali que vamos levar para a vida e para o resto da nossa história. (Depoimento de T. V. M. A., 1º B).

A partir desses depoimentos, verificamos que a ida ao Museu não é um processo indiferente para o discente, ao contrário, notamos uma impressão satisfatória no tocante ao ensino e aprendizagem. Além disso, os objetivos da ação foram atingidos como foi demonstrado pela memória desses participantes que, naquele momento, estavam no Ensino Fundamental.

## Considerações dessas Confluências entre Museu e Colégio

Analisando as atividades que foram desenvolvidas na disciplina de Orientação Educacional e as demais disciplinas do nosso currículo do Ensino Fundamental, podemos observar primeiramente as formas diferentes encontradas para trabalhar a transdisciplinaridade explorando todas as informações disponíveis no museu, logo, percebemos que os alunos ficam mais descontraindo e curiosos em relação ao espaço arquitetônico, ao acervo histórico composto por imagens, mobiliário, documentos, porcelanas, telas importantíssimas e outros objetos que representam e fazem parte de nossa cultura. Outra questão interessante é a iniciativa pelas diversas formas de registros escolhida por eles como: escrita, entrevista/gravação, fotos e filmagens. Destacamos também a metodologia e distribuição das atividades utilizada por alguns alunos e o compartilhamento dessas informações e registros. Outro ponto a enfatizar é o cumprimento das regras de visitas ao museu informada pelo guia: conseguem ficar atentos às informações, questionam, tiram dúvidas e principalmente o cuidado em não tocar em nenhum objeto durante a visita técnica. Constatamos, ainda, a alegria e o planejamento dos alunos na preparação da viagem, no sentido de que eles ficam totalmente envolvidos e a participação chega a ser de 100%. Notamos, portanto, que essas atividades são bem aceitas e programadas pelos professores envolvidos. A própria direção e a equipe técnica se envolvem e colaboram muito para o bom andamento, preparação e acompanhamento das atividades. Existe as dificuldades e são várias, mas quase todas são superadas e os objetivos são atendidos, de maneira satisfatória, como deixamos transparente pelos depoimentos dos discentes.

## Referências Bibliográficas

- Abud, K. M., Silva, A. C. de M., Alves, R. C. (2010). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Falcão, A (2009). *Museu e escola: educação formal e não-formal. Salto para o Futuro*. Brasília, Ano XIX, Nº3, Maio, p.5-9. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papyrus.
- Base Nacional Curricular Comum* (2018). Brasília. Ministério da Cultura. Recuperado em 10 de janeiro de 2019 de, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192).
- Certeau, M. (1997). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dutra, S. F. (2012). *A educação na fronteira entre museus e escolas [manuscrito]: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte MG, Brasil
- Marandino, M. (2014). Espaços não formais no contexto formativo. In: Barzano, M. A. L.; Fernandes, J. A. B.; Fonseca, L. C. de S.; Shuvarts, M. (Org.). *Ensino de Biologia: Experiências e Contextos Formativos*. Goiânia, Índice Editora, p.169-180.
- Ramos, R. L. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, p. 24.



# IPHAN E MUSEU: Experiências na Casa do IPHAN em São Cristóvão/SE/Brasil

Kleckstane Farias  
Silva Lucena Ferreira

---

## Resumo

O evento ocorrido entre os dias 30 de julho a 07 de agosto de 2018 com a temática Ações Didáticas no Museu fez parte das comemorações pelos oitos anos da chancela de Patrimônio Mundial cedida pela UNESCO à Praça São Francisco, momento muito especial para a cidade de São Cristóvão/SE.

A participação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional compartilhou experiências na área de educação patrimonial vivenciadas pela equipe da Casa do IPHAN em São Cristóvão em parceria com instituições museais. Este artigo trata panoramicamente de atividades desenvolvidas desde o ano de 2010 a 2015 pela Casa do IPHAN em São Cristóvão ou que teve sua contribuição direta. Contudo, dois projetos executados pela Casa do IPHAN terão destaque no decorrer do texto são as oficinas “Sentir para Agir” com edições ocorridas no período de 2010 a 2014, e “Filhos da Maré: Artesanato em Modelismo Naval” com edição em 2015, eles serão abordados com maior riqueza de informações.

O público-alvo das ações foi diverso mais a proposta deste artigo é fazermos uma reflexão sobre a participação dos professores nesses processos de ações educativas em prol do patrimônio cultural. Contudo serão meras observações extraídas das experiências vivenciadas.

## A Casa do IPHAN em São Cristóvão/SE

A primeira capital do Estado de Sergipe foi a cidade de São Cristóvão, ela traz elementos arquitetônicos que atravessaram séculos de história, dos 29 bens tombados pelo IPHAN no Estado de Sergipe, 12 encontram-se neste município. Um exemplar muito significativo é o quadrilátero da Praça São Francisco, situada no seu centro histórico, construída durante a união ibérica e traz traços de técnicas de construção espanholas e portuguesas em terras tropicais.

Em 2010 São Cristóvão vivenciava o auge da candidatura da Praça São Francisco para ser reconhecida como Patrimônio Mundial pela UNESCO. A preocupação em envolver a população mais alheia ao processo de reconhecimento fervilhava, principalmente entre os órgãos estadual e federal vinculados à cultura. O Governo do Estado de Sergipe tinha instituído a Subsecretaria de Estado do Patrimônio Histórico e Cultural (SUBPAC) e colocou na direção do Museu Histórico de Sergipe, o senhor José Thiago da Silva Filho, popularmente conhecido como Thiago

Fragata, em época coordenador da Comissão Pró-Candidatura da Praça São Francisco em São Cristóvão. O IPHAN por sua vez somente no ano de 2010 abriu a Casa do IPHAN em São Cristóvão em busca de aproximar a instituição da comunidade local e atuar na campanha. As ações de educação patrimonial buscavam envolver cada vez mais os cidadãos sancristovenses na ação popular de apoio à candidatura.

O sobrado onde hoje está situada a Casa do Iphan foi construído no fim do séc. XVIII, pertenceu ao Tenente Coronel Francisco Xavier de Oliveira Sobral, e na segunda metade do séc. XIX, passou a pertencer a D. Adriana Francisca Freire. Foi inscrito nos Livro Histórico sob o nº 226 e no Livro de Belas Artes sob nº 292-A , pelo Processo nº 0306-T-42 datado em 21-9-1943 / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O Iphan adquiriu o imóvel em 2004 e o restaurou em 2005/2006.

O conceito de Casa do Patrimônio que regeu e continua regendo as ações deste lugar, tem por objetivo constituir [Casa do Patrimônio] como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural.<sup>7</sup>

## A parceria com Museu Histórico de Sergipe

O Museu Histórico de Sergipe na época dirigido por Thiago Fragata encabeçava vários projetos que tinham como objetivo a Campanha da

Praça São Francisco à Patrimônio Mundial, entre eles destacam-se: Noites de História; palestras em escolas, igrejas, grupos da comunidade; a realização do Círculo dos Ogãs e exposições que trouxeram uma diversidade de práticas que ocorrem nas periferias da cidade para o seu centro histórico. A Casa do IPHAN sempre presente como parceira.

O Projeto “Noites de História” tratava-se da abertura do Museu Histórico de Sergipe em período noturno para que turmas noturnas das escolas públicas pudessem visita-lo. Após a visita todos ouviam uma palestra cedida geralmente por Thiago Fragata, Kleckstane Lucena, Chefe da Casa do IPHAN em São Cristóvão, Vânia Correia e Maíra Ielena representantes da SUBPAC sobre o histórico da Praça São Francisco, seus valores universais excepcionais e informações sobre a campanha. Havia um abaixo-assinado virtual onde todos podiam colaborar. Muitos ouvintes não tinham e-mail sem o qual não poderiam participar do abaixo assinado, então foi adotada como estratégia ensinar também como criar um e-mail, em ocasião era disponibilizado notebook com acesso à internet para quem tivesse interesse naquele mesmo momento poderia efetivar sua colaboração assinando virtualmente o manifesto.

As palestras externas em escolas, igrejas (em diferentes seguimentos religiosos) e grupos comunitários seguiam o mesmo roteiro da palestra efetuada no museu.

O Círculo dos Ogãs trazia uma diversidade cultural geralmente vinculada as casas de matriz africana existentes nos arredores do

<sup>7</sup> Conceito presente no blog oficial da CEDUC <https://educacaopatrimonial.wordpress.com/casas-do-patrimonio>

centro histórico para a Praça São Francisco. Eram promovidas mesas redondas, xirês e “abraço na praça” (ato de os presentes darem-se as mãos fazendo uma grande roda na Praça São Francisco).

Exposições temporárias como “Cangaço: por dentro do emborná e na ponta do punhá” que trouxe referências do cangaço no Estado de Sergipe, na qual o IPHAN fez parte colaborando com oficinas de xilogravura.

Essas ações ocorreram entre os anos de 2010 a 2012 e em 2013 o Museu Histórico de Sergipe concorreu ao Prêmio Rodrigo de Melo Franco de Andrade cedido pelo IPHAN, que dá “visibilidade a soluções criativas de pesquisadores, comunidades e entidades em favor da preservação do patrimônio material e imaterial do brasileiro.”<sup>8</sup>

## Experiências de Educação Patrimonial: Oficinas “Sentir para Agir” e “Filhos da Maré”

A formação de equipe técnica da Casa do IPHAN em São Cristóvão deu-se com quadro bastante reduzido, na época contava-se apenas com a chefe de serviço, Kleckstane Farias e Silva Lucena e Marcia Conceição da Massena Arévalo, bolsista do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN, havia um corpo técnico que atuava na Superintendência do IPHAN em Sergipe, situada em Aracaju e que em situações esporádicas davam suporte as ações de educação patrimonial. Nestas condições não foi nada fácil desenvolver um programa de educação patrimonial, só foi possível

de fato realizar algumas ações devido as parcerias firmadas com as instituições museais da cidade, prefeitura e grupos da comunidade voltados à área cultural.

Para pensarmos em como atuaríamos foi preciso ouvir a comunidade, inicialmente nosso público foi o da educação formal. Foram feitas visitas as escolas da rede pública e privada situadas no centro histórico e redondezas, nestas ocasiões a direção da escola e professores falavam das necessidades que enfrentavam no dia a dia para envolver a escola na exploração do rico acervo do patrimônio cultural da cidade, também era demandado capacitações para professores e alunos. A Secretaria Municipal de Educação também colocou a necessidade de capacitação para professores visto que tinha sido recém-inserida no conteúdo a matéria “Educação Patrimonial” no currículo escolar para o Fundamental 1.

É verdade que ainda não se tinha constatado uma definição padrão sobre o que era Educação Patrimonial, mas seguindo a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC/IPHAN), entendíamos por tratar de

“uma gama de ações educativas voltadas para trabalhar a temática de patrimônio cultural visando elucidar os agentes envolvidos sobre a importância e a necessidade de preservação desses bens patrimoniais que a eles diz respeito”. (RAMPIN, 2012, p. 26).

A partir da observação de experiência da realização de oficinas de capacitação para professores da rede estadual de ensino já vivenciada pelo IPHAN/SE em parceria com DITE (Divisão de Tecnologia da

8 Apresentação da Revista Prêmio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de Marta Suplicy, em época Ministra da Cultura.

Secretaria Estadual de Educação) nos anos de 2008- 2009, foi pensada também uma oficina de capacitação desenvolvida metodologicamente pensando nas peculiaridades da cidade de São Cristóvão.

Surgiu então em 2010 a Oficina Sentir para Agir a ideia era sensibilizar o participante/professor para as questões do patrimônio cultural, despertando assim o sentimento de apropriação do Bem que é seu de direito e tinha a pretensão de tornar o participante um agente ativo de preservação.

Para isso utilizamos como ferramenta a memória, via de acesso para explorarmos as relações dos participantes com a cidade. E definimos como conceitos-chaves: a identidade, memória, patrimônio e cultura.

De forma lúdica e simplista definimos estes conceitos em material que produzimos para distribuição na oficina, a cartilha “Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula” da seguinte forma:

- a. **Patrimônio Cultural** “... há um patrimônio que é exatamente o que construímos e guardamos para o futuro e que as gerações seguintes receberão como herança, e ele não é financeiro, e não é somente de uma pessoa, é de uma família, um grupo ou cidade.”
- b. **Cultura** ... “Hoje a ideia mais aceita de cultura é a noção antropológica onde cultura é tudo que obtemos ao nos relacionar com o meio onde vivemos, sendo assim tudo que fazemos enquanto relação é tido também como cultura.”

c. **Identidade** ... “também pode vir a ser aquelas referências que falam de nossas crenças, valores e desejos, nossa história como um conjunto de fatores que nos possibilitam ser quem somos.”

d. **Memória** ... “é um suporte importante para a construção de conhecimento sobre o mundo com o qual me relaciono. É através da memória que construímos ‘a história da cidade ou a minha história e a dos outros’ a cidade é vista aqui como ‘embalagem de memórias’ que por vias sensíveis podemos acessar.”

Apartir da vivência de mundo dos participantes tentávamos visualizar uma relação afetiva e/ou de respeito em prol do patrimônio cultural, seja ele com reconhecimento “oficial” (tombado ou registrado)<sup>9</sup> ou não. RAMPIN, coordenadora de Educação Patrimonial do IPHAN, chegou a afirmar

“A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória local.” (RAMPIN, 2012, p. 27)

A oficina Sentir para Agir era constituída de dinâmicas que foram distribuídas durante três dias de atividade, o primeiro dia era voltado a identidade, o segundo a memória e o terceiro à cultura e ao patrimônio cultural, estas divisões eram mais didáticas e

<sup>9</sup> O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. O Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, instituído pelo Decreto 3551/00, é um instrumento legal de preservação, reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial brasileiro, composto por aqueles bens que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Consiste na produção de conhecimento sobre o bem cultural imaterial em todos os seus aspectos culturalmente relevantes.

possibilitava entender nossa atuação, porém estes conceitos estavam presentes a todo momento.

Abaixo o roteiro da edição de 2014:

### Roteiro da Oficina Sentir para Agir

#### 27/03/2014

8h – Dinâmica do objeto único – colocar um objeto (brinquedo) no centro da roda e cada participante amarra um barbante no objeto, recordando lembranças que aquele objeto o estimula. Testemunhos.

8h40' – Trabalhando os textos:

Os participantes serão separados em três grupos, cada grupo trabalhará um texto. E farão apresentações abordando as seguintes palavras que forem sorteadas no baú.

Palavras: Identidade, memória, cultura, patrimônio, apresentação e discussões.

9h40' – Caça ao tesouro: As equipes percorrerão a Casa do IPHAN, em busca das partes do texto até completa-lo (TEXTO: Cacau – Jorge Amado).

Leitura e discussão.

#### 28/03/2014

8h – Encontro na Casa do IPHAN

8h15 – Saída da Casa do IPHAN

8h30 – Rua do Beijú<sup>10</sup> (texto sobre culinária de São Cristóvão)

Visita à fábrica de beijú. E depoimento da cozinheira.

9h30 – Porto São Francisco e Catamarã. (Texto sobre a comunidade pesqueira – música da caceteira ou chegança). Depoimento do pescador Pedro, Manuel e Sussi.

10h30' – Convento do Carmo. (Texto sobre patrimônio cultural). Depoimento da Irmã Palmira.

11h30' – Proposta de trabalho – solicitar a cada participante que escreva um texto sobre algum acontecimento, lembrança ou história de outro que conheça que tenha relação com a cidade de São Cristóvão. Entrega do texto no dia seguinte.

#### 29/03/2014

8h – Leitura dos textos fornecidos pelos participantes.

9h – Dinâmica das caixas – os participantes serão separados em 03 grupos, cada grupo escolherá uma caixa dentro haverá um objeto onde trabalharam pensaram as possibilidades de utilizá-los em suas respectivas matérias que lecionam, ou nos grupos culturais que participam.

10h – Vídeo – Sou jovem meu patrimônio é mundo. Discussões sobre o vídeo.

11h – Despedida motivacional: apresentação da Casa do IPHAN e dos programas de educação patrimonial da Casa do IPHAN.

<sup>10</sup> Rua do Beijú localiza-se no cidade de São Cristóvão, próximo a saída pela BR 101, muitos moradores desta rua produzem beijú e derivados da mandioca para vender principalmente no mercado de Aracaju, capital de Sergipe.

É interessante notar que foram utilizadas no roteiro várias linguagens de abordagem audiovisual (vídeos, fotografias, sons, música), literatura e visitas à campo, sendo utilizados os sentidos visão, olfato, tato, audição e paladar para sensibilizarmos os participantes transportando-os aos lugares de memória.

De acordo com Nora,

“espaço onde a ritualização de uma memória-história pode ressuscitar a lembrança, tradicional meio de acesso a esta. Os lugares de memória estão, portanto, definidos por este critério: só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...] só entra na categoria se for objeto de um ritual”. (NORA, 1993, pág.21)

Foram propostas também atividades que oportunizaram a livre criação do participante, como agente produtor de documento de memória.

Nas primeiras edições iniciadas em 2010 as atividades eram realizadas no período da manhã e da tarde, buscando atender o maior número de interessados, contudo na edição de 2014 apenas duas pessoas se inscreveram, optamos por concentrar as atividades no período da manhã. O roteiro foi sofrendo algumas alterações, mas sem muita fuga da metodologia criada.

Sobre a participação dos professores trataremos adiante.

Outro projeto muito significativo foi a oficina “Filhos da Maré: Artesanato em Modelismo Naval” uma atividade de educação patrimonial que teve o objetivo de colaborar com a preservação do conhecimento de antigas técnicas de construção naval, aprimorar

habilidades de artesãos locais, e oportunizar aos moradores das comunidades pesqueiras de maior conhecimento sobre as embarcações tradicionais.

O modelismo naval é a recreação em escala reduzida de embarcações imaginárias, existentes ou históricas, militares, mercante ou esportivas. O artesanato em modelismo naval trabalhado na oficina preocupou-se em retratar as embarcações tradicionais do litoral brasileiro e minimizou a preocupação com a escala.

Pensar esta oficina para a cidade de São Cristóvão foi possível devido a demanda estabelecida pela instituição IPHAN, que junto com diversos parceiros desenvolveu a partir de 2008 o Projeto Barcos do Brasil, que propõe, dentre outros objetivos o monitoramento e a conservação das embarcações tradicionais e, rotineiramente, ações de fomento que permitam a conservação das atividades tradicionais do pescador e sua família. Não somente o patrimônio material que se destaca em São Cristóvão, mas a cultura imaterial também, neste arsenal é incluído a arte de saber fazer embarcações tradicionais típicas da região de Sergipe que estão prestes a desaparecer, cito o “Barco de Sergipe”, “Bote de São Cristóvão” e as “Canoas do Rio Real” tipologias que foram identificados pelo levantamento feito através do Projeto Barcos do Brasil.

A oficina foi composta por aulas teóricas nas quais foram abordadas temáticas referentes ao patrimônio naval da região. Os temas apresentados foram sobre Patrimônio Cultural e a missão do IPHAN, Embarcações “Tototó” da cidade de Barra dos Coqueiros, Embarcações Tradicionais (incluídas no inventário realizado pelo IPHAN), Projeto Frutos da Ilha (realizado na Ilha Grande do município de São

Cristóvão), Proposta de ação no Programa Mais Educação da Escola Estadual Sen Paulo Sarasarte, Trabalhos Sociais Desenvolvidos pela Colônia de Pescadores Z2 (em São Cristóvão). As palestras foram ministradas por técnicos do IPHAN e convidados envolvidos em projetos que atuam nas áreas de artesanato, empreendedorismo, meio ambiente e sustentabilidade.

As aulas práticas foram ministradas por artesão local, o oficineiro Mestre Passos e também pelo monitor Ubiratan Prata. Mestre Passos é artesão, luthier e marceneiro de notório saber, com vasta experiência e reconhecido pela comunidade. Já Ubiratan Prata é um jovem artesão habilidoso, que adquiriu grande experiência ao participar do Liceu de Artes e Ofícios em Modelismo Naval do Museu Nacional do Mar-Embarcações Brasileiras, em Santa Catarina conclusão em 2012, ambos da cidade de São Cristóvão. As aulas da oficina ocorreram três vezes por semana, sendo realizadas em dois encontros práticos e um teórico, durante três meses. Foram oferecidas 15 vagas para os participantes provenientes de comunidade pesqueira e/ou artesãos, os concludentes receberam certificado.

O trabalho resultou na exposição itinerante Filhos da Maré composta por exemplares em miniatura das embarcações tradicionais do litoral brasileiro. O Museu da Polícia Militar de Sergipe, sediado em São Cristóvão, foi o primeiro lugar que recebeu a prévia da exposição. O diretor do Museu da Polícia Militar, coronel Dilson Ferraz, ressaltou em entrevista para ASCOM SSP que “O museu tem por missão preservar e divulgar a memória, a história e a cultura material da PMSE. Objetiva ainda promover e realizar, através de programas próprios, atividades lúdicos-educacionais na comunidade, com a

participação das escolas de ensino fundamental e médio”, explicou. Em seguida, nas comemorações do 5º ano do aniversário da chancela de Patrimônio Mundial concedida à Praça São Francisco, a Casa do IPHAN em São Cristóvão expôs o resultado da oficina.

Para além das atividades propostas desenvolvidas pelos participantes, eles também construíram uma embarcação em tamanho real que foi sorteada entre eles.

### Para refletir sobre a participação dos professores nas ações de educação patrimonial

As ações e projetos desenvolvidos pela Casa do IPHAN em São Cristóvão propunham atingir uma diversidade de público-alvo através da educação formal ou não. No entanto visualizamos que o professor é um potencial agente multiplicador dos conceitos que sempre foram caros para compreender o patrimônio cultural e a importância de sua preservação. Por isso o foco inicialmente de atuação da Casa do IPHAN em São Cristóvão foi a oficina Sentir para Agir. E quando surgia outra ação que não era necessariamente direcionada para eles buscávamos inseri-los no que era possível, como foi o caso da Oficina Filhos da Maré, esta última foi uma experiência de tentativa para elaborar o projeto em conjunto com professores da rede pública que não deu certo.

Primeiro falaremos da Oficina Sentir para Agir, de acordo com o estudo realizado pela bolsista Marcia Arévalo, na sua dissertação de mestrado “Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial” (Arévalo, 2012):

“As três edições do ano de 2011 das Oficinas ‘Sentir para Agir’ tinham como objetivo sensibilizar 90 professores da rede escolar (pública e privada) dos quais apenas 48 professores participaram, sendo que inicialmente tivemos 61 inscritos.”

Quanto a participação dos professores nas edições posteriores percebemos diminuição, frente a procura de outros profissionais, como arquiteto, designer, monitor turístico para participarem da oficina. Optamos por receber estes outros profissionais pois entendemos que a troca de conhecimento e visão de mundo destes outros só enriqueceriam o momento.

A divulgação geralmente era feita por cartazes impressos e virtuais, visita as escolas convite direto ao diretor (a), coordenador (a) e professores, parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Ainda de acordo com a pesquisa de Arévalo ao perguntar através de questionário quais dificuldades encontradas para participarem da oficina um dos motivos que mais foi citado é que os 3 dias de oficina não poderiam ser computados como dias letivos pela direção da escola e por isso a reposição de aulas deveria ser feita.

Nas edições seguintes sofremos uma queda considerável no número de participantes, em 2012 tivemos 6 participantes – 5 professores e 1 uma socióloga, em 2013 tivemos 4 professores e em 2014 tivemos 27 participantes com turma mista – 01 designer, 01 artista plástico, 01 monitor turístico, 02 alunos do ensino médio, os demais professores.

É preciso considerar alguns elementos que possam auxiliar na nossa reflexão sobre o assunto. As edições realizadas em 2011 a 2013 foram feitas sem recursos, utilizamos o que tinha à mão, a divulgação foi

deficiente, o contato foi feito direto com as escolas (direção) através de visitas e/ou participação de reuniões gerais da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2011 conseguimos “garantir público” através de parceria direta com a direção de duas escolas que encaminharam seus professores para a oficina.

Vamos abrir um parêntese para esta prática de “garantir público”, sempre que a Casa do IPHAN em São Cristóvão ou as instituições museais promovem uma ação é prática comum acordar com algum professor ou líder de algum grupo da comunidade, caso a ação ocorra em horário daquela aula ou reunião daquele grupo a presença dos alunos ou membros diretamente influenciados pelo professor ou líder adotando aquela participação como a atividade do dia. Ou seja, é muito difícil pessoas comparecerem as ações espontaneamente, geralmente aquelas que aparecem não são da cidade.

Nos demais anos não conseguimos uma adesão tão interessante das escolas.

Em 2014 foi aprovado pelo IPHAN a utilização de recurso para aplicar na realização da oficina Sentir para Agir, a divulgação foi ampla através de folhetos, cartazes impressos visual com qualidade produzido por designer profissional, e carro de som. Conseguimos ampliar as propostas de atividades do roteiro e produzir cartilha com conceitos básicos que permeiam o patrimônio cultural e informações sobre a cidade de São Cristóvão, este material objetivava auxiliar o professor na sala de aula. Material para desenvolver trabalhos em sala de aula era uma demanda constante.



Já a Oficina Filhos da Maré foi de fato ofertada para público que não necessariamente seria o professor, contudo estava previsto no projeto a ser executado com recurso do IPHAN a elaboração de cartilha onde pensamos desenvolver junto com escolas públicas um trabalho de inventário da comunidade pesqueira que vivem nos portos de São Francisco e Catamarã fazendo uma ligação com as atividades desenvolvidas na Oficina Filhos da Maré, seguindo a metodologia da cartilha de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação<sup>11</sup> foi escolhida a EMEI São Cristóvão, escola pública municipal próxima à Casa do IPHAN e aos portos, mas ao apresentar o projeto para os professores, apesar de parabenizarem a iniciativa eles recusaram a proposta, como justificativa apontaram o descaso que a gestão pública do município de São Cristóvão estava tendo com a classe [professores], eles estavam sofrendo cortes de salário, havia denúncias pelo desvio de verba pública direcionada à merenda escola e confessaram desestímulo para realizar algum trabalho além daquele que já é obrigatório.

Outra tentativa de produção do inventário foi com a Escola Estadual Paulo Sarasarte que tinham aderido ao Programa Mais Educação e ao micro campo Educação Patrimonial, a ideia foi bem aceita, mas devido a questões burocráticas o tempo previsto para realização da atividade atrasou consideravelmente ultrapassando nosso limite para encerrar o contrato com a empresa que dava suporte ao IPHAN para realização do Projeto Oficina Filhos da Maré, ou seja, era preciso encerrar todas as atividades previstas. A saída foi abortarmos a ideia de inventário e a opção foi relatar na cartilha o trabalho realizado durante a oficina.

## Conclusão

As experiências oferecidas pelas ações da Casa do IPHAN em São Cristóvão nos apontam alguns elementos para refletirmos sobre o esvaziamento das nossas ações principalmente por parte do professor.

Observamos que o interesse dos professores surge durante as ações, mas não há uma procura constante por atividades, poucos são os que ultrapassam os muros das escolas, geralmente quando o professor é de fora da cidade, neles aparentemente o interesse é maior.

A gestão seja ela do órgão público municipal ou da própria escola afeta consideravelmente a decisão de participar ou não das atividades, o apoio das gestões torna-se fundamental para o sucesso, ao menos quantitativo das ações. É provável que a postura de fazer apenas o que é básico e do que é obrigação seja visualizada, mas há de se verificar o porquê de tal postura, o contexto político pode ser também um fator determinante.

Investir em ampla divulgação pode contribuir para maior participação do professor nas atividades. Investir em maior articulação entre órgão público – escola – professor é desafiante, mas também pode render bons resultados.

Em âmbito macro é importante refletirmos sobre a formação de professores no curso de graduação e a atuação na realidade das escolas públicas brasileiras.

As experiências vividas através da Casa do IPHAN em São Cristóvão nos proporcionam um leque de possibilidades que podem ser exploradas

11 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

por professores e outros profissionais que atuam na área de patrimônio cultural e provoca reflexão sobre a quem serve o patrimônio cultural, qual a sua importância para a cidade de São Cristóvão e de que forma deve ser abordado.

## Referências Bibliográficas

- Projeto Barcos do Brasil. Capturado: [http://www.portalbarcosdobrasil.com.br/Bens Tombados](http://www.portalbarcosdobrasil.com.br/Bens_Tombados). Capturado: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>
- Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Capturado <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/folRegistroE.jsf>
- Saiba Mais - Programa Mais Educação. Capturado: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

- ARévalo; Marcia Conceição da Massena. Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial. IPHAN. Rio de Janeiro.2012
- Casa do IPHAN em São Cristóvão/SE. Filhos da Maré: uma experiência da oficina de artesanato em modelismo naval. São Cristóvão/SE: IPHAN, 2015
- Lucena, Kleckstane Farias e Silva & ARÉVALO; Marcia Conceição da Massena. Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula. São Cistóvão/SE: IPHAN, 2015
- Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.
- Rampin, Sônia Florêncio. Educação Patrimonial: um processo de mediação. IN: Tolentino, Átila (org). Cadernos Temáticos 2. Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

# Educação nos museus: uma perspectiva

Cristina de A. Valença C. Barroso

---

O presente texto tem como objetivo discutir a relação da educação nos museus e o público visitante. Ou seja, entender a partir de que perspectiva a educação nos museus passou a ser introduzida como uma preocupação na forma de lidar com o público. Posteriormente, pretende-se questionar o acesso às informações, como a educação se manifesta nesse ambiente e qual a perspectiva que os museus tem no tocante a esse processo da relação do público/museu. Compreender as linhas traçadas pelo percurso histórico dessa relação permite identificar a partir de quando o museu desperta para o entendimento de que são instituições que podem promover a educação.

Estudos sobre a recepção, o atendimento, o uso que as pessoas fazem do espaço e a forma como o público interage dentro dos museus vem demonstrando que a partir da segunda metade do século XX a relação da educação e o público nos museus passa a ser uma preocupação para essas instituições. Ao realizar um breve histórico pode-se perceber desde quando o museu começa a se preocupar com o público e como hoje ele tem atuado no sentido de

garantir a acessibilidade às informações, ao patrimônio, às coleções. Dessa forma, podemos perceber a perspectiva dos museus sobre os procedimentos de educação que acontecem nessas instituições.

De acordo com a literatura produzida sobre a temática podemos identificar que existem alguns direcionamentos específicos que tomam como ponto de partida para a discussão a perspectiva do olhar dos gestores dos museus, outros tendem analisar essa relação a partir do olhar dos educadores de museus e/ou priorizam o olhar do público. Sem querer esgotar a temática, acredita-se que devem existir outros pontos de vista já que literatura especializada escolhida para essa discussão não foi esgotada.

Ao analisar a literatura sobre o tema é possível perceber claramente essas divisões temáticas. A exemplo trabalhos como os de Marília Xavier Cury (2005) que centraliza suas análises na relação do público nos museus e o processo de comunicação percebendo como estudos de público podem contribuir para o funcionamento do museu. Propõe em seus estudos a importância da avaliação museológica

como uma ferramenta que colabora no aprimoramento do trabalho institucional e, por consequência, com o aumento da qualidade do conjunto de atividades desenvolvidas pelo museu. Acredita que apartir dela os resultados tendem a ser mais positivos, afirma “A avaliação é uma ferramenta para aprofundar a nossa compreensão do trabalho que desenvolvemos. É um meio para o refinamento profissional- e consequentemente institucional...”(Cury, 2005, p. 124). Nessa direção, as relações de aprendizado dentro dessas instituições tendem também a melhorar. Para Cury (2005) o estudo de público engloba “o uso que os visitantes fazem de exposições ou outras atividades ou programa públicos de museus e suas atitudes, percepções, aprendizado, motivações, comportamento e interações sociais” (Cury, 2005, p.121). Percebe-se através das análises dessa autora que o processo de comunicação e aprendizado tem clara ligação com a avaliação sistemática, processual e participativa mensurando as ações do museus. Assim, entende-se que suas análises partem de uma perspectiva do olhar do próprio museu ao compreender a importância das atividades para a consolidação de uma relação do público visitante com a instituição.

Já trabalhos como os que autores Martha Marandino (2011), Almeida (1995), Stuart (2010), Cazelli (1992), Valente (2005) demonstram uma preocupação com a percepção do público sobre o museus e suas atividades educativas. Bem como com a formação dos mediadores culturais/educadores de museus/monitores. Estudos assim refletem as motivações, percepções, recepção, aprendizagem e o uso que os visitantes fazem dos museus. Normalmente associam metodologias de coleta de dados como entrevistas, questionários, observações

diretas e indiretas com a finalidade de considerar até que ponto a relação museu/público é eficiente.

Além dessas discussões apontadas, também é possível identificar trabalhos como os que são desenvolvidos de forma contínua pelo Museu da Vida (Fiocruz) sobre as relações de aprendizagem mantidas pelo público como também pelo não público. Esses estudos relatam resultados através dos quais o público ganha uma dimensão de destaque. Na realidade podemos perceber nesse tipo de trabalho um redirecionamento do eixo analítico museu/público para o público/museu. No primeiro perceberíamos um maior enfoque das discussões para as dimensões internas do museu(mesmo que o objetivo final seja atingir o público)e no segundo o público torna-se a preocupação central fazendo referência direta às suas considerações. As duas tendências aqui apontadas são de grande importância para a consolidação da área de educação nos museus, pois trazem contribuições diferenciadas mas que se complementam na visão do macro.

Para entender o museu como instituição de educação precisamos compreendê-lo como um espaço através do qual existe uma interlocução entre o visitante e o museu(espço físico), entre o visitante e as coleções(o objeto) e entre o visitante e as informações expostas no espaço expográfico. Essa interlocução gera sensações, compreensões, experiências que funcionam como catalisadores do processo de aprendizagem. Para Díaz (2011) o processo de aprendizagem esta associado a capacidade do homem de interagir, afirma que: “o homem desde que nasce (...) começa seu percurso de aprendizagem, apropriando-se dos aprendizados acumulados pela experiência social em geral e cultural em particular...” (Díaz, 2011, p.

239). Nessa direção as experiências e as mediações que provocaram experimentações são mecanismos que contribuem para o processo de aprendizagem independente do meio ou local. Os estímulos internos e externos que as atividades museais promovem no visitante são um dos responsáveis pela oferta do que Díaz (2011) chamou de “fatores de aprendizagem,” eles estimulam a memória, o raciocínio, a reflexão, indignações... que contribuirão para a formação de um insight, da percepção de algo, de impressões ou mesmo para para a construção de um determinado conhecimento. Afirma:

A aprendizagem humana resulta de um fenômeno de interação entre o externo e o interno, ou seja, entre o que outros nos oferecem e o que nos possuímos; como tal, existem condições, tanto externas como internas, que facilitam ou desfavorecem tal aprendizado: são os chamados fatores da aprendizagem, que como as estratégias e situações para aprender – a inteligência, a personalidade, a maturidade nervosa e a mediação social e mesmo individual – e que, segundo estejam formadas, assegurarão um ótimo aprendizado ou provocarão nele dificuldades, leves ou graves, transitórias ou permanentes (Díaz, 2011, p. 240).

De acordo com Díaz (2011) o processo de aprendizagem está relacionado com a capacidade humana de relacionar aquilo que já conhecemos com o que estamos para conhecer e que o processo de apropriação dessas novas ideias está diretamente relacionado ao amadurecimento da inteligência, da personalidade bem como da própria mediação social e individual. Esses fatores funcionam como filtros colaboradores do processo de aprendizagem. De acordo com esse autor, eles ajudam ao visitante estabelecer nexos entre o conhecido(o que está presente em suas memórias ou subconsciente)

com o que está para ser conhecido/experimentado. Essas conexões provocam no visitante uma aprendizagem que é única e subjetiva. Nesse processo também devem ser considerados o acesso a informação, o domínio da linguagem e as formas de comunicação. Conforme Messias(2005):

Considerando a informação uma construção humana a partir das representações do mundo exterior em associação às significações e interpretações advindas dos processos mentais e sensíveis do homem, é possível afirmar que a linguagem atua como elemento de interação nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os conteúdos informacionais e por assim dizer na produção das informações. Esse argumento reforça a impossibilidade de dissociar a informação dos sistemas de linguagem e dos processos comunicacionais (Messias, 2005, p.173).

Diz Messias(2005) ao estudar o significado do termo “informação” que este decorre de processos mentais influenciados por significações internas e externas ao homem e que é um elemento imprescindível para o processo de comunicação. Afirma o autor que nessa relação a linguagem atua como “elemento de interação” na formulação do conhecimento. Assim, a aprendizagem de um determinado conhecimento ou informação posto nas exposições vai estar relacionada a capacidade do visitante de compreensão da mensagem e na habilidade do curador em propor uma exposição mais didática possível para que minimize as possibilidades de ruídos na comunicação entre acervo exposto e o público dos museus. Dessa forma colabora-se para a promoção da educação museal.

Ao enfatizar que a educação museal pode ser compreendida como uma das funções dos museus, assume-se o compromisso com determinados

princípios que podem nortear o fazer museológico. Ou seja, a função educativa dos museus vai discorrer em diversas áreas, por diversas formas e caminhos. Um desses caminhos trata dessa relação que os museus vão estabelecer com o público, para isso elege-se uma série de orientações que irão facilitar o processo educativo como: a qualidade na pesquisa sobre o acervo, as formas de manifestação das informações (linguagem oral, escrita e virtual), a associação de metodologias, a formação continuada dos educadores de museus, uso efetivo das orientações da corrente teórica metodológica escolhida pela equipe do museu, adequação espacial para a promoção das ações culturais e educativas, o designer da exposição e o uso de dispositivos diretivos e intuitivos que colaborem com a orientação espacial e informacional.

A função educacional dos museus é um pensamento muito mais amplo/complexo. Mas se fizermos uma conversão do olhar podemos verificar que o processo educativo está contido na função da comunicação e das implicações do uso da linguagem na formalização do conhecimento, como avalia Messias (2005).

Basta então perceber que relação é essa e como deve ser investigada para que seja possível ressignificar as atividades direcionadas ao público e obter um desempenho mais eficiente. As metodologias de investigação utilizadas e disponibilizadas pelo estudo de recepção e avaliação de público é uma opção eficaz. Elas podem contribuir para percepção da forma de comunicação e as interdependências que se dá entre o público e os museus.

Entender a forma de entrelaçamento que ocorre entre o público e os museus ajuda a desmistificar que tipo de relação que o visitante mantém com as instituições museais, suas expectativas, motivações

e anseios. Almeida(1995) pressupõe que as abordagens de avaliação estão ligadas não só aos aspectos relacionados acima, mas também “as especificidades da comunicação”. Afirma: “Como outras instituições culturais, os museus atraem aqueles visitantes que se identificam com suas propostas. Ao longo dos anos, os museus definiram sua imagem para o público e criaram também sua imagem do público” (ALMEIDA, 1995; 327).

Ao perceber os museus como instituições de educação a qual o visitante consegue se apropriar das ideias que estão expostas, entendemos a necessidade de constante revisão e adequação dos processos comunicativos, expográficos e de gestão. Ou seja, falar do processo educativo nos museus envolve não só os procedimentos didáticos planejados para o acolhimento, atendimento, interação e conforto, mas também implica no funcionamento eficiente de todos os outros setores da instituição. Além disso, quando discutimos sobre o processo educativo pensamos não só na forma como o público vai interagir com a instituição, mas principalmente na forma de consumo dessa exposição. Muitos autores advertem que ao longo do processo de consolidação do campo da Museologia no Brasil houve um deslocamento no eixo das preocupações em relação à exposição, elas aos poucos deixam de se investir apenas nos objetos e na forma de expô-los e passam a pensar sobre o modo como esses objetos/ informações estão sendo consumidos pelos visitantes. Essa preocupação com o público revela o crescimento dos estudos sobre a educação nos museus e a influencia deste no campo museológico.

Isto porque a apropriação das informações se configura para os educadores dos museus como um processo de aprendizagem. Toda

e qualquer relação que o sujeito mantém com a instituição, visita ou mesmo investigação do acervo, pode ser caracterizada como um processo de educação. Acreditamos que esse processo não se manifesta partir de uma transmissão de conteúdo, não é essa a perspectiva. E nem apenas na possibilidade de uma transposição didática como alguns autores apresentam, mas as discussões aqui presentes entendem esse processo como uma forma de mediação cultural através da qual os visitantes estabelecem formas de apropriação do acervo dentro do cenário museal.

Para Sarraf(2008) a função do mediador/educador nos museus “tem se concentrado em minimizar o estranhamento do público e tornar o conteúdo das exposições acessíveis aos diferentes públicos.”(SARRAF, 2008:70). Dentro dessa mesma perspectiva Julia Rocha Pinto(2010) aponta que: “o mediador não é aquele que nos oferece dados, mas sim a figura que nos instiga a pensar aproximações de nosso repertório em relação ao universo das imagens.”(PINTO, 2010:02). Então a função educativa dos museus vai se configurar numa ação importante para consolidar a relação do público com o museu mantendo essa forma peculiar de apropriação de conhecimento que alguns chamam de aprendizagem, outros autores a chamam de educação não formal e outros apenas de processo educativo museal.

Como o museu colabora efetivamente para o processo de apropriação? Entendemos que os museus é um grande contador de histórias no qual o visitante é o espectador. A partir do momento que curador seleciona o tema, objetos, textos, uma expografia, uma narrativa, o designer, estabelece os parâmetros da pesquisa... nesse fazer ele está estruturando uma história pra ser contada. Essas histórias a serem

contadas tem uma temática, tem uma narrativa que normalmente está diretamente ligado aos objetos que compõe o acervo. Além disso, ao pensar como esse acervo será exposto, o curador e/ou museólogo vai dar uma linearidade, uma lógica à apresentação desse acervo. E quanto mais didático for esse designer, mas fácil será a compreensão da exposição.

E essa construção faz parte da narrativa é fundamentada através das pesquisas sobre as coleções geridas pelos responsáveis pela documentação do acervo que não deve deixar passar a própria história que o objeto carrega. Esses objetos são pesquisados, catalogados, inventariados, tombados e, assim, as informações ficam disponíveis e de fácil acesso para os gestores, para os pesquisadores e para os visitantes nas narrativas das exposições. Ou seja, essas informações servirão para construir o arcabouço da história que será contada nos museus e direcionada ao público visitante.

A diferença do processo educativo entre a educação formal e não formal se encontra em outros mecanismos como: a falta de uma avaliação sistemática, normativa e meritocrática. Às vezes as informações são repassadas em sala de aula sem ao menos visualizar o objeto ou fato discutido, na maioria das vezes os alunos então em contato apenas com as imagens de objetos, representantes ou pinturas/gravuras para colaborar com os procedimento metodológicos da sala de aula. Por fim, vale lembrar que os espaços e as normativas implicadas neles são potencialmente diferentes. Assim a história contada num museu tem efeitos diferenciados das que são contadas no espaço de sala de aula. Não estamos aqui para valorar qual o melhor espaço para a aprendizagem, declaramos apenas que são experiências

diferenciadas, e podemos arriscar afirmando que as aprendizagens nesses dois ambientes podem ser complementares.

Na literatura específica encontramos diversos autores que apresentam definições muito próximas do tipo de educação que são desenvolvidas nos espaços culturais e sobre a importância dos profissionais que trabalham com educação nos museus. Para Magaly Cabral(2010) o educador de museus é aquele que estabelece a interlocução entre o visitante e o museu, afirma: “ o educador de museu, como interlocutor privilegiado diálogo público/museu, pode participar no treinamento e equipes de segurança e na promoção da instituição.”(Cabral, 2010, p.128). Para essa autora a educação museal tem como objetivo promover a “consciência crítica e reconhecimento do ‘outro’(diferenças/afinidades)” de modo a diminuir a diferenciação social promovendo a cidadania(Cabral, 2010, p. 129). Trabalham na perspectiva de uma divisão do conceito de educação através da qual classificam em três modalidades: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. Nessa direção, os estudos de Studart (2010)confirmam o museu como instituição de educação não formal e concorda com Cabral ao acreditar que a educação museológica colabora para o processo de construção de uma cidadania, afirma que: “o objetivo da educação em museus (...) é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialética educando/educador, a construção da cidadania e o entendimento do que seja identidade”(Studart, 2010, p.143).

Seguindo esse mesmo raciocínio Vasconcellos(2010) ao discutir sobre a importância dos educadores de museus defende: “entendemos que o papel do educador deva ser o de constituir-se como fomentador de processos de discussão com base no acervo e em suas problemáticas,

em função também das diferenças de público com as quais lidamos cotidianamente.”(Vasconcellos, 2010, p. 221). Dentre os autores pesquisados identificamos também Adriana Almeida (2010) que faz uma discussão também muito próxima dos autores anteriores. Almeida (2010) ao estudar o museu como um agente provedor de reflexão sobre a diversidade cultural compreende a ação do educador de museu como sendo facilitadores da compreensão das narrativas presentes nas exposições, e alerta que os educadores não devem apenas auxiliar a compreensão, afirma que: “é preciso iniciar e promover questionamentos para a construção de novas visões sobre os temas tratados e também visões críticas que possam levar à ação.”(Almeida, 2010, p. 225). Além de outros autores que irão discutir essa perspectiva da educação noa museus.

Nessa mesma direção, Pinto (2012) acredita que a ação educativa é entendida como um ação cultural “que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrange a realidade que o cerca” (Pinto, 2012, p.100). Assim podemos compreender que a literatura específica sobre o tema, de forma geral, concorda com a importância de se promover a educação dentro das instituições culturais, não só para promover acesso e inclusão social, mas como possibilidade de promover a cidadania, uma visão mais crítica da sociedade e principalmente sobre o patrimônio cultural. E nesse caminho o educador de museus será considerado peça importante para promover essa mediação entre os visitantes, o patrimônio e os museus.

Entretanto entender o museu enquanto instituição de educação não formal é uma discussão muito recente se levarmos em consideração a



história da consolidação do campo museológico no Brasil, entretanto as discussões já apontam caminhos compreensíveis de um trabalho educativo, cultural e cidadão promovido pelos museus.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, Adriana Mortara. Estudos de público: a avaliação como instrumento para compreender um processo de comunicação. IN: vRevista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 5: 325-334, 1995. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revmae/article/viewFile/109245/107716>.
- Almeida, Adriana Mortara. Museus e a harmonia social: convivência na adversidade. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Cabral, Magali. Interpretando a diversidade natural e cultural. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Cazelli, Sibebe. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? / Sibebe Cazelli ; orientador: Creso Franco. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1977/1/tese.pdf>. Acesso em agosto de 2018.
- Cury, Marília Xavier. Exposição: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2005.
- Díaz, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. – Salvador : EDUFBA, 2011. 396 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>
- Marandino, Martha. Por uma didática museal: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. São Paulo: USP, 2011. Tese Livre docência. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>. Acesso em setembro de 2018.
- Messias, Lucilene Cordeiro da Silva Messias. Informação: um estudo exploratório do seu conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação. / Lucilene Cordeiro da Silva Messias. – Marília, 2005. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias\\_lcs\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf).
- Sarraf, Viviane Panelli. Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade/ Viviane Panelli Sarraf. – São Paulo: V. Sarraf, 2008.
- Stuart, Denise C. Educação em museus: produto ou processo? IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Valente, M. E., Cazelli, S. e Alves, F.: Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09.pdf>. Acesso em agosto 2018.
- Vasconcellos, Camilo. Educação em museus em um contexto global: o caso brasileiro. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Pinto, Julia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte educação não formal. Revista Palíndromo, n.07. UNESP: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acesso em agosto 2018.
- Pinto, Julia Rocha. Da mediação cultural aos mecanismos de avaliação: o lugar da educação em museus de arte. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia\\_rocha\\_pinto.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia_rocha_pinto.pdf). Acesso em agosto de 2018.

# “Sergipe viu a guerra”: uma exposição museológica no nordeste do Brasil

Andreza S. C. Maynard

Entre os dias 18 de abril e 13 de maio de 2016 uma exposição museológica [Figura 1] levou até o público que visitou o Palácio Museu Olímpio Campos, em Aracaju-Sergipe-Brasil, um pouco da experiência do país com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este capítulo apresenta a forma como a exposição foi concebida, bem como a pesquisa historiográfica que serviu de fio condutor para a sua montagem.

Eu fui a curadora e dividi a expografia como professor doutor Dilton Maynard. Nesse projeto, contamos com a colaboração da professora doutora Janaína Mello e da museóloga e professora Mestre Hildênia Oliveira. A programação visual ficou sob a responsabilidade de Hermeson Menezes. E durante o período da exposição, além dos funcionários do Museu, os bolsistas Caroline Alencar e Dércio Cardoso, Katty Sá, Ana Carla Cunha e Maria Luiz Pérola Barros ajudaram a receber os visitantes. A exposição foi uma realização do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq) e contou com o apoio da FAPITEC/SE e CNPq [Figura 2].



Figura 1. Cartaz de divulgação da Exposição “Sergipe viu a Guerra”



Figura 2. Preparação da Exposição “Sergipe viu a Guerra”, com os bolsistas Katty Sá, Caroline Alencar e Dércio Cardoso.

A ideia básica da exposição foi evidenciar como os sergipanos mantiveram contato com a Guerra e como eram informados sobre o conflito bélico que ocorria naquele período. Assim, foram privilegiados três veículos de comunicação de massa: o rádio, os jornais impressos e o cinema. A exposição procurava mostrar como cada um desses veículos traziam notícias sobre a movimentação dos exércitos e possibilitavam um entendimento a respeito de quem eram os aliados e os inimigos do Brasil no conflito. Mas a expressão “Sergipe viu a Guerra” também se refere à experiência particular do estado, quando embarcações brasileiras foram torpedeadas próximo a sua costa litorânea. Esse episódio acabou levando o Brasil a declarar guerra à Alemanha.

Durante a Segunda Guerra Mundial o Brasil sofreu uma série de ataques em alto mar. Embarcações brasileiras foram torpedeadas e afundadas por submarinos pertencentes aos países do Eixo. Os ataques foram intensificados após a III Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, sediado no Rio de Janeiro entre 15 e 28 de janeiro de 1942.

Vários navios foram torpedeados ainda durante o primeiro semestre de 1942. O rompimento das relações diplomáticas com o Eixo e os ataques às embarcações brasileiras ligou definitivamente o Brasil, e de modo particular Aracaju, à Segunda Guerra Mundial. A rigor, em 22 de março de 1941 o cargueiro *Taubaté* foi a primeira embarcação brasileira a sofrer um ataque aéreo quando estava no Mar Mediterrâneo, no Egito. A responsabilidade foi creditada à Alemanha.

A partir de fevereiro de 1942 as investidas contra os navios mercantes brasileiros tornaram-se mais frequentes. Na costa norte-americana foram atacados os cargueiros *Buarque* (15 de fevereiro), *Olinda* (18 de fevereiro), *Arabutã* (7 de março) e *Cairu* (8 de março). No Atlântico Norte-central foi torpedeado o *Cabedelo* (25 de fevereiro), o *Paraíba* (1º de maio) e o *Comandante Lira* (18 de maio). No mar do Caribe foram atacados o *Gonçalves Dias* (24 de maio), o *Alegrete* (1º de junho) e o *Paracuri* (5 de junho). Além dos que foram atingidos no Oceano Atlântico como o *Pedrinhas* (26 de junho) e o *Tamandaré* (26 de julho), o *Barbacena* e o *Piave* (ambos em 28 de julho). Mas os piores ataques estavam por vir.

Entre os dias 15 e 17 de agosto de 1942 o submarino alemão U-507, comandado pelo capitão de corveta Harro Schach, realizou “manobras livres” na costa brasileira, ocasionando a morte de centenas de pessoas. Cinco embarcações levavam 837 pessoas a bordo, quando foram encontradas e atacadas pelo U-507. Em decorrência do afundamento das embarcações *Baependy*, *Araraquara*, *Aníbal Benévolo*, *Itagiba* e *Arará*, 652 pessoas morreram<sup>12</sup>. Civis e militares, homens, mulheres e crianças padeceram da ofensiva por parte da marinha alemã.

O *Baependy*, *Araraquara* e o *Aníbal Benévolo* foram atingidos no litoral do estado de Sergipe, já o *Itagiba* e o *Arará* estavam no estado da Bahia quando foram encontrados pelo U-507. Como estavam navegando próximo à costa, as pessoas que estavam nessas embarcações apareceram nas praias sergipanas e baianas após os ataques do

12 Cf. AGRESSÃO: Documentário dos fatos que levaram o Brasil à Guerra. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1943, p.19.

submarino nazista. Alguns sobreviventes, outros mortos, chegaram até as praias sergipanas e chamaram a atenção da população local.

O choque causado pelos torpedeamentos foi uma experiência sem precedentes. As imagens dos cadáveres encontrados nas praias são chocantes. Corpos inchados (ou partes de corpos humanos), mutilados, machucados, arranhados, nus. Os moradores de Aracaju puderam presenciar homens, mulheres e crianças em situação degradante. À aversão dos aracajuanos se juntava o medo de que a Guerra trouxesse consequências ainda piores à cidade. Havia uma necessidade urgente de se proteger e de se informar sobre os autores dos torpedeamentos.

Diante deste quadro, os cinemas foram capazes de promover momentos de escapismo, e também conseguiram atualizar sobre o que acontecia nos campos de batalha. Esse era um meio de comunicação de massas, assim como o rádio e os jornais impressos, que ajudava a população se informar sobre o conflito. A exibição de cinejornais e de filmes comerciais de longa-metragem cujo tema era a Guerra, oferecia uma leitura específica sobre o que estava acontecendo no mundo.

A população aracajuana, com 59.031 habitantes<sup>13</sup>, podia encontrar divertimento e informação nos estabelecimentos que exibiam filmes. Nesses espaços era possível esquecer, durante as sessões cinematográficas, os problemas cotidianos e da Guerra, ao mesmo tempo em que se podia informar sobre os países envolvidos, as armas, o inimigo a ser enfrentado pelo Brasil. Para uma população

majoritariamente analfabeta, segundo dados o IBGE, as imagens que apareciam nas telas dos cines ajudavam na compreensão sobre o enfrentamento bélico. A programação dos cines não se resumia à exibição de um filme. Além do filme principal, era comum que fossem exibidos cinejornais nacionais e internacionais, episódios de séries e outras atrações.

O cine Rio Branco (localizado à Rua João Pessoa), o Rex (inicialmente à Rua Pacatuba e mais tarde à Rua Itabaianinha), o São Francisco (à Praça Siqueira de Menezes, na Colina do Bairro Santo Antônio), o Guarany (à Rua Estância com a Avenida Pedro Calazans) e o Vitória (à Rua Itabaianinha) funcionaram em caráter regular durante os anos da Guerra. Eles exibiam principalmente filmes norte-americanos e se constituíam numa das poucas opções de lazer durante os anos do conflito. É preciso destacar que esse era também um espaço que propiciava interações sociais aos aracajuanos.

Esses cinemas recebiam todas as classes e traziam uma programação variada. Os jornais impressos divulgavam os filmes, informando a data de estreia, valor dos ingressos, horário das sessões. Estes documentos registraram a movimentação em torno desses espaços.

Na exposição o cinema apareceu de uma forma mais geral, procurando estabelecer a singularidade do momento vivido e a produção cultural norte-americana, uma vez que a expressiva maioria de filmes exibidos no Brasil, e particularmente em Sergipe, vinham de Hollywood. Assim, o público que visitou a exposição foi informado de que já em 1939 a Guerra passa a ser um tema relevante

13 Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Recenseamento Geral do Brasil [1º de Setembro de 1940]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

na produção fílmica estadunidense. Além de abordar as armas, meios de transporte e comunicação, campos de batalha, os filmes também traziam uma representação do nazista, que era inimigo tanto dos Estados Unidos quanto do Brasil. Esses filmes, classificados como “antinazistas”, explicavam ao público como pensava e agia o inimigo, além de mostrar como ele se vestia, como se portava, em quais espaços transitava e quais ideais defendiam.

Nesse sentido os filmes exibidos pelos cinemas de Sergipe explicavam o funcionamento do universo nazista para as pessoas que viviam no Nordeste do Brasil. A exposição trazia um mapa da linha de bondes de Aracaju, indicando a localização dos principais cinemas. Foram colocadas imagens com anúncios jornalísticos que anunciavam as sessões cinematográficas, indicando preços e horários de exibição. Também foram reproduzidas roupas utilizadas no período, de acordo com revistas femininas publicadas no Brasil, como *Vida Doméstica* e *Fon-fon*. Um manequim adulto e outro infantil traziam réplicas de roupas da década de 1940.

Os jornais impressos foram outro meio importante para a população de informar a respeito do conflito. Periódicos a exemplo do *A Cruzada*, *Folha da Manhã*, *Correio de Aracaju*, *Sergipe Jornal*, *O Nordeste* e *Diário Oficial do Estado de Sergipe*, eram editados e publicados em Aracaju durante a Segunda Guerra Mundial. Eles traziam notícias sobre o que estava acontecendo no teatro de guerra e também se preocupavam em manter os sergipanos informados acerca do que ocorria no Brasil e em Sergipe. Quando ocorreram os torpedeamentos, as capas dos jornais trouxeram manchetes sobre o que havia ocorrido.

A exposição levou imagens dos jornais sergipanos e também expôs outros periódicos, como uma edição da revista brasileira *O Cruzeiro*, que noticiava os torpedeamentos. Num expositor de pé, a revista *O Cruzeiro* estava mostrando uma longa matéria sobre o que havia acontecido.

A Guerra continuava se desenrolando longe de Aracaju. No entanto os jornais impressos, o rádio e os cinemas traziam o conflito para o dia a dia da cidade. Em meio a uma programação variada de músicas, programas de auditório e retransmissões de emissoras como a BBC, de Londres, a rádio sergipana era apreciada pelos ouvintes aracajuanos.

Segundo Dilton Maynard “em 1939 Sergipe ganhou a sua primeira rádio. Dona do prefixo da PRJ-6, ela foi batizada como Rádio Difusora Aperipê de Sergipe”<sup>14</sup>. Poucos possuíam um aparelho de rádio receptor àquela época. Era comum que as pessoas se aglomerassem em torno dos aparelhos que havia pela cidade para acompanhar as músicas e as notícias sobre o conflito na Europa. A exposição tinha uma réplica de um rádio estilo “capelinha”, de 1932 [Figura 3].

A Guerra era lembrada a todo o momento. Os jornais impressos e



Figura 3.  
Réplica de radio Capelinha, 1932.

14 MAYNARD, Dilton. Ecos da Memória: notas sobre a era do rádio em Sergipe. In. MAYNARD, Andreza S. C.; Maynard, Dilton C. S. *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011, p. 65-66.

programas de rádio incluíram boletins de notícias sobre o conflito, enquanto os cinemas exibiam documentários e cinejornais. Além disso, a programação passou a incluir um número maior de filmes de longa-metragem sobre a atuação dos países beligerantes. A exposição teve um enfoque nos meios de comunicação de massa, mas também se preocupou em situar o visitante acerca do conflito em si e sobre a realidade vivida pelos sergipanos naquele período.

Após explicar o propósito da exposição, o visitante era elucidado acerca do que havia sido a Segunda Guerra Mundial, quais países participaram e que o Brasil havia se posicionado ao lado dos Aliados. Após um infográfico com vários uniformes de países diferentes, um manequim trazia a réplica de um fardamento de soldado da Força Expedicionária Brasileira (FEB) [Imagem 4].



Imagem 4. Réplica de uniforme do soldado da Força Expedicionária Brasileira.

Sobre o cotidiano em Sergipe, foi ressaltada a existência de algumas dificuldades experimentadas na década de 1940, como a constante subida de preços, os próprios torpedeamentos e a necessidade de conseguir voluntários para as fileiras do exército brasileiro. A presença de sergipanos na tropa que seguiu do Brasil para lutar na Itália, naturalmente aumentava o interesse da população pela Guerra. O jornal *Correio de Aracaju* chegou a publicar uma coluna intitulada “Expedicionário Sergipano,” na qual traçava um perfil dos rapazes que passaram a integrar a FEB. Alguns exemplares do jornal foram expostos ao público que visitou a exposição.

Por fim, pode-se afirmar que a exposição evidenciou como os meios de comunicação trouxeram a Segunda Guerra Mundial para o dia a dia dos sergipanos. O conflito era noticiado a partir de três tipos de meios de comunicação de grande alcance: o jornal impresso, o rádio e o cinema. Num mundo conectado por meios de comunicação que davam notícias em caráter imediato, já não era possível permanecer incólume ao que acontecia no mundo.

Os jornais impressos dedicavam espaços importantes, como a primeira página, às notícias da Guerra. Mas exigia a habilidade da leitura, algo rarefeito à época. O rádio possuía grande abrangência, mas era preciso ter um aparelho receptor para acompanhar os boletins da Guerra que integravam a programação dos estúdios transmissores. O cinema incluiu a Guerra em sua programação a partir dos cinejornais (jornais cinematográficos), dos filmes comerciais de longa-metragem e até mesmo dos desenhos animados.

Para concluir, cabe ressaltar que a exposição cumpriu o seu objetivo, qual seja, o de relatar a experiência de Sergipe com a Segunda Guerra

Mundial de uma forma lúdica e didática. A mescla de textos escritos, imagens, objetos e projeção cinematográfica procuravam tornar uma realidade distante no tempo, acessível aos visitantes em 2016.

## Referências Bibliográficas

Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Ferro, M. (1992). *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra S. A., 1992.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Maynard, A. S. C. (2013). *De Hollywood a Aracaju: a Segunda Guerra Mundial por intermédio dos cinemas (1939-1945)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História e Sociedade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP.

Maynard, A. S. C.; Maynard, D. C. S. (2011). *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco.

Sahlins, M. (2007). *Cultura na prática*. 2 ed. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

# Paisagem e patrimônio cultural num contexto geográfico: um olhar de São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Anézia Maria Fonsêca Barbosa

## Introdução

O Brasil possui sob seu território diversas áreas que estão destinadas para a conservação, sejam elas para manutenção da natureza com a menor interferência antrópica, ou nas áreas de natureza social, como é o caso das cidades históricas, que foram tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por apresentarem legado histórico de imensurável relevância para a sociedade.

É dentro desse contexto que esse artigo foi elaborado, analisando a importância da cidade de São Cristóvão e as marcas deixadas na paisagem a partir das construções erguidas no seu tecido urbano, que fizeram desse município localizado no estado de Sergipe na região Nordeste do país (Figura 1), um dos mais importantes cenários de dominação entre os séculos XVI e XIX dos povos europeus no Brasil entre os períodos colonial e imperial (Ibge, 2018).

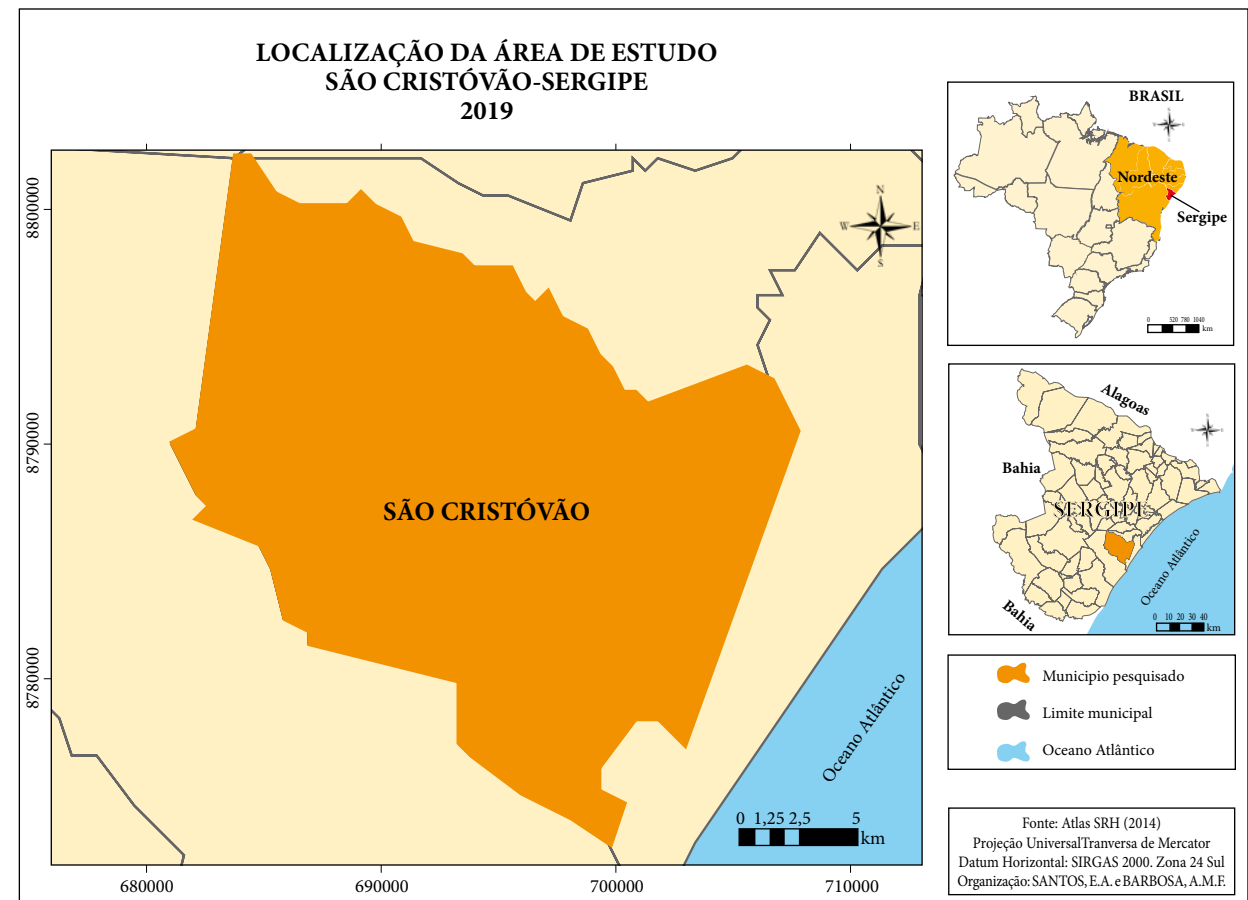


Figura 1. Município de São Cristóvão-SE.



A cidade de São Cristóvão foi fundada em 1590, assumiu o posto de capital da Província de Sergipe, foi palco de diversos conflitos entre povos colonizadores por apresentar condições de desenvolvimento comercial elevado, esse aspecto se constituía como o principal na base de manutenção da colônia em subordinação à metrópole europeia.

Ademais, São Cristóvão vai estruturando-se dentro de uma lógica de percepção paisagística, onde o relevo é formado predominantemente por colinas, aonde as mesmas vão provocar uma divisão na distribuição da população local, ou seja, as famílias mais ricas viviam na parte alta da cidade, as questões ligadas a religião vão ser a marcar dessa parte da cidade. Enquanto que as famílias mais abastadas, ou pobres, viviam na parte baixa das colinas nas proximidades do rio e das primeiras indústrias.

Dentro desse contexto, a paisagem passa a ser uma marca de importância significativa na análise de organização do espaço geográfico local, pois ela é um dos componentes que mais explicam as diversas formas de ações da sociedade no espaço que vivemos. Compreender a paisagem é, portanto, entender o modelo como a humanidade organiza seu espaço de trabalho e moradia ao longo da vida. Por isso, é que na paisagem encontramos a soma de tempos diferentes que proporciona analisarmos os legados deixados pelos nossos antepassados e confrontar com as formas de atuação da sociedade contemporânea.

Santos (2008) reforça essa discussão anterior quando considera que, a paisagem assume uma condição que representa o conjunto de ações antrópicas que para cada momento histórico-industrial

a necessidade da população será sempre diferenciada. Destarte, o artigo tem como objetivo analisar a partir da paisagem como o patrimônio cultural expresso na arquitetura urbana, pode contar as histórias da população de São Cristóvão e as interferências dos dias atuais.

A questão chave aqui norteadora da pesquisa foi: De que maneira a sociedade contemporânea ver a paisagem urbana de São Cristóvão como um legado histórico-cultural para a população de Sergipe?

## Material e método

A pesquisa foi desenvolvida tendo como base o método histórico, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 106) esse método parte do princípio de que “as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função”. É nessa perspectiva que procuramos fazer uma análise do espaço geográfico, de maneira mais reflexiva e crítica, podendo a partir de uma linha do tempo abrangendo o processo de evolução da sociedade ao longo dos tempos.

Santos (1985) destaca que a análise do espaço geográfico pode ser também entendida, como uma ponderação crítica dos seguintes componentes integrados: forma, função, estrutura e processo. Esses contextos são fundamentais para compreendermos o método geográfico de avaliação do meio produzido pela sociedade em cada momento da história. Para esse artigo, aplica-se como justificativa de leitura crítica do espaço urbano de São Cristóvão em Sergipe.

Quanto ao percurso metodológico, o trabalho contou com três momentos, o primeiro foi na etapa denominada de gabinete, onde foi realizado um levantamento secundário de todo o material bibliográfico e fichamento dos textos e livros. A outra etapa, constituiu o que denominamos de levantamento primário, que tem no trabalho de campo o marco principal dessa etapa.

Assim, o trabalho de campo baseou-se no reconhecimento da área de pesquisa e, posteriormente no levantamento fotográfico da cidade, bem como foi possível fazer uma entrevista informal com alguns moradores. De posse desse material retornamos ao gabinete para realização da análise e compilação dos dados e elaboração do trabalho escrito, além de uma apresentação em Powerpoint, que contou como parte da programação da Semana Nacional de Museus, realizada na cidade de São Cristóvão no Museu de Sergipe no ano de 2018, numa atividade em conjunto com a Universidade Federal de Sergipe (UFS/ Brasil) e a Universidade de Extremadura (Espanha).

### **Das construções arquitetônicas para o contar da sua história: São Cristóvão a partir de um olhar geográfico.**

A cidade de São Cristóvão possui no seu tecido urbano um conjunto arquitetônico que pode ser considerado um museu a céu aberto no interior sergipano, nele é possível montar em narrativas dos pesquisadores da história da cidade, como eram os modos de vida dos primeiros povos que habitaram o atual estado de Sergipe. O poder religioso no papel de organização e dominação do espaço é bem evidente, sobretudo, quando é observado as construções de igrejas (Figura 2).



Figura 2. Igreja de São Francisco.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

As marcas do passado, como expresso na figura 2, dão uma configuração na paisagem local, a divisão espacial entre os donos do meio de produção como os proletariados ficam bem caracterizadas nas igrejas, pois possuem templos religiosos para cada um segmento da camada social. Essa segregação espacial vai ao longo dos anos dando lugar para uma mistura mais homogênea da população.

Nesse sentido, a paisagem assim como o espaço, têm um caráter dinâmico e acompanham as transformações provenientes da sociedade. O tecido urbano vai ao longo dos tempos somando diversas construções, que na maioria das vezes acompanham o perfil arquitetônico mais recente, bem característico no século XX e podendo ser observado nas figuras 3 e 4, a seguir.



Figura 3. Soma de tempos diferentes na paisagem.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 4. Rugosidade e persistência na paisagem ao longo dos séculos.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Segundo Santos (2006) as próteses existentes no espaço cultural dão um sentido de continuidade de uso e reorganização da sociedade num tecido urbano cada vez mais dinâmico. As figuras 3 e 4 representam essa dicotomia entre o que registre no tempo e o que foi implantado para contar uma nova história.

Sabemos que nem sempre o passado é tido pela população atual como algo que tenha “*sentido*” de permanência no espaço geográfico. No Brasil, é comum encontrar áreas, especialmente no centro das cidades, onde a história contada na arquitetura é totalmente destruída para dá lugar a um novo seguimento comercial, nos dias atuais, os estacionamentos privados são as maiores representações dessa nova etapa histórica a ser implantada na paisagem, cuja intenção é somente reprodução de capital.

Nesse sentido, é que se considera a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas para a manutenção e /ou conservação da nossa história cultural, tais políticas devem estabelecer medidas de recuperação de áreas que foram tombadas e transformadas em patrimônio cultural material (Figura 5) com a finalidade de deixar o passado registrado como forma de preservar a origem de uma sociedade.

A figura 5 apresenta a Praça São Francisco, essa é uma das áreas que traz um simbolismo de grande relevância para a cidade de São Cristóvão, pois nela se encontram prédios que caracterizavam como a dominação europeia, tinha na religião sua base de povoamento das primeiras cidades brasileiras. Destarte, identificar esses símbolos como patrimônio cultural caminha no sentido de incluir a ideia de desenvolvimento sustentável dessas localidades, que justificam nas

práticas econômicas a sobrevivência de populações marginalizadas e/ou tradicionais que a partir da valorização de sua cultura pode promover a geração de emprego e renda.



Figura 5. Praça São Francisco em São Cristóvão – SE.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Cabe nesse contexto destacar que, geralmente essas cidades de forte caráter de preservação cultural, são as mais alinhadas no crescimento quantitativo da prática do turismo, como um fator complementar que justifica a necessidade da intervenção governamental no tombamento do conjunto arquitetônico local, com um viés especificamente de produção econômica.

Corroborando com Cruz (2003) essa condição apresentada em cidades com perfis semelhantes ao de São Cristóvão, poder mobilizar grandes contingentes de pessoas de diversas partes do país e do mundo que durante o ano, buscam estar em destinos turísticos que contenham parte da história de formação territorial do Brasil.

É relevante considerar também que no Brasil, em especial, as políticas de patrimonialização dos espaços urbanos, só tiveram um crescimento mais expressivo quando houve a necessidade de se promover a preservação cultural, em meados da década de 1930 do século passado. Momento esse que o país já estava atravessando cobranças de ordem mundial na aquisição de políticas mais efetivas que tivessem como objetivo incluir um modelo de educação patrimonial, etapa essa, importante no aprimoramento de ações que levam ao desenvolvimento de medidas prioritárias no campo da preservação do espaço urbano.

Assim, confirmando com Santos (1985) as formas sociais vão na leitura do espaço geográfico ganhando novas funções e estruturas ao longo de um processo que pode ser contato na história por cada elemento ou símbolo presente na paisagem como um todo (Figuras 6 e 7).



Figura 6. Vista de São Cristóvão em dois planos de paisagem.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 7. Primeira estação de trem da cidade.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

As figuras 6 e 7 se complementam quando se destaca a soma dos tempos desiguais na organização do espaço local. Como foi dito anteriormente, a cidade de São Cristóvão na sua base geomorfológica promoveu de maneira bem distinta as formas de utilização do espaço. O relevo característico de colinas passou a representar com um aliado na divisão social e desse modo, deu para a zona urbana, formas diferenciadas de necessidades reprodução espacial.

No entanto, as áreas construídas nas bases das colinas por contar com o povoamento de um segmento populacional de poder aquisitivo mais abastado, ficaram poucas marcas do passado que representaram o modelo de organização espacial original da cidade. A estação de trem e as poucas igrejas seculares que ainda permanecem erguidas na paisagem, formam os principais conjuntos arquitetônicos que

contam a história da cidade na parte mais modificada pela ação econômica local.

A implantação de uma diversificada rede de indústrias e comércios, alinhada aos outros serviços que são complementares e bem característicos daqueles desenvolvidos nas cidades, especialmente quando se fala da ampliação do setor terciário, foram gradativamente mudando a paisagem urbana, sobretudo, nas áreas que residiam a sociedade mais pobre, residentes nas áreas baixas das colinas.

Um fator é importante aqui destacar que é o preço inferior desses terrenos, em relação àqueles localizados no topo das colinas, foram condições fundamentais para promover um ordenamento territorial mais rápido e intenso, que não levou em consideração a história contada nas suas construções. Desse modo, é perceptível na paisagem as mais variadas formas de intervenções sociais que fazem desse tecido urbano fragmentado e articulado dentro de uma lógica de organização econômica (Corrêa, 1993).

## Conclusão

A paisagem é o componente geográfico mais próximo das ações da sociedade, todos os dias são reorganizadas conforme suas necessidades e por esse motivo passam a ser dinâmicas. Para que elas possam contar a história de um povo e permanecer no cenário local, é necessário haver intervenções de ordem governamental para estabelecer a implantação de medidas que levem a tornar uma cidade como patrimônio histórico cultural, como foi o caso de São Cristóvão.

Somente como processo de tombamento realizado em algumas ruas e praças da cidade reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), é que os gestores municipal e estadual foram criando competentes que levassem a divulgação mais efetiva entre a sociedade do Brasil e do Mundo, da importância do legado cultural deixado pelos colonizadores no processo de organização territorial de Sergipe que deixaram marcas profundas na cidade de São Cristóvão.

Na atualidade, essas áreas tombadas pelo IPHAN constituem um recurso exposto no tecido urbano local, de grande riqueza histórica podendo servir como fonte e material didático para o desenvolvimento de aulas de campo com caráter multidisciplinar. Os espaços aqui apresentados neste artigo são palcos de várias manifestações sociais, que só enriquecem cada dia a história do lugar e podem envolver instituições como escolas, universidades, templos religiosos e museus dentro de uma dinâmica educacional que expliquem todo o processo de dominação política, econômica e social que marcaram

a formação territorial de Sergipe e os desdobramentos seguidos ao longo dos séculos.

## Referências Bibliográficas

- Corrêa, R. L. (1993). *O espaço urbano*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Cruz, R. de C. A. (2003). *Introdução à Geografia do Turismo*. 2ª ed. São Paulo: Roca.
- IBGE (2018): [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html)
- IBGE (2019): [www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico](http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico)
- Marconi M de A.; Lakatos. E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas.
- Santos, M. (1985). Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. In: *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica, razão e emoção*. 4 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- São Cristóvão (SE). *Prefeitura*. (2015). Disponível em: <http://www.saocristovao.se.io.org.br/historia>.

# CAPÍTULO 6

## Educação espeleológica e sua interação com o museu

Christiane Ramos Donato

---

### Introdução

A Espeleologia é a ciência que estuda as cavernas, possui base metodológica e teórica interdisciplinar, uma vez que todos os aspectos relacionados ao ambiente interno e externo às cavernas são analisados. As cavernas são cavidades naturais subterrâneas acessíveis ao homem, incluindo seu corpo rochoso e ecossistema interno, formadas por processos naturais (Brasil, 2008).

Esses ambientes naturais são bens da união (Brasil, 1988) com importância ambiental, para o desenvolvimento e para a sociedade/história/cultura (Donato, 2011; Lino, 2001). As cavernas podem servir como exemplos de objetos complexos, os quais podem ser abordados interdisciplinarmente pelas diversas disciplinas do Ensino Básico. A partir da educação espeleológica, pode-se divulgar a ciência Espeleologia, conscientizar um maior número de pessoas quanto à importância das cavernas e auxiliar na conservação das mesmas.

Em Sergipe são registradas 114 cavernas registradas e disponibilizados pelo Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas – CECAV distribuídos em 20 municípios: Areia Branca, Campo do Brito, Canindé do São Francisco, Divina Pastora, Gararu, Itabaiana, Japaratuba, Lagarto, Laranjeiras, Macambira, Maruim, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora do Socorro, Poço Redondo, Porto da Folha, Rosário do Catete, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Siriri e Tobias Barreto (Cecav, 2018).

As cavernas sergipanas vêm sendo estudadas há alguns anos por organizações amadoras e científicas, no entanto, as informações produzidas por estas muitas vezes não foram divulgadas, e quando eram transmitidas, possuíam uma linguagem técnica (Donato & Dantas, 2009). Esses fatores, aliados à forma como esses conteúdos são apresentados nos livros didáticos (utilização de exemplos fora da realidade regional), prejudicam o professor, que, por falta de informações locais, acaba excluindo esse tema de suas aulas, ou preparam aulas tediosas e sem significado para o aluno (Ferreira *et al.*, 2014).

A educação é um fator de desenvolvimento e de risco da memória espeleológica. Por ser um processo que envolve interações e interdependência de ações entre os atores envolvidos, os interesses e conhecimentos prévios existentes sobre o tema a ser abordado influenciam positivamente ou negativamente os resultados a serem alcançados a partir de práticas educativas.

A educação constitui-se como fator de desenvolvimento da memória espeleológica ao possibilitar que novas gerações tenham acesso ao conhecimento. Esse conhecimento pode ser passado formalmente aos estudantes dos diversos níveis de escolaridade. Enfatiza-se como prioritária a divulgação do conhecimento espeleológico para as crianças durante o ensino infantil e fundamental menor, período em que estarão construindo hábitos e visão geral da cultura que as rodeia, tendo uma melhor assimilação de um aprendizado afetivo, comportamental e conceitual sobre tema pouco explorado. A partir de experiências positivas com visita a exposições museológicas, cavernas artificiais, virtuais ou reais, a educação gera sentidos positivos sobre ambientes cavernícolas. Nessas atividades de campo é possível disseminar boas práticas de conservação da memória espeleológica, o que auxiliará no desenvolvimento da mesma (Donato & Souza, 2015).

Entretanto, a educação é fator de risco para a memória espeleológica ao promover o silenciamento do tema, por não apresentar sua importância às novas gerações. Sem conhecer as cavernas não há como compreender sua importância e construir uma memória espeleológica social. Não obstante, é possível evidenciar o tema de maneira inadequada. Seja levando os alunos a atividades de campo

utilizando ações educativas não sustentáveis, seja gerando sentidos negativos sobre ambientes cavernícolas, a partir das experiências vivenciadas. Esses riscos à memória espeleológica são ampliados devido à falta de conhecimentos que o professor possui sobre o tema, ausência de planejamento ou de estrutura adequada para realização das atividades em campo.

A preocupação em elaborar recursos e proporcionar em museus e/ou exposições itinerantes museológicas, ambientes de aprendizagem com um tema regional, deve-se à intenção de se abordar a educação como fator de desenvolvimento da memória espeleológica e valorizar a aprendizagem significativa, a qual tem como princípio que o indivíduo para aprender verdadeiramente precisa que o conteúdo seja o mais próximo de sua realidade (Moreira, 2006). A partir de 2008, em Sergipe, deu-se início à elaboração de materiais didáticos para revitalizar o ensino de ciências e auxiliar na aprendizagem significativa sobre ecologia e espeleologia por meio de exemplos de cavernas sergipanas com a construção de CD-ROMs (Donato & Dantas, 2009; Custódio *et al.*, 2013). Tendo essas experiências como base, foram escolhidos dois objetos didáticos para serem construídos neste trabalho, foram eles: dois recursos de aprendizagem (um modelo didático-inclusivo – maquete de caverna 3D e banners autoexplicativos sobre temas relacionados à Espeleologia).

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi desenvolver recursos a serem expostos em ambiente de aprendizagem, seja museu ou exposição museológica itinerante, para revitalização do ensino, a partir da divulgação científica da Espeleologia no Estado de Sergipe. Os objetivos específicos foram: (1) construir modelo didático de um



ambiente cavernícola (meio interno e externo) e material de apoio autoexplicativo; (2) realizar exposições em museus ou itinerantes com o modelo didático de um ambiente cavernícola; (3) ampliar o acesso aos recursos didáticos construídos, a partir da doação dos mesmos para o Museu Arqueológico de Sergipe (MAX). A finalidade deste trabalho foi revitalizar o ensino, apresentando conteúdos complementares que auxiliem as discussões interdisciplinares sobre meio ambiente, ecologia, geografia, história e conservação, utilizando as cavernas como exemplos. Aspirou-se também a sensibilização ambiental acerca da importância das cavernas, o que pode auxiliar na conservação desses ambientes em Sergipe.

## Metodologia

A pesquisa foi de natureza aplicada, pois teve finalidade prática e seus resultados foram utilizados para revitalização do Ensino, divulgação científica da Espeleologia e promoção da conservação dos ambientes cavernícolas (Marconi & Lakatos, 1999). Possui como base teórico-metodológica a Antropoestética.

O termo antropoestética da memória demarca-se pela predominância do homem e não da ciência antropológica. O design teórico-conceitual é humanista com expressões na dialética e na dialógica (Morin, 2000) e expressa uma complexidade na construção de suas expressões. Sendo assim, uma de suas características é assumir e reconhecer a própria complexidade do mundo-vida como fenômenos-acontecimentos singulares e não como elementos comparáveis pelo grau de sofisticação de medidas ou interpretação reduzida a um

aporte teórico isolado que ilumina os resultados da pesquisa (Silva, 2013, p. 133).

A Antropoestética foi utilizada para compreender os sentidos do ser humano nas diversas perspectivas, auxiliando na construção e divulgação dos recursos em ambiente de aprendizagem (museus e exposições itinerantes museológicas). Nesse sentido, os produtos educativos criados tiveram intenção estética, a qual é uma forma de registro que se vincula à memória inscrita coletivamente por um grupo cultural instituído socialmente (Silva, 2013).

A pesquisa foi executada em três etapas: (1) produção do conteúdo dos recursos de aprendizagem; (2) elaboração dos recursos de aprendizagem (maquete de caverna 3D, e banners autoexplicativos); e (3) entrega e divulgação dos recursos de aprendizagem.

## Materiais e métodos de elaboração de cada recurso e ambiente de aprendizagem

### Maquete de caverna 3D

Esse modelo didático foi confeccionado em três dimensões (3D), para auxiliar a percepção visual e tátil das características representadas e tem legenda de suas estruturas constituintes também em braile. A maquete de caverna 3D possui 1 m<sup>2</sup> de tamanho, foi construída tendo como materiais principais o biscoito natural e o biscoito preto, tintas de tecido, folhas de isopor, espuma, madeira e emborrachado.

Foi construída em três meses pela artista plástica Flaviane Vieira dos Santos com recursos advindos da FAPITEC (Edital FAPITEC/SE/FUNTEC/CNPq nº 02/2015 – Olimpíadas e Popularização da Ciência). Para confecção foram utilizadas fontes visuais (fotos e esquemas) para identificar os aspectos gerais constituintes de uma caverna a serem replicados em pequena escala na maquete.

O modelo foi testado por deficiente visual, para detectar se era possível identificar as peças, diferenciando-as pelo tato. Também foi analisado se a legenda em braile estava correta e adequada (Vaz *et al.*, 2012).

### Banners autoexplicativos

Como a intenção era de a Maquete fazer parte de exposições itinerantes e por nem todos terem conhecimento da existência de cavernas no Estado de Sergipe, foram elaborados 3 banners em lona de 100 cm de altura por 90 cm de largura, com temas relacionados à Espeleologia a serem utilizados como suporte didático para compreensão da maquete de caverna 3D. Os conteúdos escolhidos para a elaboração dos banners foram: (1) Ambiente Cárstico em Sergipe; (2) A formação de cavernas e suas feições; (3) Morcegos Cavernícolas do Estado de Sergipe.

Nas exposições, a depender do objetivo da mesma, podem ter a utilização dos banners reduzida ou suprimida, uma vez que o tema da exposição pode ser algo mais amplo ou apenas relacionado a uma das temáticas possíveis de serem trabalhadas com a maquete de caverna 3D.

### Resultados e discussão

A maquete de caverna 3D (Figura 1) é um modelo didático do ambiente cavernícola que possui características internas e externas de uma caverna. O modelo didático foi escolhido por possibilitar a interação visual e tátil para conhecer as características físicas do ambiente cavernícola (Vaz *et al.*, 2012). Foi mais uma opção de recurso didático lúdico, interativo e inclusivo para pessoas com deficiência visual. Dessa forma, após o teste inicial se estava completamente adaptado ao uso inclusivo, feito por um colaborador com deficiência visual, a legenda em braile foi trocada, passando de pontilhados feitos com tinta relevo (mas com espaçamentos não padronizados), para papel cartão com as palavras impressas em braile.

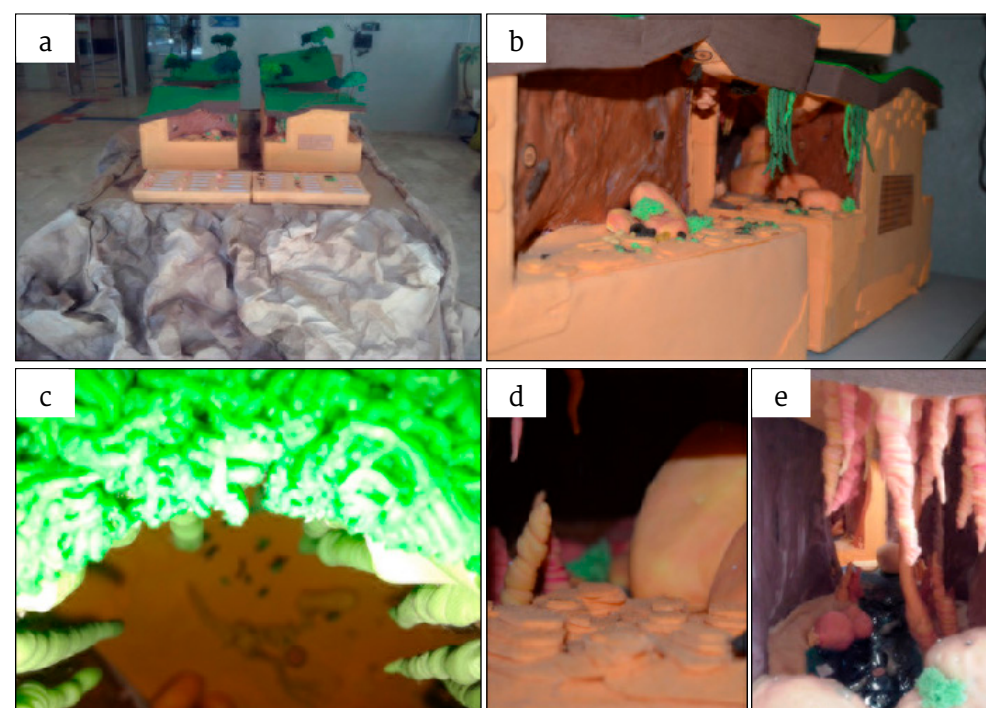


Figura 1. a) Visão panorâmica da maquete de caverna 3 D; b-e) Visão dos detalhes da maquete. Fotos: a, e - Christiane Ramos Donato (2016); b,c,d - Mário André Trindade Dantas (2016).

Essa inclusão ou acessibilidade é possível a partir da construção do modelo com material durável e seguro para manuseio, o que possibilita a apreensão do conhecimento de maneiras diversas com um mesmo recurso didático. A acessibilidade a informações de um tipo de ambiente espalhado pelo território sergipano, mas pouco divulgado possibilita a revitalização do ensino, o diálogo interdisciplinar e a aprendizagem significativa de conceitos científicos apresentados em uma perspectiva mais ativa e integradora (Pelizzari *et al.*, 2002).

O modelo didático do ambiente cavernícola e os banners autoexplicativos foram primeiramente expostos no hall de entrada da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN/UFS), em São Cristóvão, na Exposição Veredas da Terra (Figura 2). A receptividade quanto à interação com a maquete foi perceptível. Com transeuntes tirando fotos, tocando, conversando com os monitores, solicitando mais explicações. As frases mencionadas transmitem: admiração - “Uau! Quero uma para mim também!”-; elogio ao trabalho da artista - “Caramba, uma pessoa só fez isso tudo?” “Tá de parabéns!”-; e parabenizações quanto ao propósito inclusivo - Nunca tinha visto uma maquete com legenda em braile antes!”/“Muito legal terem pensado na inclusão e fazerem algo que as pessoas pudessem tocar”-.

A segunda exposição museológica itinerante ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil - Creche Vovô Jason de Gois da Silva, em Nossa Senhora do Socorro, em que crianças de 1 a 6 anos e os adultos, funcionários da escola, interagiram com a maquete e os banners (Figura 3). A exposição foi em 29 de agosto de 2016, em que se ofereceu às crianças um espaço interativo e lúdico, respeitando



Figura 2. Algumas das fotos de cavernas de Sergipe em expositores e dos banners explicativos na Exposição Veredas da Terra (BICEN/UFS), em São Cristóvão, Sergipe. Foto: Christiane Ramos Donato (2016).



Figura 3. Exposição itinerante na EMEI – Creche Vovô Jason de Gois da Silva, em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Fotos e montagem: Dayse Macedo (2016).

a altura da criança, a ludicidade e a liberdade para explorar o espaço e interagir com os recursos educativos da sua maneira (Iszlaji & Marandino, 2013). A recepção foi muito grande, com as crianças tocando e questionando sobre o que estavam vendo e ouvindo a respeito das cavernas e morcegos.

Para cada grupo a visitar a exposição, foi contada uma história, para auxiliar a compreensão dos recursos didáticos expostos. Alguns dias depois, a coordenadora pedagógica enviou fotos de atividades dos alunos que, ao serem solicitados para realizarem desenhos livres, o fizeram dos materiais expostos na exposição. A ludicidade, o poder interagir, brincar, questionar, contar sobre suas experiências auxilia a criança a ampliar sua autoestima e confiança e a realizar uma aprendizagem significativa e a partir da mediação social (Valença, 2012; Vygotsky, 2003).

A terceira exposição museológica itinerante ocorreu no Museu Histórico de Sergipe, em São Cristóvão, no mês de agosto de 2017, junto com outros

materiais de trabalhos desenvolvidos por docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A exposição ficou aberta ao público e foi a primeira realizada dentro de um espaço físico de museu (Figura 4).



Figura 4. Exposição coletiva de trabalhos do Colégio de Aplicação no Museu Histórico de Sergipe, em São Cristóvão, Sergipe. Foto: Yuliane Silva (2017).

A maquete de caverna 3D e os banners autoexplicativos foram doados para o Museu Arqueológico de Xingó (MAX), para fazer parte de seu acervo permanente, a ser utilizado em exposições itinerantes. Assim, já foram e permanecerão sendo expostos em municípios onde há ocorrência de cavernas, bem como nos que não há, assim, poderão ser apresentados para um grande público, não só restrito a alunos e professores de escolas e universidades.

Após a doação, não temos mais todas as informações referentes à quantidade de exposições itinerantes nas quais os banners autoexplicativos e a maquete de caverna 3D já foram utilizados, mas presenciamos uma delas, em que os recursos didáticos foram expostos, novamente, na UFS, mas, dessa vez, no hall de entrada da reitoria, de 9 a 30 de maio de 2018 (Figura 5).

Os museus e as exposições itinerantes museológicas podem ser considerados ambientes que possuam as características que se deseja trabalhar a conservação da memória e auxiliar a divulgação e a aprendizagem, inclusive sobre o meio ambiente (e.g.: Marandino & Ianelle, 2012; Oliveira, et al., 2014; Salgado & Marandino, 2014). Isso é possível quando esses locais abrigam exemplares de constituintes de elementos cavernícolas ou quando são cenários artificiais de ambientes naturais, como uma réplica de caverna criada para experimentar as características que compõem o ambiente cavernícola e estimular a apreensão dos conhecimentos sobre Espeleologia e a constituição da memória espeleológica, a partir da imersão em um ambiente controlado para esse fim.

Tanto nos ambientes naturais quanto nos artificiais o processo de ensino-aprendizagem pode ser favorecido. Os ambientes artificiais/virtuais, nesse caso, podem ser utilizados como local de adaptação, sendo o primeiro a ser visitado, antes de ir ao ambiente natural, mas também devem ser utilizados quando não for possível o deslocamento para os ambientes naturais, seja por condição financeira, distância ou perigo aos visitantes.



Figura 5. Exposição itinerante “Xingó: 9000 anos de ocupação humana e paleontologia sergipana” do MAX, no hall de entrada da Reitoria da UFS, em São Cristóvão, Sergipe. Fotos: José Fernando dos Santos Ferreira (2018).

## Conclusões

Corre-se risco ao não divulgar a Espeleologia pelos meios informais de educação. As mídias escritas, televisivas e cibernéticas ampliam-se como meios de divulgação de conhecimentos e de educação demandadas pela população ávida por conhecimento. Os meios informais, como os museus e exposições itinerantes museológicas, permitem a expansão da divulgação do assunto para além do limite do ambiente acadêmico, nos seus diversos níveis. Bem como possibilita que a informação chegue às diversas gerações de maneira mais atrativa e sensível, uma vez que utiliza sobremaneira recursos estéticos.

Entretanto, a necessidade de divulgação por meios informais não minimiza a importância da abordagem do tema também na educação formal. A intenção do educador ou instituição de ensino de se abordar o tema pode gerar desenvolvimento ou risco à memória espeleológica. Por isso, há necessidade de ampliar conhecimentos e experiências dos educadores sobre os ambientes cavernícolas e a Espeleologia para minimizar riscos e expandir o desenvolvimento.

Na escola, uma das possibilidades de se realizar a educação espeleológica é a partir de práticas educativas interdisciplinares. Com atividades planejadas para que os alunos atuem ativamente no processo de construção do seu próprio conhecimento. Essas experiências auxiliam a melhor compreensão de objetos complexos, como o ambiente cavernícola, do mesmo modo que motiva e auxilia a aprendizagem significativa desses alunos. Assim, podem gerar uma memória espeleológica com sentidos positivos, que possam refletir no futuro em ações que auxiliem a conservação das cavernas.

Paralelamente à discussão da importância da educação formal e informal nas práticas educativas, há a discussão de como dar acesso a informações diversas a pessoas com deficiências visuais e/ou de locomoção. Infere-se que a acessibilidade/inclusão amplia a difusão do conhecimento espeleológico para pessoas que antes eram impossibilitadas de conhecer uma caverna por não ter acesso a uma visita ao ambiente natural, ou sentir suas características a partir de sensações táteis e visita guiada em caverna artificial.

Por fim, sugere-se que a distribuição e apresentação dos recursos de aprendizagem construídos sejam efetuadas em novas exposições itinerantes ou não. E que novos recursos educativos sejam confeccionados com o intuito de auxiliar na apreensão antropestética da Espeleologia pelos meios de educação formais e informais e se amplia a utilização de museus e exposições itinerantes museológicas para esse fim.

## Referências Bibliográficas

- Brasil. (1988). *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Recuperado de [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_31.12.2003/CON1988.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_31.12.2003/CON1988.htm)
- Brasil. (2008). *Decreto de nº 6.640/08, de 7 de novembro de 2008*. Dá nova redação aos arts. 10, 20, 30, 40 e 50 e acrescenta os arts. 5-A e 5-B ao Decreto no 99.556, de 10 de outubro de 1990, que dispõe sobre a proteção das cavidades naturais subterrâneas existentes no território nacional, 2008. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm)

- Cecav. (2015). *Base de dados geoespecializados das cavernas do Brasil*: Sergipe. Brasília:CECAV. Recuperado de [http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com\\_icmbio\\_canie&controller=pesquisa&itemPesq=true](http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com_icmbio_canie&controller=pesquisa&itemPesq=true)
- Custódio, R. P., Dantas, M. A. T., Prata, A. P. N., Donato, C. R. & Morato, L.. (2013). O turismo virtual de cavernas como instrumento didático inclusivo. *Nature and Conservation*, Aquidabã, 6(2), 7084. doi: 10.6008/ESS23182881.2013.002.0006
- Donato, C. R. & Dantas, M. A. T.. (2009) CD-ROM como instrumento de aprendizagem significativa sobre a Bioespeleologia Sergipana. *Revista Electrónica de Investigación en Educación na Ciencias*, 4(2), 39-47.
- Donato, C. R. (2011). *Análise de impacto sobre as cavernas e seu entorno no Município de Laranjeiras, Sergipe*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Donato, C.R. & Souza, A.V.M. (2015). Sentidos em movimento: práticas discursivas em conservação espeleológica. In: Rasteiro, M.A.; Sallun-Filho, W. (orgs.) Congresso Brasileiro de Espeleologia, 33, 2015. Eldorado. *Anais...* Campinas: SBE. p.241-250. Recuperado de [http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe\\_241-250.pdf](http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe_241-250.pdf)
- Ferreira, R.L., Gonçalves, L.V., Raposo, T.M., Morgado, A.C. & Couto-Neto, V. (2014). Da formação da caverna à formação do educador. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 1(4), 1-9.
- Guimarães, M.M. & Ferreira, R.L. (2014). Morcegos cavernícolas do Brasil: novos registros e desafios para conservação. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 2(4), 1-33.
- Iszlaji, C. & Marandino, M. (2013). A criança e os museus: análise da exposição 'Mundo da Criança' do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC Águas de Lindóia, SP - 10 a 14 de Novembro de 2013*. Educação em espaços não-formais e divulgação científica 1. p. 1-8.
- Lino, C.F. (2001). *Cavernas: o fascinante Brasil subterrâneo*. São Paulo: Gaia.
- Marandino, M. & Ianelle, I.T. (2012). Modelos de educação em Ciências em museus: análise da visita orientada. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, 14(1), 17-33. doi: 10.1590/1983-21172012140102.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Oliveira, G.C.G., Turci, C.C., Teixeira, B.M., Silva, E.M.A., Garrido, I.S. & Moraes, R.S. (2014). Visitas guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de estudantes da Educação Básica. *Ciênc. Educ. (Bauru)* [online], 20(1), 227-242. doi: 10.1590/1516-731320140010014.
- Pelizzari, A., Kriegl, M.L., Baron, M.P., Finck, N.T.L. & Dorocinski, S.I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Salgado, M.M. & Marandino, M. (2014). O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, 21(3), 867-882. doi: 10.1590/S010459702014000300005
- Silva, J.M. (2013). *Antropoestética da memória: dimensões e expressões da signogravura como elemento do imaginário*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Valença, V.L.C. (2012). Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. *Poiésis - Revista do Programa de Pós - Graduação Em Educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina Poiésis*, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/EDUCS, p. 138 - 160.
- Vaz, J.M.C., Paulino, A.L.S., Bazon, F.V.M., Kiill, K.B., Orlando, T.C., Reis, M.X. & Mello, C. (2012). Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(3), 81-104.
- Vygotsky, L. (2003). *La imagination y la arte en la infancia*. Madrid: Akal.



# As metodologias ativas como possibilidade de valoriz(ação) patrimonial curricular e integr(ação) entre ensino e realidade

Oliveira Santos, Luiz Ricardo  
Melo e Souza, Rosemeri  
Costa, Jailton de Jesus

---

## Introdução

O currículo escolar deve ser compreendido como um instrumento dinâmico, capaz de envolver as subjetividades dos sujeitos que com ele dialogam e que, a partir dele, encontrem fundamentos para manutenção e valorização da sua cultura, para que, assim, sintam-se contemplados no desenvolvimento das atividades pedagógicas pertinentes aos encontros de aula. Nessa égide, os parâmetros curriculares ultrapassam a delimitação, por vezes engessada, entre objetivos, metodologia e metas a serem alcançadas e mensuradas, superando a formação tradicional e preocupando-se numa (re)avaliação de práticas e reflexão docente e discente.

Essas práticas reflexivas devem fazer parte do processo educativo, uma vez que o ato de (re)avaliar o contexto escolar e sua inserção (ou não inserção) na realidade das comunidades podem configurar a necessidade de problematizá-la e valorizar esses saberes, intimamente

relacionados à cultura, patrimônio imaterial das sociedades. Para Demarchi (2016), a Educação patrimonial problematiza a condição de desigualdade social, promovendo a valorização das referências culturais e patrimônios. Logo, ao patrimônio estão associadas questões históricas, sociais e culturais, como bens, valores e vivências.

O Patrimônio Histórico e Cultural, que encontra nos museus o palco para divulgação, experimentação e consolidação de suas raízes e contemporaneidades, segundo Lemos (2010), converge em três categorias elementares: a associação com a natureza, com o conhecimento e, por fim, com os bens culturais. Nessa perspectiva, observa-se que as três categorias se interligam entre si e possibilitam a discussão e valorização do que se tem enquanto Patrimônio Histórico e Cultural, realçando a importância de ações educativas pautadas na interdisciplinaridade, seja ela visualizada nos âmbitos formal e não formal da Educação e, preferencialmente, na integr(ação) entre esses dois âmbitos.

Concorda-se com Veiga-Neto (2004) quando sintetiza que “currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora [...] ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que por essas é construído/constituído” (p. 166).

Tendo em vista as considerações trazidas, a questão norteadora deste estudo se baseou em como aproximar a comunidade escolar dos centros de manifestação cultural, realçando as categorias do Patrimônio Histórico e Cultural, de modo a inserir a realidade local no currículo escolar? Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi discutir a possibilidade de inserção da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez no desenvolvimento de ações interdisciplinares voltadas à Educação Patrimonial em âmbito local.

Nesse sentido, serão discutidas as etapas do arco de Maguerez em relação dialógica com a Educação Patrimonial, salientando como tais etapas fornecem subsídios para discussão e incrementação de ações de valorização da cultura no currículo escolar.

### **Integr(ação) escola/comunidade/ realidade local: ações educativas e práticas problematizadoras nas comunidades**

As práticas pedagógicas tradicionais estão fundamentadas na centralização do professor enquanto única fonte do saber. Nesse contexto, ao discente são atribuídas posições de passividade, submissão e de objeto, que precisa ser preenchido pelo saber docente,

numa prática denominada por Paulo Freire (2014) como Educação Bancária. Não obstante, a pedagogia tradicional alicerça-se na teoria tradicional do currículo, no qual o conjunto de normas, objetivos e técnicas de ensino prevalecem no contexto educativo em detrimento da valorização multicultural.

De acordo com Silva (2005), o questionamento desse engessamento curricular é fruto de pesquisas e discussões que nascem com a teoria crítica do currículo, que considera esse instrumento como “[...] uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas e que se distribua, sequencialmente, em intervalos de tempo determinados” (p. 148). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o fato de as instituições de ensino seguirem – ou se adequarem – a práticas tradicionais de ensino, apesar de, por vezes, algumas, terem ciência de todo o processo de construção crítica, estabelece-se em relações de poder prévia e socialmente estabelecidas, que ditam o que (e como) deve ser ensinado.

Sob essa égide, num contexto da Educação Patrimonial, o desenvolvimento de ações ancoradas nas teorias tradicionais de currículo dificulta a associação entre teoria e prática, ao desconsiderar os valores compartilhados entre o “ser cidadão” e o “ser estudante”. Essa dissociação pode, dentre outras coisas, negar a realidade do lugar, pois, ao impossibilitar a inter(ação) entre discente e docente, acaba por legitimar os conteúdos escolares selecionados por relações de poder. Nesse sentido, são necessárias práticas altern(ativas) e particip(ativas) no ambiente escolar, fomentando a discussão e a inter(ação) entre os sujeitos – não mais objetos – que interagem na busca pelo conhecimento.

Por outro lado, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem reforçam uma nova abordagem no modo de construção do saber, em que a proatividade e o diálogo são habilidades necessárias para a formação crítica dos estudantes, estejam eles em qualquer nível de ensino. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas priorizam, portanto, a aprendizagem dos alunos de modo colaborativo, fazendo com que estes sejam o centro das ações educativas. Com isso, em oposição à Educação Bancária, o estudante pesquisa, reflete e dialoga com seus pares e com o professor, que age como mediador/tutor, na construção contínua do conhecimento.

Como exemplo de metodologia ativa, a *Problem-Based Learning*, conhecida pela sigla *PBL*, difere das técnicas tradicionais de ensino, primeiramente, pela modificação da infraestrutura da instituição que a utiliza, possibilitando, ao estudante, oportunidades ampliadas de pesquisa e espaços para convivência, como também pelo número reduzido de alunos<sup>15</sup>. O caminho metodológico está pautado na formulação de situações-problema, que são debatidas pelo grupo tutorial sob supervisão do tutor (docente).

Nessas sessões tutoriais, o grupo se reúne num primeiro encontro para conhecer o problema, debater previamente e traçar objetivos de estudo individual e/ou coletivo, que acontece fora da sala de aula, nos espaços de estudo – como a biblioteca – e até mesmo fora da instituição, devendo o estudante buscar fontes seguras de informação, a partir das quais terá subsídios conceituais para debater com os colegas, no segundo encontro, e apontar as soluções para o problema anteriormente delimitado. Nesse aspecto, a função do docente é de

formular o problema – que pode ser real ou fictício – traçar os objetivos, conduzir o debate e avaliar, em parte, o desenvolvimento do grupo.

De acordo com Demarchi (2016), a concepção de ação educativa problematizadora, dialógica e democrática, que considera a participação da comunidade local porque a concede de uma maneira positiva, confiando nela e que questiona a realidade histórica. É nesse contexto que se apresenta a Metodologia da Problematização com o arco de Magueres (Figura 1), que difere da *PBL* por não demandar modificações na infraestrutura da instituição de ensino e pela formulação dos problemas serem baseadas na observação da realidade concreta, sendo o estudo realizado após a interação com a comunidade, de modo que as problemáticas sejam sempre ancoradas na realidade social ou num recorte desta.

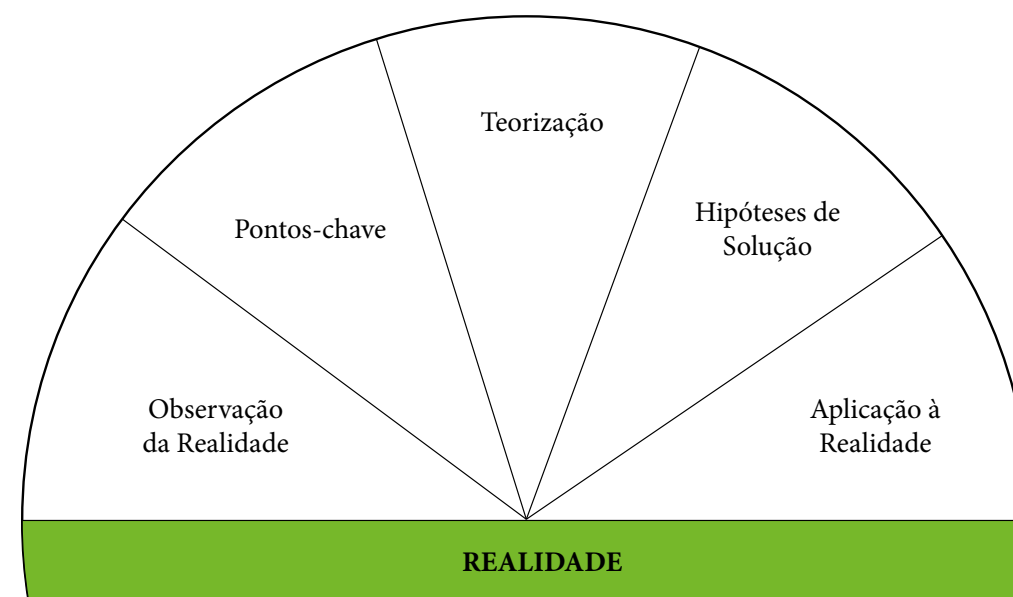


Figura 1. Arco de Magueres, segundo proposições de Berbel.  
Fonte: Santos, 2018.

15 De acordo com Wood (2003), o número ideal para as sessões tutoriais deve variar de oito a dez alunos.

Estudos desenvolvidos, no Brasil, por Berbel (1995, 1998, 2012) melhor detalham as etapas do arco de Maguerez, possibilitando o aprofundamento teórico-filosófico necessário à inserção desse componente nos diversos níveis e áreas de ensino. Empiricamente, pesquisas recentes, desenvolvidas por Santos, Melo e Souza e Costa (2017, 2018) correlacionam as etapas do arco na dimensão socioambiental, aplicando seus fundamentos na Educação Básica. Nesse sentido, tais fundamentações fornecem parâmetros iniciais e básicos para desenvolvimento de reflexões e ações para os docentes/pesquisadores que se interessem pela área.

Nesse contexto, os próximos parágrafos visam discutir, de maneira mais prática, as etapas do referido instrumental, que se seguem sequencialmente, em sentido horário, correlacionando com as possibilidades de inserção da metodologia na área de Educação patrimonial, nas quais podem ser incluídas a Educação em museus, que se enquadra no âmbito da Educação não-formal.

A primeira etapa do arco, denominada de *observação da realidade*, os estudantes interagiram com o ambiente físico, através da observação e dialogam com moradores da comunidade, os quais mencionam as principais implicações acerca do problema central, delimitado, anteriormente, pelo tutor. Posterior à observação, já no ambiente escolar, o grupo debate acerca das situações observadas e realizam uma síntese destas, elencando os principais problemas encontrados e seus *pontos-chave*.

Esses dois pontos iniciais podem ser estimulados pelo tutor, ao traçar o território em que serão feitas as visitas, delimitando o espaço-tempo necessário para o desenvolvimento das práticas, mas sem interferir

no modo de observação dos estudantes, podendo, apenas, fazer considerações pontuais sobre a execução da prática e sua viabilidade. A exemplo de delimitações que podem ser feitas em relação ao Patrimônio Histórico e Cultural é encontrar os motivos de uma possível baixa visitação de determinado museu por estudantes das escolas locais, onde o tutor, juntamente com o grupo, vão ao Centro, debatem com funcionários e visitantes, refletem, questionam-se e traçam as principais problemáticas encontradas: horários não condizentes com a realidade, exposições pouco atrativas, falta de estímulo e/ou convite nas escolas, currículo escolar que não valoriza a cultura local, dentre outros.

Estudos desenvolvidos por Pacheco (2010), inter-relacionam as ações educativas voltadas ao Patrimônio Histórico e Cultural com metodologias de ensino que considerem a realidade social. Para o autor, as metodologias desenvolvidas no seio da educação patrimonial devem resguardar a função social de pesquisa e divulgação da memória, principalmente através da leitura de mundo (observação da realidade), as quais encontram, nos pensamentos de Freire, o alicerce para sua efetividade.

Por sua vez, o terceiro passo do arco, chamado de *teorização*, é o ponto que fornece subsídios estruturais de discussão, permitido pelo aprofundamento conceitual buscado pelos alunos, sob orientação do tutor. Em síntese, o grupo de alunos envolvidos nas práticas devem buscar, na literatura especializada (livros, artigos, sites, jornais e demais veículos pertinentes), materiais que embasem, futuramente, as práticas de intervenção. É interessante notar, no entanto, que o direcionamento dos estudos deverá partir da (re)visitação à vivência obtida na etapa

de observação da realidade, que foi concretizada pela visualização e diálogo com os sujeitos que convivem com ela, como também dos questionamentos levantados e sintetizados nos pontos-chave.

O papel do tutor, nesse ponto, é “direcionar os estudantes para que esses atinjam objetivos que eles mesmos desenvolveram e garantir que tais objetivos sejam alcançados da melhor forma, podendo sugerir artigos, documentários e outros materiais de pesquisa, a fim de suceder as etapas posteriores com eficácia” (Santos et al., 2017, p. 268). Nesse contexto, firma-se, aqui, a diferenciação do papel do educador frente às práticas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, nas quais o docente se distancia da postura habitual, adquirida, por vezes, em sua formação inicial, alicerçada na transmissão de conceitos, aulas expositivas e autoritarismo, passando a assumir posição de tutor/orientador, permitindo-se ao diálogo com estudantes e comunidade, ensinando para a autonomia e cidadania.

Subsequente à teorização, as *hipóteses de solução* antecedem o retorno à realidade observada no primeiro passo. Nessa etapa, os discentes criam estratégias, planejam, criam e organizam as atividades que, no julgamento deles, sob atenta orientação do tutor, poderão enfrentar as problemáticas anteriormente vivenciadas. Nesse sentido, é de suma importância frisar que a elaboração das metas e estratégias para a intervenção subsequente deve ser pensada pelo grupo de estudantes, sob a mínima influência do tutor na condução do referido grupo.

No entanto, para não influenciar fortemente na decisão dos estudantes, fazendo com que seja pontuado apenas o necessário, o tutor precisa realizar aperfeiçoamentos e reflexões sobre sua prática e afastar-se da postura tradicional docente em transmitir

conhecimentos, o que pode exibir certa resistência inicialmente, incentivando o grupo a buscar em suas próprias fontes e serem autônomos e particip(ativos). Estudos desenvolvidos por Mesquita, Meneses e Ramos (2016), em um curso superior de Enfermagem, que faz uso de metodologias ativas, corroboraram que um dos principais empecilhos na implementação das referidas metodologias é a “resistência em modificar e atualizar sua prática” (p. 483). Assim, para o cumprimento das hipóteses de solução, como de qualquer outra etapa do arco, é necessário que o docente acredite no trabalho coletivo e, principalmente, deseje aprender com a construção e desenvolvimento deste, aprendendo a aprender.

Por fim, a etapa de *aplicação à realidade*, aqui denominada de *intervenção* é marcada pelo retorno à realidade da comunidade, vivenciada no início do arco. O grupo de estudantes põe em prática as atividades elaboradas e confeccionadas na etapa de hipóteses de solução, as quais são uma forma, na ótica discente, de enfrentar/solucionar o problema observado na vivência com a comunidade, direcionados por seus relatos e pela própria observação. Contudo, a etapa de intervenção não deve ser vista como uma simples conclusão metodológica, precisa (re)afirmar os laços criados entre escola e comunidade, dotando de sentido as atividades desempenhadas e fazendo com que a comunidade seja contemplada, verdadeiramente, nas ações que foram propostas.

Do ponto de vista instrumental e curricular, as ações de intervenção podem ter diferentes ramos e formas de se concretizar. O tipo de intervenção deve ser adequado à realidade específica da comunidade e não estar distante das possibilidades dos estudantes, como

viabilidade, segurança e coerência da proposta. Nessa perspectiva, nesse ponto do desenvolvimento do arco, é possível observar o rompimento das tendências tradicionais, seja pelo fato de a escola sair de seu *lócus*, (des)territorializando suas práticas e assumindo um currículo mais dinâmico, flexível e real, como também pela posição de protagonismo dos estudantes, que são os verdadeiros sujeitos da sua aprendizagem.

Concorda-se com Paraíso (2010) que “os currículos mais interessantes e importantes são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações: são os notáveis” (p. 601-602). Nessa égide, ações desenvolvidas sobre o uso de metodologias ativas com viés de realçar o valor trazido pela cultura, que perpassa, dentre outras coisas, por sua própria manifestação, carregada de valores tradicionais e simbólicos que devem compor os saberes escolares. Com isso, os conteúdos desenvolvidos podem compor a realidade local, fazendo com que a form(ação) de cidadãos do lugar, em detrimento da transmissão mecânica de conteúdo, seja o objetivo principal da escola, tornando seus estudantes críticos, reflexivos, competentes e hábeis.

## Considerações Finais

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como a Problematização com o arco de Maguerez, são exemplos de procedimentos que podem ser utilizados como altern(ativas) para superar a forma tradicional de exposição e transmissão de conteúdo, ainda presente nas salas de aulas, em diversos níveis de ensino. A teoria crítica

do currículo, no entanto, denuncia o engessamento curricular e as manifestações expressas por ele como estabelecidas pelas relações de poder, vigentes pelas diversas esferas da sociedade.

Ainda na seara da teoria crítica, com o desenvolvimento de práticas de ensino que vão além da normatização curricular, inserindo e valorizando a cultura local é que devem ser desenvolvidas e estimuladas práticas de ensino voltadas à comunidade. Nesse contexto, a sensibilização dos discentes, bem como da comunidade local se faz de maneira prática e particip(ativa), baseada nas problemáticas existentes e na elaboração de ações que sejam capazes de enfrentá-las. De igual forma, quando a problematização se volta para aspectos que podem ser considerados, por parte da comunidade, abstratos – como a cultura e o patrimônio histórico – ganham representatividade, ao passo que a flexibilização da matriz curricular, notada pela inserção de componentes locais, permite a construção de identidades e ações de cidadania nos sujeitos, protagonistas do aprendizado.

Assim, nota-se uma estreita relação entre metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a necessidade de discussão de temas locais no ambiente escolar e a aproximação entre escola e centros de divulgação do Patrimônio Histórico e Cultural, como os museus, deve configurar uma prática presente no cotidiano escolar, para além das aulas habituais de campo ou excursões, e sim fazendo parte dos objetivos e metas curriculares, as quais perpassam pela forma(ação) cidadã, (re)conhecendo a cultura tradicional e a forma como essa é desenvolvida e transmitida ao longo das gerações.

## Referências Bibliográficas

- Berbel, N.A.N. (1995). Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (16)2, 9-19.
- Berbel, N.A.N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, (2)2, 139-154.
- Berbel, N.A.N. (2012). A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, (12)35, 103-120.
- Demarchi, J.L. (2016). Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. *Revista CPC*, 22, 267-291.
- Diesel, A., Baldez, A.L.S., Martins, S.N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, (14)1, 268-288.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lemos, C.A.C. (2010). *O que é patrimônio histórico* (51a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mesquita, S.K.C., Meneses, R.M.V., Ramos, D.K.R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso em Enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, (14)2, 473-486.
- Pacheco, R.A. (2010). Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, (30)60, 143-154.
- Paraíso, M.A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (40)140, 587-604.
- Santos, L.R.O. (2018). Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização: (re)unindo o lugar e o currículo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, Brasil.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2017). A metodologia da problematização no contexto da educação básica: possíveis caminhos para a formação de reeditores ambientais. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 257-274.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2018). A metodologia da problematização na formação de reeditores ambientais: conceitos, contextos e possibilidades. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 5(5), 9-18.
- Silva, T.T. (2005). Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In T.T. Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (p. 145-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, (5)9, 157-171.
- Wood, D.F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem-Based Learning. *BMJ*, 326, 328-330.

# A didática dos museus em Espanha e Portugal

José-Manuel González González

---

## Introdução

A educação nos museus começa a estar no lugar que devia, porém ainda falta muito para chegar ao ideal. No horizonte próximo podemos adivinhar que os museus irão ser, pelo menos em parte, espaços de educação formal, coordenados com os centros de ensino e com a administração educacional, esquecendo a categoria de educação não formal e o carácter estritamente cultural ou de lazer. O estabelecimento de departamentos didáticos, as diversas atividades propostas, o sucesso e a participação dos estudantes ou do público, faz-nos ser otimistas. Esta relação dos museus e a educação foi predita no século passado como um desafio para o nosso século:

A escola deve, em colaboração com a televisão, cultivar a abertura a museus, teatros, bibliotecas, cinema e de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais próprios de cada país, afim de dar aos futuros adultos o sentido da emoção estética e o desejo de uma familiaridade constante com as diversas criações do espírito humano (Delors e Outros, 1996, p.115).

A didática nos museus existe há muito tempo de certa forma, desde o final do século XIX de forma consciente, embora não foi implantado de uma forma normalizada em todos os museus. Em bom rigor, tudo parece indicar (Mendes, 1999, 677-682; Santacana e Serrat, 2005) que foi nos anos sesenta do século passado quando os museus optaram definitivamente pelo aspeto educativo, com algumas anteriores. O simbólico ano 1968 parece ser a chave, por causa do debate acontecido no Conselho Internacional de Museus, ICOM segundo a sigla em inglês, acerca das tarefas educacionais e culturais dos museus, ação que continuou ao seguinte ano quando foi estabelecida em Munique uma definição de museu que pela primeira vez contempla a função educativa (Santacana e Serrat, 2005, 105).

De qualquer forma, nota-se internacionalmente a falta de um método comum e de profissionalização ainda no início do século XXI, resultado de uma certa falta geral de coordenação também presente nos museus de ciência (Uyen e King, 2007), e até e dito



que a posição de educador nos museus é o trabalho que ninguém quer assumir neles, por sua baixa consideração especialmente quando atuam como guias, e isto apesar dos discursos acadêmicos e políticos (Roodéhn, 2017). Em muitas ocasiões a posição de educador é geralmente considerada como um primeiro passo para chegar à posição de conservador, segundo comentou a autora anterior.

Assim, passou meio século de tentativas de valorização da didática nos museus, um período temporário que deve motivar uma avaliação do que foi realizado e uma renovação pessoal e material para o futuro. Acima de tudo, agora que estamos imersos numa revolução digital que pode questionar o papel tradicional dos educadores de museus, mas ao mesmo tempo promove grandemente a sua função formativa (Balsa, 2007).

Este capítulo traça uma viagem através de como a regulamentação trata a educação nos museus, o desenvolvimento histórico dos departamentos didáticos nos museus e o momento atual, os protagonistas deste processo e os materiais web existentes na Península Ibérica. As características e estatísticas educativas dos principais museus também são resumidas. Estamos focados em Espanha e Portugal para abordar dois pontos de vista próximos mas diferentes, em países com relação histórica e projeção internacional.

## Legislação

Referimo-nos agora aos conceitos de museus de acordo com a legislação internacional e a legislação nacional dos países mencionados aqui.

De acordo com os Estatutos do ICOM (Conselho Internacional de Museus pertencentes à UNESCO), aprovados pela 22ª Assembléia Geral em Viena (Áustria), em 24 de agosto de 2007:

*Um museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu ambiente para fins de educação, estudo e recreação<sup>16</sup>.*

Juntamente com o ICOM, a UNESCO também tem um Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), que recentemente organizou uma Assembléia Geral na Geórgia em 2018 para discutir Museus, Educação e Ação Cultural, e que publicou em seu site livros com prêmios de boas práticas, com projetos interessantes para melhorar a educação em museus<sup>17</sup>. O papel educacional da UNESCO tem estado presente desde suas origens após a Segunda Guerra Mundial, como foi recentemente resumido (Azor, 2016).

Em Espanha, o carácter educativo dos museus está já expresso no artigo 59 da Ley de Patrimonio Español 16/1985, embora o Reglamento de Museos de Titularidad Estatal e o Sistema Español de Museos, Real Decreto 620/1987, de 10 de Abril, o define melhor

<sup>16</sup> Obtido em: <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Todas as consultas na web para este artigo foram realizadas entre junho e agosto de 2019.

<sup>17</sup> Ver <http://network.icom.museum/ceca/publicaciones/best-practice/L/1/>.

tanto no artigo 2º em que a actividade didáctica é uma das suas funções, como quando expressa:

*A área de difusão abordará todos os aspectos relacionados com a exposição e montagem das coleções em condições que permitam alcançar os objetivos de comunicação, contemplação e educação confiados ao Museu. A sua actividade terá por objetivo aproximar o Museu à sociedade através de métodos didácticos de exposição, da aplicação de técnicas de comunicação e da organização de actividades complementares para estes fins*<sup>18</sup>.

Assim, a tradição legislativa democrática já contemplava a ação didática como parte importante dos museus estatais, que irá a servir de modelo para a legislação regional posterior.

Em Portugal, a Lei 47/2004, de 19 de Agosto, Lei Quadro dos Museus Portugueses, estabelece no artigo 3º que o museu enquanto instituição tem um objetivo educativo que permite a democratização da cultura e o desenvolvimento da sociedade. O carácter educativo também está expresso no artigo 7, ao definir as funções do museu, e nos artigos 42 e 43, especialmente neste último onde vai além da legislação espanhola, destacando a obrigação de colaborar com o sistema educativo:

*1 — O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das ações de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.*

*2 — A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos*<sup>19</sup>.

Como podemos ver, a relação entre educação e museus tem uma longa tradição, contida nas normas estatais e em relação às recomendações sugeridas pela UNESCO.

## Fases e características

Os museus espanhol e português não abordaram oficialmente a didática em seus museus até os anos 70, como consequência das opiniões internacionais que na década anterior promoveram a criação de departamentos educacionais. A chegada da democracia nos dois países perto dessas datas foi outra razão para prestar atenção à didática. Podemos estabelecer três fases:

- Antes dos anos 70. Quase total ausência da didática nos museus, exceto poucas exceções.
- Dos anos 70 aos 90. Inícios da didática com sentido científico, graças à formação universitária.
- Dos anos 90 até hoje. Renovação e implementação da didática nos museus.

O interesse pela didática refletiu-se na contratação de pessoal especializado ou na elaboração de alguns guias ou cadernos para

<sup>18</sup> Boletín Oficial del Estado (BOE) de 13-05-1987, artigo 19. Traduzido para o português a partir do original.

<sup>19</sup> Diario da República (DR) No 195 de 19-08-2004, Artigo 43.

as escolas. Inicialmente, a maioria dos novos contratados foram professoras do ensino primário ou graduadas em História da Arte (Sánchez de Serdio y López 2011, 206). Com o passar do tempo se especializaram ou contrataram perfis mais treinados, e passaram a colaborar com empresas privadas.

Sobre o desenvolvimento profissional, realizaram-se alguns encontros universitários, que exigiram a profissionalização do sector, como o “I Encontro Universitário luso-espanhol sobre a investigação e o ensino na área de museologia,” realizado em 1988. Também os realizados em 1995 e 2001 em Setúbal e Lisboa com os títulos “I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação” e “Museus e Educação. Política Educativa: objetivos, formação, captação de novos públicos, parcerias e avaliação” (Figurelli, 2015, 127-128). Dez anos mais tarde as universidades portuguesas ofereciam entre nove e doze cursos de mestrado especializados em museus, enquanto as universidades espanholas ofereceram cerca de dezoito, incluindo os de gestão cultural (Vaquinhas, 2013).

A Red de Museos de España foi criada em 2009 por Real Decreto e estabeleceu que ficaram integrados na Red os museus de propriedade administrativa, principalmente estatais. Na extensa lista destacam museus como o Prado, o Reina Sofia, o Arqueológico, o do Ejército ou o de Ciencias Naturales, além de outros vinte museus pertencentes a ministérios governamentais. As coleções podem ser visualizadas

na Internet e há também uma website para consultar o diretório de museus<sup>20</sup>.

A última estatística sobre museus espanhóis realizada pelo Ministerio de Cultura, referentes a 2016, mas publicada em 2018, indica que dos 1.504 museus inquiridos, apenas 59% tinham atividades educativas, embora 66% realizassem visitas guiadas; em 92% dos casos, essas atividades eram dirigidas a crianças, mas pouca publicidade foi detectada nos websites, onde apenas 388 museus, um 25,8%, ofereciam informações sobre essas ações<sup>21</sup>.

Em Portugal, segundo o Instituto Nacional de Estatística, existiam 430 museus em 2017. Destes, 156 constituíam a Rede Portuguesa de Museus, rede criada no ano 2000, que planeava sessões de formação que também podem ser encontradas no site do governo<sup>22</sup>. Em 1999, o número de museus analisados foi superior, no entanto, 530, dos quais 59% afirmaram ter um serviço educativo, sendo a principal atividade as visitas guiadas (Figurelli, 2015, 130).

Os visitantes de escolas em Portugal representam uma percentagem semelhante à da Espanha, ligeiramente superior, ou seja que os professores têm maior interesse em levar os seus alunos. As estatísticas para 2017 indicam que está ligeiramente acima de 10% do número total de visitantes, e algo semelhante ocorre nos anos seguintes<sup>23</sup>. Embora em alguns casos, de acordo com um estudo recente (Feio, 2014, 16), os visitantes da escola representam mais

20 Ver <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaSencilla.do> e <http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true>.

21 Pp. 23, 30 e 77 do documento disponível em: [http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:fa1805f5-20c0-4654-b14a-4719494191cb/Estadistica\\_de\\_Museos\\_y\\_Colecciones\\_Museograficas\\_2016.pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:fa1805f5-20c0-4654-b14a-4719494191cb/Estadistica_de_Museos_y_Colecciones_Museograficas_2016.pdf).

22 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/formacao-rpm/>.

23 [www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744](http://www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744) e <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/>.

de 40%. Esta diferença em relação aos museus espanhóis pode ser o resultado de políticas de colaboração entre museus e escolas realizadas em anos anteriores.

Finalmente, também foram realizadas reuniões bilaterais entre os dois países para discutir propostas conjuntas de museus e discutir a profissão. O I Encontro de Museus España Portugal teve lugar em Mérida (Espanha) em 2009, e o último e quarto foi realizado em 2016 em Lisboa (Portugal). Além disso, existem outros encontros transfronteiriços com mais edições, a Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía (Andaluzia), a Associação Portuguesa de Museologia e Cultura organizaram em 2018 o VII Encontro Transfronteiriço de Profissionais de Museus (ETPM) <sup>24</sup>.

## Agentes educacionais

Nos dois países, o desenvolvimento da didática nos museus levou ao surgimento de um ambiente de trabalho, que buscava reivindicar seu profissionalismo e estabelecer contatos e redes de trabalho. A Asociación Española de Museólogos foi criada em 1993 em Madrid e há mais de vinte e cinco anos influencia no papel formativo do pessoal educativo. A Associação Portuguesa de Profissionais de Museus foi pioneira e avançada na altura, porque foi criada em 1965, e em 1987 realizou em Lisboa um colóquio intitulado “A escola vai

ao museu” de grande interesse e cujas actas foram publicadas, e que foi em sentido contrário ao habitual e ao que foi feito pouco antes quando o museu ia à escola (Knauss, 2011)<sup>25</sup>.

Em 2002, foi criada uma plataforma transfronteiriça chamada Mouseion, que reúne museus de ambos lados da fronteira entre Espanha e Portugal. Essa plataforma organiza regularmente congressos e encontros, entre os quais destacamos a feira de material educativo realizada em 2013 em Badajoz, para divulgar os recursos pedagógicos dos museus<sup>26</sup>.

A um nível mais amplo e com maior actividade, algo semelhante foi desenvolvido por Ibermuseos desde 2007, com mais de nove mil instituições participantes, reunindo, para além de Espanha e Portugal, quase todos os países da América Central e do Sul. Ibermuseos acaba de convocar, como medida de promoção da didáctica, os décimos prémios de Educação, existindo um banco de boas práticas dos anteriores vencedores que são exemplos motivadores a seguir. Este ano de 2019, realizou-se também em Lisboa a Semana Ibermuseos, com o encontro de importantes profissionais que abordaram o futuro do setor<sup>27</sup>.

Também encontramos os Amigos de los Museos, um público que apóia esses centros culturais dirigidos pela Federación Mundial de Amigos de los Museos (WFFM), a ideia foi concebida em Barcelona

24 Os programas destes encontros bilaterais Portugal Espanha podem ser consultados em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/cimm/encuentros/encuentros-bilaterales.html> e <https://etpmuseos.com>.

25 Veja os seguintes websites: <https://www.museologia.net>, <https://apmuseologia.org/>, e <https://www.youtube.com/watch?v=pyl2kX7PEpU>.

26 <http://www.juntaex.es/comunicacion/noticia?idPub=9868#.XUxIJFQzbIU>.

27 <http://www.iber museos.org/sobre/paises/> e <http://www.iber museos.org/acciones/educacion/>.

(Espanha) em 1967 e a última assembleia realizou-se em 2018 na Madeira (Portugal). A Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) foi criada em 1983, enquanto em Portugal existem duas: a Federação Nacional de Amigos dos Museus (FNAMUS) e a Federação de Amigos dos Museus de Portugal (FAMP) criadas em 1996 e 1998, respectivamente, embora com interesse em convergir em uma única entidade representativa<sup>28</sup>.

Os Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) são as equipas que trabalham no museu com funções didáticas. Na Espanha eles já realizaram muitos encontros, que têm sido realizados desde 1980, e este 2019 serão realizadas em Palma de Maiorca as XX Jornadas DEAC. Embora nos museus já existissem há alguns anos, em resposta ao incontável grupo de escolas que solicitava uma visita guiada, esses trabalhos eram precários e com pouca estabilidade, como indica a bibliografia; mesmo bem no século XXI, o pessoal dos museus integrados no DEAC ainda era reduzido (Sánchez de Serdio e López 2011, 206-207).

Em Portugal, estes departamentos denominam-se Serviços Educativos (SE)<sup>29</sup>. O primeiro serviço educativo de um museu foi fundado no Museu Nacional de Arte Antiga, há mais de cinquenta anos, e outros fizeram igual na década seguinte; a maior parte foram estabelecidos entre os anos setenta e oitenta (Duarte e Victor, 1996; Figuralli, 2015). No entanto, em 2000 apenas 44% dos museus portugueses dispunham de um serviço educativo permanente,

valor que aumentou para 91% no caso dos museus incluídos na Rede Portuguesa de Museus (Frayão, 2007).

É curioso ver como desde meados do século XX muitos museus portugueses têm realizadas actividades educativas e até criaram departamentos didáticos. Por exemplo, no Museu Nacional de Arte Antiga foi criada um aula didáctica nos anos 60, assim como no Museu Nacional Soares dos Reis; no Museu Calouste Gulbenkian existiam desde os anos 70 visitas guiadas para as escolas (Leal, 2007, 35-38).

Em conclusão, ainda há uma significativa falta de pessoal especializado especialmente no número de profissionais da didática nos museus.

## Análise da presença da educação nos websites dos principais museus

Aqui analisamos a informação disponível nos websites dos principais museus de Espanha e Portugal, visualizados em meados de 2019. Geralmente há uma grande uniformidade, embora alguns museus permitem descarregar ficheiros de materiais e outros não. Quase nenhum indica o pessoal dedicado aos serviços ou departamentos educacionais, embora costuma haver um e-mail de contato específico. Muitos destes museus estão incorporando aplicações para promover a educação também.

É bom ressaltar, como exemplo, que o Museo del Prado (<https://www.museodelprado.es/>), talvez o mais prestigiado e conhecido dos

28 <http://www.museumfriends.com/>, <http://www.feam.es>, <http://fampportugal.blogspot.com/> e [fnamusportugal@gmail.com](mailto:fnamusportugal@gmail.com).

29 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>.

museus espanhóis, não teve um departamento ou área educacional até 1983. De acordo com o site do museu, a equipa é actualmente constituída por várias pessoas, incluindo uma coordenadora geral e uma chefe de serviço. O relatório de atividades de 2016, disponível na Internet, mostra que a área da educação fez 1.862 visitas escolares organizadas e 8.389 visitas escolares livres nesse ano, que foram 49.043 e 234.901 alunos respectivamente, do infantário, ensino básico, e ensino secundário, valores que representam quase 10% do total de visitantes e envolvem dedicação pessoal e exclusiva. A maioria dos grupos escolares tem entre 8 e 16 anos de idade<sup>30</sup>.

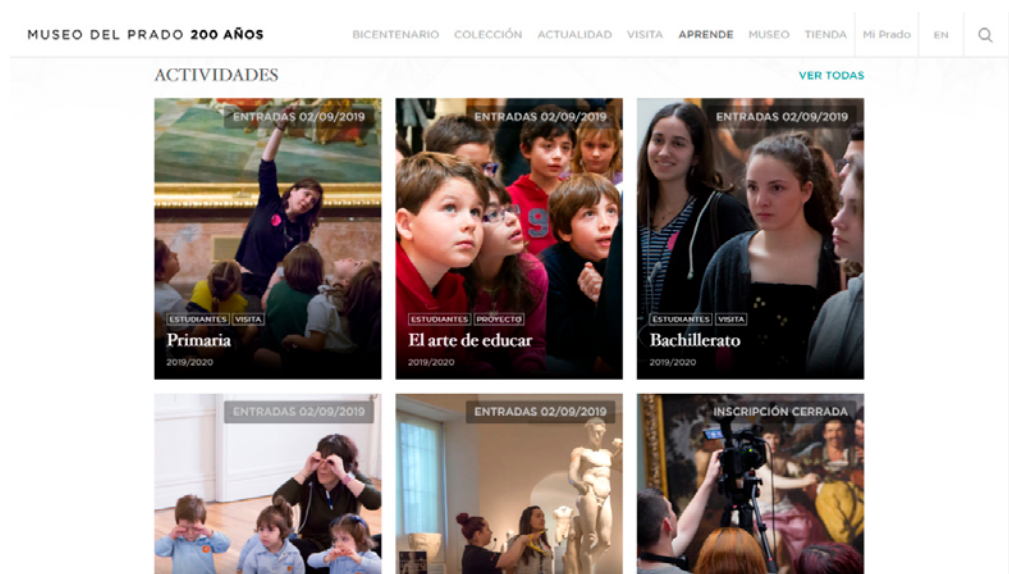


Fig. 01. Detalhe do site do Museo del Prado, ano 2019.

O Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<https://www.museoreinasofia.es/>), de acordo com seu site, também tem uma equipa liderada por uma chefe de área e mais três pessoas (um ou

uma chefe de serviço e dois chefes de seção, todos funcionários públicos), e tem uma seção neste site virtual dedicada à educação e às crianças em idade escolar com múltiplos recursos.

O mesmo se aplica ao Museo Thyssen de Madrid (<https://www.museothyssen.org/>), que reúne atividades realizadas em anos anteriores ou futuras atividades, e pode ser pesquisado por categorias; possui uma equipa multidisciplinar bastante ativa com laboratórios e um centro de estudos.

O Museo del Ejército (<http://www.museo.ejercito.es/>), cuja sede é em Toledo, tem em seu site abundantes recursos educacionais, tais como cadernos, jogos, além das habituais visitas guiadas. Também tem um aula didática.

O Museo Nacional de Ciencias Naturales (<http://www.mncn.csic.es/>) tem no seu site guias e recursos educativos, quer das exposições permanentes quer das temporárias, e recursos interactivos. Além das visitas ou workshops eles também entregam material pedagógico.

O Museo Nacional de Arqueología (<http://www.man.es/man/home.html>), com sede em Madrid, inclui visitas dramatizadas ou monológicas, um lugar de jogos e muitos workshops para 15-30 pessoas que podem ser reservados online.

O Museo del Traje (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/inicio.html>) é um dos museus que melhor especifica a sua oferta didática, com numerosas visitas guiadas especializadas ou temáticas e workshops classificadas segundo a idade.

<sup>30</sup> <https://www.museodelprado.es/museo/memoria-anual>, pdf memória 2016, pp.206-2016. Estes números são muito semelhantes no relatório de 2017.

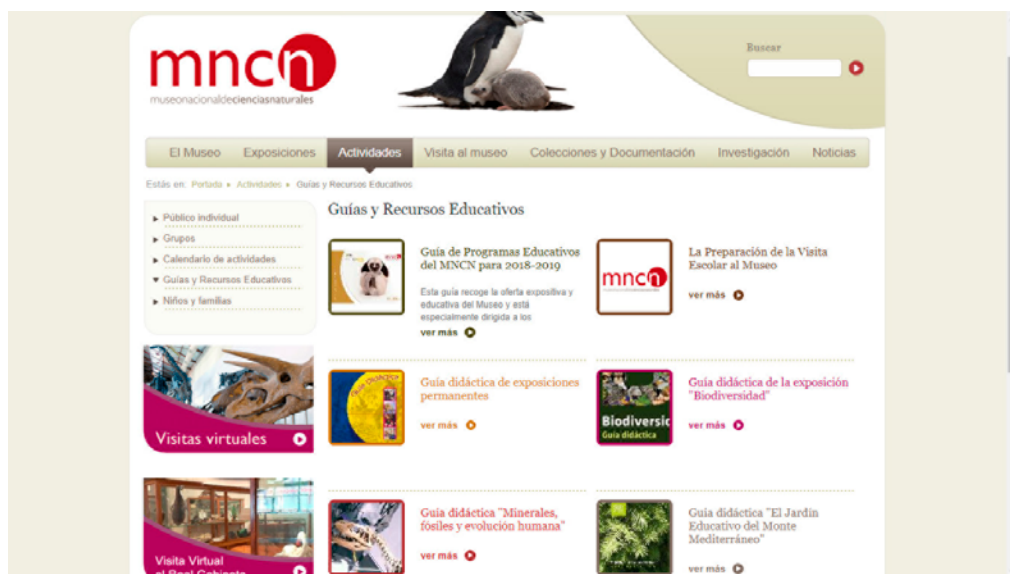


Fig. 02. Detalhe do site do Museo Nacional de Ciencias Naturales, ano 2019.



Fig. 03. Detalhe do site do Museo del Traje, ano 2019.

O Museu Nacional d'Art de Catalunya (<https://www.museunacional.cat/es>) também tem muita informação sobre as suas actividades educativas no seu sítio Web. Há projetos com as escolas que estão ali detalhados, e dossiês descarregáveis muito variados.

O Museo Nacional de Arte Romano, localizado em Mérida, oferece duas campanhas educacionais por ano para crianças e escola primária, além das oficinas de verão. Também tem teatralizações e recreações. No ensino médio, eles programam principalmente atividades durante a Semana da Ciência e o Festival de Teatro da Juventude, e têm visitas adaptadas a grupos especiais. A responsável da educação trabalha no Departamento de Difusão e Comunicação.

Nome	Email de contacto do serviço educativo	Visita guiada Simples / Variada	Work-shop	Cursos	Material interativo	Material transferível	Outros
Prado	X	Ambas	X	X	X	X	
Reina Sofía	X	Ambas	X	X		X	
Thyssen Madrid	X	Ambas	X	X			
Ejército	X	Ambas	X		X	X	Teatro
Ciencias Naturales	X	Ambas	X	X	X	X	Monó-logos
Arqueológico	X	Ambas	X	X			Teatro
Traje	X	Ambas	X	X			
Cataluña	Formulario	Ambas	X	X		X	
Arte Romano	X	Ambas	X	X			Teatro

Tabela 1. Recursos educacionais disponíveis na Internet pelos museus espanhóis analisados.

O Museu Nacional dos Coches de Lisboa, o museu português mais visitado em 2018, tem, segundo o seu site (<http://museudoscoches.gov.pt/>), um departamento educacional de pelo menos três pessoas, liderados por uma coordenadora. O museu dá algumas orientações para os professores quando preparam a visita guiada, que dura aproximadamente uma hora; também oferece workshops para a

construção total ou parcial de carruagens de pequenas dimensões, ou para a aprendizagem de determinadas técnicas artesanais, que normalmente duram uma hora e meia.

O Museu Nacional de Arte Antiga, o primeiro que tinha um serviço semelhante nos anos 30, não mostra no seu site (<http://www.museudearteantiga.pt/>) o pessoal dedicado a esta finalidade educativa, embora tem e divulga as principais actividades desenvolvidas tanto para crianças como para professores.

Outros museus, como o Museu Geológico, o Museu Nacional do Azulejo (<http://www.museudoazulejo.gov.pt>) ou o Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/>), têm nos seus sites folhetos educativos e material didáctico, adaptados por ciclo nos dois últimos casos, e até com material adaptado a pessoas com necessidades educativas especiais. O Museu Gulbenkian até publica um pdf das suas actividades para cada ano letivo e envia um boletim informativo a quem o solicitar.



Fig. 04. Detalhe do site do Fundação Calouste Gulbenkian, ano 2019.

O Museu Nacional Soares dos Reis (<http://www.museusoaresdosreis.gov.pt/>) no Porto, que já desde a década de 1960 se preocupa em oferecer visitas e workshops didácticos, oferece visitas guiadas ou com orientações e materiais de apoio no seu website.

Em Lisboa, o Museu Nacional de Arqueologia (<http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt/>) indica o nome do seu responsável, um e-mail de contato e permite descarregar a oferta educativa para o infantário e a escola primária, onde as visitas e workshops duram normalmente entre 45 e 60 minutos.

A oferta do Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, em Lisboa, (<http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/>), que também indica o nome da sua coordenadora, não permite atualmente a descarga ou visualização dos materiais didácticos. Na seção de história refere que a ausência de espaço tem condicionado o desenvolvimento de atividades didáticas.

O Museu Machado do Castro de Coimbra (<http://www.museumachadocastro.gov.pt/>) oferece visitas dramatizadas, jogos, workshops e outro material educativo. Também o Museu do Traje (<http://www.museudotraje.gov.pt/>) informa sobre a sua oferta pedagógica, embora de uma forma mais reduzida.

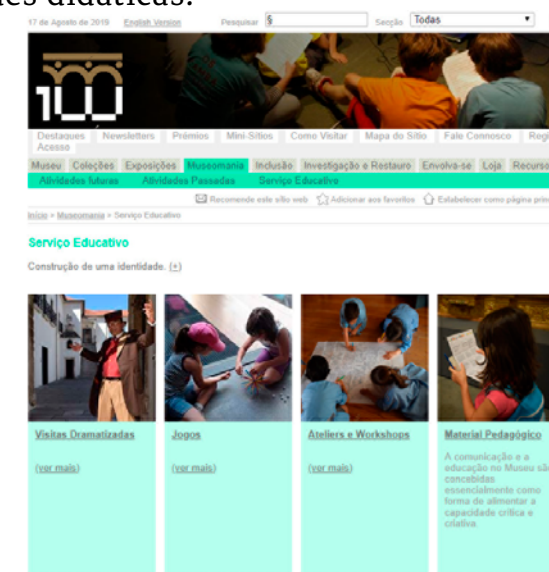


Fig. 05. Detalhe do site do Museu Machado do Castro, ano 2019.



Nome	Email de contacto do serviço educativo	Visita guiada Simples / Variada	Work-shop	Cursos	Material interativo	Material transferível	Outros
<b>Coches</b>	X	Ambas	X			X	
<b>Arte Antiga</b>	X	Ambas	X	X			
<b>Azulejo</b>	X	Simple	X			X	
<b>Gulbenkian</b>	Formulario	Ambas	X	X		X	
<b>Soares dos Reis</b>	X	Simple				X	
<b>Arqueologia</b>	X	Ambas	X				
<b>Chiado</b>	X	Ambas	X	X			
<b>Machado de Castro</b>	X	Ambas	X			X	
<b>Traje</b>	X	Ambas					Códigos QR

Tabela 2. Recursos educacionais disponíveis na Internet pelos museus portugueses analisados.

## Conclusões

A didática dos museus em Espanha e Portugal tem registado enormes progressos nas últimas décadas. Com uma legislação atualizada e cada vez muito mais profissionalizada, isso não se tem traduzido em um aumento de contratações ou de cargos específicos nos museus; nota-se que a maioria das equipas é formada por entre uma e três pessoas, que têm dificuldade em combinar o trabalho de escritório com o trabalho de atender ao público que cada vez exige mais tempo. Portanto, a maioria do pessoal dos serviços didáticos vê-se forçado a ser mais divulgador do que pesquisador. Entre suas habilidades,

além de sua cultura e criatividade, destacam-se as habilidades de comunicação, destacando a empatia e adaptabilidade.

Como aspectos positivos, é evidente que os públicos foram estudados, as técnicas sistematizadas, a participação cidadã foi democratizada, a oferta educacional foi ampliada, foram criados espaços para esse fim, os discursos foram diversificados, a interatividade foi instalada e as novas tecnologias foram aplicadas. Portugal e Espanha estão na vanguarda neste sentido, partilhando redes de trabalho, trocando informações e colaborando em alguns casos, embora todas estas ações possam ser ainda mais implementadas.

Como aspectos negativos, na maioria dos casos a visita guiada geral é considerada como a principal opção e mais importante, sem adaptação temática ou curricular. Há ainda uma certa sensação de que a didática é trabalhada em museus com absoluta independência, autonomamente, priorizando as peculiaridades da coleção, do ambiente ou da história; em troca, ela é oferecida a públicos muito variados, em diferentes níveis. Os materiais didáticos nem sempre estão disponíveis nas páginas web, mas há endereços de e-mail exclusivos.

## Bibliografia

- Azor Lacasta, A. I. (2016): “Medio siglo de museos en la UNESCO: las recomendaciones de 1960 y 2015”. Revista *Museos.es*, nº 11-12, pp. 213-228.
- Balsa Carvalho de Pinho, J. M. (2007): “Museus e internet. Recursos online nos sitios web dos museus nacionais portugueses”. Revista *Textos de la CiberSociedad*, nº 8. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net>.

- Delors, J. e Outros (1996). *Educação: un tesouro a descobrir*. Cortez editora e UNESCO, Brasil, 1998.
- Domínguez Arranz, M. A. y Antoñanzas Cristóbal, M. V. (2015-2016). “Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces”. *Museos.es*, nº 11-12, pp. 97-117.
- Duarte, A. e Victor, I. (2009): “Os serviços educativos e as actividades de extensão cultural nos museus. O caso dos museus municipais de Setúbal”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 8, nº 8, junio 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/283>.
- Feio, M. H. A. (2014): *Relação entre escola e museus. Olhar crítico sobre o concurso “A minha escola adota um museu...”*. Tesse de mestrado em educação artística, Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA\\_TES%20766.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA_TES%20766.pdf).
- Fernández, M. (2003): “Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje”. *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historianº36*, pp.55-61. Disponível em: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103).
- Figurelli, G. R. (2015): “Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 50, nº 6, pp. 115-135. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5260>.
- Frayão Camacho, C. (2007): “Serviços educativos na rede portuguesa de museus. Panorâmica e perspectivas”. *Museos para la participación*, actas / coord. por S. Barriga e S. Gomes da Silva, Setepés, Porto, pp. 26-41. Disponível em: [https://portefolioseminarionr.webnode.pt/\\_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf](https://portefolioseminarionr.webnode.pt/_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf).
- Knauss, P. (2011): “A presença de estudantes. O encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: pp. 581-597. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384434839010>.
- Leal, V. O. (2007): *As artes plásticas como actividade lúdica no espaço museal [...]*. Trabalho Fin de Máster en Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: [http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/vanessa\\_leal.pdf](http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/vanessa_leal.pdf).
- Mendes, J. A. (1999). “O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais”. *Didaskalia* nº 29: 1-2, pp. 667-692.
- Rodéhn, C. (2017): “The job that no one wants to do? Museum educators’ articulations about guided tours”. *Museum & Society*, nº 15 (1), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29311/mas.v15i1.658>.
- Sánchez, A. e López, E. (2011): “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos*, nº 6, pp. 205-221. Disponível em: [https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos\\_6/Aida\\_Sanchez.pdf](https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos_6/Aida_Sanchez.pdf).
- Santacana Mestre, J. e Serrat Antolí, N. (2005). *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.
- UyenTran,L.&King,H.(2007):“TheProfessionalizationofMuseumEducators:The Case in Science Museums”. *Museum Management and Curatorship*, nº 22-2, pp. 131-149, <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>.
- Vaquinhas,I.(2013):“Amuseologiacomocampo de estudo nas universidades portuguesas: esboço de evolução, pertinência e atualidade”. *Revista Midas*, nº 1, 27 pp. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/142>; DOI: 10.4000/midas.142.

## BREVE ANOTAÇÃO DOS COORDENADORES



María Teresa  
Becerra Traver

Licenciada em Psicopedagogía e Doutora pela Universidad de Extremadura (Espanha).

Professora da Universidad de Extremadura.

Suas linhas de pesquisa atuais são: didática dos museus, atenção à diversidade, recursos tecnológicos e análise da prática educacional.

E-mail: [mbectra@unex.es](mailto:mbectra@unex.es)



Silaine Maria  
Gomes Borges

Doutora pelo Departamento Ciencias de la Educación da Universidade de Extremadura - UNEX, Badajoz - Espanha (2013).

Mestre em Administración de Empresas y Recursos Humanos - Universidad de Extremadura - UNEX, Badajoz - Espanha (2002). Pedagoga-Licenciatura Plena e Orientação Educacional. Professora da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação (Brasil).

E-mail: [m\\_gborges@hotmail.com](mailto:m_gborges@hotmail.com)

## BREVE ANOTAÇÃO DOS AUTORES



Andreza Santos Cruz Maynard

Pós-doutora em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2015), Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013), Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq). Editora Chefe do Boletim Historiar (Universidade Federal de Sergipe). Professora de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: [andreza@getempo.org](mailto:andreza@getempo.org)



Anezia Maria Barbosa Fonsêca

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Especialista em Geografia e Ensino, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí - UFPI (PRODEMA/UFPI), Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe - UFS, Professora da Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: [aneziamaria@academico.ufs.br](mailto:aneziamaria@academico.ufs.br)



Christiane Ramos Donato

Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Brasil), mestrado e doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS. Atualmente é vice-diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). É professora DNL (Disciplina Não Linguística) de Ciências no Projeto Bilinguismo/ Língua Francesa do CODAP/UFS. Tem experiência nas áreas de Educação e Ecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia, Biologia Subterrânea, Conservação da Natureza, Avaliação da Dinâmica Ambiental, Planejamento e Gestão Ambiental, Ecologia de Ecossistema e de Comunidade.

E-mail: [christianecrd@yahoo.com.br](mailto:christianecrd@yahoo.com.br)



Cristina de Almeida Valença  
Cunha Barroso

Professora do curso de Museologia da Universidade Federal de Sergipe-UFS (Brasil), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Educação pela UFS. Formada em História licenciatura e bacharelado pela UFS e em Pedagogia pela Faculdade Clarentiano. Líder

do Grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio Cultural Sergipano-GEMPS, coordenadora do Laboratório de Museologia Aplicada-LABMUSAS.  
**tina\_valenca@yahoo.com.br**



**Jailton de Jesus Costa**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil) em 2013. É Mestre (2009), Bacharel (2009) e Licenciado (2006) em Geografia. Docente da Universidade Federal de Sergipe, lotado no Colégio de Aplicação. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA  
**jaicosta.se@gmail.com**



**José Manuel González González**

Doutor em História da Arte pela Universidade da Extremadura (Espanha, 2008). Professor de Didática das Ciências Sociais da Universidade de Zaragoza (desde 2018). Foi professor nas universidades da Extremadura e Granada, técnico de patrimônio em Mérida (Badajoz) e Guadalupe (Cáceres), e pós-doutorado em Coimbra (Portugal). Suas linhas de pesquisa atuais são: didática do patrimônio, didática dos museus, arte e manuais escolares, e visitas educacionais.  
**joseman@unizar.es**



**Josevânia Nunes Rabelo**

Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e em Letras-Português/Francês, ambos pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Mestre em Sociologia pelo Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais-NPPCS da Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão-SE. Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.  
**josevaniarabelo@gmail.com**



**Kleckstane Farias e Silva Lucena Ferreira**

Graduada em História Licenciatura, pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil), atualmente chefe de serviço da Casa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em São Cristóvão/SE. Exerceu as funções de fiscalização patrimonial em cidades históricas.  
**kleckstanef3@outlook.com**



**Luiz Ricardo Oliveira Santos**

Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Brasil). Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (2018), Especialista em Direitos Infante-Juvenis no Ambiente Escolar – área de concentração em

Educação (2016) e graduado em Ciências Biológicas Licenciatura (2013) por esta mesma instituição. Estudante credenciado ao Grupo de Pesquisa em Geoecologia e Planejamento Territorial (GEOPLAN/UFS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Gestão, Saúde e Educação Ambiental (GESEA/UFS). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Educação Ambiental, Educação Básica, Metodologias Ativas, Metodologia da Problematização e Práticas de Ensino na Comunidade.  
**ricardooliveira@academico.ufs.br**



**Rosemeri Melo e Souza**

Pesquisadora do CNPq e Professora Associada do Departamento de Engenharia Ambiental da UFS (Brasil). Pós-Doutora em Geografia Física (Biogeografia/Planejamento Ambiental) pelo CERES/UFRN (2019) e em Geografia Física (Biogeography) pela ESESS/The University of Queensland, Austrália (2010). Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental (UnB) com estágio doutoral Grupo SLIF da Universidade de Lisboa, Portugal (2000). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS).  
**rome@academico.ufs.br**



# Educação e Museus

María Teresa Becerra Traver e Silaine Maria Gomes Borges (coords.)



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA





# EDUCAÇÃO E MUSEUS





María Teresa Becerra Traver  
Silaine María Gomes Borges  
(coords.)

# EDUCAÇÃO E MUSEUS



Cáceres 2021



Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones  
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España).  
Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046  
E-mail: [publicac@unex.es](mailto:publicac@unex.es)  
<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-09-25214-5.

Maquetación: Control P. 927 233 223. [estudio@control-p.eu](mailto:estudio@control-p.eu)



## RESUMO

O livro intitulado “Educação e Museus” organizado pelas Professoras Doutoras María Teresa Becerra Traver e Silaine Maria Gomes Borges, numa parceria internacional entre Brasil e Espanha, editado pela Universidad de Extremadura e em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, traz uma contribuição ímpar aos estudos interdisciplinares, que envolvem ações de extensão em espaços não-formais de ensino, nesse caso: os museus.

As organizadoras propõem uma imersão a partir da socialização e democratização do acesso aos Museus, tendo como recorte a Cidade de São Cristóvão, no Estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, sendo a 4ª cidade mais antiga do país. O livro traz reflexões que convergem para o museu como espaço de educação não formal de ensino e de integração entre a universidade e a sociedade.

A partir de um encontro intitulado “Ações Didáticas no Museu”, fruto de um projeto maior: “Educação para Conscientização”, coordenado pela Professora Doutora Silaine Maria Gomes Borges, o evento foi realizado em 2018 e debateu temas, como: Ações Educativas, metodologias ativas na Educação Básica, Artes Plásticas, Projetos Sociais, Espaços e Memórias e equipamentos turísticos, Patrimônio Cultural, além da in (visibilidade) da Cultura Afro nos Museus, reunindo pesquisadores(as) e representantes da sociedade civil.

A obra reúne oito capítulos e 12 autores, do Brasil e da Espanha, que juntos, possibilitam aos leitores uma experiência inovadora. Para as autoras Silaine Maria Gomes Borges e Josevânia Nunes Rabelo: “A experiência de fazer do museu um lugar de educação parece-nos redundante, afinal, ali é um ambiente de aprendizagem. Porém, a ideia é colocá-lo como o mediador de um processo de descobertas do passado, presente e futuro, possibilitando uma formação aberta aos aspectos culturais pertencentes a uma ideia de quem somos”.

Por fim, convido os(as) leitores(as) a se debruçarem sobre os oito capítulos reunidos nessa obra, e ir além deles, (re)criando e aprofundando reflexões e, quem sabe, propostas para um segundo encontro e uma nova edição desse livro. Precisamos, com urgência, retomar os hábitos de leitura necessários e pensar a Educação, para além dos muros das escolas.

Bem-vindos(as) ao Museu!

Jailton de Jesus Costa



## PRÓLOGO<sup>1</sup>

Nosso desenvolvimento profissional nos Museus transcorreu, principalmente, no caminho da pesquisa, entendendo-a como uma atividade fundamental para “socializar” os Museus. A pesquisa aplicada ao serviço da sociedade, para torná-la parte dos resultados que, há pouco tempo, se restringia a alguns coletivos especializados e, portanto, privilegiados do conhecimento, saber e a criação.

Todo projeto faz sentido em um Museu se estiver focado em torná-lo permeável ao prazer coletivo, e nessa tarefa os Museus têm uma enorme vantagem sobre outras instituições educacionais e científicas de natureza mais teórica e rígida, como é o caso da Universidade ou Institutos de Pesquisa.

Por trás das ações diárias de nossos Museus, exposições, seminários, conferências, visitas e qualquer outra oferta pública, existe um projeto ou programa científico que nos proporciona o suporte teórico sobre o qual gira o discurso. Exposições temporárias resultantes de longos anos de análise de nossas coleções; Seminários e congressos abrem fóruns de reflexão social; Visitas especializadas para atender às diversas demandas e interesses dos cidadãos. Os Museus trabalham na pesquisa aplicada à educação há vários séculos e, além disso, somos avaliados diariamente com a resposta de nossos usuários.

Estamos convencidos de que a pesquisa está intimamente ligada à Educação, porque entre os destinatários de divulgação científica, os educadores de qualquer nível, formam um coletivo fundamental, e sem educadores e disseminadores científicos, o trabalho dos Museus é limitado e consideravelmente restrito na sociedade.

Aqueles de nós que viram a criação dos Departamentos de Educação e Ação Cultural (DEAC) em nossos Museus, como é o meu caso no Museu Nacional de Arte Romano de Mérida (MNAR), testemunhamos a extensa tarefa que o Museu desenvolveu a favor de uma educação regulamentada e não regulamentada, de uma atividade incessante resultante de uma demanda social constante, até atingir a realidade atual do Museu, não apenas como centro educativo, laboratório formativo universitário ou centro de pesquisa especializado, mas como foco de experiências e atenção à diversidade na sociedade do século XXI.

Talvez por causa dessa Diversidade em uma Sociedade Global, o recente Congresso Mundial do ICOM (International Council of Museums Kyoto, setembro de 2019) tenha considerado a revisão e atualização da Definição de Museu. Uma definição que não apenas diz respeito a suas funções, mas também a seus usuários-destinatários, seus meios e instalações e seus papéis sociais e de projeção, todos os dias mais amplos e complexos.

---

1 Texto traduzido para o português por Silaine María Gomes Borges e com a colaboração especial de Cristina González.

Não é uma tarefa trivial definir o Museu do século XXI. E não é porque os Museus atualmente gerem muitas expectativas: somos centros de formação, de debate, de diversão, lúdicos, motores econômicos de nossos territórios e espaços adequados para a criação em seu sentido mais amplo. Tornamo-nos objetos de desejo autênticos e cobiçados por designers, arquitetos, comunicadores, redes sociais e, por extensão, a sociedade mais avançada. Nada ou ninguém resiste ao efeito “Museu”, à desejabilidade social que vê nos Museus referências e ícones do século XXI. Basta dar uma olhada ao nosso redor para contemplar esses grandes ícones, alguns deles convertidos em autênticas franquias mundial: Guggenheim, Louvre, MET... Mas estar na crista da onda não nos fez perder o Norte, saber bem onde estamos e onde Nós devemos continuar.

Educação e Museu na sociedade do século XXI se coligam com fortes alianças. Alianças que, a partir dos Museus, são colocadas a serviço do sistema educativo para avançar juntos, um sistema que rompeu barreiras espaço-temporais e que no Museu possui um aliado determinado com ótimos resultados, e basta revisar os sistemas de avaliação dessas atividades conjuntas para ponderar as respostas.

A partir das aulas, nossas salas se manifestaram como um excelente meio para promover o debate, a criatividade e fortalecer a capacidade de educadores e alunos. Também rompemos as barreiras geracionais: recebemos desde o nível infantil até a universidades de experiência ou da terceira idade, com um gratificante desejo de saber, de recuperar oportunidades anteriormente inexistentes e complexas, eliminar obstáculos e barreiras sociais através da Educação no Museu.

Por todas essas razões, prologar um trabalho resultante da reflexão de notáveis profissionais da educação e conhecedores de Museus me produz dupla satisfação. A satisfação de compartilhar critérios e experiências e de plasmar um volume. O prazer de verificar quantos profissionais dedicados continuam apostando nos Museus como motores essenciais para melhorar a Educação.

Voltando às minhas raízes clássicas, *Educo* é um verbo latino agrário que nos recorda ações para o crescimento das plantas. Os Museus temos o prazer e o dever de ver as plantas de nossa sociedade crescerem, cidadãos, semelhante etimológico que nos remete à origem do substantivo Educação e seus destinatários.

Mérida, 1 de novembro de 2019

**Trinidad Nogales Basarrate**

Directora del Museo Nacional de Arte Romano

# ÍNDICE

	RESUMO.....	7
	PRÓLOGO.....	9
CAPÍTULO I	CAMINHOS DE CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL: O MUSEU HISTÓRICO DE SERGIPE E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO Silaine Maria Gomes Borges Josevânia Nunes Rabelo .....	13
CAPÍTULO II	IPHAN E MUSEU: EXPERIÊNCIAS NA CASA DO IPHAN EM SÃO CRISTÓVÃO/SE/BRASIL Kleckstane Farias Silva Lucena Ferreira.....	25
CAPÍTULO III	EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: UMA PERSPECTIVA Cristina de A. Valença C. Barroso .....	37
CAPÍTULO IV	“SERGIPE VIU A GUERRA”: UMA EXPOSIÇÃO MUSEOLÓGICA NO NORDESTE DO BRASIL Andreza S. C. Maynard .....	45
CAPÍTULO V	PAISAGEM E PATRIMÔNIO CULTURAL NUM CONTEXTO GEOGRÁFICO: UM OLHAR DE SÃO CRISTÓVÃO, SERGIPE, BRASIL Anézia Maria Fonsêca Barbosa.....	51
CAPÍTULO VI	EDUCAÇÃO ESPELEOLÓGICA E SUA INTERAÇÃO COM O MUSEU Christiane Ramos Donato .....	59
CAPÍTULO VIII	AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE VALORIZ(AÇÃO) PATRIMONIAL CURRICULAR E INTEGR(AÇÃO) ENTRE ENSINO E REALIDADE Luiz Ricardo Oliveira Santos Rosemeri Melo e Souza Jailton de Jesus Costa .....	71
CAPÍTULO VIII	A DIDÁTICA DOS MUSEUS EM ESPANHA E PORTUGAL José-Manuel González González .....	79
	BREVE ANOTAÇÃO DOS COORDENADORES.....	93
	BREVE ANOTAÇÃO DOS AUTORES.....	93





## CAPÍTULO I

# CAMINHOS DE CONSCIENTIZAÇÃO CULTURAL: O MUSEU HISTÓRICO DE SERGIPE E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

SILAINE MARIA GOMES BORGES

JOSEVÂNIA NUNES RABELO

.....

### MUSEU: UM MEIO DE COMPARTILHAR SABERES

A experiência de fazer do museu um lugar de educação parece-nos redundante, afinal, ali é um ambiente de aprendizagem. Porém, a ideia é colocá-lo como o mediador de um processo de descobertas do passado, presente e futuro, possibilitando uma formação aberta aos aspectos culturais pertencentes a uma ideia de quem somos. Essa sensibilização, desde a infância, é primordial quando sabemos que estamos quase naturalizando um distanciamento dos questionamentos sobre os bens culturais, em uma época de intensa proclamação aparentemente libertária dos símbolos globais. Logo, queremos estimular as perspectivas mais criativas possíveis dentro de um quadro de reflexão a partir do contato dos discentes com esse conhecimento que desperta a memória e os marcos de uma temporalidade específica, convidando a categorizar o antes e um depois, em uma composição ajustada pela etapa principal de compreendermos o roteiro da viagem como a duração de algo a ter um significado no presente. Portanto, remexer o tempo, talvez, seja o principal caráter de um museu. E, ao vislumbrarmos as idas aos museus, estamos a recapitular a dimensão mais imaginativa do ser humano: uma narração das ações humanas, centradas no pronome “nossas” na indicação de que algo ali é pertencente a uma história coletiva, mesmo quando é a diferença que sobressai nos objetos a serem vistos (artistas, artigos de uma época anterior, objetos de uma biografia particular etc.), afinal, essa operação possibilita a visibilidade dos costumes familiares em comparação com os desconhecidos expostos nesse ambiente. É nesse processo de encontros, dentro de um museu, que damos significados de vivências e somos impelidos a construir um pensamento combinado entre a esfera individual (biográfica) e a esfera do coletivo (pública).

E tomando por base a variedade de momentos que uma só visita proporciona, desde o caráter artístico ao histórico, por exemplo, vemos que a comunhão museu-colégio tem por objetivo não esquecer do ato compreensivo da educação como movimento realizado pela atividade dos próprios aprendizes. Assim, se temos de um lado a aparente estreiteza da sala de aula, do outro, a relação museu-colégio conecta um fenômeno para além dos propósitos lineares do saber. Seja porque ultrapassamos um planejamento esquemático ligado a uma

especialização de quatro paredes ou simplesmente por operacionalizar um tipo de subjetividade voltada para o aspecto cultural do mundo, somos cientes da inesgotável tarefa de fazer da educação uma esfera próxima do mundo da vida, englobando uma perspectiva do local e do global. Precisamos também entender como estabelecer o alinhamento dessas realidades, uma vez que tanto mais nos distanciamos dos enraizamentos locais mais estamos na propensão de sermos absorvidos pelos códigos produzidos sem um sentido da especialização de proximidade dos valores, e, vislumbrando apenas aspectos homogêneos do mundo. Isso não é negativo quando sabemos diferenciá-los, porém, pode resultar em um problema ao ficarmos alheios aos vínculos de uma socialização que seja reconhecida-mente originada dentro do nosso espaço.

Para isso tomaremos emprestado o conceito de lugar (Augé, 1994), que significa um viés de pertencimento onde se absorve as referências de um local, sendo uma forma de descobrir a mim e a outros. Poderíamos objetar que grandes museus possuem uma visão ampla e global como o Louvre, por exemplo. Mas, o comum são os museus marcadamente representativos da visão sócio-histórica daquele lugar e, ao mesmo tempo, considerados distantes para a população próxima e/ou residente, ou seja, não-turística. Então, o problema que é delineado nessa questão, de aparência simples, de termos um museu são as resistências a perceber esse lugar como espaço coletivo de uma voz indicativa das nossas vivências, porque esse espaço transmite a conotação de território para uma determinada classe culta, mesmo se ali estão representados objetos, artes etc., do cotidiano popular. Essa distinção da cultura impulsionada também por uma base educacional rudimentar tem dificultado o acesso aos museus. A percepção de que a cultura formal, em um espaço organizado e artístico, está destinada a um tipo de indivíduo, faz do museu um entrave na produção de um sentido de lugar para as classes, principalmente, de menor apoio no reconhecimento de que a produção cultural é coletiva.

Nesse processo, a escola pública tem o dever de tornar o museu um espaço de ação educativa, desmistificando essa divisão dos bens culturais serem tomados por uma interpretação de quem pode ou não ter direito. Seria isso uma utopia? Não iremos responder um sim ou não; deixaremos que cada ação didática do Colégio de Aplicação/Codap, por exemplo, dentro do museu a partir do projeto de extensão “Educação para a Conscientização” com o apoio da ProEx-UFS construa um sim, nesse horizonte, de fazer do museu um lugar onde o poder maior será o da educação em confluência da expectativa de afirmar esse espaço de memórias compartilhadas, em algum momento do tempo, para todo e qualquer público.

Fazer essa operação de desvelamento das raízes comuns contribui de forma substancial na proposição de um ensino-aprendizagem centrado na cidadania<sup>2</sup>. Seguindo essas considerações, escolhemos o Museu de Sergipe, localizado no Município de São Cristóvão, para exemplificarmos uma das atividades de estratégias do encontro didático entre esse museu e o colégio – abaixo detalharemos esse contato. A ideia que norteia todas as práticas do projeto está na concepção de que a função da visita de um museu está direcionada a um aprendizado

---

2 Palavra muitas vezes sem sentido para a realidade brasileira. Usamos aqui apenas no entendimento de que a escola deve permitir ao aluno uma formação completa, estabelecendo uma vinculação prática e teórica para além de um fechamento conteudístico, a visar uma abordagem ampla e de vivência das marcas culturais do local, especialmente.

de esclarecimentos sedimentados pelo trabalho de um povo<sup>3</sup>. Portanto, ir ao museu significa caminhar em um território de variados aspectos (da história de um objeto à subjetivação dele naquele momento), onde o olhar e a reflexão tomam a dianteira do processo.

E, o mais novo documento do Ministério da Educação, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tem a seguinte assertiva quando faz o registro das dez competências para a Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (Brasil, 2017, p. 9). E, somaríamos a isso o conceito de Bhabha (1998) de diferença cultural, englobando não uma celebração da diversidade, porém, uma forma de compreendermos os dados e símbolos culturais pelos que eles têm de hibridismo, a ser um convite de adentrarmos um “Terceiro Espaço” – segundo o autor, esse conceito desperta para a questão da tradução dos referenciais apenas binários – gerador das ambivalências onde nos reconheceremos nos meios dos atos de negociação. Assim, vemos a prática de levar o aluno ao museu como esse lado de demonstrar as complexidades das leituras de cada objeto, sala, pintura etc. A arte em si em sua cultura de mão dupla para permitir olhares críticos mediante a formulação ligada às raízes de quem está em um lugar de colonizados e influenciados pela concepção europeia do conhecimento formal. Logo, os trajetos são demarcados no sentido de problematizar as leituras desse lado para além das fronteiras. Essa construção é a tentativa de apreender que o museu descortina uma espécie de leitura sobre esse coletivo do qual o discente faz parte, porém, ele não é um pedaço de um discurso forjado fora da subjetividade por ele vivenciado. Nisso a discussão se torna ampla, a necessitar de uma problematização da própria elaboração dos conteúdos aprendidos no Codap e no museu.

Vemos inúmeras possibilidades de aberturas nos caminhos formulados do museu ao colégio. E, as interfaces dependem de inúmeros vieses, desde a primeira abordagem na sala de aula até o guia do museu, indicando a tarefa múltipla de sair de um espaço do saber para outro com a mesma designação. Não significa um confronto de conhecimentos, ao contrário, a possibilidade de encontrar outras formulações de experiências, mesmo que o representante do museu demonstre características diferentes ou opostas ao trabalho anterior da sala de aula. A ideia é somatória porque um erro em qualquer uma dessas instâncias poderá se tornar fonte de mais curiosidades. A ida ao museu é um cruzamento de fronteiras entre a perspectiva individual e coletiva. Além disso, sair em busca de outros processos de conhecimento gera uma inquietação em muitos ângulos da dinâmica de um colégio, talvez, melhor expresso por essa vinculação dos vários deslocamentos:

O deslocamento espacial da escola para o museu favorece outros deslocamentos de diferentes naturezas: curricular, estético, pedagógico, hierárquico e cognitivo dentre outros. As observações das visitas revelaram diferentes usos do Museu pelo público escolar, constituindo um cenário diverso que expressa a complexidade envolvida na relação entre museu e escola. (Dutra, 2012, p. 174)<sup>4</sup>.

3 No sentido amplo, ou seja, desde as criações mais rebuscadas às definidas no parâmetro de cultura popular.

4 O museu sublinhado pela autora com letra maiúscula é o Museu Histórico Ábílio Barreto, localizado na cidade de Belo Horizonte/MG.

Isso permite indagações posteriores em que as visitas remexem toda uma gama de apropriações do espaço escolar no âmbito cultural. Essas interferências são justamente a busca de um contorno ativo da educação. O campo de um colégio excede o traçado de qualquer muro, físico ou não, em relação à sua função de abertura para o mundo. O diálogo estabelecido provoca uma experimentação muito mais associada aos imprevistos de uma ação voltada à arte do vivenciar um lugar de narrativas, as quais deverão ser estranhadas pelo sentido único de cada um, quando faz uma leitura de contato com algo novo. Uma vez que, a posição não está centrada na sedimentação de um direcionamento estático de conceitos, mas, na interrogação do visto. Significando também uma outra maneira de enxergar a transmissão de conhecimentos, ultrapassando a catalogação unidimensional de um tempo de sala de aula por mais diversa que ela seja e/ou faça usos de inúmeros meios diferenciados de linguagem. Assim, o projeto faz esses deslocamentos mencionados por Dutra (2012) e instiga uma discussão em torno do percebido, favorecendo a criatividade individual mesclada por uma dinâmica de respeito às diferentes visões. A relatividade não está ligada a uma elaboração negativa da “verdade” exposta pelos pesquisadores dos objetos e catalogados pela legitimidade da ciência. Ao contrário, essa narração deve ser prioritária, apenas, estamos a considerar que a compreensão pode ter por margem outras conotações alicerçadas no desenvolvimento

Dessa forma, os museus quando colocados em uma perspectiva de significados para os discentes pode, sim, se tornar um “lugar praticado” (Certeau, 1997), onde os indivíduos sintam referências elaboradas por uma conjunção do caminhar e da criatividade. Afinal, nada mais condizente com a ideia de visita a um museu do que fazer uma andança por entre salas com objetos que intencionam levar para outras dimensões inimagináveis. Sendo essa a principal proposta de uma visita, articulando um espaço físico, museu/colégio, e um espaço discursivo, discente/docente, caracterizado por concepções ativas de cada sujeito participante. E, inúmeras são as ações nesses intervalos espaciais, indicando sempre uma composição de movimentos, primeiro, o deslocamento e os detalhes de um percurso de interferências mais ou menos previsíveis – problemas com o guia, documento de autorização dos pais para a visita etc. – e outros dos acontecimentos que atravessam o percurso sem terem sido nem mesmo pressentidos e, segundo, o trabalho de uma concepção projetado pela visita, a sedimentar um processo de leitura do participante. Essas dimensões serão melhor evidenciadas nos itens que iremos fazer sobre três momentos específicos: antes, durante e depois da ida ao museu. A “ida”, aqui, está subentendida como uma permanente caminhada de ensino-aprendizagem, porque os tempos são misturados quando fazemos o processo de releituras. Assim, ao delinear essas fases, sublinhamos também que a cada retorno é um novo experimento, nisso queremos colocar a diversidade de cada vivência e a singularidade de qualquer ação educativa. Afinal, será sempre um contato sem medições, porém, são essas mesmas dificuldades que torna a relação professor-aluno desafiadora e em um constante desdobramentos de dados a serem observados.

## O MUSEU HISTÓRICO DE SERGIPE: UM EXEMPLO DA COMPOSIÇÃO DE UMA VISITA

O Museu<sup>5</sup> fica localizado na cidade de São Cristóvão, sendo a quarta cidade mais antiga do Brasil. A cidade possui muito monumentos, mas, a ideia de escolhermos apenas um local responde ao desejo de fazermos um registro apurado dos momentos de uma única visita e porque ele representa a história do Estado sergipano. Além disso, foi ali que aconteceu o evento “Ações didáticas no Museu, de 30 de julho a 07 de agosto de 2018, que teve como objetivo as discussões sobre a relação museus/colégios. E, as mesas-redondas nos forneceram amplo material que sustentam a ideia de enxergar a salas de um museu a partir da função educativa junto ao viés de uma cultura a ser conhecida e/ou reconhecida.

Esse Museu apresenta as rugosidades da relação colonizador e colonizado, principalmente na Sala “Horácio Pinto Hora”. Esse pintor estudou arte em Paris, portanto, tem a influência europeia do fazer de sua arte. É necessário também destacarmos que uma das suas principais obras faz referência a uma obra literária de José de Alencar, *O Guarany*. E os protagonistas dessa obra, Peri e Ceci, representam um nacionalismo romântico, mas, ao mesmo tempo tem uma conotação dos mecanismos de uma sobreposição de imagens, entremeado de uma leitura daquilo que o colonizador espera do colonizado, demonstrando um Peri desenraizado pelo amor ao Outro – representado, nesse caso, pela Ceci. Agora, até que ponto as contradições não são expostas dentro de um contexto em que o pintor escolheu retratá-los, quiçá, tenhamos a interpretação de que Peri destacado seja um herói na condição de representante das atrocidades cometidas pelos colonizadores aos índios do Brasil. Identificamos essas questões para exemplificar como uma obra nos leva para perguntas reflexivas inimagináveis se estivéssemos dentro de uma sala de aula – uma vez que a utilização de uma imagem da pintura não possui o mesmo impacto do objeto próximo e original. E a ideia de como um pintor sergipano absorveu o movimento do nacionalismo brasileiro. Todas essas colocações são advindas de um referente artístico e histórico, possibilitando a lembrança do livro e as contradições expostas pelo quadro ao colocar Peri desperto em seu território, observando a destruição da casa dos fidalgos. Se o livro impunha uma visão do colonizador como o ápice de um produto de civilização e da vontade de aprender com esse outro: “eram homens ousados, destemidos, reunindo ao mesmo tempo aos recursos do homem civilizado a astúcia e agilidade do índio de quem haviam aprendido;” (Alencar, 1857, s/p), o quadro pode nos favorecer a interações sobre a perspectiva de um Peri que “não era o sentimento da pátria”, mas, está ali representado de forma dominante em seu lugar de origem: a natureza.

Nisso pensamos que o museu é uma fonte para apreendermos os processos didáticos em sua ressonância de interpretações menos estanques. Diríamos, então, que o museu tem um mundo próprio, contudo, nele temos a oportunidade de fazermos uma viagem em conexão aos parâmetros de um currículo. Logo, museu e escola derivam de um mesmo substrato

---

5 A partir desse ponto quando utilizarmos a palavra “Museu”, com letra maiúscula, significa que estamos especificando apenas o Museu Histórico de Sergipe.

de saberes, e, para uma educação menos fragmentada na temporalidade das narrações de quem somos, ele conduz a uma forma oferecida somente por aquele espaço:

A visita a um museu pela escola pode ser compreendida como uma experiência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos - museus e escolas -, ela encerra as potencialidades que cada um dos universos pode oferecer na formação dos alunos. (Dutra, 2012, p. 285)

Agora, iremos detalhar as fases da atividade no intuito de demonstrar essas potencialidades da relação Museu/Codap:

Metodologicamente, o Projeto de Orientação Educacional foi estruturado para ser desenvolvido a partir de conteúdos distribuídos por série, e iniciamos com os sextos anos trabalhando a temática Preservação do Patrimônio Natural, dando preferência aos locais públicos (tombado ou não pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Primeiramente selecionamos as atividades previstas no cronograma de ações do projeto para um uso didático do museu na sala de aula, e a conexão desses conteúdos é estudados em sala de aula através de textos, vídeos, fotografias e documentários, esses materiais serviram para que os alunos ficassem motivados às visitas técnicas e provocasse também indagações e já recebessem informações e imagens acerca dos espaços e exposições que seriam visitadas. Destacamos que para conduzir uma turma de alunos da escola ao museu é uma ação de deslocamento físico que demanda recursos, esforços, organização, disponibilidade e principalmente interesse do professor, como também mencionado por Dutra (2012). Inicialmente, providenciamos o agendamento da visita técnica ao museu, logo após, preparamos um ofício informando o número de alunos, faixa etária, série, identificação da escola, data, horário e o objetivo dessa visita; verificamos a política de acesso ao museu que será visitado, a maioria são pagos, porém, caso seja impossível pagar as taxas, existe a possibilidade de requisitar isenção do pagamento da visitação. Na sequência, depois da aprovação e confirmação do agendamento do museu, iniciamos os procedimentos internos na unidade de ensino: viabilizamos o transporte, solicitamos autorização dos responsáveis pelo aluno, informamos e encaminhamos à direção e ao setor de atendimento ao aluno o planejamento da ação didática no museu, compartilhamos com os demais professores o objetivo da visita ao museu. Dessa forma ocorre a primeira etapa e são planejadas ações interativas com ludicidade, num ambiente interdisciplinar, conforme sugere (Falcão, 2009; Marandino, 2014), percebendo que os museus, cada vez mais, estão desenvolvendo seu papel educativo nas suas diferentes formas de apresentação e representação dos seus elementos expostos, disponibilizando suas salas para que o professor possa realizar suas atividades educativas, fora do seu ambiente formal de ensino, segundo nos diz Ramos:

Com atividades vinculadas à 'historicidade dos objetos' na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de 'visitar o passado', e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação

para a aventura de conhecer através de perguntas sobre os objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia. (2004, p. 24).

Diante dessas possibilidades de espaços não formais para as práticas de ensino e da aprendizagem propostas e oferecidas pelo museu, que o Projeto de Orientação Educacional vem participando, como também, propondo programações a ser desenvolvidas no Museu Histórico de Sergipe como da:

- **Imagem 1:** 14ª Semana Nacional de Museus no Museu Histórico de Sergipe. Participação com a palestra: Paisagem e patrimônio cultural em São Cristóvão (SE), ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anézia Maria Fonseca.



Imagem 1.  
14ª Semana Nacional de Museus no Museu Histórico de Sergipe.

- **Imagem 2.** Terceira Exposição Museológica itinerante apresentando os trabalhos com a temática cavernas sergipanas desenvolvidos por docentes do Colégio de Aplicação com a orientação da professora Christiane Ramos Donato, exposta ao público durante o mês de agosto de 2017.



Imagem 2.  
Exposição coletiva de trabalhos do Colégio de Aplicação no Museu Histórico de Sergipe, Tema: Cavernas sergipanas.

- **Imagem 3 e 4.** Primeiro Encontro Internacional do Colégio de Aplicação, com a Universidad de Extremadura – Espanha, realizado no Museu Histórico de Sergipe,



no período de 30 de julho a 07 de agosto de 2018, com o Tema: Ações Didáticas no Museu.



Imagem 3 e 4. Primeiro Encontro Internacional do Colégio de Aplicação com a Universidad de Extremadura.

– **Imagem 5 e 6. Visitas guiadas, ao Museu com os alunos dos 6º anos.**



Imagem 5 e 6. Museu Histórico de São Cristóvão – turma do 6º Ano de 2016.

Considerando que a visita guiada ao Museu tem alguns objetivos de mão dupla, inicialmente como já foi dito estudamos o local de nossa visita, e já somados a isso algumas informações sobre o Museu e os demais locais a serem visitados, logo, temos o compromisso de também trazer os dados e registros dessa visita, assim a finalidade não será exclusivamente a de levar nossos alunos ao museu mas também de trazer para nossa sala de aula e para a escola elementos e aprendizagem adquiridas durante a visita. Dessa forma, a conexão dos conhecimentos vistos no museu e as recebidas em sala de aula proporcionam aos alunos experiências únicas e muitas vezes até inesquecíveis, resultando em novos trabalhos que retratam e revisitam o Museu, conforme Katia Abud: “A volta para a escola não precisa pôr fim à experiência da visita ao museu. Pelo contrário, esse é um momento em que os alunos explicitam questões, dúvidas, curiosidades.” (2010, p. 143).

Comentamos que ao retornar à sala de aula dedicamos algumas aulas para comentar sobre a visita técnica, verificar se os alunos gostaram ou não, quais são as críticas e os elogios, quais os pontos de destaques e curiosos, as sugestões para os locais visitados e depois de expor todas essas questões, construímos um relatório informativo com a descrição do espaço visitado e a experiência vivida e experimentada nesse espaço, ponderando o que nos diz, Selva Fonseca:

“A discussão e a sistematização dos conteúdos após a visita proporcionam o diálogo entre diferentes fontes que falam o mesmo tema, como, por exemplo, os textos didáticos, as imagens, as roupas, os objetos, as cartas etc.” (2003, p. 230).

Assim, esse relatório é compartilhado e avaliado pelos professores da turma de forma interdisciplinar. Alguns relatórios são encaminhados à instituição visitada, considerando as informações destacada, bem como as sugestões apontadas pelo estudante. Isso favorece ao intercâmbio que motiva os dois lados do processo: Colégio e Museu. Assim, somos levados a cada visita termos mais instrumentos de análises para os próximos encontros.

Portanto, esses são os procedimentos adotados na disciplina de Orientação Educacional para explorar as visitas técnicas ao Museu, bem como, levar ao museu as produções e resultados de estudos, pesquisas desenvolvidas e realizadas no Colégio de Aplicação.

Antes de finalizarmos queremos também destacar alguns apontamentos de discentes<sup>6</sup> sobre a visita ao Museu:

**Aluno 01:**

“Educação para Conscientização” foi um projeto muito legal, pois o método dele faz com que trabalhe tanto a relação coletiva quanto a de aprendizagem de coisas diferentes, aprender é sempre bom, agora, aprender e conhecer histórias de perto é extraordinário, a experiência da viagem pode até ser um pouco turbulenta, mas temos que se aventurar mesmo no conhecer, interessante o trabalho coletivo por as pessoas que nos orientam, eles tentam fazer o máximo para a nossa compreensão e daí rolar coisas diferentes. (Depoimento de S. K. S., 1º A, 2018).

**Aluno 02:**

(...) onde é possível ter o contato com obras de artes originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural (...) o museu pode ser uma grande oportunidade de ampliar repertórios e criar diálogos com os colegas de sala de aula. (Depoimento de L. H. B. P., 1º A, 2018).

**Aluno 03:**

---

6 Agradecemos a participação dos discentes, uma vez que sem eles seria impossível a realização desse trabalho.

O museu é a própria arte, os museus são fantásticos, instrutivos e divertidos, são fundamentais para uma boa educação e formação saudável, os museus ajudam muito para o conhecimento dos nossos ancestrais. Uma visita ao museu, não é uma visita simples, eu amo ir ao museu pois adquiro conhecimentos que não sabia e também vejo lindas obras de arte que se pode viajar no pensamento (...). (Depoimento de D. S. P., 1º A, 2018).

**Aluno 04:**

O Museu Histórico de Sergipe foi um dos selecionados desse projeto, nele os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais o povo sergipano. Acredito que esse projeto é muito importante, pois proporciona conhecimentos para os alunos, até mesmo para os professores acompanhantes. (Depoimento de W. S. O., 1º Ano B, 2018).

**Aluno 05:**

Particularmente não me lembro de muita coisa, mas lembro de coisas relevantes, no museu nós vimos algumas obras de artistas sergipanos, vimos canhões utilizados há muito tempo atrás também, aprendemos bastante sobre curiosidades do nosso Estado, coisas que só podíamos aprender e ver lá. (Depoimento de J. P. E. P. de S., 1º B, 2018).

**Aluno 06:**

O projeto educação para conscientização foi um dos melhores projetos que já tive a honra de fazer parte, pois isso nos fez descobrir de certa forma, nossa essência, quem fez a nossa história e quem contribuiu com tudo que estamos vivendo hoje, sendo bom ou ruim. (...). O Museu Histórico de Sergipe é um acervo onde tem várias salas, nessas salas é possível encontrar obras de arte do pintor Horácio Hora, um dos grandes nomes do romantismo brasileiro, tem também obras pessoais do jornalista e político Lourival Fontes, tem detalhes da vida de Getúlio Vargas. (...). As boas experiências que tivemos, sem dúvida, foi o aprendizado, foram as coisas ditas ali que vamos levar para a vida e para o resto da nossa história. (Depoimento de T. V. M. A., 1º B).

A partir desses depoimentos, verificamos que a ida ao Museu não é um processo indiferente para o discente, ao contrário, notamos uma impressão satisfatória no tocante ao ensino e aprendizagem. Além disso, os objetivos da ação foram atingidos como foi demonstrado pela memória desses participantes que, naquele momento, estavam no Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES DESSAS CONFLUÊNCIAS ENTRE MUSEU E COLÉGIO

Analisando as atividades que foram desenvolvidas na disciplina de Orientação Educacional e as demais disciplinas do nosso currículo do Ensino Fundamental, podemos observar primeiramente as formas diferentes encontradas para trabalhar a transdisciplinaridade explorando todas as informações disponíveis no museu, logo, percebemos que os alunos

ficam mais descontraídos e curiosos em relação ao espaço arquitetônico, ao acervo histórico composto por imagens, mobiliário, documentos, porcelanas, telas importantíssimas e outros objetos que representam e fazem parte de nossa cultura. Outra questão interessante é a iniciativa pelas diversas formas de registros escolhida por eles como: escrita, entrevista/gravação, fotos e filmagens. Destacamos também a metodologia e distribuição das atividades utilizada por alguns alunos e o compartilhamento dessas informações e registros. Outro ponto a enfatizar é o cumprimento das regras de visitas ao museu informada pelo guia: conseguem ficar atentos às informações, questionam, tiram dúvidas e principalmente o cuidado em não tocar em nenhum objeto durante a visita técnica. Constatamos, ainda, a alegria e o planejamento dos alunos na preparação da viagem, no sentido de que eles ficam totalmente envolvidos e a participação chega a ser de 100%. Notamos, portanto, que essas atividades são bem aceitas e programadas pelos professores envolvidos. A própria direção e a equipe técnica se envolvem e colaboram muito para o bom andamento, preparação e acompanhamento das atividades. Existe as dificuldades e são várias, mas quase todas são superadas e os objetivos são atendidos, de maneira satisfatória, como deixamos transparente pelos depoimentos dos discentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abud, K. M., Silva, A. C. de M., Alves, R. C. (2010). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Falcão, A (2009). *Museu e escola: educação formal e não-formal. Salto para o Futuro*. Brasília, Ano XIX, Nº3, Maio, p.5-9. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus.
- Base Nacional Curricular Comum* (2018). Brasília. Ministério da Cultura. Recuperado em 10 de janeiro de 2019 de, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192).
- Certeau, M. (1997). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dutra, S. F. (2012). *A educação na fronteira entre museus e escolas [manuscrito]: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte MG, Brasil
- Marandino, M. (2014). Espaços não formais no contexto formativo. In: Barzano, M. A. L.; Fernandes, J. A. B.; Fonseca, L. C. de S.; Shuvarts, M. (Org.). *Ensino de Biologia: Experiências e Contextos Formativos*. Goiânia, Índice Editora, p.169-180.
- Ramos, R. L. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, p. 24.



## CAPÍTULO II

# IPHAN E MUSEU: EXPERIÊNCIAS NA CASA DO IPHAN EM SÃO CRISTÓVÃO/SE/BRASIL

KLECKSTANE FARIAS  
SILVA LUCENA FERREIRA

.....

### RESUMO

O evento ocorrido entre os dias 30 de julho a 07 de agosto de 2018 com a temática Ações Didáticas no Museu fez parte das comemorações pelos oitos anos da chancela de Patrimônio Mundial cedida pela UNESCO à Praça São Francisco, momento muito especial para a cidade de São Cristóvão/SE.

A participação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional compartilhou experiências na área de educação patrimonial vivenciadas pela equipe da Casa do IPHAN em São Cristóvão em parceria com instituições museais. Este artigo trata panoramicamente de atividades desenvolvidas desde o ano de 2010 a 2015 pela Casa do IPHAN em São Cristóvão ou que teve sua contribuição direta. Contudo, dois projetos executados pela Casa do IPHAN terão destaque no decorrer do texto são as oficinas “Sentir para Agir” com edições ocorridas no período de 2010 a 2014, e “Filhos da Maré: Artesanato em Modelismo Naval” com edição em 2015, eles serão abordados com maior riqueza de informações.

O público-alvo das ações foi diverso mais a proposta deste artigo é fazermos uma reflexão sobre a participação dos professores nesses processos de ações educativas em prol do patrimônio cultural. Contudo serão meras observações extraídas das experiências vivenciadas.

### A CASA DO IPHAN EM SÃO CRISTÓVÃO/SE

A primeira capital do Estado de Sergipe foi a cidade de São Cristóvão, ela traz elementos arquitetônicos que atravessaram séculos de história, dos 29 bens tombados pelo IPHAN no Estado de Sergipe, 12 encontram-se neste município. Um exemplar muito significativo é o quadrilátero da Praça São Francisco, situada no seu centro histórico, construída durante a união ibérica e traz traços de técnicas de construção espanholas e portuguesas em terras tropicais.

Em 2010 São Cristóvão vivenciava o auge da candidatura da Praça São Francisco para ser reconhecida como Patrimônio Mundial pela UNESCO. A preocupação em envolver

a população mais alheia ao processo de reconhecimento fervilhava, principalmente entre os órgãos estadual e federal vinculados à cultura. O Governo do Estado de Sergipe tinha instituído a Subsecretaria de Estado do Patrimônio Histórico e Cultural (SUBPAC) e colocou na direção do Museu Histórico de Sergipe, o senhor José Thiago da Silva Filho, popularmente conhecido como Thiago Fragata, em época coordenador da Comissão Pró-Candidatura da Praça São Francisco em São Cristóvão. O IPHAN por sua vez somente no ano de 2010 abriu a Casa do IPHAN em São Cristóvão em busca de aproximar a instituição da comunidade local e atuar na campanha. As ações de educação patrimonial buscavam envolver cada vez mais os cidadãos sancristovenses na ação popular de apoio à candidatura.

O sobrado onde hoje está situada a Casa do Iphan foi construído no fim do séc. XVIII, pertenceu ao Tenente Coronel Francisco Xavier de Oliveira Sobral, e na segunda metade do séc. XIX, passou a pertencer a D. Adriana Francisca Freire. Foi inscrito nos Livros Histórico sob o nº 226 e no Livro de Belas Artes sob nº 292-A, pelo Processo nº 0306-T-42 datado em 21-9-1943 / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O Iphan adquiriu o imóvel em 2004 e o restaurou em 2005/2006.

O conceito de Casa do Patrimônio que regeu e continua regendo as ações deste lugar, tem por objetivo constituir [Casa do Patrimônio] como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural.<sup>7</sup>

## **A PARCERIA COM MUSEU HISTÓRICO DE SERGIPE**

O Museu Histórico de Sergipe na época dirigido por Thiago Fragata encabeçava vários projetos que tinham como objetivo a Campanha da Praça São Francisco à Patrimônio Mundial, entre eles destacam-se: Noites de História; palestras em escolas, igrejas, grupos da comunidade; a realização do Círculo dos Ogãs e exposições que trouxeram uma diversidade de práticas que ocorrem nas periferias da cidade para o seu centro histórico. A Casa do IPHAN sempre presente como parceira.

O Projeto “Noites de História” tratava-se da abertura do Museu Histórico de Sergipe em período noturno para que turmas noturnas das escolas públicas pudessem visita-lo. Após a visita todos ouviam uma palestra cedida geralmente por Thiago Fragata, Kleckstane Lucena, Chefe da Casa do IPHAN em São Cristóvão, Vânia Correia e Maíra Ielena representantes da SUBPAC sobre o histórico da Praça São Francisco, seus valores universais excepcionais e informações sobre a campanha. Havia um abaixo-assinado virtual onde todos podiam colaborar. Muitos ouvintes não tinham e-mail sem o qual não poderiam participar do abaixo assinado, então foi adotada como estratégia ensinar também como criar um e-mail, em ocasião era disponibilizado notebook com acesso à internet

---

7 Conceito presente no blog oficial da CEDUC <https://educacaopatrimonial.wordpress.com/casas-do-patrimonio>

para quem tivesse interesse naquele mesmo momento poderia efetivar sua colaboração assinando virtualmente o manifesto.

As palestras externas em escolas, igrejas (em diferentes seguimentos religiosos) e grupos comunitários seguiam o mesmo roteiro da palestra efetuada no museu.

O Círculo dos Ogãs trazia uma diversidade cultural geralmente vinculada as casas de matriz africana existentes nos arredores do centro histórico para a Praça São Francisco. Eram promovidas mesas redondas, xirês e “abraço na praça” (ato de os presentes darem-se as mãos fazendo uma grande roda na Praça São Francisco).

Exposições temporárias como “Cangaço: por dentro do emborná e na ponta do punhá” que trouxe referências do cangaço no Estado de Sergipe, na qual o IPHAN fez parte colaborando com oficinas de xilogravura.

Essas ações ocorreram entre os anos de 2010 a 2012 e em 2013 o Museu Histórico de Sergipe concorreu ao Prêmio Rodrigo de Melo Franco de Andrade cedido pelo IPHAN, que dá “visibilidade a soluções criativas de pesquisadores, comunidades e entidades em favor da preservação do patrimônio material e imaterial do brasileiro.”<sup>8</sup>

## **EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: OFICINAS “SENTIR PARA AGIR” E “FILHOS DA MARÉ”**

A formação de equipe técnica da Casa do IPHAN em São Cristóvão deu-se com quadro bastante reduzido, na época contava-se apenas com a chefe de serviço, Kleckstane Farias e Silva Lucena e Marcia Conceição da Massena Arévalo, bolsista do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN, havia um corpo técnico que atuava na Superintendência do IPHAN em Sergipe, situada em Aracaju e que em situações esporádicas davam suporte as ações de educação patrimonial. Nestas condições não foi nada fácil desenvolver um programa de educação patrimonial, só foi possível de fato realizar algumas ações devido as parcerias firmadas com as instituições museais da cidade, prefeitura e grupos da comunidade voltados à área cultural.

Para pensarmos em como atuaríamos foi preciso ouvir a comunidade, inicialmente nosso público foi o da educação formal. Foram feitas visitas as escolas da rede pública e privada situadas no centro histórico e redondezas, nestas ocasiões a direção da escola e professores falavam das necessidades que enfrentavam no dia a dia para envolver a escola na exploração do rico acervo do patrimônio cultural da cidade, também era demandado capacitações para professores e alunos. A Secretaria Municipal de Educação também colocou a necessidade de capacitação para professores visto que tinha sido recém-inserida no conteúdo a matéria “Educação Patrimonial” no currículo escolar para o Fundamental 1.

---

8 Apresentação da Revista Prêmio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de Marta Suplicy, em época Ministra da Cultura.



É verdade que ainda não se tinha constatado uma definição padrão sobre o que era Educação Patrimonial, mas seguindo a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC/IPHAN), entendíamos por tratar de

“uma gama de ações educativas voltadas para trabalhar a temática de patrimônio cultural visando elucidar os agentes envolvidos sobre a importância e a necessidade de preservação desses bens patrimoniais que a eles diz respeito”. (RAMPIN, 2012, p. 26).

A partir da observação de experiência da realização de oficinas de capacitação para professores da rede estadual de ensino já vivenciada pelo IPHAN/SE em parceria com DITE (Divisão de Tecnologia da Secretaria Estadual de Educação) nos anos de 2008- 2009, foi pensada também uma oficina de capacitação desenvolvida metodologicamente pensando nas peculiaridades da cidade de São Cristóvão.

Surgiu então em 2010 a Oficina Sentir para Agir a ideia era sensibilizar o participante/professor para as questões do patrimônio cultural, despertando assim o sentimento de apropriação do Bem que é seu de direito e tinha a pretensão de tornar o participante um agente ativo de preservação.

Para isso utilizamos como ferramenta a memória, via de acesso para explorarmos as relações dos participantes com a cidade. E definimos como conceitos-chaves: a identidade, memória, patrimônio e cultura.

De forma lúdica e simplista definimos estes conceitos em material que produzimos para distribuição na oficina, a cartilha “Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula” da seguinte forma:

- a. **Patrimônio Cultural** “... há um patrimônio que é exatamente o que construímos e guardamos para o futuro e que as gerações seguintes receberão como herança, e ele não é financeiro, e não é somente de uma pessoa, é de uma família, um grupo ou cidade.”
- b. **Cultura** ... “Hoje a ideia mais aceita de cultura é a noção antropológica onde cultura é tudo que obtemos ao nos relacionar com o meio onde vivemos, sendo assim tudo que fazemos enquanto relação é tido também como cultura.”
- c. **Identidade** ... “também pode vir a ser aquelas referências que falam de nossas crenças, valores e desejos, nossa história como um conjunto de fatores que nos possibilitam ser quem somos.”
- d. **Memória** ... “é um suporte importante para a construção de conhecimento sobre o mundo com o qual me relaciono. É através da memória que construímos ‘a história da cidade ou a minha história e a dos outros’, a cidade é vista aqui como ‘embalagem de memórias’ que por vias sensíveis podemos acessar.”

A partir da vivência de mundo dos participantes tentávamos visualizar uma relação afetiva e/ou de respeito em prol do patrimônio cultural, seja ele com reconhecimento “oficial”

(tombado ou registrado)<sup>9</sup> ou não. RAMPIN, coordenadora de Educação Patrimonial do IPHAN, chegou a afirmar

“A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória local.” (RAMPIN, 2012, p. 27)

A oficina Sentir para Agir era constituída de dinâmicas que foram distribuídas durante três dias de atividade, o primeiro dia era voltado a identidade, o segundo a memória e o terceiro à cultura e ao patrimônio cultural, estas divisões eram mais didáticas e possibilitava entender nossa atuação, porém estes conceitos estavam presentes a todo momento.

Abaixo o roteiro da edição de 2014:

### **Roteiro da Oficina Sentir para Agir**

#### **27/03/2014**

8h – Dinâmica do objeto único – colocar um objeto (brinquedo) no centro da roda e cada participante amarra um barbante no objeto, recordando lembranças que aquele objeto o estimula. Testemunhos.

8h40’ – Trabalhando os textos:

Os participantes serão separados em três grupos, cada grupo trabalhará um texto. E farão apresentações abordando as seguintes palavras que forem sorteadas no baú.

Palavras: Identidade, memória, cultura, patrimônio, apresentação e discussões.

9h40’ – Caça ao tesouro: As equipes percorrerão a Casa do IPHAN, em busca das partes do texto até completa-lo (TEXTO: Cacau – Jorge Amado).

Leitura e discussão.

#### **28/03/2014**

8h – Encontro na Casa do IPHAN

8h15 – Saída da Casa do IPHAN

8h30 – Rua do Beijú<sup>10</sup> (texto sobre culinária de São Cristóvão)

Visita à fábrica de beijú. E depoimento da cozinheira.

9 O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. O Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, instituído pelo Decreto 3551/00, é um instrumento legal de preservação, reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial brasileiro, composto por aqueles bens que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Consiste na produção de conhecimento sobre o bem cultural imaterial em todos os seus aspectos culturalmente relevantes.

10 Rua do Beijú localiza-se no cidade de São Cristóvão, próximo a saída pela BR 101, muitos moradores desta rua produzem beijú e derivados da mandioca para vender principalmente no mercado de Aracaju, capital de Sergipe.

9h30 – Porto São Francisco e Catamarã. (Texto sobre a comunidade pesqueira – música da caceteira ou chegança). Depoimento do pescador Pedro, Manuel e Sussi.

10h30’ – Convento do Carmo. (Texto sobre patrimônio cultural). Depoimento da Irmã Palmira.

11h30’ – Proposta de trabalho – solicitar a cada participante que escreva um texto sobre algum acontecimento, lembrança ou história de outro que conheça que tenha relação com a cidade de São Cristóvão. Entrega do texto no dia seguinte.

### **29/03/2014**

8h – Leitura dos textos fornecidos pelos participantes.

9h – Dinâmica das caixas – os participantes serão separados em 03 grupos, cada grupo escolherá uma caixa dentro haverá um objeto onde trabalharam pensaram as possibilidades de utilizá-los em suas respectivas matérias que lecionam, ou nos grupos culturais que participam.

10h – Vídeo - Sou jovem meu patrimônio é mundo. Discussões sobre o vídeo.

11h – Despedida motivacional: apresentação da Casa do IPHAN e dos programas de educação patrimonial da Casa do IPHAN.

É interessante notar que foram utilizadas no roteiro várias linguagens de abordagem audiovisual (vídeos, fotografias, sons, música), literatura e visitas à campo, sendo utilizados os sentidos visão, olfato, tato, audição e paladar para sensibilizarmos os participantes transportando-os aos lugares de memória.

De acordo com Nora,

“espaço onde a ritualização de uma memória-história pode ressuscitar a lembrança, tradicional meio de acesso a esta. Os lugares de memória estão, portanto, definidos por este critério: só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...] só entra na categoria se for objeto de um ritual”. (NORA, 1993, pág.21)

Foram propostas também atividades que oportunizaram a livre criação do participante, como agente produtor de documento de memória.

Nas primeiras edições iniciadas em 2010 as atividades eram realizadas no período da manhã e da tarde, buscando atender o maior número de interessados, contudo na edição de 2014 apenas duas pessoas se inscreveram, optamos por concentrar as atividades no período da manhã. O roteiro foi sofrendo algumas alterações, mas sem muita fuga da metodologia criada.

Sobre a participação dos professores trataremos adiante.

Outro projeto muito significativo foi a oficina “Filhos da Maré: Artesanato em Modelismo Naval” uma atividade de educação patrimonial que teve o objetivo de colaborar

com a preservação do conhecimento de antigas técnicas de construção naval, aprimorar habilidades de artesãos locais, e oportunizar aos moradores das comunidades pesqueiras de maior conhecimento sobre as embarcações tradicionais.

O modelismo naval é a recreação em escala reduzida de embarcações imaginárias, existentes ou históricas, militares, mercante ou esportivas. O artesanato em modelismo naval trabalhado na oficina preocupou-se em retratar as embarcações tradicionais do litoral brasileiro e minimizou a preocupação com a escala.

Pensar esta oficina para a cidade de São Cristóvão foi possível devido a demanda estabelecida pela instituição IPHAN, que junto com diversos parceiros desenvolveu a partir de 2008 o Projeto Barcos do Brasil, que propõe, dentre outros objetivos o monitoramento e a conservação das embarcações tradicionais e, rotineiramente, ações de fomento que permitam a conservação das atividades tradicionais do pescador e sua família. Não somente o patrimônio material que se destaca em São Cristóvão, mas a cultura imaterial também, neste arsenal é incluído a arte de saber fazer embarcações tradicionais típicas da região de Sergipe que estão prestes a desaparecer, cito o “Barco de Sergipe”, “Bote de São Cristóvão” e as “Canoas do Rio Real” tipologias que foram identificados pelo levantamento feito através do Projeto Barcos do Brasil.

A oficina foi composta por aulas teóricas nas quais foram abordadas temáticas referentes ao patrimônio naval da região. Os temas apresentados foram sobre Patrimônio Cultural e a missão do IPHAN, Embarcações “Tototó” da cidade de Barra dos Coqueiros, Embarcações Tradicionais (incluídas no inventário realizado pelo IPHAN), Projeto Frutos da Ilha (realizado na Ilha Grande do município de São Cristóvão), Proposta de ação no Programa Mais Educação da Escola Estadual Sen Paulo Sarasarte, Trabalhos Sociais Desenvolvidos pela Colônia de Pescadores Z2 (em São Cristóvão). As palestras foram ministradas por técnicos do IPHAN e convidados envolvidos em projetos que atuam nas áreas de artesanato, empreendedorismo, meio ambiente e sustentabilidade.

As aulas práticas foram ministradas por artesão local, o oficineiro Mestre Passos e também pelo monitor Ubiratan Prata. Mestre Passos é artesão, luthier e marceneiro de notório saber, com vasta experiência e reconhecido pela comunidade. Já Ubiratan Prata é um jovem artesão habilidoso, que adquiriu grande experiência ao participar do Liceu de Artes e Ofícios em Modelismo Naval do Museu Nacional do Mar- Embarcações Brasileiras, em Santa Catarina conclusão em 2012, ambos da cidade de São Cristóvão. As aulas da oficina ocorreram três vezes por semana, sendo realizadas em dois encontros práticos e um teórico, durante três meses. Foram oferecidas 15 vagas para os participantes provenientes de comunidade pesqueira e/ou artesãos, os concludentes receberam certificado.

O trabalho resultou na exposição itinerante Filhos da Maré composta por exemplares em miniatura das embarcações tradicionais do litoral brasileiro. O Museu da Polícia Militar de Sergipe, sediado em São Cristóvão, foi o primeiro lugar que recebeu a prévia da exposição. O diretor do Museu da Polícia Militar, coronel Dilson Ferraz, ressaltou em entrevista para ASCOM SSP que “O museu tem por missão preservar e divulgar a memória, a história e a cultura material da PMSE. Objetiva ainda promover e realizar, através de programas

próprios, atividades lúdicos-educacionais na comunidade, com a participação das escolas de ensino fundamental e médio”, explicou. Em seguida, nas comemorações do 5º ano do aniversário da chancela de Patrimônio Mundial concedida à Praça São Francisco, a Casa do IPHAN em São Cristóvão expôs o resultado da oficina.

Para além das atividades propostas desenvolvidas pelos participantes, eles também construíram uma embarcação em tamanho real que foi sorteada entre eles.

## **PARA REFLETIR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

As ações e projetos desenvolvidos pela Casa do IPHAN em São Cristóvão propunham atingir uma diversidade de público-alvo através da educação formal ou não. No entanto visualizamos que o professor é um potencial agente multiplicador dos conceitos que sempre foram caros para compreender o patrimônio cultural e a importância de sua preservação. Por isso o foco inicialmente de atuação da Casa do IPHAN em São Cristóvão foi a oficina Sentir para Agir. E quando surgia outra ação que não era necessariamente direcionada para eles buscávamos inseri-los no que era possível, como foi o caso da Oficina Filhos da Maré, esta última foi uma experiência de tentativa para elaborar o projeto em conjunto com professores da rede pública que não deu certo.

Primeiro falaremos da Oficina Sentir para Agir, de acordo com o estudo realizado pela bolsista Marcia Arévalo, na sua dissertação de mestrado “Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial” (Arévalo, 2012):

“As três edições do ano de 2011 das Oficinas ‘Sentir para Agir’ tinham como objetivo sensibilizar 90 professores da rede escolar (pública e privada) dos quais apenas 48 professores participaram, sendo que inicialmente tivemos 61 inscritos.”

Quanto a participação dos professores nas edições posteriores percebemos diminuição, frente a procura de outros profissionais, como arquiteto, designer, monitor turístico para participarem da oficina. Optamos por receber estes outros profissionais pois entendemos que a troca de conhecimento e visão de mundo destes outros só enriqueceriam o momento.

A divulgação geralmente era feita por cartazes impressos e virtuais, visita as escolas convite direto ao diretor (a), coordenador (a) e professores, parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Ainda de acordo com a pesquisa de Arévalo ao perguntar através de questionário quais dificuldades encontradas para participarem da oficina um dos motivos que mais foi citado é que os 3 dias de oficina não poderiam ser computados como dias letivos pela direção da escola e por isso a reposição de aulas deveria ser feita.

Nas edições seguintes sofremos uma queda considerável no número de participantes, em 2012 tivemos 6 participantes – 5 professores e 1 uma socióloga, em 2013 tivemos 4 professores e em 2014 tivemos 27 participantes com turma mista – 01 designer, 01 artista plástico, 01 monitor turístico, 02 alunos do ensino médio, os demais professores.

É preciso considerar alguns elementos que possam auxiliar na nossa reflexão sobre o assunto. As edições realizadas em 2011 a 2013 foram feitas sem recursos, utilizamos o que tinha à mão, a divulgação foi deficiente, o contato foi feito direto com as escolas (direção) através de visitas e/ou participação de reuniões gerais da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2011 conseguimos “garantir público” através de parceria direta com a direção de duas escolas que encaminharam seus professores para a oficina.

Vamos abrir um parêntese para esta prática de “garantir público”, sempre que a Casa do IPHAN em São Cristóvão ou as instituições museais promovem uma ação é prática comum acordar com algum professor ou líder de algum grupo da comunidade, caso a ação ocorra em horário daquela aula ou reunião daquele grupo a presença dos alunos ou membros diretamente influenciados pelo professor ou líder adotando aquela participação como a atividade do dia. Ou seja, é muito difícil pessoas comparecerem as ações espontaneamente, geralmente aquelas que aparecem não são da cidade.

Nos demais anos não conseguimos uma adesão tão interessante das escolas.

Em 2014 foi aprovado pelo IPHAN a utilização de recurso para aplicar na realização da oficina Sentir para Agir, a divulgação foi ampla através de folhetos, cartazes impressos visual com qualidade produzido por designer profissional, e carro de som. Conseguimos ampliar as propostas de atividades do roteiro e produzir cartilha com conceitos básicos que permeiam o patrimônio cultural e informações sobre a cidade de São Cristóvão, este material objetivava auxiliar o professor na sala de aula. Material para desenvolver trabalhos em sala de aula era uma demanda constante.

Já a Oficina Filhos da Maré foi de fato ofertada para público que não necessariamente seria o professor, contudo estava previsto no projeto a ser executado com recurso do IPHAN a elaboração de cartilha onde pensamos desenvolver junto com escolas públicas um trabalho de inventário da comunidade pesqueira que vivem nos portos de São Francisco e Catamarã fazendo uma ligação com as atividades desenvolvidas na Oficina Filhos da Maré, seguindo a metodologia da cartilha de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação<sup>11</sup> foi escolhida a EMEI São Cristóvão, escola pública municipal próxima à Casa do IPHAN e aos portos, mas ao apresentar o projeto para os professores, apesar de parabenizarem a iniciativa eles recusaram a proposta, como justificativa apontaram o descaso que a gestão pública do município de São Cristóvão estava tendo com a classe [professores],

---

11 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

eles estavam sofrendo cortes de salário, havia denúncias pelo desvio de verba pública direcionada à merenda escola e confessaram desestímulo para realizar algum trabalho além daquele que já é obrigatório.

Outra tentativa de produção do inventário foi com a Escola Estadual Paulo Sarasarte que tinham aderido ao Programa Mais Educação e ao micro campo Educação Patrimonial, a ideia foi bem aceita, mas devido a questões burocráticas o tempo previsto para realização da atividade atrasou consideravelmente ultrapassando nosso limite para encerrar o contrato com a empresa que dava suporte ao IPHAN para realização do Projeto Oficina Filhos da Maré, ou seja, era preciso encerrar todas as atividades previstas. A saída foi abortarmos a ideia de inventário e a opção foi relatar na cartilha o trabalho realizado durante a oficina.

## CONCLUSÃO

As experiências oferecidas pelas ações da Casa do IPHAN em São Cristóvão nos apontam alguns elementos para refletirmos sobre o esvaziamento das nossas ações principalmente por parte do professor.

Observamos que o interesse dos professores surge durante as ações, mas não há uma procura constante por atividades, poucos são os que ultrapassam os muros das escolas, geralmente quando o faz o professor é de fora da cidade, neles aparentemente o interesse é maior.

A gestão seja ela do órgão público municipal ou da própria escola afeta consideravelmente a decisão de participar ou não das atividades, o apoio das gestões torna-se fundamental para o sucesso, ao menos quantitativo das ações. É provável que a postura de fazer apenas o que é básico e do que é obrigação seja visualizada, mas há de se verificar o porquê de tal postura, o contexto político pode ser também um fator determinante.

Investir em ampla divulgação pode contribuir para maior participação do professor nas atividades. Investir em maior articulação entre órgão público – escola – professor é desafiante, mas também pode render bons resultados.

Em âmbito macro é importante refletirmos sobre a formação de professores no curso de graduação e a atuação na realidade das escolas públicas brasileiras.

As experiências vividas através da Casa do IPHAN em São Cristóvão nos proporcionam um leque de possibilidades que podem ser exploradas por professores e outros profissionais que atuam na área de patrimônio cultural e provoca reflexão sobre a quem serve o patrimônio cultural, qual a sua importância para a cidade de São Cristóvão e de que forma deve ser abordado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Projeto Barcos do Brasil. Capturado: <http://www.portalbarcosdobrasil.com.br/>
- Bens Tombados. Capturado: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>
- Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Capturado <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/foiRegistroE.jsf>
- Saiba Mais - Programa Mais Educação. Capturado: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>
- ARévalo; Marcia Conceição da Massena. Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial. IPHAN. Rio de Janeiro.2012
- Casa do IPHAN em São Cristóvão/SE. Filhos da Maré: uma experiência da oficina de artesanato em modelismo naval. São Cristóvão/SE: IPHAN, 2015
- Lucena, Kleckstane Farias e Silva & ARÉVALO; Marcia Conceição da Massena. Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula. São Cistóvão/SE: IPHAN, 2015
- Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.
- Rampin, Sônia Florêncio. Educação Patrimonial: um processo de mediação. IN: Tolentino, Átila (org). Cadernos Temáticos 2. Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.





### CAPÍTULO III

## EDUCAÇÃO NOS MUSEUS: UMA PERSPECTIVA

CRISTINA DE A. VALENÇA C. BARROSO  
.....

O presente texto tem como objetivo discutir a relação da educação nos museus e o público visitante. Ou seja, entender a partir de que perspectiva a educação nos museus passou a ser introduzida como uma preocupação na forma de lidar com o público. Posteriormente, pretende-se questionar o acesso às informações, como a educação se manifesta nesse ambiente e qual a perspectiva que os museus tem no tocante a esse processo da relação do público/museu. Compreender as linhas traçadas pelo percurso histórico dessa relação permite identificar a partir de quando o museu desperta para o entendimento de que são instituições que podem promover a educação.

Estudos sobre a recepção, o atendimento, o uso que as pessoas fazem do espaço e a forma como o público interage dentro dos museus vem demonstrando que a partir da segunda metade do século XX a relação da educação e o público nos museus passa a ser uma preocupação para essas instituições. Ao realizar um breve histórico pode-se perceber desde quando o museu começa a se preocupar com o público e como hoje ele tem atuado no sentido de garantir a acessibilidade às informações, ao patrimônio, às coleções. Dessa forma, podemos perceber a perspectiva dos museus sobre os procedimentos de educação que acontecem nessas instituições.

De acordo com a literatura produzida sobre a temática podemos identificar que existem alguns direcionamentos específicos que tomam como ponto de partida para a discussão a perspectiva do olhar dos gestores dos museus, outros tendem analisar essa relação a partir do olhar dos educadores de museus e/ou priorizam o olhar do público. Sem querer esgotar a temática, acredita-se que devem existir outros pontos de vista já que literatura especializada escolhida para essa discussão não foi esgotada.

Ao analisar a literatura sobre o tema é possível perceber claramente essas divisões temáticas. A exemplo trabalhos como os de Marília Xavier Cury (2005) que centraliza suas análises na relação do público nos museus e o processo de comunicação percebendo como estudos de público podem contribuir para o funcionamento do museu. Propõe em seus estudos a importância da avaliação museológica como uma ferramenta que colabora no aprimoramento do trabalho institucional e, por consequência, com o aumento da qualidade do conjunto de atividades desenvolvidas pelo museu. Acredita que a partir dela os resultados tendem a ser mais positivos, afirma “A avaliação é uma ferramenta para

aprofundar a nossa compreensão do trabalho que desenvolvemos. É um meio para o refinamento profissional- e conseqüentemente institucional...”(Cury, 2005, p. 124). Nessa direção, as relações de aprendizado dentro dessas instituições tendem também a melhorar. Para Cury (2005) o estudo de público engloba “o uso que os visitantes fazem de exposições ou outras atividades ou programa públicos de museus e suas atitudes, percepções, aprendizado, motivações, comportamento e interações sociais” (Cury, 2005, p.121). Percebe-se através das análises dessa autora que o processo de comunicação e aprendizado tem clara ligação com a avaliação sistemática, processual e participativa mensurando as ações do museus. Assim, entende-se que suas análises partem de uma perspectiva do olhar do próprio museu ao compreender a importância das atividades para a consolidação de uma relação do público visitante com a instituição.

Já trabalhos como os que autores Martha Marandino (2011), Almeida (1995), Stuart (2010), Cazelli (1992), Valente (2005) demonstram uma preocupação com a percepção do público sobre o museus e suas atividades educativas. Bem como com a formação dos mediadores culturais/educadores de museus/monitores. Estudos assim refletem as motivações, percepções, recepção, aprendizagem e o uso que os visitantes fazem dos museus. Normalmente associam metodologias de coleta de dados como entrevistas, questionários, observações diretas e indiretas com a finalidade de considerar até que ponto a relação museu/público é eficiente.

Além dessas discussões apontadas, também é possível identificar trabalhos como os que são desenvolvidos de forma contínua pelo Museu da Vida (Fiocruz) sobre as relações de aprendizagem mantidas pelo público como também pelo não público. Esses estudos relatam resultados através dos quais o público ganha uma dimensão de destaque. Na realidade podemos perceber nesse tipo de trabalho um redirecionamento do eixo analítico museu/público para o público/museu. No primeiro perceberíamos um maior enfoque das discussões para as dimensões internas do museu(mesmo que o objetivo final seja atingir o público) e no segundo o público torna-se a preocupação central fazendo referência direta às suas considerações. As duas tendências aqui apontadas são de grande importância para a consolidação da área de educação nos museus, pois trazem contribuições diferenciadas mas que se complementam na visão do macro.

Para entender o museu como instituição de educação precisamos compreendê-lo como um espaço através do qual existe uma interlocução entre o visitante e o museu(espaço físico), entre o visitante e as coleções(o objeto) e entre o visitante e as informações expostas no espaço expográfico. Essa interlocução gera sensações, compreensões, experiências que funcionam como catalisadores do processo de aprendizagem. Para Díaz (2011) o processo de aprendizagem esta associado a capacidade do homem de interagir, afirma que: “o homem desde que nasce (...) começa seu percurso de aprendizagem, apropriando-se dos aprendizados acumulados pela experiência social em geral e cultural em particular...” (Díaz, 2011, p. 239). Nessa direção as experiências e as mediações que provocaram experimentações são mecanismos que contribuem para o processo de aprendizagem independente do meio ou local. Os estímulos internos e externos que as atividades museais promovem no visitante são um dos responsáveis pela oferta do que Díaz (2011) chamou de “fatores de

aprendizagem”, eles estimulam a memória, o raciocínio, a reflexão, indignações... que contribuirão para a formação de um insight, da percepção de algo, de impressões ou mesmo para para a construção de um determinado conhecimento. Afirma:

A aprendizagem humana resulta de um fenômeno de interação entre o externo e o interno, ou seja, entre o que outros nos oferecem e o que nos possuímos; como tal, existem condições, tanto externas como internas, que facilitam ou desfavorecem tal aprendizado: são os chamados fatores da aprendizagem, que como as estratégias e situações para aprender – a inteligência, a personalidade, a maturidade nervosa e a mediação social e mesmo individual – e que, segundo estejam formadas, assegurarão um ótimo aprendizado ou provocarão nele dificuldades, leves ou graves, transitórias ou permanentes (Díaz, 2011, p. 240).

De acordo com Díaz (2011) o processo de aprendizagem está relacionado com a capacidade humana de relacionar aquilo que já conhecemos com o que estamos para conhecer e que o processo de apropriação dessas novas ideias está diretamente relacionado ao amadurecimento da inteligência, da personalidade bem como da própria mediação social e individual. Esses fatores funcionam como filtros colaboradores do processo de aprendizagem. De acordo com esse autor, eles ajudam ao visitante estabelecer nexos entre o conhecido(o que está presente em suas memórias ou subconsciente) com o que está para ser conhecido/experimentado. Essas conexões provocam no visitante uma aprendizagem que é única e subjetiva. Nesse processo também devem ser considerados o acesso a informação, o domínio da linguagem e as formas de comunicação. Conforme Messias(2005):

Considerando a informação uma construção humana a partir das representações do mundo exterior em associação às significações e interpretações advindas dos processos mentais e sensíveis do homem, é possível afirmar que a linguagem atua como elemento de interação nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os conteúdos informacionais e por assim dizer na produção das informações. Esse argumento reforça a impossibilidade de dissociar a informação dos sistemas de linguagem e dos processos comunicacionais (Messias, 2005, p.173).

Diz Messias(2005) ao estudar o significado do termo “informação” que este decorre de processos mentais influenciados por significações internas e externas ao homem e que é um elemento imprescindível para o processo de comunicação. Afirma o autor que nessa relação a linguagem atua como “elemento de interação” na formulação do conhecimento. Assim, a aprendizagem de um determinado conhecimento ou informação posto nas exposições vai estar relacionada a capacidade do visitante de compreensão da mensagem e na habilidade do curador em propor uma exposição mais didática possível para que minimize as possibilidades de ruídos na comunicação entre acervo exposto e o público dos museus. Dessa forma colabora-se para a promoção da educação museal.

Ao enfatizar que a educação museal pode ser compreendida como uma das funções dos museus, assume-se o compromisso com determinados princípios que podem nortear o

fazer museológico. Ou seja, a função educativa dos museus vai discorrer em diversas áreas, por diversas formas e caminhos. Um desses caminhos trata dessa relação que os museus vão estabelecer com o público, para isso elege-se uma série de orientações que irão facilitar o processo educativo como: a qualidade na pesquisa sobre o acervo, as formas de manifestação das informações (linguagem oral, escrita e virtual), a associação de metodologias, a formação continuada dos educadores de museus, uso efetivo das orientações da corrente teórica metodológica escolhida pela equipe do museu, adequação espacial para a promoção das ações culturais e educativas, o designer da exposição e o uso de dispositivos diretos e intuitivos que colaborem com a orientação espacial e informacional.

A função educacional dos museus é um pensamento muito mais amplo/complexo. Mas se fizermos uma conversão do olhar podemos verificar que o processo educativo está contido na função da comunicação e das implicações do uso da linguagem na formalização do conhecimento, como avalia Messias (2005).

Basta então perceber que relação é essa e como deve ser investigada para que seja possível ressignificar as atividades direcionadas ao público e obter um desempenho mais eficiente. As metodologias de investigação utilizadas e disponibilizadas pelo estudo de recepção e avaliação de público é uma opção eficaz. Elas podem contribuir para percepção da forma de comunicação e as interdependências que se dá entre o público e os museus.

Entender a forma de entrelaçamento que ocorre entre o público e os museus ajuda a desmistificar que tipo de relação que o visitante mantém com as instituições museais, suas expectativas, motivações e anseios. Almeida(1995) pressupõe que as abordagens de avaliação estão ligadas não só aos aspectos relacionados acima, mas também “as especificidades da comunicação”. Afirma: “Como outras instituições culturais, os museus atraem aqueles visitantes que se identificam com suas propostas. Ao longo dos anos, os museus definiram sua imagem para o público e criaram também sua imagem do público” (ALMEIDA, 1995; 327).

Ao perceber os museus como instituições de educação a qual o visitante consegue se apropriar das ideias que estão expostas, entendemos a necessidade de constante revisão e adequação dos processos comunicativos, expográficos e de gestão. Ou seja, falar do processo educativo nos museus envolve não só os procedimentos didáticos planejados para o acolhimento, atendimento, interação e conforto, mas também implica no funcionamento eficiente de todos os outros setores da instituição. Além disso, quando discutimos sobre o processo educativo pensamos não só na forma como o público vai interagir com a instituição, mas principalmente na forma de consumo dessa exposição. Muitos autores advertem que ao longo do processo de consolidação do campo da Museologia no Brasil houve um deslocamento no eixo das preocupações em relação à exposição, elas aos poucos deixam de se investir apenas nos objetos e na forma de expô-los e passam a pensar sobre o modo como esses objetos/ informações estão sendo consumidos pelos visitantes. Essa preocupação com o público revela o crescimento dos estudos sobre a educação nos museus e a influencia deste no campo museológico.

Isto porque a apropriação das informações se configura para os educadores dos museus como um processo de aprendizagem. Toda e qualquer relação que o sujeito mantém com a instituição, visita ou mesmo investigação do acervo, pode ser caracterizada como um processo de educação. Acreditamos que esse processo não se manifesta partir de uma transmissão de conteúdo, não é essa a perspectiva. E nem apenas na possibilidade de uma transposição didática como alguns autores apresentam, mas as discussões aqui presentes entendem esse processo como uma forma de mediação cultural através da qual os visitantes estabelecem formas de apropriação do acervo dentro do cenário museal.

Para Sarraf(2008) a função do mediador/educador nos museus “tem se concentrado em minimizar o estranhamento do público e tornar o conteúdo das exposições acessíveis aos diferentes públicos.”(SARRAF, 2008:70). Dentro dessa mesma perspectiva Julia Rocha Pinto(2010) aponta que: “o mediador não é aquele que nos oferece dados, mas sim a figura que nos instiga a pensar aproximações de nosso repertório em relação ao universo das imagens.”(PINTO, 2010:02). Então a função educativa dos museus vai se configurar numa ação importante para consolidar a relação do público com o museu mantendo essa forma peculiar de apropriação de conhecimento que alguns chamam de aprendizagem, outros autores a chamam de educação não formal e outros apenas de processo educativo museal.

Como o museu colabora efetivamente para o processo de apropriação? Entendemos que os museus é um grande contador de histórias no qual o visitante é o espectador. A partir do momento que curador seleciona o tema, objetos, textos, uma expografia, uma narrativa, o designer, estabelece os parâmetros da pesquisa... nesse fazer ele está estruturando uma história pra ser contada. Essas histórias a serem contadas tem uma temática, tem uma narrativa que normalmente está diretamente ligado aos objetos que compõe o acervo. Além disso, ao pensar como esse acervo será exposto, o curador e/ou museólogo vai dar uma linearidade, uma lógica à apresentação desse acervo. E quanto mais didático for esse designer, mas fácil será a compreensão da exposição.

E essa construção faz parte da narrativa é fundamentada através das pesquisas sobre as coleções geridas pelos responsáveis pela documentação do acervo que não deve deixar passar a própria história que o objeto carrega. Esses objetos são pesquisados, catalogados, inventariados, tombados e, assim, as informações ficam disponíveis e de fácil acesso para os gestores, para os pesquisadores e para os visitantes nas narrativas das exposições. Ou seja, essas informações servirão para construir o arcabouço da história que será contada nos museus e direcionada ao público visitante.

A diferença do processo educativo entre a educação formal e não formal se encontra em outros mecanismos como: a falta de uma avaliação sistemática, normativa e meritocrática. Às vezes as informações são repassadas em sala de aula sem ao menos visualizar o objeto ou fato discutido, na maioria das vezes os alunos então em contato apenas com as imagens de objetos, representantes ou pinturas/gravuras para colaborar com os procedimentos metodológicos da sala de aula. Por fim, vale lembrar que os espaços e as normativas implicadas neles são potencialmente diferentes. Assim a história contada num museu tem efeitos diferenciados das que são contadas no espaço de sala de aula. Não estamos aqui

para valorar qual o melhor espaço para a aprendizagem, declaramos apenas que são experiências diferenciadas, e podemos arriscar afirmando que as aprendizagens nesses dois ambientes podem ser complementares.

Na literatura específica encontramos diversos autores que apresentam definições muito próximas do tipo de educação que são desenvolvidas nos espaços culturais e sobre a importância dos profissionais que trabalham com educação nos museus. Para Magaly Cabral(2010) o educador de museus é aquele que estabelece a interlocução entre o visitante e o museu, afirma: “ o educador de museu, como interlocutor privilegiado diálogo público/museu, pode participar no treinamento e equipes de segurança e na promoção da instituição.”(Cabral, 2010, p.128). Para essa autora a educação museal tem como objetivo promover a “consciência crítica e reconhecimento do ‘outro’(diferenças/afinidades)” de modo a diminuir a diferenciação social promovendo a cidadania(Cabral, 2010, p. 129). Trabalham na perspectiva de uma divisão do conceito de educação através da qual classificam em três modalidades: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. Nessa direção, os estudos de Studart (2010)confirmam o museu como instituição de educação não formal e concorda com Cabral ao acreditar que a educação museológica colabora para o processo de construção de uma cidadania, afirma que: “o objetivo da educação em museus (...) é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialética educando/educador, a construção da cidadania e o entendimento do que seja identidade”(Studart, 2010, p.143).

Seguindo esse mesmo raciocínio Vasconcellos(2010) ao discutir sobre a importância dos educadores de museus defende: “entendemos que o papel do educador deva ser o de constituir-se como fomentador de processos de discussão com base no acervo e em suas problemáticas, em função também das diferenças de público com as quais lidamos cotidianamente.”(Vasconcellos, 2010, p. 221). Dentre os autores pesquisados identificamos também Adriana Almeida (2010) que faz uma discussão também muito próxima dos autores anteriores. Almeida (2010) ao estudar o museu como um agente provedor de reflexão sobre a diversidade cultural compreende a ação do educador de museu como sendo facilitadores da compreensão das narrativas presentes nas exposições, e alerta que os educadores não devem apenas auxiliar a compreensão, afirma que: “é preciso iniciar e promover questionamentos para a construção de novas visões sobre os temas tratados e também visões críticas que possam levar à ação.”(Almeida, 2010, p. 225). Além de outros autores que irão discutir essa perspectiva da educação noa museus.

Nessa mesma direção, Pinto (2012) acredita que a ação educativa é entendida como um ação cultural “que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrange a realidade que o cerca”(Pinto, 2012, p.100). Assim podemos compreender que a literatura específica sobre o tema, de forma geral, concorda com a importância de se promover a educação dentro das instituições culturais, não só para promover acesso e inclusão social, mas como possibilidade de promover a cidadania, uma visão mais crítica da sociedade e principalmente sobre o patrimônio cultural. E nesse caminho o educador de

museus será considerado peça importante para promover essa mediação entre os visitantes, o patrimônio e os museus.

Entretanto entender o museu enquanto instituição de educação não formal é uma discussão muito recente se levarmos em consideração a história da consolidação do campo museológico no Brasil, entretanto as discussões já apontam caminhos compreensíveis de um trabalho educativo, cultural e cidadão promovido pelos museus.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Adriana Mortara. Estudos de público: a avaliação como instrumento para compreender um processo de comunicação. IN: vRevista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 5: 325-334, 1995. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revmae/article/viewFile/109245/107716>.
- Almeida, Adriana Mortara. Museus e a harmonia social: convivência na adversidade. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Cabral, Magali. Interpretando a diversidade natural e cultural. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Cazelli, Sibebe. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? / Sibebe Cazelli ; orientador: Creso Franco. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1977/1/tese.pdf>. Acesso em agosto de 2018.
- Cury, Marília Xavier. Exposição: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2005.
- Díaz, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador : EDUFBA, 2011. 396 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>
- Marandino, Martha. Por uma didática museal: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. São Paulo: USP, 2011. Tese Livre docência. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>. Acesso em setembro de 2018.
- Messias, Lucilene Cordeiro da Silva Messias. Informação: um estudo exploratório do seu conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação. / Lucilene Cordeiro da Silva Messias. – Marília, 2005. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias\\_lcs\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf).
- Sarraf, Viviane Panelli. Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade/ Viviane Panelli Sarraf. - - São Paulo: V. Sarraf, 2008.
- Stuart, Denise C. Educação em museus: produto ou processo? IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Valente, M. E., Cazelli, S. e Alves, F.: Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09.pdf>. Acesso em agosto 2018.



- Vasconcellos, Camilo. Educação em museus em um contexto global: o caso brasileiro. IN: O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.
- Pinto, Julia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte educação não formal. Revista Palíndrono, n.07. UNESP: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acesso em agosto 2018.
- Pinto, Julia Rocha. Da mediação cultural aos mecanismos de avaliação: o lugar da educação em museus de arte. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia\\_rocha\\_pinto.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia_rocha_pinto.pdf). Acesso em agosto de 2018.

# CAPÍTULO IV

## “SERGIPE VIU A GUERRA”: UMA EXPOSIÇÃO MUSEOLÓGICA NO NORDESTE DO BRASIL

ANDREZA S. C. MAYNARD

.....

Entre os dias 18 de abril e 13 de maio de 2016 uma exposição museológica [Figura 1] levou até o público que visitou o Palácio Museu Olímpio Campos, em Aracaju-Sergipe-Brasil, um pouco da experiência do país com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este capítulo apresenta a forma como a exposição foi concebida, bem como a pesquisa historiográfica que serviu de fio condutor para a sua montagem.



Figura 1. Cartaz de divulgação da Exposição “Sergipe viu a Guerra”

Eu fui a curadora e dividi a expografia como professor doutor Dilton Maynard. Nesse projeto, contamos com a colaboração da professora doutora Janaína Mello e da museóloga e professora Mestre Hildênia Oliveira. A programação visual ficou sob a responsabilidade de Hermes Menezes. E durante o período da exposição, além dos funcionários do Museu, os bolsistas Caroline Alencar e Dércio Cardoso, Katty Sá, Ana Carla Cunha e Maria Luiz Pérola Barros ajudaram a receber os visitantes. A exposição foi uma realização do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq) e contou com o apoio da FAPITEC/SE e CNPq [Figura 2].

A ideia básica da exposição foi evidenciar como os sergipanos mantiveram contato com a Guerra e como eram informados sobre o conflito bélico que ocorria naquele período. Assim, foram privilegiados três veículos de comunicação de massa: o rádio, os jornais

impressos e o cinema. A exposição procurava mostrar como cada um desses veículos traziam notícias sobre a movimentação dos exércitos e possibilitavam um entendimento a respeito de quem eram os aliados e os inimigos do Brasil no conflito. Mas a expressão “Sergipe viu a Guerra” também se refere à experiência particular do estado, quando embarcações brasileiras foram torpedeadas próximo a sua costa litorânea. Esse episódio acabou levando o Brasil a declarar guerra à Alemanha.



Figura 2. Preparação da Exposição “Sergipe viu a Guerra”, com os bolsistas Katty Sá, Caroline Alencar e Dércio Cardoso.

Durante a Segunda Guerra Mundial o Brasil sofreu uma série de ataques em alto mar. Embarcações brasileiras foram torpedeadas e afundadas por submarinos pertencentes aos países do Eixo. Os ataques foram intensificados após a III Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, sediado no Rio de Janeiro entre 15 e 28 de janeiro de 1942.

Vários navios foram torpedeados ainda durante o primeiro semestre de 1942. O rompimento das relações diplomáticas com o Eixo e os ataques às embarcações brasileiras ligou definitivamente o Brasil, e de modo particular Aracaju, à Segunda Guerra Mundial. A rigor, em 22 de março de 1941 o cargueiro *Taubaté* foi a primeira embarcação brasileira a sofrer um ataque aéreo quando estava no Mar Mediterrâneo, no Egito. A responsabilidade foi creditada à Alemanha.

A partir de fevereiro de 1942 as investidas contra os navios mercantes brasileiros tornaram-se mais frequentes. Na costa norte-americana foram atacados os cargueiros *Buarque* (15 de fevereiro), *Olinda* (18 de fevereiro), *Arabutã* (7 de março) e *Cairu* (8 de março). No Atlântico Norte-central foi torpedeado o *Cabedelo* (25 de fevereiro), o *Paraíba* (1º de maio) e o *Comandante Lira* (18 de maio). No mar do Caribe foram atacados o *Gonçalves Dias* (24 de maio), o *Alegrete* (1º de junho) e o *Paracuri* (5 de junho). Além dos que foram atingidos no Oceano Atlântico como o *Pedrinhas* (26 de junho) e o *Tamandaré* (26 de julho), o *Barbacena* e o *Piave* (ambos em 28 de julho). Mas os piores ataques estavam por vir.

Entre os dias 15 e 17 de agosto de 1942 o submarino alemão U-507, comandado pelo capitão de corveta Harro Schach, realizou “manobras livres” na costa brasileira, ocasionando a morte de centenas de pessoas. Cinco embarcações levavam 837 pessoas a bordo, quando foram encontradas e atacadas pelo U-507. Em decorrência do afundamento das embarcações *Baependy*, *Araraquara*, *Aníbal Benévolo*, *Itagiba* e *Arará*, 652 pessoas morreram<sup>12</sup>. Civis e militares, homens, mulheres e crianças padeceram da ofensiva por parte da marinha alemã.

O *Baependy*, *Araraquara* e o *Aníbal Benévolo* foram atingidos no litoral do estado de Sergipe, já o *Itagiba* e o *Arará* estavam no estado da Bahia quando foram encontrados pelo U-507. Como estavam navegando próximo à costa, as pessoas que estavam nessas embarcações apareceram nas praias sergipanas e baianas após os ataques do submarino nazista. Alguns sobreviventes, outros mortos, chegaram até as praias sergipanas e chamaram a atenção da população local.

O choque causado pelos torpedeamentos foi uma experiência sem precedentes. As imagens dos cadáveres encontrados nas praias são chocantes. Corpos inchados (ou partes de corpos humanos), mutilados, machucados, arranhados, nus. Os moradores de Aracaju puderam presenciar homens, mulheres e crianças em situação degradante. À aversão dos aracajuanos se juntava o medo de que a Guerra trouxesse consequências ainda piores à cidade. Havia uma necessidade urgente de se proteger e de se informar sobre os autores dos torpedeamentos.

Diante deste quadro, os cinemas foram capazes de promover momentos de escapismo, e também conseguiram atualizar sobre o que acontecia nos campos de batalha. Esse era um meio de comunicação de massas, assim como o rádio e os jornais impressos, que ajudava a população se informar sobre o conflito. A exibição de cinejornais e de filmes comerciais de longa-metragem cujo tema era a Guerra, oferecia uma leitura específica sobre o que estava acontecendo no mundo.

A população aracajuana, com 59.031 habitantes<sup>13</sup>, podia encontrar divertimento e informação nos estabelecimentos que exibiam filmes. Nesses espaços era possível esquecer, durante as sessões cinematográficas, os problemas cotidianos e da Guerra, ao mesmo tempo em que se podia informar sobre os países envolvidos, as armas, o inimigo a ser enfrentado pelo Brasil. Para uma população majoritariamente analfabeta, segundo dados o IBGE, as imagens que apareciam nas telas dos cines ajudavam na compreensão sobre o enfrentamento bélico. A programação dos cines não se resumia à exibição de um filme. Além do filme principal, era comum que fossem exibidos cinejornais nacionais e internacionais, episódios de séries e outras atrações.

O cine Rio Branco (localizado à Rua João Pessoa), o Rex (inicialmente à Rua Pacatuba e mais tarde à Rua Itabaianinha), o São Francisco (à Praça Siqueira de Menezes, na Colina do Bairro Santo Antônio), o Guarany (à Rua Estância com a Avenida Pedro Calazans) e o Vitória (à Rua Itabaianinha) funcionaram em caráter regular durante os anos da Guerra. Eles exibiam principalmente filmes norte-americanos e se constituíam numa das poucas

12 Cf. AGRESSÃO: Documentário dos fatos que levaram o Brasil à Guerra. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1943, p.19.

13 Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Recenseamento Geral do Brasil [1º de Setembro de 1940]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

opções de lazer durante os anos do conflito. É preciso destacar que esse era também um espaço que propiciava interações sociais aos aracajuanos.

Esses cinemas recebiam todas as classes e traziam uma programação variada. Os jornais impressos divulgavam os filmes, informando a data de estreia, valor dos ingressos, horário das sessões. Estes documentos registraram a movimentação em torno desses espaços.

Na exposição o cinema apareceu de uma forma mais geral, procurando estabelecer a singularidade do momento vivido e a produção cultural norte-americana, uma vez que a expressiva maioria de filmes exibidos no Brasil, e particularmente em Sergipe, vinham de Hollywood. Assim, o público que visitou a exposição foi informado de que já em 1939 a Guerra passa a ser um tema relevante na produção fílmica estadunidense. Além de abordar as armas, meios de transporte e comunicação, campos de batalha, os filmes também traziam uma representação do nazista, que era inimigo tanto dos Estados Unidos quanto do Brasil. Esses filmes, classificados como “antinazistas”, explicavam ao público como pensava e agia o inimigo, além de mostrar como ele se vestia, como se portava, em quais espaços transitava e quais ideais defendiam.

Nesse sentido os filmes exibidos pelos cinemas de Sergipe explicavam o funcionamento do universo nazista para as pessoas que viviam no Nordeste do Brasil. A exposição trazia um mapa da linha de bondes de Aracaju, indicando a localização dos principais cinemas. Foram colocadas imagens com anúncios jornalísticos que anunciavam as sessões cinematográficas, indicando preços e horários de exibição. Também foram reproduzidas roupas utilizadas no período, de acordo com revistas femininas publicadas no Brasil, como *Vida Doméstica* e *Fon-fon*. Um manequim adulto e outro infantil traziam réplicas de roupas da década de 1940.

Os jornais impressos foram outro meio importante para a população de informar a respeito do conflito. Periódicos a exemplo do *A Cruzada*, *Folha da Manhã*, *Correio de Aracaju*, *Sergipe Jornal*, *O Nordeste* e *Diário Oficial do Estado de Sergipe*, eram editados e publicados em Aracaju durante a Segunda Guerra Mundial. Eles traziam notícias sobre o que estava acontecendo no teatro de guerra e também se preocupavam em manter os sergipanos informados acerca do que ocorria no Brasil e em Sergipe. Quando ocorreram os torpedeamentos, as capas dos jornais trouxeram manchetes sobre o que havia ocorrido.

A exposição levou imagens dos jornais sergipanos e também expôs outros periódicos, como uma edição da revista brasileira *O Cruzeiro*, que noticiava os torpedeamentos. Num expositor de pé, a revista *O Cruzeiro* estava mostrando uma longa matéria sobre o que havia acontecido.

A Guerra continuava se desenrolando longe de Aracaju. No entanto os jornais impressos, o rádio e os cinemas traziam o conflito para o dia a dia da cidade. Em meio a uma programação variada de músicas, programas de auditório e retransmissões de emissoras como a BBC, de Londres, a rádio sergipana era apreciada pelos ouvintes aracajuanos. Segundo Dilton Maynard “em 1939 Sergipe ganhou a sua primeira rádio. Dona do prefixo da

PRJ-6, ela foi batizada como Rádio Difusora Aperipê de Sergipe”<sup>14</sup>. Poucos possuíam um aparelho de rádio receptor àquela época. Era comum que as pessoas se aglomerassem em torno dos aparelhos que havia pela cidade para acompanhar as músicas e as notícias sobre o conflito na Europa. A exposição tinha uma réplica de um rádio estilo “capelinha”, de 1932 [Figura 3].

A Guerra era lembrada a todo o momento. Os jornais impressos e programas de rádio incluíram boletins de notícias sobre o conflito, enquanto os cinemas exibiam documentários e cinejornais. Além disso, a programação passou a incluir um número maior de filmes de longa-metragem sobre a atuação dos países beligerantes. A exposição teve um enfoque nos meios de comunicação de massa, mas também se preocupou em situar o visitante acerca do conflito em si e sobre a realidade vivida pelos sergipanos naquele período.

Após explicar o propósito da exposição, o visitante era elucidado acerca do que havia sido a Segunda Guerra Mundial, quais países participaram e que o Brasil havia se posicionado ao lado dos Aliados. Após um infográfico com vários uniformes de países diferentes, um manequim trazia a réplica de um fardamento de soldado da Força Expedicionária Brasileira (FEB) [Imagem 4].



Figura 3. Réplica de radio Capelinha, 1932.



Imagem 4. Réplica de uniforme do soldado da Força Expedicionária Brasileira.

14 MAYNARD, Dilton. Ecos da Memória: notas sobre a era do rádio em Sergipe. In. MAYNARD, Andreza S. C.; Maynard, Dilton C. S. Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011, p. 65-66.

Sobre o cotidiano em Sergipe, foi ressaltada a existência de algumas dificuldades experimentadas na década de 1940, como a constante subida de preços, os próprios torpedeamentos e a necessidade de conseguir voluntários para as fileiras do exército brasileiro. A presença de sergipanos na tropa que seguiu do Brasil para lutar na Itália, naturalmente aumentava o interesse da população pela Guerra. O jornal *Correio de Aracaju* chegou a publicar uma coluna intitulada “Expedicionário Sergipano”, na qual traçava um perfil dos rapazes que passaram a integrar a FEB. Alguns exemplares do jornal foram expostos ao público que visitou a exposição.

Por fim, pode-se afirmar que a exposição evidenciou como os meios de comunicação trouxeram a Segunda Guerra Mundial para o dia a dia dos sergipanos. O conflito era noticiado a partir de três tipos de meios de comunicação de grande alcance: o jornal impresso, o rádio e o cinema. Num mundo conectado por meios de comunicação que davam notícias em caráter imediato, já não era possível permanecer incólume ao que acontecia no mundo.

Os jornais impressos dedicavam espaços importantes, como a primeira página, às notícias da Guerra. Mas exigia a habilidade da leitura, algo rarefeito à época. O rádio possuía grande abrangência, mas era preciso ter um aparelho receptor para acompanhar os boletins da Guerra que integravam a programação dos estúdios transmissores. O cinema incluiu a Guerra em sua programação a partir dos cinejornais (jornais cinematográficos), dos filmes comerciais de longa-metragem e até mesmo dos desenhos animados.

Para concluir, cabe ressaltar que a exposição cumpriu o seu objetivo, qual seja, o de relatar a experiência de Sergipe com a Segunda Guerra Mundial de uma forma lúdica e didática. A mescla de textos escritos, imagens, objetos e projeção cinematográfica procuravam tornar uma realidade distante no tempo, acessível aos visitantes em 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ferro, M. (1992). *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra S. A., 1992.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Maynard, A. S. C. (2013). *De Hollywood a Aracaju: a Segunda Guerra Mundial por intermédio dos cinemas (1939-1945)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História e Sociedade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP.
- Maynard, A. S. C.; Maynard, D. C. S. (2011). *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Sahlins, M. (2007). *Cultura na prática*. 2 ed. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

# CAPÍTULO V

## PAISAGEM E PATRIMÔNIO CULTURAL NUM CONTEXTO GEOGRÁFICO: UM OLHAR DE SÃO CRISTÓVÃO, SERGIPE, BRASIL.

ANÉZIA MARIA FONSÊCA BARBOSA  
.....

### INTRODUÇÃO

O Brasil possui sob seu território diversas áreas que estão destinadas para a conservação, sejam elas para manutenção da natureza com a menor interferência antrópica, ou nas áreas de natureza social, como é o caso das cidades históricas, que foram tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por apresentarem legado histórico de imensurável relevância para a sociedade.

É dentro desse contexto que esse artigo foi elaborado, analisando a importância da cidade de São Cristóvão e as marcas deixadas na paisagem a partir das construções erguidas no seu tecido urbano, que fizeram desse município localizado no estado de Sergipe na região Nordeste do país (Figura 1), um dos mais importantes cenários de dominação entre os séculos XVI e XIX dos povos europeus no Brasil entre os períodos colonial e imperial (Ibge, 2018).

A cidade de São Cristóvão foi fundada em 1590, assumiu o posto de capital da Província de Sergipe, foi palco de diversos conflitos entre povos colonizadores por apresentar condições de desenvolvimento comercial elevado, esse aspecto se constituía como o principal na base de manutenção da colônia em subordinação à metrópole europeia.

Ademais, São Cristóvão vai estruturando-se dentro de uma lógica de percepção paisagística, onde o relevo é formado predominantemente por colinas, aonde as mesmas vão provocar uma divisão na distribuição da população local, ou seja, as famílias mais ricas viviam na parte alta da cidade, as questões ligadas a religião vão ser a marcar dessa parte da cidade. Enquanto que as famílias mais abastadas, ou pobres, viviam na parte baixa das colinas nas proximidades do rio e das primeiras indústrias.

Dentro desse contexto, a paisagem passa a ser uma marca de importância significativa na análise de organização do espaço geográfico local, pois ela é um dos componentes que mais explicam as diversas formas de ações da sociedade no espaço que vivemos. Compreender a paisagem é, portanto, entender o modelo como a humanidade organiza seu espaço de trabalho e moradia ao longo da vida. Por isso, é que na paisagem encontramos a soma de tempos diferentes que proporciona analisarmos os legados deixados pelos nossos antepassados e confrontar com as formas de atuação da sociedade contemporânea.





Figura 1. Município de São Cristóvão-SE.

Santos (2008) reforça essa discussão anterior quando considera que, a paisagem assume uma condição que representa o conjunto de ações antrópicas que para cada momento histórico-industrial a necessidade da população será sempre diferenciada. Destarte, o artigo tem como objetivo analisar a partir da paisagem como o patrimônio cultural expresso na arquitetura urbana, pode contar as histórias da população de São Cristóvão e as interferências dos dias atuais.

A questão chave aqui norteadora da pesquisa foi: De que maneira a sociedade contemporânea ver a paisagem urbana de São Cristóvão como um legado histórico-cultural para a população de Sergipe?

## MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida tendo como base o método histórico, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 106) esse método parte do princípio de que “as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função”. É nessa perspectiva que procuramos fazer uma análise do espaço geográfico, de maneira mais reflexiva e crítica, podendo a partir de uma linha do tempo abrangendo o processo de evolução da sociedade ao longo dos tempos.

Santos (1985) destaca que a análise do espaço geográfico pode ser também entendida, como uma ponderação crítica dos seguintes componentes integrados: forma, função,

estrutura e processo. Esses contextos são fundamentais para compreendermos o método geográfico de avaliação do meio produzido pela sociedade em cada momento da história. Para esse artigo, aplica-se como justificativa de leitura crítica do espaço urbano de São Cristóvão em Sergipe.

Quanto ao percurso metodológico, o trabalho contou com três momentos, o primeiro foi na etapa denominada de gabinete, onde foi realizado um levantamento secundário de todo o material bibliográfico e fichamento dos textos e livros. A outra etapa, constituiu o que denominamos de levantamento primário, que tem no trabalho de campo o marco principal dessa etapa.

Assim, o trabalho de campo baseou-se no reconhecimento da área de pesquisa e, posteriormente no levantamento fotográfico da cidade, bem como foi possível fazer uma entrevista informal com alguns moradores. De posse desse material retornamos ao gabinete para realização da análise e compilação dos dados e elaboração do trabalho escrito, além de uma apresentação em Powerpoint, que contou como parte da programação da Semana Nacional de Museus, realizada na cidade de São Cristóvão no Museu de Sergipe no ano de 2018, numa atividade em conjunto com a Universidade Federal de Sergipe (UFS/ Brasil) e a Universidade de Extremadura (Espanha).

## DAS CONSTRUÇÕES ARQUITETÔNICAS PARA O CONTAR DA SUA HISTÓRIA: SÃO CRISTÓVÃO A PARTIR DE UM OLHAR GEOGRÁFICO.

A cidade de São Cristóvão possui no seu tecido urbano um conjunto arquitetônico que pode ser considerado um museu a céu aberto no interior sergipano, nele é possível montar em narrativas dos pesquisadores da história da cidade, como eram os modos de vida dos primeiros povos que habitaram o atual estado de Sergipe. O poder religioso no papel de organização e dominação do espaço é bem evidente, sobretudo, quando é observado as construções de igrejas (Figura 2).

As marcas do passado, como expresso na figura 2, dão uma configuração na paisagem local, a divisão espacial entre os donos do meio de produção como os proletariados ficam bem caracterizadas nas igrejas, pois possuem templos religiosos para cada um segmento da camada social. Essa segregação espacial vai ao longo dos anos dando lugar para uma mistura mais homogênea da população.



Figura 2. Igreja de São Francisco. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Nesse sentido, a paisagem assim como o espaço, têm um caráter dinâmico e acompanham as transformações provenientes da sociedade. O tecido urbano vai ao longo dos tempos somando diversas construções, que na maioria das vezes acompanham o perfil arquitetônico mais recente, bem característico no século XX e podendo ser observado nas figuras 3 e 4, a seguir.

Segundo Santos (2006) as próteses existentes no espaço cultural dão um sentido de continuidade de uso e reorganização da sociedade num tecido urbano cada vez mais dinâmico. As figuras 3 e 4 representam essa dicotomia entre o que registe no tempo e o que foi implantado para contar uma nova história.

Sabemos que nem sempre o passado é tido pela população atual como algo que tenha “*sentido*” de permanência no espaço geográfico. No Brasil, é comum encontrar áreas, especialmente no centro das cidades, onde a história contada na arquitetura é totalmente destruída para dá lugar a um novo seguimento comercial, nos dias atuais, os estacionamentos privados são as maiores representações dessa nova etapa histórica a ser implantada na paisagem, cuja intenção é somente reprodução de capital.

Nesse sentido, é que se considera a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas para a manutenção e /ou conservação da nossa história cultural, tais políticas devem estabelecer medidas de recuperação de áreas



Figura 3. Soma de tempos diferentes na paisagem. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 4. Rugosidade e persistência na paisagem ao longo dos séculos. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 5. Praça São Francisco em São Cristóvão – SE. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

que foram tombadas e transformadas em patrimônio cultural material (Figura 5) com a finalidade de deixar o passado registrado como forma de preservar a origem de uma sociedade.

A figura 5 apresenta a Praça São Francisco, essa é uma das áreas que traz um simbolismo de grande relevância para a cidade de São Cristóvão, pois nela se encontram prédios que caracterizavam como a dominação europeia, tinha na religião sua base de povoamento das primeiras cidades brasileiras. Destarte, identificar esses símbolos como patrimônio cultural caminha no sentido de incluir a ideia de desenvolvimento sustentável dessas localidades, que justificam nas práticas econômicas a sobrevivência de populações marginalizadas e/ou tradicionais que a partir da valorização de sua cultura pode promover a geração de emprego e renda.

Cabe nesse contexto destacar que, geralmente essas cidades de forte caráter de preservação cultural, são as mais alinhadas no crescimento quantitativo da prática do turismo, como um fator complementar que justifica a necessidade da intervenção governamental no tombamento do conjunto arquitetônico local, com um viés especificamente de produção econômica.

Corroborando com Cruz (2003) essa condição apresentada em cidades com perfis semelhantes ao de São Cristóvão, poder mobilizar grandes contingentes de pessoas de diversas partes do país e do mundo que durante o ano, buscam estar em destinos turísticos que contenham parte da história de formação territorial do Brasil.

É relevante considerar também que no Brasil, em espacial, as políticas de patrimonialização dos espaços urbanos, só tiveram um crescimento mais expressivo quando houve a necessidade de se promover a preservação cultural, em meados da década de 1930 do século passado. Momento esse que o país já estava atravessando cobranças de ordem mundial na aquisição de políticas mais efetivas que tivessem como objetivo incluir um modelo de educação patrimonial, etapa essa, importante no aprimoramento de ações que levam ao desenvolvimento de medidas prioritárias no campo da preservação do espaço urbano.

Assim, confirmando com Santos (1985) as formas sociais vão na leitura do espaço geográfico ganhando novas funções e estruturas ao longo de um processo que pode ser contado na história por cada elemento ou símbolo presente na paisagem como um todo (Figuras 6 e 7).

As figuras 6 e 7 se complementam quando se destaca a soma dos tempos desiguais na organização do espaço local. Como foi dito anteriormente, a cidade de São Cristóvão na sua base geomorfológica promoveu de maneira bem distinta as formas de utilização do espaço. O relevo característico de colinas passou a representar com um aliado na divisão social e desse modo, deu para a zona urbana, formas diferenciadas de necessidades reprodução espacial.

No entanto, as áreas construídas nas bases das colinas por contar com o povoamento de um segmento populacional de poder aquisitivo mais abastado, ficaram poucas marcas do

passado que representaram o modelo de organização espacial original da cidade. A estação de trem e as poucas igrejas seculares que ainda permanecem erguidas na paisagem, formam os principais conjuntos arquitetônicos que contam a história da cidade na parte mais modificada pela ação econômica local.

A implantação de uma diversificada rede de indústrias e comércios, alinhada aos outros serviços que são complementares e bem característicos daqueles desenvolvidos nas cidades, especialmente quando se fala da ampliação do setor terciário, foram gradativamente mudando a paisagem urbana, sobretudo, nas áreas que residiam a sociedade mais pobre, residentes nas áreas baixas das colinas.

Um fator é importante aqui destacar que é o preço inferior desses terrenos, em relação àqueles localizados no topo das colinas, foram condições fundamentais para promover um ordenamento territorial mais rápido e intenso, que não levou em consideração a história contada nas suas construções. Desse modo, é perceptível na paisagem as mais variadas formas de intervenções sociais que fazem desse tecido urbano fragmentado e articulado dentro de uma lógica de organização econômica (Corrêa, 1993).

## CONCLUSÃO

A paisagem é o componente geográfico mais próximo das ações da sociedade, todos os dias são reorganizadas conforme suas necessidades e por esse motivo passam a ser dinâmicas. Para que elas possam contar a história de um povo e permanecer no cenário local, é necessário haver intervenções de ordem governamental para estabelecer a implantação de medidas que levem a tornar uma cidade como patrimônio histórico cultural, como foi o caso de São Cristóvão.



Figura 6. Vista de São Cristóvão em dois planos de paisagem.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 7. Primeira estação de trem da cidade.  
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Somente como processo de tombamento realizado em algumas ruas e praças da cidade reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), é que os gestores municipal e estadual foram criando competentes que levassem a divulgação mais efetiva entre a sociedade do Brasil e do Mundo, da importância do legado cultural deixado pelos colonizadores no processo de organização territorial de Sergipe que deixaram marcas profundas na cidade de São Cristóvão.

Na atualidade, essas áreas tombadas pelo IPHAN constituem um recurso exposto no tecido urbano local, de grande riqueza histórica podendo servir como fonte e material didático para o desenvolvimento de aulas de campo com caráter multidisciplinar. Os espaços aqui apresentados neste artigo são palcos de várias manifestações sociais, que só enriquecem cada dia a história do lugar e podem envolver instituições como escolas, universidades, templos religiosos e museus dentro de uma dinâmica educacional que expliquem todo o processo de dominação política, econômica e social que marcaram a formação territorial de Sergipe e os desdobramentos seguidos ao longo dos séculos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corrêa, R. L. (1993). *O espaço urbano*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Cruz, R. de C. A. (2003). *Introdução à Geografia do Turismo*. 2ª ed. São Paulo: Roca.
- IBGE (2018): [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html)
- IBGE (2019): [www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico](http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico)
- Marconi M de A.; Lakatos. E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas.
- Santos, M. (1985). Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. In: *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica, razão e emoção*. 4 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- São Cristóvão (SE). *Prefeitura*. (2015). Disponível em: <http://www.saocristovao.se.io.org.br/historia>.



# CAPÍTULO VI

## EDUCAÇÃO ESPELEOLÓGICA E SUA INTERAÇÃO COM O MUSEU

CHRISTIANE RAMOS DONATO  
.....

### INTRODUÇÃO

A Espeleologia é a ciência que estuda as cavernas, possui base metodológica e teórica interdisciplinar, uma vez que todos os aspectos relacionados ao ambiente interno e externo às cavernas são analisados. As cavernas são cavidades naturais subterrâneas acessíveis ao homem, incluindo seu corpo rochoso e ecossistema interno, formadas por processos naturais (Brasil, 2008).

Esses ambientes naturais são bens da união (Brasil, 1988) com importância ambiental, para o desenvolvimento e para a sociedade/história/cultura (Donato, 2011; Lino, 2001). As cavernas podem servir como exemplos de objetos complexos, os quais podem ser abordados interdisciplinarmente pelas diversas disciplinas do Ensino Básico. A partir da educação espeleológica, pode-se divulgar a ciência Espeleologia, conscientizar um maior número de pessoas quanto à importância das cavernas e auxiliar na conservação das mesmas.

Em Sergipe são registradas 114 cavernas registradas e disponibilizados pelo Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas – CECAV distribuídos em 20 municípios: Areia Branca, Campo do Brito, Canindé do São Francisco, Divina Pastora, Gararu, Itabaiana, Japarutuba, Lagarto, Laranjeiras, Macambira, Maruim, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora do Socorro, Poço Redondo, Porto da Folha, Rosário do Catete, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Siriri e Tobias Barreto (Cecav, 2018).

As cavernas sergipanas vêm sendo estudadas há alguns anos por organizações amadoras e científicas, no entanto, as informações produzidas por estas muitas vezes não foram divulgadas, e quando eram transmitidas, possuíam uma linguagem técnica (Donato & Dantas, 2009). Esses fatores, aliados à forma como esses conteúdos são apresentados nos livros didáticos (utilização de exemplos fora da realidade regional), prejudicam o professor, que, por falta de informações locais, acaba excluindo esse tema de suas aulas, ou preparam aulas tediosas e sem significado para o aluno (Ferreira *et al.*, 2014).

A educação é um fator de desenvolvimento e de risco da memória espeleológica. Por ser um processo que envolve interações e interdependência de ações entre os atores envolvidos,



os interesses e conhecimentos prévios existentes sobre o tema a ser abordado influenciam positivamente ou negativamente os resultados a serem alcançados a partir de práticas educativas.

A educação constitui-se como fator de desenvolvimento da memória espeleológica ao possibilitar que novas gerações tenham acesso ao conhecimento. Esse conhecimento pode ser passado formalmente aos estudantes dos diversos níveis de escolaridade. Enfatiza-se como prioritária a divulgação do conhecimento espeleológico para as crianças durante o ensino infantil e fundamental menor, período em que estarão construindo hábitos e visão geral da cultura que as rodeia, tendo uma melhor assimilação de um aprendizado afetivo, comportamental e conceitual sobre tema pouco explorado. A partir de experiências positivas com visita a exposições museológicas, cavernas artificiais, virtuais ou reais, a educação gera sentidos positivos sobre ambientes cavernícolas. Nessas atividades de campo é possível disseminar boas práticas de conservação da memória espeleológica, o que auxiliará no desenvolvimento da mesma (Donato & Souza, 2015).

Entretanto, a educação é fator de risco para a memória espeleológica ao promover o silenciamento do tema, por não apresentar sua importância às novas gerações. Sem conhecer as cavernas não há como compreender sua importância e construir uma memória espeleológica social. Não obstante, é possível evidenciar o tema de maneira inadequada. Seja levando os alunos a atividades de campo utilizando ações educativas não sustentáveis, seja gerando sentidos negativos sobre ambientes cavernícolas, a partir das experiências vivenciadas. Esses riscos à memória espeleológica são ampliados devido à falta de conhecimentos que o professor possui sobre o tema, ausência de planejamento ou de estrutura adequada para realização das atividades em campo.

A preocupação em elaborar recursos e proporcionar em museus e/ou exposições itinerantes museológicas, ambientes de aprendizagem com um tema regional, deve-se à intenção de se abordar a educação como fator de desenvolvimento da memória espeleológica e valorizar a aprendizagem significativa, a qual tem como princípio que o indivíduo para aprender verdadeiramente precisa que o conteúdo seja o mais próximo de sua realidade (Moreira, 2006). A partir de 2008, em Sergipe, deu-se início à elaboração de materiais didáticos para revitalizar o ensino de ciências e auxiliar na aprendizagem significativa sobre ecologia e espeleologia por meio de exemplos de cavernas sergipanas com a construção de CD-ROMs (Donato & Dantas, 2009; Custódio *et al.*, 2013). Tendo essas experiências como base, foram escolhidos dois objetos didáticos para serem construídos neste trabalho, foram eles: dois recursos de aprendizagem (um modelo didático-inclusivo – maquete de caverna 3D e banners autoexplicativos sobre temas relacionados à Espeleologia).

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi desenvolver recursos a serem expostos em ambiente de aprendizagem, seja museu ou exposição museológica itinerante, para revitalização do ensino, a partir da divulgação científica da Espeleologia no Estado de Sergipe. Os objetivos específicos foram: (1) construir modelo didático de um ambiente cavernícola (meio interno e externo) e material de apoio autoexplicativo; (2) realizar exposições em museus ou itinerantes com o modelo didático de um ambiente cavernícola; (3) ampliar o

acesso aos recursos didáticos construídos, a partir da doação dos mesmos para o Museu Arqueológico de Sergipe (MAX). A finalidade deste trabalho foi revitalizar o ensino, apresentando conteúdos complementares que auxiliem as discussões interdisciplinares sobre meio ambiente, ecologia, geografia, história e conservação, utilizando as cavernas como exemplos. Aspirou-se também a sensibilização ambiental acerca da importância das cavernas, o que pode auxiliar na conservação desses ambientes em Sergipe.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi de natureza aplicada, pois teve finalidade prática e seus resultados foram utilizados para revitalização do Ensino, divulgação científica da Espeleologia e promoção da conservação dos ambientes cavernícolas (Marconi & Lakatos, 1999). Possuiu como base teórico-metodológica a Antropoestética.

O termo antropoestética da memória demarca-se pela predominância do homem e não da ciência antropológica. O design teórico-conceitual é humanista com expressões na dialética e na dialógica (Morin, 2000) e expressa uma complexidade na construção de suas expressões. Sendo assim, uma de suas características é assumir e reconhecer a própria complexidade do mundo-vida como fenômenos-acontecimentos singulares e não como elementos comparáveis pelo grau de sofisticação de medidas ou interpretação reduzida a um aporte teórico isolado que ilumina os resultados da pesquisa (Silva, 2013, p. 133).

A Antropoestética foi utilizada para compreender os sentidos do ser humano nas diversas perspectivas, auxiliando na construção e divulgação dos recursos em ambiente de aprendizagem (museus e exposições itinerantes museológicas). Nesse sentido, os produtos educativos criados tiveram intenção estética, a qual é uma forma de registro que se vincula à memória inscrita coletivamente por um grupo cultural instituído socialmente (Silva, 2013).

A pesquisa foi executada em três etapas: (1) produção do conteúdo dos recursos de aprendizagem; (2) elaboração dos recursos de aprendizagem (maquete de caverna 3D, e banners autoexplicativos); e (3) entrega e divulgação dos recursos de aprendizagem.

## **MATERIAIS E MÉTODOS DE ELABORAÇÃO DE CADA RECURSO E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

### **Maquete de caverna 3D**

Esse modelo didático foi confeccionado em três dimensões (3D), para auxiliar a percepção visual e tátil das características representadas e tem legenda de suas estruturas constituintes também em braile. A maquete de caverna 3D possui 1 m<sup>2</sup> de tamanho, foi construída tendo como materiais principais o biscoito natural e o biscoito preto, tintas de tecido, folhas de isopor, espuma, madeira e emborrachado.

Foi construída em três meses pela artista plástica Flaviane Vieira dos Santos com recursos advindos da FAPITEC (Edital FAPITEC/SE/FUNTEC/CNPq nº 02/2015 – Olimpíadas e Popularização da Ciência). Para confecção foram utilizadas fontes visuais (fotos e esquemas) para identificar os aspectos gerais constituintes de uma caverna a serem replicados em pequena escala na maquete.

O modelo foi testado por deficiente visual, para detectar se era possível identificar as peças, diferenciando-as pelo tato. Também foi analisado se a legenda em braile estava correta e adequada (Vaz *et al.*, 2012).

### **Banners autoexplicativos**

Como a intenção era de a Maquete fazer parte de exposições itinerantes e por nem todos terem conhecimento da existência de cavernas no Estado de Sergipe, foram elaborados 3 banners em lona de 100 cm de altura por 90 cm de largura, com temas relacionados à Espeleologia a serem utilizados como suporte didático para compreensão da maquete de caverna 3D. Os conteúdos escolhidos para a elaboração dos banners foram: (1) Ambiente Cárstico em Sergipe; (2) A formação de cavernas e suas feições; (3) Morcegos Cavernícolas do Estado de Sergipe.

Nas exposições, a depender do objetivo da mesma, podem ter a utilização dos banners reduzida ou suprimida, uma vez que o tema da exposição pode ser algo mais amplo ou apenas relacionado a uma das temáticas possíveis de serem trabalhadas com a maquete de caverna 3D.

### **Resultados e discussão**

A maquete de caverna 3D (Figura 1) é um modelo didático do ambiente cavernícola que possui características internas e externas de uma caverna. O modelo didático foi escolhido por possibilitar a interação visual e tátil para conhecer as características físicas do ambiente cavernícola (Vaz *et al.*, 2012). Foi mais uma opção de recurso didático lúdico, interativo e inclusivo para pessoas com deficiência visual. Dessa forma, após o teste inicial se estava completamente adaptado ao uso inclusivo, feito por um colaborador com deficiência visual, a legenda em braile foi trocada, passando de pontilhados feitos com tinta relevo (mas com espaçamentos não padronizados), para papel cartão com as palavras impressas em braile.

Essa inclusão ou acessibilidade é possível a partir da construção do modelo com material durável e seguro para manuseio, o que possibilita a apreensão do conhecimento de maneiras diversas com um mesmo recurso didático. A acessibilidade a informações de um tipo de ambiente espalhado pelo território sergipano, mas pouco divulgado possibilita a revitalização do ensino, o diálogo interdisciplinar e a aprendizagem significativa de conceitos científicos apresentados em uma perspectiva mais ativa e integradora (Pelizzari *et al.*, 2002).

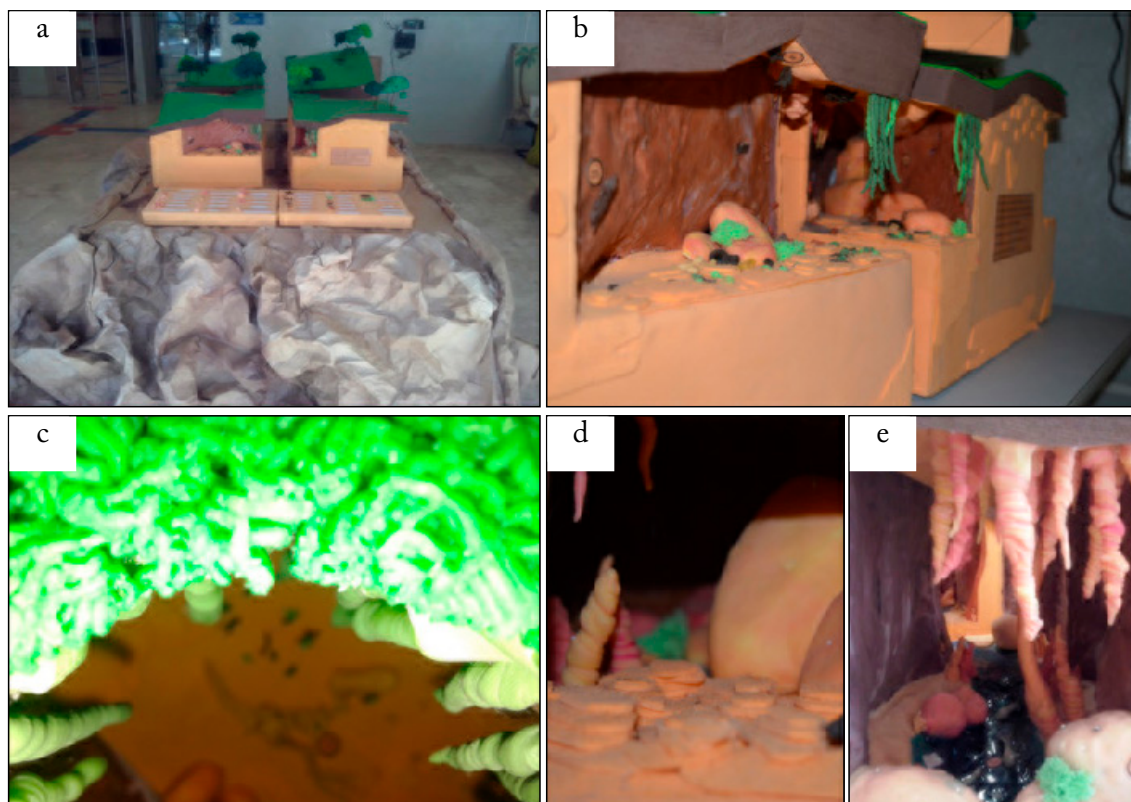


Figura 1. a) Visão panorâmica da maquete de caverna 3 D; b-e) Visão dos detalhes da maquete. Fotos: a, e - Christiane Ramos Donato (2016); b,c,d - Mário André Trindade Dantas (2016).

O modelo didático do ambiente cavernícola e os banners autoexplicativos foram primeiramente expostos no hall de entrada da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN/UFS), em São Cristóvão, na Exposição Veredas da Terra (Figura 2). A receptividade quanto à interação com a maquete foi perceptível. Com transeuntes tirando fotos, tocando, conversando com os monitores, solicitando mais explicações. As frases mencionadas transmitem: admiração - “Uau! Quero uma para mim também!”-; elogio ao trabalho da artista - “Caramba, uma pessoa só fez isso tudo?” “Tá de parabéns!”-; e parabenizações quanto ao propósito inclusivo - Nunca tinha visto uma maquete com legenda em braile antes!”/“Muito legal terem pensado na inclusão e fazerem algo que as pessoas pudessem tocar”-.



Figura 2. Algumas das fotos de cavernas de Sergipe em expositores e dos banners explicativos na Exposição Veredas da Terra (BICEN/UFS), em São Cristóvão, Sergipe. Foto: Christiane Ramos Donato (2016).

A segunda exposição museológica itinerante ocorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil – Creche Vovô Jason de Gois da Silva, em Nossa Senhora do Socorro, em que

crianças de 1 a 6 anos e os adultos, funcionários da escola, interagiram com a maquete e os banners (Figura 3). A exposição foi em 29 de agosto de 2016, em que se ofereceu às crianças um espaço interativo e lúdico, respeitando a altura da criança, a ludicidade e a liberdade para explorar o espaço e interagir com os recursos educativos da sua maneira (Iszlaji & Marandino, 2013). A recepção foi muito grande, com as crianças tocando e questionando sobre o que estavam vendo e ouvindo a respeito das cavernas e morcegos.



Figura 3. Exposição itinerante na EMEI – Creche Vovô Jason de Gois da Silva, em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Fotos e montagem: Dayse Macedo (2016).

Para cada grupo a visitar a exposição, foi contada uma história, para auxiliar a compreensão dos recursos didáticos expostos. Alguns dias depois, a coordenadora pedagógica enviou fotos de atividades dos alunos que, ao serem solicitados para realizarem desenhos livres, o fizeram dos materiais expostos na exposição. A ludicidade, o poder interagir, brincar, questionar, contar sobre suas experiências auxilia a criança a ampliar

sua autoestima e confiança e a realizar uma aprendizagem significativa e a partir da mediação social (Valença, 2012; Vygotsky, 2003).

A terceira exposição museológica itinerante ocorreu no Museu Histórico de Sergipe, em São Cristóvão, no mês de agosto de 2017, junto com outros materiais de trabalhos desenvolvidos por docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A exposição ficou aberta ao público e foi a primeira realizada dentro de um espaço físico de museu (Figura 4).



Figura 4. Exposição coletiva de trabalhos do Colégio de Aplicação no Museu Histórico de Sergipe, em São Cristóvão, Sergipe. Foto: Yuliane Silva (2017).

A maquete de caverna 3D e os banners autoexplicativos foram doados para o Museu Arqueológico de Xingó (MAX), para fazer parte de seu acervo permanente, a ser utilizado em exposições itinerantes. Assim, já foram e permanecerão sendo expostos em municípios onde há ocorrência de cavernas, bem como nos que não há, assim, poderão ser apresentados para um grande público, não só restrito a alunos e professores de escolas e universidades.

Após a doação, não temos mais todas as informações referentes à quantidade de exposições itinerantes nas quais os banners autoexplicativos e a maquete de caverna 3D já foram utilizados, mas presenciamos uma delas, em que os recursos didáticos foram expostos, novamente, na UFS, mas, dessa vez, no hall de entrada da reitoria, de 9 a 30 de maio de 2018 (Figura 5).



Figura 5. Exposição itinerante “Xingó: 9000 anos de ocupação humana e paleontologia sergipana” do MAX, no hall de entrada da Reitoria da UFS, em São Cristóvão, Sergipe. Fotos: José Fernando dos Santos Ferreira (2018).

Os museus e as exposições itinerantes museológicas podem ser considerados ambientes que possuam as características que se deseja trabalhar a conservação da memória e auxiliar a divulgação e a aprendizagem, inclusive sobre o meio ambiente (e.g.: Marandino & Ianelle, 2012; Oliveira, et al., 2014; Salgado & Marandino, 2014). Isso é possível quando esses locais abrigam exemplares de constituintes de elementos cavernícolas ou quando são cenários artificiais de ambientes naturais, como uma réplica de caverna criada para experimentar as características que compõem o ambiente cavernícola e estimular a apreensão dos conhecimentos sobre Espeleologia e a constituição da memória espeleológica, a partir da imersão em um ambiente controlado para esse fim.

Tanto nos ambientes naturais quanto nos artificiais o processo de ensino-aprendizagem pode ser favorecido. Os ambientes artificiais/virtuais, nesse caso, podem ser utilizados

como local de adaptação, sendo o primeiro a ser visitado, antes de ir ao ambiente natural, mas também devem ser utilizados quando não for possível o deslocamento para os ambientes naturais, seja por condição financeira, distância ou perigo aos visitantes.

## CONCLUSÕES

Corre-se risco ao não divulgar a Espeleologia pelos meios informais de educação. As mídias escritas, televisivas e cibernéticas ampliam-se como meios de divulgação de conhecimentos e de educação demandadas pela população ávida por conhecimento. Os meios informais, como os museus e exposições itinerantes museológicas, permitem a expansão da divulgação do assunto para além do limite do ambiente acadêmico, nos seus diversos níveis. Bem como possibilita que a informação chegue às diversas gerações de maneira mais atrativa e sensível, uma vez que utiliza sobremaneira recursos estéticos.

Entretanto, a necessidade de divulgação por meios informais não minimiza a importância da abordagem do tema também na educação formal. A intenção do educador ou instituição de ensino de se abordar o tema pode gerar desenvolvimento ou risco à memória espeleológica. Por isso, há necessidade de ampliar conhecimentos e experiências dos educadores sobre os ambientes cavernícolas e a Espeleologia para minimizar riscos e expandir o desenvolvimento.

Na escola, uma das possibilidades de se realizar a educação espeleológica é a partir de práticas educativas interdisciplinares. Com atividades planejadas para que os alunos atuem ativamente no processo de construção do seu próprio conhecimento. Essas experiências auxiliam a melhor compreensão de objetos complexos, como o ambiente cavernícola, do mesmo modo que motiva e auxilia a aprendizagem significativa desses alunos. Assim, podem gerar uma memória espeleológica com sentidos positivos, que possam refletir no futuro em ações que auxiliem a conservação das cavernas.

Paralelamente à discussão da importância da educação formal e informal nas práticas educativas, há a discussão de como dar acesso a informações diversas a pessoas com deficiências visuais e/ou de locomoção. Infere-se que a acessibilidade/inclusão amplia a difusão do conhecimento espeleológico para pessoas que antes eram impossibilitadas de conhecer uma caverna por não ter acesso a uma em visita ao ambiente natural, ou sentir suas características a partir de sensações táteis e visita guiada em caverna artificial.

Por fim, sugere-se que a distribuição e apresentação dos recursos de aprendizagem construídos sejam efetuadas em novas exposições itinerantes ou não. E que novos recursos educativos sejam confeccionados com o intuito de auxiliar na apreensão antropestética da Espeleologia pelos meios de educação formais e informais e se amplia a utilização de museus e exposições itinerantes museológicas para esse fim.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1988). *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Recuperado de [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_31.12.2003/CON1988.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_31.12.2003/CON1988.htm)
- Brasil. (2008). *Decreto de nº 6.640/08, de 7 de novembro de 2008*. Dá nova redação aos arts. 1o, 2o, 3o, 4o e 5o e acrescenta os arts. 5-A e 5-B ao Decreto no 99.556, de 1o de outubro de 1990, que dispõe sobre a proteção das cavidades naturais subterrâneas existentes no território nacional, 2008. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm)
- Cecav. (2015). *Base de dados geoespacializados das cavernas do Brasil*: Sergipe. Brasília: CECAV. Recuperado de [http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com\\_icmbio\\_canie&controller=pesquisa&itemPesq=true](http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com_icmbio_canie&controller=pesquisa&itemPesq=true)
- Custódio, R. P., Dantas, M. A. T., Prata, A. P. N., Donato, C. R. & Morato, L.. (2013). O turismo virtual de cavernas como instrumento didático-inclusivo. *Nature and Conservation*, Aquidabã, 6(2), 70-84. doi: 10.6008/ESS2318-2881.2013.002.0006
- Donato, C. R. & Dantas, M. A. T.. (2009) CD-ROM como instrumento de aprendizagem significativa sobre a Bioespeleologia Sergipana. *Revista Electrónica de Investigación en Educación na Ciencias*, 4(2), 39-47.
- Donato, C. R. (2011). *Análise de impacto sobre as cavernas e seu entorno no Município de Laranjeiras, Sergipe*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Donato, C.R. & Souza, A.V.M. (2015). Sentidos em movimento: práticas discursivas em conservação espeleológica. In: Rasteiro, M.A.; Sallun-Filho, W. (orgs.) Congresso Brasileiro de Espeleologia, 33, 2015. Eldorado. *Anais...* Campinas: SBE. p.241-250. Recuperado de [http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe\\_241-250.pdf](http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe_241-250.pdf)
- Ferreira, R.L., Gonçalves, L.V., Raposo, T.M., Morgado, A.C. & Couto-Neto, V. (2014). Da formação da caverna à formação do educador. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 1(4), 1-9.
- Guimarães, M.M. & Ferreira, R.L. (2014). Morcegos cavernícolas do Brasil: novos registros e desafios para conservação. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 2(4), 1-33.
- Izslaji, C. & Marandino, M. (2013). A criança e os museus: análise da exposição 'Mundo da Criança' do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC Águas de Lindóia, SP - 10 a 14 de Novembro de 2013*. Educação em espaços não-formais e divulgação científica 1. p. 1-8.
- Lino, C.F. (2001). *Cavernas: o fascinante Brasil subterrâneo*. São Paulo: Gaia.
- Marandino, M. & Ianelle, I.T. (2012). Modelos de educação em Ciências em museus: análise da visita orientada. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, 14(1), 17-33. doi: 10.1590/1983-21172012140102.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Oliveira, G.C.G., Turci, C.C., Teixeira, B.M., Silva, E.M.A., Garrido, I.S. & Moraes, R.S. (2014). Visitas guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de estudantes da Educação Básica. *Ciênc. Educ. (Bauru)* [online], 20(1), 227-242. doi: 10.1590/1516-731320140010014.

- Pelizzari, A., Kriegl, M.L., Baron, M.P., Finck, N.T.L. & Dorocinski, S.I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Salgado, M.M. & Marandino, M. (2014). O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 21(3), 867-882. doi: 10.1590/S010459702014000300005
- Silva, J.M. (2013). *Antropoestética da memória: dimensões e expressões da signogravura como elemento do imaginário*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Valença, V.L.C. (2012). Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. *Poiésis – Revista do Programa de Pós - Graduação Em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Poiésis*, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/EDUCS, p. 138 – 160.
- Vaz, J.M.C., Paulino, A.L.S., Bazon, F.V.M., Kiill, K.B., Orlando, T.C., Reis, M.X. & Mello, C. (2012). Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(3), 81-104.
- Vygotsky, L. (2003). *La imagination y la arte en la infancia*. Madrid: Akal.



CAPÍTULO VIII

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO  
POSSIBILIDADE DE VALORIZ(AÇÃO)  
PATRIMONIAL CURRICULAR E  
INTEGR(AÇÃO) ENTRE ENSINO E  
REALIDADE**

LUIZ RICARDO OLIVEIRA SANTOS  
ROSEMERI MELO E SOUZA  
JAILTON DE JESUS COSTA  
.....

**INTRODUÇÃO**

O currículo escolar deve ser compreendido como um instrumento dinâmico, capaz de envolver as subjetividades dos sujeitos que com ele dialogam e que, a partir dele, encontrem fundamentos para manutenção e valorização da sua cultura, para que, assim, sintam-se contemplados no desenvolvimento das atividades pedagógicas pertinentes aos encontros de aula. Nessa égide, os parâmetros curriculares ultrapassam a delimitação, por vezes engessada, entre objetivos, metodologia e metas a serem alcançadas e mensuradas, superando a formação tradicional e preocupando-se numa (re)avaliação de práticas e reflexão docente e discente.

Essas práticas reflexivas devem fazer parte do processo educativo, uma vez que o ato de (re)avaliar o contexto escolar e sua inserção (ou não inserção) na realidade das comunidades podem configurar a necessidade de problematizá-la e valorizar esses saberes, intimamente relacionados à cultura, patrimônio imaterial das sociedades. Para Demarchi (2016), a Educação patrimonial problematiza a condição de desigualdade social, promovendo a valorização das referências culturais e patrimônios. Logo, ao patrimônio estão associadas questões históricas, sociais e culturais, como bens, valores e vivências.

O Patrimônio Histórico e Cultural, que encontra nos museus o palco para divulgação, experimentação e consolidação de suas raízes e contemporaneidades, segundo Lemos (2010), converge em três categorias elementares: a associação com a natureza, com o conhecimento e, por fim, com os bens culturais. Nessa perspectiva, observa-se que as três categorias se interligam entre si e possibilitam a discussão e valorização do que se tem enquanto Patrimônio Histórico e Cultural, realçando a importância de ações educativas pautadas na interdisciplinaridade, seja ela visualizada nos âmbitos formal e não formal da Educação e, preferencialmente, na integr(ação) entre esses dois âmbitos.

Concorda-se com Veiga-Neto (2004) quando sintetiza que “currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora [...] ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que por essas é construído/constituído” (p. 166).

Tendo em vista as considerações trazidas, a questão norteadora deste estudo se baseou em como aproximar a comunidade escolar dos centros de manifestação cultural, realçando as categorias do Patrimônio Histórico e Cultural, de modo a inserir a realidade local no currículo escolar? Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi discutir a possibilidade de inserção da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez no desenvolvimento de ações interdisciplinares voltadas à Educação Patrimonial em âmbito local.

Nesse sentido, serão discutidas as etapas do arco de Maguerez em relação dialógica com a Educação Patrimonial, salientando como tais etapas fornecem subsídios para discussão e incrementação de ações de valorização da cultura no currículo escolar.

## **INTEGR(AÇÃO) ESCOLA/COMUNIDADE/REALIDADE LOCAL: AÇÕES EDUCATIVAS E PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS NAS COMUNIDADES**

As práticas pedagógicas tradicionais estão fundamentadas na centralização do professor enquanto única fonte do saber. Nesse contexto, ao discente são atribuídas posições de passividade, submissão e de objeto, que precisa ser preenchido pelo saber docente, numa prática denominada por Paulo Freire (2014) como Educação Bancária. Não obstante, a pedagogia tradicional alicerça-se na teoria tradicional do currículo, no qual o conjunto de normas, objetivos e técnicas de ensino prevalecem no contexto educativo em detrimento da valorização multicultural.

De acordo com Silva (2005), o questionamento desse engessamento curricular é fruto de pesquisas e discussões que nascem com a teoria crítica do currículo, que considera esse instrumento como “[...] uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas e que se distribua, sequencialmente, em intervalos de tempo determinados” (p. 148). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o fato de as instituições de ensino seguirem – ou se adequarem – a práticas tradicionais de ensino, apesar de, por vezes, algumas, terem ciência de todo o processo de construção crítica, estabelece-se em relações de poder prévia e socialmente estabelecidas, que ditam o que (e como) deve ser ensinado.

Sob essa égide, num contexto da Educação Patrimonial, o desenvolvimento de ações ancoradas nas teorias tradicionais de currículo dificulta a associação entre teoria e prática, ao desconsiderar os valores compartilhados entre o “ser cidadão” e o “ser estudante”. Essa dissociação pode, dentre outras coisas, negar a realidade do lugar, pois, ao impossibilitar a inter(ação) entre discente e docente, acaba por legitimar os conteúdos escolares selecionados por relações de poder. Nesse sentido, são necessárias práticas altern(ativas) e

particip(ativas) no ambiente escolar, fomentando a discussão e a inter(ação) entre os sujeitos – não mais objetos – que interagem na busca pelo conhecimento.

Por outro lado, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem reforçam uma nova abordagem no modo de construção do saber, em que a proatividade e o diálogo são habilidades necessárias para a formação crítica dos estudantes, estejam eles em qualquer nível de ensino. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas priorizam, portanto, a aprendizagem dos alunos de modo colaborativo, fazendo com que estes sejam o centro das ações educativas. Com isso, em oposição à Educação Bancária, o estudante pesquisa, reflete e dialoga com seus pares e com o professor, que age como mediador/tutor, na construção contínua do conhecimento.

Como exemplo de metodologia ativa, a *Problem-Based Learning*, conhecida pela sigla *PBL*, difere das técnicas tradicionais de ensino, primeiramente, pela modificação da infraestrutura da instituição que a utiliza, possibilitando, ao estudante, oportunidades ampliadas de pesquisa e espaços para convivência, como também pelo número reduzido de alunos<sup>15</sup>. O caminho metodológico está pautado na formulação de situações-problema, que são debatidas pelo grupo tutorial sob supervisão do tutor (docente).

Nessas sessões tutoriais, o grupo se reúne num primeiro encontro para conhecer o problema, debater previamente e traçar objetivos de estudo individual e/ou coletivo, que acontece fora da sala de aula, nos espaços de estudo – como a biblioteca – e até mesmo fora da instituição, devendo o estudante buscar fontes seguras de informação, a partir das quais terá subsídios conceituais para debater com os colegas, no segundo encontro, e apontar as soluções para o problema anteriormente delimitado. Nesse aspecto, a função do docente é de formular o problema – que pode ser real ou fictício – traçar os objetivos, conduzir o debate e avaliar, em parte, o desenvolvimento do grupo.

De acordo com Demarchi (2016), a concepção de ação educativa problematizadora, dialógica e democrática, que considera a participação da comunidade local porque a concede de uma maneira positiva, confiando nela e que questiona a realidade histórica. É nesse contexto que se apresenta a Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz (Figura 1), que difere da *PBL* por não demandar modificações na infraestrutura da instituição de ensino e pela formulação dos problemas serem baseadas na observação da realidade concreta, sendo o estudo realizado após a interação com a comunidade, de modo que as problemáticas sejam sempre ancoradas na realidade social ou num recorte desta.

---

15 De acordo com Wood (2003), o número ideal para as sessões tutoriais deve variar de oito a dez alunos.

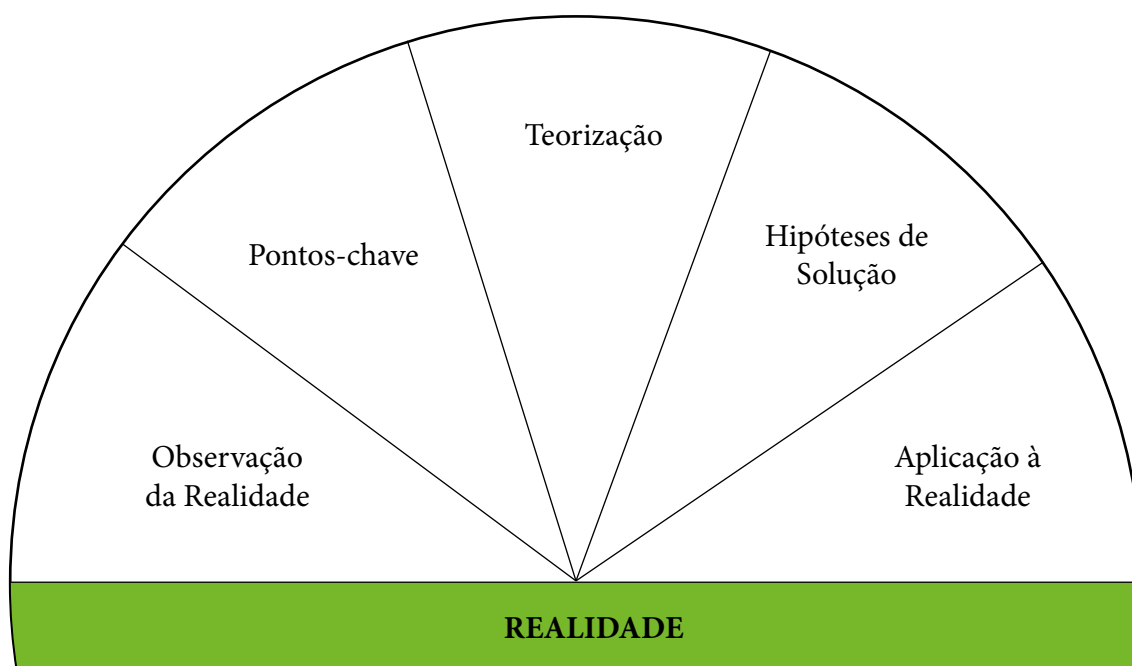


Figura 1. Arco de Maguerez, segundo proposições de Berbel. Fonte: Santos, 2018.

Estudos desenvolvidos, no Brasil, por Berbel (1995, 1998, 2012) melhor detalham as etapas do arco de Maguerez, possibilitando o aprofundamento teórico-filosófico necessário à inserção desse componente nos diversos níveis e áreas de ensino. Empiricamente, pesquisas recentes, desenvolvidas por Santos, Melo e Souza e Costa (2017, 2018) correlacionam as etapas do arco na dimensão socioambiental, aplicando seus fundamentos na Educação Básica. Nesse sentido, tais fundamentações fornecem parâmetros iniciais e básicos para desenvolvimento de reflexões e ações para os docentes/pesquisadores que se interessem pela área.

Nesse contexto, os próximos parágrafos visam discutir, de maneira mais prática, as etapas do referido instrumental, que se seguem sequencialmente, em sentido horário, correlacionando com as possibilidades de inserção da metodologia na área de Educação patrimonial, nas quais podem ser incluídas a Educação em museus, que se enquadra no âmbito da Educação não-formal.

A primeira etapa do arco, denominada de *observação da realidade*, os estudantes interagiram com o ambiente físico, através da observação e dialogam com moradores da comunidade, os quais mencionam as principais implicações acerca do problema central, delimitado, anteriormente, pelo tutor. Posterior à observação, já no ambiente escolar, o grupo debate acerca das situações observadas e realizam uma síntese destas, elencando os principais problemas encontrados e seus *pontos-chave*.

Esses dois pontos iniciais podem ser estimulados pelo tutor, ao traçar o território em que serão feitas as visitas, delimitando o espaço-tempo necessário para o desenvolvimento das práticas, mas sem interferir no modo de observação dos estudantes, podendo, apenas, fazer considerações pontuais sobre a execução da prática e sua viabilidade. A exemplo

de delimitações que podem ser feitas em relação ao Patrimônio Histórico e Cultural é encontrar os motivos de uma possível baixa visitação de determinado museu por estudantes das escolas locais, onde o tutor, juntamente com o grupo, vão ao Centro, debatem com funcionários e visitantes, refletem, questionam-se e traçam as principais problemáticas encontradas: horários não condizentes com a realidade, exposições pouco atrativas, falta de estímulo e/ou convite nas escolas, currículo escolar que não valoriza a cultura local, dentre outros.

Estudos desenvolvidos por Pacheco (2010), inter-relacionam as ações educativas voltadas ao Patrimônio Histórico e Cultural com metodologias de ensino que considerem a realidade social. Para o autor, as metodologias desenvolvidas no seio da educação patrimonial devem resguardar a função social de pesquisa e divulgação da memória, principalmente através da leitura de mundo (observação da realidade), as quais encontram, nos pensamentos de Freire, o alicerce para sua efetividade.

Por sua vez, o terceiro passo do arco, chamado de *teorização*, é o ponto que fornece subsídios estruturais de discussão, permitido pelo aprofundamento conceitual buscado pelos alunos, sob orientação do tutor. Em síntese, o grupo de alunos envolvidos nas práticas devem buscar, na literatura especializada (livros, artigos, sites, jornais e demais veículos pertinentes), materiais que embasem, futuramente, as práticas de intervenção. É interessante notar, no entanto, que o direcionamento dos estudos deverá partir da (re)visitação à vivência obtida na etapa de observação da realidade, que foi concretizada pela visualização e diálogo com os sujeitos que convivem com ela, como também dos questionamentos levantados e sintetizados nos pontos-chave.

O papel do tutor, nesse ponto, é “direcionar os estudantes para que esses atinjam objetivos que eles mesmos desenvolveram e garantir que tais objetivos sejam alcançados da melhor forma, podendo sugerir artigos, documentários e outros materiais de pesquisa, a fim de suceder as etapas posteriores com eficácia” (Santos et al., 2017, p. 268). Nesse contexto, firma-se, aqui, a diferenciação do papel do educador frente às práticas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem, nas quais o docente se distancia da postura habitual, adquirida, por vezes, em sua formação inicial, alicerçada na transmissão de conceitos, aulas expositivas e autoritarismo, passando a assumir posição de tutor/orientador, permitindo-se ao diálogo com estudantes e comunidade, ensinando para a autonomia e cidadania.

Subsequente à teorização, as *hipóteses de solução* antecedem o retorno à realidade observada no primeiro passo. Nessa etapa, os discentes criam estratégias, planejam, criam e organizam as atividades que, no julgamento deles, sob atenta orientação do tutor, poderão enfrentar as problemáticas anteriormente vivenciadas. Nesse sentido, é de suma importância frisar que a elaboração das metas e estratégias para a intervenção subsequente deve ser pensada pelo grupo de estudantes, sob a mínima influência do tutor na condução do referido grupo.

No entanto, para não influenciar fortemente na decisão dos estudantes, fazendo com que seja pontuado apenas o necessário, o tutor precisa realizar aperfeiçoamentos e reflexões sobre sua prática e afastar-se da postura tradicional docente em transmitir conhecimentos,



o que pode exibir certa resistência inicialmente, incentivando o grupo a buscar em suas próprias fontes e serem autônomos e particip(ativos). Estudos desenvolvidos por Mesquita, Meneses e Ramos (2016), em um curso superior de Enfermagem, que faz uso de metodologias ativas, corroboraram que um dos principais empecilhos na implementação das referidas metodologias é a “resistência em modificar e atualizar sua prática” (p. 483). Assim, para o cumprimento das hipóteses de solução, como de qualquer outra etapa do arco, é necessário que o docente acredite no trabalho coletivo e, principalmente, deseje aprender com a construção e desenvolvimento deste, aprendendo a aprender.

Por fim, a etapa de *aplicação à realidade*, aqui denominada de *intervenção* é marcada pelo retorno à realidade da comunidade, vivenciada no início do arco. O grupo de estudantes põe em prática as atividades elaboradas e confeccionadas na etapa de hipóteses de solução, as quais são uma forma, na ótica discente, de enfrentar/solucionar o problema observado na vivência com a comunidade, direcionados por seus relatos e pela própria observação. Contudo, a etapa de intervenção não deve ser vista como uma simples conclusão metodológica, precisa (re)afirmar os laços criados entre escola e comunidade, dotando de sentido as atividades desempenhadas e fazendo com que a comunidade seja contemplada, verdadeiramente, nas ações que foram propostas.

Do ponto de vista instrumental e curricular, as ações de intervenção podem ter diferentes ramos e formas de se concretizar. O tipo de intervenção deve ser adequado à realidade específica da comunidade e não estar distante das possibilidades dos estudantes, como viabilidade, segurança e coerência da proposta. Nessa perspectiva, nesse ponto do desenvolvimento do arco, é possível observar o rompimento das tendências tradicionais, seja pelo fato de a escola sair de seu *locus*, (des)territorializando suas práticas e assumindo um currículo mais dinâmico, flexível e real, como também pela posição de protagonismo dos estudantes, que são os verdadeiros sujeitos da sua aprendizagem.

Concorda-se com Paraíso (2010) que “os currículos mais interessantes e importantes são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações: são os notáveis” (p. 601-602). Nessa égide, ações desenvolvidas sobre o uso de metodologias ativas com viés de realçar o valor trazido pela cultura, que perpassa, dentre outras coisas, por sua própria manifestação, carregada de valores tradicionais e simbólicos que devem compor os saberes escolares. Com isso, os conteúdos desenvolvidos podem compor a realidade local, fazendo com que a form(ação) de cidadãos do lugar, em detrimento da transmissão mecânica de conteúdo, seja o objetivo principal da escola, tornando seus estudantes críticos, reflexivos, competentes e hábeis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como a Problematização com o arco de Magueréz, são exemplos de procedimentos que podem ser utilizados como altern(ativas) para superar a forma tradicional de exposição e transmissão de conteúdo, ainda presente nas salas de aulas, em diversos níveis de ensino. A teoria crítica do currículo, no entanto,

denuncia o engessamento curricular e as manifestações expressas por ele como estabelecidas pelas relações de poder, vigentes pelas diversas esferas da sociedade.

Ainda na seara da teoria crítica, com o desenvolvimento de práticas de ensino que vão além da normatização curricular, inserindo e valorizando a cultura local é que devem ser desenvolvidas e estimuladas práticas de ensino voltadas à comunidade. Nesse contexto, a sensibilização dos discentes, bem como da comunidade local se faz de maneira prática e particip(ativa), baseada nas problemáticas existentes e na elaboração de ações que sejam capazes de enfrentá-las. De igual forma, quando a problematização se volta para aspectos que podem ser considerados, por parte da comunidade, abstratos – como a cultura e o patrimônio histórico – ganham representatividade, ao passo que a flexibilização da matriz curricular, notada pela inserção de componentes locais, permite a construção de identidades e ações de cidadania nos sujeitos, protagonistas do aprendizado.

Assim, nota-se uma estreita relação entre metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a necessidade de discussão de temas locais no ambiente escolar e a aproximação entre escola e centros de divulgação do Patrimônio Histórico e Cultural, como os museus, deve configurar uma prática presente no cotidiano escolar, para além das aulas habituais de campo ou excursões, e sim fazendo parte dos objetivos e metas curriculares, as quais perpassam pela forma(ação) cidadã, (re)conhecendo a cultura tradicional e a forma como essa é desenvolvida e transmitida ao longo das gerações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berbel, N.A.N. (1995). Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (16)2, 9-19.
- Berbel, N.A.N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, (2)2, 139-154.
- Berbel, N.A.N. (2012). A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, (12)35, 103-120.
- Demarchi, J.L. (2016). Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. *Revista CPC*, 22, 267-291.
- Diesel, A., Baldez, A.L.S., Martins, S.N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, (14)1, 268-288.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lemos, C.A.C. (2010). *O que é patrimônio histórico* (51a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mesquita, S.K.C., Meneses, R.M.V., Ramos, D.K.R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso em Enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, (14)2, 473-486.
- Pacheco, R.A. (2010). Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, (30)60, 143-154.
- Paraíso, M.A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (40)140, 587-604.

- Santos, L.R.O. (2018). Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização: (re)unindo o lugar e o currículo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, Brasil.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2017). A metodologia da problematização no contexto da educação básica: possíveis caminhos para a formação de reeditores ambientais. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 257-274.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2018). A metodologia da problematização na formação de reeditores ambientais: conceitos, contextos e possibilidades. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 5(5), 9-18.
- Silva, T.T. (2005). Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In T.T. Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (p. 145-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, (5)9, 157-171.
- Wood, D.F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem-Based Learning. *BMJ*, 326, 328-330.

# CAPÍTULO VIII

## A DIDÁTICA DOS MUSEUS EM ESPANHA E PORTUGAL

JOSÉ-MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ  
.....

### INTRODUÇÃO

A educação nos museus começa a estar no lugar que devia, porém ainda falta muito para chegar ao ideal. No horizonte próximo podemos adivinhar que os museus irão ser, pelo menos em parte, espaços de educação formal, coordenados com os centros de ensino e com a administração educacional, esquecendo a categoria de educação não formal e o carácter estritamente cultural ou de lazer. O estabelecimento de departamentos didáticos, as diversas atividades propostas, o sucesso e a participação dos estudantes ou do público, faz-nos ser otimistas. Esta relação dos museus e a educação foi predita no século passado como um desafio para o nosso século:

A escola deve, em colaboração com a televisão, cultivar a abertura a museus, teatros, bibliotecas, cinema e de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais próprios de cada país, afim de dar aos futuros adultos o sentido da emoção estética e o desejo de uma familiaridade constante com as diversas criações do espírito humano (Delors e Outros, 1996, p.115).

A didática nos museus existe há muito tempo de certa forma, desde o final do século XIX de forma consciente, embora não foi implantado de uma forma normalizada em todos os museus. Em bom rigor, tudo parece indicar (Mendes, 1999, 677-682; Santacana e Serrat, 2005) que foi nos anos sesenta do século passado quando os museus optaram definitivamente pelo aspeto educativo, com algumas anteriores. O simbólico ano 1968 parece ser a chave, por causa do debate acontecido no Conselho Internacional de Museus, ICOM segundo a sigla em inglês, acerca das tarefas educacionais e culturais dos museus, ação que continuou ao seguinte ano quando foi estabelecida em Munique uma definição de museu que pela primeira vez contempla a função educativa (Santacana e Serrat, 2005, 105).

De qualquer forma, nota-se internacionalmente a falta de um método comum e de profissionalização ainda no início do século XXI, resultado de uma certa falta geral de coordenação também presente nos museus de ciência (Uyen e King, 2007), e até e dito que a posição de educador nos museus é o trabalho que ninguém quer assumir neles, por sua baixa consideração especialmente quando atuam como guias, e isto apesar dos discursos académicos e políticos (Roodéhn, 2017). Em muitas ocasiões a posição de educador é

geralmente considerada como um primeiro passo para chegar à posição de conservador, segundo comentou a autora anterior.

Assim, passou meio século de tentativas de valorização da didática nos museus, um período temporário que deve motivar uma avaliação do que foi realizado e uma renovação pessoal e material para o futuro. Acima de tudo, agora que estamos imersos numa revolução digital que pode questionar o papel tradicional dos educadores de museus, mas ao mesmo tempo promove grandemente a sua função formativa (Balsa, 2007).

Este capítulo traça uma viagem através de como a regulamentação trata a educação nos museus, o desenvolvimento histórico dos departamentos didáticos nos museus e o momento atual, os protagonistas deste processo e os materiais web existentes na Península Ibérica. As características e estatísticas educativas dos principais museus também são resumidas. Estamos focados em Espanha e Portugal para abordar dois pontos de vista próximos mas diferentes, em países com relação histórica e projeção internacional.

## LEGISLAÇÃO

Referimo-nos agora aos conceitos de museus de acordo com a legislação internacional e a legislação nacional dos países mencionados aqui.

De acordo com os Estatutos do ICOM (Conselho Internacional de Museus pertencentes à UNESCO), aprovados pela 22<sup>a</sup> Assembléia Geral em Viena (Áustria), em 24 de agosto de 2007:

*Um museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu ambiente para fins de educação, estudo e recreação<sup>16</sup>.*

Juntamente com o ICOM, a UNESCO também tem um Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), que recentemente organizou uma Assembléia Geral na Geórgia em 2018 para discutir Museus, Educação e Ação Cultural, e que publicou em seu site livros com prêmios de boas práticas, com projetos interessantes para melhorar a educação em museus<sup>17</sup>. O papel educacional da UNESCO tem estado presente desde suas origens após a Segunda Guerra Mundial, como foi recentemente resumido (Azor, 2016).

Em Espanha, o carácter educativo dos museus está já expresso no artigo 59 da Ley de Patrimonio Español 16/1985, embora o Reglamento de Museos de Titularidad Estatal e o Sistema Español de Museos, Real Decreto 620/1987, de 10 de Abril, o define melhor

---

16 Obtido em: <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Todas as consultas na web para este artigo foram realizadas entre junho e agosto de 2019.

17 Ver <http://network.icom.museum/ceca/publicaciones/best-practice/L/1/>.

tanto no artigo 2º em que a actividade didáctica é uma das suas funções, como quando expressa:

*A área de difusão abordará todos os aspectos relacionados com a exposição e montagem das coleções em condições que permitam alcançar os objetivos de comunicação, contemplação e educação confiados ao Museu. A sua actividade terá por objetivo aproximar o Museu à sociedade através de métodos didácticos de exposição, da aplicação de técnicas de comunicação e da organização de actividades complementares para estes fins*<sup>18</sup>.

Assim, a tradição legislativa democrática já contemplava a ação didática como parte importante dos museus estatais, que irá a servir de modelo para a legislação regional posterior.

Em Portugal, a Lei 47/2004, de 19 de Agosto, Lei Quadro dos Museus Portugueses, estabelece no artigo 3º que o museu enquanto instituição tem um objetivo educativo que permite a democratização da cultura e o desenvolvimento da sociedade. O carácter educativo também está expresso no artigo 7, ao definir as funções do museu, e nos artigos 42 e 43, especialmente neste último onde vai além da legislação espanhola, destacando a obrigação de colaborar com o sistema educativo:

1 — *O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das ações de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.*

2 — *A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos*<sup>19</sup>.

Como podemos ver, a relação entre educação e museus tem uma longa tradição, contida nas normas estatais e em relação às recomendações sugeridas pela UNESCO.

## FASES E CARACTERÍSTICAS

Os museus espanhol e português não abordaram oficialmente a didática em seus museus até os anos 70, como consequência das opiniões internacionais que na década anterior promoveram a criação de departamentos educacionais. A chegada da democracia nos dois países perto dessas datas foi outra razão para prestar atenção à didática. Podemos estabelecer três fases:

18 *Boletín Oficial del Estado* (BOE) de 13-05-1987, artigo 19. Traduzido para o português a partir do original.

19 *Diario da República* (DR) No 195 de 19-08-2004, Artigo 43.

- Antes dos anos 70. Quase total ausência da didática nos museus, exceto poucas exceções.
- Dos anos 70 aos 90. Inícios da didática com sentido científico, graças à formação universitária.
- Dos anos 90 até hoje. Renovação e implementação da didática nos museus.

O interesse pela didática refletiu-se na contratação de pessoal especializado ou na elaboração de alguns guias ou cadernos para as escolas. Inicialmente, a maioria dos novos contratados foram professoras do ensino primário ou graduadas em História da Arte (Sánchez de Serdio y López 2011, 206). Com o passar do tempo se especializaram ou contrataram perfis mais treinados, e passaram a colaborar com empresas privadas.

Sobre o desenvolvimento profissional, realizaram-se alguns encontros universitários, que exigiram a profissionalização do sector, como o “I Encontro Universitário luso-espanhol sobre a investigação e o ensino na área de museologia”, realizado em 1988. Também os realizados em 1995 e 2001 em Setúbal e Lisboa com os títulos “I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação” e “Museus e Educação. Política Educativa: objetivos, formação, captação de novos públicos, parcerias e avaliação” (Figurelli, 2015, 127-128). Dez anos mais tarde as universidades portuguesas ofereciam entre nove e doze cursos de mestrado especializados em museus, enquanto as universidades espanholas ofereceram cerca de dezoito, incluindo os de gestão cultural (Vaquinhas, 2013).

A Red de Museos de España foi criada em 2009 por Real Decreto e estabeleceu que ficavam integrados na Red os museus de propriedade administrativa, principalmente estatais. Na extensa lista destacam museus como o Prado, o Reina Sofia, o Arqueológico, o do Ejército ou o de Ciencias Naturales, além de outros vinte museus pertencentes a ministérios governamentais. As coleções podem ser visualizadas na Internet e há também uma website para consultar o diretório de museus<sup>20</sup>.

A última estatística sobre museus espanhóis realizada pelo Ministerio de Cultura, referentes a 2016, mas publicada em 2018, indica que dos 1.504 museus inquiridos, apenas 59% tinham atividades educativas, embora 66% realizassem visitas guiadas; em 92% dos casos, essas atividades eram dirigidas a crianças, mas pouca publicidade foi detectada nos websites, onde apenas 388 museus, um 25,8%, ofereciam informações sobre essas ações<sup>21</sup>.

Em Portugal, segundo o Instituto Nacional de Estatística, existiam 430 museus em 2017. Destes, 156 constituíam a Rede Portuguesa de Museus, rede criada no ano 2000, que planeava sessões de formação que também podem ser encontradas no site do governo<sup>22</sup>. Em 1999, o número de museus analisados foi superior, no entanto, 530, dos quais 59%

20 Ver <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarResultBusquedaSencilla.do> e <http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true>.

21 Pp. 23, 30 e 77 do documento disponível em: [http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:fa1805f5-20c0-4654-b14a-4719494191cb/Estadistica\\_de\\_Museos\\_y\\_Colecciones\\_Museograficas\\_2016.pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:fa1805f5-20c0-4654-b14a-4719494191cb/Estadistica_de_Museos_y_Colecciones_Museograficas_2016.pdf).

22 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/formacao-rpm/>.

afirmaram ter um serviço educativo, sendo a principal atividade as visitas guiadas (Figuralli, 2015, 130).

Os visitantes de escolas em Portugal representam uma percentagem semelhante à da Espanha, ligeiramente superior, ou seja que os professores têm maior interesse em levar os seus alunos. As estatísticas para 2017 indicam que está ligeiramente acima de 10% do número total de visitantes, e algo semelhante ocorre nos anos seguintes<sup>23</sup>. Embora em alguns casos, de acordo com um estudo recente (Feio, 2014, 16), os visitantes da escola representam mais de 40%. Esta diferença em relação aos museus espanhóis pode ser o resultado de políticas de colaboração entre museus e escolas realizadas em anos anteriores.

Finalmente, também foram realizadas reuniões bilaterais entre os dois países para discutir propostas conjuntas de museus e discutir a profissão. O I Encontro de Museus Espanha Portugal teve lugar em Mérida (Espanha) em 2009, e o último e quarto foi realizado em 2016 em Lisboa (Portugal). Além disso, existem outros encontros transfronteiriços com mais edições, a Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía (Andaluzia), a Associação Portuguesa de Museologia e Cultura organizaram em 2018 o VII Encontro Transfronteiriço de Profissionais de Museus (ETPM)<sup>24</sup>.

## AGENTES EDUCACIONAIS

Nos dois países, o desenvolvimento da didática nos museus levou ao surgimento de um ambiente de trabalho, que buscava reivindicar seu profissionalismo e estabelecer contatos e redes de trabalho. A Asociación Española de Museólogos foi criada em 1993 em Madrid e há mais de vinte e cinco anos influencia no papel formativo do pessoal educativo. A Associação Portuguesa de Profissionais de Museus foi pioneira e avançada na altura, porque foi criada em 1965, e em 1987 realizou em Lisboa um colóquio intitulado “A escola vai ao museu” de grande interesse e cujas actas foram publicadas, e que foi em sentido contrário ao habitual e ao que foi feito pouco antes quando o museu ia à escola (Knauss, 2011)<sup>25</sup>.

Em 2002, foi criada uma plataforma transfronteiriça chamada Mouseion, que reúne museus de ambos lados da fronteira entre Espanha e Portugal. Essa plataforma organiza regularmente congressos e encontros, entre os quais destacamos a feira de material educativo realizada em 2013 em Badajoz, para divulgar os recursos pedagógicos dos museus<sup>26</sup>.

A um nível mais amplo e com maior actividade, algo semelhante foi desenvolvido por Ibermuseos desde 2007, com mais de nove mil instituições participantes, reunindo, para além de Espanha e Portugal, quase todos os países da América Central e do Sul. Ibermuseos

23 [www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744](http://www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744) e <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/>.

24 Os programas destes encontros bilaterais Portugal Espanha podem ser consultados em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/cimm/encuentros/encuentros-bilaterales.html> e <https://etpmuseos.com>.

25 Veja os seguintes websites: <https://www.museologia.net>, <https://apmuseologia.org/>, e <https://www.youtube.com/watch?v=pyl2kX7PEpU>.

26 <http://www.juntaex.es/comunicacion/noticia?idPub=9868#.XUxIJFQzbIU>.



acaba de convocar, como medida de promoção da didáctica, os décimos prémios de Educação, existindo um banco de boas práticas dos anteriores vencedores que são exemplos motivadores a seguir. Este ano de 2019, realizou-se também em Lisboa a Semana Ibermuseus, com o encontro de importantes profissionais que abordaram o futuro do setor<sup>27</sup>.

Também encontramos os Amigos de los Museos, um público que apóia esses centros culturais dirigidos pela Federación Mundial de Amigos de los Museos (WFFM), a ideia foi concebida em Barcelona (Espanha) em 1967 e a última assembleia realizou-se em 2018 na Madeira (Portugal). A Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) foi criada em 1983, enquanto em Portugal existem duas: a Federação Nacional de Amigos dos Museus (FNAMUS) e a Federação de Amigos dos Museus de Portugal (FAMP) criadas em 1996 e 1998, respectivamente, embora com interesse em convergir em uma única entidade representativa<sup>28</sup>.

Os Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) são as equipas que trabalham no museu com funções didáticas. Na Espanha eles já realizaram muitos encontros, que têm sido realizados desde 1980, e este 2019 serão realizadas em Palma de Maiorca as XX Jornadas DEAC. Embora nos museus já existissem há alguns anos, em resposta ao incontável grupo de escolas que solicitava uma visita guiada, esses trabalhos eram precários e com pouca estabilidade, como indica a bibliografia; mesmo bem no século XXI, o pessoal dos museus integrados no DEAC ainda era reduzido (Sánchez de Serdio e López 2011, 206-207).

Em Portugal, estes departamentos denominam-se Serviços Educativos (SE)<sup>29</sup>. O primeiro serviço educativo de um museu foi fundado no Museu Nacional de Arte Antiga, há mais de cinquenta anos, e outros fizeram igual na década seguinte; a maior parte foram estabelecidos entre os anos setenta e oitenta (Duarte e Victor, 1996; Figuralli, 2015). No entanto, em 2000 apenas 44% dos museus portugueses dispunham de um serviço educativo permanente, valor que aumentou para 91% no caso dos museus incluídos na Rede Portuguesa de Museus (Frayão, 2007).

É curioso ver como desde meados do século XX muitos museus portugueses têm realizadas actividades educativas e até criaram departamentos didácticos. Por exemplo, no Museu Nacional de Arte Antiga foi criada uma aula didáctica nos anos 60, assim como no Museu Nacional Soares dos Reis; no Museu Calouste Gulbenkian existiam desde os anos 70 visitas guiadas para as escolas (Leal, 2007, 35-38).

Em conclusão, ainda há uma significativa falta de pessoal especializado especialmente no número de profissionais da didáctica nos museus.

27 <http://www.iber museos.org/sobre/paises/> e <http://www.iber museos.org/acciones/educacion/>.

28 <http://www.museumfriends.com/>, <http://www.feam.es>, <http://fampportugal.blogspot.com/> e [fnamusportugal@gmail.com](mailto:fnamusportugal@gmail.com).

29 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>.

## ANÁLISE DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO NOS WEBSITES DOS PRINCIPAIS MUSEUS

Aqui analisamos a informação disponível nos websites dos principais museus de Espanha e Portugal, visualizados em meados de 2019. Geralmente há uma grande uniformidade, embora alguns museus permitem descarregar ficheiros de materiais e outros não. Quase nenhum indica o pessoal dedicado aos serviços ou departamentos educacionais, embora costuma haver um e-mail de contato específico. Muitos destes museus estão incorporando aplicações para promover a educação também.

É bom ressaltar, como exemplo, que o Museo del Prado (<https://www.museodelprado.es/>), talvez o mais prestigiado e conhecido dos museus espanhóis, não teve um departamento ou área educacional até 1983. De acordo com o site do museu, a equipa é actualmente constituída por várias pessoas, incluindo uma coordenadora geral e uma chefe de serviço. O relatório de atividades de 2016, disponível na Internet, mostra que a área da educação fez 1.862 visitas escolares organizadas e 8.389 visitas escolares livres nesse ano, que foram 49.043 e 234.901 alunos respectivamente, do infantário, ensino básico, e ensino secundário, valores que representam quase 10% do total de visitantes e envolvem dedicação pessoal e exclusiva. A maioria dos grupos escolares tem entre 8 e 16 anos de idade<sup>30</sup>.

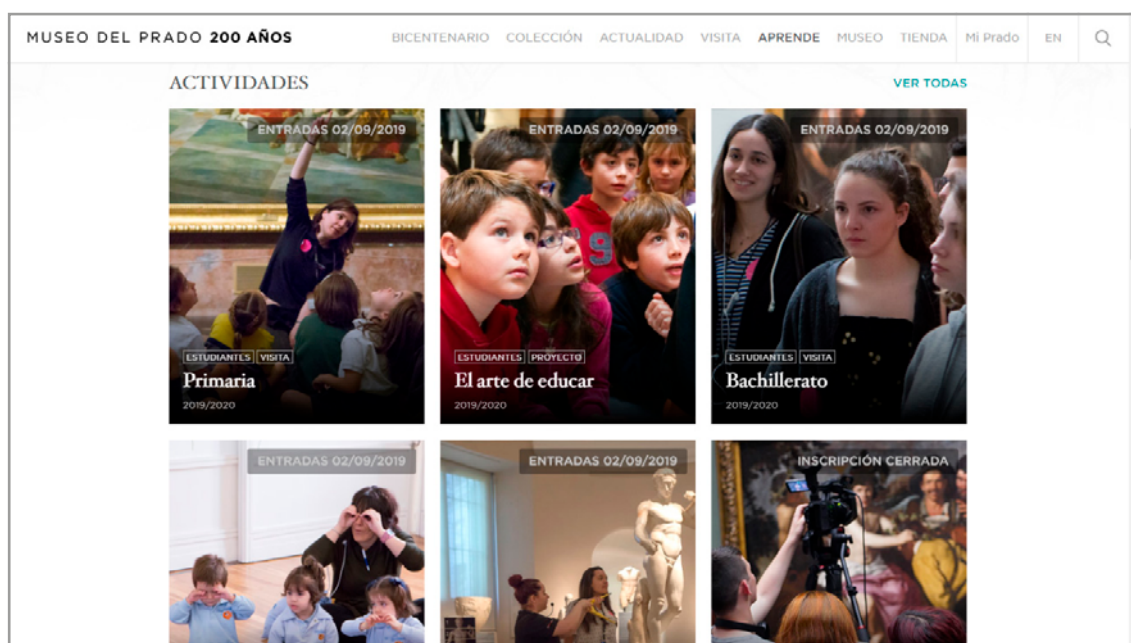


Fig. 01. Detalhe do site do Museo del Prado, ano 2019.

O Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<https://www.museoreinasofia.es/>), de acordo com seu site, também tem uma equipa liderada por uma chefe de área e mais três pessoas (um ou uma chefe de serviço e dois chefes de seção, todos funcionários públicos),

30 <https://www.museodelprado.es/museo/memoria-anual>, pdf memória 2016, pp.206-2016. Estes números são muito semelhantes no relatório de 2017.

e tem uma seção neste site virtual dedicada à educação e às crianças em idade escolar com múltiplos recursos.

O mesmo se aplica ao Museo Thyssen de Madrid (<https://www.museothyssen.org/>), que reúne atividades realizadas em anos anteriores ou futuras atividades, e pode ser pesquisado por categorias; possui uma equipa multidisciplinar bastante ativa com laboratórios e um centro de estudos.

O Museo del Ejército (<http://www.museo.ejercito.es/>), cuja sede é em Toledo, tem em seu site abundantes recursos educacionais, tais como cadernos, jogos, além das habituais visitas guiadas. Também tem um aula didática.

O Museo Nacional de Ciencias Naturales (<http://www.mncn.csic.es/>) tem no seu site guias e recursos educativos, quer das exposições permanentes quer das temporárias, e recursos interactivos. Além das visitas ou workshops eles também entregam material pedagógico.

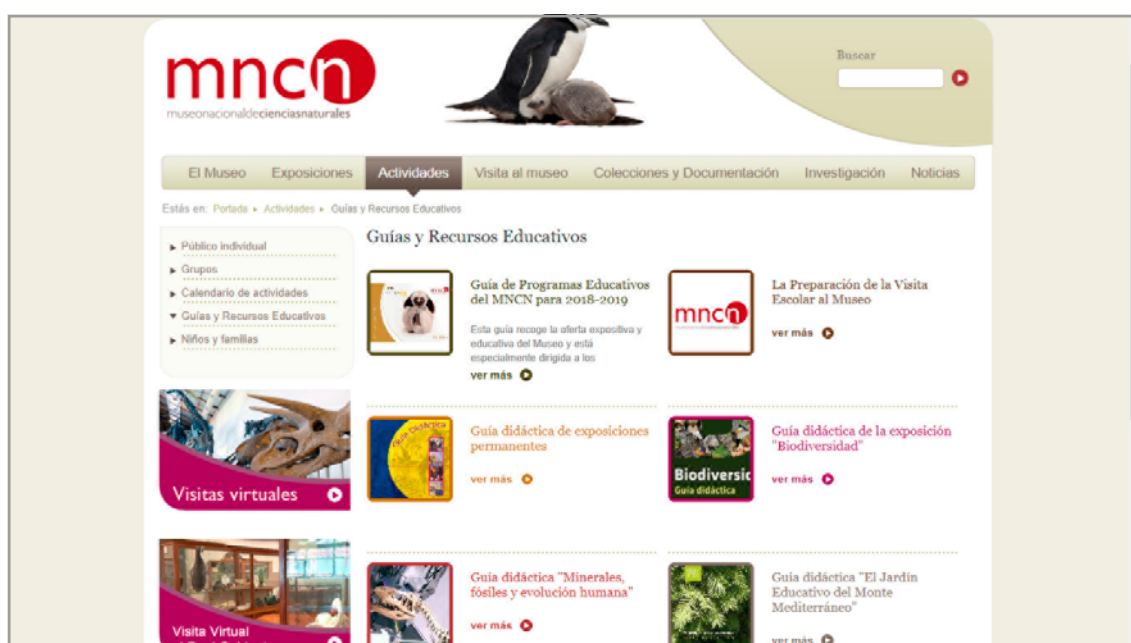


Fig. 02. Detalhe do site do Museo Nacional de Ciencias Naturales, ano 2019.

O Museo Nacional de Arqueología (<http://www.man.es/man/home.html>), com sede em Madrid, inclui visitas dramatizadas ou monológicas, um lugar de jogos e muitos workshops para 15-30 pessoas que podem ser reservados online.

O Museo del Traje (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/inicio.html>) é um dos museus que melhor especifica a sua oferta didática, com numerosas visitas guiadas especializadas ou temáticas e workshops classificadas segundo a idade.

O Museu Nacional d'Art de Catalunya (<https://www.museunacional.cat/es>) também tem muita informação sobre as suas actividades educativas no seu sítio Web. Há projetos com as escolas que estão ali detalhados, e dossiês descarregáveis muito variados.



Fig. 03. Detalhe do site do Museo del Traje, ano 2019.

O Museo Nacional de Arte Romano, localizado em Mérida, oferece duas campanhas educacionais por ano para crianças e escola primária, além das oficinas de verão. Também tem teatralizações e recreações. No ensino médio, eles programam principalmente atividades durante a Semana da Ciência e o Festival de Teatro da Juventude, e têm visitas adaptadas a grupos especiais. A responsável da educação trabalha no Departamento de Difusão e Comunicação.

Nome	Email de contacto do serviço educativo	Visita guiada Simples / Variada	Work-shop	Cursos	Material interactivo	Material transferível	Outros
Prado	X	Ambas	X	X	X	X	
Reina Sofía	X	Ambas	X	X		X	
Thyssen Madrid	X	Ambas	X	X			
Ejército	X	Ambas	X		X	X	Teatro
Ciencias Naturales	X	Ambas	X	X	X	X	Monó-logos
Arqueológico	X	Ambas	X	X			Teatro
Traje	X	Ambas	X	X			
Cataluña	Formulario	Ambas	X	X		X	
Arte Romano	X	Ambas	X	X			Teatro

Tabela 1. Recursos educacionais disponíveis na Internet pelos museus espanhóis analisados.

O Museu Nacional dos Coches de Lisboa, o museu português mais visitado em 2018, tem, segundo o seu site (<http://museudoscoches.gov.pt/>), um departamento educacional de pelo menos três pessoas, liderados por uma coordenadora. O museu dá algumas orientações para os professores quando preparam a visita guiada, que dura aproximadamente uma hora; também oferece workshops para a construção total ou parcial de carruagens de pequenas dimensões, ou para a aprendizagem de determinadas técnicas artesanais, que normalmente duram uma hora e meia.

O Museu Nacional de Arte Antiga, o primeiro que tinha um serviço semelhante nos anos 30, não mostra no seu site (<http://www.museudearteantiga.pt/>) o pessoal dedicado a esta finalidade educativa, embora tem e divulga as principais actividades desenvolvidas tanto para crianças como para professores.

Outros museus, como o Museu Geológico, o Museu Nacional do Azulejo (<http://www.museudoazulejo.gov.pt>) ou o Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/>), têm nos seus sites folhetos educativos e material didáctico, adaptados por ciclo nos dois últimos casos, e até com material adaptado a pessoas com necessidades educativas especiais. O Museu Gulbenkian até publica um pdf das suas actividades para cada ano letivo e envia um boletim informativo a quem o solicitar.



Fig. 04. Detalhe do site do Fundação Calouste Gulbenkian, ano 2019.

O Museu Nacional Soares dos Reis (<http://www.museusoaresdosreis.gov.pt/>) no Porto, que já desde a década de 1960 se preocupa em oferecer visitas e workshops didácticos, oferece visitas guiadas ou com orientações e materiais de apoio no seu website.

Em Lisboa, o Museu Nacional de Arqueologia (<http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt/>) indica o nome do seu responsável, um e-mail de contato e permite descarregar a oferta educativa para o infantiário e a escola primária, onde as visitas e workshops duram normalmente entre 45 e 60 minutos.

A oferta do Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, em Lisboa, (<http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/>), que também indica o nome da sua coordenadora, não permite atualmente a descarga ou visualização dos materiais didáticos. Na seção de história refere que a ausência de espaço tem condicionado o desenvolvimento de atividades didáticas.

O Museu Machado do Castro de Coimbra (<http://www.museumachadocastro.gov.pt/>) oferece visitas dramatizadas, jogos, workshops e outro material educativo. Também o Museu do Traje (<http://www.museudotraje.gov.pt/>) informa sobre a sua oferta pedagógica, embora de uma forma mais reduzida.

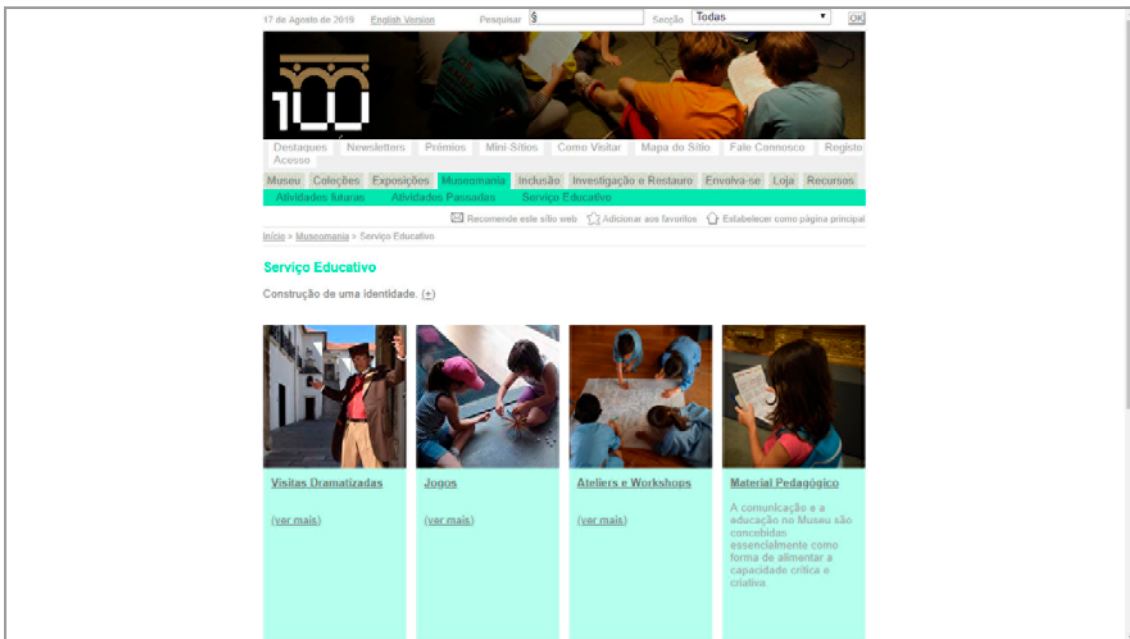


Fig. 05. Detalhe do site do Museu Machado do Castro, ano 2019.

Nome	Email de contacto do serviço educativo	Visita guiada Simple / Variada	Work-shop	Cursos	Material interactivo	Material transferível	Outros
Coches	X	Ambas	X			X	
Arte Antiga	X	Ambas	X	X			
Azulejo	X	Simple	X			X	
Gulbenkian	Formulario	Ambas	X	X		X	
Soares dos Reis	X	Simple				X	
Arqueologia	X	Ambas	X				
Chiado	X	Ambas	X	X			
Machado de Castro	X	Ambas	X			X	
Traje	X	Ambas					Códigos QR

Tabela 2. Recursos educacionais disponíveis na Internet pelos museus portugueses analisados.

## CONCLUSÕES

A didáctica dos museus em Espanha e Portugal tem registado enormes progressos nas últimas décadas. Com uma legislação atualizada e cada vez muito mais profissionalizada, isso não se tem traduzido em um aumento de contratações ou de cargos específicos nos museus; nota-se que a maioria das equipas é formada por entre uma e três pessoas, que têm dificuldade em combinar o trabalho de escritório com o trabalho de atender ao público que cada vez exige mais tempo. Portanto, a maioria do pessoal dos serviços didáticos vê-se forçado a ser mais divulgador do que pesquisador. Entre suas habilidades, além de sua cultura e criatividade, destacam-se as habilidades de comunicação, destacando a empatia e adaptabilidade.

Como aspectos positivos, é evidente que os públicos foram estudados, as técnicas sistematizadas, a participação cidadã foi democratizada, a oferta educacional foi ampliada, foram criados espaços para esse fim, os discursos foram diversificados, a interatividade foi instalada e as novas tecnologias foram aplicadas. Portugal e Espanha estão na vanguarda neste sentido, partilhando redes de trabalho, trocando informações e colaborando em alguns casos, embora todas estas ações possam ser ainda mais implementadas.

Como aspectos negativos, na maioria dos casos a visita guiada geral é considerada como a principal opção e mais importante, sem adaptação temática ou curricular. Há ainda uma certa sensação de que a didática é trabalhada em museus com absoluta independência, autonomamente, priorizando as peculiaridades da coleção, do ambiente ou da história; em troca, ela é oferecida a públicos muito variados, em diferentes níveis. Os materiais didáticos nem sempre estão disponíveis nas páginas web, mas há endereços de e-mail exclusivos.

## BIBLIOGRAFIA

- Azor Lacasta, A. I. (2016): “Medio siglo de museos en la UNESCO: las recomendaciones de 1960 y 2015”. Revista *Museos.es*, nº 11-12, pp. 213-228.
- Balsa Carvalho de Pinho, J. M. (2007): “Museus e internet. Recursos online nos sitios web dos museus nacionais portugueses”. Revista *Textos de la CiberSociedad*, nº 8. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net>.
- Delors, J. e Outros (1996). *Educação: un tesouro a descobrir*. Cortez editora e UNESCO, Brasil, 1998.
- Domínguez Arranz, M. A. y Antoñanzas Cristóbal, M. V. (2015-2016). “Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces”. *Museos.es*, nº 11-12, pp. 97-117.
- Duarte, A. e Victor, I. (2009): “Os serviços educativos e as actividades de extensão cultural nos museus. O caso dos museus municipais de Setúbal”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 8, nº 8, junio 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/283>.
- Feio, M. H. A. (2014): *Relação entre escola e museus. Olhar crítico sobre o concurso “A minha escola adota um museu...”*. Tese de mestrado em educação artística, Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA\\_TES%20766.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA_TES%20766.pdf).

- Fernández, M. (2003): “Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje”. Revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 36, pp. 55-61. Disponível em: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103).
- Figurelli, G. R. (2015): “Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 50, nº 6, pp. 115-135. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5260>.
- Frayão Camacho, C. (2007): “Serviços educativos na rede portuguesa de museus. Panorâmica e perspectivas”. *Museos para la participación*, actas / coord. por S. Barriga e S. Gomes da Silva, Setepés, Porto, pp. 26-41. Disponível em: [https://portefolioseminarionr.webnode.pt/\\_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf](https://portefolioseminarionr.webnode.pt/_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf).
- Knauss, P. (2011): “A presença de estudantes. O encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: pp. 581-597. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384434839010>.
- Leal, V. O. (2007): *As artes plásticas como actividade lúdica no espaço museal* [...]. Trabajo Fin de Máster en Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: [http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/vanessa\\_leal.pdf](http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/vanessa_leal.pdf).
- Mendes, J. A. (1999). “O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais”. *Didaskalia* nº 29: 1-2, pp. 667-692.
- Rodéhn, C. (2017): “The job that no one wants to do? Museum educators’ articulations about guided tours”. *Museum & Society*, nº 15 (1), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29311/mas.v15i1.658>.
- Sánchez, A. e López, E. (2011): “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos*, nº 6, pp. 205-221. Disponível em: [https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos\\_6/Aida\\_Sanchez.pdf](https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos_6/Aida_Sanchez.pdf).
- Santacana Mestre, J. e Serrat Antolí, N. (2005). *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.
- Uyen Tran, L. & King, H. (2007): “The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums”. *Museum Management and Curatorship*, nº 22-2, pp. 131-149, <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>.
- Vaquinhas, I. (2013): “A museologia como campo de estudo nas universidades portuguesas: esboço de evolução, pertinência e atualidade”. Revista *Midas*, nº 1, 27 pp. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/142>; DOI: 10.4000/midas.142.





## BREVE ANOTAÇÃO DOS COORDENADORES



MARÍA TERESA BECERRA TRAVER

Licenciada em Psicopedagogia e Doutora pela Universidad de Extremadura (Espanha). Professora da Universidad de Extremadura.

Suas linhas de pesquisa atuais são: didática dos museus, atenção à diversidade, recursos tecnológicos e análise da prática educacional.

E-mail: [mbectra@unex.es](mailto:mbectra@unex.es)



SILAINÉ MARIA GOMES BORGES

Doutora pelo Departamento Ciencias de la Educación da Universidade de Extremadura - UNEX, Badajoz – Espanha (2013). Mestre em Administración de Empresas y Recursos Humanos - Universidad de Extremadura – UNEX, Badajoz - Espanha (2002). Pedagoga-Licenciatura Plena e Orientação Educacional. Professora da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação (Brasil).

E-mail: [m\\_gborges@hotmail.com](mailto:m_gborges@hotmail.com)

## BREVE ANOTAÇÃO DOS AUTORES



ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD

Pós-doutora em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2015), Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013), Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq). Editora Chefe do Boletim Historiar (Universidade Federal de Sergipe). Professora de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: [andreza@getempo.org](mailto:andreza@getempo.org)



ANEZIA MARIA BARBOSA FONSÊCA

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Especialista em Geografia e Ensino, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí - UFPI (PRODEMA/UFPI), Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe - UFS, Professora da Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: [aneziamaria@academico.ufs.br](mailto:aneziamaria@academico.ufs.br)



CHRISTIANE RAMOS DONATO

Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Brasil), mestrado e doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS. Atualmente é vice-diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). É professora DNL (Disciplina Não Linguística) de Ciências no Projeto Bilinguismo/Língua Francesa do CODAP/UFS. Tem experiência nas áreas de Educação e Ecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia, Biologia Subterrânea, Conservação da Natureza, Avaliação da Dinâmica Ambiental, Planejamento e Gestão Ambiental, Ecologia de Ecossistema e de Comunidade.

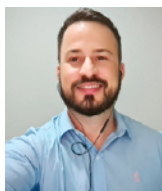
E-mail: [christianecrd@yahoo.com.br](mailto:christianecrd@yahoo.com.br)



CRISTINA DE ALMEIDA VALENÇA CUNHA BARROSO

Professora do curso de Museologia da Universidade Federal de Sergipe-UFS (Brasil), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Educação pela UFS. Formada em História licenciatura e bacharelado pela UFS e em Pedagogia pela Faculdade Clarentiano. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio Cultural Sergipano-GEMPS, coordenadora do Laboratório de Museologia Aplicada-LABMUSAS.

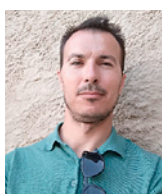
E-mail: [tina\\_valenca@yahoo.com.br](mailto:tina_valenca@yahoo.com.br)



JAILTON DE JESUS COSTA

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil) em 2013. É Mestre (2009), Bacharel (2009) e Licenciado (2006) em Geografia. Docente da Universidade Federal de Sergipe, lotado no Colégio de Aplicação. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA

E-mail: [jaicosta.se@gmail.com](mailto:jaicosta.se@gmail.com)



JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Doutor em História da Arte pela Universidade da Extremadura (Espanha, 2008). Professor de Didática das Ciências Sociais da Universidade de Zaragoza (desde 2018). Foi professor nas universidades da Extremadura e Granada, técnico de património em Mérida (Badajoz) e Guadalupe (Cáceres), e pós-doutorado em Coimbra (Portugal). Suas linhas de pesquisa atuais são: didática do património, didática dos museus, arte e manuais escolares, e visitas educacionais.

E-mail: [joseman@unizar.es](mailto:joseman@unizar.es)



JOSEVÂNIA NUNES RABELO

Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e em Letras-Português/Francês, ambos pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Mestre em Sociologia pelo Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais-NPPCS da Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão-SE. Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

**josevaniarabelo@gmail.com**



KLECKSTANE FARIAS E SILVA LUCENA FERREIRA

Graduada em História Licenciatura, pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil), atualmente chefe de serviço da Casa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em São Cristóvão/SE. Exerceu as funções de fiscalização patrimonial em cidades históricas.

**kleckstanef3@outlook.com**



LUIZ RICARDO OLIVEIRA SANTOS

Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Brasil). Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (2018), Especialista em Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar - área de concentração em Educação (2016) e graduado em Ciências Biológicas Licenciatura (2013) por esta mesma instituição. Estudante credenciado ao Grupo de Pesquisa em Geologia e Planejamento Territorial (GEOPLAN/UFS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Gestão, Saúde e Educação Ambiental (GESEA/UFS). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Educação Ambiental, Educação Básica, Metodologias Ativas, Metodologia da Problematização e Práticas de Ensino na Comunidade.

**ricardooliveira@academico.ufs.br**



ROSEMERI MELO E SOUZA

Pesquisadora do CNPq e Professora Associada do Departamento de Engenharia Ambiental da UFS (Brasil). Pós-Doutora em Geografia Física (Biogeografia/Planejamento Ambiental) pelo CERES/UFRN (2019) e em Geografia Física (Biogeography) pela ESESS/The University of Queensland, Austrália (2010). Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental (UnB) com estágio doutoral Grupo SLIF da Universidade de Lisboa, Portugal (2000). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS).

**rome@academico.ufs.br**

