

4

Conceituando a pesquisa empírica: capital cultural e expectativa docente em contexto de educação não formal

Todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples (GALLO, 2003 *apud* GARCIA, 2005, p. 26).

Este estudo, conforme já mencionado em outros momentos, pretende investigar o volume de capital que o professor possui e como esse capital contribui ou não no uso das instituições e das práticas culturais, assim como se há aproveitamento destas pelo mesmo como forma de lazer e entretenimento. Além disso, esta investigação procura compreender a expectativa e a visão que o docente em visita escolar com seus alunos tem do museu, tentando, se possível, relacionar o valor que atribui ao equipamento cultural museu com o uso que faz dele.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, serão utilizados três conceitos norteadores: o de capital cultural de Pierre Bourdieu (2010b), o modelo contextual de aprendizagem em espaços museais de Falk e Dieking (2000) e o da educação não formal de Trilla (2008). Esta dissertação se apoia nesse referencial teórico por considerar o mesmo o mais pertinente para se pensar e entender os sujeitos a serem estudados, se colocando como a base para análise e discussão das questões que se arvoram na parte empírica desta investigação.

4.1. Bourdieu e o capital cultural

Muitas das análises sociológicas de Pierre Bourdieu focalizam a socialização familiar e escolar na construção das características sociais que distinguem, material e simbolicamente, determinados grupos no espaço social. Um dos principais conceitos utilizados para essa distinção na sociedade é o de capital cultural, o qual é imprescindível à compreensão dos processos de desigualdade simbólica e material que constroem e reconstroem as hierarquias sociais, e que garantem a reprodução de certos grupos no cume da escala social e, a outros, certa mobilidade provocada pelo acúmulo desse capital (BRANDÃO *et al.*, 2004).

O capital cultural pode ser entendido como um conjunto de valores e disposições constituídos pelos diversos agentes na exposição à educação familiar e escolar, o que pode implicar numa atitude positiva e de reconhecimento frente às práticas educativas e culturais. Assim, o capital cultural é um conceito que revela um novo tipo de patrimônio e de bem, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades nas quais a posse desse recurso é privilégio de poucos (SETTON, 2005).

A posse de capital cultural torna-se, assim, um diferencial e uma valia por não se referir a qualquer tipo de cultura. A cultura em questão é aquela reconhecida e constantemente reforçada como legítima e considerada, referindo-se notadamente à familiaridade ou experiência cultural dos segmentos de elite (idem).

A noção de capital cultural foi posta, segundo Bourdieu (2010b), como uma hipótese essencial para dar conta das desigualdades de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais. Dessa forma, se rompe com os pressupostos que relacionam o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais. O êxito escolar passa então a estar correlacionado com os benefícios que as crianças das diferentes camadas sociais podem obter no mercado escolar de acordo com a distribuição de capital cultural entre as classes. De acordo com ele, o capital cultural pode se apresentar de diferentes modos:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2010b, p. 74).

No estado incorporado, que seria seu estado fundamental, o capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação mediante a inculcação e a assimilação. A acumulação dessa forma do capital custa tempo e necessita ser investida pessoalmente pelo investidor, ou seja, não há como alguém efetuar a incorporação em seu lugar. Exatamente por ser de fórum pessoal, o processo de aquisição é um processo do sujeito consigo mesmo, um cultivar-se. O capital

cultural nessa forma é então a transformação do ter em ser, tornado-se agora parte integrante do sujeito, um *habitus* (idem).

A noção de *habitus* traduz uma oposição à ideia inerente do inatismo, por entender que grande parte de nossas ações e estruturas subjetivas são concretizadas e tornadas objetivas pela estrutura e condicionamento do campo social. Isto é, a sociedade se deposita nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, de competências treinadas e de uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, as quais guiam os sujeitos a se conformarem ao seu meio social. É, pois, uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1983, 2000, 2001).

Portanto, aquele que recebe o depósito desse capital não pode transmiti-lo imediatamente a ninguém e o adquire pagando com seu próprio tempo e sua própria pessoa. A aquisição, contudo, ocorre de maneira inconsciente, dissimulada e até mesmo invisível. Exatamente por ser um bem com alto grau de dissimulação e lento processo de transmissão, fica mais predisposto a funcionar como capital simbólico do que o capital econômico (BOURDIEU, 2010b).

Inclusive, para o autor, a ligação do capital econômico com o capital cultural se dá por intermédio do tempo necessário à aquisição deste último, visto que, uma família com grande estabilidade financeira possibilita precoce e mais fortemente a transmissão e acumulação do capital cultural por um máximo de tempo e de recursos culturais.

Já o capital cultural objetivado possui certo número de propriedades que se estabelece apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. É representado em suportes materiais como obras de arte, obras teatrais e literárias, etc., e transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, que é um bem cultural, transmite-se tão bem (ou até melhor) do que o capital econômico (BOURDIEU, 2010b).

Vale ressaltar, no entanto, que o que é transmissível é a propriedade jurídica do objeto e não necessariamente a posse dos mesmos, a qual é compreendida como a capacidade de desfrutar e apreciar tal objeto, condicionada pela presença do capital incorporado. Portanto, nesse estado, os bens culturais podem ser produtos de uma apropriação material que presume um capital econômico e de uma apropriação simbólica que presume o capital cultural (idem).

O terceiro estado do capital, chamado de institucionalizado, se representa, segundo Bourdieu, na forma de títulos e diplomas fornecidos pelas instituições

formais de ensino, os quais permitem a conversão de capital econômico em capital cultural. Dessa forma, esses certificados garantem aos seus possuidores um valor convencional e contínuo em relação à cultura. Essa ideia fica mais clara nas palavras do próprio autor:

Com o diploma, essa certidão de desempenho cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador, e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2010b, p. 78).

Para Bourdieu, fica evidente nesse estado do capital a magia performática do poder do certificado de instituir e de fazer ver, crer e reconhecer certo capital cultural que antes, talvez, nem sequer existisse. Esse reconhecimento institucional do capital cultural, permitido pelo certificado escolar, acaba por levar a uma explosão educacional formal e uma inflação de diplomas, por ser uma forma muito buscada para tentar no mercado social transformar o capital relacionado à cultura em capital econômico.

Apesar dessa tentativa, contudo, é bom lembrar que o capital cultural ainda é bastante buscado por si mesmo e para além do capital econômico, pelo fato de a dominação fundada pelo primeiro ser muito mais estável e muito mais forte do que a dominação fundada apenas no segundo (BOURDIEU, 1997). Portanto, a posse do capital cultural é uma valiosa moeda de troca, pois garante ao indivíduo a possibilidade de reconversão social, à medida que a posse deste pode ser compreendida como uma mais-valia em diversos campos: educacional, social, econômico e simbólico. (BOURDIEU, 2007a, 2010a, 2010b).

Diante de toda essa definição, fica claro o porquê do capital cultural ser um conceito muito importante para explicar as desigualdades diante da escola e da cultura, o qual muito vem a contribuir com o intuito deste trabalho em averiguar quem é o professor que visita o museu e o que esse espaço representa pra ele.

O museu, apesar de sua modernização e popularização, ainda é uma instituição representativa da cultura dominante, aquela que é valorizada pelas elites, sendo, portanto, um símbolo cultural. A ida do professor a um museu com sua turma aparentemente representa a propriedade do capital cultural considerado e a transmissão do mesmo para seus alunos. Contudo, não há como afirmar isso.

Se um espaço museal realmente quer realizar estudos de público e conhecer melhor seu visitante, precisa, primeiramente, tentar perceber que tipo de capital cultural esse frequentador possui; se ele vai a museus porque tem apreço pelo espaço ou se o mesmo vai porque sabe que esse é um comportamento socialmente adequado e esperado para uma pessoa com determinado capital econômico, titulação ou papel social. Torna-se, portanto, indispensável compreender se esse sujeito incorporou, objetivou ou simplesmente institucionalizou esse capital cultural em sua vida.

No caso do professor, então, a compreensão dessa motivação é extremamente importante. Pelo fato de possuir um diploma que lhe atesta capital e exercer uma profissão que é uma das principais colaboradoras para difusão e reprodução cultural (por atuar na escola e atuar com diversos alunos portadores de diferentes bens simbólicos, geralmente os menos apreciados), identificar o capital cultural docente se constitui em uma necessidade. Afinal, como esperar de uma pessoa que ela ensine algum valor a alguém se a mesma não o tem?

A falta de pesquisa do capital cultural do docente que vai a museus pode negligenciar a apreensão de duas informações fundamentais: a melhor forma de receber e elaborar atividades museais para esse público, de modo que o mesmo se aproxime cada vez mais desse *locus* e incorpore mais (ou algum) capital; e se a ida do professor a esse espaço está mesmo enriquecendo seus alunos com um maior volume de capital cultural, ou se ao contrário, sua presença ali só reforça aos discentes que esse é um bem que não pertence nem ao professor muito menos aos estudantes.

Parte-se neste trabalho do princípio que, ainda que se valorize a cultura do aluno, seja ela qual for, não se pode negar aos estudantes o direito de conhecer e se apropriar da cultura reconhecida socialmente.

Afinal, conforme já mencionado através da teoria de Bourdieu, a noção de capital cultural está associada aos efeitos da dominação, visto que o espaço social para ele é um espaço de lutas, o que ressalta a importância das estruturas simbólicas (principalmente a cultura) como manobra de legitimação de um grupo sobre os outros (SETTON, 2005). Logo, não se pode negar a ninguém o acesso a esse capital tão lucrativo e valorizado.

Uma educação de qualidade deve propiciar aos discentes ir além dos referentes do seu mundo cotidiano, reconhecendo-o e ampliando-o de forma que

contribua para a expansão do universo cultural (MOREIRA e CANDAU, 2006); sendo essa expansão imperiosa principalmente para aqueles alunos procedentes das classes desfavorecidas que precisam conhecer o saber considerado legítimo para ser tornarem sujeitos ativos na transformação social.

4.2.

O Modelo Contextual de Falk e Dierking

Há inúmeros estudos que se propõem a investigar como ocorre a aprendizagem em museus. A necessidade de trazê-los para esta pesquisa deve-se ao fato de, como visto anteriormente, ser a aprendizagem um processo social, fruto de uma inculcação de valores e comportamentos que são transmitidos sistematicamente segundo uma determinada hierarquia.

Conforme já dito, o museu é um espaço culturalmente valorizado e o seu “correto” uso e aproveitamento são frutos de um aprendizado realizado por diversos atores sociais. Sem dúvida, os mais importantes grupos sociais a passarem esse tipo de ensinamento são a família, em primeiro lugar, e a escola em segundo, os quais costumam privilegiar a cultura dominante como a cultura que precisa ser aprendida.

Afinal, é pouco provável que a primeira visita de alguém a um museu se dê sem a influência de outra pessoa mais velha ou mais experiente. Assim, o acesso inicial ao espaço museal já decorre, majoritariamente, do direcionamento de alguém que julga pertinente a visita e o conhecimento desse local, transmitindo já a partir desse momento, ainda que de forma sutil, algum julgamento de valor sobre o mesmo.

Por conseguinte, o desfrute da visita em um museu e a aprendizagem nesse espaço não ocorrem de forma espontânea, surgidos no momento em que o contato com o espaço acontece. Eles são construídos e preparados ao longo da vida, à medida que se é exposto a esse tipo de situação. A existência anterior de apreço e valorização (ou não) desse espaço no contexto cultural do qual faz parte, assim como as motivações que originam os primeiros acessos a essas instituições culturais, possivelmente diferenciarão os consumos desse bem cultural.

Exatamente por isso, que, dentre tantos pesquisadores das relações dos visitantes com os espaços museais, optou-se nesta pesquisa por se debruçar sobre

a visão de Falk e Dierking (2000), por considerar que esse referencial teórico torna evidentes as relações que ocorrem durante a visita ao museu, levando em conta os fatos relevantes anteriores e posteriores a mesma, como o conhecimento prévio do indivíduo antes do contato com o museu, assim como os desdobramentos possíveis que tal prática traz. Afinal, esses autores destacam o caráter individual e contextual do aprendizado, ressaltando a relevância da mediação sociocultural e do ambiente no processo de aquisição de conhecimentos e sentidos.

Esse referencial, o Modelo Contextual de Aprendizagem, é entendido como uma experiência museal que ocorre no cruzamento de três contextos: o pessoal, o sociocultural e o físico, não desconsiderando a dimensão temporal a qual entende que a aprendizagem ocorre em diferentes momentos para cada pessoa. Segundo Falk e Dierking, esses contextos são janelas através das quais se pode procurar interpretar a vivência museal partindo da perspectiva do visitante, no caso deste trabalho em específico, do olhar do professor.

4.2.1. O Contexto Pessoal

A aprendizagem e a relação do público com o museu envolve uma gama de fatores que extrapolam as exposições e os programas de visitação. O contexto pessoal de cada indivíduo que vai ao museu é único, pois cada um possui a sua agenda pessoal, ou seja, um conjunto de expectativas em relação ao que será a visita, as quais espera ver satisfeitas.

Ou seja, o contexto pessoal corresponde ao conjunto total da história pessoal de um sujeito, representado por três grandes fatores: as motivações; os conhecimentos prévios, interesses e crenças, assim como o que e o quanto deseja ampliar de conhecimento através da visita museal, sendo essas variáveis também condicionantes do tempo que pretende dispor nesse espaço.

A motivação e a expectativa são as principais determinantes para muitas ações realizadas pelas pessoas, sendo a visita a um museu fruto dessa mesma determinação. Contudo, para a motivação acontecer é necessário que algumas pré-condições sejam seguidas, como estar em um ambiente que os apoiam, com atividades que sejam significativas, livres de ansiedade, medos ou demais estados

mentais negativos, além dos desafios das tarefas propostas estarem coerentes com suas habilidades.

Portanto, para a motivação existir e haver uma expectativa positiva é preciso que o visitante se ache capaz de conseguir aproveitar e ter suas projeções alcançadas no ambiente escolhido, o que se torna ao menos bastante difícil se a ida ao museu, por exemplo, for fruto de uma obrigação imposta por outrem. As motivações e expectativas de uma visita ao museu são também influenciadas pelas experiências anteriores e suas memórias.

Conforme Missouri (1997 *apud* FALK e DIERKING, 2000) concluiu em sua pesquisa de doutorado, após revisão de literatura de muitas pesquisas de público, todas as razões dadas para a ida a um museu podem ser inseridas em seis categorias gerais, as quais evidenciam as funções sociais e culturais que são atribuídas pelos visitantes a esses espaços.

Tais categorias, segundo a ordem de maior menção são: educação (aquisição ou aprofundamento de conteúdos), entretenimento (lazer, diversão, apreço estético e cultural), evento social (local para estar com família ou amigos, uma opção de passeio), ciclo de vida (repetição de evento marcante ocorrido geralmente na infância e que se pretende reproduzir com filhos e/ou netos), ponto turístico (espaço que se configura como representação emblemática da cultura ou lazer de uma região ou lugar) e questões práticas (gratuidade da entrada, tempo ocioso, proximidade do museu, etc.)¹².

Outras características do contexto pessoal são o interesse, os conhecimentos prévios e as crenças que determinam também as relações estabelecidas nos espaços museais. Afinal o público pretende, consciente ou inconscientemente, se ver, se reconhecer na exposição, localizando nela seus interesses e curiosidades. Cada visitante almeja sentir-se enriquecido ou transformado a partir da experiência museal, sendo o maior desafio do mesmo atender a experiências prévias, crenças e conhecimentos tão diferentes.

Já a escolha e o controle são variáveis pouco estudadas, contudo relevantes no contexto pessoal de aprendizagem e de experiência do visitante, pois são fatores relacionados à liberdade de uso do espaço. Inclusive, para Falk e Dierking, essas seriam as propriedades que configuram o diferencial do museu em relação

¹² Tradução nossa de todas as categorias.

às outras instituições. Dessa forma, se governa autonomamente o que se deseja e quando se deseja aprender, sendo essa liberdade um fator importante para a realização das demais características do contexto pessoal.

4.2.2. Contexto Sociocultural

O contexto sociocultural entende a experiência em instituições museais como uma atividade de interação social que se dá não apenas com as pessoas que acompanham o visitante no museu (família, alunos, colegas, etc.), como também com os funcionários e demais visitantes do espaço.

O fato de grande parte dos frequentadores de museus irem acompanhados, em grupos, como constatado em pesquisas de público, favorece positivamente não apenas a aprendizagem como a relação mais positiva em relação à experiência museal. Assim como a mediação propiciada pelos mediadores ou guias, quando feita de forma realmente voltada a mediar e não repetir informações, é também muito benéfica na formação de um contexto sociocultural mais proveitoso.

Como já vimos com Bourdieu, e Falk e Dierking reiteram, a cultura é desenvolvida por meio da aprendizagem e não geneticamente determinada. Os produtos culturais são construídos pelos grupos sociais no qual o sujeito está imerso, sendo que existem diversos produtos para os diversos tipos de grupos da sociedade.

O museu assim como outros produtos comunicativos (cinema, televisão, jornais e revistas, rádios, Internet e livros) constituem formas socialmente mediadas de diálogo culturalmente específico dos produtores desses meios e seus usuários. Todavia, para que as pessoas consigam entender e estabelecer essa conversa com os mesmos, segundo Falk e Dierking, é necessário ter cognição social, a qual é também aprendida socialmente. Daí talvez a relação entre os usuários dos museus e sua equipe nem sempre conseguirem estabelecer esse diálogo, por ser a cognição social bastante distinta e representativa de variados contextos sociais.

Essa valorização do contexto pessoal de Falk e Dierking, através de sua preocupação com as características individuais dos visitantes, nos mostra que os frequentadores de museus são diferentes e singulares, ainda quando fazem parte

de um mesmo grupo ou classe, como é o caso dos docentes. Conforme apresentado, as expectativas, motivações, interesses e conhecimentos prévios que determinam os usos do museu dependem de um histórico de cada pessoa, que obviamente não será o mesmo devido à diversidade de realidades e de discursos sociais existentes.

Também o contexto sociocultural e o contexto físico desse espaço são elementos fundamentais nesse processo de contemplação da agenda pessoal do público. Afinal, esses contextos podem ser os estimuladores ou inibidores da visita, na medida em que o visitante se sente ou não à vontade naquela interação social (com as pessoas que vão consigo e com aquelas que lá são encontradas), e naquele espaço que deveria se mostrar acolhedor e inclusivo.

Assim, se torna necessário incluir também o Modelo Contextual de Aprendizagem para fazer uma avaliação qualitativa mais específica do público que frequenta o museu. Ao tentar reconhecer o professor que se encontra no espaço museal e considerar como ele aprende e interage com esse local em diferentes dimensões, sejam mais internas ou externas, pode-se ampliar a compreensão de como se dá esse fenômeno e de como a experiência museal ganha significado para ele e que tipo de significado é adquirido.

4.2.3. O Contexto Físico

O contexto físico se dirige à relação do visitante com o espaço do museu, suas características arquitetônicas, orientação, ruídos, temperatura, sua comunicação visual, etc., ou seja, de fato toda a parte material do espaço museal, a qual inclui a arquitetura e decoração do local assim como a sensação e o sentimento que esse *locus* confere a quem o visita.

De acordo com Falk e Dierking, as interações sociais acontecem dentro de espaços, e essa localização geográfica determina como as informações dispostas na relação social são apreendidas, armazenadas e recordadas. A influência é tanta, especialmente no que se refere aos museus, que muitos estudos pós-visitas a exposições tem como resultado a permanência da memória de detalhes físicos da mostra, independente do tema da exibição e de quanto tempo se passou desde essa visita.

Ademais, todo esse cenário, além de se tornar uma forte recordação da experiência, influencia também no comportamento que se tem durante a estada nesse lugar. A própria arquitetura, o desenho da exposição, a forma como os objetos são dispostos e o texto das legendas induzem aos diferentes comportamentos desejados, sejam de maior contemplação e silêncio (como no caso de um museu de artes), ou de maior movimentação e diálogo (em museus de ciência interativos).

Exatamente por isso que Barker e Wright (1955 *apud* FALK e DIERKING, 2000) cunharam o termo “ajustamento comportamental”¹³ para tratar exatamente dessa mudança de atuação conforme o local no qual se está inserido. Essa adequação da conduta ao espaço se explica, principalmente, pelo fato de esse ajustamento ser um amálgama do contexto físico com o sociocultural, o que não é surpreendente, visto que a utilização e até mesmo o surgimento de alguns locais são construídos socialmente, o que lhes agrega valores e usos atestados como convenientes e válidos.

Para Falk e Dierking esses ajustamentos comportamentais se mostram tão fortes que as pessoas costumam associar certas ações a locais específicos, como ao pensar sempre na escola e no museu como locais de aprendizagem, por exemplo, e os parques como *locus* de pura diversão, embora o aprendizado e a diversão possam estar em qualquer lugar, incluindo esses.

Outro efeito da força desse ajustamento é o desconforto sentido quando se entra em um ambiente pela primeira vez e no qual ainda não se criou um comportamento adequado para aquele espaço, ou pior, quando não se sabe qual é a conduta esperada naquela situação. Isso ocorre bastante, segundo os autores, quando uma pessoa entra no museu pela primeira vez. A sua preocupação em se ajustar ao cenário é tanta, que muito do que deveria ser de fato visto e aprendido acaba por se perder.

É por isso também que os pesquisadores em questão salientam a importância dos orientadores e indicadores (que sinalizam o que há, onde e como acessar, etc.) assim como de desenho e de ambiente (iluminação, temperatura, sons, etc.) calmos para dar mais conforto e segurança aos visitantes museais, especialmente aos novatos.

¹³ Tradução nossa para o termo “behavior settings”.

Afinal, toda essa orientação física e arquitetura tem se mostrado como indispensável para um bom engajamento afetivo e cognitivo com a exposição. Pois, como mencionado anteriormente, serão esses os principais elementos que chamarão a atenção e serão retidos na memória da experiência com os museus, influenciando ou não novas visitas a esse espaço, assim como auxiliando na elaboração de uma concepção e visão do ambiente museal.

4.3. Educação não formal

Para finalizar o diálogo com o corpo teórico que sustenta este estudo é preciso delimitar o que se entende por educação não formal. A importância dessa ação não se justifica apenas por esse conceito ter sido regularmente empregado neste e em todos os demais trabalhos apresentados nesta dissertação. Ele se valida, principalmente, pelo fato de estabelecer os limites entre as ações educativas, as quais costumam gerar confusão e pouco entendimento exatamente por parecer parcamente delineado de ambas as partes: museu e escola.

Se muito da crítica em relação ao professor no espaço museal recai sobre sua má utilização do mesmo e sua incompreensão de como esse local concebe o processo educativo, faz-se necessário pontuar como se define educação não formal, para que possamos identificar se realmente o docente desconhece as finalidades educativas museais. Ou se esse conceito pode abarcar também a compreensão recorrentemente defendida pelos educadores escolares.

Para iniciar esta teorização, é preciso ressaltar que existem várias compreensões do que é educação não formal. Nesta investigação resolveu-se trabalhar com apenas algumas delas, aquelas que parecem contemplar de forma mais adequada as características educativas do Brasil e estabelecer essa definição de forma mais consistente.

Neste árduo exercício de conceituação, parece impossível evitar e não dialogar com a classificação tripartida do universo educativo – educação formal, não formal e informal-, originada na “Conferência sobre a Crise Mundial da Educação” em 1967, a qual buscava uma resposta educacional para superar as dificuldades não resolvidas do sistema formal de ensino, sobretudo num contexto de desenvolvimento global (PINTO, 2007).

Contudo, haverá um grande esforço em se concentrar no que a educação não formal é, sem tentar recorrer a comparações e julgamentos entres essas subdivisões, de modo a se tratar somente de sua especificidade. Afinal, como afirma Garcia (2005) o conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de ambos possuírem entrelaçamentos, o que leva à afirmação de que nenhum dos dois é melhor nem pior, mas apenas transitam em planos distintos ainda que paralelos.

Por isso mesmo Trilla (2008) afirma que a classificação tripartite apresenta um propósito de exaustividade, ou seja, pressupõe uma ideia de que as três formas educacionais, formal, não formal e informal devem abranger o universo inteiro da educação. Isso significa que, qualquer processo que possa ser incluído no meio educacional deve poder ser incluído em um desses três tipos de educação mencionados. A diferenciação proposta, portanto, visa setorializar tal área, na busca por traças as fronteiras em seu interior.

É preciso lembrar, contudo, que essa demarcação fracionada em três partes é “... Teoricamente construída, sendo uma classificação que apenas pretende clarificar as práticas que consideramos educativas” (ROTHES, 2005 *apud* PINTO, 2007, p. 46), o que dificulta às vezes a circunscrição das ações somente à intencionalidade ou aos espaços nos quais elas ocorrem, derrubando, por exemplo, a ideia de que educação não formal só acontece de forma extraescolar ou que tudo o que acontece em espaços fora dos muros escolares seja de fato educação não formal ou informal.

Logo, fazem-se necessárias novas formas de entender a educação não formal que extrapolem essa conceituação clássica trazida por Coombs (1974 *apud* TRILLA, 2008) de que a educação formal abarcaria o sistema educacional altamente institucionalizado, hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado; que a educação não formal seria toda atividade educativa organizada e sistemática realizada fora do marco do sistema oficial para facilitar alguns tipos de aprendizagens a subgrupos específicos da sociedade; e que a educação informal conformaria um processo que dura toda a vida no qual as pessoas acumulam e adquirem conhecimentos, atitudes e habilidades através das experiências cotidianas de sua relação com o meio.

Inclusive para Trilla (2008), até mesmo a estrutura lógica dessa tripartição deveria ser modificada, ao não colocar essas três formas educativas como

diferentes tipos de educação (Esq. 1). Para ele, as chamadas educação não formal e formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação (Esq. 2) o que modificaria consideravelmente a forma de compreender tais modos educativos e diferenciá-los, como podemos ver nos esquemas abaixo:

Esquema 1

Ed. FORMAL	Ed. NÃO FORMAL	Ed. INFORMAL
------------	----------------	--------------

Fonte: TRILLA (2008)

Esquema 2

Ed. FORMAL	Ed. INFORMAL
Ed. NÃO FORMAL	

Fonte: TRILLA (2008)

Como visto, portanto, uma das primeiras formas para caracterizar a educação não formal (e por tabela, a educação formal também) se refere ao caráter intencional da ação, o qual separaria ambas da educação informal. Todavia, somente esse aspecto seria insuficiente para dar conta da identidade dessas modalidades educacionais, visto que não se pode negar que grande parte dos ensinamentos oriundos da família, por exemplo, tida como educação informal, é completamente intencional.

É preciso, pois, acrescentar a essa intencionalidade outros elementos. Dois outros que costumam ser atribuídos para tal fim são a sistematização e o método. Trilla afirma, entretanto, que esses ainda não são satisfatórios para estabelecer um limite, na medida em que a própria família, já citada, e os meios de comunicação de massa e publicidade costumam também transmitir seus valores e contravalores de forma sistemática e metódica.

Portanto, o critério de especificidade ou diferenciação da função educativa é essencial para ajudar a delimitar o que é não formal/formal do informal. Desse modo, a educação informal ocorreria quando o processo educacional se desse de

forma indiferenciada e subordinada a outros processos sociais, mesclado de forma não dissociada a outras realidades culturais, sendo imanente a outros propósitos e ocorrendo de forma difusa. Segundo essa lógica, por exemplo, os pais educam sim os seus filhos, sendo essa mais uma das diversas atribuições que existe (alimentar, cuidar da casa, sustentar, etc.), o que faz com que o processo educativo aconteça sem, contudo, ser a principal ou única função dessa relação social.

Assim, segundo o esquema e a afirmação de Trilla, pode-se concluir que a educação formal e não formal são próximas em sua intencionalidade, contando com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação, se apresentando sempre como processos educativamente diferenciados e específicos. No entanto, há fronteiras que ainda separam essas duas modalidades, sendo os critérios metodológico e estrutural os mais recorrentes nessa diferenciação.

O critério metodológico entende a educação formal como uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem com a definição de um espaço próprio (escola), tempo predeterminado (horário, calendário), separação institucional de dois papéis complementares e assimétricos (professor e aluno), pré-seleção e ordenação dos conteúdos assim como descontextualização da aprendizagem (conteúdos ensinados fora do âmbito natural de produção e aplicação). Dessa forma, a educação não formal seria aquela que com menor ou maior radicalismo se afasta das formas canônicas ou convencionais da escola.

Já o critério estrutural distingue ambas as formas educativas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regado, em outras palavras, por sua inadequação a uma estrutura educativa graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos. O formal e o não formal são, então, uma distinção administrativa, legal, apresentando assim uma clara relatividade histórica e política, fazendo com que essa classificação de formal e não formal possa variar conforme o país ou a época.

Para o autor, esses dois critérios definidores dos tipos de educação são, portanto, incompatíveis, visto que, por exemplo, para o critério metodológico uma universidade a distância seria educação não formal, enquanto para o critério estrutural seria formal. Logo, a escolha entre um e outro não seria irrelevante, afinal modificaria profundamente a compreensão que se faz de educação não formal.

É por isso que Trilla opta pelo critério estrutural para conceituar educação não formal, por ser o que costuma acolher as definições mais rigorosas, e por entender que a educação não formal não é em sentido estrito um método. Inclusive, a educação não formal pode, de acordo com ele, fazer uso de qualquer metodologia educacional, até mesmo daquelas mais usuais na instituição escolar.

Ele lembra que o fato dessa modalidade educacional não seguir currículo padronizado e imposto, possuir poucas normas legais e administrativas, não ter caráter obrigatório, facilita a possibilidade de estruturas e métodos mais abertos, flexíveis e adaptáveis aos usos concretos e às necessidades específicas. Porém, essa é somente uma tendência, e não um elemento ou característica indispensável.

Assim, o conceito de educação não formal defendido por Trilla e adotado neste trabalho concebe a educação não formal como um conjunto de processos, instituições e meios específicos e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de instrução ou formação não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.

Para esse autor ainda, essa educação pode se dar em variados âmbitos: da formação ligada ao trabalho; do lazer e da cultura; da educação social; e da própria escola, ao realizar atividades extracurriculares com os discentes. Além disso, há entre as três divisões educacionais, formal, não formal e informal uma vasta interação funcional, podendo ser benéficas ou não as seguintes relações entre elas: complementaridade; suplência ou substituição; reforço e colaboração; interferência ou contradição.

Justamente por isso, Trilla nos relembra que, ainda que façamos uma análise funcional ou fenomênica, veremos que as funções e os efeitos da tripartição não apenas se entrecruzam como se intrometem mutuamente oferecendo uma imagem muito distante da que resultaria considerá-los compartimentos estanques. Isso muito esclarece sobre a dificuldade vista na revisão bibliográfica por parte de docentes e educadores em museus de perceber o que era pertinente a cada grupo e espaço.

Ainda que possamos conceituar o que é cada tipo de educação, a permeabilidade e a coordenação dessas três formas educativas são para Trilla, a melhor forma de se atingir o que realmente importa: a qualidade e a pertinência pessoal e social da aprendizagem em questão alcançada de um modo que tenha sido eficaz seja ele qual for. Pois, “Enfim, a educação não formal não é nenhuma

panaceia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não formal é uma poção mágica e imaculada” (TRILLA, 2008, p.54).

É, pois, partindo desses conceitos que serão analisados os professores em visita escolar ao Museu da Geodiversidade, de modo que se possa identificar como e por que os mesmos visitam o museu através do olhar que eles têm sobre esse *locus*, tentando, se possível, relacionar seu capital cultural às expectativas de seu contexto pessoal e às interações com os contextos sociocultural e físico quando inseridos nesse espaço de educação não formal.