

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO
LATO SENSU – GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE DE UM MUSEU
DESTINADO A EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Cátia Bairro Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE DE UM MUSEU
DESTINADO A EDUCAÇÃO INFANTIL**

por

Cátia Bairro Ferreira

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação a Distância
Especialização Latu-Senso em Gestão Educacional, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Dr. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO EDUCACIONAL E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
NO AMBIENTE DE UM MUSEU DESTINADO A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

elaborada por
Cátia Bairro Ferreira

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dra.
(Presidente/orientador)

Cristiane Ludwig, Ms (UFSM)

Leonardo Germano Krüger, Ms (UFSM)

Santa Maria, 22 de Dezembro de 2010.

RESUMO

Monografia de Especialização

Programa de Pós-Graduação a Distância Especialização em Gestão educacional

Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO EDUCACIONAL E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE DE UM MUSEU DESTINADO A EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: CÁTIA BAIRRO FERREIRA

ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de Dezembro de 2010.

Este trabalho apresenta um estudo realizado no ano de 2010, em um Museu Internacional localizado no Rio Grande do Sul. Com o objetivo de buscar um entendimento acerca da vivência que as crianças em idade da Educação Infantil podem estabelecer com a instituição Museu. E assim entender como ocorre a sua participação e os momentos de educação e conhecimento oportunizados pelo mesmo, a partir da visão e ação da direção do Museu. Para tal, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa com entrevista semi-estruturada destinada a direção do Museu como procedimento de coleta a fim de possibilitar a expressão e comunicação sendo que após foi utilizado a análise de conteúdo e formado unidades de análise para a pesquisa. Com este estudo foi possível ter um conhecimento a respeito das visitas realizadas pelo público da Educação Infantil ao ambiente do Museu e entender que toda visita vem a contribuir positivamente para a aprendizagem, sendo que, o Museu pode organizar-se para receber estes estudantes.

Palavras-chaves: Gestão. Educação Infantil. Museu.

RESUMEN

Monografía de Especialización

Programa de Posgrado a Distancia Especialización in Gestión Educativa

Universidad Federal de Santa Maria

LA GESTIÓN EDUCACIONAL Y LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN MEDIO AMBIENTE DE UN MUSEO PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA

AUTORA: CÁTIA BAIRRO FERREIRA

ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

Fecha y Lugar de La Defensa: Santa Maria, 22 de Diciembre de 2010.

Este trabajo presenta un estudio realizado en año de 2010, en el Museo Internacional, su localización es en Rio Grande del Sur. El objetivo es la búsqueda de una atención acerca del contacto que los niños en edad de la enseñanza básica puedan establecer con la institución Museo. Así van a comprender como ocurre suya participación y los momentos de enseñanza y conocimiento oportunizados por lo mismo, partiendo de la visión y acción de la dirección del museo. Para ello, se utilizó una investigación cualitativa, con entrevistas semiestructuradas para la dirección del Museo como un procedimiento de recogida para permitir la expresión y la comunicación. Después fue realizado el análisis de contenido y la formación de unidades de análisis para la investigación. Este estudio permitió tener un conocimiento acerca de las visitas por el público de la enseñanza básica para el medio ambiente del museo y cada visita contribuye positivamente para el aprendizaje, pues el Museo puede organizarse para recibir estos estudiantes.

Palabras-clave: Gestión. Enseñanza básica. Museo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM NOVO AMBIENTE.....	08
2 E A GESTÃO ESCOLAR SEMPRE PRESENTE	16
3 RELAÇÃO MUSEU E ESCOLA	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	35
ANEXOS	40

INTRODUÇÃO

Existe uma tendência que sinaliza, em nossa sociedade, para a necessidade da escola elaborar um trabalho que venha a promover a aprendizagem efetiva e significativa dos seus estudantes, em todos os níveis de ensino, de modo que sejam desenvolvidas atitudes, habilidades e conhecimentos que a contemporaneidade exige. Esse é um trabalho que mobiliza, de forma permanente, todos os integrantes da comunidade escolar para que assim, todos se corresponsabilizem pela gestão do conhecimento e da aprendizagem.

Pensando assim, a escola precisa estar aberta às diversas possibilidades de educação, sejam elas formais ou não-formais, como atividades realizadas fora do muro que delimita a escola, sejam passeios, viagens, visitas aos museus, observatórios e zoológicos, entre outros. E, nesse sentido, Valente, Cazelli & Alves (2005) ratificam que vivemos em uma época marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, o que torna pertinente examinar como a educação formal e a não-formal podem ajudar as pessoas a perceber e entender esses avanços.

Buscando uma compreensão maior em relação às atividades que ocorrem fora do muro escolar, em especial com crianças em idade escolar da Educação Infantil, esta pesquisa foi realizada em um Museu Internacional localizado no Rio Grande do Sul. Museu que em sua história, durante os seus oito anos de existência, já registrou o número de cento e trinta mil visitantes, entre escolas e público independente, mas que apenas no ano de 2009 a Direção do mesmo demonstrou a preocupação em oferecer um espaço temático voltado para Educação Infantil. Sendo assim, é importante um estudo relativo a essa vivência das crianças com o ambiente do Museu. Para tal, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo por sua relevância em responder questões particulares, com o objetivo de poder compreender como ocorre a participação e os momentos de conhecimento na instituição – Museu, através da visão e ação da direção deste.

A pesquisa de caráter qualitativo tem sua relevância por responder a questões particulares e abranger um todo de significados, motivos, atitudes, valores, crenças ou até mesmo aspirações, seus processos e seus fenômenos (DESLANDES, 1994). O mesmo autor ainda acrescenta que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas,

um lado não perceptível, não captável em equações, média e estatística” (p.22). Assim como, a pesquisa qualitativa valoriza a experiência em seu caráter subjetivo, levando em consideração os significados que são atribuídos pelos sujeitos em toda a sua complexidade e diversidade (CHIZZOTTI, 2000).

Dessa forma, o procedimento para coleta de dados ocorreu através de uma entrevista semiestruturada com a direção do Museu selecionado para a pesquisa, levando em consideração a sua estrutura para receber o público da Educação Infantil e com o primeiro contato com o Museu houve o esclarecimento da importância, as implicações e os objetivos desta pesquisa, além de informar sobre os aspectos éticos, o sigilo e o caráter optativo frente à participação da mesma. Sendo assim, após o aceite do participante foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, em duas vias autorizando a pesquisa.

A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita de forma literal a fim de resguardar a fidelidade da pesquisa. Pois as entrevistas se constituem como um instrumento de coleta de dados e possuem a conjectura de possibilitar a expressão e a comunicação de maneira fidedigna das ideias, experiências, representações, vivências, valores, sentimentos e concepções dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2000; LAVILLE, 1999). A entrevista por possuir maior flexibilidade permite obter do entrevistado informações muito ricas e fecundas, assim como uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos e acontecimentos vivenciados (LAVILLE, 1999).

Nesse sentido, após o material das entrevistas ser transcrito, foi utilizado como referência à análise de conteúdo, a fim de empreender um estudo minucioso do seu teor, das palavras e frases, procurando um sentido para assim, desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo e esclarecer as diversas características e extrair uma significação (LAVILLE, 1999). E a análise de conteúdo procura, a partir das falas relevantes, atribuir unidades de análise, a fim de formar categorias temáticas que possam alcançar as características em comum e relacionadas entre si, de elementos, ideias, experiências enunciadas pelo sujeito da pesquisa.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM NOVO AMBIENTE

A educação das crianças se constitui como uma preocupação social, e durante um percurso longo de tempo a educação voltada para elas era considerada uma responsabilidade das famílias, ou seja, do grupo social a que pertenciam. O aprender era envolto ao mundo dos adultos e demais crianças do seu convívio diário, a fim de vivenciar as tradições desse grupo e adquirir conhecimentos necessários para a sobrevivência e as exigências de uma vida adulta. É possível perceber através desse período da história que não houve nenhuma instituição que detinha a responsabilidade de compartilhar e colaborar com os pais e a comunidade frente à educação da criança (BUJES, 2001).

A Educação Infantil no Brasil e no mundo apresentou sua expansão acompanhada da intensificação da urbanização e da estrutura das famílias. E assim, a sociedade se mostra mais consciente da importância das experiências vivenciadas durante a primeira infância. Desse modo, o atendimento escolar das crianças de zero a seis anos passou a ser reconhecido na Constituição Federal de 1988 e pelo viés legal, passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, conforme o artigo 208, inciso IV, em confluência posterior com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990. Sendo que a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei n. 9.394, reafirma essas mudanças e estabelece o vínculo entre o atendimento e a educação dessas crianças (BRASIL, 1998).

Com tudo isso é plausível afirmar que a Educação Infantil, como complementar a convivência familiar, historicamente é um fato recente, como salienta Bujes “este percurso (esta história), por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2002, p. 13). Pois os fenômenos sociais, como a educação, variam conforme a época e vivência na sociedade.

No Brasil e no mundo, o atendimento institucional à criança pequena, apresenta ao longo da sua história divergentes concepções sobre sua finalidade social. Por um período de tempo houve uma concepção de educação assistencialista direcionada as famílias de baixa renda (BRASIL, 1998). E no decurso da história é possível observar que o nascimento da escola e do

pensamento pedagógico moderno pode ser situado entre os séculos XVI e XVII, quando a escola organizou-se devido a situações pertinentes como o desenvolvimento científico, a invenção da imprensa, a implantação da sociedade industrial (BUJES, 2001).

Atualmente, a Educação Infantil, como sendo considerada a primeira etapa integrante da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), busca legitimar a demanda social de educação e cuidado ao desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de até seis anos de idade. Sendo que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (dezembro de 1996), a expressão “Educação Infantil” passou a ser escrita em documentos de lei nacional que visam à educação. Assim, a Educação Infantil assumiu a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos de idade (BASSEDAS et al., 1999). É na atual LDB que a escola assumiu a Educação Infantil como complementar a família e a comunidade, nesse sentido, a escola passou então a ser a responsável pela ampliação dos conhecimentos e demais experiências vivenciadas pela criança.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 garante que a criança e o adolescente possuem direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer com vistas ao seu pleno desenvolvimento pessoal e social. Além disso, o artigo 58 grafa a importância de serem respeitados os valores tanto culturais, como artísticos e também históricos durante todo o processo educacional de crianças e adolescentes. E dessa forma, garantir-lhes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (ECA, 2003). Segundo Santos (2006; p.85) a cultura constitui-se de uma produção coletiva e as “preocupações com a cultura são institucionalizadas e fazem parte da própria organização social”, construindo-se de um legado comum à humanidade em toda a sua riqueza e diferença.

Este mesmo autor ressalta que cada realidade cultural possui uma lógica interna, a qual é preciso ser conhecida para que suas práticas, concepções e transformações façam sentido. E como há interação entre os povos, nações, sociedades e grupos humanos a compreensão da cultura exige essa relevância, e auxilia sobre a própria realidade social. Assim, a cultura associa-se aos estudos, a educação e a formação escolar, algumas vezes referindo-se unicamente a manifestações artísticas como, teatro ou pintura; ou então a cultura diz respeito às festas, cerimônias, lendas de um povo.

Ainda pensando no acesso dos estudantes aos espaços culturais, o ECA em seu Artigo 59 salienta que os municípios, com o auxílio da União, devem estimular e facilitar recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer. Sendo a escola responsável por organizar, sugerir e viabilizar o contato de seus alunos com programações culturais fora do ambiente da instituição.

Os Museus constituem-se de um lugar rico para uma educação destinada às crianças em idade escolar que abrange a Educação Infantil. Sendo que para um desenvolvimento pleno das crianças é importante conhecer as características de cada faixa etária para assim poder garantir que algumas experiências essenciais estejam presentes no planejamento pedagógico (SANTOMAURO & ANDRADE, 2008). Por esse motivo é importante que haja uma programação de atividades no Museu destinada às crianças da Educação Infantil. E, nesse sentido, não podem faltar experiências que envolvam o movimento, a identidade e a autonomia das crianças, assim como a arte, a linguagem oral e principalmente o lúdico.

O termo “lúdico” deriva do latim *ludu* cujo significado é brincar, e o que caracteriza o lúdico é a experiência de plenitude que o mesmo vem a possibilitar a quem o vivencia em seus atos, incluindo os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. E a ludicidade pode estar presente em diferentes situações da vida do ser humano, sendo este adulto ou criança (BOTTI, 2004; SANTOS, 2006b). É por meio das vivências lúdicas, do brincar propriamente dito que as crianças podem se expressar, e podem entender e compreender o mundo, solucionando os seus próprios conflitos e estabelecendo suas relações. Por isso, busca-se a atividade lúdica como um elo entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil.

O lúdico envolve o brincar e a brincadeira, para Faria et al. (2004), a brincadeira pode ser compreendida como um tema transversal, que possibilita o diálogo entre os diferentes campos de conhecimento. A brincadeira é entendida:

[...] como expressão, representação, significação e reinterpretação da e na cultura. O brincar é encontrado nos diferentes grupos humanos e em diferentes períodos históricos. Constitui-se pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e são transformados continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais. Brincando constrói-se conhecimento, apropria-se da cultura, aprende as tradições, revive memórias, combina regras, inventa novos sentidos e significados. É uma linguagem pela qual significamos o mundo através de múltiplas formas de expressão. É um momento de interpretação e comunicação que possibilita a construção de conceitos de várias áreas do conhecimento, a assimilação de papéis sociais, compreensão de relações afetivas, desenvolvimento da imaginação e constitui-se como uma rica

gama de vivências envolvendo os diferentes códigos e linguagens: a expressão corporal, a linguagem verbal e musical (FARIA et al., 2004, p. 2-3).

E o espaço/tempo oferecido pelo ambiente do museu possibilita uma troca, uma construção e uma organização coletiva, e, principalmente de apropriação e reconstrução da cultura. Pois, o museu é “um lugar rico de códigos, símbolos e objetos impregnados de memórias culturais” (FARIA et al, 2004, p. 4) e seria justificável que atividades educativas se manifestassem dentro desse espaço.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico desenvolvido no Museu pode oportunizar conhecimento para a criança em um ambiente diversificado que vem a produzir aprendizagens significativas para as mesmas (FARIA, 2004); ampliar os conhecimentos já iniciados em sala de aula pelos professores; desenvolver e aumentar o vocabulário com o contato com novas palavras e significados, assim como estimular a criatividade e a expressão. Nas palavras de Künzli & Silva (2005) é sempre importante que haja uma adequação da linguagem para a transmissão das informações durante as visitas nos museus, de acordo com o público a ser trabalhado. Destacando que:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 22-23).

É importante pensar nessa possibilidade e, segundo Silva; Cunha (2000), para poder encaminhar um trabalho pedagógico, além de ser necessário o professor observar a sua turma em aspectos que vão desde a individualidade de cada criança até a organização do ambiente em sala de aula, é necessário ter referências teóricas consistentes para fundamentar o trabalho realizado. E isso implica em deixar de lado a acomodação para tentar transformar a educação em um ato contínuo e intencional, na medida em que é um processo. Ao educar, o adulto convive com a criança e vice-versa de modo que se transforma espontaneamente, o que revela que o educar acontece a todo o momento, durante a vida toda e de uma forma recíproca.

Em todas as idades a linguagem proporciona interações com o meio e com os outros, porque os seres humanos interagem consigo através do outro. Segundo Maturana (2001), a linguagem é uma das maiores provas que o homem é cooperação, ela sempre produz resultados. Isto vivendo a relação social, pois não há reconhecimento fora do social.

É preciso ter cuidado porque quando se tem uma linguagem pode não se ter toda a sua significação. Lembrando também que os gestos, as ações, as feições complementam a linguagem, que se torna verbal e corporal ao mesmo tempo. Sendo que através dessa linguagem é possível construir junto com as crianças um conhecimento de mundo, pois o conhecimento não resulta somente de uma ação cerebral ligada a razão, nós somos razão e emoção, emoção e razão o tempo todo, e nós conhecemos de corpo inteiro, nos comunicamos de corpo inteiro e assim produzimos vida, amorosa.

É importante o professor querer organizar o conhecer para assim buscar uma mudança, que se desencadeia a partir de sua ação educativa. E a educação entra com uma possibilidade concreta de diálogo, que sempre é conflito, mas que pode utilizar da linguagem para criar um espaço de reflexão, de convivência, pois é na convivência do discurso que se faz o viver humano. Não existe prática totalmente transformadora, mas sim criadora e o sujeito pode se auto-criar indefinidamente, enquanto eu me modifico o outro também é modificado. E a linguagem tem extrema importância para a prática pedagógica, não sendo uma atividade-depósito de informações, porque deve se efetivar no exercício de conversar¹.

O ato pedagógico deve ser “molhado” por uma intencionalidade vinda do professor de promover a linguagem, a autonomia, a aceitação de si e do outro entre os seus alunos, realizando momentos ricos em diálogo e respeito entre os educandos. Por que

[...] sem a aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e não respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser (MATURANA, 2001, p.31).

¹ Conversa: com (juntos) e versar (conceituar, conferir uma versão), segundo Maturana (2001).

As maneiras para se trabalhar com crianças na faixa etária destinada a Educação Infantil é muito vasta, há obstáculos, mas também existem possibilidades. Apenas o ambiente escolar e a rotina adequada não são suficientes para um trabalho pedagógico de qualidade. O maior desafio está nas mãos do professor, porque ele pode oferecer aos alunos uma educação de qualidade através da sua atuação pedagógica (SILVA; CUNHA, 2000).

Em sociedade ao se relacionar se produz cultura. Por isso é necessário através da prática pedagógica construir uma realidade de modo que o homem fruto desta educação saiba aceitar e respeitar a si próprio e aos outros como legítimos outros, porque sem a aceitação do outro não há socialização e a humanidade se perde (MATURANA, 2001).

Pensando na socialização e educação dos alunos, tanto em sala de aula como em outras atividades educativas, cabe ressaltar segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que todos possuem o direito de ter experiências prazerosas nas instituições. E para tal, é preciso considerar as especificidades que envolvem as crianças de zero a seis anos no que diz respeito às questões afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Sempre avaliando a qualidade das experiências que são oferecidas às crianças e embasadas nos princípios que englobam:

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

O modo como os museus lidam com essas questões de socialização e educação depende de como se organizam no seu trabalho. Para Valente, Cazelli; Alves (2005) os museus de ciência, podem ser vistos por diversas óticas que correspondem às concepções distintas que envolvem a ciência e a tecnologia, assim como a relação que a instituição vem a promover com o seu público. Segundo os estudos dos mesmos autores, quando se busca analisar de maneira detalhada o

campo que envolve os museus de ciência, percebe-se a presença da questão que se direciona ao objeto específico dessa instituição, assim como a sua função.

Sendo que esta questão está diretamente relacionada à abordagem que o museu escolhe seguir, seja ela ontológica com o eixo museológico sendo o real, e seu objetivo em torno da globalidade do universo; ou histórica cujo eixo museológico é o discurso percebido como a construção de uma narrativa coerente entre a história da ciência e da tecnologia, com uma expressiva coleção de artefatos; ou epistemológica, que está ligada aos museus que enfocam a análise, a construção e também o desenvolvimento do discurso científico. Então, a abordagem epistemológica vem a constituir a forma dos museus de ciência que são centrados na experiência científica. E

Nesses tipos de museus, os visitantes têm a oportunidade de protagonizar ações/descobrimientos, ou seja, convertem-se em sujeitos ativos (...) Assim, o público experimenta de forma direta, viva e lúdica o fato científico (VALENTE, CAZELLI; ALVES, 2005, p.193).

Pensando na relação da educação com o processo museológico como uma possibilidade, Santos (2001) afirma ser possível construir conhecimento na troca, na analogia entre os ensinamentos formal e não-formal, mas existe a necessidade de interação entre as diversas áreas do conhecimento. A mesma autora considera que os processos educativos possuem o caráter contínuo e permanente, e assim não se esgotam no âmbito escolar, é preciso reconhecer que a aprendizagem não se reduz ao que é oferecido na escola. Todavia, Faria et al. (2004), entendem que todas as experiências educativas não podem estar restritas ao sistema de ensino formal, e dessa forma, podem ser estabelecidas em múltiplos espaços sócio-culturais, assim como no diálogo que envolve diferentes sujeitos e comunidades.

O fazer museológico deve ser compreendido como um processo, que vem a se caracterizar pelo aproveitamento das ações que envolvem a pesquisa, a preservação e a comunicação; assim essas ações não podem esgotar-se em si mesmas:

[...] para que a museologia seja aplicada, com o objetivo de atingir, por meio da interpretação e uso do patrimônio cultural, o desenvolvimento social e o exercício da cidadania, é necessário que seja aplicada com competência formal e política, ou seja, é necessário desenvolver a face educativa da Museologia. Assim como na educação, o processo museológico é compreendido como ação que se transforma, que é resultado da ação e da

reflexão dos sujeitos sociais, em determinado contexto, passível de ser repensado, modificado e adaptado em interação, contribuindo para a construção e reconstrução do mundo. Daí, o sentido de associarmos o termo processo às ações de musealização, compreendido como a seqüência de estados de um sistema que se transforma, por meio do questionamento reconstrutivo, e que, ao transformar-se, transforma o sujeito e o mundo. A utilização do termo processo permite atribuir, portanto, as dimensões sociais e educativas à Museologia (SANTOS, 2001, p.8).

Dessa maneira, a ação museológica compreendida como ação educativa, caracteriza-se também como ação de comunicação, pois realiza na troca, no diálogo e na interação com os sujeitos sociais em que se atua, a busca de metas e objetivos que não podem terminar na pura aplicação da técnica em si, possibilitando que o sujeito possa ver, expressar e transformar a realidade, qualificada como patrimônio cultural (SANTOS, 2001).

Chagas (1993) afirma que os museus despertam interesse crescente, não só por parte das instituições ligadas diretamente à educação, mas principalmente pelo público em geral e esse interesse impulsiona a criação de novos museus e organização de abordagens museológicas inovadoras. O museu, por ser um órgão difusor da cultura ao grande público, desenvolve uma modalidade não-formal de ensinar ciência que ocorre de maneira paralela ao ensino formal das escolas. Chagas (1993) diferencia a maneira de ver a educação:

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que freqüentam a mesma instituição. A educação não-formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a *educação informal* ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais (CHAGAS, 1993, p. 2).

Nesse sentido é possível, através das iniciativas dos professores em sala de aula, uma união entre a educação formal e não-formal. O que pode oportunizar aos estudantes um acréscimo de qualidade no seu fazer educativo.

2. E A GESTÃO ESCOLAR SE FAZ PRESENTE

Para Libâneo (2005), a pedagogia configura-se como o campo de estudo sistemático das práticas educativas realizadas na sociedade, que não ocorrem isoladas das relações sociais e políticas, e nem culturais e econômicas, pois as práticas educativas não são restritivas apenas a escola e a família. Lisita (2007) em sua resenha afirma que essas práticas educativas ocorrem em todos os contextos, de maneira institucionalizada ou não, o que pode caracterizar a educação não formal. Educação que pode ser vivenciada no âmbito dos Museus, com organização e intencionalidade.

E a escola pode ser vista como o lugar dos processos educativos e a reflexão do seu Projeto Pedagógico é fundamental para entender a sua gestão, pois a

Escola é um espaço e um tempo de produção de conhecimentos, cuja base é a prática da linguagem por sujeitos caracterizados por uma historicidade, subjetividade e individualidade. Portanto, é o lugar onde se produzem interações e, como tal, não é neutro, denota características políticas (FERREIRA, 2007, p. 36).

A produção de conhecimento leva a aprendizagem, que para Weiss (2004) é uma “mudança no ser, no agir, no falar e no pensar” (p. 22), o que implica necessariamente em uma mudança no comportamento, que pode ocorrer em momentos distintos e ser motivada por diferentes objetivos e fatores. Neto (2004) acrescenta que o conhecimento ocorre como um ato de transvasamento em um processo de troca. Dessa forma, a aprendizagem é considerada um processo contínuo e assim pressupõe um movimento dinâmico, existente nas relações estabelecidas, seja no âmbito escolar interno da instituição ou fora desta.

Sendo que a organização e direcionamento do trabalho na escola ocorrem por via da gestão escolar, formando a práxis pedagógica. E o Projeto Pedagógico torna-se indispensável quando está nele todo o processo de gestão e o seu fazer educativo (FERREIRA, 2007).

Pensando no processo ensinoaprendizagem no ambiente educativo, todos os profissionais que atuam junto à instituição escolar estão envolvidos na efetivação de uma unidade de ação da instituição. Tudo deve ser planejado, como por exemplo, os métodos, didáticas e avaliações através do Projeto Político Pedagógico – PPP da

escola. O mesmo também vem a fortalecer os vínculos existentes entre a escola, a família e a comunidade.

É através do PPP da escola que se torna possível conjecturar as condições e limitações da instituição, compreender o seu funcionamento, bem como identificar se existe interação entre os profissionais de uma escola. E assim compreender o quanto o PPP escolar pode contribuir para o processo de ensinoaprendizagem desenvolvido e oferecido na escola, tanto dentro dos muros escolares quanto em um ambiente externo a este.

O Projeto Pedagógico se constitui de um desafio teórico-prático no ambiente escolar, sendo que o mesmo norteia as decisões da escola em seu sistema de ensino, e assim subsidia soluções para problemas existentes. Além de demonstrar as condições éticas, vem a possibilitar situações de interlocução entre todos os funcionários. O PPP favorece a existência de uma reflexão possível frente às práticas educativas e sua contextualização cultural e social, oferecendo uma direção à gestão da instituição escolar.

As questões que envolvem a elaboração e a prática do PPP nas escolas tornam-se um desafio para os educadores. Gadotti (1994) afirma que a escola frequentemente questiona-se sobre si mesma, o papel que desempenha como instituição em nossa sociedade pós-moderna e pós-industrial, pois a multiculturalidade é algo significativo em nosso tempo.

Por nossa sociedade se mostrar pluralista a escola pública se confronta com exigências antes não presentes no seu cotidiano, e assim anseia por uma nova identidade. A qual alcança através de um Projeto Político Pedagógico consistente e sem segmentações, que demonstre coesão social e identificação com a sua rede de diversidades.

Freire (2002) ao falar sobre educação afirma que o ato de ensinar exige do educador uma disponibilidade para o diálogo, uma pré-disposição para as mudanças e o respeito e a aceitação pelas diferenças. Pois cada escola compõe-se do resultado do desenvolvimento de suas contradições.

Além disso, Gadotti (1994) salienta que não é possível construir um projeto sem uma direção política, autonomia e gestão democrática, porque esses elementos já fazem parte naturalmente do ato pedagógico. Seja o Projeto Político Pedagógico da escola um texto formalizado no papel ou um discurso vivido em ações no

ambiente da escola, que se caracterizará de um processo inconcluso e em desenvolvimento.

Para Vasconcellos (2006), o Projeto Político Pedagógico é um documento que se torna um instrumento teórico-metodológico que possui o objetivo de ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Veiga (1996) acrescenta que o PPP cumpre uma função de dar uma direção para a instituição. Para esta autora o PPP se constitui de uma:

[...] ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1996, p.12).

Freire (2002) aduz que seria impossível um educador ser comprometido com o seu fazer sem pensar politicamente. Quanto à dimensão política, Saviani (1983) acrescenta que esta se cumpre na medida em que se realiza enquanto uma possível prática específica pedagógica. Sendo assim, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico torna-se um processo que envolve a todos os atores da instituição, pois é planejado o que se deseja e as intenções de fazer e realizar, determinando o que a escola deseja em termos de educação. O PPP, nessa perspectiva, lança-se além de planos de ensino e atividades diversas (FONSECA; VEIGA, 2002; VEIGA, 1996).

O Projeto Político Pedagógico construído pela escola significa que a equipe repensa e reflete buscando incorporar novas ideias democráticas à ação educativa, o que vem a exigir um compromisso dos profissionais com a escola pública (MAIA, 2009). É através do PPP que a participação dos agentes da escola mostra-se consciente, sistematizada e essencial para o crescimento da escola, é uma metodologia de trabalho que permite uma ressignificação das ações instauradas na instituição de ensino.

Segundo Vasconcellos (2000), ao analisar os manuais pedagógicos na direção, sobretudo, os planejamentos, percebe-se que algumas etapas surgem como características necessárias para o funcionamento da instituição de ensino, as

quais se configuram com o planejar, executar e avaliar. Entretanto, isso não deve interferir na visão de conjunto da aprendizagem, essas são formas de apoio direcionadas às ações educativas.

Pensar na aprendizagem requer pensar em todas as ações que norteiam a prática e o convívio do educador com o seu aluno e de todos os profissionais da educação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Teóricos da aprendizagem sustentam que o desenvolvimento do ser humano resulta do processo de aprendizagem, visto que se configura como uma mudança de longa duração no comportamento através da experiência ou adaptação ao ambiente (PAPALIA & OLDS, 2000). A aprendizagem como o processo de gestão conducente à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, compreensão de competências, valores e atitudes, perpassa o planejamento do PPP escolar, e nos remete a uma visão de homem, sociedade e saber.

Brito (2009) destaca os elementos necessários para que se possa pensar em uma reorganização curricular, que envolve a questão da gestão e a sua relação com a cultura e o clima da escola. A gestão possui uma importância vital frente ao êxito ou fracasso dos projetos na organização escolar, visto que

[...] a gestão vai além de atividades de planejamento, coordenação, controle, avaliação. Neste trânsito, há que se vislumbrar o real modificado pelo ideal sonhado. Uma tautologia reforçadora do que se afirmar: há que se passar do ideal para o real pela ação. Teoria e prática que, num círculo virtuoso, sublinham os saberes necessários para subsidiar o gestor educacional em sua prática individual e coletiva nos enfrentamentos cotidianos (BRITTO, 2009, p. 01).

A gestão, vista desta forma, deve “corresponder ao processo de produção próprio da escola: o pedagógico, e ao produto visado: o aluno educado” (BRITTO, 2009, p. 02), na busca de uma educação de qualidade. Como a cultura eleva a figura do diretor, este, com a sua liderança, deve permanecer atento e proporcionar as mudanças reais e necessárias para o bom funcionamento escolar, visando a evolução desejada e as transformações possíveis e corretas. Muitas vezes necessitando articular um novo conjunto de concepções e construir um modelo organizacional atual. A gestão deve penetrar na essência do clima e cultura organizacional e alavancar novas modificações nas questões curriculares.

Para Lück (2007) a gestão educacional deve considerar uma realidade dinâmica nas escolas, e por isso, imprevisível; a responsabilidade deve ser

compartilhada e dessa forma o processo educativo é alcançado com a valorização da dimensão sócioeducativa e a participação de todos na construção de um Projeto Político Pedagógico que irá direcionar todas as atividades educativas.

Para compreender a gestão educacional atual é preciso saber sobre o seu passado e evolução. A pesquisadora Oliveira (2010), afirma que as reformas educacionais que se iniciaram em décadas passadas no Brasil trouxeram nova regulação das políticas educacionais e muitos fatores podem ratificar essa situação, como:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, situando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, por meio da Lei nº 9424/96; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade [...] Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais forjando adequações segundo os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, presentes nos programas de reforma (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Pensando na história percorrida da administração da educação, Sander (1995) salienta o enfoque jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico. Etapas percorridas até chegar aos dias atuais de administração educacional. O enfoque jurídico presente até as primeiras décadas do século XX possuía características normativas e vínculos com a tradição do direito administrativo romano; já a abordagem tecnocrática, que se instalou devido a movimentos reformistas na administração do estado e na gestão da educação, preocupava-se com a busca de soluções racionais para questões organizacionais e administrativas, sendo assim, a direção detinha o controle de toda a organização, em um sistema individualizado que o professor assumia o controle, e a valorização era da eficiência agregada à produtividade (econômica e material).

Já o enfoque comportamental, que surgiu a partir da década de 1940, com o surgimento da escola das relações, se opunha a teoria clássica e valorizava a motivação humana, a liderança e a comunicação, assim como as dinâmicas de grupo, mas sem deixar de lado a autoridade, a razão e a disciplina e a eficácia na

aquisição dos objetivos e fins pedagógicos das instituições educacionais (SANDER, 1995).

Porém, após a Segunda Guerra Mundial, a gestão passou a ser essencialmente da administração para o desenvolvimento, cuja preocupação envolvia a ampliação socioeconômica e também a procura da melhoria nas condições de vida da população, assim como a busca pela efetividade, e assim a educação era vista como o fator mais importante para este crescimento. No início da década de 1980, devido à crise do enfoque desenvolvimentista, passou-se a observar a presença das ciências sociais na gestão da administração da educação e a busca de uma sociedade mais democrática, esse enfoque sociológico envolve a mais atual preocupação da teoria organizacional e da administração escolar, com a preocupação voltada para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida tanto na educação como na sociedade (SANDER, 1995).

Nesta mesma preocupação histórica, Libâneo (2005) destaca as seguintes concepções de gestão: a técnico-científica e a socio-crítica, composta pelas compreensões auto-gestionária, interpretativa e democrático-participativa. Sendo que na técnico-científica a visão burocrática e tecnicista da escola prevalece e a direção centraliza-se em uma pessoa e as decisões seguem uma hierarquia sendo necessário o cumprimento de um plano previamente elaborado, porém sem a participação dos professores, alunos e demais integrantes da escola.

Para Libâneo (2005) a concepção sócio-crítica à organização escolar é “concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomadas de decisões”, sendo que o processo das tomadas de decisões ocorridas no âmbito escolar “dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração” (LIBÂNEO, 2005, p. 324).

Porém, não se pode esquecer que para este autor essa concepção separa-se em três tipos: 1) a concepção auto-gestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, sem uma direção centralizada e na busca de uma participação direta e por igual de todos os membros da instituição escolar; 2) a concepção interpretativa valoriza as intenções e a interação entre as pessoas na análise dos processos de organização e gestão, e suas práticas são vistas como uma construção social; 3) o enfoque democrático-participativo funda-se na relação orgânica existente entre a

direção e a participação de todos os membros da equipe, e na busca dos objetivos em comum da equipe, sendo que a tomada de decisões deve agrupar todos os envolvidos no processo escolar, sempre valorizando o planejamento, a organização, a direção e a avaliação (LIBÂNEO, 2005).

Sendo assim, tanto Sander (1995) quanto Libâneo (2005) buscam a defesa de uma gestão democrática e proeminência na participação de todos os envolvidos na educação, com responsabilidade e ações concretas. Assim, a gestão escolar que envolve toda a comunidade escolar busca as melhorias e a qualidade na educação. Nesse sentido, Carneiro (2009) acrescenta:

O que podemos observar, concretamente é que, a partir de um processo de gestão democrática, a comunidade escolar – particularmente os gestores – é levada a melhor planejar o cotidiano escolar. Planejamento não só das ações pedagógicas, mas também dos processos financeiros e das relações com os pais e alunos. Dentro desse processo a escola tem condições de ultrapassar seus próprios muros (CARNEIRO, 2009, p. 03).

Oliveira (2010) acrescenta que a gestão democrática implica um trabalho coletivo que envolve a elaboração e o planejamento escolar, assim como dos programas e currículo. Sendo que o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, assim como a participação na gestão, o planejamento pedagógico, entre outras atividades.

Este trabalho escolar tem se re-estruturado nos últimos tempos. Muitas mudanças vem ocorrendo na gestão das escolas, o que mostra uma organização escolar decorrente da adoção do princípio fundamental da gestão democrática, mesmo sem as adequações necessárias para tais transformações (OLIVEIRA, 2010; SARUBI, 2006). Visto que para o ensino público, o princípio de gestão democrática esta expresso no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, sendo reafirmado no artigo 3º, inciso VIII da LDB 9694/96, e ampliado no artigo 12, inciso VI; assim como no artigo 13, inciso I e VI e no artigo 14. (BRASIL, 2000; BRASIL, 1996). Deliberações que carregam em si desafios e mudanças na educação.

Dessa forma, como afirma Sarubi (2006), a gestão democrática, vista como um movimento de renovação educacional, “contrapõe-se a burocracia e ao autoritarismo da administração escolar, socializando o poder e incentivando a participação da comunidade em um processo de construção permanente, um fazer

coletivo constante” (p. 03). O gestor deve promover instrumentos de participação, tanto dos docentes como da comunidade escolar.

Sendo que as constantes mudanças sociais, econômicas e políticas exigem que a escola atenda a essas demandas, e nesse sentido nascem os desafios que devem ser analisados e transformados em ação por toda a equipe de profissionais da instituição. E a escola deve estar de acordo com os interesses que a sociedade atual demonstra, sendo muitas vezes necessária uma re-estrutura do ambiente educacional, pois a “a aprendizagem agora ocupa toda a vida das pessoas, além da escola, adquirem-se conhecimentos em diversos espaços, no familiar, no social e no virtual” (TRES, 2010, p. 02).

3. RELAÇÃO MUSEU E ESCOLA:

Com a análise dos dados da entrevista, estruturaram-se categorias de análise, buscando suas significações e que em seu conjunto apontam para um modo de ver e direcionar o aprender em um ambiente externo a sala de aula. E a seguir seguem as considerações sobre as categorias observadas, a saber: contexto lúdico e atividade prazerosa para o estudante; metodologia e projetos de atendimento ao público da Educação infantil; observação dos momentos de conhecimento; função do Museu.

No que diz respeito ao olhar do Diretor do Museu (DM) frente às atividades realizadas fora da escola é possível destacar a importância do contexto lúdico como propulsor de uma atividade mais prazerosa para as crianças da Educação Infantil e que vem a oportunizar o conhecimento. Atividade esta que vem a se tornar uma experiência para a vida da criança.

Toda a atividade que dê oportunidade [...] para o aluno sair da escola ela torna-se prazerosa, porque o aluno sai daquele ambiente que muitas vezes torna-se monótono durante um longo período, para eles conhecer coisas diferentes [...] quando eles conseguem deslumbrar outras ações educativas fora do ambiente escolar há um despertar maior da consciência de pensar (DM, 2010).

O lúdico é uma experiência de plenitude, na qual a criança pode se expressar e passar a entender e compreender suas vivências (BOTTI, 2004; SANTOS, 2006). Um ambiente que proporciona atividades prazerosas à criança, em especial integrante da Educação Infantil, tem a possibilidade de oferecer a criança o envolvimento com o lúdico e o brincar. Negrine (2008) afirma que psicólogos contemporâneos, como Piaget, Wallon, Vygotsky, entre outros; deram destaque ao brincar da criança, pois foi atribuído um papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano (maturação e aprendizagem) mesmo que “os enfoques tenham diferenças significativas, seja na dimensão que cada um atribui ao jogo, seja em relação ao seu surgimento no processo evolutivo humano” (p.18).

A relação do lúdico com o conhecimento fica clara na exposição da fala a seguir, como algo que complementa a educação em sala de aula e algo que é encontrado no ambiente oferecido pelo espaço do Museu.

Procuramos quando o professor sai do ambiente escolar e leva o aluno até o museu, transformar tudo aquilo que é aplicado muitas vezes em sala de aula, que a função do museu é essa aí, de maneira mais lúdica, mais prazerosa. Então a gente vai falar de química, podemos falar de ciência, podemos falar de biologia, podemos falar de matemática deste contexto lúdico e com ferramentas que o museu dá o suporte. Então a função de sair do ambiente escolar e ir para ambientes culturais, educativos como museus, centro de pesquisa, locais científicos e da maneira como é abordado nesses locais, claro que isso é muito importante para o aprendizado e para a construção do conhecimento do aluno (DM, 2010).

Faria *Et al.* (2004) destacam que “brincando constroi-se conhecimento, apropria-se da cultura, aprende as tradições, revive memórias, combina regras, inventa novos sentidos e significados” (p. 2). E o lúdico, para Antunes (2008) se constitui como insubstituível estratégia para ser utilizada a fim de estimular a construção do conhecimento humano, assim como também na possibilidade de progressão das diferentes habilidades. Nesse sentido, Cunha (2008) acrescenta que o brinquedo, sendo fundamental para o desenvolvimento saudável de todo o ser humano, deve acontecer da maneira mais plena possível, pois são convites para a interação e podem disseminar ideologias, introduzir e desenvolver habilidades, sendo ótimos recursos pedagógicos.

Quanto à observação da participação e dos momentos de conhecimento durante as visitas das crianças ao Museu é possível identificar o quanto o comportamento expresso pelos alunos revela a sua interação com o ambiente e o conhecimento. Como na fala a seguir:

Tu vê pela reação, pela emoção, pelo entusiasmo. Por não querer sair do Museu, a gente observa muito isso, alunos pequenininhos em querer participar, interativos e marca tanto essa participação que muitas vezes o próprio professor diz que eles ficaram uma semana inteira falando na sala de aula sobre isso. (DM, 2010).

Pensando nessa expressão de participação e interação é possível remeter a reflexão que Cely (2009) desperta ao asseverar que “hoje o tempo das crianças é habitualmente saturado por deveres e afazeres, restando muito pouco para as atividades lúdico-criativas” (p. 125) e dessa forma ocorre à diminuição da possibilidade da criança descobrir sua própria maneira de ser, de aprender e construir suas descobertas.

Sendo assim muito importantes esses momentos de interação e participação pelo viés lúdico e pedagógico. Que ocorrem em ambientes externos a sala de aula e

ao interior da escola. Para Cely (2009) é necessário resgatar o lúdico e o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança em sua criatividade, em sua aprendizagem e socialização, sendo assim em todos os ambientes e circunstâncias.

[...] além de ser marcante [...] é um registro que fica na cabecinha do aluno tão, como se fala, tão entusiasmados que muitos alunos no decorrer dos anos até começam se condicionar para algum tipo de área da ciência desde jovem [...] nós temos caso de alguns alunos que se apaixonam tanto pelos dinossauros que hoje já passado alguns anos eles vivem ainda esse entusiasmo, entusiasmo que foi criado, que foi germinado na instituição museu. Isso ficou tão bem acentuado tão bem pontuado no museu que foi despertado pra o conhecimento do aluno que nunca mais ele esqueceu (DM, 2010).

Como afirma Faria *Et al.* (2004), o museu transmite uma memória cultural, e assim, o trabalho pedagógico que ocorre nesse ambiente produz aprendizagens significativas. Aprendizagens que contribuem com o desenvolvimento da criança e podem ser direcionadas e aprofundadas em sala de aula.

Quanto às atividades que atualmente são desenvolvidas no Museu é possível perceber que as mesmas estão sendo direcionadas para estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Mas destaca-se a preocupação da Direção do Museu em adequar uma metodologia diferenciada para cada público e oferecer às escolas, além do espaço fixo da instituição como lugar de aprendizagem, projetos educacionais que se deslocam até as escolas. Como se observa na fala a seguir:

O museu hoje ele atinge todos os níveis estudantis, [...] DESDE a Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio e graduação. Cada grupo de alunos dentro desses níveis eles são adequados a uma metodologia pra entender o assunto que esta sendo falado, sendo que o assunto, a temática ela é a mesma, mas a linguagem, oral e a linguagem visual ela se torna diferente. [...] Então quando nós falamos, por exemplo, de evolução da vida para um aluno acadêmico a gente usa mais termos técnicos. Para o aluno de ensino fundamental eu uso mais uma linguagem acessível, para a Educação Infantil a gente brinca do conhecimento da evolução. E é essa fórmula que tem feito o museu buscar cada vez mais estar diante do meio educacional, esse contexto todo. Que são raros os museus que fazem isso aí. “Que conseguem transmitir toda essa linguagem através dos guias e através das pessoas que orientam dentro da instituição”. (DM, 2010, grifos marcando fala do interlocutor).

Bujes (2001) assevera que o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que na sociedade chamamos de educação, um fenômeno pelo qual o indivíduo, em especial, a criança, passa a inserir-se a cultura na qual é inserida e

também a produzi-la e transformá-la ativamente. As crianças chegam à um mundo já pronto, que é o mundo da cultura, no qual já estão presentes as formas de expressão, as tradições, as histórias, os costumes, entre outros.

Então, as experiências que as crianças vivem são de recriação, pois as mesmas lidam com elementos já presentes no seu grupo de origem, sendo que a criança “não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural” (BUJES, 2001, p.18). Para a mesma autora, a “responsabilidade pela entrada da criança no universo cultural que ela compartilha com o seu grupo social tem, cada vez mais, envolvido outros sujeitos e instituições fora da família” (BUJES, 2001, p.18). Nesse processo, constitui-se de extrema importância a adequação de atividades e da linguagem, a fim de atender o público da Educação Infantil quando em uma visita ao museu ou mesmo quando as atividades do museu ocorrem no interior da própria escola, como mostra o relato a seguir:

E tem no museu, tem os projetos educacionais que VÃO nas escolas que torna até mais prazeroso pros alunos, pros professores. Porque, porque no momento que tu leva um projeto educacional, tu leva um museu na escola tu vai mudar todo aquele ambiente que já esta condicionado ao longo dos anos a mesma coisa [...] levando o museu você vai criar um outro padrão de ambiente, entra o lúdico, entra o emocional, a brincadeira, entra as formas teatrais que o museu representa (DM, 2010, grifos marcando fala do interlocutor).

Ao ponderarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir a criança neste processo e nas experiências dinâmicas. As mudanças que ocorrem com as crianças ao longo de sua infância são importantes e algumas mudanças poderão não se repetir (BUJES, 2001). Então, as experiências da Educação Infantil precisam ser cada vez mais qualificadas e:

[...] incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação (BUJES, 2001, p. 21).

Atualmente, o Museu pesquisado oferece dois projetos que são itinerantes nas escolas, mas a intenção da instituição é poder ampliar essa possibilidade com

novos projetos devidos aos resultados observados pela direção do museu. A partir destes projetos já é possível perceber como as atividades externas à rotina da escola envolvem os estudantes.

[...] nós temos dois projetos, que é evolução e diversidade e o projeto astronomia na escola, onde ambos os projetos tratam com todos os níveis escolar dos estudantes, claro que cada um dentro de uma linguagem apropriada para cada nível escolar. E isso é um sucesso que hoje que o museu tem, essa outra ferramenta, ir nas escolas, além dos alunos vir no museu a facilidade do museu ir nas escolas e fazer o grande diferencial com a sua participação interativa nas escolas de todo o estado do Rio Grande do Sul e este ano também estou atendendo de Santa Catarina [...] desde dois mil e três que nós começamos com o projeto astronomia na escola, hoje dois mil e dez já atingimos a marca recorde no Rio Grande do Sul de mais de setenta mil alunos visitantes onde o museu vai a escola através do projeto astronomia na escola, onde levamos o telescópio, há palestras lúdicas de astronomia, oficina de astronomia, exposições temáticas, montamos um verdadeiro cenário científico, prazeroso, diferente dentro da sala de aula (DM, 2010).

O museu em sua forma itinerante, segundo Piacentini; Fantin (2005), permite que o acervo chegue ao alcance tanto de crianças, como também de jovens e adultos de diversas idades e o mais importante, em diferentes espaços físicos e geográficos. E desde que seja assegurada a instalação em dependências adequadas, parte do acervo do museu pode ser vista em diversas instituições, como a escola, o hospital, a biblioteca e outros espaços, o que garante a acessibilidade e a democratização da cultura.

Pensando que, quando uma escola proporciona a entrada do museu com atividades direcionadas para as crianças, esta mostra que a sua gestão está voltada para um currículo diversificado, com ênfase na cultura. Assim como afirma Brito (2009), o planejamento é parte integrante da gestão educacional e deve retribuir a caminhada pedagógica da escola.

[...] nós tínhamos outro projeto chamado paleontologia na escola que o projeto que nasceu acho que em dois mil e quatro dois mil e cinco que era dar condições aos alunos entenderem a história dos fósseis do Rio Grande do Sul, répteis e dinossauros que esse ano nós mudamos esse projeto e transformamos ele em evolução e diversidade. Porque isso aí? Quando você fala de vida do passado, pré-histórico, você tá falando de um processo de evolução. Então nós temos hoje não somente a paleontologia que vai a escola, deste projeto de evolução e diversidade tem a paleontologia, tem a arqueologia, tem a evolução da vida, onde nós fizemos um show de ciência e tecnologia claro que dentro de cada nível escolar. [...] fazendo show pra eles, entrando numa linguagem na qual eles possam compreender, entender, participar, brincar de fazer ciência, aí se torna prazeroso (DM, 2010).

Como observado na fala anterior, no que se refere ao público da Educação Infantil, a direção do Museu destaca a importância de um trabalho exclusivo e de metodologia específica para que assim respeite a faixa etária e a melhor maneira de compreensão e apreensão do conhecimento pelas crianças.

Desde o ano de dois mil e nove nós implantamos um trabalho voltado a Educação Infantil, ao público jovem visto que é um público não muito freqüentador de museus. Geralmente o professor ele fica tímido ao levar os alunos jovens da Educação Infantil, com medo de que eles não possam e não vão entender. Eles já estão fazendo um PRÉ- julgamento que o aluno não possa entender aquilo que esta sendo apresentado, é um pré-julgamento completamente errado nos dias de hoje pelo fato de que desde jovem, desde o aluno que tem noção da escrita, que tem noção da interpretação, de ver, de entender, eles já estão aptos para entender qualquer tipo de assunto adequado a linguagem infantil aplicada para eles (DM, 2010, grifos marcando fala do interlocutor).

Para Felipe (2001), a criança na idade da Educação Infantil direciona o seu interesse para o conhecimento e para as conquistas do mundo exterior, sempre relacionando com o seu progresso intelectual e “dessa forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo” (FELIPE, 2001, p. 29).

Então esse negócio de que a Educação Infantil não pode estar em certos locais, instituições museológicas, por exemplo, é simplesmente uma falta de conhecimento do próprio professor na educação e na preparação deste aluno, que eles estão aptos sim. [...] Quanto mais cedo eles despertam para o conhecimento de ver coisas longe do universo escolar [...] mais vívidos eles se tornam no decorrer dos anos (DM, 2010).

Além disso, a fala a seguir destaca o valor de um profissional com formação adequada para o auxílio na preparação das atividades a serem realizadas.

[...] no museu temos um profissional da área da pedagogia que [...] auxilia na adequação da linguagem que é apresentada para os alunos. E lá no museu os alunos da Educação Infantil eles vêem dois temas que é a história do universo e a paleontologia (...) falamos sobre a história do universo, a formação do universo, a formação do sistema solar. Tanto de forma teatral, lúdica, em vídeos e também através de maquetes representativas tanto para a paleontologia como para o conceito do universo. E claro que isso torna muito mais prazeroso do que estar dentro de uma sala de aula (DM, 2010).

Mesmo que no Museu tenha a presença de um pedagogo para o planejamento das atividades é importante que os estudantes ao retornar para a sala de aula possam continuar seu aprendizado com o professor. Rosa (2001) afirma que o conhecimento, as regras e os valores são construídos através da ação sobre o meio físico e social, e dessa forma compete ao adulto responsável pela criança oportunizar os eventos interativos que desenvolvam autonomia e cooperação.

Acrescentando que “os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades, sendo fundamental a realização de reflexões sobre as atividades cotidianas” (ROSA, 2001, p.154). Neste mesmo sentido, Felipe (2001) afirma que o adulto possui um papel de destaque frente ao desenvolvimento infantil, “cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades” (FELIPE, 2001, p. 31).

Durante a entrevista, a direção destacou a principal função do Museu tendo em vista a educação não-formal. No sentido de oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar presente e o passado e projetar o futuro, durante as atividades em um ambiente diferenciado da sala de aula.

A principal função do museu [...] é transformar a mente do aluno, é transformar, é dar a oportunidade dele deslumbrar com aquilo que já aconteceu, passado, com aquilo que está acontecendo, o momento histórico do nosso planeta terra, universo e que vem acontecer. Ou seja, é fazer com que ele transcenda o conhecimento além da sala de aula transcendendo dentro de uma realidade totalmente diferenciada [...] é fazer sonhar, o museu que tenha o seu grande valor, faz o aluno sonhar tudo aquilo que está sendo vivenciado. Passado, presente e futuro. Essa é a grande forma de sucesso do ser humano (DM, 2010).

Piacentini; Fantin (2005) asseveram que o museu guarda consigo as lembranças, as memórias e as imaginações de um tempo não muito distante. Com o espaço do museu é possível objetivar e materializar as memórias em um tempo presente-passado que pode vir a construir o futuro. É um “presente-passado que recria, reconstrói e que tem a chance de indicar pistas, recuperar trilhas e, quem sabe, apontar caminhos na direção de outras possibilidades” (PIACENTINI; FANTIN, 2005, p. 56).

Pensando na afinidade entre a escola e o Museu é possível destacar a visão da direção do Museu frente à relação estabelecida com as escolas e professores.

[...] TODAS AS ESCOLAS, todos colégios do mundo inteiro, escolas públicas, escolas privadas deveriam sim levar seus alunos a conhecer museus. Museu é base do conhecimento, ali começa a formação educacional, ali tem uma história que são, que é contada e deve ser passada. Lamentavelmente no Brasil poucos alunos visitam museus, não é um HÁBITO das escolas fazer isso. Levam em outros locais menos em instituições museológicas, é pouco isso no Brasil ainda. Mas, pra chegar nesse ponto de unificação é importante que, o principal de tudo é os professores apreenderem a visitar museus. Que os professores, a grande maioria, não são poucos, a grande maioria não sabem visitar museus. E quando vão com os seus alunos até a porta de um museu MUITOS ficam do lado de fora da instituição, tomando mate ou pegando um sol pra DEPOIS no final agrupar todos os alunos e levá-los para casa. Isso é um hábito nos museus nosso aqui do Brasil, e isso, nós estamos mudando isso fazendo que o professor entre também e participem de tudo o que esta acontecendo lá dentro. Para estar no mesmo nível de compreensão quando o aluno fizer uma pergunta pra eles. (DM,2010, grifos marcando fala do interlocutor).

A cultura de forma lúdica e objetivada pode sensibilizar educadores para a importância do Museu “como um lugar de cultura e educação, favorecendo a discussão desse espaço como importante dimensão formadora dos sujeitos” (PIACENTINI; FANTIN, 2005, p. 69). Na busca de um trabalho educativo atuante entre as instituições escolares e culturais, Ganzer (2005), alega ser essencial a possibilidade de transformação da expectativa e do assombro e encantamento nas situações que envolvem a aprendizagem, e para tudo isso é necessário um contínuo desenvolvimento para operar como agente multiplicador de saberes.

E o Museu é a ponta de uma diversidade, o museu é um link da universidade, universidade, museus escolas. E esse link tem que estar agregado, junto. Mas isso vai muito de uma mudança no pensamento do professor, do pensamento da direção da escola e o que nós estamos fazendo em Santa Maria muito bem feito. Nós temos exemplos de escolas colégios que nos visitam com frequência, anualmente os professores levam seus alunos no museu porque criaram um hábito de visitar e conhecer e ver a importância que é o museu (DM, 2010).

O Museu, para ser educativo, enfatiza Piacentini; Fantin (2005), precisa ser um espaço de cultura, no qual é possível pensar inúmeras possibilidades de um trabalho pedagógico a partir de uma visita ao museu. Seja em “seu caráter provisório de museu itinerante, seja em espaço próprio e duradouro, além do resgate como recuperação e recriação inevitável” (PIACENTINI; FANTIN, 2005, p. 70). Assim, o Museu configura-se como um local de inúmeras possibilidades educativas e de possíveis trocas que envolvem escola, museu, professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou um conhecimento a respeito da visão que engloba a gestão da escola e da direção do museu frente à realização de atividades pedagógicas fora do ambiente escolar. Através dessas impressões foram construídas categorias de análises, que revelaram a relação da escola com o museu e do museu com a escola na opinião da Direção do Museu; assim como a preocupação do museu com a pouca presença do público da Educação Infantil. Outro aspecto de destaque diz respeito ao modo como podem ocorrer as visitas ao Museu e que elas contribuem positivamente para a aprendizagem do estudante.

Foi possível perceber com este estudo que é através das ações da escola que vislumbramos a sua gestão escolar. E dessa forma é possível repensar um trabalho pedagógico para com as crianças em idade da Educação Infantil fora do ambiente de sala de aula. A visita aos museus pode representar momentos ricos em conhecimento e aprendizagem, além de ser possível uma reorganização do espaço e do tempo desta aprendizagem.

O caminho percorrido para uma visita a um museu pode proporcionar aos educadores momentos de estudo e reflexão permeados pelas discussões e pelo diálogo. Fato que vem auxiliar na qualidade da educação, pois pode demonstrar o comprometimento e a competência do professor com o processo educativo dos seus estudantes, revelando a coerência entre o discurso e a ação educativa, e assim dando forma as escolhas da gestão da escola.

A equipe da escola pode ser decisiva nessa escolha, pois é através da sua gestão que se pode promover a interação dos estudantes com o ambiente do museu. O planejamento das atividades e o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos da escola, elaborados conjuntamente com a comunidade escolar, necessitam considerar a pluralidade e diversidade dos seus estudantes, seja ela, étnica, social ou cultural; e assim oportunizar momentos de educação com os horizontes formativos que o Museu possibilita aos estudantes. E a avaliação de sua prática educativa se constitui como essencial, assim como também o é quanto a busca em atender às demandas dos estudantes e seus familiares.

O professor deve se interessar na sua prática educativa que toda construção de conhecimentos se processa de forma integrada e global com inter-relações

(BRASIL, 1998). Assim a relação que a escola estabelece com a instituição Museu configura-se de suma importância para o acesso dos estudantes às atividades não-formais, pois através dessa pesquisa foi possível entender que as atividades desenvolvidas no museu, que abrangem alunos da Educação Infantil até o Ensino Superior, são direcionadas e adequadas de forma metodológica diferenciada para cada público.

Ao se destacar os projetos educacionais da Direção do Museu destinados aos alunos e professores que se deslocam até as escolas, levando o Museu de forma itinerante ao ambiente escolar. Atualmente, no Museu pesquisado existem dois projetos em andamento, “Evolução e Diversidade” e “Astronomia na Escola”, com palestras, oficinas e exposições temáticas, que envolvem o lúdico e a ciência. O que amplia a possibilidade da relação entre o Museu e a escola.

O contexto lúdico, salientado pela Direção do Museu passa a ser vivenciado tanto no espaço fixo da própria instituição como nas atividades realizadas pela Equipe do Museu no interior das escolas. Contexto lúdico que possibilita as atividades serem vivenciadas como mais prazerosas pelos estudantes e assim vem a oportunizar a construção do conhecimento.

Segundo a Direção do Museu, esses momentos de conhecimentos, podem ser perceptíveis através do comportamento dos estudantes, e também de sua interação – reação, emoção, entusiasmo – expresso pelos mesmos, durante uma visita ao Museu e mesmo posteriormente, em sala de aula com falas expressivas direcionadas aos professores. As atividades que o Museu oferece complementam as atividades que o professor oferece em sala de aula de uma forma prazerosa e lúdica, contribuindo para o aprendizado dos estudantes.

No que se refere à Educação Infantil foi possível perceber que se passou a ter uma programação especial dentro das atividades desenvolvidas pelo Museu recentemente. Foi apenas no ano de 2009 que a Direção deste voltou-se para estes estudantes – “um público não muito freqüentador de museus” segundo a fala do Diretor do Museu. E isso pode ocorrer devido ao não incentivo de professores e direção escolar, muitas vezes por falta de conhecimento do que é apresentado aos alunos em visita ao Museu.

Visto que a direção do Museu se preocupa em oferecer aos seus visitantes a oportunidade de os mesmos vivenciarem e interagirem com o presente, o passado e o futuro, no interior da sua sede ou no próprio espaço da escola, sempre respeitando

o nível de compreensão do seu público. E assim, atingindo a sua função de transformar e oportunizar aos alunos uma vivência com base no conhecimento científico.

Quando um grupo de alunos chega ao Museu não o percorrem sozinhos, não apenas olham o que habita o seu interior, mas são recepcionados por um educador, que em muitos lugares são chamados de Guia do Museu, que passa a orientar toda a visita na instituição, que se preocupa em adequar a linguagem oral e visual, mesmo que a temática seja a mesma, para cada nível educacional atendido neste ambiente. O aspecto educativo que se faz presente em toda a apresentação relatada pelo guia/historiador/educador de objetos, tempos, situações, assim como o lúdico se manifesta na participação do público e na maneira em que se apresenta o conteúdo, o que caracteriza o show/espetáculo de ciência e tecnologia, que transforma a mente de quem se deslumbra com o conhecimento.

A partir dos resultados obtidos foi possível perceber o quanto o público da Educação Infantil não se destaca como frequentador de museus. O que possibilita pensar, o quanto os professores e a equipe diretiva das escolas não possuem projetos e atividades que envolvam visitas das crianças da Educação Infantil à ambientes de museu. Visto que as instituições museológicas já percorrem um caminho em busca da preparação de atividades desenvolvidas para o público infantil, com metodologias específicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A atividade lúdica e a empresa. SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6. edição. Petrópolis: Vozes, 2008, cap. 2, p. 25-28.

BASSEDAS, E. *Et al.* **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOTTI, Maria Regina Vianna e; SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Saúde vira brinquedo**: proposta lúdica de educação para a saúde. Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. **Reorganização Curricular**: gestão, cultura e clima da escola. GT-12: Currículo, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, cap.3, p. 13-22.

CARNEIRO, Neri P. **Gestão educacional**: algumas considerações. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 10 dez. de 2009.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/formal das ciências: relações entre museus de ciências e escolas. **Revista de Educação**, Lisboa, 3 (1), 51-59, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CELY, Elena B. Brinquedoteca espaço lúdico de educação e lazer. SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Santa Marli Pires Santos (org.) 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 125-127.

CUNHA, Nylse Helena da S. O brincar e as necessidades especiais. SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 29-36.

DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069\1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Editora Pallotti, Santa Maria-RS, 2003. 149p.

FARIA, Brenda R. de *Et al.* Projeto brincar no Museu de História Natural e Jardim Botânico. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7. **Anais**. Belo Horizonte, 2004, p. 38.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In.: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.

FERREIRA, L. S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n.1, p.35-48, 2007.

FONSECA, M.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus: 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Texto da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, Setembro de 1994. Disponível em:

<http://vicenterisi.googlepages.com/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de pensamentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Orgs). **Museu, educação e cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005, 176 p.

KÜNZIL, Ruth; SILVA, Daniel Fernando Matsuzaki. Projeto museu-escola: dialogando com a interdisciplinaridade. **Revista Ciência em Extensão**, [S.l.] Volume 2, n. 1, p. 76-80, 2005.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 8. Ed.. São Paulo: Cortez, 2005.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza. Pedagogia e pedagogos pra quê? (Resenha). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 513-515, maio/ago. 2007.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Vozes, 2007.

MAIA, Benjamin Perez *Et al.* **A elaboração do texto do projeto político-pedagógico da escola pública**. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/cadep/projeto_elaboracao_ppp.pdf> Acesso em: 25 Jan 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15-24.

NETO, J. L. F. **A formação do psicólogo**: clinica, social e mercado. São Paulo: Escuta, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Profissão docente e gestão democrática da educação**. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/363.doc>>, Acesso em: 15 out. 2010.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

PIACENTINI, Telma A.; FANTIN, Monica. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. LEITE, M. I.; OSTETTO, L.E. (Org.) **Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005, 176 p.

ROSA, Russel Teresinha D. da. Ensino de ciência e Educação Infantil. CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 153-164.

SANDER, Beno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e educação: conceitos e métodos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL "MUSEU E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E MÉTODOS", 2001, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2001, p. 1-19.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006a.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes 2006b.

SANTOMAURO, Beatriz; ANDRADE, Luiza. O que não pode faltar. **Revista Nova Escola**. São Paulo. Ano XXIII, n. 217, p. 20-25, novembro 2008.

SARUBI, Érica R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In.: Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/gestao_democritica_repercussao.doc>. Acesso em: agosto 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

SILVA, Claudinéia Alzira da; CUNHA, Cristiane da. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

TRES, Janialy A. A. **Desafios do gestor escolar para a mudança organizacional da escola**. <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7806.pdf>> Acesso em: 20 Out 2010.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, Ciência, Saúde**. Manguinhos, vol.12 (suplemento), p.183-203, 2005.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. Elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Editora, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996, p. 6-9.

ANEXO A - Perguntas norteadoras da pesquisa:

1. Qual o olhar da Direção do Museu frente às atividades realizadas fora da escola?
2. Atualmente quais as atividades desenvolvidas pelo Museu que atinge os estudantes?
3. Existe algo específico destinado para a educação infantil?
4. É possível observar a participação e os momentos de conhecimento durante as visitas das crianças ao Museu?
5. Você acredita que uma reestruturação nas escolas facilitaria novas atividades educativas no Museu?
6. Em sua opinião, qual é a principal função do Museu tendo em vista a educação não-formal?