



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS UFPB/UFPE
MESTRADO EM ARTES VISUAIS**



NALIANA DA SILVA MENDES

**MUSEU DO HOMEM AMERICANO:
DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO MUSEAL SOBRE A ARTE PRÉ-
HISTÓRICA EM SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ, BRASIL**

João Pessoa

2022

NALIANA DA SILVA MENDES

**MUSEU DO HOMEM AMERICANO:
DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO MUSEAL SOBRE A ARTE PRÉ-
HISTÓRICA EM SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ, BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Área de Concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Linha de Pesquisa: Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Ferreira da Costa

João Pessoa

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

M538m Mendes, Naliana da Silva
Museu do Homem Americano: descortinando a educação museal sobre a arte pré-histórica em São Raimundo Nonato, Piauí, Brasil/ Naliana da Silva Mendes. – Recife, 2022.
162f.: il., fig.

Sob orientação de Luciana Ferreira da Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Ensino das Artes Visuais. 2. Arte pré-histórica. 3. Museu. 4. Museu do Homem Americano. 5. Educação museal. I. Costa, Luciana Ferreira da (Orientação). II. Título.

700 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2022-45)

NALLIANA DA SILVA MENDES

**MUSEU DO HOMEM AMERICANO:
DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO MUSEAL SOBRE A ARTE PRÉ-HISTÓRICA
EM SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ, BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de Concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Luciana Ferreira da Costa

Dra. Em História e Filosofia da Ciência Especialidade Museologia
pela Universidade de Évora, Portugal
Orientadora

Prof. Robson Xavier da Costa

Dr. em Arquitetura e Urbanismo
pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Membro Titular Interno

Prof. Ivan Coelho de Sá

Dr. em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Examinador Titular Externo

Ao Deus, criador do céu e da Terra!

À minha família:

À minha mãe, Maria Carlos, artesã, guerreira e mulher de fibra.

Ao meu pai, Emílio Mendes, autônomo, homem paciente e poeta.

Aos meus irmãos, Edvaldo Mendes, Adriana Mendes, Claudiana Mendes, Eliana Mendes,
Marivaldo Mendes e Luciana Mendes, companheiros de todas as horas.

Meu esposo, Marcio Araújo, meu apoio incondicional.

Aos cunhados/as Jadeilson Magalhães, o poeta Nilson Moura, Aylatiane e Conceição.

Aos meus sobrinhos Matheus, André, Amanda e Benício.

Enfim, a minha base...

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada, arrisco afirmar que “ninguém constrói nada sozinho”. Foram tantas as ocasiões que necessitei de auxílio que não considero esta uma conquista só minha. Muitas mãos trabalharam junto comigo, elas se fizeram presente em uma palavra de motivação e conforto, uma escuta paciente nos momentos de sofrimento e sentimento de incapacidade. Neste sentido, é com muita alegria que digo: NÓS, conseguimos!

Agradeço a minha família, minha base, que compreendeu os meus momentos de ausências, ansiedades e angústias.

Ao meu esposo, que me apoia em todas as escolhas e acredita que sou capaz.

Aos professores do Programa Associado em Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPE/UFPB), Dra. Maria das Vitórias Amaral, Dra. Fabiana Vidal, Dra. Maria Betânia e ao Professor Dr. Robson Xavier, pelos ricos ensinamentos. Ao secretário Fernando, sempre disposto a ajudar nos trâmites burocráticos.

À minha orientadora, Professora Dra. Luciana Costa, que mesmo conhecendo minhas limitações, aceitou o desafio de trilhar comigo esse caminho. Agradeço por todas as orientações e ocasiões de conhecimentos compartilhados. Sou grata, ainda, acima de tudo, pelos momentos de compreensão quando as incertezas e os imprevistos persistiam em surgir no caminho.

Ao Professor Dr. Robson Xavier, que me inspirou a não desistir, visto que seu empenho no campo das artes é cativante. Em minha trajetória, enquanto estudante e profissional, não havia encontrado um professor tão comprometido e tão envolto no campo da arte quanto Robson. Afirmo, com toda segurança, “tornou-se para mim, um modelo a ser seguido”.

Ao Professor Dr. Ivan Sá, extremamente gentil, a quem a simplicidade e o potencial me encantaram. Sou imensamente grata pelas considerações a respeito deste estudo que tanto contribuíram para o seu desenvolvimento.

Ao querido, Professor Átila Tolentino, a quem admiro por sua grandiosidade e por sua humildade. Sou grata por todas as vezes que me orientou durante esse processo.

Aos amigos de mestrado, em especial, Patrícia e Cláudia (as guerreiras), sem vocês essa caminhada não teria sido tão cheia de alegria. Também agradeço aos queridos Cleyton, Giovanni, Anna e Niara, que nas ocasiões mais importantes estavam ao meu lado dando apoio, cada um ao seu modo.

Ao Instituto Federal do Piauí - *Campus* São Raimundo Nonato (IFPI-CASRN) por conceder a liberação para participar deste processo de formação continuada.

Ao meu querido amigo de trabalho, Erimar, que muito me estimulou e incentivou durante essa árdua caminhada. A quem as palavras sempre me encorajaram a continuar e a acreditar que tudo daria certo.

Às minhas queridas amigas de trabalho Gerlane, Shirley, Léia e Catarina que me deram muito suporte durante todo o processo.

Aos meus queridos amigos de trabalho, Professor Kelson Coutinho e Professor Domingos, a quem devo as condições para a liberação para cursar esse mestrado. Não tenho palavras para agradecer, contem sempre comigo.

A Eliete, guia do Parque Nacional da Serra da Capivara, que muito colaborou para o desenvolvimento desta pesquisa ao compartilhar informações tão necessárias.

Aos colegas do grupo Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museologia, Memória e Patrimônio (REDmus), pelas partilhas em nossas reuniões.

Às professoras partícipes desta pesquisa que aceitaram cooperar com o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço a seu Abimael, que cuidou da minha residência com todo carinho durante a minha ausência.

A todos vocês, que de alguma forma foram importantes para que esse trabalho fosse concluído. Muito obrigada!

A arte muda a significação da vida da gente!

Ana Mae Barbosa (2021)

RESUMO

Cada vez mais, está em evidência o contributo e a relação dos museus, como instituições não-formais, com a escola, instituição de educação formal por excelência. Tendo isso em conta, esta pesquisa articula-se no campo de Ensino das Artes Visuais, com ênfase na pré-história, e no campo dos museus, na perspectiva do diálogo entre instituição formal e não-formal. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica, na sua relação com escolas públicas de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil. Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza bibliográfica, documental e descritiva, e articula as abordagens quantitativa e qualitativa de modo complementar. Tem como campo as escolas da rede pública da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí, estabelecidas como *lóci* da pesquisa a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se configura como indicador de qualidade do ensino, perfazendo, portanto, quatro escolas. A pesquisa tem como sujeitos os professores de arte das quatro escolas. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, elaborado via *Google Forms*, composto por questões abertas e fechadas, de modo a obter dados sobre o perfil dos sujeitos, a visão destes quanto ao contributo do Museu do Homem Americano como aliado no ensino da arte pré-histórica face ao conteúdo curricular em sala de aula. Para a análise dos dados, utiliza estatística básica descritiva e análise de conteúdo pelo estabelecimento de categorias temáticas interpretadas em confronto com a revisão da literatura que aporta a pesquisa. Como resultados, constata que o museu se constitui como espaço essencial para o estímulo ao conhecimento a respeito da arte pré-histórica da região da Serra da Capivara, propiciando uma mediação entre patrimônio cultural e público. Conclui que o Museu do Homem Americano estabelece uma relação profícua com as escolas da região, auxiliando na prática de professoras de Arte.

Palavras-chave: Artes visuais; Arte pré-histórica; Museu; Museu do Homem Americano; Educação museal.

ABSTRACT

It is increasingly evident the contribution and relationship of museums, as non-formal institutions, with the school, the formal education institution par excellence. Bearing this in mind, this research is articulated in the field of Teaching Visual Arts, with an emphasis on prehistory, and in the field of museums, in the perspective of dialogue between formal and non-formal institutions. Thus, this research aims to analyze the reach of the mediation actions of the Museu do Homem Americano, specifically, regarding prehistoric art, in its relationship with public schools in São Raimundo Nonato in Piauí, Brazil. Methodologically, this research is of a bibliographic, documentary and descriptive nature, and combines quantitative and qualitative approaches in a complementary way. Its field is public schools in the city of São Raimundo Nonato, in Piauí, established as the *loci* of research based on the Basic Education Development Index (IDEB), carried out by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), which is an indicator of teaching quality, thus comprising four schools. The research has as subjects the art teachers of the four schools. As an instrument of data collection, a questionnaire was used, prepared via *Google Forms*, composed of open and closed questions, in order to obtain data on the profile of the subjects, their vision regarding the contribution of the Museu do Homem Americano as an ally in the teaching of prehistoric art in relation to curriculum content in the classroom. For data analysis, it uses basic descriptive statistics and content analysis by establishing thematic categories interpreted in comparison with the literature review that supports the research. As a result, it finds that the museum is an essential space for stimulating knowledge about prehistoric art in the Serra da Capivara region, providing a mediation between cultural and public heritage. It concludes that the Museum of American Men establishes a fruitful relationship with schools in the region, helping in the practice of Arts teachers.

Keywords: Visual arts; Prehistoric art; Museum; Museu do Homem Americano; Museum education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BMJ	British Medical Journal.
CNM	Cadastro Nacional de Museus.
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil.
FAM	Centro Universitário das Américas.
ICOFOM	Comitê Internacional para a Museologia.
ICOM	Conselho Internacional de Museus.
ICOMOS	Conselho Internacional dos Monumentos e Sítios.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
ENFE	Espaços Não Formais de Educação.
FAIBRA	Faculdade Integrada do Brasil.
IFRAO	Federação Internacional de Organização de Arte Rupestre.
FUMDHAM	Fundação Museu do Homem Americano.
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus.
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
IFPI	Instituto Federal do Piauí.
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira.
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia.
MAC	Museu de Arte Contemporânea.
MHA	Museu do Homem Americano.
MPAC	Museu Paisagem de Arte Contemporânea.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
OMS	Organização Mundial de Saúde.
ONG	Organização Não Governamental.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PAVC	Parque Arqueológico do Vale do Côa.
PNEM	Política Nacional de Educação Museal.
PPGAV	Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
REM	Rede de Educadores Museais.
REDMUS	Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museologia, Memória e Patrimônio.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UNIVASF	Universidade do Vale do São Francisco.
UESPI	Universidade Estadual do Piauí.
UFPB	Universidade Federal de Paraíba.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFPI	Universidade Federal do Piauí.
URCA	Universidade Regional do Cariri.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Percurso Metodológico.....	18
1.1.1	Delineamento do ambiente e sujeitos da pesquisa.....	20
1.1.2	Instrumento de coleta de dados.....	22
1.1.3	Organização e análise dos dados.....	23
1.2	Desenho da Pesquisa.....	24
2	OS CAMINHOS QUE LEVAM À ARTE.....	26
2.1	O percurso do ensino da arte no Brasil.....	26
2.2	Arte pré-histórica.....	33
2.3	A arte pré-histórica no Piauí.....	41
3	EDUCAÇÃO NÃO - FORMAL: UM DIÁLOGO COM NOVOS ESPAÇOS.....	47
3.1	A Instituição Museu.....	53
3.1.1	Educação Museal.....	62
3.1.2	A mediação cultural em museus: as diversas possibilidades de conversação...	70
4	O MUSEU DO HOMEM AMERICANO.....	81
4.1	A primeira expogradia do Museu do Homem Americano	84
4.2	A segunda expogradia do Museu do Homem Americano	88
4.3	O Museu do Homem Americano: o contato com o patrimônio pré- histórico do Piauí.....	100
4.4	As propostas educativas desenvolvidas no Museu do Homem Americano	105
5	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	110
5.1	Perfil das professoras de Arte.....	110
5.2	Relação museu e escola na vivência educativa.....	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A- SOLICITAÇÃO DO CONTATO DOS PROFESSORES DE ARTE JUNTO ÀS ESCOLAS.....	149
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE..	153
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	151

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, empreendida no âmbito do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (PPGAV UFPE/UFPB), tem como objetivo analisar o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica em sua relação com as escolas públicas de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil.

A pesquisa desenvolvida se mostra aderente à Linha de Pesquisa Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais do PPGAV UFPB/UFPE por evidenciar reflexões em/sobre/com as Artes Visuais, com foco para a Arte pré-histórica, bem como por, a partir de um determinado grupo de atores - professores de Arte do município supracitado, conhecer a relação com esta arte de tempos históricos e como isso reverbera nas práticas culturais e na relação escola-museu.

Começamos por elucidar que tentar conceituar arte é tarefa difícil, visto que esta se transforma e ganha novos caminhos. Para Janson (2001), ela é entendida como um objeto estético que, por suas características especiais, é considerado um objeto à parte. E, por tal singularidade, esse é afastado da vida cotidiana, sendo colocado à parte em cavernas, igrejas ou museus.

No entanto, Gombrich (2012, p. 15), ao discorrer sobre o que se considera ou não arte, observou que “a palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes”, neste sentido, compreendemos que esta não pode ser reduzida a um objeto.

Ainda nesta perspectiva, conforme Ferraz e Fusari (2009, p. 18), na atualidade “o que se entende por arte e por obra de arte é muito amplo”. As autoras listam, como exemplo, algumas manifestações artísticas, dentre elas, instalação, arte conceitual, performance, etc.

Nesta sequência, mencionamos a arte contemporânea, que rompeu barreiras e descortinou um novo modo de pensar a arte. Segundo Cocchiarale (2006), ela procurou uma conexão com as outras artes, além da própria vida. Deste modo, segundo o autor, ela foi afetada por temáticas, geralmente, não comuns na arte.

Assim, compreendendo que a arte está sempre em transformação, e pode ser percebida tanto na forma de se expressar do artista como na materialidade. Tal evidência nos leva a acreditar que incorrer em uma única definição seria cair no equívoco de desconsiderar as diversas manifestações que a arte pode suscitar.

Tais manifestações são carregadas da subjetividade do artista. Conforme Ferraz e Fusari (2009), os artistas se expressam através de suas construções poéticas, revelando emoções, ideias e sentimentos. Nesta perspectiva, percebemos a arte como estímulo à imaginação, visto que oportuniza ao artista criar proposições que expressem seus anseios, ao mesmo tempo, que provoca o público a pensar sobre a arte e suas diversas formas de manifestação.

Ainda neste entendimento, a arte configura-se como uma atividade que pode gerar novas percepções e olhares a respeito da vida e do mundo; reverberando sentido por meio da linguagem dialogal, científica e presentacional (BARBOSA, 2021), o que revela um modo particular de demonstrar ideias e emoções. Conforme Janson (2001, p. 14), “a arte permite-nos transmitir a nossa percepção de coisas que não podem ser expressas de outra forma”, estas que se revelam através de produções e de proposições desde a pré-história.

Tendo o exposto em conta, para fins desta investigação, voltamo-nos, especificamente, para o período da pré-história, dada a relação que estabelece com esta pesquisa.

Nesta perspectiva, o arqueólogo francês André Proust (1999, p. 252) ressaltou que os primeiros estudos acadêmicos sobre a arte pré-histórica¹ foram realizados na Europa no final do século XIX, onde os pequenos objetos decorados foram considerados “simples expressão de atividades, estéticas, conforme as ideias vigentes da ‘arte pela arte’ [...]”. Estudiosos só se deram por convencidos de sua veracidade à medida que encontravam-se evidências materiais.

Em consonância com as observações de Proust, a respeito das descobertas de arte pré-histórica, segundo Gombrich (2012), quando as pinturas rupestres foram encontradas no século XIX, nas rochas e nas paredes das cavernas no sul da França e na Espanha, os arqueólogos recusaram-se, de início, a acreditar que tais representações tão vigorosas de animais pudessem ter sido realizadas por seres humanos da Era Glacial.

Diante de tais descobertas, as reações foram de surpresa. De acordo com Proust (1999), tal foi um choque para as elites europeias, que tiveram dificuldades para aceitar que os seres humanos de eras remotas tivessem condições intelectuais e tempo, devido à atividade de caça, para criar gravuras tão requintadas.

Face ao exposto, desde sua descoberta, os artefatos encontrados dão indícios de como nossos ancestrais viviam e como se organizavam social e culturalmente. Pinturas, cerâmicas, utensílios líticos e fragmentos são fontes importantes. É com a análise desses artefatos que

¹Segundo pesquisadores este seria o período anterior ao surgimento da escrita (LEROI-GOURHAN, 1981; JANSON, 2001; GOMBRICH, 2012).

arqueólogos e historiadores tentam reconstruir a história e entender quais hábitos eram recorrentes aos seres humanos da pré-história.

A respeito dos registros rupestres, para Pessis (2013, p. 81), “essas pinturas podem ser consideradas a manifestação de um modo de comunicação, um processo de relacionamento permanente entre os membros de um grupo cultural”. A autora ressaltou, ainda, que a finalidade de tais práticas eram voltadas para a organização social, contribuindo para a manutenção da mesma. Deste modo, representam uma importante fonte de estudo sobre a pré-história.

Como aliado na reconstrução, compreensão e (re)significação da vida e dos hábitos dos seres humanos da pré-história, temos a instituição museu. O museu, visto como guardião dos artefatos, pode colaborar, enquanto instituição de instrução não-formal, com uma educação que se realiza não apenas por meio da palavra, mas, também, por meio da experimentação e da visualidade, ou seja, do contato direto com a produção dos seres humanos da pré-história.

O museu é um espaço que engloba objetos do passado, mas também do presente, que pode mostrar-nos um tempo em que não habitamos, mas buscamos significados para entender nossas origens. Portanto, olhando por este viés, o museu se destaca como uma possibilidade de ampliação de repertório no ensino e na aprendizagem da arte pré-histórica, tipo de arte que se constitui cerne desta pesquisa a partir de um estudo de caso.

O museu atento ao público escolar está exercendo sua função educativa, além de trabalhar com um visitante em potencial. A escola, na perspectiva de Barbosa (2012, p. 34), “seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais [...]”. Conforme a autora, a construção de uma identidade nacional só é possível através do conhecimento da arte e da história.

Autoras como Barbosa (2020) e Oliveira (2015) dissertaram sobre as possíveis causas do distanciamento do público do museu, em ambos os estudos as autoras advertiram sobre a importância da escola na preparação de fruidores museais. Neste sentido, Barbosa (2020, p. 04) destacou que “aqueles que não têm educação escolar tem medo de entrar no museu”. Segundo a autora, essas pessoas não se sentem suficientemente conhecedores para entrarem no que ela denomina “Templos da Cultura” (2020, p. 04). O desconhecimento e a ideia de não pertencimento seria a causa deste afastamento.

Por sua vez, a pesquisa de Oliveira (2015) discutiu os motivos do distanciamento do público adulto dos museus na cidade de São Paulo de modo a entender o porquê da ocorrência

de tal fenômeno e lança luz às medidas efetivamente tomadas para reverter esta realidade. Nesta pesquisa, a autora destacou que a questão social é a principal causa de ausência do público nos museus, somado à má qualidade do ensino público, no qual são desestimulados o fazer artístico e à cultura.

Contudo, já existem pesquisas que evidenciam os benefícios que a visita ao museu ou ao teatro pode trazer à saúde, como é o caso daquela realizada na Universidade de Londres, no Reino Unido, publicada na revista médica *British Medical Journal* (BMJ). A conclusão da pesquisa mostrou que pessoas que participavam de atividades artísticas com uma frequência maior apresentavam menos riscos de morrer antes dos demais, com 31% de chances a menos (VISITAR, 2020).

Mesmo com resultados de pesquisas como a da Universidade de Londres, ainda nos deparamos com a ideia de que os museus são locais reservados para guardar coisas “velhas” do passado, que não fariam mais sentido na atualidade. Esta é uma imagem equivocada, que uma parcela da sociedade ainda concebe sobre esse espaço cultural.

Contrapondo essa concepção, Nascimento (2013, p. 236) ressaltou que “a mudança mais evidente dos museus é verificada no momento da entrada de novos recursos tecnológicos de comunicação”. Isso nos mostra que a visão de museu como depósito é bastante descabida, visto que sua trajetória nos permite perceber que esse se encontra em contínua transformação. Ainda segundo a autora, esses dispositivos estimulam o visitante a uma ação sobre o objeto com o qual irá reagir em resposta. Como exemplo, destacamos o Museu da Natureza localizado no Parque Nacional da Serra da Capivara, na região de Coronel José Dias a 34 km de São Raimundo Nonato. O museu oferece ao visitante uma experiência multissensorial (FUMDHAM, 2021), em que este pode interagir com o acervo, como, por exemplo, simular um sobrevoo por todo o território do parque, estando suspenso em um equipamento de asa delta e utilizando um óculos de realidade virtual.

Já para Moutinho (2020, *online*), os museus são espaços “onde os principais acervos são compostos pelos problemas da sociedade contemporânea”. Algo que pudemos perceber mais significativamente nos anos de 2020/2021 em que se propagou a pandemia de COVID-19² no mundo, o que impediu aglomerações. Com a realização de atividades virtuais, como o II Simpósio Virtual 2021 do Museu Regional de São João Del-Rei, que teve como tema “Educação Museal no panorama atual”, desenvolvido seguindo a agenda anual da 15ª

² “A pandemia da doença causada pelo novo coronavírus 2019, COVID-19, que impactado sobremaneira o cenário mundial, agravando as taxas de morbidade e mortalidade” (BRITO, 2020, p. 54).

Primavera de museus. Deste evento destacamos o trabalho de Elizandra Cristina da Silva, que tinha por título “Caixa de memórias: uma experiência museal na pandemia”.

Vale mencionar que a 15ª Primavera de Museus, realizada no ano de 2021 trouxe por tema “Museus, perdas e recomeços”, teve como propostas atividades que aconteceram remotamente e voltadas para as problemáticas sociais. A exemplo do “Seminário-Museus: espaços de acolhimento, esperança e resistência”, organizado em uma parceria entre a Rede de Educadores Museais da Paraíba (REM-Paraíba) e o grupo Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museologia, Memória e Patrimônio (REDMus).

Outra atividade que versou sobre este contexto pandêmico foi realizada pelo Secult Ceará, intitulado “Diálogos e Desafios nos museus cearenses: mudanças no contexto pandêmico”.

Deste modo, o museu não pode ser visto unicamente como um local onde se acumula objetos do passado, pois, mais que um estabelecimento cultural, ele é importante na divulgação do conhecimento científico (FAY, 2010). Nesta perspectiva, cabe destacarmos a relevância de vislumbrar-se o museu enquanto um importante aliado do ensino.

Como aponta Fay (2010, p. 75), “o museu precisa ser visto como prática necessária nos programas de ensino”, no caso desta pesquisa, no ensino da arte pré-histórica. Tal proposta enriquece o processo de ensino e aprendizagem, dado que podemos imergir em um ambiente repleto de significados que vão ao encontro dos conteúdos expostos em sala de aula, tornando a experiência museal ainda mais significativa.

Compreendemos que o contato direto com vestígios e artefatos deixados pelos seres humanos da pré-história pode permitir uma conexão maior entre teoria e prática pedagógicas; além de despertar para novos questionamentos sobre o espaço do museu como local de encontro com o patrimônio histórico, cultural e artístico, favorecendo, assim, o reconhecimento do valor desta instituição como aliada ao ensino formal.

Tendo em consideração o exposto, a proposta de desenvolvimento desta pesquisa objetivou analisar o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica, na sua relação com as escolas públicas de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil. Desenvolvida no âmbito do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, sendo esta motivada por questões de ordem pessoal, científica e social que detalhamos em sequência.

A motivação pessoal perpassa, em primeiro lugar, a necessidade de qualificação profissional, haja vista nossa atuação como docente do Instituto Federal do Piauí - *Campus*

São Raimundo Nonato (IFPI-CASRN) desde o ano de 2014, além da exigência de constante atualização e de formação continuada. Em seguida, por considerar que a temática desta pesquisa contribui para a prática docente, que parte de nossa formação em Licenciatura Plena em Educação Artística no ano de 2011.

Quanto à motivação de viés científico, parte do interesse de estudar as possibilidades que o Museu do Homem Americano apresenta como espaço alinhado às práticas de ensino e de aprendizagem, além de promovê-lo no meio acadêmico-científico, considerada a relativa escassez de pesquisas sobre as potencialidades do museu.

Por fim, a motivação social decorre do propósito de que a pesquisa colabore para o estreitamento das relações entre escola (instituição de ensino formal) e museu (instituição de ensino não-formal).

Nesta pesquisa, além das escolas públicas do município de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil, devidamente descritas na Metodologia, contemplamos o Museu do Homem Americano. O referido museu foi criado em 1994, situado na cidade supracitada. Trata-se de uma instituição reservada ao acervo advindo do Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado entre os municípios de Coronel José Dias, São Raimundo Nonato, João Costa e Brejo do Piauí, um dos lugares que reúne os mais importantes sítios com pinturas pré-históricas descobertas até hoje (PESSIS, 2013). Por situar-se na cidade de São Raimundo Nonato, o museu aparece como uma alternativa acessível para o público visitante, dado que a logística para visitar o Parque³ é mais complexa.

O Museu do Homem Americano é considerado um espaço inovador⁴, que desperta o interesse do visitante. Essa inovação, aliada ao processo de ensino e aprendizagem, promove um tipo de experiência imersiva, ao aproximar a arte pré-histórica das linguagens usualmente difundidas na atualidade, ou seja, a virtual e interativa.

O Museu do Homem Americano tem estrutura de funcionamento semelhante ao Museu do Côa, inaugurado em 30 de julho de 2010, na Vila Nova de Foz Côa, Portugal. Este também é um museu com acervo arqueológico e consite em um portal que possibilitará ao visitante conhecer a arte rupestre dos vales do Côa e do Douro (Parque Arqueológico do Vale do Côa - PAVC) (CÔA PARQUE, 2021).

O Museu do Côa apresenta uma estrutura moderna, seu acervo traz artefatos de pedra que servem de suporte para projeções luminosas de pinturas pré-históricas. Para o Côa Parque

³ A visitação só é autorizada com a contratação de um guia cadastrado e com um automóvel próprio ou alugado. Isso faz com que as pessoas que estão de passagem pela cidade busquem visitar o museu em vez do Parque.

⁴ O museu possibilita o envolvimento do visitante com duas mesas interativas, onde são simuladas escavações e a visualização dos sítios pertencentes ao Parque através de realidade virtual.

(2021) a ida ao museu não pede substituir a ida ao Parque Arqueológico do Vale do Côa, isto é, a visita aos sítios de arte rupestre, o qual denomina verdadeiro museu.

Tanto o Museu do Homem Americano como o Museu do Côa são espaços destinados ao encontro do público com os vestígios arqueológicos da pré-história, descobertos nos parques aos quais estão ligados, ou seja, o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Brasil e o Parque Arqueológico do Vale do Côa, em Portugal, respectivamente. Ambos permitem aprender sobre arte pré-histórica com recursos tecnológicos, o que, à primeira vista, pode soar contraditório, porém o acervo interativo dos museus possibilita uma experiência diferenciada. Daí, a importância das ações educativas como ressaltou Figurelli (2011, p. 119), pois “é através de uma ação educativa que o contato do público com o bem cultural é potencializado [...]”.

Portanto, analisar a relação existente entre museu e ensino de arte é de fundamental importância para otimizar a utilização do museu como instrumento indispensável na construção do conhecimento sobre a arte pré-histórica.

Pelo exposto até aqui, determinamos como questão-problema da pesquisa a seguinte pergunta: qual o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, localizado na cidade de São Raimundo Nonato no Piauí?

Com vistas a responder à questão-problema, delineamos como objetivo geral: analisar o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica, na sua relação com escolas públicas de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil.

Para alcance do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Traçar o perfil dos professores de Arte das escolas públicas municipais de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil;
- b) Avaliar as possibilidades do museu, enquanto instituição não formal, como aliado ao ensino da arte pré-histórica;
- c) Analisar a relação museu-escola na cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí, Brasil.

1.1 Percorso Metodológico

Nesta seção são descritos os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa, seguindo os processos inerentes a uma pesquisa científica, como, por exemplo: levantamento

bibliográfico, procedimentos de coletas de dados, além das técnicas adotadas para análise dos mesmos.

A investigação empreendida é um estudo de caso, visto que se utiliza de dados fornecidos por pessoas, que, no contexto desta pesquisa, refere-se aos professores de Arte das escolas arroladas no estudo. Visando analisar um fenômeno específico, o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2001, p. 19), possibilita uma investigação que preserve as “características holísticas e significativas” dos fatos da realidade, como mudanças ocorridas em regiões urbanas, ciclos da vida individual. Ainda para esse autor, o estudo de caso surge da necessidade de compreender complexos fenômenos sociais. Já para Gil (2002, p. 54), define-se como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Segundo esse autor, seus resultados são em aberto e apresentados na condição de hipóteses e não de conclusões.

O presente estudo de caso relaciona-se com a pesquisa do tipo bibliográfica, documental e descritiva. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por realizar um estudo e análise da produção científica já existente na área da qual se pretende pesquisar. No caso desta pesquisa, centramo-nos em livros, artigos, dissertações, teses, dentre outras fontes⁵ que deram suporte ao desenvolvimento.

A pesquisa se enquadra na tipologia descritiva que objetiva a descrição de características de uma população determinada, ou ainda, que procura estabelecer relação entre variáveis (GIL, 2002), o que propicia delinear novas visões sobre um tema já estudado. Sendo assim, a pesquisa descritiva se configura como aquela que viabiliza a análise de uma realidade que pode ter sido explorada antes ou que ainda se mostra pouco investigada, proporcionando ao investigador chegar a novas abordagens e criar conceitos de um assunto que se dirijam a construção do conhecimento.

A investigação também se assenta em perspectiva de pesquisa documental, cujo característica é trabalhar com documentos como fonte. Segundo Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O autor também observa que esses documentos são conservados em instituições privadas, órgãos públicos, dentre outros. Esses documentos servirão de base para pesquisas que tenham interesse por uma fonte de dados já consolidada.

⁵ Sites; Eventos online; Mídias sociais.

A presente investigação está aportada pelas abordagens metodológicas qualitativa e quantitativa, em uma relação “complementar e necessária à compreensão de determinados aspectos do campo social em que nos inserimos” (SOUTO, 2011, p. 100). Nessa perspectiva, observamos a caracterização de cada um destes dois tipos de abordagens.

A abordagem qualitativa consiste na análise crítica dos dados coletados, baseada na leitura e na interpretação dos mesmos. Nesse ponto, o pesquisador é o personagem principal, é ele que irá realizar a leitura e interpretação de tais dados para chegar a uma conclusão. A abordagem qualitativa se mostra importante quando se trata de compreender aspectos psicológicos onde os dados não podem ser coletados por outros métodos, dada a sua complexidade, como são exemplos, pesquisas voltadas para as atitudes, valores e motivações (RICHARDSON, 2002, p. 80). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, esta consiste em método de análise da realidade, pois avalia que os acontecimentos não podem ser analisados fora do contexto, seja ele, social, econômico ou político (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que lhe concerne, a abordagem quantitativa é aquela que busca encontrar uma verdade exata, para esse fim, realizar-se-á a pesquisa baseada em dados matemáticos e utilizando-se de métodos estatísticos. Seus passos são, relativamente, mais simples, após o tratamento dos seus dados, estes são organizados em tabelas e serão posteriormente analisados, interpretados e servirão de base para a redação da pesquisa (GIL, 2002). A abordagem quantitativa se caracteriza pela quantificação, presente tanto na coleta de dados como também pelo tratamento desses dados, utilizando-se da estatística (RICHARDSON, 2002, p. 70). Após a investigação os dados coletados são analisados para estabelecer possíveis conclusões (PRODANOV; FREITAS, 2013).

1.1.1 Delineamento do ambiente e sujeitos da pesquisa

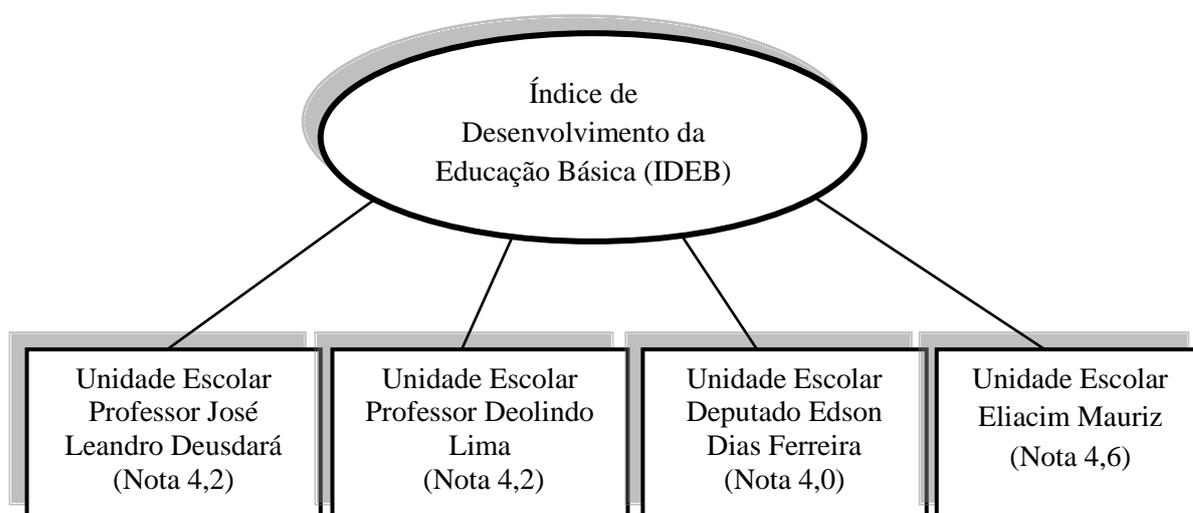
Esclarecido o tipo de pesquisa e as abordagens metodológicas, estabelecemos o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao ambiente da pesquisa, este foi composto por quatro escolas públicas⁶ da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí, Brasil. Inicialmente, havíamos levantado o total

⁶ Justificamos, ainda, a exclusão de escolas particulares, visto que o intuito desta pesquisa era analisar o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica, na sua relação com escolas públicas de São Raimundo Nonato. Conforme Chagas *et al.* (2010) a escola pública é responsável por 41% das visitas ao museu, visto que aparece como principal meio para promover o acesso e a diversidade de locais visitados para seus estudantes, enquanto para estudantes da escola privada a introdução ocorreu por meio da família. Neste sentido, esta pesquisa volta seu olhar para as escolas públicas, por

de oito escolas, contudo, estabelecemos um recorte a partir da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao ano de 2020. Portanto, as escolas públicas contempladas na pesquisa foram: Unidade Escolar Professor José Leandro Deusdará; Unidade Escolar Professor Deolindo Lima; Unidade Escolar Deputado Edson Dias Ferreira; Unidade Escolar Eliacim Mauriz. Na Figura 1 é possível visualizar as escolas seguidas da nota do IDEB:

Figura 1- Notas das escolas no IDEB-2020



Fonte: Dados da pesquisa (2021)- elaboração a partir de informações do INEP⁷

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foi realizada uma visita em todas as escolas selecionadas para a solicitação de listagem nominal e do contato dos professores de Arte do Ensino Fundamental II por documento encaminhado a direção das referidas instituições (APÊNDICE A).

Após o contato com a direção das escolas, dialogamos com as professoras para esclarecer os objetivos desta investigação e quais seriam os possíveis riscos e benefícios da mesma. De um total de 9 (nove) professoras, somente 7 (sete) aceitaram participar desse estudo.

Deste modo, constituem os sujeitos⁸ da pesquisa as professoras das escolas

compreender que esta é a principal via de acesso dos seus estudantes ao museu. Outro fator para a exclusão de escolas públicas estaduais e privadas, deu-se também, pelo grande quantitativo de escolas existentes, o que inviabilizaria a realização deste estudo.

⁷ Dados coletados no site: <https://www.qedu.org.br/cidade/4816-sao-raimundo-nonato/ideb/ideb-por-escolas>.

⁸ Salientamos, ainda, que o grupo de sujeitos desta pesquisa, previsto anteriormente, era composto também, por estudantes do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II. No entanto, como a aplicação do instrumento de coleta

supracitadas, sendo consideradas as que ministram a disciplina de Arte no Ensino Fundamental II.

Cabe observar que a escolha das professoras deste nível de ensino deveu-se ao quantitativo de aulas ministradas no mesmo. Dado que, no Ensino Fundamental II, todas as séries, ou seja, do 5º ao 9º ano, são contempladas com a disciplina de Arte⁹, ampliou-se, deste modo, as oportunidades de realização da investigação.

1.1.2 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, aplicamos um Questionário (APÊNDICE B). O questionário é um instrumento de coleta de dados estabelecido por perguntas ordenadas que o sujeito responderá através da escrita. As vantagens da utilização do questionário como meio para a coleta de dados está na possibilidade de respostas rápidas, além de preservar a identidade do investigado (MARCONI; LAKATOS, 2003). No caso desta pesquisa, o questionário foi composto por questões abertas e fechadas, elaborado por meio do *Google forms*, que objetivou coletar dados para **delineamento do perfil dos professores**: quanto ao sexo, faixa etária, nível de escolaridade, formação graduada, instituição da formação de base, tempo de atuação, realização como professor e renda familiar; e **relação museu-escola**: frequência de visita, realização de atividades extraclases, museu como auxiliar da prática dos professores, percepção da instituição museu, importância de levar os estudantes ao museu, realização da visita com os estudantes, frequência de visita ao museu com os estudantes, postura do professor no momento da visita, quantidade e visita com os estudantes ao Museu do Homem Americano (MHA), contribuição do MHA para o ensino do conteúdo de arte pré-histórica, elementos do acervo do MHA para a compreensão do conteúdo, realização de avaliação da visita junto aos estudantes, tipo de avaliação realizada, importância do bem patrimonial para a prática docente, parceria escola e museu como meio de divulgação e valorização do patrimônio cultural e relação escola-museu.

Após contato com a direção das escolas¹⁰ e com as professoras, e, posteriormente,

de dados ficou impossibilitada, visto que o mesmo seria enviado através do endereço eletrônico (*E-mail*), e os estudantes não dispunham de *internet*. Foi necessário optar por suprimi-los da pesquisa para não afetar seu resultado. É importante ressaltar que devido ao contexto de pandemia as aulas foram suspensas, impedindo a aplicação do questionário, também, por via física.

⁹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como consta no site: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

¹⁰ As visitas às escolas só ocorreram após autorização, via carta de anuência, da Secretaria Municipal de Educação e da aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco.

explanarmos a respeito do objetivo da investigação, possíveis benefícios e riscos inerentes à pesquisa, as mesmas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecimento. Em sequência, no dia 25 de maio de 2021, enviamos o questionário através do aplicativo *Whatssap*¹¹. Cabe mencionar que o referido questionário passou por avaliação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e recebeu parecer favorável (Número 4.382.207), consentindo autorização para que a coleta de dados fosse realizada, conforme consta em documento (ANEXO).

Para evitar possível identificação dos sujeitos, garantimos o anonimato dos respondentes do instrumento de coleta de dados – o questionário - mediante a utilização de código, seguido de numeração. Dessa forma, o código estabelecido foi “P” para Professor (Ex.: P1, P2, P3,...).

1.1.3 Organização e análise de dados

Quanto à análise e à interpretação dos dados obtidos, estes foram apresentados através de estatística básica descritiva, utilizando Figuras e Quadros, bem como discutidos com base na Análise de Conteúdo pela determinação de categorias temáticas de análise. A Análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas utilizadas para se fazer a apreciação de comunicações. Assim, qualquer mensagem, seja escrita ou oral, está sujeita a uma análise de conteúdo, pois esta procura analisar, interpretar e descrever comunicações como textos e documentos (BARDIN, 1977). Ainda sobre análise de conteúdo, Richardson (2002, p. 55) asseverou que esta:

utiliza como material de estudo qualquer forma de comunicação, usualmente documentos escritos, como livros, periódicos, anais, mas também pode recorrer a outras formas de comunicação, como programas de rádio-difusão, música e pintura.

Tendo em consideração o exposto, a análise de conteúdo permite o estudo não somente de dados escritos, mas também de artefatos como pintura, ampliando assim, as possibilidades de investigação.

A análise de conteúdo, que constitui-se de uma técnica de análise, está apoiada em algumas etapas de organização e tratamento dos dados reunidos para a pesquisa. Essas etapas estão estabelecidas da seguinte forma: 1) pré-análise – nessa fase inicial é o momento de

¹¹ Os próprios sujeitos da pesquisa relataram que essa ferramenta seria acessada com mais facilidade. Tendo em vista que algumas das respondentes não possuíam endereço eletrônico (*E-mail*).

escolha dos documentos que serão analisados, a formulação dos objetivos, e por fim, preparação de indicadores que fundamentem a explanação final. A organização é seu objetivo; 2) exploração do material – trata-se da numeração, codificação, em função de normas antecipadamente estabelecidas; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – nesta fase os dados brutos serão tratados de modo a serem expressivamente válidos, para isso são usadas operações complexas como a análise fatorial ou percentagem que é uma operação mais simples, essas possibilitam constituir conjuntos de resultados que condensam e põem em destaque os conhecimentos fornecidos pelas apreciações (BARDIN, 1977).

Cumprir destacar que, nesta investigação, seguimos os preceitos éticos presentes na Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 7 de abril de 2016, observando que a mesma se apresenta como fundamental para a segurança dos envolvidos neste estudo, conforme parecer favorável para a coleta de dados (ANEXO).

Por fim, sublinhamos que não estão previstos benefícios diretos, mas como benefícios indiretos a pesquisa pretende: contribuir com o reconhecimento do Museu do Homem Americano como aliado ao ensino de arte pré-histórica no contexto da educação formal, de modo a estimular escolas e museu a atuarem realizando, conjuntamente, propostas educativas; incentivar a visitação ao Museu do Homem Americano por parte das escolas e comunidade em geral; contribuir para o reconhecimento do Museu do Homem Americano no meio acadêmico.

1.2 Desenho da pesquisa

Esta pesquisa, além da Introdução, está organizada em 4 (quatro) seções. Desta forma, começamos com a Introdução, onde apresentamos o objetivo, as motivações que levaram ao seu desenvolvimento, além do percurso metodológico para sua realização.

Na seção 1, intitulada “Os caminhos que levam a arte”, discorreremos sobre a disciplina de Arte, seu percurso na história da educação brasileira, no âmbito da educação formal e sua importância para a formação dos estudantes. Além de delinear algumas considerações acerca do conteúdo sobre arte pré-histórica e, mais especificamente, sobre a arte pré-histórica no Piauí, dado sua relação com nossa investigação.

Sob o título de “Educação não-formal: um diálogo com novos espaços”, a seção 2 versa sobre educação formal e educação não-formal. Aprofundamo-nos na educação não-formal com o intuito de observar os espaços em que esta acontece. Assim, trazemos um relato

histórico acerca da instituição museu, além dos processos educativos que acontecem em seu espaço, à educação museal. E, por fim, abordamos a mediação cultural no ambiente museal, para tanto, evidenciamos, como exemplo, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2012) que, inicialmente, foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP - São Paulo, mas depois ganhou espaço nas escolas.

Intitulada “O Museu do Homem Americano”, na seção 3, apresentamos o referido museu, destacando suas características, sua importância enquanto instância promotora do acesso ao patrimônio pré-histórico do Piauí; além de discorrer sobre seu potencial educativo, demonstrado através das propostas educativas desenvolvidas em seu espaço.

Nominada “Análise e discussões dos resultados”, na seção 4, apresentamos o perfil das professoras de arte, sujeitos desta investigação e a relação museu e escola na vivência educativa das professoras partícipes desse estudo, tendo por base as escolas públicas da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí.

Por conseguinte, temos as “Considerações Finais” onde estão expressas as contribuições desta pesquisa para a área de Artes Visuais, bem como as suas limitações e provocações para futuras investigações.

Por fim, encerramos com os elementos pós-textuais: as referências, apêndices e o anexo.

Observamos que, estando atentas às normas para apresentação de trabalhos acadêmicos, para esta dissertação, utilizamos as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), vigentes no período de sua construção.

2 OS CAMINHOS QUE LEVAM À ARTE

Nesta seção de enquadramento teórico foram abordados a importância e o percurso da disciplina de Arte no âmbito escolar. Posteriormente, adentramos no ensino de arte, mais especificamente, no ensino da arte pré-histórica. Em seguida, voltamos nosso olhar para a educação formal e não-formal, elencando os espaços em que estas acontecem. Discorreremos, também, sobre a área da Museologia e, sobretudo, sobre o seu “objeto de estudo” o museu, realizando menção à educação museal e a mediação cultural. Em seguida, centramo-nos no Museu do Homem Americano, sua história, sua importância e suas propostas educativas.

2.1 O percurso do ensino da arte no Brasil

Iniciamos refletindo que a arte¹², enquanto criação, compreende a necessidade do ser humano de conceber objetos e outras formas de expressão. De acordo com Janson (2001, p. 12), “arte é um objeto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco”. Porém, cabe destacar que essa ideia é muito restrita, visto que as manifestações artísticas se transformam na medida em que o contexto social e o ser humano mudam.

Tais manifestações se renovam e ultrapassam as barreiras impostas pela materialidade, como no caso da arte conceitual, em que o foco não está centrado no objeto, mas na proposição do artista. Trazemos, como evidência, a proposta do artista Marcel Duchamp quando este fez uma releitura de Mona Lisa, conhecida obra de Leonardo da Vinci, e coloca na mesma um bigode, com isso ele anuncia que o que é importante na arte não é a obediência aos ditames do gosto do momento e nem a materialidade utilizada, mas a comunicação de ideias visuais (JANSON; DAVIES, 2010).

Com o advento da arte contemporânea, os artistas buscaram romper com a arte tradicional. Para Cocchiarale (2006), a arte contemporânea aproxima-se da vida cotidiana, absorvendo temas não comuns às criações artísticas anteriores. Desta forma, a produção não se resume mais à criação de um objeto, agora, ela volta-se para construções que transcendam a materialidade, chegando à exploração de conceitos e ideias inerentes à vida.

Já arte como área de conhecimento contribui para o desenvolvimento humano, construção de uma identidade, estímulo à imaginação, além de possibilitar reconhecimento

¹² Nesta pesquisa o termo “arte” se apresenta grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula “Arte” quando esta corresponde à área do componente curricular (FERRAZ; FUSARI, 2009).

das diferenças existentes entre culturas. A arte demonstra-se indispensável como disciplina no âmbito escolar, pois pode estimular outras formas de se observar o mundo, ou seja, outras interpretações.

Reforçando essa ideia, trazemos as colocações de Ana Mae Barbosa (2021, *online*) que afirmou que a “arte é essencial para desenvolver integralmente a capacidade comunicativa do ser humano”. Segundo a autora, a linguagem da arte é dialogal, científica e presencial; permitindo a comunicação através do gesto, da percepção visual e do corpo. Compreendendo que essas formas de linguagens estimulam a imaginação e o desenvolvimento do pensamento crítico ao promover reflexão.

A respeito da importância do conhecimento em arte e sua contribuição para a interpretação da realidade que nos cerca, encontramos em Andrade a seguinte consideração:

[...] a construção de conhecimento em arte traz consigo a interlocução de amplos universos sobre a mudança das verdades ao longo da trajetória humana como elemento de ligação entre nós e aquilo que entendemos (e procuramos explicar, preservar, conviver e melhorar) como o mundo (ANDRADE, 2006, p. 32).

O conhecimento em arte, conforme o autor supracitado, é capaz de estimular um diálogo com as transformações que ocorrem ao longo da história da humanidade. Nesta direção, a arte possibilita uma reflexão acerca da realidade vivida.

Ao falarmos de arte como cognição, nos reportamos a palestra “Arte/Educação e o desenvolvimento humano”, realizada pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em abril de 2021, que teve como ministrante Ana Mae Barbosa (2021), ressaltando que arte como cognição é importante para o desenvolvimento integral das faculdades mentais dos seres humanos, pois trabalha o racional, o emocional e o afetivo em simultâneo.

Outro aspecto não menos importante seria que, ao conhecer a arte produzida por diferentes pessoas, em diversos locais, períodos históricos e classes sociais, o estudante pode ampliar a sua compreensão da arte e dar sentido a ela (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Ainda no caminho de conhecimento e valorização, segundo Barbosa (2021, *online*), “a arte estimula a capacidade para ver, analisar, categorizar a nossa própria cultura para ser melhor entendida pelos outros”. Para a autora, constitui-se necessário conhecer a arte europeia, mas também lançar um olhar para a importância da produção artística nacional, visto que, para apresentar a arte nacional ao público, é preciso conhecê-la. Ainda segundo a autora, é preciso estudar muito bem o Barroco e o Neoclássico brasileiro, que representam

nossa saída da tutela da cultura europeia.

A escola, enquanto espaço de difusão do conhecimento, é uma das instituições que pode aproximar arte e público. A escola é, dentre outras, uma instituição responsável pela instrução dos cidadãos, tanto para a formação profissional como para o convívio em sociedade. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre os deveres do Estado, está à oferta da educação escolar que permite o acesso ao ensino, pesquisa e criação artística (BRASIL, 1996). Neste sentido, a escola seria responsável por permitir o encontro com a criação artística da humanidade.

Visando o contato com a produção artística enunciado pela LDB. A escola, de acordo com Barbosa (2012, p. 34), “seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação”. Ainda conforme a autora, a escola seria o local de democratização do conhecimento artístico.

Em consonância com a autora supracitada, entendemos que a educação escolar abarca as várias camadas sociais, visto sua obrigatoriedade. Desta maneira, essa seria uma das instituições que permitem o encontro do estudante, independente de sua classe social, com a produção artística.

O ensino artístico no Brasil, segundo Ana Mae Barbosa (2012) começou a ser organizado, primeiramente, no grau superior, isso muito antes de ser instituído no nível primário e secundário. Isso se deu com a fundação das primeiras instituições de nível superior, dentre elas, a Academia Imperial de Belas-Artes, que foi criada através do Decreto-Lei de 1816, mas que só funcionaria de fato em 1826.

Por sua vez, no nível básico, a disciplina Arte foi introduzida no currículo escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71, denominada como Educação Artística, porém era classificada como atividade educativa e não como disciplina obrigatória.

Somente na LDB n.º 9.394/96, a disciplina Arte foi instituída como obrigatória, lei esta que determina que, no Artigo 26: “§ 2º o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 12). Na LDB fica evidente a obrigatoriedade da disciplina de Arte em toda a educação básica, composta pelos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dada à obrigatoriedade da educação básica, um dos deveres do Estado constante na LDB é o de garantir que as crianças e jovens de todas as classes sociais devem frequentar a

escola, assim, o ensino da arte poderia chegar a todos sem distinção.

Entendendo a arte como meio de alargamento do universo cultural e artístico dos estudantes e em defesa desta, na escola, Peregrino *et al.* (1995, p. 22) ressaltaram: “defendemos a arte como matéria na educação básica, com espaço próprio na grade curricular e na carga horária, e professor devidamente habilitado em sua área específica”. Os autores entendem a arte, na educação básica, como uma ação efetiva na democratização do acesso à mesma e à cultura. Esses reivindicam também uma carga horária adequada e que os professores tenham formação na área de arte, visto que esse é um dos maiores desafios na atualidade.

Mas Arte como disciplina da estrutura curricular enfrenta desafios quanto à sua obrigatoriedade e à sua permanência no currículo da educação formal, como percebemos na redação da Medida Provisória n.º 746 de 2016, que reformulou o Ensino Médio e traz consequências para essa área do conhecimento.

Com a reformulação do Ensino Médio através da Medida Provisória n.º 746/2016, em que destacou no Artigo 26: “§ 2º o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016, p. u.). Na citada Medida Provisória se confirma a obrigatoriedade da disciplina de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas não reitera sua obrigatoriedade no Ensino Médio; deixando em aberto para instituições escolares oferecerem ou não a referida disciplina neste nível de ensino.

Além da permanência no currículo escolar, outra questão é a formação do professor de arte, pois os currículos dos cursos de graduação não dão ao docente de arte um aparato teórico e prático consistente que possa orientá-lo na prática em sala de aula. Sobre isso, Barbosa (2012, p. 07) enfatizou que “a anemia teórica é um dos males da arte/educação no Brasil, mesmo nas universidades”. Um exemplo disso é que, até o ano de 2011, os estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí (UFPI) não tinham como exigência, para a finalização do curso, a elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), essencial para a formação em uma licenciatura, visto que além de possibilitar a demonstração dos conhecimentos adquiridos na universidade, reflete uma parte da experiência em pesquisa. Desta forma, os professores dessa área de conhecimento precisam preencher, na prática em sala de aula, as lacunas deixadas pelo ensino nas universidades.

De acordo com Barbosa (2012, p. 175), “[...] é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos”. A pesquisa é um requisito fundamental para a atividade docente.

Esse problema também persiste na formação continuada do professor de arte que reside no Piauí¹³, que enfrenta dificuldades em prosseguir nos estudos, pois lida com a escassez de cursos de Pós-graduação na área. Diante deste cenário, o professor que deseja qualificar-se em nível de mestrado ou doutorado, precisa deslocar-se para outros estados que ofereçam os referidos cursos nessa área.

Como resultados deste panorama, na visão de Barbosa (2012, p. 24), os professores de arte conquistam sua formação, “mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informações históricas, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como autoexpressão”. Consequentemente, estas problemáticas podem reverberar no ensino de arte nas instituições de educação formal, fragilizando a sua aceitação como área de conhecimento tão importante quanto as demais disciplinas.

Percebemos isso quando, mesmo com sua história já consolidada como disciplina, a arte na escola ainda traz alguns estigmas em relação a sua entrada no currículo, pois foi inserida como atividade educativa e não na qualidade de disciplina obrigatória. Um desses estigmas que faz com que a disciplina seja vista, até agora, como inferior as demais do currículo é o fato de estar extremamente difundido o entendimento da “arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais” (BARBOSA, 1998, p. 17), em que os professores aparecem como decoradores ou mesmo como os responsáveis por tais atividades.

O tempo de hora aula¹⁴ também é outro problema. Arte, além de disputar seu lugar no currículo como disciplina, também luta pela ampliação das horas aulas, essas ainda são questões recorrentes aos professores (TOURINHO, 2012). Ainda é fato que, no currículo escolar, a disciplina de arte tem apenas uma ou duas aulas semanais e, para cumprir a carga horária semanal, o professor deve ministrar aulas em várias turmas ou em escolas diferentes.

Desde sua inserção no currículo como atividade educativa, Arte vem enfrentando barreiras para permanecer no currículo escolar e para provar que possui uma gama de conteúdos consistentes. Desta maneira, é importante citar o pensamento de Ana Mae Barbosa

¹³ Que conta, na atualidade, apenas com o curso de Graduação em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí.

¹⁴ Com a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a carga horária do professor de Arte no Ensino Médio foi reduzida, passou de 100 para 80 horas anuais.

(2012, p. 7) que afirmou que “como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos e não apenas em mera atividade”. A explanação da autora constitui um questionamento que se mostra recorrente na literatura que ressalta a importância da disciplina de arte na escola, pois esta, por muito tempo, foi vista como mera atividade, muitas vezes com conotação recreativa ou como um *passa tempo*¹⁵ para as crianças, sem nenhuma relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no sentido de defesa da relevância da disciplina de Arte na escola e reivindicando o seu lugar entre as demais disciplinas do currículo, reiteram Ferraz e Fusari (2009, p. 25) que “a arte, assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania”. Para as autoras, quanto à formação individual, a arte possibilita o contato com diferentes práticas culturais, permitindo perceber as múltiplas visualidades, cenas, movimentos etc., tais são aquelas por meio das quais procuramos tomar conhecimento de como são produzidas e interpretadas. No tocante à consciência cidadã, essas observaram a importância de se olhar para as práticas artísticas contemporâneas com o intuito de refletir quais devem ser conservadas ou modificadas, e, para tanto, advertiram que se faz necessário um exercício constante de educação em arte.

Sobre o ensino da arte na contemporaneidade, reforça-se que a mesma tem uma história e que, assim como as outras áreas do conhecimento, dispõe de um arcabouço teórico consistente e relevante. Trazemos como exemplo a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, uma reconhecida estudiosa da área de arte educação desde a década de 1970. Sua proposta destaca a importância no ensino de arte, no sentido de que “[...] a Abordagem Triangular deu um *status* mais respeitável e intelectual à arte na escola [...]” (BARBOSA, 2012, p. 29).

Na Proposta Triangular, de acordo com Rizzi (2012, p. 73), “[...] postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação”. A Proposta está organizada em três momentos distintos, são eles: ler obras de arte; fazer arte e contextualizar.

A leitura de obras de arte é estimulada para desenvolver, no estudante, a capacidade de análise e compreensão da obra, propondo questionamentos. Na perspectiva de Barbosa *et al.* (2012, p. 74), “[...] é importantíssimo ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista [...]”. Para os autores, o mais importante é analisar a obra, realizar uma leitura

¹⁵ Uma atividade apenas para entreter, ou seja, fazer o tempo passar.

consciente e não tentar adivinhar o que o artista quis dizer, o que mais acontece nas vezes em que se busca analisar uma obra em sala de aula.

Essa etapa parte da estimulação do olhar, conforme Ferraz e Fusari (2010, p. 79): “ver significa essencialmente conhecer [...]”. Segundo as autoras, esse olhar é essencial para que o indivíduo tenha consciência da sua participação no meio ambiente, entendendo que, a partir da percepção por meio do olhar, surge a reflexão acerca das coisas que nos rodeiam e fazem parte de nosso cotidiano. Assim, o olhar deve ser educado, sendo necessário um exercício de construção perceptiva.

No fazer arte, a proposta volta-se, exclusivamente, para a produção, ou seja, o fazer artístico, que pode ser realizado na sala de aula, no ateliê ou em um laboratório de arte, dentre outros espaços. Nesta etapa, o uso das técnicas artísticas e a materialidade são explorados. Centra-se no ato de criar e suas particularidades, isto é, no processo criador. Essa fase volta-se para o “desenvolvimento de criação pessoal” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Já a contextualização leva em consideração a história da arte, nesse momento, constitui-se necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento na busca da interdisciplinaridade¹⁶. Acerca disso, Barbosa (2012, p. 33) destacou que “[...] o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura, como processo de significação, exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto”. Conforme a autora, essa contextualização não visa apenas abordar o contexto histórico do artista e da obra, mas ir além, trazer a obra para um contexto que faça sentido para os espectadores, possibilitando a esse encontrar “seu devir artista” (*idem*).

Diante do exposto, observamos que, para os autores, a prática não deve ser um mero trabalho manual, ou seja, a produção de um objeto sem reflexão sobre o que se produz. Para que essa etapa seja rica e proporcione aquisição de conhecimento, ela deve permitir ao estudante criar relações entre o que produz, a história da arte e a sua própria história. Como nos advertiu Lucie-Smith (2005, p. 25), “arte fora de um contexto histórico é arte sem memória”. Para o autor, a não contextualização torna a arte vazia e sem memória, e, portanto, sem sentido.

Já para Andrade (2006, p. 23), a etapa da contextualização é vista como significativa, pois atuará como um elemento potencializador da percepção e suscitará o diálogo com a obra, entendendo, ainda, que esta estimula a formação da postura crítica dos estudantes.

¹⁶ “Indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas de conhecimento” (RICHTER, 2012, p. 95).

A Proposta Triangular¹⁷ não é rígida quanto à ordem de realização das etapas, pois ela pode começar pelo fazer e depois passar para a leitura e contextualização, desta forma, deixa o professor livre para decidir qual é o melhor momento para executar cada etapa. Entretanto, é preciso que, ao seguir proposta triangular, os três momentos estejam presentes e se relacionando; dado que, a proposta é constituída de processos mentais que não podem ser confundidos, pois, trabalha com diferentes mecânicas cerebrais (BARBOSA, 2021).

A Proposta Triangular se apresenta na área de arte como uma das abordagens que norteia a prática do professor em sala de aula. Visto que a mesma oportuniza o distanciamento da ideia que levava professores a trabalharem com o processo de livre expressão, sem nenhuma reflexão sobre o que se produziam. Essa concepção partiu de interpretações equivocadas das teorias do ensino da arte (SOUCY, 2005).

Acreditamos no ensino de arte como estímulo a valorização e reconhecimento da multiculturalidade. Neste sentido, compreendemos que a escola tem um papel importante neste processo, visto que ela é uma das instituições que proporciona ao estudante entrar em contatos com diversos contextos, dentre estes, o da pré-história. Como afirmou Barbosa:

através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças (BARBOSA, 1998, p. 16).

Olhar para a arte pré-histórica nos dará caminhos para tentar compreender como viviam esses grupos sociais que habitaram várias regiões do mundo em um tempo tão distante de nosso e investigar quais elementos do mundo simbólico esses grupos selecionavam para representar. Posto que, para compreender o alcance das ações de mediação do Museu do Homem Americano, especificamente, quanto à arte pré-histórica, na sua relação com as escolas públicas de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil, constitui-se necessário um aprofundamento na arte pré-histórica, a princípio, geral e, logo em seguida, a produzida no Piauí.

2.2 Arte pré-histórica

Aqui compreendemos os conceitos de História e Pré-história, visto que a última

¹⁷ Observamos que a Proposta Triangular está expressa neste trabalho, visto que sua sistematização se deu, inicialmente, no espaço do Museu de Arte Contemporânea da USP (83/93), para posteriormente chegar à escola.

demonstra o cerne desta pesquisa. Neste sentido, entendemos a História como o período que teria como marco inicial o surgimento da escrita. De acordo com Funari e Noelli (2019, p. 12), quanto a conceituação desta, afirmaram que:

[...] foi no século XIX que surgiu o conceito de História como uma ciência voltada para o estudo do passado a partir dos documentos escritos. Definindo que a História se faz com documentos escritos, convencionou-se que a invenção da escrita seria o início da História.

Conforme a citação anterior, percebemos que o delineamento das fronteiras da História está estritamente ligado ao surgimento da escrita. Da mesma forma, o conceito de Pré-história também surgiu no século XIX, já que, por muito tempo, no Ocidente, acreditava-se na teoria do criacionismo para explicar a origem do homem (FUNARI; NOELLI, 2019).

Se o período da História tem como marco inicial o surgimento da escrita, a Pré-história, no que lhe concerne, seria a época anterior a ela. Logo, o período da pré-história foi analisado por estudiosos de contextos teóricos diferentes. Deste modo, foi escolhido como demarcação nominal o termo pré-história para designar a incapacidade dos seres humanos que viveram nesse período de estabelecer uma escrita que fosse compreendida por pesquisadores de épocas distintas. Assim o termo Pré-história vem carregado de impressões depreciativas (SANTOS, 2013, p. 35).

Para justificar que a denominação “Pré-história” pode ser considerada estereotipada, recorreremos às interpretações das produções artísticas da época. Reforçando o exposto acima, voltamo-nos para as considerações de Pessis (2013, p. 80), que analisou as manifestações rupestres e afirmou: “a palavra, expressando o que não pode ser mostrado, ficou registrada através de signos de morfologia não reconhecível que, com frequência, acompanham um desenho figurativo”. A autora complementa que sua significação se perdeu no tempo com as etnias que os criaram. Portanto, diante do descrito, percebemos que os seres humanos que viveram em épocas remotas tinham uma forma de comunicação que não pode ser desvalorizada somente porque as significações de tais códigos gráficos são desconhecidas pelos historiadores que as analisaram em outro tempo.

É importante destacar que as concepções acerca dos períodos históricos sofrem mudanças, e, conseqüentemente, novas formas de pensamento vão surgindo. Para Santos (2013, p. 35), “hoje, o olhar lançado pelo historiador a determinadas épocas é bem diferente da visão de outrora, fazendo com que paradigmas fossem quebrados e renovações epistemológicas adentrassem nos domínios das ciências”. Logo, compreendemos que a visão sobre os seres humanos que viveram na pré-história foi sendo, gradualmente, modificada.

Então, dessas transformações, foram nascendo modos de analisar e entender a pré-história, como constatamos no fragmento a seguir:

[...] as comunidades humanas em sua totalidade cronológica até então conhecida, construíram uma cultura material que foi por muito tempo renegada por estudiosos ligados as ciências históricas, entretanto, com o movimento ressonante das mudanças epistemológicas, documentos que não são escritos, mas trazem em sua materialidade o saber de épocas pretéritas, passaram a ser usados por historiadores em vários contextos (SANTOS, 2013, p. 35).

Por consequência, o estudo de tal materialidade deu origem aos períodos nos quais a Pré-história foi dividida, estes que foram determinados pelo ponto de vista europeu, no início do século XX. São eles: Paleolítico, de 2 milhões a 12 mil anos a.C., e Neolítico, 12 a 9 mil anos a. C. (FUNARI; NOELLI, 2019).

Vale sublinhar que a divisão postulada por historiadores fragmenta o Paleolítico em três períodos: Paleolítico Inferior (2 milhões a 120 mil anos a.C.), Paleolítico Médio (130 a 35 mil anos a.C.) e o Paleolítico Superior (35 a 12 mil anos a.C.). Além destas divisões do Paleolítico, temos o Mesolítico (12 a 9 mil a.C.) (FUNARI; NOELLI, 2019), considerado um período de “conjuntos das culturas intermediárias entre Paleolítico e o Neolítico” (LEROI-GOURHAN, 1981, p. 127). Todavia, o Paleolítico Superior e o Neolítico são o foco de interesse desta investigação, visto que é a partir do primeiro que os seres humanos da pré-história começaram a produzir arte.

Esses períodos são muito distintos, cada um traz características próprias que vão desde a organização social, a relação do ser humano com o meio ambiente até aos modos como esses seres produziam arte. Como mencionado acima, o Paleolítico antecede o Neolítico, dado que as transformações que ocorreram na pré-história foram determinantes para situar cada períodos.

Dessa forma, o Paleolítico é caracterizado pelo uso de material ósseo em instrumentos, armas, objetos de adornos, além das estruturas de habitação em desenvolvimento, do uso de materiais corantes, e o surgimento das primeiras obras de arte figurativas (LEROI-GOURHAN, 1981). Esses instrumentos eram também realizados de pedras lascadas, por isso convencionou-se a chamar esse período de Idade Pedra Lascada. Já as representações figurativas trazem temáticas voltadas para a caça, dado que esses seres humanos eram, possivelmente, nômades e caçadores-coletores.

No tocante ao Neolítico, esse caracteriza-se pelo estabelecimento de novas relações do homem com o meio ambiente, considerando-se que, no Neolítico, esse torna-se um produtor.

Aqui, nota-se que a criação e a agricultura substituírem a caça e a coleta (LEROI-GOURHAN, 1981). Esse período também pelo tratamento dado as ferramentas realizadas de pedra, que eram polidas, convencionou-se a denominá-lo de Idade da Pedra Polida.

No campo das artes, as pinturas deixadas pelos seres humanos da pré-história foram encontradas em diversos lugares do mundo. As descobertas feitas em Altamira, na Espanha, e em *Lascaux*, na França, no século XIX, juntos aos artefatos de ossos e às pedras descobertos nestas regiões, foram confirmando que essas imagens de animais foram gravadas pelos seres humanos que os caçavam (GOMBRICH, 2018).

Os arqueólogos, a princípio, não acreditavam que tais produções fossem de seres humanos que viveram em épocas tão remotas. Ao serem analisadas, pela primeira vez no século XIX, as pinturas de Altamira foram consideradas falsificações pelos peritos que as avaliavam, alegando que elas eram demasiadamente avançadas para serem verdadeiras e realizadas em tempos tão longínquos (JANSON; DAVIES, 2010).

Faz-se necessário lembrar que a concepção de Pré-história segue as convicções do seres humanos europeus. Para Prous (2007, p. 12), “as ideias dos pesquisadores sobre as imagens pré-históricas refletem muitas vezes os conceitos vigentes em sua época [...]”. Segundo o autor, isso provocaria várias interpretações, inclusive distorcidas, acerca da arte pré-histórica.

Após as descobertas realizadas, iniciaram-se as interpretações desses registros da arte pré-histórica, que, *a priori*, foram realizadas por comparação. Segundo Prous (2007, p. 13), “a cada vez que se observava alguma nova utilização de representações numa arte tribal em qualquer parte do mundo, tentava-se usá-la para interpretar as figuras paleolíticas [...]”. O autor afirmou que as pinturas que traziam formas de grades eram interpretadas como armadilhas para espíritos, isso tendo os exemplos siberianos por base. No entanto, alguns estudiosos se opuseram a tal comparativismo, na citação abaixo observamos esse posicionamento:

[...] os franceses Annette Laming-Emperaire e André Leroi-Gourhan criticaram o comparativismo etnográfico ingênuo e evolucionista da primeira metade do século XX: não era possível explicar símbolos pintados 30.000 anos atrás no território atual da França por comparação com as atuais práticas de pseudoprimitivos australianos ou sul-africanos (PROUS, 2007, p. 13).

Deste modo, no fragmento acima, o autor assinalou que, em determinado momento, alguns estudiosos questionaram o comparativismo entre as pinturas encontradas com as

manifestações de atuais práticas de pseudoprimitivos australianos, esses defendiam que as interpretações deveriam partir dos próprios vestígios e não da tentativa de projeção de nossas crenças para este fim. Entretanto, é importante mencionar que anos depois até mesmo as interpretações de cunho estruturalista como as de Emperaire e Gourhan foram questionadas, visto que traziam algumas suposições especulativas¹⁸ (PROUS, 2007).

Outro ponto relevante é que os conjuntos gráficos provenientes da pré-história não foram reconhecidos, de imediato, como produções artísticas, uma vez que estes não correspondiam à ideia de arte vigente. Quanto a isso, Prous (2007, p. 251, aspas do autor), asseverou que:

[...] a própria palavra “arte” aplicada a manifestações de outras épocas ou regiões – quanto mais a grafismos pré-históricos (“arte rupestre”, por exemplo) – aparece como profundamente determinada por nossos conceitos étnicos.

As primeiras produções, objetos e pinturas, classificadas como arte da pré-história têm como marco inaugural as realizadas no Paleolítico Superior, cerca de c. 38.000 a.C. (JANSON; DAVIES, 2010). São essas descobertas que vão definir o início da prática artística da humanidade.

Por outro lado, é preciso compreender que “as imagens que consideramos atualmente ‘obras de arte’ foram geralmente, para seus criadores e seus contemporâneos, formas ou objetos utilitários” (PROUS, 2007, p. 10). Deste modo, devemos evidenciar que tais pinturas e artefatos são classificados como artísticos na concepção dos seres humanos modernos.

A execução de tais pinturas impressiona pela destreza que os seres humanos da pré-história tinha para representar imagens de animais tão vivas e com contornos tão bem definidos. Apesar disso, vale sublinhar que não são claros os motivos que os levavam a produzir pinturas no interior de cavernas. Pinturas estas de animais, como touros, bisões e veados que de acordo com Janson e Davies (2010) e Gombrich (2018), provavelmente, seriam representações de caças.

Por serem nômades e viverem da caça e da coleta. Conforme Janson e Janson (1996, p. 14), “esses homens viviam em cavernas ou abrigavam-se sob rochas grandes e salientes” por onde passavam ou se acomodavam, iam deixando o seus registros nas pedras, conseqüentemente, suas pinturas são, comumente, encontradas no interior de cavernas, leitões

¹⁸ Esses extrapolaram nas suas observações sobre a organização das imagens, para interpretá-las dentro de um método binário, como, por exemplo, imagens de animais como bovíneos e cavalos, os “sinais” lineares e contornados eram carregados de um valor masculino ou feminino (PROUS, 2007).

dos rios, ou em grandes paredões rochosos.

Quanto às temáticas das pinturas do período Paleolítico, estas levavam a crer que se tratassem, possivelmente, de rituais de caça, devido à quantidade de animais representados. Visto que bois, cavalos, veados e bisões são representados nos tetos e paredes das cavernas, algumas imagens parecem movimentar-se com rapidez, outras estão pintadas com cores brilhantes e umas apenas com contorno (JANSON; JANSON, 1996).

Essas pinturas também traziam representações de animais feridos ou acudados por humanos, que, provavelmente, fizessem parte de um ritual de caça. Como observamos no fragmento de Gombrich, a seguir:

[...] a explicação mais provável para essas pinturas é que se trata das mais antigas relíquias da crença universal no poder das imagens; em outras palavras, ao que parece, esses caçadores primitivos imaginavam que, se fizessem uma imagem de suas presas – e talvez se as golpeassem com suas lanças e machados de pedra –, os animais reais também sucumbiriam ao seu poder (GOMBRICH, 2018, p. 39).

Dentre estas representações, estão as pinturas achadas no interior de cavernas em Altamira, na Espanha, como, por exemplo, a imagem do “Bisão Ferido que data de c. 15000-10000 a.C.” (JANSON, 2001, p. 40). Segundo o autor, parece não existir dúvida de que tais imagens foram produzidas para servir a um ritual mágico, que talvez, se destinasse a assegurar o sucesso na caça. Visto que, nesta imagem, o animal é representado ferido e caído ao chão.

À guisa de esclarecimento, as pinturas deste período são chamadas “arte rupestre – do latim *rupes*, *rupis*, que significa ‘rochedo’” (PROUS, 2007, p. 11), dado que essas pinturas tinham como suporte as rochas ou as paredes das cavernas. Quanto à materialidade¹⁹ utilizada, esta era retirada do próprio meio, ou seja, os pigmentos minerais e outros elementos que serviam de aglutinantes. Essas superfícies rochosas eram preparadas para receber os pigmentos que dariam origem as pinturas, como observamos na citação de Janson, a seguir:

[...] a pedra calcária era raspada com ferramentas de pedra para criar uma superfície esbranquiçada, de giz, que servia de fundo; depois, algumas imagens eram gravadas na parede a dedo, se o calcário fosse macio, ou com um sílex aguçado, onde era mais duro[...] o ocre, um minério de ferro natural, fornecia uma ampla paleta de vermelhos, castanhos e amarelos-vivos. Para desenhar os contornos de animais, por exemplo, o carvão e o ocre eram aplicados em grandes pedaços, como com paus de giz; para fazer

¹⁹ A palavra materialidade empregada no campo das artes, volta-se para os suportes e os materiais utilizados na produção artística.

as tintas, reduziam os minerais a pó numa grande pedra rasa. O aquecimento dos pigmentos a altas temperaturas permitia variar os tons de vermelho e de amarelo[...] para preencher com tinta os desenhos de animais e humanos, os pigmentos eram ligados com aglutinantes, que podiam ser água, encontrada na gruta, saliva, clara de ovo, gordura vegetal ou animal, ou sangue; as cores obtidas eram então aplicadas sobre a superfície de calcário, por meio de um feixe de musgo, de pêlos, de penas ou de hastes mastigadas (JANSON; DAVIES, 2010, p. 05).

O fragmento acima, nos dá uma ampla noção de como os seres humanos da pré-história desenvolviam suas técnicas e como manipulavam seus pigmentos – minerais em pó, estes que eram misturados a um aglutinante, como, por exemplo, ovos ou gorduras, para adquirir consistência. O autor também discorreu sobre a preparação do suporte para o recebimento da tinta. Outro ponto a ser notado é o aquecimento dos pigmentos para conseguir uma variação tonal e o uso de musgos ou pelos, dentre outros, para desempenhar o papel de pincel.

Os seres humanos do Paleolítico também criaram esculturas, dentre elas, destacamos a Vênus de Willendorf, encontrada na Áustria que data de cerca de 24.000 - 20.000 a.C. uma figura feminina realizada de pedra e que apresenta como características grandes nádegas, seios avantajados a cabeça que surge como um prolongamento do pescoço. Além da escultura feminina, também foram encontradas estatuetas de animais como o Cavalo, da gruta de Vogelherd, com datação de c. 28.000 a.C., feito de marfim de mamute e o Bisão, de La Madeleine, perto de Les Eyzies, c. 15.000-10.000 a.C. de chifre de rena. Das mais antigas descobertas, temos as estatuetas de marfim de mamute, encontradas em uma caverna na Alemanha e que datam de 30.000 anos a.C. (JANSON, 2001).

No que lhe diz respeito, no período Neolítico, a Revolução Neolítica trouxe a fixação do homem e o levou a cultivar a terra realizando plantio, além das tentativas de domesticação de animais. Essas ações representaram mudanças na história da humanidade (JANSON, 2001). O homem deixou de ser nômade e passou a ser camponês, pois, com a alimentação garantida, já não tinha necessidade de se deslocar em sua busca.

As mudanças sociais pelas quais os seres humanos passaram também reverberaram na sua produção artística. Tais transformações no modo de vida, como observou Janson (2001, p. 46), “suscitou um número importante de inventos e de atividades artesanais”. O autor considerou, ainda, que surgem técnicas de fabricação de cerâmica, tecelagem e fiação, além de métodos ligados à construção de arquiteturas.

Outro ponto importante a ser mencionado é que, segundo Janson (2001, p. 47), “talvez tenha se perdido aqui um vasto capítulo da história da arte simplesmente porque os artistas

neolíticos utilizavam a madeira ou outros materiais frágeis”. Esses materiais perecíveis provavelmente não resistiram a passagem do tempo e se deterioraram.

Esses artefatos da pré-história nos dão noções de como viviam nossos ancestrais e nos permitem tentar compreender quais cenas e elementos eram escolhidos para serem representados, conforme aponta Anne-Marie Pessis:

[...] os registros gráficos pré-históricos, pintados ou gravados, são produtos de uma atividade que, para a pré-história, possui, como vestígio arqueológico, um valor duplo. Tem a materialidade constituída pelos desenhos, que são os primeiros na história da cultura humana e que fornecem informações sobre como se resolviam os problemas técnicos para atingir um produto gráfico. E também são suporte da dimensão imaterial da cultura, constituída pela temática tratada, pelo que as figuras representam e pelos múltiplos significados que estes registros tiveram para seus autores ao longo de um tempo remoto (PESSIS, 2013, p. 67).

Esse legado, segundo a citação acima, coloca-nos em contato com a materialidade dos seres humanos da pré-história, além de nos possibilitar entrar em contato com o mundo simbólico por meio da cultura imaterial, ou seja, das temáticas tratadas.

Todo esse legado deixado pelo seres humanos da pré-história está presente como conteúdo da disciplina de Arte no ensino regular. No conteúdo sobre arte pré-histórica são abordados alguns aspectos sobre a vida humana nesse período, tais como: o contexto histórico, organização social, produção artística (pintura e escultura), além da fabricação de artefatos utilizados no dia-a-dia.

Sobre a arte desenvolvida no Paleolítico, o estudo parte da análise dos primeiros registros gráficos encontrados e volta-se para o conhecimento da pintura, destacando sua temática, a materialidade e o seu suporte, chegando à produção de esculturas em pedra.

No Neolítico, começa-se por falar da Revolução Neolítica, observando sua influência nas transformações da organização social e, como consequência, as mudanças que causaram na arte.

É importante assinalar que, por compor os conteúdos do currículo da educação formal, a explanação sobre arte pré-histórica se constitui necessária nesta investigação. Deste modo, comungamos das observações realizadas por Prous (2007, p. 15), que advertiu que “não se pode mais estudar a arte pré-histórica apenas a partir das ocorrências europeias, cujas características aparecem hoje como tendo cunho apenas regional”. Nesta perspectiva, aqui, voltamos o nosso olhar para a arte pré-histórica encontrada no sudeste do Piauí, mais especificamente, na região de São Raimundo Nonato. Em busca de fundamentação nas

incurções que levaram ao estudo de tais vestígios que resultaram em seu reconhecimento como Patrimônio Mundial da Humanidade, da mesma forma, descrever as características dos vestígios aí encontrados.

2.3 Arte pré-histórica no Piauí

A descoberta de um grande acervo pré-histórico na região Sudeste do Piauí teve, como momento inicial, o encontro da arqueóloga Niède Guidon com um grupo de políticos nordestinos. Em 1963, Niède Guidon trabalhava no Museu Paulista e ao receber tais políticos, o senhor Luiz Fernandes, então prefeito da cidade de Petrolina, apresenta-lhe fotografias da Toca do Paraguaio, com imagens que representavam pinturas rupestres (GONÇALVES, 2016). Após o contato com essas imagens, Niède Guidon se interessa em visitar a região para conhecer mais de perto tais pinturas. Neste sentido, na década de 1970, chefiados pela arqueóloga Niède Guidon, um grupo de arqueólogos franceses e brasileiros iniciaram na região as pesquisas com financiamento da França, deste modo foi criada a Missão Arqueológica Francesa no Piauí (FUMDHAM, 2009).

Essas missões permitiram o estudo mais aprofundado de tais pinturas, e, mediante os resultados encontrados, surgiu a necessidade de criação do Parque Nacional da Serra da Capivara em 1979, da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) em 1986, e do Museu do Homem Americano em 1994, instituições que auxiliariam na preservação e divulgação das pesquisas realizadas, como observamos a seguir:

[...] devido aos excelentes resultados obtidos na região, onde além de pinturas rupestres foram localizados artefatos pré-históricos e sepulturas, a missão à Serra da Capivara foi estendida por cinco anos, sendo finalizada em 1978. Um ano depois, reconhecendo a importância cultural e ambiental da região e visando a sua preservação, o governo brasileiro criou o Parque Nacional da Serra da Capivara, tombado pela Unesco como patrimônio cultural da humanidade em 1992 (BACKX, 2018, p. 211).

Desde 1970, o acervo pré-histórico do Parque Nacional da Serra da Capivara vem sendo estudado pela arqueóloga Niède Guidon, que já foi Diretora Presidente Emérita da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) e responsável pela criação do parque, que, por seu esforço, conseguiu dar visibilidade à produção e ao legado dos seres humanos da pré-história no Piauí. Além do Parque, a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) também foi criada por Niède Guidon e outros pesquisadores, em 1986. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos visando preservar e proteger o patrimônio natural e

cultural do Parque Nacional Serra da Capivara, além de realizar atividades voltadas para a pesquisa científica, já que sua sede, denominada Centro Cultural Sérgio Mota, conta com uma estrutura de laboratórios, escritórios administrativos, auditório, anfiteatro, centro de documentação, biblioteca e as reservas técnicas (FUMDHAM, 2021).

O Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no interior do Piauí foi criado em 1979. Conforme Pessis (2013, p. 39), esse “ocupa 130.000 ha na bacia sedimentar do Piauí-Maranhão”, entre os municípios de Brejo do Piauí, São Raimundo Nonato, Coronel José Dias e João Costa. Ainda de acordo com Pessis (2013, p. 09), “são, até hoje, cerca de mil sítios arqueológicos registrados, dos quais a maioria apresenta pinturas e gravuras pré-históricas [...]”, e que ainda continuam em estudo.

O parque foi considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁰ em 1991 e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)²¹, em 1993, como Patrimônio Nacional (GONÇALVES, 2016). Essas organizações – UNESCO e IPHAN – são responsáveis pela preservação e pela conservação do Parque, visto que, diante da sua importância, sua salvaguarda deve ser assegurada, conforme destacou Pessis:

[...] em virtude da diversidade de seus sítios arqueológicos e, especialmente, pela extraordinária riqueza das pinturas rupestres nos seus abrigos sob rocha, o Parque reúne um dos maiores acervos arqueológicos do mundo, numa concentração inigualável (PESSIS, 2013, p. 09).

Confirmando o exposto acima sobre a importância do acervo do Parque, um relevante trabalho vem sendo desenvolvido no Parque Nacional da Serra da Capivara desde a década de 1970. Onde acontecem pesquisas em áreas de registros rupestres, Arqueologia, Paleontologia, Bioarqueologia, sendo desenvolvidas através de parcerias com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e a Universidade Regional do Cariri (URCA). Além disso, conta com apoio financeiro do governo francês, por meio da Missão Arqueológica Francesa do Piauí (FUMDHAM, 2021).

As iniciativas no âmbito do Parque Nacional da Serra da Capivara foram importantes para colocar as pinturas descobertas no sudeste do Piauí no panorama artístico e cultural

²⁰ A UNESCO que foi criada em 1945 e tem por objetivo garantir a paz entre as nações. Hoje é composta por 193 países e trabalha no sentido de solucionar questões da sociedade (UNESCO, 2020).

²¹ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma organização Federal, ligada ao Ministério do Turismo. Essa organização é responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro. É de sua responsabilidade a proteção dos bens culturais do país, assegurando sua permanência para usufruto das próximas gerações (IPHAN, 2020).

mundial. A instituição se constitui como fonte de estudo para pesquisadores sobre a pré-história. Suas pesquisas constam como um marco na história da humanidade e já fazem parte dos conteúdos dos livros didáticos que discorrem sobre a pré-história no Brasil.

Realizada a explanação acerca das instituições, cabe comentarmos as produções que constituem o acervo arqueológico encontrado no Parque Nacional da Serra da Capivara. Acervo este composto por pinturas, gravuras e artefatos pré-históricos.

Tais descobertas foram responsáveis por originar uma nova teoria para o povoamento da América. As pesquisas desenvolvidas na Serra da Capivara, ao encontrar parasitas nas fezes fossilizadas, trouxeram resultados que se opõem a teoria já divulgada de que os seres humanos da pré-história tenham adentrado a América pelo estrito de *Bering*, já que tais verminoses não resistiriam as baixas temperaturas²² daquela região (GONÇALVES, 2016, p. 57).

Neste sentido, os estudos desenvolvidos na Serra da Capivara ressaltaram que a humanidade da pré-história chegou a América através do Atlântico, defendendo a ideia de que o mar estava a 140 metros abaixo do nível atual, quando à terra estava sob os efeitos da era glacial, período em que a distância entre o continente Africano e Americano era menor, o que favoreceu o deslocamento (FUMDHAM, 2009).

Alguns artefatos arqueológicos encontrados estão ligados aos rituais de enterramento realizados na região, como é o caso das urnas funerárias onde eram sepultados os mortos. Também foram encontrados artefatos de uso cotidiano, confeccionados com pedras lascadas ou pedras polidas (machados, tornos e mão de pilão), além de adornos (colar elaborado com sementes) e cachimbos.

Em seus sítios, também são encontradas pinturas rupestres. De acordo com Pessis (2013, p. 87), estas “são uma porta de entrada para o conhecimento da vida pré-histórica”, pois possibilitam um estudo de temáticas e técnicas utilizadas pela humanidade da pré-história. Porém, a autora advertiu que estas devem ser analisadas com um olhar para além do que é mostrado, para não dar espaços para interpretações infundadas.

Segundo as possíveis interpretações, conforme Borges (2005, p. 204), “há várias maneiras viáveis de se analisar a arte rupestre, já que não podemos simplificá-la, nem tratá-la de forma genérica”. As interpretações não podem ser dadas como verdades últimas, visto que

²² Tais larvas, *Ancylostoma duodenale*, encontradas nas fezes dos seres humanos só se reproduziam em lugares onde a temperatura do solo tivesse mais de 17 graus (FUMDHAM, 2009).

os significados iniciais destas imagens se perderam com o desaparecimento dos grupos humanos que as criaram. Desse modo, não se pode precisar, ao certo, quais eram as intenções dos seres humanos da pré-história ao fazer suas pinturas nas paredes das cavernas ou nas superfícies rochosas por onde passavam.

As pinturas rupestres da Serra da Capivara são realizadas em superfícies rochosas, grandes paredões, como é o caso da Toca do Boqueirão da Pedra Furada, onde estão dispostas figuras pintadas durante milênios. A materialidade utilizada em tais manifestações eram retiradas do próprio meio. Deste modo, as cores utilizadas eram extraídas de minerais, como, por exemplo, o vermelho obtido da hematita (óxido de ferro); o amarelo do goetita; o branco do gipsita e o cinza proveniente da mistura de hematita e caolinita; já o preto era conseguido através de ossos queimados e triturados, esses pigmentos eram misturados com um aglutinante, como: cera de abelha, ovos, resina de árvores ou gorduras (BORGES, 2005).

As pinturas apresentam temáticas variadas, como: luta, sexo, dança, caça, além dos grafismos puros, aqueles que não apresentam nenhuma associação com o figurativo. Segundo Pessis (2013, p. 80), “as obras rupestres da pré-história são a expressão e o resultado de escolhas temáticas, de realizações técnicas e de encenações imagéticas realizadas por determinadas etnias”. Desse modo, é possível, através destes vestígios, descobrir quais técnicas e quais temáticas eram mais recorrentes aos ser humano que viveu neste período.

As pinturas presentes na Serra da Capivara estão divididas em tradições, são elas: tradição nordeste, tradição agreste e geométrica. Essas tradições foram organizadas seguindo as características das imagens que cada grupo étnico empregava.

A “Tradição Nordeste” tem a datação de cerca de 12.000 anos a.C. As imagens representadas reconhecíveis são: figuras humanas, animais, objetos e plantas. As temáticas que aparecem representam dança, caça, práticas sexuais e rituais em torno de uma árvore. Suas imagens são bem elaboradas²³ e demonstram o apuro na técnica utilizada, suas pinturas são identificadas pelo observador devido à clareza na exatidão das formas representadas, ainda é possível perceber o movimento presente nas imagens (BORGES, 2005, p. 206).

A Tradição Nordeste foi dividida em duas classes estilísticas, que representam dois momentos de sua transformação. O estilo denominado “Serra da Capivara”, o mais antigo e o estilo “Serra Branca” que é o mais recente (PESSIS, 2013).

²³ “Luta, caça, dança e sexo, aparecem habilmente representados com grande riqueza de detalhes [...]” (MARTIN; ASÓN, 2000, p. 101). Geralmente, no estudo das tradições, realiza-se uma comparação entre a Tradição Nordeste e a Tradição Agreste, onde a segunda apresenta tratamento limitado das imagens em relação à primeira.

Neste sentido, passamos a detalhar cada um desses estilos. O primeiro deles, Serra da Capivara, segundo Anne-Marie, a sua maior caracterização é:

[...] a maneira vital e dinâmica com que foram realizadas as figuras e as cenas representadas. Eclode o movimento, e a encenação transborda de alegria e ludismo. Figuras humanas e animais são mostradas em atividades lúdicas, representadas no ponto máximo de uma ação, saltando, por exemplo, com surpreendente variedade de composição e maneiras de ocupar o espaço, que contribuem para dar ao conjunto a impressão de unidade (PESSIS, 2013, p. 125).

Diante do extrato acima, observamos o dinamismo presente em tais representações que exaltam o momento de maior intensidade gestual. Ainda são características deste estilo, figuras humanas simples, algumas trazem atributos culturais, isto é, aparecem ornados com cocares e máscaras. Nos animais demonstram a preferência por representações de veados, retratados com um número reduzido de traços essenciais (PESSIS, 2013).

No que diz respeito ao estilo Serra Branca, este é o resultado de mudanças ocorridas na Tradição Nordeste, que se evidenciam no aperfeiçoamento técnico, na introdução de temáticas novas e um modo novo de apresentar tradicionais temáticas (PESSIS, 2013).

A caracterização do estilo Serra Branca é expresso por Borges (2005) no seguinte fragmento:

[...] apresenta figuras com formas muito particulares no corpo, o qual foi decorado por linhas verticais ou por traçados geométricos cuidadosamente executados. Muitas vezes os animais são desenhados por uma linha de contorno aberta, alguns têm o corpo preenchido por tinta lisa, mas a maioria apresenta um preenchimento geométrico, semelhantes aqueles dos seres humanos (BORGES, 2005, p. 207).

Conforme percebemos no fragmento acima, as características das pinturas pertencentes ao estilo Serra Branca trazem a figura humana de forma elaborada, onde seu interior é decorado com traços geométricos ou linhas verticais. Quanto aos animais, esses são representados com linhas abertas em seu contorno e com preenchimento geométrico semelhante aos das figuras humanas.

Ficam evidentes as diferenças existentes entre o estilo Serra da Capivara e o estilo Serra Branca, no primeiro as figuras humanas são apresentadas de modo mais simples, enquanto no estilo Serra Branca, estas são apresentadas com decorações de linhas verticais ou formas geométricas.

A “Tradição Agreste” tem datação de cerca de 9.000 a.C. As imagens desta tradição trazem grafismos reconhecíveis, como, por exemplo, figuras humanas. Entretanto, sua

técnica, na visão de Borges (2005, p. 208), traz o tratamento limitado das figuras, não possibilitando, geralmente, a identificação dos animais. As produções da tradição Agreste demonstram menos preocupação nas formas representadas; ausência de movimento nas imagens representadas; grande número de grafismos puros e a utilização de óxido de ferro como materialidade (BORGES, 2005).

Já a “Tradição Geométrica” apresenta grafismos puros, aqueles nos quais não é possível fazer nenhuma ligação ao figurativo, aparecem ainda imagens de répteis, pés, mãos e figuras humanas (BORGES, 2005).

Essas tradições representam um conjunto gráfico que muito tem contribuído para entender como nossos ancestrais se organizavam socialmente, quais elementos e ações do cotidiano representavam. Deste modo, representam uma importante fonte de estudo sobre a arte pré-histórica, mas também de conhecimento sobre os seres humanos que habitaram essa região em tempos remotos.

Passamos então a pensar na divulgação das pesquisas realizadas no Parque Nacional da Serra da Capivara sobre pré-história tendo o espaço do Museu do Homem Americano enquanto caminho para o desenvolvimento de práticas educativas, ou seja, como espaço não-formal de ensino da arte pré-histórica.

Neste sentido, buscamos caminhos para caracterizar e compreender as práticas educativas denominadas como educação não-formal, além de listar os espaços em que ela acontece, no caso desta investigação, especificamente, na instituição museu.

3 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UM DIÁLOGO COM NOVOS ESPAÇOS

O ser humano está em constante transformação e a educação constitui parte deste processo. A educação é entendida como uma ação contínua, sistematizada e institucionalizada. A educação, nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu Artigo 205, preconiza que esta é:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

A Constituição Federal também estabelece princípios que regem a educação destacando dentre eles: a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola; liberdade para pesquisar, aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; além de assegurar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Essas são as normativas para a educação formal, que acontece em instituições oficiais que podem ser públicas ou privadas (BRASIL, 1988).

A educação tem por finalidade a preparação da pessoa para a prática da cidadania, desenvolvimento do pensar e do senso crítico. Portanto, ela representa uma das esferas sociais mais importantes, sendo responsabilidade de todos. No que lhe concerne, os idealizadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 1.º, determinaram que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 08).

A definição de educação constante na LDB considera que seus processos formativos se desenvolvem, também, em espaços não-formais, tais como a família ou através da convivência humana, privilegiando lugares como: organizações não governamentais – ONGs, museus, centros culturais e bibliotecas.

No contexto da literatura científica, a educação, na perspectiva de Libânio (2006, p. 17), é “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma das atividades necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. O autor reconhece a educação como um fenômeno universal e social, e enfatiza que o desenvolvimento de uma sociedade está ligado à educação, e advertiu, ainda, que a prática educativa também está vinculada à existência das sociedades.

Na ideia de educação como estritamente ligada às práticas sociais, destacamos a concepção de Luckesi (1994), na qual a educação se configura como um típico “que-fazer” humano, um tipo de atividade que tem uma finalidade a ser atingida. Na visão deste autor, a educação não tem um fim específico em si mesmo, mas é entendida como um instrumento de transformação e de manutenção social.

Ainda na busca de conceituar educação, encontramos, em Ghanem, Trilla e Arantes (2008), a ideia de que ela é um fenômeno complexo, heterogêneo, disperso, multiforme, quase onipresente e permanente. Para os autores, a educação é percebida como um processo que possui um rigor específico, quase onipresente, no sentido de que a educação também pode ocorrer em espaços diversos.

Expostas as definições de educação como processo formativo que se alinha à proposta de pleno desenvolvimento das faculdades mentais e preparação para a cidadania, abordaremos, na sequência, as modalidades de educação formal e educação não-formal.

Dessa maneira, a educação formal se caracteriza por sua oferta em espaços institucionalizados como, por exemplo, escolas, universidades, dentre outros, reconhecidos, especificamente, como ambientes pedagógicos. Logo, a educação formal ou educação escolar, como denomina Libânio (2006, p. 24), “constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”. Conforme o autor, a educação formal está ligada às práticas sociais, tem propósitos e possui alto grau de organização. Como exemplo desta organização, podemos citar o calendário do ano letivo, que possui a quantidade de 200 dias letivos e 800 horas a serem cumpridas, pré-determinados pela LDB.

A educação formal pode ser entendida como uma prática social, já que se destina ao desenvolvimento da cidadania e à preparação para o campo trabalho. Assim, deve ser institucionalizada e oferecida em espaços que possibilitem o alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, sua estrutura é demarcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

É importante destacar que a educação formal garantida e regulamentada pela LDB, está voltada para a oferta da educação básica obrigatória e gratuita, em instituições próprias, a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada da seguinte maneira: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Entretanto, faz-se pertinente considerar que o conceito de “formal” na educação está sujeito a alguns questionamentos. Para esclarecimento, trazemos as observações de Ghanem,

Trilla e Arantes (2008, p. 40) que alertaram que “o formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas [...]”. Os autores apontaram para compreensão do formal na educação como sendo instituído de acordo com cada país, no caso do Brasil, a LDB apresenta como educação formal (educação escolar) aquela oferecida em instituições próprias.

O exposto é confirmado pelas reflexões de Fávero (1980, p. 23) ao considerar a educação formal como “[...] altamente institucionalizada, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturada, englobando desde a escola pré-primária até os mais altos níveis universitários”. Segundo o autor, a educação formal abarca os diferentes níveis de ensino, do infantil ao universitário, é institucionalizada, por ser oferecida em escolas e universidades, e obedece a uma estrutura hierárquica e cronológica.

Na mesma linha de entendimento a educação formal, para Gohn (2006, p. 31), essa modalidade “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento e leis e órgãos superiores”. Por consequência, deve ser oferecida em instituições oficiais de ensino. Essas especificidades lhes dão demarcações bem claras.

Libânio (2006, p. 18), por seu turno, vislumbra a educação formal como aquela “[...] que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação [...] implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos”. O autor define os locais em que a educação formal acontece, também observou que ela é sistematizada e possui objetivos pedagógicos.

Cabe observar que, além das características listadas pelo autor, a educação formal também dispõe de um sistema avaliativo, pelo qual as notas conquistadas pela realização de provas permitem a progressão dos estudantes, em que a verificação do rendimento escolar se dá por avaliação contínua e cumulativa, havendo a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o ano sobre os de eventuais avaliações finais (LDB, 1996).

A partir das reflexões dos autores citados, podemos concluir que, tanto para Fávero (1980) como para Libânio (2006), a educação formal é aquela que está ligada a um local, neste caso a escola, obedecendo dada ordem e perseguindo objetivos específicos.

Ainda reforçando as colocações anteriores, a educação formal é aquela regulamentada e normalizada por leis, onde seu conjunto de práticas se organiza em disciplinas e matérias, ou seja, aquela recebida na escola (GOHN, 2015).

Enquanto a educação formal se faz em um espaço institucionalizado, neste caso na escola, a educação não-formal é desvinculada deste ambiente e oportuniza novas propostas de ensino/aprendizagem. No entanto, a educação não-formal pode, também, utilizar-se de outras instituições que não sejam, necessariamente, educacionais, mas que contribuem para a formação humana, como centros culturais, museus, pinacotecas, dentre outros.

Partindo do entendimento é importante retornar à definição da LDB, que permite pensar a educação em um sentido mais amplo, quando essa enfatiza a possibilidade de aprendizagem em ambientes não-formais e cita a família, a convivência humana, os movimentos sociais e as manifestações culturais como espaços onde a mesma pode ocorrer.

Os idealizadores da LDB reconheceram que se aprende em espaços não institucionalizados. Nessa perspectiva, comungamos da concepção de Carvalho (2016, p. 54) que entende que “a aprendizagem é fortemente influenciada pelo ambiente físico, pelas interações sociais, pelos conhecimentos, atitudes, crenças pessoais, podendo, assim, ocorrer em qualquer lugar”. Partindo da compreensão desse autor, a aprendizagem pode ocorrer em diversos lugares, assim, compreende-a como algo que acontece em um campo ampliado, através de situações diversas por via da interação social ou através de crenças pessoais.

A educação não-formal não possui o mesmo rigor organizacional da educação formal, não conta com exigências como um calendário com dias letivos pré-estabelecidos. Contudo, essa possui alguns propósitos que norteiam suas práticas, como observamos no fragmento a seguir:

resumidamente podemos enumerar os objetivos da educação não formal como sendo: educação para a cidadania; educação para a justiça social; educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); educação para a liberdade; educação para igualdade; educação para a democracia; educação contra discriminação; educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2006, p. 32).

Diante do exposto, entendemos que a educação não-formal não tem as mesmas características da educação formal, visto que esta “engloba saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, de forma individual ou coletiva [...]” (GOHN, 2015, p. 16), voltados para a ideia de desenvolvimento do ser humano para o convívio em sociedade.

Faz-se necessário elencar alguns pontos, mesmo que abreviadamente, das diferenças que caracterizam a educação não-formal²⁴, a primeira delas, é a não vinculação com a escola,

²⁴ Para fins dessa pesquisa adotaremos a grafia “não-formal” (GHANEM; TRILLA; ARANTES, 2008); uma vez que Gohn (2015) utiliza “não formal”.

mesmo que, por vezes, use o espaço desta. Outro ponto importante, é que ela não segue “nenhum currículo padronizado e imposto” (GHANEM; TRILLA; ARANTES, 2008, p. 42), dessa forma, não se prende à rigidez de um calendário. Outra característica, é que suas atividades não estão submetidas à avaliação da aprendizagem, visto que esta “ocorre a partir da produção de saberes gerados pela vivência [...]” (GOHN, 2015, p. 17), ou seja, é construída numa experiência contínua.

Contudo, reforçamos e comungamos do pensamento de que a educação não-formal não substitui a escola e nem é, apenas, uma colaboradora dessa, no sentido de preencher o horário em que os estudantes não estiverem no ambiente escolar, como uma forma de complementação ou mesmo como uma suposta escola integral (GOHN, 2015); dado que, a educação não-formal tem seus limites bem definidos que favorecem a formação do cidadão como um todo.

A proposta de educação não-formal possibilita o contato com práticas que a educação formal não privilegiaria. Segundo Gohn (2009, p. 28), as práticas da educação não-formal acontecem “usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusão social”. Dessa forma, os variados espaços das comunidades se tornam o campo de desenvolvimento dessas práticas educativas.

Como visto anteriormente, a educação formal é oferecida por instituições oficiais de ensino e regulamentada pela LDB, para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, sendo, para esses, obrigatória. Por outro lado, a educação não-formal não estipula idade para seus participantes, visto que “ela não é, organizada por séries/idade/conteúdos” (GOHN, 2006, p. 31), gerando maior flexibilidade em suas ações e expandindo o público a ser atendido.

Tendo esboçado algumas das características da educação não-formal, debruçamo-nos sobre as contribuições dos teóricos que apresentaram definições.

A educação não-formal se configura, segundo Fávero (1980, p. 23), como:

[...] qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal (de ensino) para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto de adultos como de crianças.

Para o autor, a educação não-formal é uma proposta educacional que ultrapassa os quadros do sistema formal para prover um tipo de aprendizagem definido, que se destina ao que ele chama “subgrupos específicos”, isto é, formados por crianças ou adultos.

Por seu turno, Libânio (2006, p. 18), “[...] educação não-formal se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional [...]”. Essa organização fora do sistema escolar da qual o autor faz referência pode ser entendida como: atividades desenvolvidas em espaços que venham proporcionar experiências educativas. Aprendemos por diversos meios e por dispositivos que estão presentes no nosso dia-a-dia, dado que existem processos educativos ocorrendo em vários momentos da nossa vida e que esses não estão, necessariamente, ligados a uma instituição de ensino.

Enriquecendo a discussão no campo da educação não-formal, trazemos as contribuições dos Estudos Culturais, que analisaram as pedagogias culturais. Sobre o conceito de pedagogias culturais, Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 37) afirmaram que esses “abordam a multiplicidade de processos educativos em curso, para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas à ação de educar”. As autoras abordaram a diversidade de recursos educativos em desenvolvimento, nesse sentido, as pedagogias culturais são entendidas como aqueles meios pelos quais as pessoas aprendem em determinados momentos históricos culturalmente determinados. Porém, essa aprendizagem acontece através de espaços como: museus, cinemas, bibliotecas, além de outros meios como, por exemplo, revistas, propagandas, brinquedos, jogos, etc.

A educação não-formal é entendida por Ghanem, Trilla e Arantes (2008) como um conjunto de processos com objetivos explícitos de instrução e de formação. No entanto, esses não estão ligados a outorga do grau, como ocorre na educação escolar.

Essas instituições específicas serão exemplificadas por meio do artigo de Jacobucci (2008) intitulado “Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica”, a autora classificou em duas categorias os espaços onde a educação não-formal pode acontecer: a primeira denomina Instituições e a segunda de Não-Instituições.

As “Instituições” são locais que possuem equipe técnica responsável pela execução de atividades realizadas e são regulamentados, como, por exemplo: parques ecológicos, museus, zoobotânicos, centros de ciências, jardins botânicos, institutos de pesquisa, planetários, zoológicos, aquários, dentre outros (JACOBUCCI, 2008).

As “Não-Instituições”, locais onde é possível se desenvolver uma prática educativa, mas que não dispõem de estrutura institucional, como, por exemplo: praças, teatros, cinemas, casa, rua, praia, caverna, lagoa, dentre outros (JACOBUCCI, 2008).

Tendo isso em conta, especificamente quanto ao museu, Jacobucci (2008) destacou como um espaço onde a prática da educação não-formal pode acontecer, pois, é

regulamentado e possui, em alguns casos, uma equipe técnica responsável pela execução das atividades propostas.

Ao abordarem a importância do museu como espaço educativo, Ferraz e Fusari (2009) ressaltaram que, ao promover a visita a esse ambiente, é possível possibilitar ao estudante o convívio direto com a produção artística, o que oportuniza novos saberes que vão agregar aos já estudados em sala.

O contato com museus, independente de seu acervo²⁵, possibilita uma relação com a produção humana, ou mesmo com artefatos que falam sobre a nossa história. Esses espaços nos permitem vivenciar experiências²⁶ que não seriam possíveis em outros locais, como, por exemplo, na escola.

Sobre a proposta de se ensinar crítica de arte no museu, Ott (2005) ressaltou a importância do contato dos estudantes com os originais, observou que o impacto poderoso da própria obra torna a educação no museu uma experiência única.

Em linha de síntese quanto ao exposto até aqui, os autores Ferraz e Fusari (2009) e Ott (2005) apontaram para a importância do museu como espaço educativo e evidenciaram seu potencial como instituição voltada para a promoção da educação não-formal.

Nesta perspectiva, voltamo-nos para a instituição museu para compreendermos como se deu sua origem e quais funções esta instituição exerce no âmbito social.

3.1 A Instituição Museu

Antes de adentrarmos, especificamente, nas discussões sobre a instituição museu (sua origem, definição, importância e papel social e educacional), consideramos pertinente realizar uma breve contextualização acerca da área da Museologia, considerando a raiz comum que une os citados termos – museu e museologia (CERÁVOLO, 2004; COSTA, 2017), além de ter em conta os “caminhos entrelaçados, responsabilidades recíprocas e cumplicidade no que tange a função social” (BRUNO, 2006, p. 07).

A Museologia, como área de conhecimento, tem como pontos de partida, acontecimentos internacionais que serviram de base para a sua construção, a exemplo da

²⁵ Hoje existe uma grande diversidade de museus, como, por exemplo: Museu comunitário, Museu de História, Eco-museu, Museu arqueológico, Museu de arte, Museu de Ciências, os quais possuem acervos distintos.

²⁶ Ao visitar o Museu da Natureza no Município de Coronel José Dias, no Sul do Piauí, o visitante, ao caminhar sobre o piso da Sala Serra de Gelo, pode ouvir a simulação de gelo se rompendo.

criação do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em 1946, em Paris, e o Comitê Internacional para a Museologia (ICOFOM) em 1976 (COSTA, 2017), ao que:

entendendo a importância do papel dos museus no desenvolvimento das sociedades, a Museologia começa a ganhar forma tendo em vista as novas ideias – que passavam a constituir uma teoria em si mesma – a partir das duas últimas décadas do século XX (BRULON, 2009, p. 34).

Diante do exposto, podemos compreender que a Museologia entra no campo epistemológico pelo entendimento de que este é importante para a sociedade e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento. É nesse contexto que a Museologia vai se firmando como área de conhecimento e que “se forma apoiando-se em paradigmas ainda em formação [...]” (BRULON, 2009, p. 33). Desse modo, reivindicando para si o museu como objeto de estudo específico.

A pesquisa de Costa (2017) se debruçou acerca da área de conhecimento da Museologia, destacando que, para alguns estudiosos, o campo já está institucionalizado, mas que, para outros, ainda está em consolidação e há, ainda, os que a consideram uma área emergente. A autora compõe o grupo de estudiosos que considera o ramo da Museologia institucionalizada com o ensino em âmbito de graduação e pós-graduação.

É fato que o ICOM e o comitê ICOFOM são importantes para se conhecer o percurso inicial da Museologia, já que é a partir destas que a história da Museologia vai ganhando formato, embora aliada agora, à trajetória do ensino da área no âmbito universitário. Assim, consideramos pertinente trazer algumas considerações acerca do ICOM e de um dos seus comitês, o ICOFOM.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) tem, dentre outras finalidades, como objetivo elaborar uma definição de museu que norteie as instituições museais em todo o mundo. A primeira definição de museu foi formulada em 1949, embora, ao longo dos anos, tenha passado por diversas reelaborações. A obra “Conceitos-chave da Museologia”, dos reconhecidos autores André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 64), apresenta a definição em vigor desde 2007:

o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite.

Vale destacar que, desde 2019, uma nova definição de museu vem sendo discutida, tendo em vista que transformações sociais exigem que esta instituição esteja em consonância

com suas mudanças. A respeito disso, na Mesa-redonda: “O futuro [conceitual] dos museus”, realizada no dia 18 de maio de 2021, pelo Museu Casa de Cultura Hermano José, em alusão à 19.^a Semana Nacional de Museus. Roberta Coutinho (2021) observou que em 2019, em Kyoto no Japão, por ocasião da 25^o Conferência Geral do ICOM, houve presença de 4.500 profissionais oriundos de 115 países, e ali foi proposta uma nova definição²⁷ de museu, porém, esta não foi aprovada, dado que a discussão não havia amadurecimento suficiente, existindo um dissenso entre os participantes.

Diante de tal impasse, segundo Coutinho (2021, *online*) o ICOM define “o novo comitê que desenvolveu uma nova metodologia para redação de uma nova proposta que será submetida à votação na Conferência Geral em 2022, em Praga”, na República Tcheca. Ainda segundo a autora, essa nova metodologia, foi dividida em quatro grandes etapas, dentre elas, a etapa três que consistiu em uma longa discussão e consulta aberta²⁸.

Sobre o surgimento do ICOFOM, conforme Costa (2018), este nasceu em junho de 1976, como comitê do ICOM e foi oficializado em Moscou na União Soviética em 1977, durante a 12^a Assembléia Geral do ICOM. Este tinha como papel contribuir para a independência da área da Museologia desenvolvendo análises, debates e pesquisas (CERÁVOLO, 2004, p. 237).

Cabe destacar que o surgimento da disciplina Museologia teve o ICOFOM como um dos seus principais marcos, tanto que Costa (2017, p. 44) esclareceu que “pode-se dizer que o ICOM, seus comitês e subcomitês especializados trouxeram as bases para a evolução da Museologia que prescinde de uma cronologia de acontecimentos que ocorreram e que marcam a história da área”. A autora reforça a importância de tais instituições para consolidação da Museologia como área de conhecimento.

²⁷ A definição proposta foi: “Os Museus são espaços democratizantes, inclusivos e polifônicos, orientados para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros. Reconhecendo e lidando com os conflitos e desafios do presente, detém, em nome da sociedade, a custódia de artefatos e espécimes, por ela preservam memórias diversas para as gerações futuras, garantindo a igualdade de direitos e de acesso ao patrimônio a todas as pessoas. Os museus não têm fins lucrativos. São participativos e transparentes; trabalham em parceria ativa com e para comunidades diversas na recolha, conservação, investigação, interpretação, exposição e aprofundamento dos vários entendimentos do mundo, com o objetivo de contribuir para a dignidade humana e para a justiça social, a igualdade global e o bem-estar planetário” (RIBEIRO, 2019).

²⁸ “Profissionais, pesquisadores, estudantes, voluntários e todas as pessoas que atuam no setor museal brasileiro estão convidadas a participar da consulta pública sobre a nova definição de museu”. Nesta consulta, através de formulário eletrônico, as pessoas podiam participar individualmente até dia 11 de março de 2021 e em grupo até dia 18 de março de 2021. Quanto aos termos que surgiram neste levantamento, foram indicados 20, dentre eles: educação, antirracista, decolonial, inclusivo e transformar (BELTRÃO, 2021, p. 01).

No Brasil, um marco importante para a área da Museologia foi à criação, em 1932, do primeiro Curso Técnico em Museologia no Museu Histórico Nacional. Segundo Sá (2008, p. 147), estudioso detentor de vasta produção científica sobre o pensamento museológico no Brasil, “inicialmente idealizado como um curso técnico, o Curso de Museus tinha a duração de dois anos, inaugurando o ensino sobre museus no país [...]”. Ainda conforme o autor, a proposta do Curso era qualificar técnicos para que estes ocupassem cargos na própria instituição.

A respeito da aula magna de inauguração do Curso de Museus, de acordo com Costa (2018) esta ocorreu em maio de 1932 e foi proferida por Pedro Calmon Muniz de Bittencourt secretário do MHN. Esses são os primeiros passos de uma área de conhecimento que começa a ganhar visibilidade no país e que a partir do curso supracitado, começa a delinear suas fronteiras e se expandir, inclusive chegando ao nível superior, segundo a citação a seguir:

após 12 anos de funcionamento do Curso, Gustavo Barroso realiza a primeira grande reformulação, Reforma de 1944, consolidando o caráter universitário do Curso, preconizado desde sua criação, e preparando sua entrada na universidade. Em 1944, seu Regulamento foi aprovado pelo Decreto nº 66.689, aumentando a duração do Curso de dois para três anos, implantando as habilitações para Museus de História e para Museus de Arte, e criando o cargo de Coordenador, diretamente subordinado ao Diretor do MHN (SÁ, 2008, p. 150).

Conforme a citação acima, o Curso de museus passou por reformulações que o elevaram ao grau universitário. Neste sentido, sua inserção no ensino superior ocorreu em 1951, conforme Tanus (2013, p. 79), “o Curso de Museus por meio de convênio firmado com a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), passou de seu *status* técnico para *status* universitário [...]”. Segundo a autora, foi somente em 1979 que o curso foi transferido para a Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro (FEFIERJ), atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Após essa mudança a denominação do Curso de Museus foi alterada para Museologia, vinculando-se no ano de 1991 a Escola de Museologia da UNIRIO.

A trajetória da Museologia, desde a criação do Curso de Museus até o cenário de formação do campo como conhecemos hoje, compõe os estudos de diversos autores da área, aos quais destacamos Sá (2007, 2008, 2019), Brulon-Soares, Carvalho e Cruz (2014), Costa (2017, 2018), dentre outros.

A Museologia, segundo Marília Xavier Cury (2015, p. 70) é definida como “área que permite a ligação do social com o patrimonial”. Conforme a autora, em outras palavras, a Museologia se configura como o elo entre a produção patrimonial da sociedade e o público, é

ela que, analisa, organiza e prepara o encontro entre patrimônio e sociedade.

Podemos inferir que a ação da Museologia está intimamente relacionada ao museu, à atuação e à sua função social. Assim, considerando o museu ou o “fato museal” (relação profunda entre o homem e o objeto) como objeto de estudo da área da Museologia (RÚSSIO, 1990), cabe discorrer acerca da instituição museu, para além da definição já citada. Nesse sentido, passamos a refletir sobre o surgimento dessa instituição e suas transformações ao longo da história.

A origem dos museus está ligada aos antigos gabinetes de curiosidades, como nos aponta Rodrigues (2018), enquanto espaços comuns a promoção de bibliotecas e arquivos, onde predominavam antiguidades, coleções de história natural e objetos exóticos vindos de novos continentes colonizados. Para o autor, as salas já revelavam a necessidade do homem de conservar e colecionar objetos, pois mantinham um acervo particular que era exposto aos amigos visitantes. Cabe lembrar que por se tratar de coleções particulares, poucos tinham acesso, pois representavam poder e estavam ligados a *status* sociais.

De acordo com Leite e Ostetto (2005, p. 39), a utilização da denominação de museu “coube aos Médices em Florença, no século XV, e só aos poucos a força de príncipes das cidades-republicanas italianas começou a se fazer sentir pela formação de tesouros privados”.

Esses espaços foram fundamentais para o modelo de museu que conhecemos hoje. Porém, a transformação dessa instituição, no decorrer da história, vai desde a arquitetura até a forma de comunicação com o público. Sobre a arquitetura, até o século XVI²⁹, as coleções eram condicionadas em prédios fechados e velhos castelos. A galeria de *Uffizi*, em Florença será a primeira construção especial para um museu, esse prédio era dividido em dois pavimentos, onde no primeiro andar ficavam as obras de arte dos Médices³⁰ e no térreo continha os escritórios administrativos da cidade (ANGELI, 1993).

Entretanto, mesmo com a construção desses espaços para preservar e conservar as obras, eles não estavam abertos para todos os públicos, visto que “o acesso era restrito a eleitos mediante a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo comportar-se nos museus” (LEITE; OSTETTO, 2005, p. 25).

No entanto, com o passar do tempo, começou-se a cobrar taxa de entrada, isso ocorreu

²⁹ Durante o século XVI, edifícios foram construídos principalmente em Munique e Praga, com o objetivo de abrigar essas coleções, a exemplo de *Kunstammer* de Albert V da Baviera, datado de 1563 (RAMOS, 2010, p. 20).

³⁰ Lourenço de Médici foi um dos maiores mecenas da história da arte renascentista. A encomenda de obras de arte demonstrava o poder econômico e status social. Um dos mais brilhantes escultores renascentistas foi Michelangelo Buonarroti, esse artista começou seu processo de aprendizagem nas oficinas de escultura realizadas no Palácio dos Médicis, família para qual criou várias obras.

a partir de 1700, como foi o caso do Palácio Quirinal de Roma, da Galeria Imperial de Viena e do Palácio Escorial de Espanha (ANGELI, 1993).

A partir daí, começa a democratização do espaço do museu. A proposta de abertura do museu para um público maior teve como precursor o Museu do Louvre entre 1795 e 1799. O Louvre foi um dos primeiros museus a modificar a sua relação com o público, sendo assim considerado o “Museu do Povo” desde o início, onde as pessoas podiam frequentar sem pagar (ANGELI, 1993).

Essa abertura possibilitou que outros públicos tivessem acesso a seu acervo. Dado que, até então, esses espaços eram reservados a um grupo restrito de visitantes. Neste sentido, foi considerado o primeiro museu público, cujo propósito era educar as pessoas, tanto que “já em 1880 o Louvre criou um serviço para escolares [...]” (ANGELI, 1993, p. 6).

Todavia, quanto à gratuidade da entrada do Museu do Louvre, cabe enfatizar que ela é, na atualidade, para um público específico. Os grupos que hoje têm acesso livre são: menores de 18 anos; pessoas com menos de 28 anos que vivem em países pertencentes ao espaço econômico europeu; professores mediante apresentação de um *Education Pass* válido que contenha o carimbo do estabelecimento; funcionários do Ministério da Cultura; membros do ICOM e do Conselho Internacional dos Monumentos e Sítios (ICOMOS); guias e conferencistas subordinados aos ministérios franceses; visitantes com deficiência e seus acompanhantes; beneficiários dos mínimos sociais, dentre outros grupos. Aos demais visitantes, a entrada é permitida mediante compra de ingresso³¹ (MUSEU DEL LOUVRE, 2021).

Por seu turno, conforme Leite e Ostteto (2005, p. 27), no século XX, a partir de 1950, na França, houve uma ressignificação no conceito de museu:

[...] frentes renovadoras buscaram intensificar as relações museu-público (fazendo a população sentir-se no direito e no dever de participar livre e voluntariamente das exposições); tentaram romper com a estrutura tradicional de museu [...] projetaram o museu sobre seu contexto social imediato [...] e enfatizaram a dimensão pedagógica desta instituição.

O museu, a partir de então, é pensado com base em sua função social, a instituição que não só está a serviço da população, mas aquela que está engajada com suas necessidades. Acompanhando as mudanças na concepção de museu e suas funções, encontramos, em Luna

³¹ Os valores dependem do tipo de visita, como, por exemplo, Audioguide (uma única pessoa pode comprar até 6 ingressos e alugar 6 guias de áudio); Visita guiadas, histórias e workshops; Visitas guiadas, contação de histórias e workshops mais ingresso; Museu das Artes Decorativas mais ingresso (MUSEO DEL LOUVRE, 2021).

(2018), que citou a Declaração de Santiago no Chile em 1972 como sendo uma das ações mais importantes para se pensar o papel social do museu.

A Mesa Redonda de Santiago foi realizada em uma parceria entre ICOM e a Divisão de Museus da Unesco em 1972. Essa contou com a presença de vários profissionais de diversas regiões, como, por exemplo, Brasil, Chile, Peru, Uruguai, México, Equador, Colômbia, Costa Rica, dentre outros (SOUZA, 2020).

Esse evento tinha como proposta discutir sobre o papel social dos museus. Segundo Cândido (2007, p. 04), se propôs a pensar “um museu para a América Latina que acompanhasse as rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, e contribuísse para a formação de consciência”. A autora complementa que, ao mesmo tempo em que se discutiam essas mudanças, também se levantavam questões voltadas para a conservação das instituições já consolidadas, além de observar sobre a necessidade de modificações no pensamento dos profissionais de museus.

Sobre o papel social do museu e ainda ao referir-se a Mesa Redonda de Santiago do Chile, Cury (2015, p. 62) apontou que esse evento “introduziu a noção de museu integral, isto é, os museus consideram a totalidade dos problemas da sociedade”. Neste sentido, propôs um novo olhar sobre a instituição para que esta esteja em consonância com seu entorno.

É importante considerar que a Mesa Redonda de Santiago representou um marco na visualização das funções do museu, para Souza (2020, p. 03), ela “é tratada pela literatura museal como um marco nas discussões a respeito da responsabilidade social do museu, de sua função sobre o território e da interlocução com a comunidade”. Essa contribuição da América Latina é vista como muito importante para a Museologia, pois introduz a concepção de museu envolvido com as problemáticas sociais.

Em seu artigo “Museu integral, museu integrado: a especificidade latino-americana da Mesa Redonda de Santiago do Chile”, Souza (2020) destacou os temas debatidos no evento, levantados mediante sua consulta aos documentos reunidos pelo Instituto Brasileiro de Museus- IBRAM. Tais temas estavam voltados para:

os museus e o desenvolvimento cultural em áreas rurais e o desenvolvimento agrícola; os museus e o desenvolvimento científico e tecnológico; os museus e os problemas sociais e culturais; os museus e a educação permanente (SOUZA, 2020, p. 05).

As temáticas presentes no fragmento acima demonstram as preocupações em pensar o papel do museu tendo como foco o social, tendo em vista a necessidade de relacionar-se a atuação desta instituição com os vários campos de desenvolvimento social. Nesta perspectiva,

propõe-se a trabalhar interdisciplinarmente. Souza (2020) observou, ainda, que tal programação foi pensada para ser discutida a partir de estudos de casos e de experiências dos próprios participantes.

Além disso, Cândido (2007, p. 04) ressaltou outros pontos importantes discutidos na Mesa Redonda de Santiago, por exemplo, o “esforço para recuperação e uso social do patrimônio; acessibilidade às coleções; modernização da Museologia; implantação de avaliações institucionais [...]”. Segundo a autora, tais são temáticas relevantes e que os museus ainda estão trabalhando em sua implantação.

As temáticas apresentadas mostram uma proposta de renovação que não se limita ao espaço do museu e à forma de apresentação de seu acervo, mas coloca em debate a relação do museu com a sociedade, ou seja, seu entorno e as questões que o envolve. Neste sentido, a Mesa Redonda de Santiago representou uma autoavaliação das funções desta instituição, na procura de estabelecer novos desafios e percorrer outros caminhos.

Outro dado importante é que, da Mesa Redonda de Santiago, resultou em um documento final a Carta de Santiago no Chile, elaborada pelos participantes, que deu destaque ao termo Museu Integral (SOUZA, 2020).

O conceito de Museu Integral, para Scheiner (2012), é aquele que compreende a integração da relação dos museus e das realidades políticas, sociais e econômicas dos museus latino-americanos.

Outro evento pertinente foi o Seminário “A missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos desafios” em 1992 que, segundo Cândido (2007, p. 04), teve como “aspectos discutidos: a inserção de políticas Museológicas nos setores de cultura; a consciência sobre o potencial da Museologia no desenvolvimento dos povos; a ação social dos museus [...]”. Tais eventos se voltaram para discussões em torno da função social do museu, elencando mudanças e contribuindo para a construção de uma instituição mais democrática e consciente do seu entorno.

Essas transformações na ideia de museu mostram que essa não é uma instituição que parou no tempo e se mantém isolada de seu contexto, mas que se renova para se adequar a novas realidades, novas formas de se pensar o mundo e relações nas quais a sociedade está submetida. Como divertiu Cury (2006, p. 75), “se o conceito de museu é mutante, o que cremos ser, o público passa a participar desta transformação”. Essas mudanças não são realizadas fora da sociedade, mas em conjunto, considerando os anseios do público.

É inegável que as mudanças sociais foram importantes para as transformações nos

museus. A função social e educativa destas instituições vem sendo motivo de reflexão, tanto entre seus profissionais como pela própria sociedade.

A conscientização do museu com função social e educativa é uma bandeira do ICOM e da UNESCO desde 1951. As instituições, como afirmaram Leite e Ostetto (2005, p. 28):

[...] vêm lutando pela consciência desse papel educativo nos museus – uma proposta que tenha como pressuposto o direito de todos os cidadãos à educação permanente, em todas as dimensões culturais, sem esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento.

Essa preocupação do museu como agente educativo se faz refletir em vários museus no Brasil, dentre os quais destacamos: Museu Paraense Emílio Goeldi que desenvolveu o projeto: “O Museu Goeldi leva educação em ciência às comunidades amazônicas”; Museu da Misericórdia que realizou o projeto: “Construção da Memória” e o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná com o projeto: “Caixinhas do MAE: encontro entre o público e o acervo museológico”, os quais desenvolvem projetos educativos diversos.

São várias as propostas de trabalho e também cresce o número de produções científicas que tratam sobre a função educativa no museu (IBRAM, 2010). Neste sentido, vale apontar alguns autores que tratam da função educativa dos museus. Começamos por elencar as colocações de Braga (2017), que se reportou ao Seminário A Função Educativa dos Museus, realizado pela Unesco no ano de 1958 no Rio de Janeiro.

Além disso, Braga (2017, p. 55) complementou que:

ao assumir seu papel educativo, os museus marcam sua especificidade e ampliam ações que fortalecem o uso educativo de suas exposições; propõe relações com a comunidade e com as escolas, dinamizando e publicizando suas exposições; e rompem com a visão de uma caixa monumento que encapsula a memória em objetos e legendas, sem se preocupar com as inquietações próprias do social vivido.

Conforme observou o autor, o museu, ao assumir seu papel educativo, este passa a fortalecer suas ações educativas e se propõe a uma relação de proximidade com a escola e a comunidade. Essas transformações permitem ao museu conquistar espaço na educação dos cidadãos, passando a ser visto como ambiente que contribui com a dinâmica social.

De acordo com Cury (2013), no museu se aprende e se ensina diferentemente da escola; visto que, no museu, se reflete sobre o patrimônio, passa a se pensar sobre os objetos e questionar sobre seus valores patrimoniais. A autora ponderou, ainda, sobre a educação no museu voltada para a valorização dos objetos, em que os mesmos levam o público a refletir e

pensar acerca do patrimônio material. Dessa forma, o museu assume um importante papel na construção de uma educação patrimonial, que tem por base a democratização do patrimônio da sociedade.

Por sua vez, ao falar da função educativa do museu, Valente (2009) observou que, ao cumprir sua função de expor e conservar o patrimônio, o museu já está provocando efeitos educativos e que, independente de contar com um programa educativo, a instituição em si mesma é um meio educativo. Desse modo, a autora lembra que, mesmo que uma exposição não esteja dentro de uma proposta de atividade educativa, também possibilita a aquisição de conhecimento.

Ambas as autoras, Cury (2013) e Valente (2009) comungam da concepção do museu como espaço educativo e de preservação do patrimônio. Já na concepção de Nascimento (2013, p. 237), “a prática educativa do museu passa a constituir-se de avenidas possíveis sobre as quais o visitante, ator da construção de novos conhecimentos, traça seus próprios caminhos”. A autora nos traz outra concepção diferente das anteriores, em que, através da prática educativa, o visitante se torna autônomo e traça seu caminho na produção do conhecimento.

Diante do exposto acerca da instituição museu, perpassando por discussões que levaram seus profissionais a repensar suas funções junto a sociedade, a exemplo da Mesa Redonda de Santiago, no Chile em 1972, que dentre outros pontos, “indicou a necessidade de setores educativos nos museus para mediação com escolas e outros programas para dinamização do acervo e educação integral do homem” (BRAGA, 2017, p. 55), voltamo-nos para a educação museal e ao seu desenvolvimento.

3.1.1 Educação Museal

Para falarmos em Educação Museal precisamos entender as mudanças que ocorreram tanto no âmbito da Museologia como nas funções do museu, que fizeram com que essa instituição fosse vista como um ambiente educativo. A busca pelo estreitamento das relações entre o público e o museu culminou na chamada Nova Museologia.

No tocante à Nova Museologia, Brulon (2006), observou que a crise que se deu por volta do ano de 1960, ao declarar-se a morte do museu foi uma das impulsionadoras da renovação no campo dos museus. As discussões sobre esta mudança ocorreram entre os anos de 1970 e 1980. O autor pontuou, ainda, que o movimento iniciado na França chamado Nova

Museologia foi um dos responsáveis pelas reflexões museológicas que abriram caminhos para essas transformações.

No sentido de demarcar os eventos que deram origem à Nova Museologia, Cury (2015) elencou alguns marcos importantes, como a Declaração de Québec e a criação do Movimento Internacional por uma Nova Museologia, em 1984. A autora menciona alguns eventos que a antecederam como a Declaração de Santiago no Chile e o Colóquio Museu e Meio Ambiente, que aconteceram em 1972.

As transformações que ocorriam no âmbito da Museologia resultavam da perspectiva de aproximação entre público e patrimônio. Segundo Cândido (2007, p. 04), o documento fundador do “Movimento Internacional por uma Nova Museologia. Surge da necessidade de ampliar a prática museológica e de integrar nessas ações as populações”, essas ações, segundo a autora, direcionavam-se ao desenvolvimento social.

Neste contexto, a atuação da Museologia vai sendo ressignificada, isto é, exige-se um novo posicionamento teórico e metodológico, pois o modelo vigente de museu encontrava-se enfraquecido. No entanto, Cury (2015), observou que a Nova Museologia traz um modelo metodológico de comunicação entre a sociedade e o patrimônio, e não se configura como outra Museologia em contraste com a anterior. Deste modo, as mudanças trariam uma redefinição e não necessariamente uma substituição.

Compreendendo o alargamento das fronteiras, a Nova Museologia modifica a interação do público com o museu. Conforme Cury (2015, p. 63), “neste novo modelo, o público é agente das ações de preservação e comunicação patrimonial[...]”, segundo a autora, por ser transformador, esse processo é entendido como educacional. Nessa perspectiva, mediante tais modificações, vão surgindo “várias novas formas museais” (DUARTE, 2013, p. 109), como, por exemplo, o ecomuseu, museus comunitários, museu local.

A literatura revela que a Nova Museologia surge da necessidade de rever a função social do museu, esta envolveria, em especial, a relação do museu com questões do meio social (BRULON, 2006; DUARTE, 2013; CURY, 2015). Com a Nova Museologia as formas de atuação são revistas, em que se busca o:

reconhecimento desse movimento e de novas tipologias de museus; ação junto aos poderes públicos pela valorização de iniciativas locais baseadas nesses princípios; criação de estruturas internacionais do movimento. Museologia de caráter social em oposição ao colecionismo: testemunhos materiais e imateriais serviriam a explicações e experimentações, mais que à formação de coleções; investigação social enquanto identificação de problemas e de soluções possíveis; objetivo de desenvolvimento comunitário; o museu para além dos edifícios (inserção na sociedade); a

noção de público dando à de colaborador; a exposição como espaço de formação permanente e não de contemplação (CÂNDIDO, 2007, p. 04).

Notamos, a partir da reflexão de Cândido (2007), que a Nova Museologia abre espaço para novas ideias no campo museal. Queremos, aqui, chamar a atenção para a proposta de visualizar-se a exposição não como espaço contemplativo, sim como um local de formação permanente. Visto deste modo, o museu passa a ser entendido como ambiente educativo.

Como exposto anteriormente, um dos eventos que impulsionou a Nova Museologia foi a Mesa Redonda de Santiago do Chile. Esse evento também trouxe a necessidade de pensar-se a função educativa dos museus, indicando que estes necessitavam de um setor voltado para esse fim. Outro evento tão importante quanto o supracitado, foi o “Seminário A Função Educativa dos Museus”, realizado pela Unesco no ano de 1958 no Rio de Janeiro (BRAGA, 2017).

Essas discussões acerca da função educativa dos museus foram importantes para se pensar em medidas políticas que visassem à validação do museu como instância educativa. Evidenciamos que para isso foi instituída a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), por meio da Portaria nº. 422, de 30 de novembro de 2017, “que visa à organização, o desenvolvimento, o fortalecimento e à fundamentação do campo da educação museal no Brasil”.

A PNEM surgiu como um conjunto de diretrizes e de princípios cujo objetivo é orientar as práticas educativas realizadas nos museus, além de auxiliar a ação de professores. Ela foi criada graças ao esforço de professores museais, servidores do IBRAM, estudantes, profissionais e usuários de museus, ou seja, fruto de um trabalho coletivo (BRASIL, 2017, p. 5).

Nessa direção, Tolentino e Castro (2020, p. 243) destacaram o fato de que “a educação museal é um ato político”. Os autores esclareceram que, ao buscar a criação e institucionalização da PNEM em 2017, esse era um dos objetivos assumidos, já que tal documento traz pontos importantes para esse campo, como, por exemplo, a gestão da área, a valorização de seus profissionais, além da atuação dos museus junto à sociedade através das propostas educativas.

O museu assume, assim, o papel de preservar e divulgar nossa história, zelando pela produção de anos, além de trazer a função educativa que objetiva fazer com que seu acervo seja acessado por toda a população. Por seu turno, o Brasil conta, na atualidade, com mais de

3700 instituições museais, conforme dados levantados pelo Cadastro Nacional de Museus (CNM) desde sua criação em 2006 (IBRAM, 2020).

A respeito da educação museal, retomamos a obra Conceitos-chave da Museologia, onde esta aparece definida como:

um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de aculturação, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes (DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013, p. 38).

A partir do exposto, podemos entender a educação museal como processo que contribui para o desenvolvimento do público, visando à aquisição de novos saberes por meio das visitas realizadas.

Castro (2017, p. 01) definiu que “a educação museal é um processo educativo, focado no indivíduo e sua interação com a sociedade, que valoriza suas formas de fazer e viver a cultura, a política, a história”. Para o autor, a educação museal está centrada no sujeito e em suas relações com a sociedade, ela é um processo educativo pautado na valorização da produção e vivência da cultura. Ressaltou, ainda, que a educação museal pretende desenvolver nos seres humanos sua solidariedade e sua habilidade de autogoverno.

Vista deste modo, a educação museal tem seu olhar voltado para o público, procurando estabelecer relações de proximidade com o patrimônio, colocando o público como agente participativo, isto é, enquanto aquele que também constrói e usufrui do patrimônio cultural.

Neste sentido, a educação museal é entendida como um processo formativo que ocorre de uma forma específica – a museal, visando contribuir para a formação integral dos sujeitos. É um campo de conhecimento que, ainda, se mostra em construção, em processo de investigação científica que dispõe de pouca autonomia³² (CAZELLI; VALENTE, 2019).

Ana Mae Barbosa em seu livro “A imagem no ensino da arte” trouxe uma explanação acerca da importância dada ao museu e do arte/educador nesse espaço. Especialmente no capítulo em que se refere à Arte/Educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP), a autora afirmou que “no Novo Mundo é somente no século XX que a função educacional do museu começa a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservação e exibição das obras de arte” (BARBOSA, 2012, p. 93). A autora

³² Para as autoras, a disciplina a respeito de educação em museus ocupa, nos cursos de formação de profissionais museologia, pouca importância. Além de ter pouca inserção nos grupos de pesquisa e cursos de Pós-graduação (CAZELLI; VALENTE, 2019).

alertou, também, para a importância do museu como instrumento educacional. Segundo ela, o museu serve, deste modo, como um espaço de formação estética privilegiado, em que o estudante pode ter acesso, mediado pelo professor, a uma gama de conhecimento mais aprofundado da relevância do patrimônio cultural manifesto nos mais diversos tipos de objetos e coleções.

Ao ser considerado como um local de produção do conhecimento, o museu passou a exercer sua função educativa. Conforme Braga (2017), os museus romperam com a ideia de caixa que isola a memória em objetos, sem a preocupação com as mudanças ocorridas no social. Segundo o autor, ao assumir esse papel o museu fortaleceu os processos educativo de suas exposições, além de propor relações com as escolas e a comunidade.

Ao buscar, por meio das ações educativas, esse contato mais próximo com o público, o museu preza pela comunicação museológica, que tem como fim esse diálogo com a sociedade, além de objetivar a aproximação tem também como foco, fazer com que seu acervo seja compreendido. De tal maneira que Cury afirmou (2006, p. 76) que “o museu formula e comunica sentidos a partir de seu acervo”, visto que os artefatos em exposição são resultados da seleção e organização feita por um curador, para transmitir ao público uma determinada mensagem.

Sobre o contato com o patrimônio através de visitas realizadas ao museu, a frequência possibilita uma certa familiaridade com espaço e com o acervo, contribuindo para uma melhor fruição, Costa (2014, p. 16), reportando-se ao visitante que vai pela primeira vez ao Museu Paisagem de Arte Contemporânea (MPAC), destacou que “o espaço aparentemente estranho e pouco legível em uma primeira vista pode vir a tornar-se extremamente identificável com a vivência e experimentação”. Neste sentido, corroboramos que o acesso ao espaço do museu estimula essa aproximação e a familiaridade entre público e museu.

Ainda em consonância com a importância de se analisar as visitas ao museu, trazemos as contribuições de Pierre Bourdieu e Alan Darbel (2007) que observaram:

[...] quem não recebeu da família ou da Escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está preso a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado: com efeito, o espectador desarmado não pode ver outra coisa senão as significações primárias [...], além de estar condicionado a recorrer, na melhor das hipóteses, a “conceitos demonstrativos” que, [...], limitam-se a apreender e a designar as propriedades sensíveis da obra [...] ou a experiência emocional [...] suscitada por essas propriedades (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 79).

A partir do exposto, percebemos que as visitas ao museu podem, de certa forma,

interferir na leitura que o visitante realiza da exposição, pois quanto mais elas forem estimuladas, mais o repertório do visitante é ampliado, fazendo com que este não se prenda a uma análise superficial. Deste modo, para que, de fato, a visita possa chegar à aquisição de novos saberes, só o contato com os artefatos em exposição pode possibilitar o alcance desse objetivo.

Contudo, precisamos esclarecer que o fragmento acima, foi extraído da obra “O amor pela arte: os museus de arte na Europa”, publicado no ano 1966, resultado de um conjunto de pesquisas dirigidas por Bourdieu com a colaboração de Dominique Schnapper e Alain Darbel, tais pesquisas tinham por objetivo analisar a frequência das visitas a museus.

A pesquisa contou com a colaboração de vários museus europeus, como o Museu do Prado, em Madri, Museu do Povo Espanhol, de Arte Moderna e de Picasso, em Barcelona, dentre outros; nos quais foi aplicado um questionário que visou sondar sobre aspectos a respeito do público visitante, por exemplo, “características sociais e escolares, suas atitudes em relação ao museu e suas preferências artísticas [...]” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 23).

Devemos salientar que esta pesquisa foi realizada em um contexto distinto do nosso, tanto no que diz respeito a marco temporal quanto à região onde foi realizada. Neste sentido, podendo, hoje, chegar a novos resultados se consideradas as mudanças ocorridas tanto na sociedade como no próprio museu quanto instituição cultural. No entanto, ela mostra a importância da investigação sobre o perfil dos visitantes de museus.

Já no contexto brasileiro, trazemos o exemplo do estudo de Chagas *et al.* (2010), intitulado “Museus e o público jovem: percepções e receptividade”, realizada com estudantes de escolas públicas e privadas de vários bairros do Rio de Janeiro, que buscou compreender como os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental percebiam e representavam o espaço museal. Este trabalho mostrou que estudantes de escolas particulares visitam o museu com a família e que, para estudantes da rede municipal, a escola se mostrava muito importante tanto por oportunizar a realização das visitas como pela possibilidade de garantir a visita a museus variados.

Tanto a pesquisa de Bourdieu e Darbel (2007) quanto a de Chagas *et al.* (2010) são significativas, visto que, no próprio Estatuto dos Museus, na Subseção II, que realiza menção ao estudo, à pesquisa e à ação educativa que ocorrem no espaço museal, enfatiza, em seu Artigo 28, 2º parágrafo: “os museus deverão promover estudo de público, diagnóstico de participação e avaliações periódicas objetivando a progressiva melhoria da qualidade de seu

funcionamento e o atendimento as necessidades dos visitantes” (BRASIL, 2009, p. 04). Visto que compreender o público visitante e suas particularidades pode contribuir para o trabalho desenvolvido e para a construção do plano museológico de cada instituição.

Ainda sobre os trabalhos de Bourdieu e Darbel (2007) e Chagas *et al.* (2010), outro ponto, não menos importante, é que ambas as pesquisas se voltam para as visitas realizadas aos museus físicos. Hoje, com o advento das mídias sociais e das transformações pelas quais a sociedade passou com a popularização da *internet*, os museus também se modificaram e possibilitam a visita virtual. Segundo Magaldi, Brulon e Sanches (2018) os museus são confrontados com as aceleradas transformações que ocorrem no mundo, desta maneira, são obrigados a reformular os meios de aproximação com o público.

Nessa perspectiva, as transformações no âmbito social mudaram a relação do público com o museu, inclusive no que tange às visitas, podendo elas serem realizadas virtualmente, como constatamos no fragmento abaixo:

[...] com efeito, não precisamos mais sair de frente de nossos computadores pessoais para visitar um museu, visto que as transformações citadas levaram muitas instituições a se virtualizarem e muitas instituições novas a preferirem unicamente a forma virtual ou eletrônica (MAGALDI; BRULON; SANCHES, 2018, p. 137).

Um exemplo de museu que oferece serviço virtual é o Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, em que o público pode fazer um *Tour* virtual por todas as salas da instituição, contando com o auxílio de um áudio que esclarece detalhes da exposição. Outra atividade virtual disponibilizada pelo Museu do Amanhã, no contexto de pandemia (COVID-19), são as “Conversas Mediadas”, que consistem em uma nova modalidade de visitação, ou seja, uma forma virtual de mediação. A conversa acontece através de sala virtual com duração média de 01h30min com até 40 pessoas (MUSEU DO AMANHÃ, 2021).

Essas instituições museais são cada vez mais desafiadas a estarem em consonância com o social e com o educativo. Por isso, segundo Fay (2010), o museu precisa ser vivo, acordar, no visitante, a vontade de unir-se e com ele se envolver. Prossegue dizendo que este deve incitar o saber, seduzir, provocar e instigar o visitante a interagir de forma lúdica, de modo que esse construa o conhecimento individualmente.

Por seu turno, Leite e Ostetto (2005, p. 28) definiram que “o museu é, então, uma das instâncias educativas da sociedade – entendendo educação como indissociável da cultura”. Portanto, o museu deve caminhar com a educação e promover um enriquecimento cultural das pessoas, possibilitando a essas o contato com o patrimônio cultural. Por ser um local

reservado ao patrimônio da humanidade, além de aberta ao público, como constatamos na definição de museu do ICOM de 2007, esse espaço deve permitir que todos tenham contato com esse legado.

Em outras palavras, o papel educativo dos museus “tem sido definido de forma cada vez mais ampla, enfatizando-se a importância de sucesso na relação com o visitante e na revisão constante das ações educativas realizadas em seu interior” (CARVALHO, 2016, p. 45).

Ao refletirmos sobre educação museal e sobre a busca por novos públicos, consideramos pertinente evidenciar a finalidade das Redes de Educadores em Museus (REMs) que surgiram em 2003, visando unir profissionais da cultura, educadores, artistas, centros culturais e dos museus para discussões sobre temas relacionados ao seu espaço de atuação. No Brasil, contabilizamos 15 REM's que estão espalhadas por algumas regiões do país, presentes nos seguintes estados: Bahia, São Paulo, Sergipe, Goiás, Rio de Janeiro, Pará, Paraíba, Ceará, Rio Grande do Sul, Maranhão, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Pernambuco e Distrito Federal (SANTANA, 2020)³³.

Ainda no sentido de reforçar as propostas educativas no espaço do museu, destacamos a Lei n.º 11.904 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, que, em seu Artigo 29, aponta o museu em suas funções de Estudo, Pesquisa e da Ação Educativa, desse modo, determina que:

os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação (BRASIL, 2009, p. 04).

Conforme a citação acima, os museus devem promover propostas educativas que considerem a diversidade cultural e visem à participação da comunidade, proporcionando o acesso ao patrimônio material e imaterial, bem como as manifestações culturais por toda a sociedade.

A partir do exposto, trazemos exemplos de ações de educativas desenvolvidas em museus como, por exemplo, os projetos: a) Caixinhas do MAE: encontros entre o público e o acervo museológico, realizado pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)³⁴. O material lúdico-pedagógico utilizado nas

³³ Palestra (*online*), proferida por Sandra Santana, Diretora da REM-PB. Palestra intitulada REM-PB: criação, trajetória e perspectivas, realizada no dia 29 de junho 2020, promovida pela Rede de Pesquisa e (In)formação em Museologia, Memória e Patrimônio (REDMus).

³⁴ Como o Museu iria passar por manutenção, a proposta visava manter o interesse do público enquanto esse estivesse fechado.

oficinas e nas atividades nas instituições de ensino do Paraná foi produzido pelo setor de ações educativas do MAE; b) Museu Sacada e ações educativas na comunidade, desenvolvido pelo Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacada, com o objetivo de propor a reflexão sobre a importância da educação patrimonial; c) Museu de aplicação: programa de prática de ensino aplicada ao espaço museológico, realizado pelo Memorial Getúlio Vargas e visava a interação entre Universidade, museu e escola (IBRAM, 2010). Aqui elencamos apenas uma parcela da quantidade de ações desenvolvidas pelos museus do Brasil, algo que realizaremos com mais detalhamento no tocante ao Museu do Homem Americano.

As atividades educativas desenvolvidas por museus são fundamentais para o contato do público com o patrimônio. Conforme Braga (2017), museus promovem educação por meio da cultura, pois proporcionam o entretenimento, o encantamento e instigam o diálogo.

Neste sentido, passamos nos aprofundar na mediação cultural em museus. De acordo com Barbosa (2021, *online*), “os profissionais museais foram os primeiros a se preocuparem com a mediação com crianças e adultos”. Segundo a autora, essa foi a primeira instituição a pensar na relação que estabelecia com o seu público.

3.1.2 Mediação cultural em museus: as diversas possibilidades de conversação

Antes de nos referirmos à mediação cultural em museus, precisamos conceituar mediação. Nesta perspectiva, trazemos alguns autores que nos serviram de caminho para tal objetivo. De acordo com Lalande (1993, p. 656), a mediação se constitui da “ação de servir de intermediário [...] entre dois termos ou dois seres [...]”. Segundo essa concepção, encontramos a mediação como sendo realizada por um mediador que atua no encontro entre dois termos ou dois seres.

Já a mediação, para Japiassú e Marcondes (2001), consiste na ação de conectar duas ou mais coisas, servindo de intermediário ou “ponte”, concedendo a passagem de uma coisa para outra. Deste modo, a mediação acontece por meio do intermediário, que atuará para que o encontro entre duas coisas aconteça e ocorram mudanças, como expresso pelos autores, esse servirá de ponte.

A mediação, conforme André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 52), “está ligada à ideia de uma posição mediana, a de um terceiro que se coloca entre dois polos distantes e age como intermediário”. Os autores destacaram o intermediário, ou seja, aquele

responsável por fazer a mediação entre as duas partes, ele seria “aquele que está de permeio” (FERREIRA, 2000, p. 397), assim, assumindo um papel importante na ação de mediar.

Diante das conceituações anteriores, percebemos que os autores definem a mediação como a possibilidade de relacionar termos ou seres, através da atuação de um intermediário que coordena a ação (LALANDE, 1993; JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001; ANDRÉ DESVALLÉES, FRANÇOIS MAIRESSE, 2013).

Esboçados alguns conceitos de mediação, voltamos nosso olhar para a Mediação Cultural. Na visão de André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 52), essa é entendida como aquela que “intervém sempre para analisar a *apresentação ao público* das ideias e produtos culturais”. Seria aquela que se constitui como elo entre a produção cultural e o público. Essa mediação está ligada a espaços comuns a divulgação do patrimônio material e cultural, como museus, centros culturais e galerias.

É por meio da mediação que o público pode entrar em contato com a produção humana de outras épocas e de outras culturas. Para André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 54):

[...] pela mediação dá-se o encontro com as obras produzidas por outros humanos, o que permite que se atinja uma subjetividade tal que promova autoconhecimento e a compreensão da própria aventura humana que cada um vive.

Perante o exposto, entendemos a mediação cultural “como facilitadora do encontro entre arte e fruidor” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25). Vista dessa forma, ela é responsável por minimizar a distância entre ambos, constituindo-se em uma ação que pode estimular o acesso à arte.

Por ser o meio de contato entre público e patrimônio, a mediação, conforme Martins e Picosque (2012), deve ser um processo de provocação, deve instigar o sentir e o agir, a imaginação e a percepção. Ações que conseguem abrir diálogos, inclusive, internos, alargados pela socialização dos conhecimentos e dos anseios pessoais de cada visitante.

Atentos e preocupados com essa aproximação, os museus buscam, através da mediação, estabelecer esse diálogo. Assim, quando entramos na seara da mediação no espaço do museu, voltamos o nosso olhar para os setores educativos destas instituições, compreendendo que estes são os responsáveis por desenvolver as atividades de mediação.

Quanto à Mediação Cultural no campo da Museologia, o termo:

designa essencialmente toda uma gama de intervenções realizadas no contexto museal, com o fim de estabelecer certos pontos de contato entre

aquilo que é exposto (ao olhar) e os significados que estes objetos e sítios podem portar (o conhecimento) (ANDRÉ DESVALLÉES; FRANÇOIS MAIRESSE, 2013, p. 53).

Diante do exposto na citação, compreendemos que a mediação cultural realizada no campo da Museologia, ou seja, no espaço do museu, é entendida como um conjunto de ações cujo objetivo é estabelecer uma relação entre os objetos expostos e os significados que estes carregam. Nesta direção, Martins e Picosque (2012, p. 26) observaram que “cada objeto exposto traz em si camadas de significados”. Por outro lado, as autoras questionaram se nossos olhos estariam preparados para usufruir de tal contato.

Esse é um ponto relevante para se pensar a respeito, segundo Peregrino, Penna e Coutinho (1995, p. 25), ao analisarem arte como forma de comunicação e expressão, advertiram que “para que a comunicação se efetive, é necessário que a mensagem seja apreendida, isto é, que o outro consiga compreender a linguagem utilizada”. A indagação das autoras se mostra pertinente se observamos que nem todos os visitantes dominam os códigos culturais que estão presentes nos museus e centros culturais, deste modo, reside aí a importância das ações de mediação promovidas nessas instituições.

Além da questão acima levantada, é preciso considerar que os visitantes chegam ao espaço do museu com estímulos e curiosidades prévias à visita, essas são baseadas em seu repertório e em suas experiências vividas, seu posicionamento cultural, econômico e social, que irão repercutir na sua experiência de visita ao museu e, conseqüentemente, na aprendizagem (SILVA, 2009), tais experiências vão reverberar no envolvimento ou não do visitante.

Dentro deste entendimento do público como heterogêneo, as ações educativas propostas nos museus devem ser um local de produção de conhecimento e não uma mera disposição de atividade, uma vez que o acervo deve dialogar com a diversidade dos grupos sociais, grupos que fazem cultura, mas não estão nas instituições (FREITAS, 2021).

Nesta perspectiva, “o público já não busca admirar objetos que são alheios a sua vida cotidiana [...]” (MIR, 2009, p. 95), ele procura, de alguma forma, uma identificação com aquilo que se expõe no museu. Assim, as instituições museais e culturais, ao buscarem um diálogo com a sociedade, podem, por meio da mediação, aproximar o público da produção cultural e levá-lo ao sentimento de pertencimento. Agindo deste modo, essas instituições rompem com a ideia de espaço “sacralizado” (BARBOSA, 2020, p. 4), aquele que se mostra inacessível para algumas pessoas.

Consciente das ações em favor da democratização da arte, Barbosa e Coutinho (2009), ao falar da mediação entre arte e o público, observou que o lugar desta mediação é o museu. A autora reitera os museus como laboratório de conhecimento da arte, acrescentando que estes são tão importantes para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem de química. Complementou, ainda, que cabe, aos professores que levam seus estudantes aos museus, ampliar, através de oficinas, trabalhos em sala de aula e ateliês, o que foi apreendido e aprendido no museu.

Dentro desta linha de compreensão, surgiu a Proposta Triangular que foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os anos de 1987 e 1993, pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. A Proposta Triangular configura-se como uma proposta de mediação que teve seus passos iniciais na instituição museu. Ela está organizada em três etapas, são elas: criação (fazer artístico); leitura da obra de arte e a contextualização.

A criação, ou seja, o fazer artístico constitui-se no “resultado de uma ação consciente, que pode se dar através de releituras das obras estudadas ou de outras formas de criação” (PEREGRINO, 1995, p. 59). Este momento é reservado ao processo de criação com a utilização de técnicas e materiais que tem por base tanto as experiências vividas como o conhecimento histórico.

Ainda sobre o fazer, Barbosa (2021, *online*) considerou que “é muito importante deixar a criança se expressar, o adolescente, o adulto construir seu próprio discurso visual, suas próprias imagens”. Conforme a autora, a liberdade de produção é um processo importante para os vários grupos, o que os permite criar suas próprias imagens. Além de, a partir dessa experiência, seria ainda pertinente dizer que, este também vai construindo seu repertório de preferências visuais.

Quanto à leitura da obra de arte, no que lhe concerne, segundo Peregrino (1995, p. 58), “é feita pela análise estética e crítica da produção artística”. Por consequência, de acordo com os autores, neste momento, a obra é situada no contexto histórico, o que proporcionará ao leitor uma compreensão, tanto no que diz respeito aos elementos da linguagem como do ponto de vista filosófico e temático.

A contextualização é importantíssima, visto que essa etapa pode ser alargada em diversos modos, por exemplo, considerar o conhecimento anterior do visitante; analisar conforme o contexto da imagem que está visualizando ou da obra que se está explorando. Contextualizar no tempo, considerando o entorno do local onde se trabalha e o conhecimento

que o visitante traz de arte. A contextualização é porta aberta para a interdisciplinaridade (BARBOSA, 2021).

O método na Proposta Triangular é desenvolvido pelo próprio professor, este determinará como organizará a ação para alcançar os objetivos propostos, isso só é possível porque a proposta não é rigorosa quanto à ordem de suas etapas.

Essa proposta foi experimentada, *a priori*, no Museu de Arte Contemporânea da USP, mas foi, posteriormente, praticada nas escolas municipais de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992, tendo como meio visitas a museus que possibilitavam o contato com as obras originais e a reprodução de obras de arte (BARBOSA, 1998). A Proposta Triangular, segundo Barbosa e Coutinho (2009, p. 17) modificou o:

ensino da arte nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos. A proposta triangular salientou a importância da interpretação da arte e as vantagens de ver e analisar as obras ao vivo.

A Proposta Triangular, por ter sua sistematização ligada ao espaço do museu, permitiu o contato com obras originais, como já explanado anteriormente. Esse encontro entre o público e as obras originais é essencial, conforme Peregrino, Penna e Coutinho (1995, p. 25), “podemos dizer que o gosto e o interesse pela arte dependem da capacidade de compreensão, que por sua vez é fruto da vivência, familiarização e contato com as obras de arte”. Para os autores, se as obras são compreendidas pelo visitante, este desenvolve o interesse pela arte, mas para isso ocorrer é preciso familiarização e contato constante com a obra. Além do que foi ressaltado, é importante observar que algumas características inerentes às obras só são percebidas *in loco*, como, por exemplo, dimensões e cores.

Foi com a sistematização da Proposta Triangular que os museus foram mais procurados por professores, visto que esse era um dos lugares em que se podia fazer a leitura de obras de arte (BARBOSA; COUTINHO, 2009), uma das etapas da referida proposta.

Mesmo com saída da Proposta Triangular do espaço museu para a escola, Barbosa (2021), relatou que, talvez, a mediação no espaço da escola seja a mais difícil de realizar, pois, a instituição é cheia de interdições. A educação escolar, por seguir um calendário rígido, com a exigência de avaliações em períodos determinados, acaba por impedir que o professor trabalhe mais livremente. O tempo reservado para as aulas são destinados a cumprir o conteúdo programático que será exigido nas avaliações mensais.

A Proposta Triangular se mostrou como uma das abordagens que possibilita uma aliança entre arte e educação, haja vista sua importância no processo de ensino-aprendizagem. O termo Arte/Educação já propõe a mediação entre duas linguagens, a da arte de transformação, visto que na arte a imaginação quebra barreiras, e a linguagem da educação que é de sistematização, que são modos de pensar diferentes (BARBOSA, 2021).

Conforme o exposto por Barbosa (2021), que a linguagem da arte permite a transformação, já que estimula a imaginação, conseqüentemente, a quebra de barreiras. Sobre isso, trazemos as colocações de Cruz e Costa (2017, p. 120), que ressaltaram que:

é na mediação que o educador pode propor novas formas de visitar uma exposição, agindo de modo criativo e propondo vivências que revelam, além de novas percepções, uma maneira mais poética de visitar e se relacionar com as obras.

Segundo o fragmento acima, o educador pode pensar em novas maneiras de visitar uma exposição, atuando com criatividade e estimulando experiências que proponham novos modos de olhar as obras, ou seja, de um modo mais poético. Sobre esse aspecto, Cury (2013), asseverou que o professor deve achar seu lugar na ação educativa museal, deve ser flexível, deixando de lado os procedimentos escolares, como o disciplinar-comportamental ou a transmissão de conteúdos.

No que lhe concerne, o mediador tem seu papel bem definido na ação da mediação, tendo em vista que sua atuação é essencial para se ter sucesso na atividade, este pode “abrir diálogos internos enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 17).

O mediador precisa estar preparado para a ação de mediar, dado que ele será o responsável por proporcionar ao visitante um contato com a arte e com as obras presentes na exposição. É por meio da mediação que ele irá compartilhar informações com o visitante e provocar diálogos. Nessa linha de entendimento, segundo Coutinho (2009, p. 176), a mediação:

pode potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações.

Como visto anteriormente, o processo de mediação necessita da ação de um intermediário, um mediador, ou seja, “aquele que exerce uma mediação” (LALANDE, 1993, p. 657). Sua função é fundamental no processo, ele é o responsável por levantar questões e

promover o contato do leitor com novas informações, isto é, promover o encontro deste com o bem cultural.

Conforme Martins e Picosque (2012), o mediador deve achar brechas, encontrando os interesses, desejos e necessidades dos aprendizes, estando atento aos sentimentos e aos conhecimentos que estes transmitem, desta forma, estaria participando do processo de comunicação. Ainda conforme as autoras, o papel do mediador é considerável para a criação de ocasiões em que o encontro com objetos de conhecimento ou com a arte possam ampliar a compreensão da cultura e do mundo.

Em consonância com a ideia acima acerca da função do mediador, para Barbosa e Coutinho (2009), esse precisa dialogar com os interesses tanto de cada indivíduo, caso seja possível, e de cada grupo de observadores. Sua atuação deve ser dirigida pelas escolhas do observador, será este que irá selecionar e, com a ajuda do mediador, analisará o que escolheu.

Percebemos a importância da ação do mediador, dado que este deve instigar o visitante, provocar questionamentos, também precisa dar espaço para ele ter liberdade de interagir com aquilo que o interessa. Desta maneira, entendendo a mediação como caminho para a abertura de diálogo, esse não deve ser unilateral, mas possibilitar a troca e, conseqüentemente, o entendimento das informações trocadas entre os interlocutores.

Da mesma forma, o mediador “assegura a ligação entre o público, as obras-objeto, o lugar e os saberes científicos requisitados para certa apreensão das obras-objeto” (CASANOVA, 2009, p. 111). Como visto antes, sua ação conecta duas ou mais coisas, ou seja, servindo de ponte.

Apesar de que, segundo Freitas (2021), essa concepção de mediação como ponte deva ser repensada, uma vez que essa é mais complexa e abrangente, não sendo suficiente criar pontes, não satisfaz somente à ideia de encontro entre duas coisas. A autora entendeu a mediação com um campo ampliado, defendeu a ideia de se estabelecer uma relação de aproximação com a comunidade, já que, geralmente, essa recebe a intervenção de atividades de mediação e, após sua conclusão, os mediadores vão embora sem pensar em uma continuidade das ações.

Essa relação de aproximação com a comunidade, descrita por Freitas (2021), permite a proximidade entre museu e escola, estimulando uma aliança entre ambas as instituições educativas, ou seja, a formal e a não-formal, de modo colaborativo.

Como exemplo desta busca por aproximação, voltamos nosso olhar para a pesquisa desenvolvida pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de São Paulo, realizada no ano de

2004. Conforme Barbosa (2005), essa tinha por objetivo investigar o que os professores de Arte realizavam com os materiais e aulas que eram preparados para eles pelos educadores ligados aos projetos da instituição, através do programa “Diálogos e Reflexões com Educadores”.

A análise desta pesquisa ficou a cargo de Heloísa Margarido Sales, Rejane Coutinho e Ana Mae Barbosa, que buscavam entender a relação entre o CCBB e os professores do sistema regular de ensino (BARBOSA, 2005). Para a realização do levantamento, reuniu-se então, a empresa que já possuía experiência com investigações no campo escolar, a La Fabbrica do Brasil e a Arteducação Produções. O foco da pesquisa foram os professores de Arte, mais especificamente, das 5ª séries do Ensino Fundamental. O critério de inclusão seria pelo fato de estas turmas estarem no nível de transição do sistema escolar, em que sairiam da experiência com um professor para o sistema de vários professores com especialidades, ou seja, várias disciplinas. (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Conforme o cronograma estabelecido pelo CCBB, a programação contaria com quatro exposições que aconteceriam no ano de 2004. São elas: arte da África; Morte das Casas, esculturas e instalações de Nuno Ramos; O lugar do Sonho, instalações e trabalhos de Rosana Palazyan; o acervo do artista Antoni Tàpies (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Os sujeitos pesquisados foram divididos em 4 (quatro) grupos de escolas-professores. Tais professores recebiam o material que era:

elaborado pelo Arteducação Produções, que se constitui de textos sobre as exposições e imagens em transparências, tiveram garantido para seus alunos da 5ª série o transporte com ônibus para a visita mediada pelos educadores do CCBB e o lanche na ocasião da visita (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005, p. 18).

No fragmento acima, notamos o apoio que o CCBB ofereceu aos professores através de material didático e a disponibilização de lanche e transporte aos estudantes, fator que impede, muitas vezes, a realização de visitas a centros culturais e museus, dado que se constata “a questão social como principal causa da ausência de público nos museus” (OLIVEIRA, 2015, p. 16). Agindo deste modo, observamos que a instituição cultural se mostra sensível à realidade de muitos educandos do sistema regular de ensino.

Vale observar que essa visualização das questões sociais foi uma das impulsionadoras do surgimento da Nova Museologia, que entendeu o museu como local de guardar, preservar e divulgar o patrimônio da humanidade e compreendeu a necessidade de considerar as várias

realidades sociais as quais seu público estava inserido, lançando olhar para as problemáticas que perpassam o meio social e, conseqüentemente, seu entorno.

Ainda como parte da proposta, os professores eram convidados a elaborar o planejamento e registros escritos de suas aulas. Para isso, foram organizados 6 (seis) reuniões, chamadas “Encontros de Registro com Stella Maria Martins Pereira”. Além disso, os professores recebiam, quinzenalmente, a visita de Maíra Acayaba, agente de campo, que através de conversa iria fazer o recolhimento dos trabalhos dos estudantes e estimular que os professores os enviassem a La Fabbrica. Esta agente também iria verificar as condições de trabalho na escola para intermediar problemas surgidos (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Outro ponto a ser observado, é que, além do acompanhamento dos professores por profissionais ligados a instituição e ao programa “Diálogos e Reflexões com Educadores”, as produções dos estudantes também passaram por avaliações, visto que seriam os indicadores das transformações, na prática dos professores. Neste sentido:

os trabalhos dos alunos enviados pelos professores serviram de base, na pesquisa, para a avaliação do envolvimento e desenvolvimento do professor, pois os trabalhos, sendo enviados pelo professor, passaram pelo seu crivo crítico. Sendo assim, o desenvolvimento dos alunos é meio para avaliar o desenvolvimento do professor (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005, p. 208).

Ao nos voltarmos para análise dessa proposta de pesquisa, percebemos a importância de uma ação organizada e sistematizada que possibilite o encontro entre o centro cultural e a escola. O acompanhamento através de visitas à escola e o estímulo ao engajamento dos professores reverberam na prática desses em sala de aula. A relevância de tais ações percebemos, na prática, visto que a pesquisa:

apresentou resultados positivos no que diz respeito ao envolvimento e à resposta do professor ao programa Diálogos & Reflexões com Educadores em 2004, afirmando e confirmando a necessidade de investimento para professores pelas instituições culturais (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005, p. 207).

Neste sentido, a pesquisa veio confirmar a importância da relação entre centros culturais e a escola, em que são necessários esforços e investimentos por parte das instituições culturais. O CCBB, sensível a este ponto, contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa, pela qual procurou conhecer o alcance de suas ações educativas e o quanto estas poderiam auxiliar na atuação dos professores em sala de aula. Dada a importância da pesquisa realizada

pelo CCBB em 2004, os resultados da mesma foram expostos no livro “Artes Visuais: da exposição à sala de aula”, que tem como autoras Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho e Heloísa Sales.

Também atentas à relação de mediação por meio das instituições culturais, aqui especificamente, o museu, Martins e Picosque (2012), no livro “Mediação cultural para professores andarilhos na cultura”, trazem sugestões de organização de visitas ao espaço do museu, onde esboçam para professores, quais seriam as ações para a realização delas.

As visitas, para Martins e Picosque (2012), são entendidas como expedições, essas não se configuram como atividades extraclasses isoladas da sala de aula, mas uma proposta que consegue fazer movimentarem-se tanto os professores quanto os estudantes. Essas visitas/expedições, como são denominadas pelas autoras, são organizadas seguindo uma espécie de roteiro, que visa o antes, o durante e o depois dessas.

Na primeira etapa, a preparação para visita, Martins e Picosque (2012), destacaram alguns pontos, por exemplo: 1) estimular múltiplos olhares, percebendo o modo como o outro olha; 2) o compartilhamento de memórias – partilhar experiências vividas; 3) provocar a curiosidade e a atitude investigativa; 4) percebendo as coleções e os modos de expor; 5) conexões com o currículo - relacionar a visita com os conteúdos do currículo.

Na segunda etapa, a experiência da visita “se torna um acontecimento capaz de deslocar o visitante da experiência cotidiana para outro espaço, do qual ele sairá com outro olhar sobre o mesmo cotidiano” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 55). Neste momento, as autoras observaram que é importante que as opiniões, os juízos, o gosto ou não gosto saiam da conversa, da ação mediadora.

A terceira etapa é entendida como a continuidade da visita, que tem como espaço a sala de aula.

Para Martins e Picosque (2012), a visita é possível de ser realizada em diferentes momentos de um projeto, depende da proposta que o professor articulou, ou seja, ela pode ocorrer de três modos: a visita iniciando um projeto – centrada na exploração, visita como local de descoberta, permitindo aflorar a curiosidade; a visita no meio do processo – assume caráter investigativo, em que se consegue encontrar respostas para perguntas formuladas sobre o que se está estudando e por fim a visita no final de um processo – que pode converte-se em um meio de rever o que já foi estudado.

Outro ponto é a relação entre professores e os profissionais destas instituições. Conforme Oliveira, Guimarães e Monteiro (2019, p. 234), “um efetivo trabalho educativo que

envolva visitas escolares a museus ou centros de divulgação científica é aprimorado na medida em que professores e profissionais museais trabalhem em consonância”. Para os autores, a ação em conjunto de ambos os profissionais resulta no desenvolvimento das atividades de visitação.

As considerações a respeito das várias formas de se explorar as visitas e como relacioná-las com a educação formal mostram caminhos para promover o encontro do estudante com o patrimônio presente em museus e centros culturais.

Diante do exposto, passamos a conhecer o Museu do Homem Americano, sua expografia, por conseguinte, as ações de mediação desenvolvidas em seu espaço, através das propostas educativas.

4 O MUSEU DO HOMEM AMERICANO

No Brasil, mais especificamente, no Piauí, encontramos vasto acervo pré-histórico presente no Parque Nacional da Serra da Capivara, o qual vem sendo pesquisado e, conseqüentemente, responsável por colocar a região no panorama da arte pré-histórica mundial, algo envidado pelo Museu do Homem Americano.

Inicialmente, os artefatos advindos do Parque Nacional da Serra da Capivara ou doados pelos moradores locais eram armazenados em outras instituições. A princípio, foram guardados na sede do MOBRAL de São Raimundo Nonato, e ficavam sob a responsabilidade de José Bastos Lopes que “foi um fiel apoiador da Doutora Niède Guidon e equipe se ocupando de todos os afazeres para que os trabalhos de campo acontecessem a contento (LAGE; NASCIMENTO, 2021, p. 260). Somente depois, esses artefatos foram acondicionados no Centro de Pesquisas Interdisciplinares (GONÇALVES, 2016), que visualizamos na Fotografia 1, este último, foi um prédio cedido pela Universidade Federal do Piauí, onde eram realizadas as pesquisas laboratoriais.

Fotografia1 – Centro de Pesquisas Interdisciplinares³⁵



Fonte: @museudohomemamericano, FUMDHAM, 2021

³⁵ As imagens apresentadas não estão com uma resolução satisfatória, visto que devido à pandemia (COVID-19) ocorrida no período de desenvolvimento desta pesquisa, entre 2020/2021, não foi possível acessar a base de dados da FUMDHAM. Neste sentido, as imagens, dentre elas, da primeira expografia do Museu do Homem Americano foram coletadas nas mídias sociais da FUMDHAM.

Já a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) foi criada em 1986, pela arqueóloga Niède Guidon, objetivando a proteção e preservação do legado advindo do Parque Nacional da Serra da Capivara. É uma instituição sem fins lucrativos e responsável pela realização de pesquisas científicas para divulgação do patrimônio da região (FUMDHAM, 2020). Esta instituição passa então a ser o local destinado ao acervo que antes ficava no MOBRAL de São Raimundo Nonato e no Centro de Pesquisas Interdisciplinares, como mencionado anteriormente.

Somente após a criação do Parque Nacional da Serra da Capivara em 1979 e da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) em 1986, é que foi criado o Museu do Homem Americano em 1994, para completar o complexo de preservação e divulgação do patrimônio cultural e artístico desta localidade.

O Museu do Homem Americano está situado na cidade de São Raimundo Nonato, localizada a 521,9 km da capital Teresina, sendo inaugurado em 1994 como espaço de encontro entre os artefatos oriundos do Parque Nacional da Serra da Capivara e o público visitante.

A respeito da criação do museu, conforme Gonçalves (2016), ele tem sua fundação inspirada no *Musée de l'Homme* francês. Sua criação passou por vários momentos, entre eles, o lançamento de concurso público nacional em 1987, o qual tinha por objetivo a apresentação de anteprojetos. O referido concurso foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Arquitetos do Piauí. A localização inicial do museu seria na Serra Vermelha, mas devido ao difícil acesso ao local foi transferido para um bairro da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí, Brasil.

O museu está localizado na sede da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM). A instituição dispõe de espaço amplo e arborizado, como observamos na Fotografia 2. Na imagem é possível visualizar a fachada, a recepção do museu e a loja que dispõem de vários objetos³⁶ que trazem as temáticas das pinturas rupestres do parque.

³⁶ Na loja é possível encontrar livros, artefatos em cerâmica, camisetas e canecas com reproduções das pinturas rupestres existentes no Parque.

Fotografia 2 – Fachada do Museu do Homem Americano



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022³⁷

A criação do museu tinha como propósito divulgar a importância do patrimônio pré-histórico deixado pelos povos que ali viveram. A sua atual exposição apresenta os resultados de pesquisas realizadas na região há mais de quatro décadas (FUMDHAM, 2020). O espaço físico do museu conta com um anfiteatro que pode ser usado para palestras e outras atividades e, ainda, quatro salas de exposição.

Seu acervo é composto por diversos utensílios como: pedras lascadas e polidas usadas como ferramentas, cerâmicas, objetos de uso cotidiano e fósseis de pessoas. Sua primeira exposição foi inaugurada em 1998, porém, vem passando por mudanças ao longo dos anos, tendo sido alterada nos anos 2005, 2006, 2008 e 2009. Na atualidade, seu acervo permanente ocupa tanto o espaço interno como externo do museu (GONÇALVES, 2016).

Um questionamento relevante a ser levantado é o fato de o museu receber o nome: Museu do “Homem” Americano. Tal nomenclatura silenciaria a presença feminina no período da Pré-história, reforçando o que observou Diniz (2006, p. 41), “o gênero da principal personagem da (Pré)História foi, sempre e ainda é, predominantemente, masculino, quer se discutam as vias e os protagonistas da evolução biológica quer se analisem os agentes da evolução cultural”. Conforme a autora, em qualquer produção que aborde a Pré-história, aparece à predominância da figura masculina, invisibilizando a presença feminina. Neste

³⁷ As fotografias foram tiradas a pedido da autora pelo fotógrafo Railanderson Costa.

sentido, o discurso construído sobre o passado reflete o pensamento de grupos específicos que dominaram a produção do saber.

Desse modo, deixamos a reflexão a respeito de se pensar o protagonismo da figura feminina na ação social e na construção do saber.

4.1 A primeira expografia do Museu do Homem Americano³⁸

Passamos então à primeira expografia permanente do Museu do Homem Americano, inaugurada em julho de 1998, foi uma homenagem a Galdino Pataxó, que pertencia ao povo Pataxó HãHãHãe que foi assassinado em Brasília, em 19 de abril de 1997 (BACKX, 2018). Essa primeira expografia voltava-se para o reconhecimento dos povos autóctones e também para a divulgação das pesquisas desenvolvidas na região da Serra da Capivara.

A expografia estava distribuída em três salas e o Mezanino. A sala 1 denominada evolução³⁹; a sala 2 dedicada à chegada e ao desenvolvimento dos grupos humanos que viveram na região; o Mezanino destinado aos rituais funerários e a última sala apresentava os fósseis da megafauna, já extinta, que viveu na região (GONÇALVES, 2016).

Quanto à organização da expografia, de acordo com BACKX, (2018, p. 244), “ela foi estruturada em módulos temáticos independentes entre si [...] também disponibilizou-se uma sala de projeção de vídeo”. Conforme a autora, as salas traziam temáticas diferentes, de tal forma que uma não interferiria no entendimento da outra, por seu turno, a sala de projeção era voltada para quem não quisesse participar ativamente da exposição.

Conforme Backx (2018) a sala 1, denominada Evolução, era composta por painéis *backlight*⁴⁰ com mapas e textos que discorriam sobre as migrações humanas ao longo da Oceania, Europa, África e Ásia, e que também voltavam-se para a retratação das migrações no continente americano como visualizamos na Fotografia 3. Ainda nestes painéis foram expostos os períodos culturais, como, por exemplo, Paleolítico Inferior e Neolítico.

³⁸ Cabe mencionar que, a respeito das imagens da primeira expografia. No dia 23 de fevereiro de 2021, foi enviado um *E-mail* a arqueóloga Niède Guidon, pedindo que, caso fosse possível, um melhoramento do site da FUMDHAM, importante ferramenta para auxiliar pesquisadores no contexto da pandemia do COVID-19. A Senhora Niède observou não ser mais a presidente da fundação, mas que encaminharia o pedido à nova diretoria. A solicitação foi atendida e as mídias sociais da FUMDHAM passaram a disponibilizar informações extremamente relevantes para esta pesquisa, como é o caso das fotografias da primeira expografia do museu.

³⁹ Termo “Evolução” foi transcrito das produções (Dissertação) de Maria Rosa Gonçalves (2016) e (Tese) de Isabela Soraia Backx Sanabria (2018).

⁴⁰ Espécie de estrutura de lona onde são impressos textos ou imagens.

Fotografia 3 – Painel da Sala 1 (Primeira expografia)



Fonte: @museudohomemamericano, FUMDHAM, 2021

Esses painéis continham textos e imagens que revelavam aos visitantes os resultados das pesquisas desenvolvidas no Parque Nacional da Serra da Capivara até o momento. No entanto, segundo Backx (2018), na sala 1, nota-se a ausência de objetos museológicos.

Na sala 2, também era composta por painéis *backlight*, onde nestes eram apresentadas informações da chegada e do desenvolvimento dos grupos que viveram na região da Serra da Capivara, mostravam paisagens habitadas por essas populações como visualizamos na Fotografia 4, aí também é dado destaque para as diferenças no clima nos períodos Pleistoceno e Holoceno (GONÇALVES, 2016).

Fotografia 4 – Painéis da sala 2 (Primeira expografia)



Fonte: @museudohomemamericano, FUMDHAM, 2021

Na parte central da sala 2, continha uma sala de projeção em que, Gonçalves (2016) afirmou:

no meio do grande salão, foi instalada uma pequena sala de projeção que mostrava um ritual funerário dos indígenas Bororo, outros vídeos sobre o Parque Nacional Serra da Capivara e assuntos ligados à preservação da natureza e do patrimônio cultural. Continuando no mesmo espaço, as pinturas rupestres e as gravuras eram apresentadas (GONÇALVES, 2016, p. 54).

Diante do exposto, podemos observar que os elementos expositivos da sala 2 são apresentados em forma de imagens e, na sala descrita no excerto acima, pela projeção de vídeos que tivessem relação com as pesquisas desenvolvidas na região. Aqui, mais uma vez, assim como na sala1, na sala 2 “não apresentava objetos museológicos, mas somente painéis” (BACKX, 2018, p. 253).

O mezanino, destinado aos rituais fúnebres, é o espaço reservado aos vestígios materiais, como um conjunto de líticos exposto no centro da sala e outro de cerâmica, cujo, datações correspondem ao período compreendido de 60.000 anos a.C. até a chegada dos europeus BACKX (2018). Tais artefatos estavam ligados aos rituais de enterramento dos seres humanos que viveram nesta região. Neste sentido, nesse ambiente, são expostas as cerâmicas

produzidas para serem usadas como urnas funerárias.

A última sala era reservada aos fósseis da megafauna que existiram na região da Serra da Capivara em tempos remotos. Neste ambiente, segundo Backx (2018), é exposta:

uma sequência de vitrines de mesa apresentava fósseis encontrados na região pertencentes a animais da megafauna, sendo cada um dos *displays* acompanhados por um painel iconográfico que buscava reconstruir a aparência de espécies como a Paleolama (parente da Ihamas atuais), o Smilodon (tigre dente de sabre) e o Mastodonte (BACKX, 2018, p. 254).

Mediante o fragmento acima, podemos observar a importância dada ao fato de se projetar a imagem dos animais de modo a reconstruir sua aparência, visto que esses pertenceram à fauna da região da Serra da Capivara e que, hoje, se encontram extintos, conforme observamos na Fotografia 5.

Ainda reforçando o fragmento, a autora salientou que a expografia desta sala procurava ressaltar a importância da preservação de ecossistemas da região da Serra da Capivara e da relevância da biodiversidade. Para tanto, esse ambiente era composto, também, por painéis e *vitrines* que traziam a fauna atual da região.

Fotografia 5 – Painéis da última sala (Megafauna-Primeira expografia)



Fonte: @museudohomemamericano, FUMDHAM, 2021

A possível dificuldade, por parte dos visitantes, de entendimento da expografia pode

ter estimulado sua renovação, dado que “a utilização de uma linguagem técnica e de informações que, por vezes, necessitava de um conhecimento prévio para serem compreendidas [...] e a preocupação em produzir uma exposição de fácil compreensão” (BACKX, 2018, p. 255). Visto que, principalmente na sala 1, apresentavam-se termos técnicos que poderiam dificultar o entendimento do público. Contudo, ainda segundo a autora, tal problema parece ter sido resolvido com sua atualização posterior.

Esta renovação se deu, em 2005, por meio de um convênio com o Ministério da Ciência e Tecnologia (GONÇALVES, 2016). Essa atualização intercorreu na primeira expografia do Museu do Homem Americano, a principal delas aconteceu na primeira sala, onde foi realizada uma grande reforma. No mezanino, as *vitrines* que versavam sobre os costumes funerários e os modos de enterramento foram renovadas, assim como os *displays* presentes na última sala, que mostravam os fósseis da megafauna, onde incluíram as novas espécies descobertas nos anos de 2001 e 2003 (BACKX, 2018).

Outros dois momentos de renovação da expografia são elencados por Gonçalves (2016): o primeiro, no ano de 2006, com financiamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por convênio com o Ministério da Cultura, nesta ocasião novas ilustrações e novos textos foram redigidos. O segundo momento, ocorreu no ano de 2008, através do recebimento de verba para tornar o museu acessível para cadeirantes e pessoas com dificuldades de locomoção, a quantia veio do Programa de Acervos do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES).

4.2 A segunda e atual expografia do Museu do Homem Americano

A segunda e atual expografia permanente do Museu do Homem Americano teve como impulsionador a realização da XII edição do Congresso da Federação Internacional de Organizações de Arte Rupestre (IFRAO), sediado pela Universidade do Vale São Francisco – UNIVASF e FUMDHAM, esse evento tinha por título de “Global Rock Art 2009” ; em uma parceria entre a prefeitura de São Raimundo Nonato e o governo do estado, que visando melhorias para o recebimento do referido evento, realizou, dentre outras ações, a reforma completa do Museu do Homem Americano (BACKX, 2018).

A expografia atual do Museu do Homem Americano está distribuída em 4 (quatro) salas. Sala Zuzu; Sala Pinturas Rupestres; Sala Morte ou Enterramentos; Sala Materiais Líticos e Vestígios Históricos (MORAIS; FERREIRA, 2019). A estrutura física do museu é

elaborada, visto que conta com um espaço que possibilita o desenvolvimento de outras atividades, como, por exemplo, o pequeno anfiteatro. Ainda em seu interior, as salas são amplas e a introdução de uma iluminação especial e sonoplastia fazem com que o visitante se sinta envolvido pelo que visualiza.

Ao adentrarmos o espaço do museu, chegamos à primeira sala denominada Zuzu, demonstrada na Fotografia 6, onde ao centro se encontra a primeira *vitrine* com o Crânio Zuzu, que em sua etiqueta traz a seguinte descrição: crânio semelhante ao africano, masculino, alongado e oval (FUMDHAM, 2009), com datação de 9920 anos.

Fotografia 6 – Sala Zuzu (Segunda expografia)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Na segunda *vitrine* estão expostas Pedras Lascadas (líticos) e sua etiqueta descreve que as análises microscópicas foram feitas pelo Dr. Bonnichrer na Universidade do Texas, e que estas revelam traços de manuseio em direções variadas demonstrando que foram lascadas e usadas pelos seres humanos da pré-história há 100.000 anos (FUMDHAM, 2009). Na terceira *vitrine* está exposto um Coprólito, isto é, fezes fossilizadas que datam de cerca de 3900 anos (FUMDHAM, 2009).

Ao analisar sala Zuzu e seu conjunto expográfico, Lopes (2020) tece o seguinte comentário:

essas duas vitrines, em minha análise, se colocam como um modo de significar a existência do homem americano num movimento de oposição à

formulação de que a presença humana nas partes baixas da América só poderia ser mais recente que a evidenciada pela Cultura Clóvis (Clovis-first), que afirma que os primeiros americanos teriam vindo da Ásia pelo Estreito de Bering [...] (LOPES, 2020, p. 605).

A citação acima reforça que as pesquisas desenvolvidas na Serra da Capivara mudaram a história sobre o povoamento da América.

Ainda nesta primeira sala, encontramos um aparelho televisor que exhibe um vídeo sobre as primeiras missões realizadas na região, essas que foram importantes para que o acervo museológico da Serra da Capivara se tornasse conhecido.

Já os textos presentes nesta sala são escritos em português e inglês, esses mostram os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas no parque. Os textos levam os seguintes títulos: a serra da Capivara e o povoamento da América; a rota do atlântico do povoamento da América; os dados que mudaram a pré-história da América.

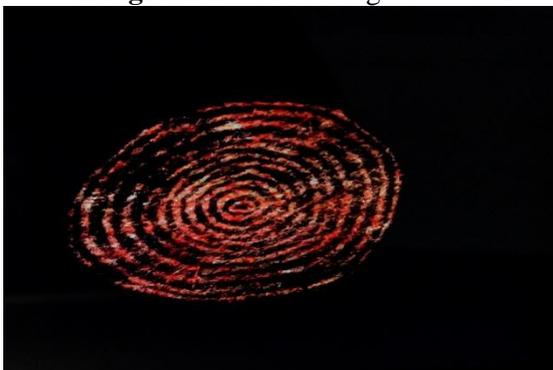
Antes de o visitante adentrar o espaço, ele é avisado que o museu é autoexplicativo, isto é, não existe a necessidade de um profissional para auxiliar na visita. No entanto, no trabalho “O Museu do Homem Americano e o seu discurso museológico”, Morais e Ferreira (2019, p. 06) afirmaram que os textos “foram classificados como texto/discurso científico”, e que, de acordo com os autores, são textos longos. Desse modo, dificultaria a compreensão de quem não tenha contato com esse tipo de produção, a presença de um mediador seria de grande valia neste contexto. Outro ponto a ser mencionado, é o fato de não existir uma reprodução destes em braile, o que impede a leitura por parte da pessoa com deficiência visual.

Na segunda sala, a mais ampla de todas, chamada Sala Pinturas Rupestres, chama a atenção pelas proporções de um grande telão de 13,90 metros, como se observa na Fotografia 7, em que são projetados vídeos com as pinturas encontradas no parque, com suas respectivas temáticas: luta, sexo, dança, caça. O vídeo apresenta uma sonoplastia que remete ao ambiente natural do parque. A frente do telão um sofá foi posicionado para que os visitantes possam assistir ao vídeo projetado que dura alguns minutos.

Fotografia 7– Telão e mesa interativa

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022

Nesta mesma sala encontramos mais duas telas, um Painel Digital e outro aparelho televisor em tamanho menor. No primeiro, que visualizamos na Fotografia 8, são projetadas imagens de pinturas em movimento, essas pinturas são denominadas grafismos puros, aqueles que não trazem relação com o figurativo ou que não se enquadram nas temáticas mostradas no telão principal. Na outra tela, demonstrada na Fotografia 9, é apresentado um vídeo sobre o parque e as pinturas rupestres.

Fotografia 8 – Painel Digital – sala 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Fotografia 9 – Televisão – sala 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Esta sala, assim como a anterior, também dispõe de texto em português e inglês. Esses textos trazem por título: as pinturas rupestres; pré-história da região do Parque Nacional da Serra da Capivara; as temáticas nas pinturas rupestres.

O texto intitulado “As Pinturas Rupestres” discorre sobre a importância de tais registros, ressaltando que essas podem ser consideradas as manifestações de um modo de comunicação entre membros de grupos culturais. O texto deixa claro que são mínimas as possibilidades de descobrir o significado destas figuras para determinados grupos, porém, observa que ao procurar entendê-las é exigido atenção nos detalhes. Visto que estas são vertígios, isto é, são o produto das pinturas que resistiram a destruição. Por sua vez, as gravuras, por se tratarem de incisões nas rochas apresentam melhor conservação (FUMDHAM, 2009). O texto ainda considera a quantidade de informações que podem ser observadas em tais pinturas, visto que no Parque Nacional existe a predominância de pinturas que representam informações importantes sobre a vida cotidiana, os ritos, ornamentos, crenças, armas e outros objetos. Estas obras apresentam o domínio dos recursos gráficos e a maestria pictórica (FUMDHAM, 2009).

No fragmento acima, percebemos a importância de tais representações para a caracterização e entendimento de como esses grupos étnicos viviam. As imagens apresentam informações através de um conjunto gráfico que, além de mostrar a perícia na técnica, conseguem trazer nas temáticas expressas, as ações cotidianas de tais grupos.

Por seu turno, no texto “Pré-história da Região do Parque Nacional da Serra da Capivara”, é possível encontrar as informações sobre a localização do parque, ou seja, na bacia sedimentar Maranhão-Piauí; observa, também, a questão do clima semiárido da região, com duas estações a de seca e a chuvosa. Outra informação relevante é a respeito das espécies de animais, ou seja, relata que essas espécies da megafauna existiram na região e coabitaram com os seres humanos (FUMDHAM, 2009). Eram preguiças-gigantes, tigre dente de sabre, mastodonte e tatu gigante.

O texto ainda traz informações sobre os rituais praticados por esses seres humanos, sepultamentos que se davam de duas formas: os sepultamentos primários em covas rasas e os sepultamentos secundários feitos em urnas de cerâmicas (FUMDHAM, 2009). Essas urnas são expostas no Museu do Homem Americano.

O texto supracitado também observa que, com a chegada do colonizador, essa região passou a ser refúgio para vários grupos indígenas vindos de outras regiões do país. Comenta que os colonizadores entraram na região somente no fim do século XVII, período quando

chegaram os criadores de gado, nesta época, os indígenas foram exterminados (PESSIS, 2013, p. 54).

No que lhe concerne, o texto “As temáticas nas pinturas rupestres” aborda a diversidade das pinturas presentes no parque, tanto em suas temáticas como nas técnicas em sua realização, além de discorrer sobre a forma como estão dispostas no suporte de rocha. Desse modo, conforme Oosterbeek, Cura e Cura (2006, p. 106), “na realidade a busca pelo passado persegue várias temáticas que atraem a atenção da sociedade e simultaneamente lhe transmitem valores de identificação e compreensão intercultural”. As temáticas são fontes de informações que permitem a investigação sobre os seres humanos da pré-história.

No que diz respeito às temáticas, a de caça é predominante. Onde aparecerem representados o caçador, os instrumentos para este fim e a presa (FUMDHAM, 2009). Outro tema bastante encontrado remete à sexualidade. No texto desse espaço também são expressas a materialidade empregadas, por exemplo, o óxido de ferro, responsável pela tonalidade vermelha. Conforme Borges (2005), outros materiais também eram utilizados como minerais goetita (amarelo), gipsita (branco), hematita misturada com a caolinita (cinza), substâncias orgânicas (preto). Como aglutinantes se utilizava cera de abelha, resina de árvores, ovos e gorduras.

Ainda no ambiente desta sala, é possível encontrar duas mesas interativas. A primeira mesa, que observamos na Fotografia 10, por manipulação, é possível visualizar os sítios da região da Serra da Capivara, em que o visitante pode escolher locais específicos para explorar, essa manipulação é feita através de um botão que fica na parte superior da mesa. Segundo Lopes (2020, p. 607), a mesa está “permitindo que o sujeito visitante se coloque como se estivesse face ao próprio sítio, face às pinturas, num simulacro de visitação ao Parque [...]”. A autora destacou a proposta de envolvimento do público, acrescentou ainda, que o botão de manipulação traz a memória os antigos controles de *videogame*.

Fotografia 10 – Detalhe - Mesa interativa 1

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

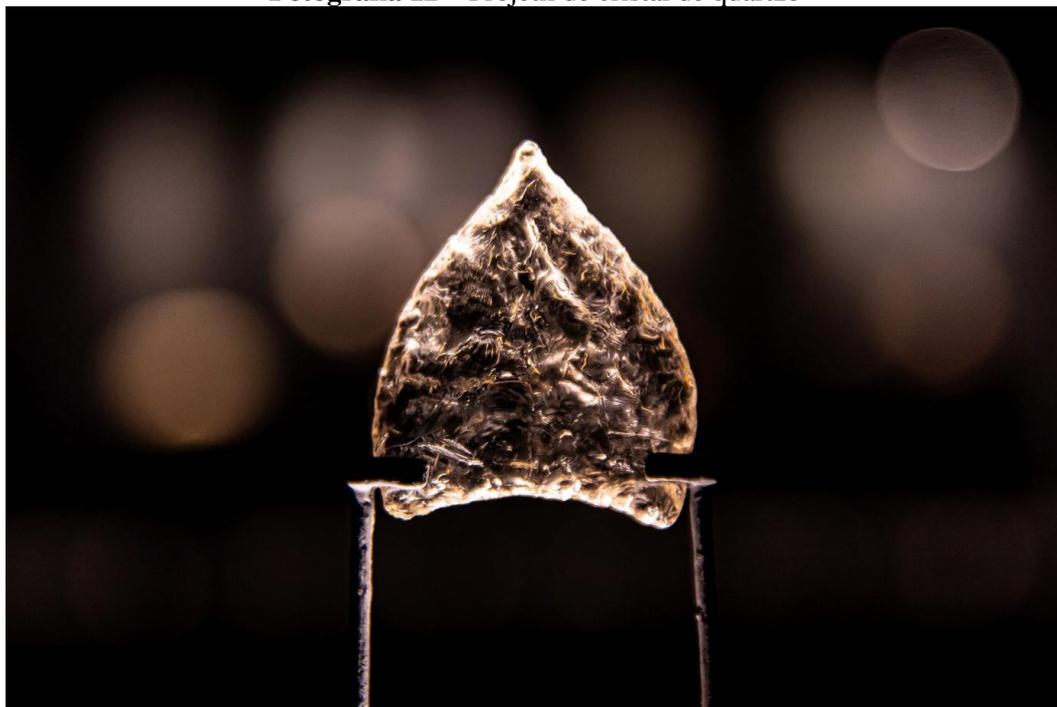
Na segunda mesa, exposta na Fotografia 11, é possível através do uso de pincel, passados sobre a mesa, simular uma escavação, como o trabalho feito pelos pesquisadores nos sítios do parque. No entanto, é importante destacar que, mesmo com o intuito de proporcionar essa experiência de manipulação para o visitante, concordamos que “o toque por si só não garante envolvimento cognitivo por parte do visitante”. (PEREIRA; VALE, 2017, p. 814). Trata-se de um experimento diferenciado, mas que não substitui o contato real com tais experiências em campo.

Fotografia 11 – Detalhe - Mesa interativa 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

A expografia atual do Museu do Homem Americano traz os artefatos encontrados na região da Serra da Capivara. De acordo com Pessis (2013), no parque estão dispostos registros de milênios, que oferecem mostra das transformações picturais há 12.000 anos. A autora fala das amostragens das pinturas realizadas no parque, ao observarmos suas datações, essas coincidem com as datações que encontramos nos artefatos expostos no museu. Segundo Fontenele (2006, p. 1), “uma das peças mais impressionantes da exposição é um projétil ‘tipo rabo de peixe’ em cristal de quartzo, com cerca de 8 mil anos de existência [...] com um fino retoque, demonstrando domínio perfeito da técnica de preparo de material lítico”. Como observamos na Fotografia 12:

Fotografia 12 – Projétil de cristal de quartzo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

O Mezanino, em vista panorâmica na Fotografia 13, intitulado de Sala Morte ou Enterramento, é composto por um aparelho televisor em que é mostrado um vídeo “que não possui identificação” (GONÇALVES, 2016, p. 62). Neste mesmo ambiente, encontramos réplicas de fósseis humanos, esqueletos e urnas funerárias⁴¹, algumas delas com crianças, como observamos na Fotografia 14.

⁴¹ Uma espécie de pote de argila, onde eram colocados os corpos dos mortos.

Fotografia 13 – Vista panorâmica do Mezanino



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Fotografia 14 – Urnas funerárias



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

No mezanino, também encontramos fragmentos de crânios que datam de 12.250 anos. Assim como estão expostos fósseis de pessoas, como o esqueleto de uma mulher que, enquanto dormia, um bloco, de cerca de cinco toneladas caiu e a soterrou (FUMDHAM,

2009).

Na última sala, é possível observar ferramentas criadas com pedras lascadas e polidas, adornos, cachimbos, discos e fusos. A última sala é denominada Sala Materiais Líticos e Vestígios Históricos, como evidenciados na Fotografia 15. Nessa sala, encontramos 15 (quinze) *vitrines*, que trazem artefatos de pedras lascadas, pedras polidas (machados, tornos e mão de pilão), além de adornos (colar elaborado com sementes), cachimbos e como suas referidas datações.

Fotografia 15 – Sala Materiais Líticos e Vestígios Históricos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Em conformidade com a legislação Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que expressa que a pessoa com deficiência tem direito à cultura e em seu Art. 42 observa no § 2º:

o poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (BRASIL, 2015, p. 144).

Atento a essa legislação, o Museu conta com recursos para promover a acessibilidade cultural de pessoas com deficiência. Na escadaria que dá acesso ao mezanino está instalada uma cadeira de elevação (elétrica) para locomoção de visitantes que possuam mobilidade reduzida, conforme podemos observar na Fotografia 16:

Fotografia 16 – Cadeira de elevação (elétrica)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019⁴²

Evidenciadas as expografias do Museu do Homem Americano e suas atualizações, passamos a refletir sobre a face educativa do mesmo. Visto que ele preserva e divulga o patrimônio cultural e artístico oriundo do Parque Nacional da Serra da Capivara.

⁴² Fotografia tirada antes do contexto de pandemia (COVID-19).

4.3 O Museu do Homem Americano: o contato com o patrimônio pré-histórico do Piauí

O contato do público com o patrimônio acontece através de visitas realizadas a espaços onde esse está exposto. Conforme Schunk (2020, p. 34), “entre os espaços passíveis de visitas estão: museus, praias, parques, praças, jardins, teatro, cinema, circo, bibliotecas, zoológico, feiras, entre outros”. A autora afirmou que o museu é um dos espaços abertos à visitação. Assim, passamos a nos aprofundar no papel desta instituição e nas vias de contato entre o público e o patrimônio.

Museus são visitados, frequentemente, por estudantes como ação das escolas, normalmente através da iniciativa dos professores. Tais visitas podem possibilitar a ampliação de repertório e a descoberta de um espaço que permite o contato direto com a produção de grupos que viveram na pré-história. Sobre esta relação, do visitante com o museu, evocamos Chagas *et al.* (2010, p. 49) que constataram que “experiências afetivas, sensoriais, intuitivas e cognitivas podem ser vivenciadas nos museus que, a rigor, são espaços que propiciam a relação entre os bens culturais e os seres humanos [...]”. Segundo os autores, o visitante, ao frequentar o espaço do museu, não apenas visualiza o acervo, mas está envolto de outras experiências ao entrar em contato com os bens culturais.

Nesse mesmo sentido, percebendo o museu não só como instituição que propicia o contato com o patrimônio musealizado, Carvalho e Lopes (2012) assinalaram:

ao reconhecemos o caráter fenomênico do Museu, cria-se a possibilidade de que este pode ser percebido através da experiência de mundo de cada indivíduo, a partir das diversas, múltiplas e complexas relações que cada homem ou sociedade estabelece com o Real complexo (CARVALHO; LOPES, 2012, p. 17).

Em consonância com o fragmento acima, entendemos o museu como espaço relacional, onde o contato é valorizado, isto é, a relação visitante e patrimônio. Recorremos ao Seminário “A missão dos museus na América Latina Hoje: novos desafios”, que debateu os novos desafios para os museus, ou seja, “serem espaço para relação do homem com seu patrimônio”, em que o objetivo era o reconhecimento coletivo e incentivo à consciência crítica (CÂNDIDO, 2007, p. 05).

Nessa perspectiva, ao destacarmos o museu como instrumento no processo de ensino/aprendizagem da arte pré-histórica, estamos falando de uma experiência que ultrapassa o espaço da escola e permite o envolvimento do estudante com a produção de nossos antepassados. Prosseguindo neste sentido, passamos a pensar na tônica da educação não-formal que, de acordo com Figurelli (2011, p. 117), “[...] ocorre para além das escolas e

universidades, tendo espaço em todos os lugares onde a disposição para aprender esteja presente”, portanto, o museu é um desses lugares.

As experiências do cotidiano podem viabilizar uma aprendizagem que contribui para o desenvolvimento pessoal. Esse tipo de aprendizagem é possível por meio da educação não-formal que parte da ideia de contato com o mundo e com o outro. Tanto que Leite e Ostetto (2005, p. 23) evidenciaram que “é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é construído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente”. Essa constante transformação que as autoras se referem faz parte da vivência do ser humano enquanto agente social. Certamente, essas vivências e experiências de contato podem ocorrer no espaço do museu.

O Museu do Homem Americano é uma instituição dedicada à guarda e à aproximação do público com os artefatos encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara. O Museu faz emergir a organização social e cultural dos povos da pré-história, através de vestígios apresentados em exposição, uma vez que “[...] os museus fazem a mediação entre culturas por meio do patrimônio cultural musealizado” (CURY, 2006, p. 81).

Aportamo-nos em Cury (2006, p. 81) para indicar que “não é um ‘reviver’ a outra cultura, e sim, criar um evento especial com certas características para aproximar o público de outro evento cultural que permita uma discussão e uma descoberta do outro e de nós mesmos”. Desse modo, a expografia pode possibilitar descobertas que nos levam à formulação de hipóteses para tentar compreender como esses povos se organizavam social e culturalmente. A autora ressaltou que não se trata de um reviver outra cultura, pois não é possível remontar determinada época vivida, mas, criar estratégias para colocar o visitante em contato com outro evento cultural.

O Museu do Homem Americano funciona como referencial de conhecimento, reflexão e experiência estética, pois aproxima o público-visitante de uma história que só era possível ter contato por meio dos livros. O museu, afinado a essa proposta de contato, disponibiliza entrada gratuita para estudantes de escolas públicas, nas terças e quartas-feira, desde que estejam acompanhados do professor (FUMDHAM, 2021).

É importante observar que, na atualidade, a instituição Museu é vista como espaço de encontro com o patrimônio cultural e artístico, e que, através desse, a sociedade constrói um diálogo, produzindo reciprocidade. Para Chagas *et al.* (2010, p. 49), o museu pode ser entendido como o “espaço de socialização”, ou que possibilita “intensa interação social”. Já não cabe, em nosso juízo, a concepção de museu como depósito de coisas do passado, sim, um lugar que se renova e cria possibilidades de encontro com seu público.

A respeito da renovação da atuação dos museus, elencamos aqui a 14ª edição da Primavera de Museu que ocorreu em setembro de 2020 sob a temática: “Mundo Digital: Museus em transformação”. Essa edição ocorreu em meio a pandemia de COVID-19⁴³ que assolou o mundo, tendo chegado ao país em março de 2020. Nesse ano pandêmico, todos os museus do país e do mundo fecharam as portas para a realização de visitas em seus espaços, tendo que reformular estratégias de execução de atividades via *internet*, como a disponibilização do acervo em seus sites, realização de *Lives* ou palestras em canais como *Instagram*, *YouTube*, *Zoom* e *Google Meet*, já que devido à pandemia as aglomerações estavam proibidas.

E neste período de pandemia, mais do que nunca, os museus se viram desafiados e tendo que adequar-se a uma realidade que modificou as práticas sociais. Embora saibamos que inúmeros museus já promovem seus acervos em formato digital ou visitação em 360°, a exemplo do “Projeto Era Virtual 360° do Museu Vale” abordado no estudo de Costa, Nunes e Curcino (2019).

Contudo, foi nesse contexto adverso de calamidade pública que percebemos a preocupação dos museus e seus profissionais de não pararem totalmente suas atividades. Os museus buscaram meios e formas de manter suas atividades e não cessarem seus calendários. Sobre isso, Nascimento (2013, p. 234) asseverou que “as novas tecnologias de comunicação revolucionam nosso cotidiano e impõem aos museus a aplicação de um discurso de imagens, sons, luz e cores”. Essa revolução por meio das novas tecnologias, ficou em evidência no período pandêmico.

A exemplo, destacamos, aqui, a iniciativa do Museu do Côa, de Portugal, que seu setor educativo durante a quarentena da Covid-19, disponibilizou todas as semanas, em seu *site* jogos e desafios para os visitantes com o intuito de fazê-los pensar e também se divertir (COA PARQUE, 2021). A atividade foi chamada CôaViDa, segundo os organizadores, para dar força aos visitantes. São vários jogos *online*, dentre eles: **labirinto**, que consiste em descobrir o caminho desde o Museu até cada um dos 3 núcleos de arte rupestre, visitáveis; **jogo da memória rupestre**, onde se imprime uma folha (com as imagens), cola-a numa folha de papel grosso ou cartolina e depois recorta os cartões; **equações paleolíticas**, resolver as equações (COA PARQUE, 2021). São ao todo 36 atividades divididas entre jogos, quebra cabeça, resoluções de problemas matemáticos, desafios de memória, dentre outros.

É importante, também, ressaltar que as atividades propostas pelos museus, através de

⁴³ Como já mencionado anteriormente, uma doença viral que assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021.

lives e palestras *online*, mostraram que estes conseguem estabelecer comunicação com seu público, em virtude das tecnologias digitais de informação e comunicação, sem perder sua essência, isto porque “na concepção atual, museu não é um espaço acabado, está em permanente construção. Ele independe de quatro paredes para existir” (LEAL, 2010, p. 51).

Uma questão é certa, foi neste momento de pandemia que a colocação de Leal (2010) ficou mais que evidente, dado que o museu ultrapassou suas estruturas físicas para fazer-se presente e ativo em um contexto de distanciamento social.

No tocante ao momento de pandemia e à espera pela imunização de toda parcela da sociedade, temos que o Museu do Homem Americano encontrava-se fechado para visitação do público, pois estava seguindo as exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS) e também das instituições sanitárias do Brasil. Desse modo, os dirigentes do museu aproveitaram para realizar uma reforma em suas dependências, todavia, continuou mantendo apenas os serviços básicos, suas informações, entretanto, puderam ser acessadas por meio do site da FUMDHAM, conforme destacamos na Fotografia 17:

Fotografia 17 – Site do Museu do Homem Americano



Fonte: http://fumdham.org.br/cpt_home/museu-do-homem-americano/, 2020

No site, é possível ter acesso a diversas informações sobre o Museu do Homem Americano, entrar em contato com uma amostra do seu acervo (Fotografia 18, em destaque), bem como adquirir informações sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara e sobre as pesquisas desenvolvidas no local.

Fotografia 18 – Sepultamento de uma criança

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022

Além do site, o Museu do Homem Americano tem presença digital nas redes sociais do Facebook e Instagram, por meio das quais é possível acompanhar atividades desenvolvidas pelo mesmo.

É pertinente mencionar que as atividades do museu retornaram no dia 22 de dezembro de 2021, seguindo uma série de normas como, por exemplo, a limitação de 200 visitantes por dia, orientações para como proceder na visita, uso obrigatório de máscara (visto a pandemia não ter cessado de todo), recomendações de distanciamento físico entre os visitantes. Também a partir do dia 12 de janeiro de 2022, passou-se a exigir o comprovante de vacinação. Assim, gradualmente, as atividades do Museu do Homem Americano foram retornando a sua normalidade.

Evidenciado, inicialmente, o viés educativo dos museus e como este é relevante em vários aspectos já elencados para o desenvolvimento humano e para o contato com o patrimônio cultural. Passamos a refletir sobre as propostas educativas desenvolvidas no Museu do Homem Americano.

4.4 As propostas educativas desenvolvidas no Museu do Homem Americano

As mudanças que suscitaram que o museu tirasse o seu foco, estritamente, do objeto para o público estão alicerçadas nas transformações ocorridas na área da Museologia. Essas mudanças trouxeram consigo a necessidade dessa instituição repensar seu papel na sociedade e reformular iniciativas de ação educativa em seu espaço.

Sobre a nova postura do museu, Figurelli (2011) comentou que as agendas e programações dos museus são cada vez mais voltadas para projetos, atividades e programas que representam para público uma espécie de serviço. Tais iniciativas são cada vez mais regulares e frequentes.

Os museus procuram desenvolver atividades educativas que envolvam o público, a exemplo destas, citamos o Projeto Andakatu, do Museu de Arte Pré-Histórica de Mação, Portugal, que procura, por meio de oficinas, oferecer experiências de contato ao público visitante. São ações que estimulam a descoberta e a aproximação com o acervo arqueológico do referido museu, além de demonstrar-se preocupado com a educação, visto que “o projeto Andakatu é também um programa didático que procura ser complemento prático dos conteúdos programáticos escolares” (OOSTERBEEK; CURA; CURA, 2006, p. 108).

Das propostas de contato com o público no ano de 2013, foi realizada uma parceria entre o Sebrae e o governo do estado do Piauí para reproduzir parte da exposição do Museu do Homem Americano no *Shopping Eldorado*, em São Paulo, esse projeto correu no contexto da 9ª edição do *Piauí-Sampa*, como visualizamos na Fotografia 19.

A exposição, conforme a Fumdham (2021) trazia resultados das pesquisas desenvolvidas na região do Parque Nacional da Serra da Capivara, como a reunião de materiais paleontológicos, arqueológicos, botânico e zoológico.

Nesse espaço interativo, o público podia escolher um sítio para explorar suas pinturas com o uso de *mouse* 3D e, além de conseguir “escavar” com um pincel, em uma tela, onde se revelava as imagens dos trabalhos arqueológicos (FUMDHAM, 2021).

Figura 19 – Estande de exposição no *Shopping Eldorado*



Fonte: Extraído do @museudohomemamericano, 2021

O público pôde, através desses recursos, conhecer uma amostra da arte rupestre da região supracitada. Segundo a Fumdhm (2021), uma atração de destaque, nessa ocasião, foi a projeção das pinturas rupestres em animação, essas mostraram o cotidiano dos seres humanos da pré-história que viveram na região do Parque. Também foram mostrados por toda a exposição pontos turísticos da Serra da Capivara. A exposição permaneceu no *Shopping Eldorado* durante uma semana e recebeu vários visitantes, dentre estes, professores, estudantes do ensino médio da rede pública e particular, além de estudantes universitários que puderam conhecer um pouco dos estudos desenvolvidos no Piauí (FUMDHAM, 2021).

Quanto às propostas educativas, o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) conta com uma agenda anual, em que os museus se inscrevem para participar de eventos como a Primavera de Museus, realizada no mês de setembro. Neste período, as instituições museais desenvolvem diversas atividades educativas. Ainda como parte dessa agenda, acontece todos os anos no mês de maio a Semana Nacional de Museus, em que os inscritos realizam diversas ações que contemplem o público.

O Museu do Homem Americano, seguindo a agenda nacional do IBRAM, realizou, em 2017, uma exposição temporária com o tema “Uma cidade, uma serra, memórias compartilhadas desde os anos 1970” que rememorava momentos através de fotografias da cidade de São Raimundo Nonato na década de 1970 (FUMDHAM, 2021).

Já na 16ª Semana de Museus, realizada no ano de 2018, sob o título de “Museus Hiperconectados: novas abordagens, novos públicos”, o museu trouxe uma programação que oportunizou a entrada gratuita aos visitantes que não tinham condições financeiras para pagamento do ingresso, portanto, possibilitando a todos, acesso ao museu.

A programação do Museu do Homem Americano contou, ainda, com diversas palestras, dentre elas: “Museologia social, Arqueologia e Comunidade” proferida por Leandro Magest (Professor da Universidade do Vale São Francisco - UNIVASF) e Bruno Vítor Farias (Arqueólogo), além da palestra “A importância dos museus no Ensino de Ciências e Natureza” proferida por Marilange Ventura (Pedagoga da UNIVASF) com a participação de alguns estudantes da instituição. No âmbito da programação, houve a palestra da Arqueóloga Aline Reginaldo de Freitas, intitulada: “As práticas funerárias dos grupos do município de São Braz do Piauí”.

No contexto da programação de 2018, foram realizadas oficinas voltadas ao público, a exemplo da Oficina de Lítico e da Oficina Cerâmica. Quanto à Oficina de cerâmica, o objetivo foi de colocar o visitante em contato com as técnicas utilizadas pelas pessoas da pré-história, conforme se visualiza na Fotografia 20:

Fotografia 20 – Oficina de cerâmica



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Essas ações são essenciais para existir um diálogo entre museu e comunidade, para estimular o sentimento de conservação do patrimônio e que a comunidade reconheça o mesmo como parte de sua realidade, visto que:

são nas ações educativas que o profissional de museu encontra o momento ideal para trabalhar com os grupos temas atuais da realidade, mesmo da própria comunidade onde está inserida, a partir do conteúdo material e imaterial contado no museu (COSTA; WAZENKESKI, 2015, p. 64).

As ações realizadas pelo Museu do Homem Americano, no âmbito da 16ª edição da Semana dos Museus, conduzem-nos a perceber o museu como espaço educativo, ou seja, como instituição de ensino não-formal das artes visuais e não somente para estudantes, mas para todo o público.

Nessa perspectiva, no contexto da 17ª Semana Nacional de Museus, o evento “Museus como núcleos culturais: o futuro das tradições” que ocorreu em 2019, o Museu do Homem Americano promoveu atividade em praça pública com o objetivo de se aproximar da população. Assim, foram realizadas atividades na Praça Júlio Paixão (conhecida como Praça do Relógio), as quais contaram com a parceria das seguintes instituições: FUMDHAM, IPHAN e UNIVASF.

A programação girou em torno de promoção de Oficina de Cerâmica (produção de vasilhas cerâmicas a partir de técnicas utilizadas pelos povos indígenas e coloniais), Oficina de Lítico (abordagem explicativa e prática sobre os processos de lascamento e polimento de peças líticas, na produção de ferramentas e utensílios utilizados pelos nossos antepassados) e Oficina de Pintura (a história da arte pré-histórica representada através da manipulação e experimentação de elementos do cotidiano).

Ainda fazendo parte da programação ocorreu a Mostra Científica sobre o Museu do Homem Americano, a referida mostra, que teve lugar no Anfiteatro do Museu, foi realizada pela Professora Carina Moraes da UNIVASF e por discentes⁴⁴ do Curso Ciências da Natureza desta instituição.

Esses eventos são importantes para o Museu do Homem Americano, pois abrem espaço de diálogo entre museu e público, chegando a uma ideia de ambiente mais democrático e preocupado com a sociedade. O exposto está em linha com o pensamento de Figurelli, quando a autora afirmou que:

⁴⁴ Cabe observar que nas fontes consultadas, não constava o nome dos referidos discentes.

um museu comprometido com sua sociedade priorizará ações que instrumentalizem seu público, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento pessoal, através de experiências que privilegiem a aprendizagem (FIGURELLI, 2011, p. 119).

Deste modo, o Museu do Homem Americano vem trabalhando em eventos que permitam um encontro mais afinado entre museu e público e prossegue propondo projetos de aproximação, no contexto da 13ª Primavera dos Museus, tendo por tema “Museus por dentro, por dentro dos museus”, no ano de 2019, o museu promoveu atividades de visitação (abrangendo especialmente estudantes da educação infantil, fundamental e médio, acompanhados por seus professores) e Mostra Científica nos moldes da que foi descrita anteriormente.

Quanto à importância da promoção de aulas-passeio, Barros e Vieira (2019, p. 82), advertiram que “a aula-passeio, enquanto vivência em variados espaços culturais favorece aos discentes aprendizagens em diferentes áreas, e a qualidade dessa atividade centra-se no sentido de ser algo fora de uma sala, fora de uma instituição”. Além do contato com o conhecimento presente em tais instituições, a socialização também é um momento rico de troca de saberes, que permite aos estudantes, novos olhares e percepções.

As ações educativas realizadas pelo Museu do Homem Americano ultrapassam os limites do espaço físico e chegam a locais públicos, a exemplo do evento “Museus como núcleos culturais o futuro das tradições”, o qual foi realizado em uma praça pública no ano de 2019 em ação alusiva a 17ª Semana Nacional de Museus, objetivando proximidade com o público que não se sente parte do museu, haja vista que “aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos “templos da cultura” (BARBOSA, 2020, p. 04).

Diante do exposto, percebemos a importância das ações educativas desenvolvidas pelo Museu do Homem Americano em parcerias com outras instituições. Essas ações se constituem de grande valia para a divulgação das pesquisas desenvolvidas na região da Serra da Capivara, que estão sintetizadas no acervo do museu.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discorreremos sobre as análises e discussões acerca do grupo investigado e do ambiente da pesquisa. Na seção 5.1 apresentamos o perfil dos/as professores/as, seguida de reflexões sobre a relação museu e escola na vivência educativa constantes da seção 5.2.

5.1 Perfil das professoras de Arte

Apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, que totalizam sete respondentes, a partir dos seguintes elementos: **sexo, faixa etária, nível de escolaridade, formação acadêmica, instituição de formação, tempo de atuação na docência, renda familiar**, conforme consta do Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA							
DADOS PESSOAIS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Faixa etária	Mais de 51 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Entre 31 e 40 anos	Mais de 51 anos	Mais de 51 anos	Entre 31 e 40 anos
Escolaridade	Superior completo	Pós-Graduação (<i>Lato sensu</i>)	Pós-Graduação (<i>Lato sensu</i>)	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Formação acadêmica	Normal Superior	Não informou	Psicologia	Licen. em Geografia	Pedagogia	Não informou	Licen. em História
Instituição de Formação	UESPI	UESPI	UESPI e FAM	UESPI	FAIBRA	UESPI	UESPI
Tempo de atuação	Entre 16 e 20 anos	Entre 5 e 10 anos	Mais de 20 anos	Entre 5 e 10 anos	Mais de 20 anos	Entre 16 e 20 anos	Entre 11 e 15 anos
Renda Familiar	Entre 3 e 4 salários	Entre 1 e 2 salários	Mais de 5 salários	1 salário mínimo	Entre 3 e 4 salários	Entre 3 e 4 salários	Entre 3 e 4 salários

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Quanto ao **sexo**, verificamos que a totalidade das respondentes, 100%, são do sexo feminino⁴⁵. O resultado está em compasso com a pesquisa da Unesco (2004), em cujos dados revelaram que mais da metade dos professores brasileiros são do sexo feminino. Ainda a esse respeito, com base na pesquisa de Barbosa, Coutinho e Sales (2005), que observaram que, na realidade de nosso ambiente escolar, predominam, cada vez mais, a figura de mulheres na docência.

Ainda sobre o resultado supracitado, compreendemos, conforme salientaram autores como André (2000), Trevizan (2008), Gabardo e Hobold (2011) e Andrade (2013), que é notória a grande presença feminina, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, tal se manifestando aportado em alguns fatores preponderantes, como: a procura de segurança financeira e a compreensão de sala de aula como extensão do ambiente familiar. Contudo, o entendimento de que este é um “trabalho de mulher”, surgiu em virtude da urbanização e a industrialização, no início do século XX, onde estes seriam os fatores responsáveis por afastar os homens do exercício da docência no Ensino Fundamental (NEVES; BRITO; MUNIZ, 2019).

No que diz respeito à **faixa etária**, 43% das respondentes têm mais de 50 anos. No que lhes concerne, 43% têm entre 31 e 40 anos e por fim 14% estão entre a faixa etária dos 41 e 50 anos. Diante do exposto, percebemos que as professoras respondentes estão entre a faixa etária dos 31 aos 50 anos, não constando entre estas, professores mais jovens com menos de 30 anos. Neste sentido, o resultado revelou que há uma parcela relativamente madura e experiente no exercício da docência, apesar do equilíbrio deste exercício por haver professoras na faixa etária a partir dos 30 anos.

Em relação à **escolaridade**, 100% das respondentes possuem o ensino superior completo, mas somente 27% possuem Pós-graduação em *lato sensu*. Acreditamos que exista uma dificuldade na formação continuada, principalmente, em cidades do interior, como é o caso de São Raimundo Nonato. Apesar disso, um número reduzido de professoras afirmaram possuir especialização, mesmo que essas não mencionem a área ou a instituição em que as realizaram, o resultado demonstra um avanço. Quanto à *stricto sensu*, nenhuma das participantes possui Pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. Esse resultado pode encontrar explicação nas reflexões de Romanowski (2007) e Nóvoa (2017) que elencaram os fatores que contribuem para a “desprofissionalização” como, por exemplo, difíceis condições

⁴⁵ Considerando que os participantes da pesquisa são do sexo feminino, estas foram tratadas como “as professoras” ou “as respondentes”.

no ambiente escolar, baixos níveis salariais, problemas para a liberação do docente, incompatibilidade de horários, professores desmotivados, dentre outros.

No que tange à **formação acadêmica**, verificamos que as respondentes possuem cursos em áreas distintas, dentre eles, Normal Superior, Psicologia, Geografia, Pedagogia e História. No entanto, evidenciamos que 71% das professoras não possuem formação na área de artes e 29% não informaram a área de formação. Os dados nos revelam, ainda, dois aspectos importantes, o primeiro diz respeito à formação em artes no estado do Piauí, que hoje conta com apenas um curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou habilitação em Música⁴⁶, oferecido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), no *campus* Petrônio Portela em Teresina⁴⁷, Piauí. Nesse sentido, acreditamos que o curso de formação de professores de arte, estando centrado na capital do estado, pode não atender a demanda de vagas que surgem nas escolas municipais e estaduais localizadas no interior do estado. Outro aspecto, reflexo da situação anterior, é que as vagas destinadas aos professores de arte são, muitas vezes, assumidas por professores de outras disciplinas, sem formação específica na área (FERRAZ; FUSARI, 2009) para completar a carga horária, o que revela a desconexão entre professores e a sua área de atuação, o que foi constatado em pesquisa por Sardelich (2001). Essa realidade remete à discussão em defesa de que os professores atuantes na disciplina de Arte sejam, devidamente, habilitados na mesma (PEREGRINO, 1995; TOURINHO, 2012).

Acerca da **instituição de formação**, constatamos que a maioria das respondentes, o equivalente a 71%, graduou-se pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Somente 29% das respondentes graduaram-se em outras instituições, como na Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA) (P.5) e no Centro Universitário das Américas (FAM) (P.3). Os resultados demonstram que a maioria das respondentes concluiu sua formação em uma Instituição de Ensino Superior pública, no caso a UESPI, que se trata de uma universidade criada em 1984, que engloba 104 cursos de graduação e 09 cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado⁴⁸.

No tocante ao **tempo de atuação** como professora, os resultados dão conta de que 29% atuam há mais de 20 anos; mesmo percentual para tempo de atuação entre 16 e 20 anos e

⁴⁶ Como consta no site da instituição: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>.

⁴⁷ Em vista disso, os profissionais formados na área se concentram na capital do estado.

⁴⁸ Como consta no site da instituição: https://www.uespi.br/site/wp-content/themes/uespi/pos_graduacao.html.

5 e 10 anos. Outras 14 % atuam entre 11 e 15 anos. Os resultados indicam que a maioria das respondentes já está na educação há um tempo significativo, o que nos leva a entender que possuem uma experiência relevante, dado que a prática permite uma maior compreensão das especificidades da profissão. O que se constata através das ponderações de Tardif (2005) e Almeida (2010) ao observarem que a função pedagógica exige ações que os professores não tiveram acesso em sua formação, esses seriam conhecimentos adquiridos no exercício da profissão, onde “o trabalho modifica o trabalhador”, neste sentido, essa experiência advém da atuação docente e das relações instituídas entre os diversos agentes do ambiente escolar.

No que diz respeito à **renda familiar**, 57% das professoras afirmaram que a renda gira em torno de 3 e 4 salários mínimos, 14% mais de 5 salários mínimos, 14% entre 1 e 2 salários mínimos e 14% um salário mínimo.

5.2 Relação museu e escola na vivência educativa

Nesta seção, os resultados e discussões estão direcionados às práticas de visitas e à importância do Museu do Homem Americano na perspectiva das professoras.

De modo a identificar a relação das respondentes da pesquisa com museus, foram estabelecidas categorias que surgiram das questões norteadoras, expressas no instrumento de coleta de dados. Como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias estabelecidas mediante questões norteadoras.

	CATEGORIAS ESTABELECIDAS	QUESTÕES NORTEADORAS
1º	Frequência de visita	Questão 08
2º	Realização de atividades extraclases	Questão 09
3ª	Museu como auxiliar da prática dos professores	Questão 10
4ª	Percepção da instituição museu	Questão 11
5ª	Importância de levar os estudantes ao museu	Questão 12
6ª	Realização da visita com os estudantes	Questão 13
7ª	Frequência de visita ao museu com os estudantes	Questão 14
8ª	Postura do professor no momento da visita	Questão 15
9ª	Quantidade de visita com os estudantes ao MHA	Questão 16
10ª	Contribuição do MHA para o ensino do conteúdo de arte pré-histórica	Questão 17
11ª	Elementos do acervo do MHA para a compreensão do conteúdo	Questão 18
12ª	Realização de avaliação da visita realizada junto aos estudantes	Questão 19
13ª	Tipo de avaliação realizada	Questão 20
14ª	Importância do bem patrimonial para a prática docente	Questão 21
15ª	Parceria escola e museu como meio de divulgação e valorização do patrimônio cultural	Questão 22
16ª	Relação escola-museu	Questão 23

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Quanto à **frequência de visitas** por parte das professoras a estes espaços, percebemos que em sua totalidade, 100%, isso se dá “às vezes”. Esse resultado nos leva a concluir que as respondentes não visitam estes locais com muita frequência, isso pode repercutir diretamente em suas práticas, visto que professores que não têm o hábito de visita “não incentivam a ida aos museus, porque também não os conhecem” (LOPES, 1991, p. 06).

No entanto, mesmo as professoras visitando centros culturais e museus somente às vezes, **todas julgam muito importante a realização de atividade extraclasse**, como, por exemplo, visitas a museus, galerias ou centros culturais. Deste modo, é possível observar que, independente da frequência com que realizam visitas, essas expressam saber que a realização das mesmas colabora com a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere **ao museu como auxiliar da prática das professoras**, analisando os dados foi possível verificar que, as respondentes ressaltaram alguns pontos que julgam importantes neste sentido, como, por exemplo, a relação teoria e prática; possibilidades de aulas mais atrativas e a oportunidade de encontro com a arte. As reflexões das respondentes podem ser verificadas nos fragmentos a seguir:

*Possibilita a vivência do estudante proporcionando a este ter contato real **entre teoria e prática** [...] dar suporte para o ensino realizado na escola. (P.3).*

*Como o museu é um espaço que reúne “achados” da história da nossa região, é um importante veículo e só **agrega valor aos conteúdos trabalhados em sala de aula**. (P.6).*

Com base nas respostas supracitadas, compreendemos que o discurso do **museu como auxiliar da prática docente** está na visão das professoras, relacionado a uma metodologia de ensino que viabiliza um processo de complementação, em que a escola seria a responsável pelo conteúdo teórico e o museu, pelo conteúdo prático. O que se constata nas análises de Marandino (2001, p. 90) ao dizer que “geralmente o professor do ensino fundamental e médio que procura o museu está interessado em conteúdos diretamente relacionados com a matéria que ele está dando em aula”, uma vez que a atividade extraclasse deve ter algum vínculo com o currículo e com o que é exposto em sala de aula.

Todavia, o museu é um espaço de aprendizagem, mas esta não se realiza com os mesmos *modus operandi* utilizados pela escola, posto que sua exposição não se volta para conteúdos abordados no currículo escolar, mesmo que exista relação entre ambos. Apesar da relação museu-escola, a atuação do primeiro é no campo cultural. Assim, inferimos que esse é um ponto a ser esclarecido, consoante constatado nas observações de Ferraz e Fusari (2009, p.

76) ao advertirem que “professores, coordenadores e diretores das escolas necessitam conhecer bem o significado e funções de cada instituição”. Acreditamos que esse seria um caminho para o estreitamento na relação entre museu e escola, ao promover o reconhecimento das fronteiras de cada instituição e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos, ainda, que as professoras relacionaram a visita ao museu a aulas atrativas, possivelmente, porque essa experiência permite a convivência dos estudantes com outras formas de aprendizagem, já que não segue as mesmas metodologias de ensino da educação formal. Como observamos nos fragmentos a seguir:

[É] colocar o aluno⁴⁹ em um ambiente que tenha arte, aproxima eles desse universo como também deixa muito mais atrativa as aulas. (P.2).

Acredito, através da observação, curiosidade e conseqüentemente a pesquisa do alunado. Uma vez que você desperta curiosidade nele, automaticamente ele se interessa pelo conteúdo e o museu gera essa curiosidade. (P.7).

É fato que muitas escolas padecem de recursos didáticos que oportunizem aulas mais atrativas e dinâmicas que instiguem a curiosidade dos estudantes. Nesse sentido, uma das professoras afirmou que no museu: “existem grandes recursos visuais e audiovisuais” (P.1). O que está em conformidade com o exposto por Barros e Vieira (2019, p. 84), que consideraram que “conduzir o aluno para além da escola é proporcionar um novo sentir sobre o mundo”. Dessa maneira, acreditamos que a respondente P.1 visualiza o museu como um espaço capaz de oferecer aos estudantes uma aprendizagem através de recursos que estes não teriam acesso na escola. A partir disso, permitindo, porventura, ultrapassar a lógica de aulas expositivas e promovendo formas de experiências de visualização e de interação com o acervo presente no museu. Assim, a visita ao museu aparece como uma estratégia pedagógica capaz de transcender a sistematização do espaço formal de ensino, alargando as possibilidades de aquisição de conhecimento.

Por conseguinte, outra professora afirmou que a visita ao museu deixa “mais atrativa as aulas” (P.2), compreendemos que as experiências vividas pelos estudantes durante uma ida ao museu podem ser múltiplas. O exposto está em compasso com a pesquisa de Schunk (2020, p. 34), que asseverou que esta [a visita] “representa uma aprendizagem mais prazerosa, envolvendo aspectos lúdicos, pois é conhecimento aprendido aliado ao lazer, ao contrário do que muitas vezes acontece dentro da sala de aula”. Outro ponto destacado foi que a visita ao

⁴⁹ O termo “aluno” foi utilizado pelas professoras participantes desta pesquisa e alguns autores.

museu: “desperta curiosidade nele [estudante] automaticamente ele se interessa pelo conteúdo” (P.7). O que dialoga com os estudos de Schunk (2020), que verificou que essa constatação pode estar relacionada ao próprio comportamento do estudante durante a realização da mesma, em que se percebe alguns estudantes adotando um comportamento mais atento e menos desafiador, diferente daquele demonstrado quando estão em sala de aula.

Em linha ao exposto está o estudo de Martins *et al.* (2013, p. 27) que concluiu que não se deve desconsiderar “a excitação em relação à visita; para muitos, essa é a primeira e, muitas vezes, única visita que farão a uma instituição cultural”. Entendemos que, para alguns estudantes, a oportunidade de entrar em contato com um espaço diferente da escola que apresente recursos diversificados e interativos é uma novidade que pode instigá-los a assumirem uma postura participativa e questionadora.

Ainda nesta perspectiva, conforme Martins *et al.* (2013, p. 17), “para grande parte das pessoas, a visita a uma exposição acontece uma vez na vida e somente por uma ou duas horas”. Compreendemos que a visita, em alguns casos, é realizada por meio da escola, uma vez que esta, conforme Leite e Ostetto (2005, p. 38), “tem tomado para si o encargo de oferecer experiências culturais a professores e alunos”.

Ainda no âmbito **do museu como auxiliar da prática das professoras**, também foi ressaltada a oportunidade de encontro dos estudantes com a arte. Assim, para uma das professoras, os museus são vistos como “espaços que possibilitam aos alunos maiores conhecimentos artísticos, culturais, científicos, entre outros” (P.4). É comum, na literatura científica, este perfil atribuído aos museus em proporcionar conhecimentos múltiplos. Algo que se confirma com as constatações de Pereira (2021) que considerou que os museus “abordam temáticas diferentes, as quais constroem conhecimento”, assim sendo, dependendo da proposta do professor e do espaço a ser visitado, as oportunidades de aprendizagem podem ser ampliadas. Ainda neste sentido e reforçando o exposto, recorreremos à pesquisa de Santos, Marques e Castilho (2019), que salientaram que cabe à escola, em seus planos educativos, incorporar as visitas aos museus, determinando um recorte conforme a tipologia museal, área de estudo: de arqueologia, museus de arte. Visto que são infinitos os locais abertos para a formação cultural e ao repasse de vários conhecimentos.

Quanto à perspectiva de contato com a diversidade na arte, uma professora considerou que: “lá [no museu] encontramos diversos tipos de arte” (P.5). Isso corrobora com a reflexão de Ott (2005, p. 113) de que “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação”. Compreendemos que a convivência com as obras em exposição,

permitiria ao estudante criar suas referências e expandir suas concepções a respeito da produção artística. Dado que os museus de arte viabilizariam o desenvolvimento de tal relação, visto que, neste ambiente, a “aquisição de conhecimentos e experiências vai se dar no campo da pintura, da escultura, da gravura e do desenho, dentre outros” (ALMEIDA; MOREIRA, 2013, p. 175).

Acerca da **percepção dos museus por parte das professoras**, obtivemos considerações em que as respondentes percebem o museu como espaço onde novas descobertas e reflexões podem acontecer, estimulando inclusive a criatividade e ampliando as visões de mundo 71%, que esse oportuniza uma relação teoria e prática 14% e como espaço complementar da escola contribuindo para melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados 14%.

A respeito do museu como espaço de novas descobertas 71%, consideramos que este apresenta-se como ambiente de aprendizagem, o que se confirma por Ferraz e Fusari (2009), que destacaram que a visita a museus e a centros culturais permite contato direto com produções artísticas, o que possibilita a aquisição de novos saberes que irão agregar aos estudados na escola. Em linha ao exposto, tomando por base os estudos de Leite e Ostetto (2005) e Fay (2010), inferimos que o museu é um local de produção de novos conhecimentos, visto que, ao adentrar seu espaço, somos convidados a estabelecer relações de contato com o acervo em exposição e com mundo, em um processo contínuo de construção e reconstrução do pensamento.

Por sua vez, a percepção do espaço museu como instrumento que estimula a relação teoria e prática, conforme 14% das respondentes. Dado que se evidencia também na literatura, quando esta mostra que a visita ao espaço do museu pode se converter em um meio de rever os conteúdos, a partir do estudado em sala de aula (MARTINS; PICOSQUE, 2012). Algo que está em consonância com os estudos de Schunk (2020, p. 34), “os conceitos que estão sendo estudados em sala de aula quase que ganham vida quando explorados fora dela”. Notamos que a saída da escola é entendida como uma experiência que permite uma extensão dos conteúdos estudados na educação formal. Mediante as considerações anteriores, é possível visualizar que as respondentes comungam de uma concepção de visita ao museu semelhante às expressas pelas autoras citadas a pouco, ou seja, percebem o espaço do museu como ambiente que permite uma experiência adicional para o conteúdo estudado na escola.

Já a percepção do museu como espaço complementar da escola foi mencionada, em segundo lugar de frequência por 14% das respondentes, porém estas não explicitaram de

maneira tal dar-se-ia, mas acreditamos que isso poderia ocorrer por meio do entendimento do museu como prolongamento da sala de aula, ou seja, ambiente que pode preencher as lacunas encontradas na escola, por exemplo, falta de recursos necessários para uma aula prática. Mas a percepção das respondentes está em oposição aos resultados da pesquisa de Lopes (1991, p. 07), que advertiu para a visão de museu como espaço complementar da escola, dado que a contribuição do espaço museal não deveria ser entendida apenas como prática para “enriquecer ou complementar currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos”. Em linha com o exposto, encontramos, na literatura, diversos autores que observaram que tanto a escola como o museu possuem características próprias e formas distintas de ensinar, deste modo, essas instituições possuem códigos diferentes. Portanto, uma não existiria como complemento da outra, mas se articulariam em parceria para contribuir, em sua especificidade, com o desenvolvimento dos estudantes (ALMEIDA, 1997; MARANDINO, 2001; CURY, 2013; BRAGA, 2017).

Quanto à **consideração de ser ou não importante conduzir os estudantes para visitar o museu**, a totalidade das respondentes, 100%, afirmaram considerá-lo importante. Percebemos que essas professoras reconhecem o valor das visitas para a aprendizagem dos estudantes. Essa constatação está alinhada as observações de Ganzer (2005, p. 85), que diz que “sair do ambiente escolar com os alunos e chegar aos espaços expositivos é de grande importância [...] no museu, encontramos as obras *originais*, realizadas (ou elaboradas) por artistas”. Neste sentido, reforçando a importância da visita, evocamos os estudos de Ferraz e Fusari (2009) que consideraram que o espaço do museu permite o convívio com obras originais expostas aos visitantes, os quais podem desfrutar de sua história e também do seu papel na sociedade, além de possibilitar o estabelecimento de uma relação sensível com as características destas. Deste modo, as autoras reforçaram a importância da interação de crianças e jovens através do convívio com a produção artística, uma vez que, ao observar uma obra também somos afetados por ela.

Inferimos que a frequência das visitas ao museu com estudantes apresenta-se como relevante para a aprendizagem e para a familiarização com o acervo do museu, ainda mais quando essas têm certa relação com conteúdos vistos em sala de aula, como é o caso da Arte rupestre. Entretanto, ressaltamos que esta pesquisa versa, especificamente, da disciplina de Arte, deste modo, a importância da frequência ao museu aparecerá, por vezes, atrelada ao contato do estudante com a produção artística presente nos museus.

Conforme a importância que as respondentes atribuíram à questão de visitar museu, também em sua totalidade, 100%, afirmaram já **ter conduzido seus estudantes para visitar o Museu do Homem Americano**. Dessa forma, entendemos que a visita ao museu, configura-se como uma prática na atuação de todas as professoras. O que demonstra que essas se atentam para as possibilidades de diálogo entre a instituição de educação formal e a não-formal de ensino.

Acerca da **frequência** com que as respondentes **levavam os seus estudantes ao Museu do Homem Americano**, obtivemos que 57% “sempre que possível”, enquanto 43% afirmaram levar os estudantes “poucas vezes”. Em vista disso, podemos verificar que as visitas ao espaço do museu não são realizadas com frequência, pois as próprias respondentes mencionaram ter problemas para conseguir realizar tais. Entendemos que a baixa frequência pode se dar também devido às dificuldades técnicas, como falta de tempo para realização das visitas, dado que, na educação formal, as professoras trabalham com carga horária pré-estabelecida a ser cumprida, ou seja, 800 horas anuais. Os resultados estão em conformidade com a pesquisa de Oliveira, Guimarães e Monteiro (2019) ao versarem sobre a realização de visitas aos Espaços Não Formais de Educação (ENFE), esses elencaram algumas complicações que professores que pretendem elaborar uma agenda de visitas a esses locais enfrentam, como: falta de apoio institucional, dificuldades com transporte e lanche para os estudantes, termo de permissão do responsável, substituição na escola por outro professor, além da responsabilidade pela segurança e comportamento dos estudantes. Outro ponto levantado foi a deficiência na própria formação inicial do professor, devido à lacuna existente, por não ter estudado a respeito da educação não-formal.

Resultados semelhantes também são constatados no estudo de Lopes (1991, p. 5) ao assinalar que professores “não dispõem de recursos nas escolas para integrar como julgam necessário, suas visitas nos currículos escolares”. Compreendemos que existem diversos contextos sociais e educacionais que não podem ser desconsiderados em uma análise sobre esse aspecto. Quanto a isso, evocamos situações que ultrapassam a prática docente, como, por exemplo, a que foi comentada por Ana Mae Barbosa (2021), que relatou sua experiência em um projeto do Museu de Arte Contemporânea- MAC que objetivou levar crianças da periferia para visitar o museu. A autora notou que, em alguns casos, as crianças desmaiavam durante a visita e, ao indagar a respeito, um vigia a informou que muitas daquelas crianças só tinham como alimentação a merenda escolar. Estas são questões que emergem no ambiente de ensino e evidenciam as diferentes realidades sociais que devem ser pensadas ao se questionar sobre a

não realização de tais visitas. Destarte, acreditamos que a não aproximação da escola com o espaço museal, não pode ter sua responsabilidade delegada somente ao professor, visto que existem outras questões que excedem sua função docente.

No que se refere à **postura do professor no momento da visita** ao museu com os estudantes, 86% informaram assumir postura participativa, enquanto 14% das respondentes adotam postura disciplinadora. A postura participativa se refere àquela em que o professor se envolve no processo, provoca questionamentos, estimula os estudantes a refletirem acerca do que visualizam, relaciona a visita ao que está sendo estudado em sala de aula, organiza todos os momentos da visita para melhor aproveitamento (OLIVEIRA; GUIMARÃES; MONTEIRO, 2019).

O resultado obtido reitera os estudos de Santos e Oliveira (2016) que investigaram o comportamento de professores que acompanhavam turmas de visitantes no Museu Nacional. Evidenciou-se, no estudo referido, que a mediação realizada pelos professores seguiu o modelo adotado pela escola, isto é, as aulas tradicionais, onde o professor é o detentor do conhecimento, ou seja, ativo, e os estudantes receptores passivos. Contudo, os autores consideraram que nenhum professor assumiu uma postura passiva durante a visita, o que mostrou o empenho em realizar um bom trabalho junto aos estudantes, apesar de não ter familiaridade com a educação museal; algo que, também, constatamos nos resultados de nossa pesquisa, visto que nenhuma das professoras partícipe declarou assumir postura passiva durante a visita.

Quanto à postura disciplinadora, tal pode estar relacionada à preocupação das respondentes em manter a disciplina dos estudantes, o que compreendemos ser resquício comportamental não somente da prática da educação formal, mas também da percepção do museu como um espaço apenas para contemplação, algo que, atualmente, consideramos ultrapassado. Sobre isso, trazemos a pesquisa de Marandino (2001), que afirmou que a preocupação dos professores se evidencia mais em organizar os estudantes em filas, em mostrar um artefato específico e tecer uma explanação a respeito, inibindo a ação de manipulação dos discentes e revelando muita preocupação com a disciplina.

Diante do exposto, acreditamos que esse comportamento, provavelmente, estaria ligado às metodologias de ensino adotadas pelo docente em sua prática e que esta reverberaria em uma visita ao museu, por exemplo, aulas expositivas, solicitação de silêncio, atenção na aula. Neste sentido, o professor entenderia a aquisição de conhecimento como estritamente ligada à disciplina dos estudantes.

No tocante à **quantidade de visitas realizadas por ano**, constatamos que elas ocorrem com a seguinte frequência: 1 a 2 vezes ao ano, segundo 86% das respondentes, e 3 a 4 vezes ao ano, segundo 14%, assim, diante de tal resultado, percebemos que um número maior de professoras afirmou realizar visitas com menor frequência. Acreditamos que esse resultado possa ser, também, reflexo dos problemas enfrentados por professores quando buscam executar uma visita ao museu, adversidades estas já identificadas e expostas nesta pesquisa.

No que diz respeito à **contribuição do Museu do Homem Americano para o ensino de arte**, mais especificamente, aos conteúdos de arte pré-histórica, constatamos que as respondentes evidenciaram dois contributos, a saber: o primeiro, a importância do contato do estudante com as produções da arte pré-histórica; e o segundo, a relação entre teoria e prática. Seguem as considerações das respondentes quanto ao contributo do museu para a disciplina de arte.

Desperta o interesse para conhecer melhor a história dos nossos antepassados. (P.1).

*Dentro do museu os alunos podem **vivenciar** um pouco do que seja a **arte pré-história**, acaba **aproximando** uma realidade que nos livros didáticos parece longe deles. (P.2).*

*Contribui para que os educandos **conheçam um pouco da história da humanidade**; como eram os registros das atividades humanas naquele período, as técnicas usadas nas pinturas para representar suas expressões artísticas.(P.4).*

Pelas respostas supracitadas, é notório o quanto o museu contribui para o contato com a arte pré-histórica e para sua valorização, as professoras observaram que este é um ambiente que coloca o estudante diante da arte produzida neste período, conseqüentemente, revela-se como determinante para a aprendizagem desses conteúdos culturais. Reforçamos que o Museu do Homem Americano possui um acervo arqueológico oriundo da região do Parque Nacional da Serra da Capivara. Nesta perspectiva, uma das professoras advertiu ser importante: “despertar o interesse para conhecer melhor a história dos nossos antepassados” (P.1), desse modo, notamos a preocupação em fazer com que os estudantes despertem o entusiasmo, através da visita ao museu, pela arte pré-histórica. O resultado vai ao encontro das reflexões de Martins e Picosque (2012) que consideraram ser necessário desenvolver a curiosidade dos estudantes, instigando a busca por informações do museu a ser visitado, as autoras

ressaltaram que tal atitude pode gerar novas perguntas e estimular o comportamento de investigação.

Outro ponto destacado por uma das professoras foi que o museu “acaba aproximando [o estudante de] uma realidade que nos livros didáticos parece longe deles” (P.2). O que consideramos dialogar com os estudos de Oosterbeek, Cura e Cura (2006), ao relatarmos que a compreensão da arte pré-histórica que lida com dados coletados por meio da materialidade pode ser mais complexa que a abordagem de outros conteúdos do currículo apenas pela exposição teórica. Pois, mesmo estando nos conteúdos curriculares do ensino ou quando apresentada através de documentário na televisão, a pré-história permanece a aparecer para muitas crianças sob a forma de artefatos estranhos, e, com frequência, carentes de seu contexto ou das funções as quais se destinavam.

Por sua vez, uma das professoras salientou essa relação de contato como “um meio para que estudantes conheçam um pouco da história da humanidade” (P.4), evidenciando a importância do conhecimento das atividades desenvolvidas na pré-história, além das técnicas utilizadas para as produções artísticas da época.

Ainda sobre as **contribuições do espaço do Museu do Homem Americano para o ensino de arte**, mais especificamente, aos conteúdos de arte pré-histórica. Algumas professoras se referem à relação teoria e prática, como se vê a seguir:

*Permite o contato **na prática** com a **teoria** trabalhada em sala de aula. (P.3).*

*Porque lá podemos mostrar na **prática** o que estudamos na **teoria**. (P.5).*

*Aprendizagem em **relação teoria e prática**. (P.7).*

Pelo exposto, podemos concluir que as respondentes compreendem as visitas ao espaço do Museu do Homem Americano como um momento favorável para o desenvolvimento da relação teoria e prática. Em vista disso, uma das professoras citou esta relação, mas de forma específica, voltada para o conteúdo de arte pré-histórica, afirmando que: “a partir do momento que os alunos têm contato na prática (figuras rupestres, urnas funerárias) da história de um povo, fica mais fácil de absorver e reproduzir o conteúdo programático” (P.6). Essa declaração está em sintonia com a constatação de Marandino (2001), que verificou que, no discurso de professores, é possível notar que esses justificam a visita ao espaço do museu como momento que oferece, aos estudantes, ocasiões para vivenciar situações impossíveis de serem vividas na escola, por diversas questões como falta

de espaço físico, carência de material, dentre outros. Neste sentido, para a autora, no espaço do museu, o professor poderia promover a prática da teoria estudada em sala de aula, além de proporcionar o encontro com temas científicos mais recentes.

As respondentes foram questionadas sobre **quais elementos do acervo do MHA contribuem mais especificamente na compreensão da arte pré-histórica**, ao que evidenciamos que 86% das mesmas citaram que todo o acervo contribui, ou seja, sem especificar qual elemento. Por sua vez, 14% apontaram como elementos as pinturas rupestres. Esses dados revelam que a maioria julga todo o acervo importante para auxiliar na apreensão do conteúdo e uma minoria das respondentes considera somente as pinturas presentes no museu. Todavia, mesmo a expografia do museu sendo majoritariamente arqueológica, a contextualização de como viveram os seres humanos da pré-história, também, revela-se como um ponto considerável a ser explorado. Deste modo, observamos que as professoras que julgam somente as pinturas rupestres importantes para a compreensão da arte pré-histórica, cometeriam um desacerto, visto que, com tal concepção, fariam com que informações presentes no acervo sejam minimizadas, causando, conseqüentemente, uma perda na apreensão de conhecimento, já que, para estudar as pinturas, é oportuno buscar conhecer os seres humanos que as criaram e seu contexto.

Acerca da realização de **avaliação da visita** ao museu junto aos estudantes, os dados dão conta de que todas as professoras partícipes da pesquisa, 100%, afirmaram realizar algum tipo de avaliação. Percebemos que a avaliação é realizada de diversos modos, como, por exemplo, através de um diálogo em sala de aula; aplicação de questionário ou mediante exigência de relatórios, conforme podemos perceber por meio de suas respostas:

Relatório sobre a visita. (P.1).

Produção de relatórios de campo. (P.3).

Relatórios sobre tudo o que viram e acharam importante, atividades utilizando pinturas, desenhos, colagens. (P.4).

Estudo aprofundado do tema. (P.5).

Faço questionários para avaliar o grau de entendimento a respeito do conteúdo. Já fizemos a contação de histórias dos povos desde a pré-história até os dias atuais através de maquete (P.6).

Consideramos, a partir do exposto, ressaltar que as visitas só produzem conhecimento, de fato, se forem organizadas e articuladas para tal, posto que “as visitas guiadas sem o planejamento do professor não constituem uma metodologia apropriada para estimular a capacidade cognitiva” (BRAGA, 2017, p. 57), ou seja, sem o estímulo à reflexão e ao levantamento de questões norteadoras, a visita é uma atividade extraclasse que permite somente a saída dos estudantes da escola. Analisando os dados sobre avaliação da visita, observamos que, esta se dá, em alguns casos, de forma dialogada, convidando os estudantes à reflexão, conforme afirmou uma das professoras que realizou uma avaliação: “diagnóstica, interpretativa e reflexiva” (P.2). Já outra professora assegurou que, geralmente, pede “relatórios, e [realizo] algumas perguntas orais no final da visita” (P.7). O resultado está em compasso com a pesquisa de Bossler e Nascimento (2013) que constataram que, no pós-visita, os professores realizam conversas com os estudantes para verificar a aprendizagem alcançada, observaram, ainda, que elas também aparecem como metodologia sintético-reflexivas onde o professor reúne as informações de todos os períodos da visita e ainda sugerem prováveis reflexões. Diante dos dados levantados e seu cruzamento com a literatura, inferimos que o diálogo permeia todo o processo da visita ao museu, no antes- instigando a curiosidade dos estudantes; durante- na troca de informações que acontecem entre professores, estudantes e mediadores; e no pós-visita com intuito de avaliar o que o estudante apreendeu durante a visita.

Ainda sobre a **avaliação**, obtivemos que 57% das professoras asseguraram exigir relatórios. Acreditamos que o relatório se apresenta como uma ferramenta importante de verificação da apreensão de conhecimento, mas que não devam tirar o foco dos estudantes da expografia e das experiências suscitadas pelo espaço museal. O resultado está em concordância com a pesquisa de Carvalho (2016, p. 142), que, ao abordar as dificuldades na relação professor e mediador no ambiente do museu, relatou que os últimos citados reclamam dos professores que pedem para que os estudantes anotem tudo, inclusive as datas. Acreditamos que este modo de conduzir a visita pode pressionar os estudantes a ficarem mais preocupados com suas anotações do que com a fruição do que está exposto, assim, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto importante é que, além de relatórios, uma das professoras relatou desenvolver outras atividades práticas para verificar o grau de apreensão dos estudantes na visita, ou seja, “atividades utilizando pinturas, desenhos e colagens” (P.4). Assim, percebemos que esta avaliação permite que os estudantes sejam estimulados a criar formas

visuais, tendo a experiência da visita como ponto de partida. Compreendemos que essa prática “é uma maneira de garantir a sua experiência de recriação, de ampliar as possibilidades de entendimento, de leitura e interpretação dos objetos” (COUTINHO, 2009, p. 179). Deste modo, inferimos que, além da criação artística, essa proposta de avaliação da visita poderia gerar novas percepções a respeito das possibilidades geradas pelo espaço museal, muitas vezes entendido, equivocadamente, como espaço de antiguidades.

Ainda sobre avaliação no pós-visita, notamos uma diversidade de atividades avaliativas, chegando a propostas como, afirmou uma das professoras: “fizemos a contação de história dos povos desde a pré-história até os dias atuais através de maquete” (P.6). O que está em conformidade com as reflexões de Martins e Picosque (2012), que advertiram para a importância dos registros individuais ou coletivos para os estudantes e os professores, relatos esses que falam sobre as experiências vividas e as possibilidades de reflexões sobre as mesmas. Nesta perspectiva, as autoras sugerem uma proposta de atividade, como, por exemplo, a importância da construção de portfólios que pode ampliar a ressonância da visita, na medida em que este permite que o produto da experiência museal também possa ser acessado por familiares e pela comunidade escolar. Diante dos dados, é possível concluir que as professoras compreendem a importância de avaliar como a experiência da visita repercutiu na aprendizagem dos estudantes, através de propostas diversas de avaliação.

No que diz respeito à consideração do **bem patrimonial para a prática docente**, evidenciamos que as respondentes destacaram: a relação teoria e prática; e, a valorização e interesse em conhecer o patrimônio. Na sequência, as respostas das professoras sobre isso:

Super importante. É sair da teoria e aprender na prática também, em algo concreto. É estimular o conhecimento e a curiosidade dos estudantes. (P.4).

Uma riqueza muito grande, que contribui para o ensino de qualidade, unindo teoria e prática. (P.5).

Dá suporte para o ensino realizado na escola. (P.6)

Uma ótima oportunidade para explorar a prática e contextualizar o conteúdo, (P.7).

Cientes do potencial educativo do museu e do patrimônio para a prática docente e para o ensino, todas as professoras, 100%, afirmaram julgar importante tal relação. No entanto, em suas respostas, observamos que as mesmas se voltaram mais uma vez para a relação teoria e

prática, relacionando a aliança do bem patrimonial ao ensino, de modo que este seja a prática para os conteúdos escolares.

Acerca desse resultado, citamos Almeida (1997, p. 50), que, em sua pesquisa, refletiu que “educação em museus, além de complementar o currículo formal, é exercício de afetividade e preservação da memória e do patrimônio cultural”. Entretanto, alguns pontos precisam ser esclarecidos. Neste sentido, ancoramo-nos nas reflexões de Cury (2013, p. 24), que advertiu que “o professor busca uma aula diferente, mas o museu não a dará exatamente como esperada, porque ele não é sala de aula e tampouco o laboratório que a escola não tem”. A autora ratifica os modos de operação particulares do museu, além de observar a incompreensão dos professores a respeito dos usos desse espaço; a importância do museu para a permanência do patrimônio. Neste sentido, a escola como ambiente de educação formal, precisaria ter atuação fulcral na conscientização dos estudantes para o espaço museal (SANTOS; MARQUES; CASTILHO, 2019).

Por conseguinte, somente uma das professoras mencionou o patrimônio em sua fala, no sentido de conhecimento e valorização, declarando que este pode: “estimular o estudante a valorizar o patrimônio cultural regional e despertar o interesse em conhecer o patrimônio cultural nacional” (P.3). Entendemos que a valorização e o conhecimento do legado cultural são importantes, mas esse deve ser compreendido a partir de um ponto de vista crítico e reflexivo, não apenas informativo, ou seja, conhecer é importante, mas é preciso ir além, refletir (TOLENTINO, 2021).

No que se refere à **relevância da parceria entre escola e museu como meio de divulgação e valorização do patrimônio cultural**, os resultados dão conta de que as respondentes, 100%, consideram a parceria importante, o que foi expresso conforme segue:

É de suma importância a valorização do patrimônio cultural. (P.2).

Seria interessante propor programas de parcerias para estimular a visita de alunos de escolas públicas. (P.3).

Além do conhecimento adquirido nessa parceria, acredito que isso estimula o aluno a valorizar o patrimônio, a querer cuidar de algo tão importante. (P.4).

Observamos, pelas respostas supracitadas, que estas ressaltaram dois aspectos a este respeito, são eles: “a importância da valorização e cuidado com patrimônio cultural” (P.2); (P.4) e “programas de parcerias” (P.3). Quanto ao primeiro aspecto, as respostas mostraram a preocupação em instigar, nos estudantes, a ideia de valorização e de preservação do

patrimônio. O que se constata, ainda, nas explanações Cury (2013), que ressaltou que “no ambiente museal ensina-se e aprende-se a refletir sobre o patrimônio [...]”, a autora evidencia também que seria oportuno levar o visitante a refletir sobre os valores patrimoniais dos objetos em exposição. Por seu turno, o segundo aspecto sublinhado, “a relevância de propor programas de parcerias” (P.3), revelou o anseio de que propostas de aproximação entre escola e museu existam para estimular a realização de visitas com os estudantes da rede pública. O exposto converge com as considerações de Santos, Marques e Castilho (2019, p. 53), quando esses analisaram a importância dos museus trabalharem em conjunto com as escolas “motivando potencialidades”, objetivando suscitar nos visitantes atributos endógenos culturais. Posto que consideraram que o espaço do museu gera novos conhecimentos e contribui para o reavivamento da memória.

Por fim, no tocante à **relação escola-museu**, a partir das respostas das professoras, estabelecemos as seguintes subcategorias: *desenvolvimento da aprendizagem; problemas para a efetivação da relação museu-escola; relação teoria e prática; atividade obrigatória no currículo da educação formal; conhecimento e valorização do patrimônio* os quais analisamos.

Assim, na subcategoria *Desenvolvimento da aprendizagem*, observamos que a relação estabelecida entre ambas as instituições é compreendida pelas professoras como propícia ao desenvolvimento da aprendizagem. A este respeito, uma das professoras, afirmou que tal parceria é importante para “o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no campo da arte” (P.1). O resultado vai ao encontro dos estudos de Almeida e Moreira (2013), que afirmaram que, no caso do ensino de artes visuais, especificamente, a relação entre o museu e escola contribui, cada um ao seu modo, para uma educação mais abrangente, democratizada, e para um aprendizado mais expressivo. Isso na medida que, no espaço do museu, os estudantes tenham a oportunidade de entrar em contato com obras originais (FERRAZ; FUSARI, 2009; ALMEIDA; MOREIRA, 2013).

Por conseguinte, ao reportar-se a relação escola-museu e seu elo com a construção do conhecimento, uma das professoras mencionou que esta estaria “contribuindo para melhor aprendizagem do aluno uma vez que o coloca de forma concreta diante de vestígios da história, e não de modo imaginário ou abstrato” (P.6). O exposto coaduna com o estudo de Almeida (1997, p. 51), que reforçou que “os museus proporcionam a experiência com objetos que, em si, podem gerar motivação, curiosidade e questionamento da parte do estudante”. Entendemos que, além do contato com os objetos em exposição, a experiência de diálogo

entre ambas as instituições pode desencadear outros modos de perceber o mundo e estimular valores. Neste sentido, compreendemos que “o museu é um espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha” (SANTOS; MARQUES; CASTILHO, 2019, p. 45).

A respeito da subcategoria *Problemas para a efetivação da relação escola-museu*, esta surgiu das dificuldades expressas pelas professoras que citaram os fatores que impedem uma melhor efetivação da conexão entre às duas instituições. Assim, constatamos que ao mesmo tempo que existe o anseio de construção de uma relação mais efetiva entre ambas, também é possível notar a insatisfação de uma das professoras que comentou: “meu desejo é que esse tipo de parceira pudesse ser mais frequente e com maior facilidade [...] Infelizmente, nem sempre conseguimos transportes (principalmente) para deslocarmos os nossos alunos, esse é o maior desafio” (P.4). O resultado dialoga com os achados da pesquisa de Xavier e Luz (2015) que revelaram as principais dificuldades encontradas pelos professores para a realização de uma visita ao museu, o motivo mais relatado foi a falta de tempo e de transporte para deslocamento dos estudantes, acompanhado da falta de inclusão no currículo e da burocracia. Neste sentido, quanto à falta de tempo, essa é atribuída à pouca carga horária dedicada à disciplina de Artes, uma vez que os professores não conseguem atuar, exclusivamente, em uma única escola, assim comprometendo a interação com professores de outras áreas, o que colaboraria para qualificar o ensino desta disciplina (ALMEIDA; MOREIRA, 2013).

Entretanto, as indagações da professora citada se voltam mais para as dificuldades para a realização da visita ao museu, do que para o estabelecimento de parceria sólida entre às duas instituições. A literatura revela que existem questões mais complexas que impedem esta aproximação, como os problemas decorrentes da falta de um diálogo mais efetivo entre escola e museu. Em virtude disso, percebemos que, de forma ainda inadequada, existe a tendência do professor em trazer para o museu a mesma postura adotada no ambiente formal de ensino (LOPES, 1997; MARANDINO, 2001), enquanto o museu espera outra postura dos professores.

Contudo, compreendemos que para que esse entendimento seja modificado, faz-se determinante um diálogo produtivo, em que escola e museu pudessem delinear fronteiras e traçar estratégias compartilhadas de atuação. Confirmando o exposto, o estudo de Almeida (1997, p. 55) concluiu que as relações entre as instituições, escola (ensino formal) e museu (ensino não-formal), “podem ser muito profícuas, caso seus profissionais de educação

(professores e educadores de museus) estabeleçam canais de comunicação para troca de programas de ação educativa”.

Nesta perspectiva, entendemos que se constitui necessário um esforço de ambas as instituições, onde o museu (profissional museal) frequente à escola e a escola (gestor, professor) compareça ao museu na busca de estreitamento das relações e no intuito de minimizar possíveis lacunas que impedem o desenvolvimento de um vínculo mais efetivo.

Quanto à subcategoria *Relação entre teoria e prática*, notamos que essa é uma das referências mais recorrentes ao se conceber a conexão entre escola e museu. Nas pesquisas que buscam compreender as motivações que impulsionam professores a levar seus estudantes para visitar o espaço do museu, a ideia de sedimentação do conteúdo estudando na escola é uma das mais frequentes. Dessa maneira, uma das professoras partícipes afirmou que a relação estabelecida entre museu e escola: “é muito importante, pois oportuniza a relação teoria e prática” (P.6). O resultado está em linha com os estudos de Almeida (1997, p. 51), que advertiu que “a ideia da visita ao museu como complemento e/ou ilustração das questões tratadas em sala de aula permanecem até o presente”. Essas reflexões também estão presentes nas pesquisas de Marandino (2001) e Sousa (2017), esses autores observaram que o professor que busca o museu está, em alguns casos, fazendo a relação da visita com o currículo da educação formal. Neste sentido, a escola seria responsável pelo conteúdo teórico, enquanto o museu possibilitaria a prática. Contudo, entendemos que “são múltiplas as capacidades e possibilidades da participação dos museus para um enriquecimento geral na aprendizagem/conhecimento [...]” (SANTOS; MARQUES; CASTILHO, 2019, p. 51).

Compreendendo as especificidades dessa instituição, concordamos com Almeida (1997, p. 51) ao afirmar “que os museus têm potencial para provocar uma experiência de aprendizagem que vai além da simples complementaridade do ensino escolar e que ocorre por meio de estratégias e métodos diferentes daqueles utilizados na escola”.

No que lhe concerne, a subcategoria *Atividade obrigatória no currículo da educação formal* partiu da reflexão de uma das respondentes de que a relação escola-museu deveria ser obrigatória no calendário da escola ou constar do plano de ensino, pois “a escola deveria ter em seu calendário obrigatório pelo menos 1(uma) visita por ano ao museu” (P.7). Sobre o exposto, trazemos as considerações de Maltêz *et al.* (2010, p. 40) que advertiram que a Educação Patrimonial precisa “ter seu papel reconhecido no currículo, uma vez que se apresenta como elemento chave no trabalho com a cidadania, um dos objetivos primordiais na formação de sujeitos ativos e conscientes”.

Ainda em diálogo com essa perspectiva, alguns autores compreendem a educação patrimonial como uma proposta de ensino interdisciplinar, estes defendem a inclusão do patrimônio como objeto de estudo nos currículos e programas escolares, para tanto, buscaram fundamentação na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Nessa direção, na LDB, observaram que o currículo da educação básica deve atentar para as características regionais e locais das sociedades e da cultura, o que abriria caminho para o estudo do patrimônio na escola. Por seu turno, nos PCN's, ressaltaram os temas transversais que permitem um trabalho interdisciplinar, possibilitando o estabelecimento de propostas que tenham como foco temático o patrimônio. Desse modo, enfatizaram que em ambos os documentos existem aberturas para o trabalho com o patrimônio na escola, ou seja, oportunizam sua inclusão no currículo da educação formal (ORIÁ, 1999; MALTÊZ, 2010). Cabe ressaltar que a literatura não se refere à “obrigatoriedade”, mas sinaliza que a educação patrimonial pode adentrar o currículo da educação formal, pelos caminhos mencionados anteriormente.

Com referência a subcategoria *Conhecimento e valorização do patrimônio*, as respondentes destacaram a importância de incentivar estudantes ao conhecimento e à valorização do mesmo. No tocante a isso, uma das professoras afirmou que: “são práticas que incentivam os alunos a conhecer e valorizar muito mais o patrimônio que está acessível aos mesmos” (P.4). O resultado está em linha com a pesquisa de Santos, Marques e Castilho (2019, p. 52), que ratificaram que “cabe à escola o compromisso de colaborar para a formação de cidadãos atuantes que cooperem para a preservação do patrimônio cultural”. Reflexões como essas estão presentes, também, na investigação de Maltêz *et al.* (2010), que advertiu que as diversas formas de mediação da educação patrimonial permitem, a professores e estudantes, um conhecimento maior sobre os bens culturais, cooperando para a inserção do sentido de atenção e responsabilidade na valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural.

Compreendemos a importância de ações que coloquem tanto professores como estudantes em contato com o patrimônio. Entretanto, essa relação deve partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e dialógica, é preciso ir além do conhecer o patrimônio cultural isoladamente (TOLENTINO, 2021). Nesta lógica, acreditamos que não bastaria ter contato com o patrimônio que está acessível, mas também existiria a necessidade entender como ele foi construído e quais aspectos foram considerados para este ter sido reconhecido como tal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar o alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte pré-histórica, por meio de dada relação com o ensino de Arte, analisado aqui através de uma pesquisa com as professoras da cidade de São Raimundo Nonato.

A pesquisa em relato nessa dissertação buscou contribuir para o ensino de Artes Visuais, com um cenário acerca do uso efetivo do museu como ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, no tocante aos conteúdos de arte pré-histórica, a partir do olhar de professoras de Arte.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a prática de professores de Arte quanto à utilização do museu como espaço alinhado a construção do conhecimento, visto que no museu o estudante poderá entrar em contato com as obras originais. Outro ponto, igualmente importante, são as possibilidades de repensar a realização de visitas ao espaço do museu, revelando como estas podem ser articuladas e organizadas com os objetivos claros e fundamentados para se promover uma aprendizagem significativa, desconstruindo a ideia de visita única ou apenas atividade extraclasse.

Quanto ao alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte pré-histórica, percebemos que estas acontecem de diversos modos. Neste sentido, inferimos que, conforme o evidenciado por esta investigação, a primeira delas pode ser compreendida como as visitas realizadas pelas professoras, aqui em específico, da rede municipal de São Raimundo Nonato, que buscam colocar os estudantes em contato com o patrimônio cultural oriundo das pesquisas desenvolvidas no Parque Nacional da Serra da Capivara.

Observamos que todas as professoras já visitaram o Museu do Homem Americano com seus estudantes, ressaltando que “sempre que possível” ou “poucas vezes”, independente da quantidade de visitas realizadas, percebemos que essa é uma prática que está presente na atuação destas.

Constatamos que, para as professoras partícipes desta pesquisa, o museu configura-se como um importante espaço de educação não-formal que pode auxiliar em suas práticas, visto que elas mencionam sua relevância ao viabilizar a relação teoria e prática. Ainda para as mesmas, esse ambiente poderia favorecer a sedimentação dos conteúdos estudados em sala de

aula. Também se referiram à ideia de despertar a curiosidade nos estudantes, para aproximá-los do universo artístico e colocá-los em contato com conhecimentos culturais e científicos.

Observamos que para as professoras, especificamente, sobre a contribuição do museu para o ensino de arte pré-histórica, estas destacaram a importância de colocar o estudante em contato com a história de um povo. Além de evidenciar, em sua maioria, a relevância de todo o acervo do Museu do Homem Americano para a compreensão do referido conteúdo.

Um ponto muito pertinente foi constatado a respeito da postura das professoras ao visitar o espaço do museu com seus estudantes, a maioria afirma assumir uma atitude participativa se envolvendo ativamente na visita. Outro aspecto que se mostrou muito significativo foi o fato das professoras afirmarem que desenvolvem avaliações da visita realizada, surgindo as mais diversas formas de avaliações, como, por exemplo: solicitação de relatórios; aplicação de questionários; atividades com a elaboração de desenhos, pinturas e colagens; chegando, inclusive, a contação de histórias e propostas de construção de maquetes.

Foi possível perceber, no percurso da pesquisa, que o museu se apresenta como essencial para o estímulo ao conhecimento e valorização do patrimônio cultural. No entanto, as respondentes destacaram algumas insatisfações a respeito das dificuldades enfrentadas para efetivação das visitas a este espaço junto com os estudantes, dentre essas, a falta de transporte para conduzi-los ao museu. Contudo, queremos ressaltar que os dados levantados por esta investigação mostraram que existe um esforço tanto por parte do Museu do Homem Americano, como das escolas municipais da cidade de São Raimundo Nonato em promover ações que coloquem os estudantes em contato com o patrimônio presente na região.

Outra forma de mediação são as ações do Museu do Homem Americano, como as propostas educativas realizadas seguindo as datas que estimulam a divulgação desse espaço como a Primavera de Museus e a Semana Nacional de Museus, organizadas todos os anos pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Assim, o Museu do Homem Americano, atento a essa agenda nacional, realizou eventos como uma exposição temporária com tema “Uma cidade, uma serra, memórias compartilhadas desde os anos 1970” em 2017; “Museus Hiperconectados: novas abordagens, novos públicos” em 2018; “Museus como núcleos culturais: o futuro das tradições” em 2019. Cabe salientar que, essas atividades são realizadas com o apoio dos servidores da Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Percebemos que essas ações se estendem a outros públicos além do estudantil, uma vez que, em alguns casos, extrapolam o espaço físico do museu e acontecem em ambientes

públicos, como foi o caso da atividade realizada em 2019, em que a programação se deu em praça pública.

Quanto às limitações desta pesquisa, destacamos dois pontos em específico: o primeiro deles diz respeito ao recorte de lugar, visto que esta se voltou apenas para as escolas públicas da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí. Cabe esclarecer que foram deixadas de fora as instituições de ensino estaduais e particulares da região, dado o número de escolas ser muito extenso e inviabilizaria o desenvolvimento da pesquisa. Deste modo, optamos pelas escolas municipais que tiveram como critério de inclusão a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O segundo tem relação com a impossibilidade de aplicação do instrumento de coleta de dados junto aos estudantes, visto que o questionário seria enviado através do endereço eletrônico, o e-mail, e esses não dispunham de *internet*. Assim, para não prejudicar o resultado da pesquisa, foi estabelecido a exclusão do grupo de estudantes, permanecendo apenas o de professores de Arte das escolas investigadas.

Entendendo que esta investigação versa sobre ambientes específicos, o Museu do Homem Americano e as escolas municipais da cidade de São Raimundo Nonato, compreendemos que, diante de tais limitações, novas pesquisas possam ser realizadas de modo a sanar possíveis lacunas em aberto e contribuir, ao seu modo, para novas conclusões, podendo, inclusive, suscitar ações que estimulem, por exemplo, a busca por parcerias para a construção de um material pedagógico que traga orientações a respeito de como o professor pode trabalhar as visitas ao museu, bem como sugestões de atividades que estimulem o diálogo do acervo do museu com os conteúdos escolares.

À guisa de conclusão, destacamos que, em nosso percurso na pesquisa, notamos que a literatura científica remete com frequência para a visita ao museu por parte da escola e seu público escolar, descrevendo como esta deve ser programada, ou seja, o antes, o durante e o depois. No entanto, diríamos que essa relação museu-escola pode ser repensada de vários modos, como, por exemplo, porque não inverter a lógica e pensar formas de o museu ir ao espaço da escola? Assim, trazemos como exemplo o estudo de Camilo (2017) a respeito do projeto “O museu vai à escola: proposta de democratização do Museu Universitário da PUC-Campinas”, que mostrou que tal proposta é viável e muito rica.

Justificamos que essa é uma questão, pertinente, que pode ser caminho para futuras investigações que versem sobre a relação existente entre museu e escola. Uma vez que quando a escola vai ao museu, na maioria das vezes, leva somente uma turma de estudantes. Ao fazer o caminho inverso, isto é, o museu indo à escola, todos os estudantes e a comunidade escolar

(composta por vigias, merendeiras, diretores, os profissionais dos serviços gerais, coordenadores, professores, secretários, etc.) poderiam entrar em contato com o acervo do museu. Essa proposta também se estenderia ao Museu do Homem Americano, visto que este no ano de 2013 com o apoio do Sebrae e o governo do estado do Piauí, realizou no contexto do evento “Piauí-Sampa”, no *Shopping Eldorado* em São Paulo uma exposição que colocou o público em contato com seu acervo, mostrando que essa é uma proposição viável.

Como campo investigativo, lançamos olhar sobre as escolas públicas da cidade de São Raimundo Nonato, no Piauí, Brasil, onde está situado o referido museu, além de nos voltarmos para as propostas educativas desenvolvidas pelo Museu do Homem Americano, com intuito de compreender o processo de relação museu-escola a partir da mediação da arte pré-histórica.

Esperamos que os achados da pesquisa empreendida contribuam para as reflexões acerca do reconhecimento do Museu do Homem Americano como instituição não-formal de ensino na arte pré-histórica e sua potencialidade como aliado no ensino e na aprendizagem deste tipo de arte no contexto da escola, enquanto instituição formal, na cidade de São Raimundo Nonato.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**, v. 10, set./dez. São Paulo, 1997. p. 50-56.
- ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, n. 150, nov. 2010.
- ALMEIDA, Rossano Antenuzzi de. MOREIRA, Laélia Portela. **A relação museu/escola e as potencialidades pedagógicas de um museu de artes, 2013**. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/209>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- ANDRADE, Erica Batista *et al.* **A predominância da mulher na docência nos anos iniciais do ensino fundamental** (E. E. E. F. DE APLICAÇÃO CEPES/CG II EM CAMPINA GRANDE- PB), 2013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_428_f9015ac38724cb088dcff46b926052cc.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação: emoções e racionalidades**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. São Paulo: DP&A, 2000.
- ANGELI, Margarida Nilma Barreto. **Museus por teimosia: uma análise da utilidade dos museus de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252154>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- BACKX, Isabela Soraia. **A Produção de Discursos sobre Homem e Humanismo no Museu do Homem Americano e no Musée de L’homme**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331786> . Acesso em: 20 maio 2020.
- BARBOSA, Ana Mae *et al.* (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão, SALES, Heloísa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Porto Alegre: Perspectiva/Iochpe, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. E-book. versão online. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação e o desenvolvimento humano**. Youtube, Rio de Janeiro, 29 de abril 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBHnPPgNLMM>. Acesso em: 29 maio 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão *et al.* (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; VIEIRA, Andréia Maria de Sousa. A aula-passeio com experiência vivida: Freinet no ensino superior. **Rer. Int. de Form. de professores** (RIFP), Itapetininga, v.4, n.4, p. 79-91, out./dez., 2019.

BELTRÃO, Renata. **Nova definição de museu: consulta pública**. 2021. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2211>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BORGES, Síria Emerenciana Nepomuceno. Restos de Memória: as pinturas rupestres na Serra da Capivara. *In*: INSTITUTO CAMILO FILHO. **História da arte e arquitetura no Piauí**. Teresina: [s.n.], 2005. p. 202-211.

BOSSLER, A.; NASCIMENTO, S. *Modus operandi* do professor em situação de visita a espaços museais: práticas e ritos preparatórios, ao longo e após a realização da visita, **Ensino Em Revista**, v. 20, p. 95-110, 2013.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alan. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2007.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Desafios e perspectivas para educação museal. *In*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade de Brasília**. v. 6, n. 12, p. 54-67, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16332>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL, Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Estatuto de Museus. Brasília, DF: Casa Civil.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Medida provisória nº 442, de 30 de novembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2017. Seção 1, p.1-6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Mpv/442.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRITO, Sávio Breno Pires *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI, **Revista Visa em debate: sociedade, ciência e tecnologia**, 2020, 8(2): 54-63.

BRULON, Bruno. Caminhos da Museologia: transformações de uma ciência do museu. **Senatus**, Brasília, v.7, n. 2, p. 32-41, dez. 2009. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/183232>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRULON-SOARES, Bruno César, CARVALHO, Luciana Menezes de; CRUZ, Henrique de Vasconcelos. O nascimento da Museologia: confluências e tendências do campo museológico no Brasil. *In:* Aline Montenegro Magalhães, & Rafael Zamorano Bezerra. **90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012)**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p. 242-260.

BRUNO, C. **Museologia e Museus:** os inevitáveis caminhos entrelaçados. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 25, ULHT, Lisboa, p. 5-20, 2006.

CAMILO, Janaína Valéria Pinto. Projeto O museu vai à escola: proposta de desenvolvimento do Museu Universitário da PUC-Campinas. *In:* **anais XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- contra os preconceitos: história e democracia**. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502628740_ARQUIVO_Textoanpuhfinal.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. A função social dos museus. *In:* **Canindé-Revista do Museu de Arqueologia de Xingó**, Sergipe, n. 9, p. 169-187, jun. 2007. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9538/2/Caninde_9.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

CARVALHO, Luciana Menezes; LOPES, A. dos R. Planejando um museu em um mundo em transformação: novos desafios, novas inspirações. *In:* IV Semana Nacional de Museus na Unifal-MG, 2012, Alfenas. **Anais da IV Semana Nacional de Museus na Unifal-MG**, 2012. p. 14-24.

CASANOVA, Françoise Julien. Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversional em presença direta. *In:* BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 105-120.

CASTRO, F. **O que é educação museal**. 2017. Disponível em: <http://educacaomuseal.org/iniacutecio/o-que-e-educacao-museal>. Acesso em: 04 set. 2020.

CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 18-40, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729>. Acesso em: 04 set. 2020.

CERÁVOLO, Suely Moraes. Delineamento para uma teoria da museologia. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, N.Sér. v.12, p. 237-268, jan. /dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v12n1/19.pdf>. Acesso em 06 ago. 2020.

CHAGAS, Mário de Sousa *et al.* (org.) Museus e públicos jovens: percepções e receptividades. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio- PPG- PMUS**, Unirio/MAST, v.3, n.1, p. 49-66, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em: 20 maio 2020.

COA PARQUE. **Museu**. Disponível em: <https://arte-coa.pt/museu/>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COSTA, Luciana Ferreira da. **Museologia no Brasil, século XXI: atores, instituições, produção científica e estratégias**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Ciência /Especialidade Museologia) - Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2017. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21966>. Acesso em: 31 jan. 2021.

COSTA, Luciana Ferreira da. **Museologia no Brasil, século XXI: atores, instituições, produção científica e estratégias**. João Pessoa: CCTA, 2018.

COSTA, Luciana Ferreira da; NUNES, Maria de Fátima; CURCINO, Alan Curcino. Usabilidade e curadoria digital da visitação em 360º promovida pelo projeto era virtual: o museu vale. *In*: MAGALHÃES, Fernando Magalhães; COSTA, Luciana Ferreira da; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Francisca; CURCINO, Alan Curcino. (Org.). **Museologia e Patrimônio**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2019. v. 2. p. 176-210.

COSTA, Robson Xavier da. **A percepção ambiental em museus paisagens de arte contemporânea: a legibilidade dos museus Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal avaliada pelo público/visitante**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12320>. Acesso em 06 ago. 2020.

COSTA. Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da; WAZENKESKI. Verlaíne Fátima. A importância das ações educativas nos museus. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 64-73, jul./dez. 2015.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão *et al.* (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COUTINHO, Roberta Saraiva. **O futuro [conceitual] dos Museus**. Youtube, Paraíba, 18 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tH396Q35W8w&t=1104s>. Acesso em: 18 maio 2021.

CRUZ, Sara Vasconcelos; COSTA, Robson Xavier da. **Travessias dos sentidos: estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza (CE)**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CURY, Marília Xavier, Comunicação museológica em museus universitários: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia- USP. **Revista CPC**, São Paulo, n.3, p. 69-90, nov. 2006/abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i3p69-90>. Acesso em: 20 maio 2020.

CURY, Marília Xavier, Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino Em Re-vista**, v.20, n.1, p. 13-28, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206/12747>. Acesso em: 06 ago. 2020.

CURY, Marília Xavier. Museologia- marcos referenciais. **Cadernos do CEOM**, ano 18, n. 21, dez. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2271/1353> . Acesso em: 20 maio 2020.

DESVALÉES. André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave da Museologia**. São Paulo: Armand Colin, 2013. Disponível em: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

DINIZ, Mariana. Para a história das mulheres na Pré-História: em torno de alguns atributos do discurso. **Promontoria**, Ano 4, Número 4, 2006. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/7136>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DUARTE. Alice. Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Gaduação em Museologia e Patrimônio- PPG-MUS Unirio/MAST** - vol. 6, n. 1, 2013.

FÁVERO, Osmar *et al.* (org.) **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 1980. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002520.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2020.

FAY, Cláudia Musa. Museu: lugar de memória e de construção do conhecimento. *In*: SIVEIRA, Andréa Reis da; CAPRA FILHO, Luiz Armando (org.). **O papel dos museus de história no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Museu Julio de Castilhos, IEL, CORAG, 2010. p. 72-77.

FERRAZ, Maria H. C de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria H. C de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio-PPG-PMUS**, Unirio/MAST, v. 4, n. 2, p. 111-130, 2011. Disponível em: <http://revistamuseologiae.patrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em: 20 maio 2020.

FOTENELE, Sérgio. Museu do Homem Americano no Piauí mostra utensílios com cem mil anos. *In: IPHAN*, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1690/museu-do-homem-americano-no-piaui-mostra-utensilios-com-cem-mil-anos>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FREITAS, Sicília Calado. Museus, acervos e mediação por uma perspectiva educativo-transgressora. *In: II Ciclo de palestras da disciplina – Estudos sobre Patrimônio e museus*. Youtube, Paraíba, 28 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IMwq2ZOq9W8>. Acesso em: 31 maio 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. 4. Ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. **Fumdham**. 2021. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. **Instagram**. 2021. Disponível em: @musedohomemamericano. Acesso em: 20 maio 2021.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. **Museu**. 2009. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. **Pesquisas**. 2021. Disponível em: <http://fumdham.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

GABARDO, Cláudia Valéria. HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo. *In: LEITE, Maria Isabela; OSTETTO, Luciana E. (org.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social, **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMBRICH. E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMBRICH. E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

GONÇALVES, Rosa Maria. **Do outro lado do espelho**: fundamentos teórico-poéticos para o Museu do Homem Americano. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.unirio.br/ppg-pmus/rosa_maria_goncalves.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Cadastro nacional de museus**. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/sistemas/cadastro-nacional-de-museus/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Educação museal**: experiências e narrativas. Brasília: IBRAM, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 21/08/2021.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/791a/abac9b61c411df46cdea4a1501c1a32d656a.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

JANSON, H. W. **História Geral da arte**: o mundo antigo e a Idade Média. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony E. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JANSON, Horst Woldemar; DAVIES, Penelope JE. **A Nova História da Arte**: a tradição ocidental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAGE, Maria Conceição Soares Meneses. NASCIMENTO, Ana Luisa Meneses Lage do. Arqueologia no Piauí: um breve histórico. *In*: CAVALCANTE, Francisca Verônica. LAGE, Maria Conceição Soares Meneses. CARVALHO, Maria do Amparo Alves de. SILVA,

Márcio Douglas de Carvalho e. **Religiões, ritos e patrimônios culturais** – Teresina: EDUFPI; Cancioneiro, 2021.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEAL, Noris Pacheco Martins. A pesquisa nos museus: uma realidade?. *In*: SIVEIRA, Andréa Reis da; CAPRA FILHO, Luiz Armando (org.). **O papel dos museus de história no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Museu Julio de Castilhos, IEL, CORAG, 2010. p. 49-61.

LEITE, Maria Isabela; OSTETTO, Luciana E. (org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEROI-GOURHAN, A. BAILLOUD, Gérard. CHAVAILLON, Jean. LAMING-EMPERAIRE, Annette. Pré-história. Trad. Josefa Uratguka e Caio Del Rio Garcia. São Paulo: Pioneira: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Marisa. Museu, para quê? Compreensões sobre o Museu do Homem Americano. **Revista Rua**, v. 26, nº II, p. 591-614, Campinas- São Paulo, nov, 2020. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa/294-museu-para-que-compreensoes-sobre-o-museu-do-homem-americano>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LOPES. Margaret Maria. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 40, dez., 1991.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. *In*: Ana Mae *et al.*(org.) **Arte/educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-39.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, Gloria Alejandra Guarnizo. **O (não) lixo na era do consumo: museu, cidade, arte**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Florianópolis, SC. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191166>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MAGALDI, Monique B.; BRULON, Bruno; SANCHES, Marcela. Cibermuseologia: as diferentes definições de museus eletrônicos e a sua relação com o virtual. *In*: MAGALDI, Monique B.; BRIOO, Clóvis Carvalho (Org.). **Museus & museologia: desafios de um campo interdisciplinar**. Brasília: FCIUNB, 2018. p. 135-155.

MALTÊZ, Camila Rodrigues *et al.* Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio cultural. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: http://www4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110023.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

- MARANDINO, Martha. Interface na relação museu-escola. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 18, n. 1: p. 85-100, abr. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6692>. Acesso em 14 de set. 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas A.S. 2002.
- MARTIN, Gabriela; ASÓN, Irma. A tradição Nordeste na arte rupestre do Brasil. Clio- Série Arqueología, **Anais da X Reunião Científica da SAB**, n.14. Recife: UFPE, 2000.
- MARTINS, L. C. (Org.); NAVAS, A. M; CONTIER, D.; SOUZA, M. P. C. **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros**. 1. ed. São Paulo: Percebe, 2013.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MIR, Carmen Lidón Beltrán. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão *et al.* (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 85-102.
- MORAIS, Carina Siqueira de. FERREIRA, Helaine Sivini. O Museu do Homem Americano e o seu discurso museológico. In: **XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Natal- Rio Grande do Norte. 25 a 28 jun. 2019. Disponível: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/listaresumos_1.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.
- MOUTINHO, Mário. Roda de conversa pela democratização dos museus. In: **Museus para a Igualdade: diversidade e inclusão**. Youtube, Lisboa/Brasília, 17 maio. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eVh_3uZw8FY . Acesso em: 31 jan. 2021.
- MUSEO DEL LOUVRE. **Visita**. Disponível em: <https://www.louvre.fr/es/visita> . Acesso em: 20 maio 2021.
- MUSEU DO AMANHÃ. **Visita virtual**. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/tourvirtualpratodomundo/> . Acesso em: 20 maio 2021.
- NASCIMENTO, Silvana Sousa do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para museus. In: **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. p. 231-250.
- NEVES, Mary Yale Rodrigues. BRITO, Jussara Cruz de. MUNIZ, Hélder Pordeus. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. **Cad. Saúde Pública** 2019. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35suppl1/e00189617/pt/>. Acesso em: 21 out. 2021.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

OLIVEIRA, Guilherme Cordeiro da Graça de; GUIMARÃES, Palloma dos Santos de Araújo; MONTEIRO, Patrícia. A escola vai ao museu: ações e percepção dos professores neste percurso. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.** Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 231-247, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Leila Graziela Costa. **O distanciamento do público adulto dos museus na cidade de São Paulo.** Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OOSTERBEEK, Luiz; CURA, Sara; CURA, Pedro. Educação, criatividade e cidadania no Museu de Arte Pré-histórica de Moção. **Revista de Arqueologia**, p. 103-110, 2006.

ORIÁ, Ricardo. **Educação patrimonial: conhecer para preservar.** Portal Educacional, (S.l.:entre 1999 e 2009). Disponível em <http://www.educacional.com.br/articulistas/articulista0003.asp>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OTT, Robert William, Ensinando crítica nos museus. *In:* BARBOSA, Ana Mae Barbosa (org.). **Arte-educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 113-141.

PEREGRINO, Yara Rosas R. Arte na escola: origens e aplicações da metodologia triangular. *In:* PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; MARINHO, Vareildo. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p. 57-65.

PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: a conquista cotidiana da cidadania plena. *In:* PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; MARINHO, Vareildo. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 23-28.

PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; MARINHO, Vareildo. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995.

PEREIRA, Betriz de Oliveira. VALLE, Mariana Guelero. O discurso museológico e suas tipologias em museus de história natural. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvvHsXfj6hbnYPChmMfRP9q/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PEREIRA, Eva Waisros. Educação para a cidadania, escola museu e cidade. *In:* **Jornada do Patrimônio 2021.** Youtube, Paraíba, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AwF8OEE0xkc>. Acesso em: 24 ago.2021.

PESSIS, Anne-Marie. **Imagens da pré-história: Parque Nacional Serra da Capivara.** São Raimundo Nonato, PI: FUNDHAM, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científica.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUS, André. **Arte pré-histórica do Brasil**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

PROUS, André. As categorias estilísticas nos estudos da arte pré-histórica. Arqueofatos ou realidades? **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 3: 251-261, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmaesupl/article/view/113472/111427>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RAMOS, Alexandre Dias (org.). **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

RIBEIRO, José Alberto. Sobre a proposta da nova definição de Museu, 2019. In: ICOM PORTUGAL. Notícias. Disponível em: <https://icom-portugal.org/2019/09/10/sobre-a-proposta-da-nova-definicao-de-museu/>. Acesso em: 06 ago 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalismo e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 95-104.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae *et al.* (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Rafael de Oliveira. Escrita e projeto museológico: uma análise a partir do Museo Nazionale Preistorico Etnografico Luigi Pigorini di Roma. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 20, n. 2, p. 133-153, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2018v20n2p133>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. atual. Curitiba: Ibepex, 2007.

RÚSSIO, Waldisa. Museologia e Museu. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.) **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Icom, 2010. v. 1. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/publicacoes-do-sisem-sp/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SÁ, Ivan Coelho de. História e memória do curso de Museologia: do MHN à Unirio. **Anais do Museu Histórico Nacional**, v. 39, p. 10-42, 2007.

SÁ, Ivan Coelho de. **Matrizes do pensamento museológico de Gustavo Barroso**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

SÁ, Ivan Coelho de. Relato de experiência: o tratamento e a organização do acervo documental do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil, Rio de Janeiro. **Revista CPC**, São Paulo, n. 6, p. 142-169, maio 2008/out. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15628/17202>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SANTANA, Sandra. **REM-PB: criação, trajetória e perspectivas**. Google Meet, Paraíba, 29 jul. 2020. Disponível em: meet.google.com/ynq-vbyz-tup. Acesso em: 29 jul. 2020.

SANTOS, Carina Costa dos; OLIVEIRA, Guilherme Cordeiro da Graça de. O comportamento do professor e as visitas escolares ao Museu Nacional: uma análise crítica. *In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)*. Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

SANTOS, Marcos César Pereira. Entre a pré-história e a história: o documento material humano. *Revista Tempos Acadêmicos*, Dossiê Arqueologia Pré-Histórica, n. 11, 2013, Criciúma, Santa Catarina.

SANTOS, Maria Christina Lima Félix. MARQUES, Heitor Romero. CASTILHO, Maria Augusta. Museus e escolas: parceria na efetivação de ações culturais para a formação de público consumidor de cultura. *Multitemas*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 57, p. 39-58, maio/ago. 2019.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov. 2001, p. 137-152.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/cSJ5xdKWRhL9fQTfkQvyJMc/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 04 jul 2021.

SCHUNK, Patrícia Batista. Aulas-passeio na educação infantil: explorando o meio e aprendizagem na prática. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3462-3471, jan., 2020.

SILVA, Susana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. *In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 121-139.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. *In: Barbosa, Ana Mae et al.(orgs.). Arte/educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 40-51.

SOUSA, Wesley Augusto Aguiar de. **Educação em espaço não-formal: uma análise da percepção de professores do Ensino Fundamental**. 2017. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica- RJ, 2017.

SOUTO, Fabiana Lima Vidal. **A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Museu integral, museu integrado: a especificidade latino-americana da Mesa de Santiago do Chile. **ANAIS DO MUSEU PAULISTA**. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-21.

TANUS, Gabrielle Francinne de S. C. A trajetória do ensino da Museologia no país. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v.11, n. 3, maio/jun. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Gabrielle-Francinne-Tanus/publication/335091419_A_trajetoria_do_ensino_da_Museologia_no_pais/links/5d740e26a6fdcc9961b7788f/A-trajetoria-do-ensino-da-Museologia-no-pais.pdf. Acesso em: 11 mar 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOLENTINO, Átila Barbosa. Educadora sim, guia não: caminhos e interfaces entre as políticas de educação patrimonial no Brasil. *In: XII Encuentro Latinoamericano de bibliotecários, archivistas y museólogos*. Youtube, Paraíba, 23 set. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/H6UzEOpYkyc>. Acesso em: 23 set. 2021.

TOLENTINO, Átila Barbosa. Memória e patrimônio na perspectiva da educação patrimonial. *In: Workshop Memória, Patrimônio e Educação*. Youtube, Paraíba, 16 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fug8sLdux_M. Acesso em: 16 ago. 2021.

TOLENTINO, Átila Bezerra; CASTRO, Fernanda. Encruzilhada entre a educação patrimonial e museal: histórico, interfaces e conexões. *In: MAGALHÃES, Fernando Magalhães; COSTA, Luciana Ferreira da; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Francisca; CURCINO, Alan Curcino. (Org.). Museologia e patrimônio*.1, 2020, v. 3, p. 228-264. Disponível em: https://www.ipleiria.pt/eseccs/wp-content/uploads/sites/15/2020/11/Livro_Volume3_Museologia_Patrimonio1.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-36.

TREVIZAN, Anaide. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16361>. Acesso em: 20 out. 2021.

UNESCO, PESQUISA NACIONAL. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. **Museu e museologia**: interfaces e perspectivas, v. 11, p. 83-98, 2009. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/956> . Acesso em: 06 ago. 2020.

VISITAR museus ou galerias de arte pode fazer você viver mais, diz estudo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/visitar-museus-ou-galerias-de-arte-pode-fazer-voce-viver-mais-diz-estudo-24147491>. Acesso em: 31 jan.2021.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>. Acesso em: 07 ago. 2020.

XAVIER, Diana Antonia Louzada; LUZ, Priscyla Cristinny Santiago da. Dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 9, n. 12, p. 290-311, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v9i12.3077>. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12880>. Acesso em: 01 nov. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/ Robert K. Yin. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DO CONTATO DOS PROFESSORES DE ARTE JUNTO AS ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS UFPB/UFPE
MESTRADO EM ARTES VISUAIS



À Unidade Escolar Professor Deolindo Lima

Senhor/a Diretor/a: Inocêncio de Castro Rosário

Ao cumprimentá-lo cordialmente, eu, Naliana Mendes, mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Costa, venho solicitar, para realização de pesquisa com o objetivo de analisar o alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte rupestre, o nome e o contato (E-mail ou telefone) do professor/a que se dedica à disciplina de Arte desta instituição de ensino, para fins de aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário). Ao mesmo tempo, segue, em anexo a essa solicitação, o documento (Carta de Anuência) obtido junto à Secretaria de Educação autorizando esse contato e realização da pesquisa.

Naliana da Silva Mendes

Naliana da Silva Mendes

Guilomar Dias de Negreiros Costa

Diretor/a da Unidade Escolar

Guilomar Dias de Negreiros Costa
Diretora
Portaria 134/2016

*Recebido em
17/05/2021*

São Raimundo Nonato, 17 de maio de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS UFPB/UFPE
MESTRADO EM ARTES VISUAIS



À Unidade Escolar Deputado Edson Dias Ferreira

Senhor/a Diretor/a: Nara Conceição da Silva Nunes Assis

Ao cumprimentá-la cordialmente, eu, Naliana Mendes, mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Costa, venho solicitar, para realização de pesquisa com o objetivo de analisar o alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte rupestre, o nome e o contato (E-mail ou telefone) do professor/a que se dedica à disciplina de Arte desta instituição de ensino, para fins de aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário). Ao mesmo tempo, segue, em anexo a essa solicitação, o documento (Carta de Anuência) obtido junto à Secretaria de Educação autorizando esse contato e realização da pesquisa.

Naliana da Silva Mendes

Naliana da Silva Mendes

Nara Conceição da Silva N. Assis

Diretor/a da Unidade Escolar

UNIDADE ESCOLAR DEPUTADO
EDSON DIAS FERREIRA
CNPJ 01.962.165/0001-07

Rua Dr. Luiz Paixão, S/N Milonga
São Raimundo Nonato - PI CEP 64770-000

São Raimundo Nonato, 17 de maio de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS UFPB/UFPE
MESTRADO EM ARTES VISUAIS



À Unidade Escolar Professor José Leandro Deusdara

Senhor/a Diretor/a: Dionea Gabino dos Santos Pereira

Ao cumprimentá-la cordialmente, eu, Naliana Mendes, mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Costa, venho solicitar, para realização de pesquisa com o objetivo de analisar o alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte rupestre, o nome e o contato (E-mail ou telefone) do professor/a que se dedica à disciplina de Arte desta instituição de ensino, para fins de aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário). Ao mesmo tempo, segue, em anexo a essa solicitação, o documento (Carta de Anuência) obtido junto à Secretaria de Educação autorizando esse contato e realização da pesquisa.

Naliana da Silva Mendes

Naliana da Silva Mendes

Dionea Gabino dos S. Pereira

Diretor/a da Unidade Escolar

Dionea Gabino dos S. Pereira
Diretora
Port. GSE Nº 1547/2017

São Raimundo Nonato, 17 de maio de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS UFPB/UFPE
MESTRADO EM ARTES VISUAIS



À Unidade Escolar Eliacim Mauriz

Senhor/a Diretor/a: Gildete de Matos Ribeiro

Ao cumprimentá-la cordialmente, eu, Naliana Mendes, mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Costa, venho solicitar, para realização de pesquisa com o objetivo de analisar o alcance das ações do Museu do Homem Americano tendo como mediação a arte rupestre, o nome e o contato (E-mail ou telefone) do professor/a que se dedica à disciplina de Arte desta instituição de ensino, para fins de aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário). Ao mesmo tempo, segue, em anexo a essa solicitação, o documento (Carta de Anuência) obtido junto à Secretaria de Educação autorizando esse contato e realização da pesquisa.

Naliana da Silva Mendes

Naliana da Silva Mendes

Gildete de Matos Ribeiro

Diretor/a da Unidade Escolar

Gildete de Matos Ribeiro

Portaria Nº 078/2021

São Raimundo Nonato, 17 de maio de 2021.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ARTE

28/01/2022 15:00

Questionário para professores de Arte

Questionário para professores de Arte

Prezado(a) professor(a),

Pedimos a sua colaboração no que tange o preenchimento deste questionário, que objetiva coletar informações que possibilitem analisar a influência do Museu do Homem Americano como instrumento no processo de ensino e aprendizagem de arte rupestre na cidade de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil. Tal questionário é referente à pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Qualquer dúvida, favor contatar a pesquisadora. Agradecemos a sua colaboração.
NALIANA DA SILVA MENDES- Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV UFPE/UFPB- e-mail: nalianamendes@gmail.com.

Profa. Dra. LUCIANA FERREIRA DA COSTA- Orientadora, Docente do Departamento de Ciências da Informação da UFPB e do PPGAV UFPE/UFPB.

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO *

Marcar apenas uma oval.

- Declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a participação da pesquisa e para a publicação dos resultados.
- Declaro que não quero participar da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não determinar

2022 15:00

Questionário para professores de Arte

3. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 51 anos

4. Nível de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Superior completo
- Pós-graduação lato sensu
- Pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado
- Pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado profissional
- Pós-graduação stricto sensu em nível de doutorado

5. Informe qual a sua graduação (caso sinta-se a vontade):

6. Em qual Instituição se graduou? *

Marcar apenas uma oval.

- UFPI
- UESPI
- UNIVASF
- IFPI
- Outro: _____

28/01/2022 15:00

Questionário para professores de Arte

7. Há quantos anos atua como professor/a? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

8. Renda familiar

Marcar apenas uma oval.

- 1 salário mínimo
- Entre 1 e 2 salários mínimos
- Entre 3 e 4 salário mínimos
- Mais de 5 salário mínimos

9. Com qual frequência o/a senhor/a visita museus ou centros culturais? *

Marcar apenas uma oval.

- Com frequência
- Às vezes
- Nunca visitei

10. Qual o grau de importância o/a senhor/a daria para as atividades extraclasses como, por exemplo: visita a museus, galerias ou centros culturais? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nenhuma importância

28/01/2022 15:00

Questionário para professores de Arte

11. O/A senhor/a acredita que o museu enquanto espaço de educação não-formal, auxilia em sua prática como professor de arte? Comente como: *

12. Como o/a senhor/a percebe a instituição museu? (pode marcar mais de uma opção). *

Marcar apenas uma oval.

- Espaço complementar da escola contribuindo para melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados.
- Motivar os estudantes para a posterior abordagem de diferentes conteúdos programáticos.
- Compensar a carência de recursos didáticos e laboratoriais da escola.
- Oportunizar uma relação teoria e prática.
- Suporte para o ensino realizado nas escolas.
- Espaço onde novas descobertas e reflexões podem acontecer, estimulando inclusive a criatividade e ampliando as visões de mundo

13. O/A senhor/a considera ser importante levar os estudantes para visitar museus? *

022 15:00

Questionário para professores de Arte

14. O/A senhor/a já visitou o Museu do Homem Americano com seus estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

15. Com que frequência o/a senhor/a leva seus estudantes para visitar o Museu do Homem Americano? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre que possível
 Poucas vezes
 Nunca levei

16. Ao visitar o Museu do Homem Americano , qual sua postura no momento da visita? *

Marcar apenas uma oval.

- Participativo, levantando questionamentos.
 Disciplinador, mantenho a disciplina dos estudantes.
 Passivo, prefiro apenas observador.

17. Quantas vezes o/a senhor/a já levou seus alunos ao Museu do Homem Americano? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 2 vezes ao ano.
 3 a 4 vezes ao ano.
 Nunca os levei.

28/01/2022 15:00

Questionário para professores de Arte

18. Comente quais contribuições o espaço do Museu do Homem Americano, promove para o ensino nas aulas de arte, especificamente ao conteúdo de arte rupestre ou arte Pré- histórica? *

19. Quais elementos do acervo do Museu do Homem Americano, podem auxiliar na compreensão do conteúdo de arte rupestre? *

Marcar apenas uma oval.

- A contextualização da Pré-história.
- Os fósseis
- As pinturas rupestres
- Os artefatos utilitários (ferramentas de pedra)
- Todo o acervo

20. Após a visita ao Museu do Homem Americano, o/a senhor/a realiza algum tipo de avaliação da visita para a aprendizagem dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Às vezes

022 15:00

Questionário para professores de Arte

21. Em caso de resposta afirmativa a questão 19. Responda: São realizadas avaliações? Quais?

22. Como o senhor/a avalia a importância para a prática docente, o ensino tendo o bem patrimonial como aliado? *

23. O/A senhor/a considera relevante a parceria entre Educação formal (Escola) e Educação não-formal (Museu), como meio de divulgação e valorização do patrimônio cultural? *

24. Espaço destinado para comentários que desejar realizar acerca da relação escola-museu.

28/01/2022 15:00

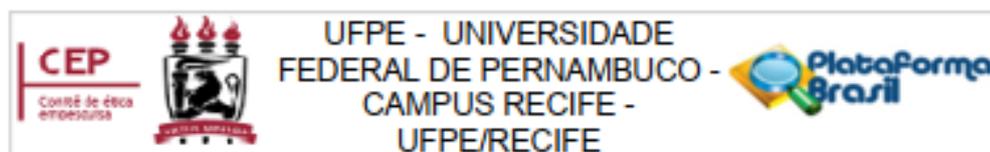
Questionário para professores de Arte

25. Agradeço a sua participação nesta pesquisa! Muito Obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: MUSEU DO HOMEM AMERICANO:
DESCORTINANDO A EDUCAÇÃO MUSEAL SOBRE A ARTE PRÉ-HISTÓRICA EM
SÃO RAIMUNDO NONATO, PIAUÍ, BRASIL

Pesquisador: Nallana da Silva Mendes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37730920.8.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.276.440

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Emenda para correção do título do Projeto de pesquisa para Dissertação do Programa Associado de pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco de Nallana da Silva Mendes com a orientação da Prof.^a Dra. Ludana Ferrelra Costa.

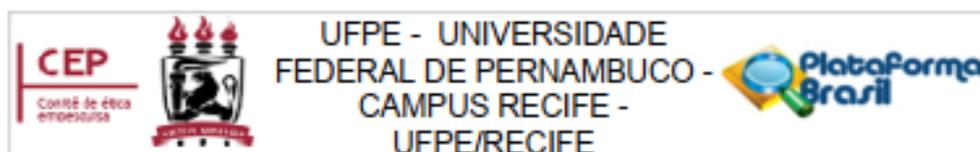
O projeto de pesquisa submetido à apreciação desse comitê, explicita seu objetivo desde o título, qual seja, demonstrar o potencial do Museu do Homem Americano(PI, Brasil) como dispositivo de ensino-aprendizagem de arte rupestre. E para fazê-lo, além de prometer cumprir uma pesquisa bibliográfica, e outra, documental, o projeto pretende aplicar um questionário à 820 sujeitos, precisamente, professores e estudantes das escolas públicas do município de São Raimundo Nonato, PI. Espera-se, com a análise dos mesmos, demonstrar o potencial pedagógico do museu em tela.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a influência do Museu do Homem Americano como instrumento no processo de ensino e aprendizagem de arte rupestre na cidade de São Raimundo Nonato no Piauí, Brasil.

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.276.448

Assentimento / Justificativa de Ausência	SSORES.pdf	17:25:07	Mendes	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_NALIANA_MENDES.pdf	10/09/2020 17:24:48	Naliana da Silva Mendes	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENOR_7_A_18_ANOS.pdf	10/09/2020 17:24:15	Naliana da Silva Mendes	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_VINCULO_UFPE.pdf	09/09/2020 19:47:00	Naliana da Silva Mendes	Acelto
Outros	CURRICULO_LATTES_NALIANA_MENDES.pdf	09/09/2020 19:35:56	Naliana da Silva Mendes	Acelto
Outros	CURRICULO_LATTES_LUCIANA_COSTA.pdf	09/09/2020 19:35:33	Naliana da Silva Mendes	Acelto
Declaração de Pesquisadores	TERMOS_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	09/09/2020 19:30:50	Naliana da Silva Mendes	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 07 de Março de 2022

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br