

O imaginário sociomuseal de sujeitos participantes de uma ação extensionista

Daniel Cardoso Alves¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar o imaginário social de sujeitos acerca do Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFGM). Para tanto, parte de uma ação extensionista desenvolvida, em 2018, entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *campus* de Belo Horizonte (FaE-CBH/UFGM), e o MHNJB/UFGM. Dentre os encontros promovidos por essa ação, o denominado “Espaços educativos para além da sala de aula”, por sua temática, relaciona-se diretamente com a pesquisa que aqui se apresenta. Os sujeitos desta pesquisa constituíram-se de participantes desse encontro, aos quais, valendo-se de uma abordagem qualitativa e apoiando-se nos instrumentos metodológicos elaboração de representações semióticas e questionário estruturado, perguntou-se: Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFGM? Dentre as reflexões realizadas, concluímos que atividades em espaços não escolares, como o museu, respondem a demandas sociais concretas de formação humana e acadêmica.

Palavras-chave: Espaços não escolares. Formação. Imaginário social. Museu. Representações sociais.

The sociomuseal imaginary of subjects participating in an extension action

ABSTRACT

This article aims to problematize the social imagery of subjects about the Museum of Natural History and Botanical Garden of the Federal University of Minas Gerais (MHNJB/ UFGM). To do so, it is part of an extension action developed in 2018 between the Faculty of Education of the State University of Minas Gerais, Belo Horizonte campus (FaE-CBH / UFGM), and MHNJB / UFGM. Among the meetings promoted by this action, the so-called "Educational spaces beyond the classroom", by its theme, is directly related to the research presented here. The subjects of this research were constituted of participants of this meeting, who, using a qualitative approach and based on the methodological instruments elaboration of semiotic representations and structured questionnaire, asked: What is his look, at first glance, about the MHNJB / UFGM? Among the reflections, we conclude that activities in non-school spaces, such as the museum, respond to concrete social demands of human and academic formation.

Keywords: Non-school spaces. Formation. Social imaginary. Museum. Social representations.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciências Ambientais, Especialista em Análise do Espaço Geográfico e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: dca.uemg@gmail.com

El imaginario socio-museal de los sujetos que participan en una acción de extensión

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar el imaginario social de sujetos acerca del Museo de Historia Natural y Jardín Botánico de la Universidad Federal de Minas Gerais (MHNJB / UFMG). Para ello, parte de una acción extensionista desarrollada, en 2018, entre la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Minas Gerais, campus de Belo Horizonte (FaE-CBH / UEMG), y el MHNJB / UFMG. De entre los encuentros promovidos por esa acción, el denominado "Espacios educativos más allá del aula", por su temática, se relaciona directamente con la investigación que aquí se presenta. Los sujetos de esta investigación se constituyeron de participantes de ese encuentro, a los cuales, valiéndose de un abordaje cualitativo y apoyándose en los instrumentos metodológicos de elaboración de representaciones semióticas y cuestionario estructurado, se preguntó: ¿Cuál es su mirada, a primera vista, sobre el MHNJB / UFMG? Entre las reflexiones realizadas, concluimos que actividades en espacios no escolares, como el museo, responden a demandas sociales concretas de formación humana y académica.

Palabras clave: Espacios no escolares. Formación. Imaginario social. Museo. Representaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, ancorado na ideia de que “a instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar” (IMBERNÓN, 2011, p.8), tem como objetivo problematizar o aparente imaginário social de sujeitos participantes de uma ação extensionista, vinculados profissional e/ou academicamente com o ensino formal, acerca da função educativa do museu, enquanto espaço não escolar de aprendizagem (ENEA).

O interesse pela temática reside no fato de que, na contemporaneidade, nota-se a emergência de discursos em defesa de espaços educativos que, apesar de não serem caracterizados como formais de ensino, potencializam e (re)significam os sentidos dos espaços formais de ensino (EFE). Entretanto, em semelhante proporção, há um número significativo de vozes na academia que desprivilegiam a representatividade dos ENEA no cenário socioeducacional. Essas vozes acabam desprestigiando a importância de ENEA, como o caso dos museus, para o desenvolvimento de um processo educativo não reduzido ao mero treinamento generalista de habilidades técnicas, se considerarmos que o processo de escolarização deve envolver eventos e práticas pedagógicas situadas, sem as quais, não se alcançará o contexto social e suas dimensões, pelo que, não abrangerá a vida e a formação de valores humanos que estão, tanto nos espaços escolares, como para além deles.

Os ENEA apresentam-se, assim, como importantes aliados dos EFE para o desenvolvimento de práticas formativas conexas a um contexto de variações sociais, políticas, históricas, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas. Como um dos muitos ENEA, o museu carrega consigo um significado ampliado para uma formação humana baseada em processos educativos variados,

complexos, dinâmicos e integrados com a instituição escolar, tendo em vista que, a educação, ainda que a realidade desvirtue as suas finalidades, tem um sentido social amplo, que vai muito além das superficiais funções de mera alfabetização corriqueiramente a ela atribuídas. Ela faz parte da vida social de forma constante, plena e permanente.

Segundo Freire (1980), no processo de ensino e de aprendizagem, educador e educando não podem jamais limitar-se ao estrito aprendizado de técnicas ou noções abstratas, visto que, conforme Beillerot, vivemos em uma sociedade pedagógica, educativa e do conhecimento, o que evidencia a imprescindibilidade dos ENEA no processo formativo dos sujeitos que não podem estar alheios à complexidade social na qual estão inseridos.

Nesse sentido, o presente artigo refere-se a uma pesquisa que foi realizada com sujeitos participantes de uma ação extensionista, desenvolvida no ano de 2018, entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *campus* universitário de Belo Horizonte (FaE/UEMG-BH)², um espaço de educação formal (EFE), e o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG)³, um espaço de educação não formal (ENF). Essa ação, estruturada em ciclos de formação docente correspondentes aos eixos geradores “Docência: Práticas pedagógicas”, “Infância: Sujeitos da aprendizagem” e “Espaços educativos para além da sala de aula”, propiciou a socioapropriação do espaço natural do MHNJB/UFMG, permitindo aos participantes experimentarem vivências variadas, integradas e conectadas com o meio ambiente, passíveis de aplicação no seu fazer pedagógico, bem como, contribuiu para fortalecer o espaço não escolar como cenário de práticas pedagógicas e produção de conhecimento acerca delas.

A pesquisa intitulada “O imaginário sócio-museal de sujeitos participantes de uma ação extensionista”, adota como material empírico de análise qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a ação extensionista intitulada “Ciclo de Formação Docente no Museu”, admitindo a existência dos três aspectos que integram o MHNJB/UFMG (espaço, tempo e objeto). Ela foi realizada durante a execução do eixo “Espaços educativos para além da sala de aula”, valendo-se, para tanto, do instrumento metodológico de elaboração e interpretação de representações semióticas, exclusivamente, desenhos imagéticos, acerca da principal questão que a permeia: Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG?

² FAE UEMG (PDI 2015-2024): instituição pública de ensino superior do Estado de Minas Gerais, de natureza *multicampi*, atualmente com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, criada, no ano de 1989, por dispositivo de Constituição estadual, elevada à condição de autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, no ano de 1994, por força da Lei Nº 11.539, e acumula quase três décadas de existência.

³ O Museu de História Natural e Jardim Botânico é um órgão suplementar da Universidade Federal de Minas Gerais, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas das ciências naturais. A instituição é considerada a terceira maior área verde da capital mineira, abriga projetos em várias áreas e desenvolve estudos sobre a fauna e flora, projetos artísticos, ações de educação, preservação ambiental e cultural. (LUCINDO, 2014).

Após a aplicação do instrumento referido, os sujeitos foram convidados a responder um questionário estruturado de cinco questões abertas acerca do conhecimento prévio do espaço do MHNJB/UFMG, da percepção da sua paisagem natural preservada e alterada pela ação humana, da vivência como espaço de lazer e da associação com o saber escolarizado, no caso, com o ensino da Geografia. As respostas foram relacionadas com as representações semióticas e interpretadas, de forma complementar, por meio da técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

O artigo estrutura-se em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na sequência, apresentamos o referencial teórico, que permitiu o diálogo posterior com as representações semióticas dos sujeitos acerca do MHNJB/UFMG, bem como com as respostas obtidas com o questionário estruturado, haja vista que, nas suas representações, conforme Moscovici (2004) e Jodelet (1989), imbricam-se elementos cognitivos, afetivos e sociais, os quais são inseparáveis dos percursos e das experiências cotidianas e, por isso, são carregados de significados e sentidos a serem interpretados. O estudo das representações sociais teve como objetivo revelar se o MHNJB/UFMG se configura como um lugar⁴ no processo de ensino-aprendizagem ou simplesmente um espaço como outro qualquer inserido ou fora desse processo, segundo o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

A terceira seção diz respeito ao percurso metodológico, o qual se constituiu em averiguar o imaginário social dos participantes de uma ação extensionista envolvendo um EF (FaE/UEMG-CBH) e um EENF (MHNJB/UFMG), sobre a temática em questão, por meio de representações semióticas e um questionário estruturado, tratados posteriormente com a técnica análise de conteúdo. Autores como Barton & Lee (2015), Kress (2003), Kress & Bezemer (2009), Street (1984, 2006, 2009, 2012) e Jorge e Corrêa (2009) contribuíram com as abordagens do campo da linguagem e dos novos estudos sobre letramento; Jodelet (1989), Moscovici (2004) e Aguiar e Ozella (2006) foram imprescindíveis para a concepção sobre representações sociais, bem como Bardin (1991), no que concerne à técnica adotada para o tratamento dos dados da pesquisa; e Bogdan e Biklen (1994), no que concerne à abordagem qualitativa na aplicação dos instrumentos metodológicos aplicados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do questionário, complementados pelas representações semióticas dos estudantes acerca do questionamento a eles direcionado, cuja análise dessas fontes de informações permitiu apreender as concepções desses sujeitos sobre o tema em questão, com o objetivo de ilustrar e substanciar as interpretações efetuadas com base nos teóricos selecionados, explorados na seção anterior: Freire (1980), Beillerot

⁴ Tuan (1983) aponta que os lugares têm uma aura que faz com que os indivíduos, por meio da experiência e dos processos de rememoração, atribuam-lhes significado e valor (MIRANDA, 2004, p. 65).

(1985), Van-Präet e Poucet (1992), Almeida (1997), Delors (1999), Nascimento e Ventura (2005), Barão (2007), Gardner *et. al* (2007), Ghanem Júnior (2008), Trilha (2008), Gatti (2009), Gohn (2010), Libâneo (2010), Imbernon (2011), Porfírio (2011), Franco (2012) e Tardif (2012).

E concluímos com a quinta e última seção, entendendo que, enquanto os ENEA não forem efetivamente apropriados e utilizados como cenários que, por meio da práxis científica e social dialogam com os EFE, os seus fins formativos e a sua importância para o despertar da consciência crítica e contextualizada da realidade que atravessam as práticas educativas, continuarão, equivocadamente, ignorados em sua relevância para o aprofundamento e a potencialização integradora do processo educativo, o qual não pode estar restrito a tiranias ideológicas e barreiras físicas.

2 O MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL E SUAS FINALIDADES EDUCATIVAS

À sociedade atual urge a tomada da consciência da sua relação com os espaços educativos que produz como resultados do contexto social do qual ela faz parte, haja vista que, concebida como sociedade pedagógica (BEILLEROT, 1985), é preciso lembrar que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos da relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1980, p. 43).

Mas, como falar em sociedade pedagógica (BEILLEROT, 1985) num contexto em que, conforme Gohn (2010, p. 34), os diversos espaços são setorizados como forma de hierarquizá-los, excluindo-se a função educativa daqueles tidos como não escolares? Nessa mesma direção, Ghanem Júnior (2008) esclarece que “[...] o Brasil é um exemplo [...] no qual a separação entre educação formal e não formal é estanque e nítida. Não só pela minuciosa regulamentação legal da primeira em contraste com a última, mas também devido ao alheamento entre ambas.” (GHANEM JUNIOR, 2008, p. 61).

Como possíveis respostas, Imbernon (2011) entende que os processos de formação devem analisar os obstáculos e recuperar o estímulo à qualificação docente para além da sala de aula. Em sentido semelhante, Gardner *et. al* (2007) acrescentam que compreender a dinâmica educativa sob várias perspectivas é importante para uma intervenção social inovadora por parte do professor.

Outros autores como Tardif (2012) e Gatti (2009) também apontam caminhos relacionados ao dilema em questão, corroborando o entendimento de Almeida (1997), segundo o qual, existe uma necessidade de se criar estratégias para que o potencial pedagógico dos ENE, como o caso dos museus, seja mais bem aproveitado, uma vez que, esses espaços podem ser grandes aliados na formação científica e sociocultural dos sujeitos. No que concerne a esse segundo aspecto formativo, a dimensão sociocultural, Nascimento e Ventura (2005) entendem que

Considerar uma exposição interativa [...] supõe uma reflexão a respeito dos processos de aquisição de conhecimento. Representa ter, por hipótese, que uma aprendizagem é possível através da manipulação e do prazer. Para o sociointeracionismo, a construção e a aquisição do conhecimento (e da própria subjetividade) dá-se a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem. Ou seja, o processo de construção do conhecimento não é algo que se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe a ação mediada da linguagem, dos signos e dos instrumentos que exercem o papel de ferramentas psicológicas que mediam a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social. Na medida em que o homem se torna capaz de fazer uso de ferramentas psicológicas e de meios mediacionais ele muda radicalmente sua condição de existência humana pela maior capacidade de inovação cultural. No entanto, para que essa mudança ocorra, a ação mediada do sujeito sobre os objetos necessita ser interiorizada. Esse suposto se apoia na perspectiva Vygotskyana, apresentada na sua Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, que parte da premissa de que internalização é um processo constitutivo da transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, ou seja, antes de uma função psicológica ser interna, esta já foi externa (NASCIMENTO; VENTURA, 2005, p. 451).

Na atualidade, estudos envolvendo a “pedagogia museal” (VAN-PRÄET; POU CET, 1992) têm contribuído para a quebra desse paradigma que historicamente segregou espaços escolares e não escolares. Assim, o museu, um espaço não escolar, ao contrário do que prevalece no senso comum, vincula-se à escola, um espaço escolar, sobretudo, no que se refere à sua emergência enquanto um novo campo, tanto de atuação, quanto de formação do professor, em que

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p. 169).

Enquanto um ENE, o processo educativo que se desenvolve no museu se caracteriza como “[...] produto de uma dialética com várias dimensões [...]. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania” (DELORS, 1999, p. 107), visto que,

Os museus são ambientes que transcendem áreas de conhecimentos e épocas, descrevendo para o pedagógico, um ambiente transdisciplinar de valorosa vivência e gerador de saberes, conseqüentemente, uma excelente ferramenta para o auxílio do desenvolvimento cultural de uma pessoa para um cidadão pleno. (ALVES, 2013, p. 24).

Nessa complexidade, surge a “pedagogia museal” (VAN-PRÄET; POU CET, 1992) que, diante da clássica setorização do fenômeno educativo, enfrenta um duplo desafio: primeiro, ela se insere na ENF, porém, se interconecta com os outros setores da educação (EF e EI); segundo, depara-se com aspectos próprios e não tão evidentes no ambiente da sala de aula – o tempo, o espaço e o objeto. Tais desafios exigem tanto repensar a forma segregada que historicamente domina o processo educativo, como considerar um planejamento que, nem sempre, será possível temporalizar, evitar as interferências do ambiente em volta e ignorar as dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas do acervo inerente ao espaço museal.

Esse duplo desafio decorre de uma concepção histórica de educação centrada no ambiente escolar como o espaço exclusivo da formação humana e isolada da vida em si, que, segundo Trilla (2008), “[...] foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre “educação” e “escolarização”. (TRILLA, 2008, p. 17).

No caminho inverso desse percurso de escolarização do saber, Porfírio (2011), esclarece que “[p]ara entender as formações ocorridas nesses ambientes, é preciso também operacionalizar outro conceito de aprendizagem que extrapole a dimensão cognitiva, porque envolveria outras dimensões, tais como afetividade, a cultura e a sociabilidade do público visitante.” (PORFÍRIO, 2011, p.6). Essa dimensão sociocultural e afetiva da aprendizagem é inerente a espaços “abertos” como os museus, em que as relações interpessoais entre conhecidos desconhecidos, as interferências imprevisíveis ocasionadas por fatores físico-ambientais e humanos, assim como o tempo, cujos “[...] minutos que cada visitante concede a um objeto, a um tema, durante uma visita que poderá ser a única de sua vida” (VAN-PRÄET E POU CET 1992, p. 21), são inevitáveis.

O tempo, o espaço e o objeto são, assim, elementos que caracterizam a especificidade do processo educativo em museus de história natural, os situam no contexto não formal da educação e dinamizam o planejamento das práticas educativas, visto que, segundo Barão (2007, p. 46), “[...] há na educação não formal, uma flexibilização também no uso de espaços, que podem ser criados e recriados nas ações a serem desenvolvidas”.

O espaço do museu, por tanto, potencializa e (re)significa o ensino formal, uma vez que, as práticas educativas não são se encerram no binômio família-escola (LIBÂNEO, 2010). Elas associam-se às dimensões que se imbricam na construção da sociedade (sociais, políticas, culturais,

econômicas, ambientais e tecnológicas) e, nesse sentido, atravessam e ultrapassam o ambiente escolar e a família, compreendendo espaços de educação não formais, dentre eles o museu.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização deste estudo se deu por meio dos procedimentos metodológicos denominados revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Com a revisão bibliográfica, foi possível realizar os levantamentos, as consultas e leituras de artigos, dissertações, teses, capítulos, livros e outras fontes que tratam da temática em estudo, o que subsidiou a construção dos instrumentos de pesquisa para a coleta dos dados e das informações, os quais foram interpretados com base na técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

Na etapa da pesquisa de campo, foram utilizados, como instrumentos, a representação semiótica (elaboração de desenhos imagéticos) e o questionário estruturado. Com relação ao primeiro instrumento, Jodelet (1989) esclarece que

[...] a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as 24 representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente. (JODELET, 1989, p. 695).

Esse tipo de instrumento insere-se no campo dos estudos da linguagem não verbal, que se ampliou com as novas concepções propiciadas pela linguística moderna, cujos teóricos colocaram em evidência o duplo aspecto da língua: o verbal e o não verbal. Para Jorge e Corrêa (2009)

Nos últimos anos, as pesquisas do linguista suíço Jean-Paul Bronckart, difundidas no Brasil principalmente pelo livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (1999), também influenciaram sobremaneira pesquisadores e professores comprometidos com objetos e metodologias das aulas de linguagem. O interacionismo sócio-discursivo embasa-se principalmente no pensamento de Michel Foucault, com suas teorizações sobre as formações discursivas, e Mikhail Bakhtin, com seus postulados sobre a interação verbal e as condições de produção do discurso [...] (JORGE; CORRÊA, 2009, p. 3).

Essa perspectiva interacionista e sociodiscursiva da língua trouxe à baila os novos estudos sobre linguagem e letramento, tendo como principais representantes teóricos Barton & Lee (2015), Kress (2003), Kress & Bezemer (2009) e Street (1984, 2006, 2009, 2012), para os quais as práticas de leitura e escrita avançam do campo restrito da alfabetização em si para uma perspectiva de

letramento enquanto prática situada, evidenciando outros modos de comunicação que se apresentam nos variados contextos espaço-temporais investigados, dentre eles, a imagem como recurso de construção dos significados e sentidos do conhecimento.

Acerca do segundo instrumento, o questionário, a sua adoção justifica-se no fato de que a análise dos desenhos imagéticos elaborados pelos sujeitos da pesquisa, como construções sociais e, por isso, prenes de subjetividades interpretativas, inclusive de todo o processo de produção em si, foi imprescindível, uma vez que, não se buscou uma análise interpretativa restrita às representações imagéticas, mas sim compreendê-las a partir das próprias verbalizações dos sujeitos.

O questionário estruturou-se de cinco questões, as quais abrangeram os seguintes aspectos acerca do MHNJB/UFMG: conhecimento prévio do espaço, percepção da paisagem preservada, natural e modificada pela ação humana, o uso do espaço como lazer e sua relação com o saber escolarizado da Geografia. O objetivo do questionário era apreender a primeira visão dos sujeitos acerca da paisagem do MHNJB/UFMG, a qual Santos (2008) define como:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. [...] A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço. (SANTOS, 2008, p.40).

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se dos participantes do eixo “Espaços educativos para além da sala de aula”, realizado no dia 29/09/2018 como ação do projeto de extensão “Ciclo de Formação Docente”, uma parceria entre a FaE/UEMG-CBH e o MHNJB/UEMG. O critério de seleção baseou-se, nesse sentido, na temática do eixo, o que presumia o interesse dos participantes por processos educativos em ENE, na vinculação de dois espaços distintos de educação, um formal (FaE/UEMG-CBH) e um não formal (MHNJB/UFMG), e na livre e espontânea vontade dos sujeitos em participarem das atividades propostas nessa pesquisa, especificamente, em elaborarem os desenhos imagéticos e responderem ao questionário.

Ao todo, 24 (vinte e quatro) participantes do eixo concordaram em participar da pesquisa que aqui se apresenta, os quais serão identificados pelo símbolo alfanumérico S1 a S24 como forma de preservar as suas identidades.

3.1 O imaginário social dos sujeitos sobre o MHNJB/UFMG

A pesquisa ocorreu durante a realização do eixo “Espaços educativos para além da sala de aula”, ação conjunta do projeto de extensão “Ciclo de Formação Docente no Museu” executada entre a FaE/UEMG-CBH e o MHNJB/UFMG, no dia 29/09/2018, no MHNJB/UFMG.

Os 24 (vinte e quatro) sujeitos da pesquisa constituíram-se de participantes dessa ação extensionista, os quais, quanto ao perfil sociocultural e profissional, caracterizaram-se como: 22 (vinte e dois) licenciados e 01 (um) licenciando. Dos licenciados, 06 (seis) formaram-se em Geografia, 05 (cinco) em Ciências Biológicas, 04 (quatro) em história, 03 (três) em Letras, 03 (três) em Pedagogia, 02 (dois) em Artes Plásticas e 01 (um) em Matemática. O único participante ainda não graduado estava matriculado no curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse perfil formativo revela a predominância de licenciados em ações que focam o processo de ensino-aprendizagem, bem como a presença em maior número de sujeitos pertencentes a áreas de conhecimento que se vinculam diretamente ao espaço e acervo de um museu de história natural. Contudo, conforme afirma Gohn (2010), constata-se um desprestígio de ações educativas desenvolvidas em ENE por sujeitos em processo formativo de instituições de ensino formal, uma vez que, tão somente, um dos vinte e quatro participantes encontrava-se, ainda, em fase de formação.

No que concerne à atuação profissional, apenas 08 (oito) não atuavam como docentes, pelo que, dentre os outros 16 (dezesesseis), 08 (oito) atuavam no ensino fundamental e médio, 04 (quatro) no ensino fundamental e 04 (quatro) apenas no ensino médio. Observa-se que nenhum dos sujeitos atuava na educação infantil, bem como que 15 (quinze) trabalhavam na rede estadual e 01 (um) à rede privada. Constata-se, também, que 15 (quinze) dos sujeitos concluíram os seus cursos em instituições privadas de ensino superior. Esses dados chamam a atenção para o nítido distanciamento de profissionais vinculados à rede privada de ensino formal em relação a atividades extensionistas desenvolvidas em ENE, ratificando, no âmbito privado, o que Trilla (2008) adverte, de forma geral, como extrema escolarização do saber que o isola de espaços para além dos escolares.

A estratégia metodológica adotada para a aplicação do primeiro instrumento, representações semióticas, constituiu-se da formação de grupos corporativos visando o trabalho coletivo, participativo e a busca de soluções conjuntas, com o posterior compartilhamento das ideias dessas representações, tanto de forma oral, permitindo que os sujeitos de determinados grupos socializassem com os demais os métodos traçados, as suas sínteses, as suas conclusões e a busca de consensos, como de forma escrita, quando cada sujeito foi convidado a responder um questionário estruturado. Ao socializarem o processo de produção e suas ideias com o grupo maior, ou seja, com

a totalidade dos presentes, os sujeitos puderam relacionar elementos outros que, nos grupos isolados, não foram evidenciados. Sendo assim, a associação entre os aspectos não verbais e verbais da linguagem foi de fundamental importância para a compreensão do sentido da produção simbólica impresso nas representações, as quais vêm ganhando destaque nas pesquisas sobre os novos estudos da linguagem (KRESS, 2003).

A formação dos grupos foi livre, tendo apenas dois condicionantes, a saber: em todos os grupos deviam estar presentes sujeitos que não conheciam o MHNJB/UFMG e que já o conheciam; e composição de quatro grupos com seis componentes cada, a fim de compreender todos os sujeitos de forma proporcional. Dessa forma, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8, os quais afirmaram ser o primeiro contato com o MHNJB/UFMG, estiveram presentes nos quatro grupos formados.

As falas da socialização dos grupos foram gravadas para a posterior transcrição e análise associada com as respostas escritas ao questionário aplicado e a representação semiótica respectiva.

A análise, de forma geral, das representações produzidas pelos sujeitos, combinada com a socialização oral das ideias e posteriormente escritas no questionário aplicado, acerca do questionamento - Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG? – trouxe à tona seis aspectos que envolvem os debates em torno do processo educativo que se dá em espaços não formais de ensino, como o espaço museal (VAN-PRÄET; POU CET, 1992): espaço “aberto” destinado aos conteúdos escolarizados centrados na figura do professor, simulando a associação com o ambiente “fechado” da sala de aula; a apropriação do espaço para além dos conteúdos escolarizados, inclusive, para o lazer; a apropriação do espaço de forma preservacionista, conservacionista e, também, degradante; as conexões com um mundo que interfere no ensino e no processo de apropriação de espaços não formais de ensino; o acervo como conteúdo escolarizado; e a arquitetura humana presente no espaço.

Coincidentemente, cada grupo focou em um dos aspectos citados, porém, quando da verbalização e das respostas ao questionário, também destacaram aspectos contemplados nas representações de outros grupos.

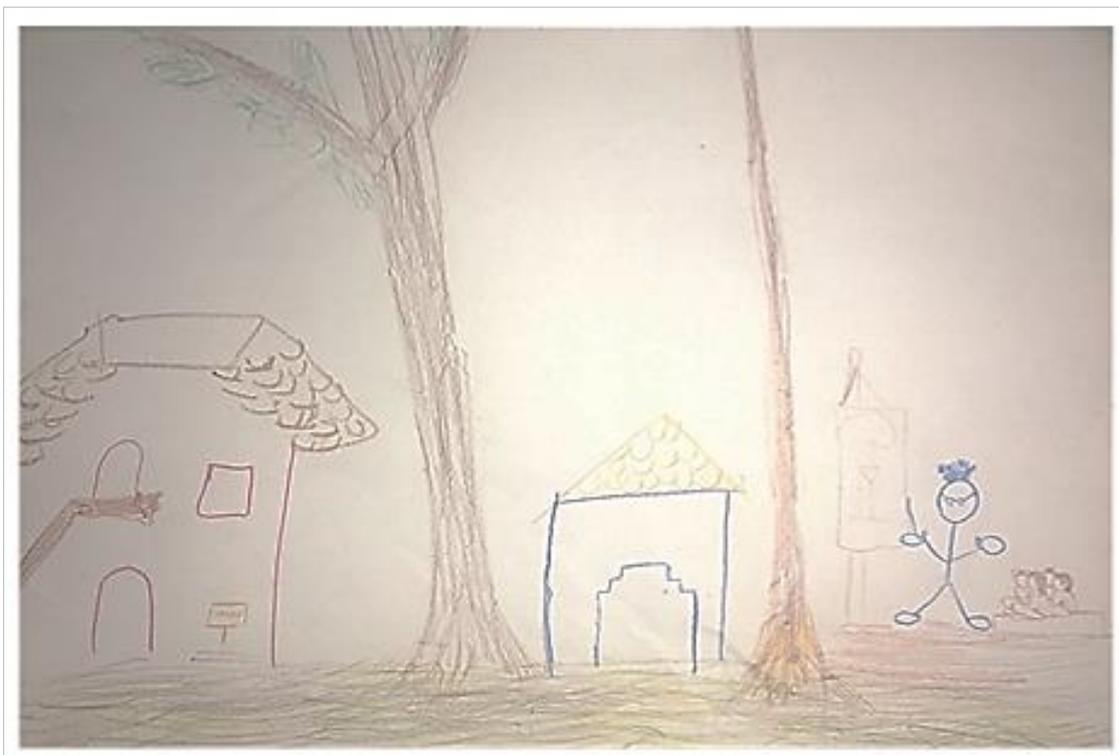
No que concerne às respostas não verbais, combinadas com as verbais (socialização oral e respostas escritas ao questionário aplicado), dos quatro grupos acerca do questionamento realizado, temos o seguinte conjunto de representações e produção de sentidos, segundo os próprios sujeitos integrantes dos respectivos grupos:

Figura 1 - Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG?



Fonte: Grupo 1, 29/09/2018.

Figura 2 - Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG?



Fonte: Grupo 2, 29/09/2018.

Figura 3 - Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG?



Fonte: Grupo 3, 29/09/2018.

Figura 4 - Qual o seu olhar, à primeira vista, sobre o MHNJB/UFMG?



Fonte: Grupo 4, 29/09/2018.

Para o grupo 1, no museu é possível uma aula diferenciada, por se tratar de um espaço natural aberto, em que o professor pode ensinar aos seus alunos de forma conectada com a natureza, focando na conservação e preservação do meio ambiente. Ao socializarem a representação acerca do MHNJB/UFMG, os sujeitos S1, S4, S9, S10, S11e S12, integrantes desse grupo, assim declararam:

O museu aqui é um espaço rico para o professor explorar com seus alunos. Ele pode fazer daqui a sua própria sala de aula. Aproveitando a sua arquitetura e a sua natureza. Sentindo o ar, a calma, o contato com a natureza, ele pode incentivar nos seus alunos o respeito com uso do meio ambiente. Quando simulamos uma sala de aula aqui no museu, entendemos que ensinar e aprender pode ocorrer em qualquer lugar. O coração na árvore significa o cuidado com o meio ambiente que pode ser melhor explorado num ambiente natural. (Grupo 1, 29/09/2018).

Entre os sujeitos do grupo 2 (S2, S3, S13, S14, S15 e S16), prevaleceu o foco no museu como espaço de lazer e demandante de cuidado humano das suas áreas naturais. Segundo o grupo:

O museu é um lugar acolhedor, agradável e que preserva o meio ambiente. Com esse acolhimento se aprende brincando e se preserva o meio ambiente praticando. Diferente da sala de aula, nesse espaço, o professor consegue explicar o conteúdo, demonstrar a sua aplicabilidade de forma leve e prazerosa. (Grupo 2, 29/09/2018).

No que concerne à representação elaborada pelo grupo 3, ao qual vincularam-se os sujeitos S5, S6, S17, S18, S19 e S20, a abordagem do grupo centrou-se nas conexões do museu com o mundo do qual ele é produto. Nas palavras desses sujeitos:

No museu se aprende no e com o mundo. Isso quer dizer que o conhecimento não é isolado, ele está associado com as interferências do homem. Não é porque se está num espaço natural que não vamos ver, por exemplo, latinhas de Coca-Cola em sua mata, construções humanas e a tecnologia. Tudo está aqui de forma convivendo junto. O ensino no museu, por isso, se torna mais rico. (Grupo 3, 29/09/2018).

O quarto e último grupo, composto pelos sujeitos S7, S8, S21, S22, S23 e S24, compreendeu o MHNJB/UFMG como um espaço em que o aprendizado experimentado e concreto é inerente ao seu acervo. De acordo com as falas desses sujeitos:

Desde a entrada, melhor, desde sair de casa para vim a um espaço com este, já se aprende. Entendemos que aqui a gente pode aprender biologia, meio ambiente, geografia, história e tantas outras disciplinas. Plantas endêmicas presentes aqui podem nos ensinar sobre a própria história da migração dos povos, da reprodução dessas plantas, da importância para a fauna e flora, etc. É um ambiente muito rico de conhecimento. (Grupo 4, 29/09/2018).

Do conjunto das representações produzidas pelos sujeitos, concluímos que, segundo estes, o espaço museal interfere na esfera cognitivo-afetiva das pessoas e se constitui como um espaço que

não nega o saber escolarizado, mas que, por suas diferenças em relação aos espaços de ensino formal, potencializa esse saber, ou seja, é um aprender fazendo, vivendo, experimentando, trocando e de forma indissociável com o mundo, dado o seu variado acervo natural e científico, a sua produção e as formas de apropriação socioespacial, nos quais está impresso o agir humano, objeto de constante reflexão.

Acerca da aplicação do segundo instrumento metodológico, o questionário estruturado, dividimos a análise em dois grupos: o dos que desconheciam o MHNJB/UFMG e o dos que já conheciam esse museu.

Assim, das respostas individuais ao questionário aplicado com os sujeitos (S1 a S8) que nunca haviam experimentado estar no MHNJB/UFMG, quando questionados sobre a primeira impressão que tiveram sobre o museu em análise, os sujeitos S1 e S2 responderam: “Bastante arborizado, isolado em relação aos sons urbanos, bem cuidado e com uma boa estrutura que possibilita o aprendizado lúdico” (S1, 29/09/2018); “Lugar acolhedor que nos desconecta do espaço corrido da vida urbana, parece que estamos mais distantes do centro urbano” (S2, 29/09/2018).

Sobre esse mesmo questionamento, porém, centrado no apontamento das possíveis mudanças percebidas desde a última visita ao MHNJB/UFMG, sete (S10, S13, S19, S20, S21, S22 e S24) dos dezesseis sujeitos que já haviam estado no museu entenderam que houve mudanças. Nas palavras de S13 e S20, respectivamente: “O espaço ciências é novo, não conheço o jardim sensorial, as casinhas coloridinhas, aqui no espaço da brita ficava o dinossauro que hoje está lá na entrada, existiam práticas de física e química” (S13, 29/09/2018); “Percebo uma maior estruturação do espaço, tanto física quanto pedagógica, possibilitando uma experiência mais enriquecedora” (S20, 29/09/2018).

Para os outros nove sujeitos (S9, S11, S12, S14, S15, S16, S17, S18 e S23) que, também, já conheciam o MHNJB/UFMG, as mudanças no espaço não foram percebidas, pois “a estrutura do local e a mata permanece com poucas intervenções” (S14, 29/09/2018) e “não houve mudanças expressivas desde a última vez que vim, que foi em 2015” (S17, 29/09/2018).

Apenas dois dos oito sujeitos que não conheciam o MHNJB/UFMG consideraram, ao serem indagados sobre a relação da paisagem do museu e a ação humana, que não perceberam nenhuma interferência. Os outros seis destacaram essa interferência humana na paisagem natural do museu, conforme os seguintes discursos: “construções de casa e pequenos prédios, uso de plantas ornamentais junto as plantas nativas, solo com calcamento de pedras” (S6, 29/09/2018).

A totalidade dos dezesseis sujeitos que já haviam visitado o MHNJB/UFMG afirmaram que a sua paisagem natural se encontra alterada pela ação humana dada a presença de “plantas que não são nativas, construções” (S14, 29/09/2018) e a “interação entre o conservacionismo e o uso voltado

para tal processo. É um espaço humanizado, transformado segundo as necessidades da sociedade em seu entorno” (S16, 29/09/2018).

A respeito da existência de áreas preservadas no espaço do MHNJB/UFMG, quase a totalidade (vinte e dois) dos sujeitos declararam que as mesmas são visíveis, assim exemplificando: “O lago e todo o entorno das áreas sociais” (S1, 29/09/2018); “Pequenas áreas com árvores mais antigas (pequenas pois não andei grandes espaços) ” (S6, 29/09/2018); “Toda a reserva do museu possui preservação da mata atlântica” (S15, 29/09/2018); “As plantas em geral, a vegetação, a lagoa” (S19, 29/09/2018).

Dos dois sujeitos (S18 e S20) que não perceberam a preservação de nenhuma área do MHNJB/UFMG, somente o sujeito S18 justificou, com se transcreve: “temos uma vegetação com predominância de mata atlântica, que embora não seja original se encontra preservada” (S18, 29/09/2018).

Todos os sujeitos, também, perceberam a presença de áreas de lazer e de utilização coletiva no espaço do MHNJB/UFMG, como expuseram os sujeitos S2, S7, S14 e S16, respectivamente: “Espaço da brita/Cantina” (S2, 29/09/2018); “Cantina e trilhas” (S7, 29/09/2018); “Refeitório, ambientes abertos, jardins” (S14, 29/09/2018); “As trilhas, o espaço interativo, o presépio e a exposição de ciências naturais” (S16, 29/09/2018).

Sobre o último questionamento, a associação entre o ensino de Geografia e o MHNJB/UFMG, a totalidade dos sujeitos evidenciaram alguma forma de relação de aprendizagem, dentre as quais: “As paisagens, o solo, a natureza e a vegetação” (S5, 29/09/2018); “Apropriação e modificação do espaço/ relação espaço e ser humano” (S2, 29/09/2018); “Conhecimento do espaço, mineralogia, cartografia, paleontologia e os biomas” (S13, 29/09/2018); “Sim, totalmente, o estudo da paisagem, espaço natural, preservação” (S10, 29/09/2018).

As respostas obtidas com o questionário traduzem, assim, as representações semióticas desses sujeitos, nas quais estiveram presentes signos que abrangeram desde o conhecer e estar no museu, o perceber e apropriar-se desse espaço, às suas potencialidades para o processo educativo, sendo recorrente nas respostas: o museu como espaço “aberto” para a aprendizagem; o museu como um lugar acolhedor e também de lazer e sociabilidade; a necessidade de se apropriar, sem contudo, negligenciar a preservação e a conservação do seu espaço natural e do seu acervo científico, os quais são ricos em conteúdo; e a inseparabilidade do museu das dimensões (sociais, históricas, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas) que constroem a sociedade.

Deve-se ponderar, contudo, que os discursos não esgotam a compreensão dos sentidos e significados desses sujeitos acerca da temática, uma vez que, essa compreensão é constantemente

moldada de acordo com a dinâmica do exercício do pensamento fruto da fluidez das relações humanas que conduzem a apropriação sociocultural dos espaços (AGUIAR; OZELLA, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos, pelo exposto, que ações extensionistas desenvolvidas em espaços não escolares colaboram para o desenvolvimento de novas mentalidades comprometidas com um ensino empenhado em caminhar na direção de um processo de aprendizagem investigativo, reflexivo e transdisciplinar.

Nesse sentido, entendemos que as ações educativas se dão de forma inseparável à vida dos sujeitos, ou seja, estão também fora do espaço escolar. É claro que não se deve negar as especificidades e as potencialidades da instituição escolar no processo formativo, contudo, os ENEA assumem, cada vez mais, um caráter de imprescindibilidade para o processo educativo em sociedades que colocam, em primeiro plano, a aprendizagem e o conhecimento para além de fronteiras físicas ou barreiras ideológicas.

Conforme Libâneo (2010), na clássica setorização da educação (educação formal, não formal e informal), os ENEA compreendem o universo das práticas educativas que não se restringem à escola (educação formal), mas que abrangem toda a vida do sujeito e que, por isso, integram a educação não formal (ENF), a qual, não raramente, é entendida de forma equivocada como negação da educação formal (EF); como explica Gohn (2010, p. 34): “o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis”.

Para Delors (1999, p. 107), assim como para os dois supracitados autores, os ENEA são “[...] produtos de uma dialética com várias dimensões [...]. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania”, pelo que, não opõem à educação formal, ao contrário, neles se desenvolvem ações educativas que se relacionam com aquelas que se dão nos espaços escolares (EE), com as quais estabelecem conexões colaborativas do saber, se complementam, se associam e, portanto, se integram. Em síntese, ENF e EF não se opõem, se complementam.

A partir dessa discussão sobre o conceito de ENEA e sua relação com EF, bem como, com a educação informal (EI), emergem os discursos sobre as potencialidades educativas de ENE, dentre os quais, o museu, e as suas conexões com os EE.

Sob o ponto de vista socioeducativo, acredita-se que, a efetiva inseparabilidade dos setores formais, não formais e informais da educação potencializa a disseminação de ideias e práticas inovadoras do aprender-ensinar-aprender, ampliando as possibilidades de uma formação pautada

em redes interdisciplinares de aprendizagem, bem como, possibilitando o estabelecimento e difusão de experiências e métodos de ensino desenvolvidos em diferentes espaços de aprendizagem, considerados como um braço útil para um processo educativo totalizante, concreto, inovador e que não se encerra na sala de aula.

O imaginário social que se apreendeu dos sujeitos da pesquisa, os quais eram participantes da ação extensionista em comento, é revelador do MHNJB/UFMG como um espaço de aprendizagem a céu aberto, onde é possível experimentar vivências variadas, integradas e conectadas com o meio ambiente, passíveis de aplicação no fazer pedagógico, seja em espaços escolares, seja em espaços não escolares.

Dar visibilidade a esse imaginário significa contribuir para o fortalecimento da compreensão de que espaços não escolares são cenários de práticas pedagógicas e produção de conhecimento que (re)significam os espaços de educação formal, comprovando a possibilidade de uma indissociabilidade exitosa e, por sua vez, quebrando o paradigma da hierarquia entre os setores da educação.

Nesse sentido, este artigo forneceu contribuições para o debate crítico que envolve o reconhecimento e o fortalecimento dos processos educativos que se inserem no museu, um espaço não escolar de aprendizagem com potencial importância para o processo de ensino-aprendizagem de forma ampla, constante e permanente. Assim, as suas contribuições teóricas ancoradas em autores como Beillerot (1985), Delors (1999), Libâneo (2010), Van-Präet e Poucet (1992) ratificaram a compreensão de que: vivemos numa sociedade pedagógica (BEILLEROT, 1985), em que os novos cenários levam a reavaliação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar, haja vista que a ENE se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (DELORS, 1999), o que significa integrar os setores do fenômeno educativo - EF, ENF e EI (LIBÂNEO, 2010), emergindo a Pedagogia museal como um rico campo para a compreensão dos aspectos singulares que envolvem o processo educativo que se dá nos museus - Tempo, espaço e objeto (VAN-PRÄET e POUCKET, 1992). Entretanto, a segregação entre os setores da educação ainda é um desafio que se apresenta. Espera-se que, a multiplicação de ações extensionistas em espaços não formais de ensino, como o museu, contribuam para a efetiva implementação de uma nova abordagem na prática pedagógica e profissional dos participantes, afetando, tanto os seus pares, quanto os seus alunos.

As instituições sociais de caráter formativo necessitam desenvolver mecanismos de fortalecimento, incorporando múltiplas possibilidades de aprendizagens significativas em contextos escolares e não escolares, rompendo com estereótipos de que aprendizagens decorrentes de ENE historicamente arraigadas como não são válidas ou são tidas como inferiores daquelas desenvolvidas em espaços escolares.

Por fim, atividades em ENE respondem a demandas sociais concretas de formação humana e acadêmica. Dessa forma, a ação dos educadores especializados deve se dar, conforme Franco (2012), por meio da práxis científica e social operada com base em concepções pedagógicas e do reconhecimento crítico da realidade que condiciona as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006.
- BARÃO, Cristina de Carvalho. **Entre brumas e concretudes... o museu dinâmico de Ciências de Campinas como imaginante espaço de educação**. 2007. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARTON, David.; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas pedagógicas**. Trad. Milton Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. (Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.
- GHANEM JUNIOR, Elie George Guimarães. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- GOHN, M. da G. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise. (org.). *As representações sociais*, Paris. PUF, 1989.
- JORGE, Gláucia Maria dos Santos; CORREA, H. T. A experiência de ensinar leitura e produção de textos nas modalidades presencial e a distância. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto - Interfaces**, Belo Horizonte. v. I, 2009.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther; BEZEMER Jeff. **Escribir en un mundo de representación multimodal**. In: KALMAN, Judith e STREET, Brian (Coord.) *Lectura, escritura e matemáticas – Diálogos com a América Latina*. Mérida: single XXI, 2009.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCINDO, Nilzilene Imaculada. O Professor no Museu: o que revela uma ação de extensão do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. **Caminho Aberto** - Revista de Extensão do IFSC, v. 01, p. 13-22, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/1543-5739-1-PB.pdf. Acesso em 10 mar. 2019.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, Sylvania Sousa do; VENTURA, Paulo César Santos Ventura. A dimensão comunicativa de uma exposição de objetos técnicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 445-456, 2005.
- PORFIRIO, Luciana Cristina. As perspectivas da educação em Museus na formação continuada dos professores das séries iniciais. **Diálogos Acadêmicos**, v. n,03, p. 01-11, 2011. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627111159.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: EDUSP, 2008. [HUCITEC,1988]
- STREET, Brian. 'Multimodality and New Literacy Studies' Festschrift for Gunther Kress, 2009. Inédito. STREET, B. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores.** Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- STREET, Brian. Entrevista Com Brian Street. Tradução: Gilcinei Teodoro Carvalho. **Língua Escrita.** Belo Horizonte, n.7, 01 Jul. 2009. Entrevista. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=2>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- STREET, Brian. **La graphique et le traitement graphique de l'information.** Paris: Flammarion, 1977.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. **Perspectivas Interculturais sobre o letramento.** Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, SP. Humanitas, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo, Difel, 1983.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PDI_final_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.
- VAN PRAET, M.; POU CET, B. Les musées, liex de contre-éducation et de partenariat avec l'école. **Éducation & Pédagogies**, [Sévres], n.16, p. 22-29, 1992.