

**MUSEU COMO UMA INSTITUIÇÃO GUARDIÃ E ANFITRIÃ.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Silva, Shirleide Pereira da

**Museu como instituição guardiã e anfitriã :
representações sociais de professoras das séries
iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do
Recife / Shirleide Pereira da Silva. – Recife: O Autor,
2005.**

231 folhas : il. , fig. quadros.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CE. Educação, 2005.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Educação – Formação do professor. 2. Museu –
Relevância da instituição – Representação social do
professor. 3. Ensino de História – Ensino
Fundamental – Séries Iniciais – Saber docente –
Temáticas histórica e artística – Necessidade e
Inclusão. I. Título.**

**371.13
370.7**

**CDU (2.ed.)
CDU (22. ed.)**

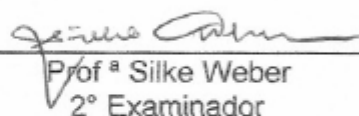
**UFPE
BC2005-633**

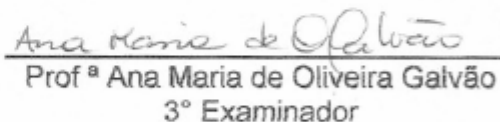
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MUSEU COMO UMA INSTITUIÇÃO GUARDIÃ E ANFITRIÃ.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Comissão Examinadora:


Prof^o José Batista Neto
1^o Examinador/ Presidente


Prof^a Silke Weber
2^o Examinador


Prof^a Ana Maria de Oliveira Galvão
3^o Examinador

RECIFE, 29 de setembro de 2005

SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA

**MUSEU COMO UMA INSTITUIÇÃO GUARDIÃ E ANFITRIÃ.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-
graduação em Educação
da Universidade Federal
de Pernambuco, como
requisito parcial para
obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

RECIFE
2005

Foi o Senhor quem fez isto, e é coisa maravilhosa aos nossos olhos (Bíblia Sagrada. Salmos Cap.118, v.23.).

MUSEU DE TUDO

Este museu de tudo é museu
Como qualquer outro reunido;
Como museu, tanto pode ser
Caixão de lixo ou arquivo.
Assim, não chega ao vertebrado,
Que deve entranhar qualquer
livro,
É depósito do que aí está, se fez
sem risca ou risco.

(MELO NETO, João Cabral de.
Museu de tudo: poesia – 1966-
1974. Rio de Janeiro: José
Olympio, 1975)

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo dom da salvação e pela fé que colocou no meu coração em seguir os meus sonhos.

Aos meus pais, José e Terezinha, que são o início das bênçãos que Deus tem derramado em minha existência.

Às minhas irmãs, Neicimere e Iraneide, minhas fiéis companheiras.

Ao meu querido noivo, Tito Ângelo, pelo companheirismo, dedicação e carinho que a mim sempre dispensou.

Às minhas eternas amigas, Andréa(Déa), Adlene(Ad) e Fabiana(Fabi), pelo estímulo, pela fidelidade e solidariedade sempre prestados.

À professora Ana Maria de Oliveira Galvão, que tem sido fonte inspiradora de minha vida acadêmica.

Às amigas do NEPHEPE, Maria Betânia (Beta), Marta Regina (Martinha), Sandra(Sandroca), Niedja(Ni) e Margareth(Margô) pela força sempre dedicada.

Ao meu orientador, Profº José Batista Neto, pelos conselhos e pela animação que sempre me deu no decurso dessa pesquisa.

Às professoras participantes de nossa pesquisa, por sua coragem, dedicação e solicitude em colaborar com nossa pesquisa.

E à Clarinha, por sua pureza, ternura e alegria que me encheu durante a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que aprovou, confirmou e acompanhou toda a empreitada dessa pesquisa.

Aos meus pais, José e Terezinha pelo apoio e paciência.

De igual modo, às minhas irmãs, Mere e Neide, que me ajudaram com o uso do computador.

Ao meu amor, Tito Ângelo, que não só foi um alento após horas exaustivas de estudo, como um auxiliar nas áreas das ciências exatas e da informática.

Ao sogro e pastor, Natanael Menezes Cruz, pela paciência ao lidar com minhas ausências nos trabalhos da igreja.

À minha sogra, Dulcélia Cruz, pela ajuda na leitura de nosso texto.

Aos amigos da Primeira Igreja Batista em Jaboatão que sempre acompanharam, mesmo que de longe, nossa investida no curso de Mestrado.

Às amigas, Déa, Ad e Fabi, pelo incentivo e solidariedade desde a intenção de fazer o mestrado, durante as disciplinas, na conclusão do curso e em tantas outras esferas de minha vida.

Aos novos amigos adquiridos na turma 21 do Mestrado, principalmente aos do Núcleo de Formação de Professores e Prática pedagógica, que com sua experiência e compartilhamento de bibliografias contribuíram muito para a minha formação.

À professora, Ana Maria de Oliveira Galvão, por sua disponibilidade em me ajudar desde a seleção, depois na qualificação e agora contribuindo na defesa.

À professora Silke Weber por sua acessibilidade durante o estudo individualizado, no momento da qualificação e também na defesa dessa dissertação.

Às professoras e pesquisadoras Adriana Mortara, Lana Mara Siman, Marcelina Almeida, Elaine Hirata e Magaly Cabral pela indicação de referências bibliográficas e disponibilização de material para nosso estudo.

Ao pessoal do NEPEPE (Beta, Martinha, Ni, Sandroca, Marlene e Margô) que sempre procurou nos incentivar e ouvir nossas experiências com a pesquisa.

À professora Maria Eliete Santiago por seu compromisso com a pesquisa educacional e pelas orientações preciosas nas disciplinas de Pesquisa II, III e IV.

À diretora da minha escola, Marilda Chaves, por seu estímulo e apoio constantes.

Às amigas da Escolinha do Dom, Joseni, Edjane, Christiane, Norma, Quelcilene, Gasparina, Mazé, Veracilda, Andréia, Marlene e Zezé pela animação e torcida.

À D. Graça, D. Lili, Amilde, Sr. Henrique e Alice que sempre me ajudaram no apoio “logístico-alimentar”.

Aos irmãos, Francisco Sales e Valdeir Costa, pela ajuda na revisão do texto da qualificação.

À Fátima, Isabel e Luciana pela ajuda oportuna com o Trideux®.

Ao professor José Batista Neto, pela confiança e apoio dedicados para a concretização dessa pesquisa.

À prefeitura da cidade do Recife, representada pela Secretaria de Educação, pela concessão do afastamento de regência de classe para o ano final de nosso curso.

Às professoras participantes da pesquisa pela solicitude, pela simplicidade e pela confiança em colaborar conosco.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I O MUSEU E O PROFESSOR NA RELAÇÃO MUSEU- ESCOLA:A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
1.1 Concepções e práticas museais nas diferentes sociedades	26
1.1.1 - O Museu e a relação homem-coleção	27
1.1.2 - História e Memória: categorias de análise do museu	30
1.1.3 - Os museus e a relação com a comunidade	37
1.1. 4 - O caráter educativo dos museus e a relação Museu – Escola	44
1.1.5 - Os Museus e a Educação patrimonial	54
1.2 A construção conceitual das representações sociais: sua contribuição para a educação.....	62
1.2.1 A Abordagem Conceitual da Teoria das Representações Sociais	68
1.2.2 A Abordagem experimental da Teoria das Representações Sociais ...	73
1.2.3 Processos formadores das Representações Sociais.....	76
CAPÍTULO II PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	81
2.1 O Campo da pesquisa	84
2.2 Os sujeitos da pesquisa	88
2.3 Procedimentos Metodológicos	91
2.3.1 A coleta dos dados	93
2.3.2 O teste de associação livre de palavras (TALP)	95
2.3.3 Quem respondeu ao TALP?	100
2.3.4 As entrevistas	101
2.3.5 O questionário socioeconômico e cultural: quem participou das entrevistas?	105
2.4 O tratamento e a análise dos dados	113
CAPÍTULO III A ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (AFC) DO TESTE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP): O QUE AS PALAVRAS INDICARAM	121
CAPÍTULO IV REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DAS	

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O MUSEU: LUGAR DE RELAÇÕES DE CONHECIMENTOS DIVERSOS.....	146
4.1 “Uma verdadeira aula de historia”: representação social do museu como lugar da história	148
4.2 “O museu é a memória”: representação social do museu como lugar da memória	158
4.3 “... de oferecer mais recursos que não fosse só a aula”. Museu: recurso ou agente? Representação social do museu como um espaço educativo	169
4.4 “O que é um museu?” Representação social do museu como um conteúdo sociocultural	188
4.5 “... ele também não é lugar da arte!?”: representação do museu como lugar da arte	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	220
ANEXOS	232

RESUMO

O objeto da presente pesquisa diz respeito à relação estabelecida por professores(as) com a instituição museal a partir da análise das representações sociais que são construídas por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife. Baseou-se na abordagem teórico-metodológica das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (1978) e seus colaboradores, dentre os quais Jodelet (2001) e Abric (1998). A metodologia adotada constituiu-se de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicado a 50 (cinquenta) professoras. Desse universo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com 13 (treze) professoras, paralelamente à aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, do qual pudemos construir o perfil dessas profissionais. Os dados obtidos pelo TALP foram tratados pelo software Trideux® e efetuada uma análise fatorial de correspondência (AFC). As entrevistas foram submetidas a uma análise temática seguindo as proposições de Bardin (1979). A análise das representações identificadas apontou o museu como uma instituição plural onde diversas perspectivas podem ser buscadas. Ele foi fortemente representado como lugar da história; bastante ligada a essa representação, está a dele como lugar da memória. O museu foi visto ainda como espaço educativo, no qual tem destaque a idéia que ele é um local relevante para o desenvolvimento da educação patrimonial. Uma outra representação formulada pelas professoras participantes da pesquisa concebe o museu pelos conteúdos socioculturais a serem apreendidos. A instituição museal é apresentada também como lugar da arte, lugar em que tal conhecimento e expressão humanos podem ser vistos de uma forma mais acessível para as professoras. A indicação dos campos de conhecimento que são suporte para a interpretação do museu apontou para a importância de se desenvolver um trabalho sistemático sobre as temáticas da história, da memória, do patrimônio e da arte, bem como da formulação da Educação patrimonial na formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: representações sociais-museu- professor- ensino fundamental.

ABSTRACT

The aim the presente research is concerned with the established relationship of professors of the initial series of Basic theachig, in the municipal network of Recife, with the museum institute, from an analysis of social representations. It is based on a theoretical-methodological approach to social representations, formulated by Serge Moscovici (1978) and collaborators, among which are Jodelt (2001) and Abric (1998). The methodology adopted constituted of a Test of Free Association of Words (TFAW) wich was given to 50 (fifty) female professors. From this universe, semi-structured interviews were carried out with 13 (thirteen) professors, in parallel with the application of a socioeconomic and cultural questionnaire, from which it was possible to construct the profile of these professionals. The data obtained by the TFAW were dealt with by a Trideux® software and a factorial analysis of correspondence was effcted (FAC). The interviews were submittedd to the thematic analysis, following the propasals of Bardin (1979). An analysis of the identified representations, indicated the museum as a plural institution where diverse perspectives can be found. It was strongly represented as a place of History. Connected to this representation, is that the conception of a museum is of a place of memory. The museum was even seen as an educative space, in wich there is the idea that the museum is emphasized as a local that is outstanding for the development os a Heritage education. Another representation formulad by the female professors participating in the research, sees the museum in contex of the sociocultural contet to be learned. The museu institute is also presented as a place of art, a place in wich certain knowledge and human expression can be seen in a more accessible way for professors. The indication of fields of knowledge thar are back up for the interpretation of museum, point towards the importance that is developed from systematic work on historial themes, of memory, of patrimony (heritage) and art, as well as the necessity for the introduction of Heritage education formulations in the formation of teaching staff in the inical series of Basic teaching.

Keywords: social representation- museum-professor- basic teaching.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu das inquietações originadas de nossa vivência pessoal com os museus. Uma vivência marcada muito mais pelo deslumbramento do que por uma ação consciente ou por uma reflexão sobre o papel que, realmente, essa instituição poderia desempenhar em minha prática docente.

Essas inquietações foram suscitadas também pelos depoimentos que ouvíamos de nossos(as) colegas quando se referiam ao museu. Um grupo destes(as) apresentava uma grande resistência em se deslocar com seu alunos para esse espaço. Outro trazia em sua fala a conotação de ser um agradável passeio a ida a um museu. Enfim, na maioria das vezes, as intenções que moviam nosso relacionamento com essa instituição não ficavam muito claras, o que nos estimulou a desenvolver uma pesquisa cujo objeto de estudo é a relação que professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com o museu. Buscamos compreender quais seriam as representações sociais que construiriam essas professores sobre tal objeto.

Essa busca teve ainda como pano de fundo o interesse pessoal pelas questões que envolviam nosso patrimônio e suas expressões material e imaterial, e a preocupação, como professora da Educação Básica (de classes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental), em despertar, em meus alunos, esse mesmo interesse. Como docente, acredito que ser

capaz de apreciar construções antigas e ter interesse por temas históricos e culturais não é um “dom”, nem se restringe a uma atitude da cultura dita erudita, a que poucos têm acesso, mas é algo que pode ser ensinado e gerar aprendizagens múltiplas, que darão suporte a uma leitura de mundo articulada com a construção das identidades individual e coletiva numa perspectiva de pertencimento social e de respeito à diversidade.

Como se sabe, a crescente preocupação com a preservação da memória histórica e, conseqüentemente, com o patrimônio cultural resulta da emergência em nível nacional de movimentos sociais representantes dos interesses de diferentes grupos sociais (classe de trabalhadores, negros, mulheres, índios, entre outros) iniciados em meados da década de 70 e atuantes por toda a década de 80. A reivindicação desses grupos dos seus direitos cidadãos, dentre outras formas, colocou a necessidade de iniciativas de “resgate” de sua memória, visando afirmar suas identidades. Em escala internacional, a busca pela valorização do patrimônio cultural deve-se à crescente influência dos processos da globalização em várias instâncias da vida cotidiana dos países. Tudo isso gerou um movimento inverso, de defesa do direito à diferença e ao passado em meio à “aldeia global” (ORIÁ: 1998).

Ademais, no final do século XX, o próprio conceito de patrimônio foi ampliado. Antes, dominava a noção restrita de patrimônio, limitada ao sentido de patrimônio físico (material), representado por edifícios, monumentos, objetos e documentos oficiais que expressavam, de ordinário, uma história oficial das elites, dos grupos dominantes, compondo um processo elitista de seleção memória. Essa noção dominante durante quase todo o século XX, foi resignificada, adotando novos sentidos e passando a integrar aspectos do

patrimônio cultural (tangível e intangível), contemplando, portanto, os modos de viver e fazer dos povos, os quais são representados pela culinária, pelas manifestações culturais folclóricas e religiosas, pelas danças, etc. Essa noção ampliada tem encontrado nas proposições de ensino de História um grande aliado, apesar do distanciamento ainda existente entre as necessidades da sociedade, o conteúdo de tais proposições e a sua materialização delas na sala de aula no que se refere ao uso do patrimônio como objeto de ensino.

A ação educativa que toma o patrimônio como objeto de ensino é denominada de Educação Patrimonial, definida por Grunberg (2000) como “o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais como fonte primária de ensino”.

Essa ação educativa exige, de certa maneira, que o professor busque um contato mais efetivo com os museus. Siman (2003), após avaliar a ação educativa do Museu Histórico Abílio Barreto (MG) com professores, aponta que os docentes teriam uma concepção de museu um tanto reduzida e afirma que as suas representações e o imaginário que compõe a sua visão de museu, devem ser objeto de problematização tanto do museu como da escola.

Foi essa preocupação que direcionou nossa pesquisa para a compreensão de como professores(as) concebem a relação escola-museu. Destacamos o museu enquanto espaço de representação do patrimônio e estabelecemos como objetivo principal compreender quais são as representações sociais dos (as) professores (as) do ensino fundamental sobre essa instituição. Procuramos acrescentar alguns tópicos a essa discussão e

entendemos que ela pode lançar luzes sobre a presença ou a ausência do professor nos museus.

Por isso, propusemos um estudo que desse voz aos professores sobre suas elaborações conceituais e suas experiências com a instituição museal, pois provavelmente este contribuiria para que o debate com as instâncias concepositoras, gestoras e implementadoras de políticas de formação de professores(as) considerassem as dimensões individuais e sociais inseridas no processo de formação profissional. Isso pode abrir como perspectiva a superação da visão do professor como mero executor de tarefas, colocando esse profissional no lugar que lhe cabe: o de construtor de conhecimento e participante ativo de sua formação pessoal e profissional.

Um estudo sobre representações sociais contribuiria para que a sociedade se tornasse mais consciente de si própria, como indica Celso Pereira de Sá¹. Assim, tentar apreender as representações dos professores das séries iniciais de ensino fundamental sobre o museu seria dar “voz” ao (à) professor(a), de quem tanto é exigido(a), mas de quem pouco se quer escutar dele(as) a respeito dos movimentos pedagógicos.

Nesse sentido, nosso estudo teve como objetivo principal compreender as representações sociais dos professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu, buscando também ampliar o debate sobre a relação escola-museu, focalizando tanto as especificidades educativas que cada uma dessas instituições possui, como as concepções que os diferentes sujeitos dessa relação elaboram reciprocamente. No nosso caso, destacou-se o papel do professor como um protagonista da relação escola-museu, na

¹ Frase dita pelo Prof Celso Pereira de Sá na mesa-redonda “Epistemologia e Representações Sociais”, realizada no V Encontro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Representações Sociais, Natal-RN, dezembro de 2003.

medida em que esses profissionais são responsáveis por essa relação e por estarem inseridos nos movimentos de busca de novos paradigmas educacionais para a sociedade, de um modo geral, e para a escola, de forma particular.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos a construção de nosso objeto de pesquisa, realizando algumas considerações sobre a constituição dos museus nas sociedades, destacando concepções e práticas relativas a essas instituições. Enfatizamos ainda, nesse contexto, o papel do professor, ao apresentarmos alguns aspectos que estariam direta ou indiretamente ligados ao cotidiano desse profissional na sua vivência ou não com a instituição museal, tanto no campo teórico como no âmbito prático. Ainda nessa parte, destacamos o referencial teórico que foi adotado para nortear nossa pesquisa: a teoria das representações sociais. Desse referencial pudemos destacar os elementos que poderiam nos indicar a gênese das representações sociais das professoras em questão, os possíveis suportes de discursos sobre os quais são partilhados os conceitos, os modelos sociais e as imagens que formariam as representações sociais sobre o museu, como também colhemos orientações para a nossa abordagem metodológica.

No segundo capítulo, descrevemos o percurso teórico-metodológico desenvolvido por nosso estudo. Trata-se do esforço de resgatar e apresentar claramente como foi sendo instituída a aproximação da pesquisadora com o objeto de pesquisa delimitado. A partir da definição do campo da pesquisa, do uso dos instrumentos de coleta e de análise, iluminados pelo referencial teórico adotado, pudemos constituir dados interpretáveis para atingir nosso objetivo.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos através da análise fatorial de correspondência feita dos dados obtidos através da aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e sua organização por meio do software Trideux[®].

No quarto capítulo, apresentamos a análise temática dos dados das entrevistas que, juntamente com a análise do TALP, nos permitiu delinear as representações sociais encontradas em nosso estudo.

E, finalmente, nas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido, discutimos as perspectivas que as representações analisadas nos apontam, como também os possíveis desdobramentos de pesquisas suscitados pela realização dessa pesquisa.

**CAPÍTULO I – O MUSEU E O PROFESSOR NA RELAÇÃO MUSEU-
ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

Sá (1998: p.23) define a construção do projeto de pesquisa como o “processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria para a finalidade da pesquisa”. Segundo esse pesquisador, os fenômenos de representação social estão “espalhados” na cultura, nas instituições, nas práticas culturais, nas comunicações individuais e de massa. Dessa forma, ao dizermos que pretendemos compreender como professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental têm concebido o museu na perspectiva da relação museu-escola, queremos explicitar que o fenômeno de representação social é construído nas experiências, nas conversas, no alcance dos meios de comunicação de massa e nas práticas sociais em que os museus se apresentam de uma forma ou de outra, especificamente nas vivências de professores que atuam nesse nível de ensino. Assim, o objeto da presente pesquisa diz respeito à relação estabelecida por professores(as) com a instituição museológica a partir da análise das representações sociais que são construídas por estes(as).

Um número significativo de estudos tem investigado a relação que a escola, representada pelos professores e seus alunos, tem estabelecido com os museus, não só com aqueles denominados de museus históricos como também com os denominados de museus de ciências e museus de arte. Independentemente do tipo, o que esses estudos apresentam em comum é

que os museus se diferenciam da escola e que, à sua maneira, realizam uma ação pedagógica. Essa ação pedagógica integra a educação não formal, caracterizando-se como nos apresenta Marandino et. al (2003: p.2)

Os conteúdos que são apresentados são flexíveis, contendo diferentes dimensões e são organizados de forma seqüencial, mas não similares àquela apresentada pelos conteúdos programáticos escolares, podendo ser operacionalizados de várias maneiras, segundo demandas sociais determinadas. As atividades se dão em situações pouco formalizadas, com seqüências cronológicas diferenciadas e o tempo de aprendizagem não é fixado a priori. O espaço onde ocorre a educação não-formal é criado e recriado, segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores e nas vivências promovidas pela socialização.

Segundo Marandino (2003), para um entendimento da relação museu-escola, seria importante assumir a existência de uma **cultura museal** e de uma **cultura escolar**. Cada uma dessas instituições produz e reproduz seus ritos, seus códigos específicos, num tempo próprio. Assim, ao serem analisadas, deve-se levar em conta essas diferenças, relacionando-as também aos sujeitos que com ela mantém contato. Os professores são profissionais que, devido a sua posição estratégica, podem constituir o eixo da relação escola-museu. Na maioria das vezes, são esses sujeitos que primeiro tomam a iniciativa de procurar o museu para promoverem atividades educativas. Isso nos levou a colocar a seguinte questão: Como, então, esses(as) professores(as) têm visto essa cultura específica dos museus e, conseqüentemente, como os têm compreendido?

Estudos sobre a relação museu-escola, como os de Freire (apud ALMEIDA: 1997), de Almeida & Vasconcelos (2002) e de Siman (2003), têm apontado para experiências que vêem o professor como um agente multiplicador, que necessita de uma preparação prévia para uma atuação junto

a seus alunos no momento da visita. Consideram que o sucesso das visitas depende principalmente da informação que os professores têm a respeito do museu. É nesse sentido que, nos últimos anos, uma das linhas de atuação dos serviços educativos dos museus tem sido a promoção de cursos de capacitação para os professores. Lopes (1991) afirma, a partir de um estudo que fez sobre as experiências de instituições na relação museu-escola, que o professor é apontado como o centro dos problemas identificados quando das visitas de escolares ao museu.

Alguns professores, mesmo assim decidem fazer visitas aos museus, o que suscita alguns questionamentos: Por que, apesar de tantas dificuldades, sejam elas de ordem econômica, social ou teórica, professores procuram, em suas propostas educativas, utilizar-se dos museus? Que relevância atribuem a essa instituição para sua prática pedagógica? O que realmente justifica a ida dos professores com seus alunos a um museu?

Muitas vezes o(a) professor(a) defende a relevância do museu para o ensino que realiza sem, efetivamente, estabelecer uma parceria concreta com esta instituição. É comum, também, professores(as) visitarem museus com seus alunos, mas fazem isso de forma um tanto superficial, sem um trabalho sistemático estruturado. E, se não realizam visitas, os(as) professores(as) são bastante criticados sendo, por vezes, chamados de “tradicionais”, “acomodados”, “descomprometidos socialmente” etc. Em contrapartida, os estudos sobre a relação museu-escola dão destaque à figura do professor para que essa relação seja promissora. Observamos, então, que o foco da relação museu-escola recai predominantemente no trabalho docente.

A despeito, porém, dessas pesquisas, não se busca perceber mais profundamente como os(as) professores(as) representam essa instituição. Desconsidera-se, inclusive, que uma grande maioria dos professores(as) estabeleceu pouco ou nenhum contato com o museu, tanto em sua vida escolar enquanto alunos(as), como em sua formação acadêmica. A esse respeito Flach et al (2002, p.195) destaca

É possível defrontar-se com graduandos em História, ou cursos afins, que já em fase de conclusão de seu curso não conhecem adequadamente um museu, nunca pesquisaram em arquivos ou sequer criaram qualquer compromisso com alguma forma de resgate da memória.

Por esse motivo, é de suma importância compreender as representações sociais que são construídas por professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu, para entendermos algumas características apresentadas na relação entre esses profissionais e a instituição museológica. É necessário, portanto, ir além de discursos críticos que, muitas vezes, não trazem o pleno esclarecimento das condições tanto psíquicas como sociais que interferem na compreensão que fundamenta a escolha do(a) professor(a) de incluir ou não o museu em sua prática pedagógica.

Retomando a noção de construção do objeto de pesquisa a partir das proposições de Sá (op. cit), a etapa que precede a identificação do fenômeno de representação social ² é a da escolha da teoria que será o meio pelo qual os fenômenos serão organizados, selecionando-se e delimitando-se as dimensões e os aspectos que serão relevantes para a finalidade da pesquisa.

² Sá nos adverte que os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. O que na verdade é feito numa pesquisa em representação social é simplificação do fenômeno de representação social transformando-o em um objeto de pesquisa.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, baseamo-nos, teórica e metodologicamente, na teoria das representações sociais, formulada por Serge Moscovici (1978), pelo lugar privilegiado que ela empresta aos sujeitos, permitindo uma análise a partir do ponto de vista daquele(a) que constrói a sua representação.

Temos como pressuposto que as representações sociais se constituem num sistema de interpretação sobre um dado objeto social, ou seja, é um saber social no qual os professores se apóiam para se relacionarem com o museu. Essas representações sociais, além de serem um sistema de interpretação da realidade, são construções simbólicas orientadoras das práticas e das comunicações desses professores quando se referem ao museu.

Para compreender as representações sociais de professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental estabelecemos ainda outros objetivos específicos. O primeiro deles foi o de identificar os elementos estruturantes das representações sociais em estudo, dando destaque aos elementos semânticos e imageantes que comporiam um sistema de interpretação e ação específico para o museu enquanto objeto de representação social. O outro foi o de caracterizar as principais influências sociocognitivas que interferem na constituição dessas representações. Essas influências podem compor o campo, ou seja, as idéias, as imagens e o modelo social que fundamentam os aspetos constituintes de uma representação.

Uma primeira aproximação dessas influências foi realizada através do levantamento de concepções e de práticas relacionadas ao museu que foram se constituindo nas sociedades. Da identificação de como o caráter educativo foi se desenhando dentro dessa instituição, do tipo de relação que foi sendo

estabelecida com a comunidade geral, bem como de quais seriam as áreas de conhecimentos que estariam estritamente ligadas à análise do papel assumido pelo museu nessa relação, pudemos mapear alguns possíveis indícios dessas influências sociocognitivas. Esse mapeamento foi, portanto, aprofundado através dos dados coletados nas outras etapas da pesquisa – o teste de associação livre e as entrevistas – e, principalmente no momento da análise. As etapas de coleta de dados deram relevância ao processo de reelaboração e produção de um conhecimento construído nas experiências particulares de cada sujeito pesquisado, nas vivências e convivências destes com diferentes suportes de discurso sobre o museu.

O segundo capítulo deste texto aprofundará e explicitará um outro momento imprescindível na construção do objeto de pesquisa, em especial do nosso objeto de pesquisa: a definição do método e das técnicas através dos quais foram coletados os dados empíricos relacionados ao problema, para serem submetidos a uma análise que produziu resultados interpretáveis.

1.1- Concepções e práticas museais em diferentes sociedades.

Para empreendermos um trabalho que tem como objetivo compreender as representações sociais elaboradas por professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu, sentimos a necessidade de fazer uma breve incursão histórica, de maneira a identificar os diversos processos pelos quais o museu passou para se constituir como objeto a ser conhecido e explicado; objeto constituidor e instituidor de relações sociais. Relações estas nas quais o(a) professor(a) das séries iniciais do ensino fundamental está

inserido(a). Suano (1986, p 10) chama atenção para o fato de que, embora o museu tenha mantido a unidade em sua nomenclatura, essa instituição assumiu características diversas ao longo do tempo. O foco desta parte do nosso texto, portanto, será levantar essas características acrescentando a análise de qual papel os(as) professores(as) vêm assumindo na relação com os museus.

Essa incursão histórica reforçou o que Meneses (2000) traz à tona ao citar Ellie Carter

O museu não é uma instituição natural, mas criação, histórica, circunstancial. A exposição museológica não pode ser tomada como um enunciado universal e atemporal, auto-evidente, mas como um sistema lingüístico que é preciso aprender: tal como aprendemos a linguagem falada, a linguagem escrita e a linguagem visual. (...) A exposição,... é também a ponta do iceberg: se o museu quiser educar, não pode deixar de trazer à tona, sempre que possível, a parte não visível do iceberg.

Percebemos, então, a existência de algumas categorias analíticas que estão intrinsecamente ligadas à constituição das concepções e das práticas em relação ao museu nas sociedades, tais como: colecionismo, história, memória e caráter educativo. Procuramos, então, ao descrever essa trajetória, enfatizar algumas dimensões dessas categorias para assim compreender o que, de uma certa maneira, poderia influenciar na formação das representações sociais das professoras, sujeitos de nossa pesquisa.

1.1.1- O Museu e a relação homem – coleção

Formar coleções é uma prática tão antiga quanto a própria existência humana. Essa relação entre homem e coleção é marcada por uma dupla função, pois a constituição de coleções influencia e é influenciada pela

sociedade que produziu os objetos coletados e transformou-os em coleção. Um exemplo disso é que algumas coleções de imperadores funcionavam como “reservas econômicas” em tempos de guerra e em tempos de paz, representavam poderio e prestígio social (SUANO, op. cit).

O termo museu tem sua origem na Grécia e refere-se às Musas, filhas da Memória (Mnemósine), que eram as guardiãs de todas as artes. Remonta a essa época a idéia de formar coleções. Atenas já possuía, numa das alas do Propileu, obras de arte de seus célebres pintores. Porém, enquanto instituição, o museu surgiu no século III a.C. em Alexandria, Egito, no Palácio de Ptolomeu, anexo à famosa Biblioteca de Alexandria. Essas são, provavelmente, as primeiras referências sobre a relação homem-coleção, relação esta marcada pela percepção da continuidade da evolução histórica e pela necessidade de proteção ao que se refere ao passado através da formação de coleções (TAMANINI, 2000; TRIGUEIROS: 1958).³ Durante muitos anos, segundo Suano (1986), a idéia de compilação exaustiva de objetos variados sobre um determinado tema ficou sempre ligada à palavra museu.

Na Idade Média, coleções de livros e obras de arte raras eram guardadas em mosteiros. Por muito tempo, a Igreja manteve em seu poder diversos objetos que na época tinham grande valor cultural: manuscritos, objetos de metais preciosos, pinturas, etc. Quando muito desses objetos ficaram sob a tutela de soberanos e senhores das cortes, aumentando também a sua quantidade, foram formados os então denominados “Gabinetes de

³ Coleção dos Médicis, entre outras.

Curiosidades”⁴, que se mantiveram pelo interesse e pela inclinação de muitos representantes das classes abastadas, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, em coletar curiosidades, obras-primas de arte e antiguidades diversas. A coleta e a exposição de um número cada vez maior de raridades dava-se, muitas vezes, por mera ostentação cultural. Era, parece, uma das formas de que se utilizavam tais classes para obterem reconhecimento social.

O período Renascentista trará o ápice dessas práticas devido à recuperação dos valores da Antiguidade greco-romana, que caracterizou esse período histórico. Muitos homens ricos (Connseurs) enchiam suas casas com estátuas gregas e romanas, e outros objetos encontrados em escavações. Forma-se, assim, um verdadeiro comércio de raridades daquelas civilizações, com a constituição dos “Antiquários”, que muitas vezes vendiam obras falsificadas, meras réplicas apresentadas como originais para os colecionadores.

Sob os ideais renascentistas, destaca-se a construção da Galeria Uffizzi, na Itália. Segundo Russo (1979, apud TAMANINI: 2000, p.112), esta galeria apresentava características peculiares:

- a) primeiro sintoma de um acervo seletivo e representativo; b) clara concepção do diálogo entre o homem e a arte; c) primeiras tentativas de especialização, pois o Museu de Arte começa a ser cogitado como algo diverso do Museu de Ciência; d) tentativa de abertura mais popular, embora dentro das limitações do contexto social que lhe é contemporâneo (restringindo a visitação para os jovens artistas da época); ter sido projetado especialmente para ser Museu.

⁴ Esses gabinetes foram formados e perduraram durante os séculos XVI e XVII, sem nenhuma preocupação específica ao expor suas coleções, apresentando um conhecimento enciclopédico. Foram o que se pode chamar os “pais” dos Museus Científicos-Museus de Ciências Exatas e da Natureza, e de História Natural (Marandino: 2000).

Pode-se dizer que foi nesse contexto do Renascimento que a idéia de se construir um espaço destinado a guardar e expor objetos raros e, muitas vezes, considerados exóticos viria a se constituir; idéia que se assemelha ao que hoje se aproxima ao conceito de museu.

1.1.2- História e Memória: categorias de análise do museu

A formação dos museus é também influenciada pela relação da humanidade com a memória e a história. Os museus vão ser um dos resultados da constituição da memória coletiva dos povos no Ocidente, como aponta Jacques Le Goff (1990). Le Goff descreve como as sociedades orais e escritas se relacionavam com a memória, conseqüentemente com as formas de conceituá-la, defendê-la e manipulá-la. Mostrou ainda que as sociedades de tradição oral valorizavam a dimensão afetiva, característica da memória individual, de natureza ontológica e filosófica. Enquanto isso, as de tradição escrita, cada vez mais se preocupavam com as técnicas de memorização que destituíam o indivíduo de seu papel crucial de lembrar, o que as levou a instituir um número sempre maior de suportes de memória. Nesse sentido, a imprensa foi um divisor entre a memória oral e a memória escrita. e consolidou a exteriorização da memória individual.

É a partir dessa relação que os museus vão ser formados para se constituírem em “lugares de memória” em sua dimensão material, ou seja, em lugares de guarda e preservação de objetos que serão suportes para a memória das sociedades.

Segundo Nora (1993), os “lugares de memória” são o reflexo do fenômeno ocorrido nas sociedades modernas de perda da capacidade de memorizar e de transmitir de uma geração a outra as tradições e os costumes. Eles refletem também a distinção entre memória e história, uma vez que aquela depende exclusivamente da vivência em comum dos povos e esta se liga a um corpo de especialistas (historiadores, museólogos, arquivistas, bibliotecários, cientistas sociais) cada vez mais preparados para construir conhecimentos específicos, com métodos e instrumentais próprios. Para Nora (op.cit.), ao crescimento de instituições chamadas de “lugares de memória” corresponde o esvaziamento da memória coletiva, pois serão os técnicos especializados que terão a tarefa de lembrar aos membros das sociedades

as datas que ‘devem ser’ comemoradas, os eventos ‘mais importantes’ da história de um país que devem ser ritualmente lembrados, os livros que devem ser lidos, os escritores consagrados que devem ser reverenciados, as fotografias raras e as gravuras antigas que devem ser apreciadas, os monumentos que devem ser preservados.

Esse fenômeno de constituição dos “lugares da memória”, conforme Nora, parece se assemelhar a visão de Hobsbawn (1997) sobre a invenção de tradições. Para Hobsbawn, uma tradição inventada se referia a um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. Ela teria uma natureza ritual ou simbólica com vistas a inculcar certos valores e normas implicando uma continuidade em relação ao passado. Estabelecia-se, assim, um passado próprio através da repetição para tornar-se um contraste entre as mudanças do mundo moderno e a tentativa de manter imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social.

Por outro lado, um outro papel que os “lugares de memória” – dentre os quais se incluem os museus – irão assumir será o de articular a memória à história. Ao selecionar intencionalmente os vestígios a serem lembrados e preservados, esses lugares contribuirão para a interpretação simbólica da história para a sociedade. A busca pela articulação entre memória e história, que se imprimiu a partir da Revolução Francesa, verificou-se com base na passagem do conceito de coleção para a noção de patrimônio, bem como pela instituição do chamado espírito comemorativo, cuja tradução ocorreu de forma ambígua com, de um lado, a destruição de bens e edificações representativos do Antigo Regime, e de outro lado, com o grande mutirão instaurado para construir monumentos e instituir festas selecionadas em recordação a esse regime (LEMOS,1985; LE GOFF , 1990; CHOAY, 2002).

Ainda com relação à articulação entre memória e história, Nora (1993) avança ao apontar a problemática dos “lugares de memória”. Ele fala do fim de uma “história-memória” que constitui em si mesma a própria dinâmica da vida histórica de um determinado grupo. Isso ocorreria quando esse grupo começa a ter consciência da ruptura com o passado e do esfacelamento da memória, devido à aceleração das relações. Por essas razões existiria a necessidade de se instituir lugares onde a memória pudesse se cristalizar e se refugiar. É exatamente nesse momento que acontece um transporte da memória pela história e que, através da mediação expressa nos vestígios, no concreto e no registro, vai-se realizar a reconstrução incompleta do que Nora chama de “memória verdadeira”, a memória que é a própria expressão dos modos de fazer e viver de um grupo. A história nesse sentido retira da memória o seu cunho sagrado, pautando-se em um discurso crítico sobre ela, preocupando-se

apenas em representar o passado e explicando as continuidades temporais, as evoluções e as relações entre as coisas de uma forma o mais globalizante possível, para então constituir o que se chama de “memória nacional”.

Com a experiência francesa, os museus, antes caracterizados pelo colecionismo, agora serão um dos instrumentos para a consolidação dos Estados-Nação. Tornam-se, então, um lugar no qual serão guardados objetos de uma memória nacional tida como homogênea, representativa das elites dominantes, num espaço onde se cultuam os “heróis nacionais”, visando formar uma identidade nacional numa visão unilateral. A História será, assim, a grande “pedagoga de uma nacionalidade”⁵. Inicia-se, então, um movimento da “memória nacional”, no qual os indivíduos irão se relacionar ritualmente com uma memória comum (a memória da nação) para reforçar laços de identidade (NORA: 1993).

Podemos dizer, portanto, que os museus dos primórdios da era contemporânea estavam aquém da dimensão da memória apontada por Bosi (2003, p.447) quando discute “os espaços de memória”, ou seja, quando fala daqueles espaços em que as sociedades contemporâneas, a despeito da “aceleração do tempo” expressa em relações sociais modificadas a partir da Revolução Industrial, apoiavam-se na estabilidade e na confiança que uma práxis coletiva proporcionaria, tais como a vizinhança, a família extensa, etc; bem como no apego a certos objetos biográficos.

Ao ouvir e registrar “lembranças de velhos” da cidade de São Paulo, Bosi pôde identificar alguns espaços de memória que se valiam desses princípios, tais como: a casa da infância, as ruas e os seus arredores,

⁵ Expressão usada por Regina Abreu no seu texto “Memória, História e Coleção”, publicado nos Anais do Museu Histórico Nacional, 1996.

(geralmente do trajeto para a escola), a sonoridade existente nas ruas e seus “ritos” sociais (passagem dos bondes, pregões de vendedores, etc) e os espaços de brincadeiras para além da casa da infância (os quintais, as praças, as calçadas e os campos de futebol). Identificou ainda lugares que extrapolavam a vivência infantil, mas que em seu bojo traziam a práxis coletiva da memória, como o Teatro Municipal e o centro da cidade. Em suma, Bosi (op. cit, p.451) destaca que

há algo na disposição espacial que torna inteligível nossa posição no mundo, nossa relação com outros seres, o valor do nosso trabalho, nossa ligação com a natureza. Esse relacionamento cria vínculos que as mudanças abalam, mas que persistem em nós como uma carência.

Essa descrição estaria mais ligada ao aspecto afetivo da memória social das sociedades ditas primitivas de tradição oral explicadas por Le Goff (op.cit), que parece se constituir num movimento de resistência existente nas sociedades modernas e atuais.

Contudo, podemos inferir que a gênese dos “Museus históricos” estará na perspectiva dos “lugares de memória”, ou seja, museus que irão ter como objetivo principal “contar a história” das nações. Esses lugares irão se valer da ciência histórica para construir os discursos museológicos. Essa característica irá se estender por todo o século XIX, como explica Bittencourt (2002, p. 278):

Naquela época, os museus de história eram perfeitas traduções do culto ao Estado Nacional, linha inaugurada na segunda metade do século XIX. Eram também “lugares de memória” histórica, uma memória que pretendia expressar a trajetória das elites criadoras dos Estados como trajetória das nações e de seus povos.

Daí porque as exposições espalhadas pelos museus em todo o mundo, nessa época, eram ou estavam pautadas na concepção positivista (metódica)

de História, que predominou nos primórdios do processo de consolidação de uma História científica. Essa concepção terá na produção historiográfica alemã e posteriormente francesa o seu principal expoente. Os seus pressupostos foram definidos através da ênfase nos eventos entendidos como sendo irrepetíveis, singulares e individuais. Foram definidos também pela produção de uma narrativa concebida a partir da neutralidade do historiador que julgava apresentar tais eventos tal como aconteceram. E na expressão de individualidades que serão apreendidas nas fontes; fontes estas que falarão por si mesmas como um dado “bruto” a ser “lapidado” pelo historiador.

Reis (1996) chega a comparar a organização de um museu ao modo como historiadores positivistas escrevem a História. Assim ele diz:

[...] embora o conceito de museu seja mais complexo. No museu, os objetos de valor histórico são resgatados, recuperados e expostos à visitação pública, com um ficha com seus dados ao lado, e o observador posta-se diante de uma “coisa que fala por si”. O observador mantém uma relação direta com um objeto-coisa, e finitivamente reconstituído. Assim, também, procederia o historiador metódico: através dos documentos, reconstituiria descritivamente, “tal como se passou”, o fato do passado, que, uma vez reconstituído, se tornaria uma “coisa-aí, que “fala por si”. Ao historiador não competeria o trabalho da problematização, da construção de hipótese, da reabertura do passado e da releitura de seus fatos.

Um outro movimento de afirmação da História como ciência também influenciou a organização e formação dos museus. Este movimento foi chamado de materialismo histórico, fundado por Karl Marx. Abreu (1996) destaca, ao apresentar o exemplo do Museu Histórico Nacional na década de 70, que uma das principais influências do marxismo nos museus pode ser vista na reorganização de seus acervos não mais pautada pelas individualidades heróicas ou pelos eventos celebrativos, mas pela evolução dos ciclos produtivos e pela idéia dos objetos não mais como símbolos de singularidades

de momentos ou de pessoas, mas como resultantes de uma técnica produtiva num dado contexto social e temporal. Os objetos, então, passaram a ser classificados conforme seu tipo de material (madeira, cobre, mármore etc) e organizados em reservas técnicas para posteriormente serem expostos.

Em contrapartida, Barroso (2000) aponta para uma outra postura de que se valem os museus a partir das concepções marxistas. Para a professora, “o visitante de um museu deveria ser estimulado para a leitura do objeto que visibiliza”, indagando-se sobre o que é visto através das peças expostas e qual realidade pode ser reconstituída a partir da abordagem do objeto e da interação do observador com o mesmo. Os museus deveriam, então, “estimular a descobrir a estrutura interna da formação social da qual resultou aquele objeto materializado e conservado” (BARROSO: op.cit; p.145).

Acrescenta-se ainda a influência da Escola do Annales⁶ que, em 1929, propôs um novo olhar sobre o fazer histórico, partindo de três premissas: substituir a tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema; apresentar a história de todas as atividades humanas e não apenas a história política; buscar a colaboração de outras disciplinas, abrindo um debate promissor com as Ciências Sociais. Deslocando o olhar do historiador para a cotidianidade dos indivíduos, os Annales implicaram uma renovação da história em seus instrumentos, objetos e objetivos, juntamente com a concepção dialética, o que abriu precedentes para uma redefinição dos

⁶ Essa escola historiográfica surgiu no final dos anos 20 com a fundação da revista “Annales”, na França. Seus representantes questionavam o próprio conceito de história, abrindo o debate para a formação de uma “nova história”, pela qual não mais apenas os grandes feitos políticos são registrados. Passou-se da história oficial para a história social, que estuda o cotidiano das pessoas, compreendendo as conjunturas sociais, de modo mais amplo e não em eventos isolados. Buscou-se perceber rupturas, continuidades e inter-relações entre o cotidiano das pessoas e os fatos políticos antes privilegiados. Burke (1997) fala que o movimento da Escola dos Annales, pode ser dividido em três fases: de 1920-1945; após a 2ª guerra e a outra no final do anos 60 do século XX até os dias atuais.

museus e de suas ações. Mesmo que não tenha se materializado em todas as práticas museológicas, o debate no seio dessas instituições girava em torno da premissa apontada por Barroso (op.cit): “É chegado o momento da discussão do referencial teórico para o exercício da museologia, para se ter claro o que se faz, o que se quer, aonde se quer chegar, permanecer ou o que se quer transformar com este campo de trabalho (p.148)”.

Algumas experiências inovadoras dos museus espalhados pelo mundo⁷ se encaminharam para o tratamento de temas do cotidiano e das “minorias” silenciadas pela história dita oficial. A nova museologia⁸ propunha um museu plural que pudesse representar todos os segmentos das sociedades.

1.1.3- Os museus e a relação com a comunidade

Podemos dizer que, durante muito tempo, a relação dos museus com a comunidade mais geral foi ampliando-se paulatinamente. Por um longo período, na Idade Média, os museus eram locais aos quais apenas um grupo seleto de artistas, nobres e representantes do clero tinham acesso. Posteriormente, houve algumas poucas experiências de publicização dos museus, tal como a do museu Ashmolean em Oxford (1683). A ele, porém, se deslocavam categorias bem definidas de visitantes: artistas, elites governantes, especialistas, estudiosos, estudantes universitários. Suano (op. cit) aponta que um dos problemas do distanciamento dos museus em relação a um público

⁷ Dentre eles, o Museu Antropológico do México, o Museu de Anacóstia, do distrito negro de Washington e etc.

⁸ Este texto não teve o objetivo de entrar no debate sobre a constituição da Museologia enquanto ciência ou instrumental técnico, por isso não fomos muito descritivos quando mencionamos o termo museologia, apenas quisemos enfatizar a dinâmica das mudanças de concepções na prática realizada nos museus. Para um aprofundamento ver Oliveira (2002) e Tamanini (2000)

mais geral era causado pela falta de escolaridade mínima da população mais pobre, que persistiu na Europa até o século XVIII e mesmo o XIX. Esse quadro, no Brasil, também não foi diferente, e apresenta contornos mais graves, pois será somente no século XIX que os museus enquanto instituição social iriam emplacar em nosso país, formando o que Lopes (1995) chama de a “Era dos museus brasileiros”. Por outro lado, os índices de escolarização no Brasil, ainda atualmente, o século XXI, são, no mínimo, precários.

Leite (2005) destaca que os museus de arte, por estarem associados diretamente às elites e pela áurea de que se revestem as obras de arte, são os mais resistentes quanto a receber um público mais leigo.

No entanto, nas décadas de 40 e 50 do século XX, instaurou-se, nos museus dos Estados Unidos, um movimento de educação para o povo, ou seja, a parcela da população que não tivera um desenvolvimento adequado de sua escolaridade pôde, em outros espaços culturais, desenvolver-se por meio da “auto-educação”. Esse movimento trouxe de positivo a ampliação do acesso de uma população mais diversificada aos museus.

O quadro de mudanças sociais contundentes no mundo pós-guerra, que questionou as potências capitalistas e a supremacia de uma razão científica que, de um lado, trouxe avanços tecnológicos e científicos e, de um outro, excluiu um grande número de pessoas desses avanços, foram férteis para a promoção de práticas culturais de diversos grupos sociais que exigiam melhores condições de vida para essa massa excluída, a exemplo do movimento estudantil e dos Centros de Cultura Popular na década de 60 do século XX aqui no Brasil, dentre tantos outros.

Esse cenário trouxe para dentro dos museus questionamentos que foram apresentados em documentos importantes produzidos nas discussões travadas em mesas-redonda e seminários internacionais promovidos pelo Conselho Internacional dos Museus (ICOM/UNESCO), gerando uma proposta chamada de Nova Museologia⁹. O primeiro documento em que se encontram dispostos os elementos dessa corrente museológica foi denominado de “Declaração de Santiago”, escrito em 1972, no ensejo da realização da mesa-redonda em Santiago do Chile. Esse documento teve como premissa principal destacar o museu como uma instituição a serviço do desenvolvimento da sociedade e da participação social.¹⁰ Nele se veiculou o conceito de desenvolvimento como um processo global de organização de setores populares para enfrentar o Estado e os grupos dominantes. Um processo desencadeado através da formação de um movimento social embasado por uma consciência social. Nesse sentido, os pressupostos da educação popular formulados por Paulo Freire¹¹ foram o referencial de destaque para o repensar das práticas do museu e fizeram com que essas instituições buscassem uma maior inserção na comunidade.¹²

O segundo documento foi a “Declaração de Quebec” (Canadá), que incluiu questões ambientais para os estudos da Nova Museologia, buscando intensificar as experiências da ecomuseologia já propostas e vivenciadas por

⁹ A Nova Museologia propunha uma museografia diversificada, ou seja, não se limitando a “exposições de vitrines” e entendia a museologia como uma prática ativa e aberta ao diálogo.

¹⁰ “Chegou-se também ao conceito de patrimônio global a ser gerenciado no interesse da sociedade e seus indivíduos (Varine- Bohan, 1995 e Santos, 1995, apud, Studart, 2004).”

¹¹ Em Genebra, no período do seu exílio, Paulo Freire mantém contato com o museólogo Hugues Varine-Bohan, que o convida para presidir a ONG internacional denominada Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos, que estava sendo organizada por Varine-Bohan. É feito também o convite para Paulo Freire presidir a mesa-redonda de Santiago, mas há registro de que o Delegado da UNESCO não considerou adequado o convite impedindo-o de comparecer ao evento (Studart, 2004; Santos, 2004).

¹² Temos como um dos exemplos mais atuais o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Museu do Ceará, que promoveu a Primeira Semana Paulo Freire, em maio de 2001, gerando diversas publicações e exposições .

Huges Varine Bohan. Os ecomuseus seriam um tipo de Museu ao ar livre¹³, que associavam o meio ambiente à expressão museográfica, diferenciando-se dos *site museums*¹⁴ em sua forma administrativa e na maneira como lidam com a questão da preservação cultural. A administração desses museus deveria ser partilhada pelas autoridades e pela comunidade local.

Os ecomuseus tiveram suas bases iniciais na proposta de Georges Henri Rivière, considerado o pai da nova museologia francesa. Esse museólogo uniu-se à concepção de Huges Varine-Bohan de museu integral a serviço do desenvolvimento. Huges Varine-Bohan foi quem influenciou a formação do ecomuseu que existiu em Le Creusot e Montceau - les Mines (comunidades urbana e rural). Tinham como um de seus principais objetivos, a princípio, elevar a auto-estima da população de um distrito da França que, dono de passado próspero, após a Segunda Guerra, entrara em decadência, oferecendo frentes de trabalhos. Nesse ecomuseu idealizado por Varine-Bohan, cada planta, cada objeto e cada animal constituía um patrimônio a ser protegido e preservado. Geralmente, as informações deveriam ser dadas aos visitantes pelas pessoas da comunidade, reforçando assim a idéia de que esse era o seu museu (BARRETO: 2000).

Essa proposta em seus moldes originais não perdurou por muito tempo, mas promoveu um aperfeiçoamento dos museus ao ar livre e a formação da

¹³ Ocupam grandes extensões de terreno nas quais foram construídos cenários de grande realismo. A exemplo do Museu Skansen, na Suécia, formado em 1891 a partir da iniciativa do Professor Arthur Hazelius, que começou ele mesmo a comprar objetos de arte e artesanato tradicionais. Um exemplo mais contemporâneo é o Museu Nacional do Níger, construído em 1958, nos moldes do Skansennum, terreno de 24 hectares, onde foi reconstituído o país em todos os seus aspectos, étnico, cultural, artístico, zoológico, e onde se explorava a história oral, permitindo aos visitantes escutarem histórias, lendas e canções tradicionais. Esse museu cumpriu ainda um papel de centro de ação social ao empregar pessoas que migraram do campo por conta de uma grande seca ocorrida no período de 1968-1974 e atendendo portadores de deficiência física (cegos, paraplégicos) em cursos de artesanatos (Barreto: 2002).

¹⁴ Esse termo será explicado mais adiante.

idéia de que os museus devem ser “fórum de discussão dos problemas do presente”.¹⁵

Assim, o conceito de Ecomuseu estava baseado na premissa de que:

Um museu é sempre a expressão e o reflexo da classe social que o cria. Nesse sentido, pode-se afirmar que um museu que expresse a complexidade da sociedade da qual forma parte, não pode existir. Por isso surge a necessidade de criar um novo conceito de museu, no qual cada indivíduo possa encontrar os elementos básicos para seu desenvolvimento, como ser humano e membro dessa complexa sociedade atual. Portanto, o museu do futuro tem que ser obra coletiva e cooperativa, na qual todo membro da comunidade ocupe o lugar que lhe é correspondente (VARINE-BOHAN: 1997, apud, TAMANINI: 2000).

Um outro tipo de museu ao ar livre é o *site museums*. De acordo com a tradução, a expressão inglesa pode ser entendida como “museu de sítio”, ou “museu no local”. Segundo o Conselho Internacional de Museus (ICOM), esse tipo de museu deve ser concebido e implantado para proteger a propriedade natural ou cultural em seu local de origem, onde foi criada ou descoberta. A primeira iniciativa dessa natureza foi do Museu Farnham, em Dorset, na Inglaterra, numa propriedade herdada pelo general Pitt Rivers, em 1880.

Nele, o general desenvolveu técnicas apuradas de escavação que resultaram numa reflexão de que a constituição de uma coleção não deve estar distante da compreensão sobre a cultura do povo que havia criado os sítios no qual escavava. Nos arredores do museu, foram construídos outros espaços para os quais convergiam pessoas que o visitavam, tais como: galeria de arte, coreto, campo de golf, teatro ao ar livre, instalações para piqueniques, etc. Para o general, o museu deveria ir ao encontro do homem comum, despertando seu interesse nos aspectos práticos da vida, do passado e por

¹⁵ Nessa perspectiva, Magaly de Oliveira Cabral Santos (1997) define museu como “lugar de encontro”.

outras culturas, difundindo que os mesmos tinham de ter algo mais que coleções para mostrar (TAMANINI, 2000). Nota-se que, dentro de um conceito elitista e positivista das funções de um museu dominante essa época, mesmo com algumas ressalvas, Pitt Rivers pode ser visto como indivíduo à frente do seu tempo pelo modo como organizou a apresentação das “suas exposições”. Ele lançou também os germes de uma prática que estaria começando a consolidar a publicização das coleções dos museus cuja organização remontava à Revolução Francesa e a realização das Exposições universais no século XIX (Barreto: op.cit).

O movimento da Nova museologia continuou a elaborar seus fundamentos e proposições mais recentemente. Um terceiro documento, a “Declaração de Caracas”, que data de 1992, resultou do Seminário promovido pela UNESCO: “A missão do museu na América Latina hoje: novos desafios”. Nesse documento, são retomados ou reatualizados os conceitos de desenvolvimento e participação social da “Declaração de Santiago”. Ele acrescentou a concepção do museu como um meio de comunicação, no triângulo: “território-patrimônio e sociedade”. Apontou ainda o museu como um instrumento que pode ser útil para as comunidades enfrentarem os desafios que estão a sua frente (HORTA, apud STUDART, 2004).

Atualmente, os museus têm se configurado como um atrativo, por excelência, do turismo, principalmente na Europa. Assim, têm sido alvo de um debate que se expressa na relação econômica e na relação social de produção das informações.

Barreto (2002) e Meneses (2000) apresentam algumas influências que os museus no mundo inteiro, inclusive no Brasil, têm sofrido da indústria

cultural, o que faz com que a visita tenha apenas a função de confirmar o que já fora visto em outro meio de comunicação. É nesse contexto que se inserem questões como: a) “multimediatização” dos museus, que consiste em utilizar as novas tecnologias televisuais, como a holografia, as exposições virtuais pela rede mundial de computadores (WEB); b) a “disneyficação”, que resulta da apresentação dos museus com ares de parques temáticos, a exemplo da *Disney World* (Flórida)¹⁶; c) “*living museums*”, cuja ênfase maior está na encenação em detrimento da exposição convencional, como forma de comunicação e educação. A crescente produção de “mercadorias culturais” (postais e reprodução de obras, camisetas, *souvenirs* diversos) e a construção de anexos aos museus (lanchonetes, galerias, feiras de artesanatos etc), com objetivo de angariar fundos para sua sustentação¹⁷. Essas são questões que emergem das influências da indústria cultural.

Em ambos os autores, Barreto e Meneses, a apresentação desse quadro não se restringe à crítica resultante de uma constatação, mas se amplia na medida em que buscam um paradigma que deve nortear esse movimento relacionado às funções dos museus na atualidade. Essas funções poderiam ser resumidas da seguinte maneira: as técnicas museológicas devem primar por uma formação educacional crítica, desvelando as contradições das diversas relações existentes nas sociedades, a partir de uma melhor integração com as comunidades e na busca de parâmetros concernentes às especificidades do conhecimento que constrói e se expressa nas exposições, dialogando com as

¹⁶ Embora seja peculiar o objetivo de lidar com um conhecimento específico, a “disneyficação” pode desviar as suas próprias finalidades perante os seus visitantes.

¹⁷ Os museus sempre sofreram devido ao pouco financiamento governamental. Daí o risco de serem seduzidos a buscarem patrocinadores privados que, por vezes, podem pretender difundir uma ideologia que lhes é estranha, reduzindo-se à dimensão essencialmente mercadológica.

novas tecnologias de maneira a atingir também o objetivo de promover a formação crítica dos indivíduos.

1.1.4 – O caráter educativo dos museus e a relação Museu – Escola

“Museu - instituição destinada à coleta, guarda, documentação, estudo e divulgação - para fins educativos e de lazer - de evidências materiais da natureza e da cultura humana, em todos os locais e todas as épocas” (ICOM, apud Tamanini: 2000).

Nesta seção, discutiremos como o caráter educativo tem se constituído nos e pelos museus. Enfatizaremos elementos da relação museu-escola e apontaremos a ligação da construção conceitual da Educação patrimonial com esse caráter educativo dos museus.

A educação em museu é uma característica inerente à sua formação e sua consolidação nas sociedades. Seja pautada por ideais de progresso e civilização servindo a uma coesão social uniformizadora, seja por ideais críticos e emancipatórios, os museus sempre foram lugares de desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Pode-se dizer que o caráter pedagógico desta instituição foi iniciado com as “Grandes Exposições Universais”¹⁸, realizadas a partir do século XIX, que consistiam em verdadeiras festas de celebração à “civilização”, ao “progresso” e ao “cientificismo”¹. Nessas festas, eram expostas, basicamente, peças da história natural, objetos exóticos de diversos países, alguns oriundos de saques de guerra e outros, de caráter mais técnico. Esses objetos de caráter mais técnico eram os instrumentais produzidos pelos países “modernos”:

¹⁸ Nesse contexto, os países que mais se destacam são Inglaterra e França. O Brasil teve uma participação relevante nessas exposições desde o Império até o século XX, dado principalmente à sua riqueza natural e ao interesse em disseminar a civilidade existente na organização do país não mais como colônia, mas como um “Império ilustrado”.

maquinários, manufaturas e outros. Já outros objetos exploravam aspectos históricos em tom nostálgico. Nesse caso, reportavam-se à Antiguidade clássica, o que era expresso pela suntuosidade existente nas exposições ou pela construção de obeliscos (TELLES, 1997).

Seus organizadores vão ter como principal objetivo disseminar as noções de civilidade e os princípios formadores da representação de nacionalidade para um grande público, baseando-se em concepções burguesas do capitalismo então emergente. Telles (1997, p.190) ressalta bem a condição essencialmente pedagógica dessas exposições:

Através do cenário assim montado, os organizadores das Exposições pretendiam inculcar valores morais e nacionais no público visitante. As Exposições se revestiam, pois, de forte caráter pedagógico. O discurso da educação pública começou a ser forjado a partir dessas mostras internacionais, tornando-se, desde então, parte integrante dos objetivos perseguidos pelas nações modernas.

Devido ao caráter elitista de suas ações culturais, que privilegiavam um público especializado (pesquisadores, intelectuais, apreciadores e mantenedores)¹⁹, a ação educativa dos museus junto à população em geral era vista como uma prática secundária. No entanto, com o modelo de educação popular, ou educação para o povo, dos museus americanos, ganha fôlego o interesse por programas educativos para o público em geral como já mencionamos anteriormente(cf. VALLADARES:1945).

A partir do princípio da educação popular, buscou-se levar um número maior de pessoas das camadas populares para dentro dos museus. Os responsáveis pelas ações educativas dessas instituições reclamavam uma

¹⁹ Muito embora já tivesse acontecido uma tímida iniciativa, em 1760, do Museu do Louvre ao abrir seu espaço para o público em geral, e, posteriormente, com a Revolução Francesa, não só este museu mas também outros procuraram manter programas de atuação junto à população em geral para disseminar os ideais do Estado-Nação. Essa visão foi estendida também a outros países.

mudança de direcionamento para assim conseguir atingir o objetivo de arregimentar visitantes com diferentes perfis socioeconômicos.²⁰ Nesse mesmo período, aparece uma produção intelectual muito intensa que procurava tratar as funções dos museus e consolidar a sua ação educativa. Santos (1993, apud, OLIVEIRA, 1997) vai dizer que esse movimento foi incitado pelas declarações do ICOM – de 1972, 1982 e 1992 – já referidas, e que aqui no Brasil essas idéias chegaram apenas na última década do século XX, devido ao atraso com que circularam estes textos nos museus brasileiros.

Nessa busca, as ações educativas dos museus viram na escola uma grande parceira, uma vez que seria ela que levaria um dos públicos que, até hoje, tem sido a maioria dos visitantes dessas instituições: os alunos e seus professores (GRISPUN: 2000). Desde então, formou-se uma relação muito discutida até os dias atuais: a relação museu-escola.

Estudos como os de Lopes (1991), Meneses (2000), Almeida (1997) Almeida; Vasconcelos (1998), Siman (2003) e Marandino (2000) destacam alguns aspectos sobre a relação museu-escola que convêm serem observados atentamente.

Segundo Lopes (1991), ao citar Varine-Bohan (1987), a animação cultural²¹ dos museus pode ser entendida a partir em três funções: a terapêutica, a promocional e a conscientizante. De acordo com a primeira, a organização das ações museais busca apenas dispor os objetos de maneira que favoreça a sua contemplação por parte dos visitantes. Conforme a

²⁰Segundo Faria (2000), havia um caráter filantrópico nessas iniciativas, uma vez que os museus deveriam estar abertos a todos os que não tinham podido se beneficiar da educação escolar, dando-lhe a oportunidade de ensinarem a si próprio. Destaca-se ainda a experiência da Inglaterra com a sua Grande Exposição, de 1851, de produtos industriais, que gerou a criação do Museu South Kensington e ajudou a derrubar o mito de que os operários não se interessavam por atividades culturais (BARRETO: 2002).

²¹ Esse termo pode ser compreendido como “ação educativa e cultural”.

segunda, a postura dominante é a da autojustificação do museu, sob o lema da preservação e valorização do patrimônio. O museu organizado para cumprir a terceira função visaria incentivar a participação ativa da comunidade com o intuito de favorecer a transformação cultural e social. É importante sublinhar ainda que as funções de ação terapêutica e promocional corresponderiam a uma educação caracterizada pela transmissão de informações e a categoria conscientizante corresponderia às propostas educacionais comunitárias e participativas, influenciadas pela noção de educação permanente disseminada pela UNESCO desde a década de 50, a qual conferia o *status* de lugar educacional não só à escola, mas a outras instituições culturais (LOPES, 1991).

Lopes argumenta ainda que vão ser as práticas museológicas mais próximas da animação e promoção culturais que irão influenciar, até os dias atuais, a relação museu-escola. Nesse sentido, vai se instaurar um fenômeno que ela chama de “escolarização dos museus”, ou seja, a apropriação por parte dos museus das finalidades e métodos de ensino escolar (p.449).

Uma das repercussões mais marcantes disso será a adoção dos princípios da Escola Nova com seu método ativo, centrado no aluno, o qual deveria ser estimulado a realizar a “descoberta” do conhecimento a partir do uso de uma diversidade de recursos. Nesse contexto, será disseminado o uso educacional dos museus como uma das possibilidades de renovação da escola.

O trabalho da professora Leda Rejane Aciolly Sellaro (2000) menciona a experiência em Pernambuco do uso educacional dos museus sob a influência dos ideais escolanovistas. O trabalho de Diana Vidal (1999) identificou nesse

contexto o surgimento de dois tipos característicos de museus que se articulariam com o cotidiano escolar: os museus escolares e os museus pedagógicos. Sobre eles falaremos mais detalhadamente na seção de análise dos resultados da pesquisa. Essa autora ressaltará também que museus e bibliotecas escolares irão corresponder ao movimento de modernização do ensino no Brasil. As reformas de ensino realizadas nesse período irão favorecer, do ponto de vista legal, a modernização da escola primária, agregando a ela outros espaços: museus, bibliotecas e laboratórios. O trabalho de Circe Bittencourt (1993) demonstra ainda que a importância dada aos museus no contexto escolar não é exclusividade do período escolanovista, pois, já em 1883, após a realização de um congresso de Educação e da Primeira Exposição pedagógica, fora criado o Museu Pedagógico Nacional, no Rio de Janeiro, constituindo um espaço de divulgação do saber letrado no governo imperial. No período republicano, esse museu passou a ser denominado de *Pedagogium*. É válido, porém, lembrar que, para o século XX, a grande influência do uso educacional dos museus deve-se, como já dissemos, ao movimento escolanovista.

Embora muitas iniciativas com o intuito de estreitar as relações entre escola e museus tenham surgido apenas nos anos 80 e 90 do século XX, muitas experiências ainda se caracterizaram pelo distanciamento entre as práticas dos museus e as intenções da escola. Enquanto alguns museus apresentavam uma formatação meramente informativa e ilustrativa, e outros buscavam problematizar as suas exposições, as escolas os procuravam sem saberem ainda o motivo ou a função de suas visitas. Sabia-se que lá existia um conhecimento especializado a ser disseminado e de que a escola precisava.

Essa questão seria, talvez, o ponto inicial do distanciamento entre essas instituições, resultando em visitas esporádicas e superficiais (LOPES: 1991 e SIMAN:2003).

Um dos exemplos dessas visitas esporádicas seria o modo acrítico e homogeneizador de ensinar História. Passados muitos anos, essa forma de ensinar ainda está presente em nossas escolas. Ela se vale dos museus de forma pontual e, em geral, com o objetivo de apenas ilustrar ou justificar o que fora dito em sala de aula. Será, então, com a idéia de complemento e/ou de ilustração que os museus, em suas ações educativas, vão se relacionar com a escola e vice-versa (ALMEIDA: 1998). Não se pode também esquecer um ensino de arte pautado pelo princípio da reprodução ou cópia que, por vezes, inclui a visita a um museu de arte para, posteriormente, os alunos fazerem desenhos que apenas irão retratar a memória imagética do que viram no museu (Leite: 2005).

Acrescenta-se ainda a visão de Meneses (2000), especificamente sobre os museus históricos. Esses museus, apesar de defenderem fortemente as suas ações educativas como um dos principais instrumentos de formação da consciência de valorização da memória, da identidade e, conseqüentemente, do patrimônio, têm sido disseminadores de um modelo unificador, através da constituição de uma narrativa histórica acrítica, que apresenta uma “verdade” a ser recebida passivamente pelo público escolar e em geral.

A compreensão da relação museu-escola pode ser ampliada ainda, observando-se aspectos não restritos aos conteúdos propostos por cada instituição, mas que exercem forte influência na constituição de uma promissora relação entre elas duas. Um desses aspectos é descrito por Siman

(2003) como a “pedagogia do não”: “não correr, não brincar, não olhar para outras coisas senão as que são privilegiadas pelos guias, não conversar com os colegas, não se agruparem...”, resultando na exigência de uma “disciplina do corpo” para que se possa apropriar dos conhecimentos existentes nos museus. Exemplos dessa disciplina do corpo são assim classificados, de forma metafórica, por Lopes (1991) e Siman (2003): **visita crocodilo**: o professor na frente e os alunos em fila; **visita rebanho**: os alunos totalmente dispersos e professores extremamente preocupados em reagrupá-los (esta é a mais temida pelos professores); **visita dos escribas ou copistas**: para prender a atenção dos alunos, os professores lançam-lhes a tarefa de copiarem as placas explicativas e depois organizá-las em um relatório para ser entregue. Percebe-se que a relação museu-escola vai além dos conteúdos educacionais propostos por cada uma das instituições, os quais devem ser compreendidos em sua totalidade.

Outros estudos buscaram analisar diferentes questões sobre a relação museu-escola. Marandino (2000), ao estudar o caso específico dos museus de ciência, apresenta que, no percurso dessa relação, os referidos museus vão se estruturar de maneira a proporcionar programas em parceria com as escolas, para tentar solucionar alguns problemas de distanciamento existente entre as duas instituições: programas de atendimento a visitantes escolares; específicos, portanto a este público (é o mais comumente realizado pelos museus); programas periódicos ou esporádicos de formação de professores (o mais intenso em muitos museus); e programas de produção de material para empréstimo (produção de *kits* pelos museus com peças originais ou réplicas que podem ser levadas para as escolas).

Ainda em seu estudo, Marandino (op.cit) comenta que a preparação dos professores para a utilização dos museus é uma preocupação internacional. Essa preocupação tem apontado a necessidade de se promover uma formação para os professores que não contemple apenas os elementos descritivos das exposições em suas dimensões técnicas, mas que os leve à compreensão do que poderia se chamar de existência de uma pedagogia de museu.²²

Almeida (1998), em seu artigo “Desafios da relação museu-escola”, apresenta algumas pesquisas que tiveram o objetivo de compreender essa relação e que apontaram a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre o papel do professor. Cazelli (1992, apud ALMEIDA: 1998) percebeu, por exemplo, que professores que buscaram trabalhar temas escolares no museu e que, para isso, cumpriram toda uma preparação prévia, não obtiveram bons resultados, ao que a autora atribuiu o fato de terem reproduzido a postura de um monitor quando levavam os seus alunos às visitas. A pesquisa de Almeida, por sua parte, apontou que os professores viam na visita uma complementação dos estudos feitos em sala de aula, um incentivo ao que ainda seria trabalhado, uma oportunidade de enriquecimento cultural e uma possibilidade de preenchimento de tempo disponível com uma atividade agradável.

A pesquisa de Freire (1992), por sua vez, procurou observar o que se passa do lado dos museus e constatou que os educadores de museus não conseguem dialogar satisfatoriamente com os professores. Essa autora propõe que os educadores de museus, para estabelecerem um diálogo promissor com

²² Marandino (2000) e outros autores como Cazelli (1999), já realizaram alguns estudos sobre aspectos relacionados a essa pedagogia dos museus. Em suma, a pedagogia museal é composta de três elementos: a Educação patrimonial, uma área de conhecimento da museologia que promoveria uma educação a partir do patrimônio cultural; a ação educativa, ou seja, as ações e atividades concretas realizadas pelos museus em termos educacionais; e a função/ missão educativa: o que lhe cabe educacionalmente enquanto instituição museológica (STUDART, 2003).

os professores, devem estruturar os seus trabalhos de um modo que possam mostrar claramente a proposta educativa dos museus, ou seja, o que é um museu, como se forma o seu acervo e que tipo de parceira realmente se propõe a instaurar com a escola. Essa visão é compartilhada e ampliada por Meneses (op.cit) que propôs que os museus históricos, para se enquadrarem na perspectiva crítica, inerente à educação, devem problematizar as suas próprias finalidades e permitir a compreensão “dos processos e mecanismos de formação de identidade e de memória - que são, como se formam, como utilizam os vetores materiais (objetos materiais), como funcionam, que efeitos provocam... etc” (p.94). Para esse autor, a especificidade do caráter educacional dos museus é de ser um lugar que traz à consciência do homem o universo material no qual está inserido. Seu objetivo é

compreender o que os objetos naturais, artefatos de várias naturezas, estruturas complexas (paisagens, casas e cidades) ou esculturas, instalações e imagens visuais têm a dizer para estender o espaço de compreensão da condição humana (p. 98).

Siman (2003), questionando estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e em História sobre suas vivências com o museu durante sua vida escolar, tem discutido os tempos e os modos de fazer na relação museu - escola. Observou que existem aspectos que seriam responsáveis pela “disciplinização do tempo” como um componente definidor da escolarização dos museus. Desvelou também a não-promoção do que denomina de “tempo de contemplação”: “os indivíduos necessitam de um tempo para que eles próprios vejam, explorem os objetos associando-os ou não a algum tipo de experiência passada, ou coletiva de seus grupos de referência” (SIMAN, 2003;

cf. ARISTIMUNHA; DEBOM, 2003). Os depoimentos seguintes ilustram bem essas idéias:

A maioria das visitas feitas com as escolas foram muitas chatas e com pouco proveito. Literalmente passeávamos pelos museus em fila com uma pessoa falando sobre coisas e pessoas que não conhecíamos e após a visita continuávamos sem saber. Não era trabalhado em sala nossas dúvidas e curiosidades e sim um relatório para entregar, com o que foi visto e dito pelos monitores (estudante de Pedagogia, UFMG)

A minha melhor experiência com os museus foi a ida à Bienal de São Paulo. Poder observar as coisas sem nenhuma “obrigação”, sentindo a emoção que a arte provoca. (estudante de Licenciatura em História, UFMG).

Um outro destaque das ações educativas promovidas pelos museus é dado, ainda, a partir do que Almeida e Vasconcelos (1998, p.24) evocam, ao citar Santos (1990). A ação educativa dos museus

...não está vinculada somente às atividades programadas para alunos e professores, mas (...) deve ser buscada e entendida desde o momento em que estabelecemos o roteiro de uma exposição, apresentamos os objetos, elaboramos textos e etiquetas, que não devem ser responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo acumulado, mas que devem suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer...

Diante do exposto, nosso estudo procura se colocar na perspectiva de contribuir para a discussão da relação museu-escola, tendo como eixo principal não a dimensão conteudista de cada uma dessas instituições, mas o papel do professor enquanto sujeito agente de seu conhecimento. Temos como uma de nossas hipóteses que os(as) professores(as), pelo fato de serem profissionais da educação, provavelmente, poderão conceber o museu sob uma perspectiva um tanto dissociada ou extremamente atrelada à dimensão educativa dessa instituição, o que poderá também ser refletido nas suas explicações e nas relações que estabelecem com o museu.

1.1.5- Os Museus e a Educação Patrimonial

No que diz respeito à dimensão educativa dos museus, queremos destacar ainda a Educação Patrimonial enquanto construção teórica e metodológica, fazendo menção ao crescente número de experiências que têm se preocupado com a formação dos professores, que fazem com que esses profissionais reflitam sobre o papel dos museus numa perspectiva educativa e de ensino.

No Brasil, a preocupação com a defesa do patrimônio histórico remonta à década de 20 do século XX, a partir das idéias do movimento modernista de construção de uma brasilidade, representada pela postura de Mário de Andrade, que afirmou: “Não basta ensinar o analfabeto a ler, é preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico é alfabetização” (ANDRADE, apud ORIÁ: 2000). À proposição de Mário de Andrade juntou-se a figura de Rodrigo Melo Franco de Andrade com sua visão de que “só há um meio eficaz de assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país: é a educação popular (ORIÁ:op.cit)”.

No entanto, iniciativas educacionais ligadas à valorização e preservação do patrimônio vieram ser materializadas apenas na década de 80 do século XX. Um marco importante nesse processo foi o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, promovido pelo Museu Imperial em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1983, quando foi utilizado, pela primeira vez, no Brasil, o termo “Educação Patrimonial”.

Esta iniciativa teve como referência os estudos desenvolvidos na Inglaterra, nos anos 70 do século XX, denominado de *Heritage Education*, que tinham como objetivo refletir sobre o ensino de história naquele país. A partir de então, o Núcleo de Educação Patrimonial do Museu Imperial dedicou-se a uma série de estudos e, através da realização de oficinas e outros trabalhos de divulgação, procuraram disseminar a temática da Educação Patrimonial, inicialmente nas regiões Sul e Sudeste e, posteriormente, em outras regiões do país.

Essas iniciativas resultaram na elaboração do “Guia Básico de Educação Patrimonial”, em 1999, tendo como autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro²³. Através desse documento buscou-se difundir os pressupostos conceituais e práticos do que foi denominado de Metodologia da Educação Patrimonial, que se caracteriza por um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” e ainda como um “instrumento de alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Segundo as proposições de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), as ações de Educação Patrimonial podem ser aplicadas a qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto, um conjunto de bens, um museu, um monumento, uma biblioteca, dentre outros suportes de memórias.

Com a elaboração desse guia, colocou-se a necessidade de se desenvolver um trabalho mais sistemático junto a professores da rede de

²³ Apoiada pelas ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)

ensino, tendo em vista o papel de multiplicador que o professor assumiria nessa visão.

Deve-se chamar atenção para o fato de que, no Extremo Sul do país o movimento de pensar e sistematizar a Educação Patrimonial está bastante avançado, destacando-se a cidade de Porto Alegre, através das iniciativas da Secretaria Municipal da Cultura, abalizadas do ponto de vista legal em seus relatórios. Em um desses relatórios, a Educação patrimonial é indicada como “um meio privilegiado para a construção simbólica das identidades, uma das condições básicas para a construção da cidadania” (Relatório 1996-1998, SMC. Apud. SHMIDIT, 1998). É de igual relevância a iniciativa das universidades da região Sul em relação à formação dos educadores. Destaca-se a oferta de cursos de especialização *lato sensu*, a exemplo dos: “Educação e Patrimônio Histórico” promovido pela Faculdade Porto Alegrense; “Memória e cidadania: a educação patrimonial como pedagogia para a identidade cultural”, promovido pela Universidade de Passo Fundo em convênio com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul; “Especialização em Educação Patrimonial” da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Registra-se ainda a implantação do Núcleo de Pesquisas em Educação Patrimonial – NUPEP – da Unisul, em Santa Catarina, com seu trabalho sobre os Sambaquis.

É válido se fazer ainda menção a algumas experiências desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul, por instituições educacionais que têm dialogado com os “lugares de memória”, procurando contribuir com a formação de professores da educação básica com formação em História, Pedagogia e áreas afins, que considere o patrimônio em sua concepção ampliada, ou seja, como um objeto de ensino e aprendizagem, tal como propõe a Educação

Patrimonial. Exemplos dessas iniciativas encontram-se no projeto de ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado “Memória Açoriana”. Pautado pelos princípios da Educação Patrimonial, desde 1998, o curso faz convergir alunos dos cursos de História e Pedagogia para discutir aspectos teórico-metodológicos e históricos da presença açoriana em cidades do referido Estado. Vale mencionar ainda a proposta do Centro de Documentação sobre a Ação Integralista Brasileira e o Partido de Representação Popular (CD-AIB/PRP). Outra proposta que merece registro é a do projeto de estágio de docência realizado por Ana Leticia Vignol, sob a orientação da Professora Berenice Corseti da Faculdade Porto Alegre de Educação, no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, que teve o objetivo de vivenciar uma prática educativa relacionando os temas História, Memória e Comunicação, e utilizando como base metodológica a Educação Patrimonial.

Observando a relação da Educação Patrimonial com o espaço escolar e algumas de suas proposições e especificidades, é que se vê no contexto da relação museu - escola, já discutida anteriormente, o potencial que os museus têm para disseminar tal concepção de Educação. A experiência do Museu Imperial, o primeiro sistematizador e incentivador dessa concepção, é um dos exemplos disso; como também a do Projeto Museu e Escola da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem procurado inserir a temática do papel dos museus entre os conteúdos da formação dos professores²⁴. De acordo com uma das organizadoras desse último projeto, a Educação Patrimonial constitui: “uma via de abordagem do papel educativo desses espaços não escolares. Nesse sentido, escola/educação e museu se aproximam, buscando estabelecer

²⁴ A respeito desse aspecto ver ainda Santiago; Araújo (2003)

um diálogo, explorando formas outras de aquisição de conhecimento que ultrapassem as práticas escolares tradicionais” (Siman: 2003).

Será, porém, que o(a) professor(a) tem se sentido seguro para estabelecer essa aproximação? Como tem pensado os museus para assim aproximá-los de suas vivências pedagógicas nas escolas? Nosso estudo pretende contribuir para a elucidação desses questionamentos na medida em que entende as especificidades educativas dessa instituição cultural e busca compreender como os(as) professores(as) representam o museu em sua prática pedagógica. Nessas iniciativas, muitos professores foram impelidos a se relacionarem com o museu de uma outra forma, inserindo nessa relação a perspectiva da educação patrimonial. A partir de nossa revisão bibliográfica, porém, vimos poucos estudos tratarem de como os(as) professores(as) têm concebido o museu como um dos principais lugares onde se realiza a educação patrimonial, muito embora esse não seja o objeto de nossa pesquisa. A educação patrimonial para a nossa análise teria destaque como uma dimensão explicativa de como os (as) professores(as) concebem o museu.

Diante do exposto, ratifica-se ainda o que Santos (2003, p.2) diz quanto ao tipo de educação que os museus expressam:

O museu é um espaço de educação não formal e se constitui numa instituição educacional autônoma, que tem como objeto de trabalho o bem cultural. A educação que se desenvolve em um museu é o que se chama “educação patrimonial”, ou seja, “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural (tangível ou intangível) como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Depreende-se ainda que, apesar de os museus não serem o único lugar onde podem ser desenvolvidas atividades pautadas pela noção de uma

educação patrimonial, eles têm relevância se repensarem a concepção de exposição. Para Almeida e Vasconcelos (1998), esse repensar estaria expresso em ações educativas que objetivem transformar o objeto–testemunho em objeto-diálogo e utilizar um discurso museográfico claro e adequado para que ocorra uma comunicação de modo a suscitar a reflexão das funções e construções das memórias e das identidades, e, conseqüentemente, da relação de pertencimento que insere o indivíduo no contexto que diga algo de si e do seu grupo social.

Concernente a sua relação direta com as escolas, os museus, pautados pela perspectiva da educação patrimonial, abrem espaço para um diálogo frutífero entre as especificidades da cultura material²⁵ e as possibilidades de problematizar o ensino de História, a partir da concepção ampliada de patrimônio e da análise da memória, da identidade e de suas próprias funções, o que lhe confere uma marca histórica e social constantemente pensada e repensada.

Julgamos importante a incursão histórica por nos indicar elementos que podem ter sido marcantes nas experiências de vida das professoras que serão os sujeitos de nossa pesquisa, tanto pela articulação com outras áreas de conhecimento, como pela forma com que esses espaços têm buscado se relacionar com o seu público em geral, do qual os(as) professores(as) também fazem parte. Tais elementos poderiam ser resumidos nas seguintes questões: qual foi a forma de acesso aos museus que as professoras vivenciaram ao longo de suas experiências escolares ou não escolares? Que áreas de

²⁵ De acordo com Ramos (2004), citando Bucaille e Pesez (1989), a cultura material nasceu originalmente no século XIX como um ramo da arqueologia e consiste num estudo interdisciplinar da construção, permanência e transformação das circunstâncias concretas que compõem – e influem – nos modos de vida das coletividades humanas ao longo do tempo (p.16).

conhecimentos ou disciplinas têm constituído suportes nos quais as professoras, de uma certa maneira, se apóiam para explicarem e se relacionarem com os museus? Qual a concepção de educação, de sociedade, de homem, de património e de conhecimento estaria subjacente à interpretação que as professoras constroem sobre o papel que os museus devem assumir nas sociedades e, mais particularmente, na sua própria prática pedagógica?

Moscovici (1978), em seu estudo sobre as representações sociais da sociedade parisiense sobre a psicanálise, apontou que não há uma relação direta entre uma teoria científica e o conhecimento que é produzido pelos indivíduos e os grupos nas suas conversações cotidianas. Na verdade, o que acontece é uma reelaboração do conhecimento que é formulado pela ciência a partir das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos. Nesse processo, é realizada uma seleção de conceitos e noções pelos indivíduos, pautada por valores, crenças e expectativas que os grupos sociais vão construindo ao longo de sua formação, constituindo-se, assim, um novo conhecimento e não uma mera reprodução na vida cotidiana dos pressupostos de uma dada teoria científica. O teórico romeno exemplifica essa condição a partir de uma constatação de seu estudo: o conceito de libido para os grupos investigados é praticamente inexistente nas suas representações sociais da psicanálise. Uma explicação para esse fato teria forte conteúdo religioso, influenciado pela doutrina católica; doutrina que, por tradição, retira a dimensão do prazer da sexualidade dos fiéis, dando ênfase à função apenas reprodutora.

Com essa explanação pretendemos nos manter atentos para o fato de que, provavelmente, não existe uma relação direta do conhecimento sobre o museu construído pelos(as) professores(as) e certas especificidades destes, tal

como foram apresentadas nos estudos e experiências descritas até aqui. Sabemos, no entanto, da importância de estarmos fundamentados em estudos que sistematizaram aspectos que podem interferir direta ou indiretamente na compreensão dos professores sobre essa instituição. Eles podem nos apontar indícios sobre como houve a socialização do conceito de museu e de suas características nas experiências das professoras; se existe ou não uma relação entre a construção conceitual de determinados campos científicos que foram apontados, tais como o da história, da memória e da educação, com a construção simbólica desenvolvida na vida cotidiana pelos sujeitos de nossa pesquisa. E, em havendo tal relação, em qual nível esta se apresenta. Ela ocorre de forma direta ou indireta? Quais “conteúdos” são silenciados e quais são enfatizados? Enfim, quais seriam as supostas marcas sociais que influenciam a atividade cognitiva dos sujeitos ao representar o objeto museu? Será que, a condição de ser professor das séries iniciais do Ensino fundamental lhe confere um outro jeito de ver os museus? Ou ainda, que papel a sua formação e a sua atuação profissional desempenham na construção de suas representações? Será que, por ser um dos eixos principais da relação museu-escola, o professor é influenciado a representar a instituição museológica de uma forma diferente da do público em geral?

Foi, portanto, para entender algumas dessas questões que elegemos como referencial teórico-metodológico a teoria das representações sociais proposta por Moscovici (1978) e seus colaboradores. Pretendemos compreender como os professores concebem o museu a partir da identificação das representações sociais enquanto saber prático que é socialmente partilhado e que tem como função orientar a comunicação e as condutas dos

sujeitos e grupos. Partimos do pressuposto, então, de que são essas representações sociais que, muito provavelmente, influenciam tanto a interpretação e, mais fortemente, as atitudes das professoras em relação aos museus de diversas formas possíveis.

2- A construção conceitual das representações sociais: sua contribuição para a educação

Na atualidade, os estudos das representações sociais sobre os objetos que são culturalmente construídos pelos sujeitos têm representado a maior parte do empreendimento do campo de pesquisa em questão (Wagner: 1998). Do mesmo modo, nos últimos anos, um número crescente de pesquisas na área da educação tem se utilizado da abordagem das representações sociais como categoria de análise de questões específicas. Isto se deve, em grande parte, ao caráter interdisciplinar dessa abordagem e, por outro lado, ao questionamento que se tem feito da validade da abordagem qualitativa para a compreensão de fenômenos educacionais pelo campo das ciências sociais e humanas. Uma análise a partir da ótica das representações sociais traz subsídios fundamentais para um olhar mais qualitativo sobre a educação e seus problemas (LINS; SANTIAGO: 2001).

Alves-Mazzotti (1994) ressalta ainda que o estudo das representações sociais no campo da educação ganha destaque ao promover um “olhar psicossocial” que, por uma via, preenche o sujeito social com um mundo interior e, por outra, restitui o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 1994). A pesquisadora ratifica esse destaque

por que um estudo que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que as pessoas se utilizam para classificar os diversos objetos sociais (pessoas, grupos, fatos, etc) da realidade cotidiana, contribui para a análise dos mecanismos que interferem no processo educativo (op. cit).

Sá (1998) nos mostra um breve panorama de pesquisas realizadas no campo da educação que dão destaque ao estudo das representações sociais. No mapeamento que realiza em seu livro, *A construção do Objeto de pesquisa em Representação Social*, o autor cita, entre outros trabalhos, as pesquisas desenvolvidas sobre a escola pública primária (SÁ, MOLLER e MEDEIROS, 1990, apud SÀ, 1996) e sobre a universidade (SOUTO, 1993 apud SÀ, 1996). Em um levantamento feito por nós junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pudemos constatar também um número relevante e recente de pesquisas que tiveram como base teórica e metodológica a teoria das representações sociais²⁶.

Em recente pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, a respeito das representações sociais dos professores de História das redes municipais de Recife e do Cabo sobre patrimônio, educação patrimonial e ser professor de

²⁶ São alguns deles: MEDEIROS, Norma Pinheiro de Vasconcelos. **A supervisão escolar: um estudo das representações dos supervisores**, em 1986; NASCIMENTO, **Espaço didático? A representação social da Didática pelos professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba**, em 1998; LINS, Carla Patrícia de Serpra Brandão Acioli. **A escola e a escolarização: a representação social de pais e alunos**, em 1998. CRUZ, Fátima Maria Leite. **Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza**, em 1998; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Souza. **Representações sociais das professoras sobre o sucesso e o fracasso escolar**, em 2000; OLIVEIRA, Betânia Maria de. **Sexualidade na Escola: um estudo sobre as representações sociais dos docentes do ensino fundamental**, em 2001; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador, **As representações sociais dos professores sobre o uso do computador na escola e sua repercussão na prática pedagógica**, em 2001; SILVA, Rejane Dias da. **Representações dos alunos sobre o professor de matemática**, 2002; CARVALHO FREIRE, Eleta, **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife**, em 2002. AMORIM, Alexandre Alves. **Educação patrimonial e patrimônio: as representações sociais dos professores de História das redes municipais de Recife e do Cabo sobre patrimônio, educação patrimonial e ser professor de história**, em 2004.

história, Amorim (2004) percebeu que o significado que os professores atribuem ao patrimônio reflete o que já está instituído na sociedade, pois, para eles, o patrimônio é visto numa perspectiva tradicionalista que enfatiza sua dimensão material em detrimento da imaterial e destaca a sua condição de grandiosidade e monumentalidade. Nesse sentido, o ensino da história relacionado ao patrimônio é concebido pelos professores como um conhecimento unitário que visa estabelecer uma ação educativa preservacionista dos bens.

Em relação à História enquanto conhecimento, ela é vista pelos professores como um elemento de informação sobre os fatos ocorridos na sociedade ao longo dos tempos e que pode subsidiar a compreensão das relações sociais com vistas à transformação social. Enquanto saber escolar, o pesquisador identificou que os professores reconhecem a história como um instrumento de conhecimento da realidade, na qual a ação reflexiva dos alunos é imprescindível para a sua plena apropriação. Com essa proposição, entretanto, tais profissionais parecem ter uma visão muito romântica ao supervalorizarem o papel da disciplina.

Quanto à relação entre as representações sobre a educação patrimonial e o ensino da História, Amorim (op. cit) constatou que, apesar de os professores terem uma visão um tanto limitada sobre o patrimônio, eles conseguem perceber aspectos e instâncias que podem ampliar suas percepções. Um desses aspectos apontados pelos professores refere-se à possibilidade de proporcionar um ensino de História organizado a partir do real, do concreto, inclusive através do estudo da história local, o que favorece ao

aluno a vivência de um ensino e de uma aprendizagem significativas que estabeleceria a discussão e o confronto com os problemas de sua realidade.

Destacamos este estudo porque nele as categorias história, patrimônio e educação patrimonial estão bastante ligadas com a compreensão dos museus, como já apontamos inicialmente. Ter o conhecimento, portanto, sobre as representações construídas por professores de História sobre essa área de conhecimento nos indica possíveis visões sobre a história que muito provavelmente estaria dando suporte às representações construídas pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre o museu. Vemos a importância de reconhecer o conceito de patrimônio a partir da ótica de profissionais que estão nas escolas e que são, de uma certa maneira, portadores e disseminadores deste, embora avisados de que o conceito de patrimônio, tal como é bastante disseminado pela mídia e dentro dos próprios museus, necessariamente pode não ser um elemento distintivo das representações sobre essa instituição.

Por fim, como já enfatizamos, existe uma estreita relação entre a construção conceitual da educação patrimonial e os museus. O museu foi o primeiro formulador e disseminador do conceito de educação patrimonial e até hoje tem sido um lugar propositivo de ações referentes a ele. Portanto, consideramos de igual importância perceber a compreensão de professores sobre a educação patrimonial na perspectiva de entendê-la situada na relação que os museus estabelecem com as escolas, tendo como eixo principal a figura do(a) docente.

Em suma, esses estudos são exemplos de uma análise que se volta para os sujeitos que estão inseridos na escola e em outros espaços educativos,

buscando neles os sentidos que atribuem às tarefas e aos conteúdos que vivenciam (LINS; SANTIAGO, 2001).

Conforme Lins e Santiago (2001: p. 415), ao se aceitar a noção de representação social como um conhecimento produzido no cotidiano, que por sua vez confere significados e orienta as condutas, abrem-se precedentes para estudos com o objetivo de observar “como se ensina, o que se ensina e como se comportam os alunos e profissionais perante as metodologias, conteúdos e objetivos propostos”.

Percebe-se, então, a relevância dessa teoria para o nosso estudo, uma vez que queremos analisar como os professores têm concebido os museus enquanto espaço que, de maneira direta ou indireta, se relaciona com sua vivência escolar. Esse estudo ganha relevo, principalmente, num contexto atual onde, cada vez mais, a escola tem sido questionada como a única instituição de saber legítima e onde outros espaços culturais, tais como os museus, têm procurado delinear sua função educativa.

Os estudos, no entanto, que se direcionam para analisar o papel da escola, em meio aos paradigmas sociais, e o papel dos museus, especificamente, nos processos da relação museu-escola, têm, de certa forma, secundarizado o professor como um sujeito estratégico, a despeito de sua posição social e profissional; de uma atuação profissional que tem estabelecido múltiplas relações com espaços culturais que geram conhecimentos para a compreensão e constituição de uma ação educativa mais abrangente e comprometida com a reflexão crítica da realidade. Assim, novamente ratificamos que a posição estratégica da prática docente em relação ao museu

poderia ser melhor analisada a partir de um estudo que se utilizasse da teoria das representações sociais.

Para Madeira (1998), a análise de questões sobre e da escola, tais como, seus conteúdos, seus métodos, a formação de professores, entre outras, não deve se ausentar da dimensão política que está envolvida na estruturação desses elementos, que podem se configurar em imposições ou modismos, destituindo os sujeitos da escola do reconhecimento de seu potencial criativo e eminentemente educador.

Quando nos propomos a realizar um estudo sobre as representações sociais dos professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu, estamos nos colocando na posição de quem pretende proporcionar um olhar mais aprofundado sobre quais são os significados que os professores constroem sobre um espaço cultural específico que se relaciona com o seu cotidiano escolar. Consideramos, assim, que a relação dos professores com o museu em sua prática pedagógica se concretiza de uma forma ou de outra, porque estes construíram um sentido para essa instituição, resultado de interações individuais, sociais, históricas e culturais que orientam e validam as idéias e as atitudes em relação ao museu e à sua relevância para o ensino que promovem. Destacamos, então, o papel criativo e pedagógico desses profissionais ao pensarem sobre o museu e atuarem nele ou com ele. Madeira (1998) retomando uma produção sua anterior (1990), tomando a concepção de educação como um ato de aprender e ensinar contínuo, justifica a grande contribuição que a teoria das representações sociais dá para o campo educativo, pois esta possibilita a compreensão da apropriação do real pelo homem enquanto sujeito agente situado. Para ela, a representação social

traz em si uma história, na história de vida particular de cada uma. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, até, por sua totalidade, a um dado objeto (p.248).

A seguir faremos uma breve explanação sobre como a noção de representação social foi sendo constituída no campo científico, seus principais conceitos e dimensões de análise elaborados por Moscovici (1978) e seus colaboradores. Essa explanação nos deu suporte para a compreensão da abordagem analítica que nos propusemos a assumir em nossa pesquisa e nos possibilitou tomar decisões mais operatórias para atingir nosso objetivo – a exemplo do uso do Teste de Associação Livre de Palavras, das entrevistas – e desenvolver em nosso texto uma escrita que tentasse resgatar a gênese social das representações sociais dos (as) professores (as) do ensino fundamental da rede municipal do Recife sobre o museu, sob a perspectiva dos trabalhos de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) e utilizando-se de algumas orientações de ordem metodológica a partir das proposições de Abric (1998).

1.2.1- A Abordagem Conceitual da Teoria das Representações Sociais

A teoria das representações sociais surgiu do debate da Psicologia Social e da Sociologia que refletia sobre a relação indivíduo e sociedade.

Por um lado, na discussão da Psicologia Social, ganhava relevo o papel do estímulo na construção de atitudes e/ou representações, analisadas no âmbito do funcionamento do sistema cognitivo dos indivíduos, relacionando-o aos aspectos motivacionais ou reportando-os às atividades de percepção para

categorização e organização de informações. Nessa elaboração, buscava-se entender o papel do grupo nessa construção individual cognitiva (Vala: 2000).

Por outro lado, na Sociologia, discutia-se a noção de Representações Coletivas de Durkheim, entendidas como produções sociais que se impõem aos indivíduos, tais como os mitos e as crenças, que têm a função de estruturar os grupos de maneira coercitiva. Assim, ele fazia a distinção entre as representações individuais e as representações coletivas, sendo estas autônomas do ponto de vista do indivíduo. Na perspectiva durkheiminiana, as representações coletivas seriam exteriores aos indivíduos, porque são produzidas em sociedade, devendo ser analisadas em relação à natureza das sociedades e não dos indivíduos. A estes, então, caberia somente reproduzi-las através das gerações, para manter a coesão social.

Décadas mais tarde, Moscovici, com a sua pesquisa sobre a apropriação pela sociedade parisiense da Teoria da Psicanálise, defendeu a não-separação entre o universo interior e exterior do indivíduo e, assim, colocou em destaque o papel dos indivíduos na construção das representações sociais. Moscovici entende o conceito de representação como uma variável independente na relação entre sujeito e objeto, ou seja, ele não o reduz a uma mera resposta a um estímulo dado, mas o entende como um fator que transforma e é transformado no processo de construção do conhecimento (VALA: 2000; cf. JODELET, 2001 e NÓBREGA, 2001).

Para Moscovici, as representações são sociais porque resultam das diversas interações que os indivíduos estabelecem na sua vida cotidiana. É nesse sentido que ele justifica a não-separação entre indivíduo e objeto, pois ambos são transformados na formação das representações.

Moscovici reconhece a noção de representações coletivas de Durkheim, mas salienta que a sua análise só é possível em sociedades menos complexas, como aquelas pelas quais que o sociólogo se interessou. Já as representações sociais abarcariam a dinâmica que tem configurado o mundo moderno, a partir das diversas relações que têm se instituído desde a Revolução Industrial até a consolidação do papel da ciência como um saber legítimo. É neste foco que Moscovici irá centrar a sua atenção, ou seja, na dinâmica existente entre a forma como os indivíduos comunicam e se posicionam para explicar a sua realidade, mais precisamente a partir da socialização da ciência na vida cotidiana. Assim, como aponta Nóbrega (2001, p.63), Moscovici, “através da teoria das representações sociais, define os parâmetros de uma análise científica do que se chama senso comum atribuindo uma lógica a esse conhecimento”.

Nessa perspectiva, ele apresenta os dois universos em que circulam tipos específicos de saber, que se interrelacionam, influenciando-se mutuamente: o **universo reificado**, representado pela elaboração científica em seus conceitos e procedimentos, e o **universo consensual**, representado pelo senso comum, pela elaboração de categorias que emergem da vida concreta (cotidiana) dos indivíduos, nas maneiras como resolvem os seus problemas e explicam os fenômenos em relação aos quais têm que tomar posições. Nesse contexto, Moscovici considera importante o papel dos meios de comunicação de massa para a formação desses dois universos.

Ele apresenta também três formas pelas quais as representações sociais podem se tornar sociais: quando são formas equivalentes às representações coletivas de Durkheim, ou seja, quando são entendimentos

amplamente partilhados por um grupo fortemente estruturado e não foram necessariamente produzidos pelo mesmo, tendo uma função coercitiva, a exemplo do que acontece num partido, numa igreja etc. Essas são as **representações hegemônicas**. Elas podem se tornar sociais quando emergem da relação dinâmica entre diversos grupos a partir da troca de significados diferentes sobre um mesmo objeto, estando estritamente ligadas aos grupos que lhes dão origem. Essas são as **representações emancipadas**. Podem ainda se tornar sociais quando são produzidas nos conflitos sociais e são determinadas por relações antagônicas ou de diferenciação entre os grupos sociais que elaboram pontos de vistas exclusivos e distintos sobre um mesmo objeto. Essas são as **representações polêmicas**. Essas distinções são necessárias para dar conta do caráter multifacetado e dinâmico das representações sociais (VALA: 2000).

Em suma, Moscovici (1981, apud SÁ: 1996, p.24) denominou de representações sociais:

um conjunto de conceitos, explicações e afirmações originado na vida diária no curso de comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.

Este movimento percorre três dimensões estabelecidas pelo teórico: a **informação**, referindo-se à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o **campo de representação**, remetendo-se à idéia de imagem, modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação; e a **atitude**, que termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici ainda chama a atenção para o fato de que

a atitude é a mais freqüente das três dimensões e, talvez geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada.

Ele procurou, no entanto, enfatizar que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, que têm uma lógica e uma linguagem própria estruturadas a partir de valores e conceitos partilhados no meio social.

Dáí que, para ele, as representações sociais devem ser compreendidas como uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Nesse sentido, Jodelet (2001) denomina de representações sociais um saber prático, que se refere tanto à atividade cognitiva do sujeito em se reportar a um objeto (modelo figurativo) para representar algo, quanto à pertença social de que este faz parte. Na singularidade de contextos sociais, de práticas, de modelos de conduta e na forma de comunicação, esse saber elaborado torna-se o guia de ação nas trocas cotidianas dos diversos grupos sociais. Assim, o estudo das representações sociais contribui para dar relevância a uma abordagem da vida mental individual e coletiva sem dicotimizá-las (JODELET, 2001).

Ao se constituírem dessa maneira, Jodelet (ibid, p.22) chama atenção para o fato de que as representações sociais devem ser analisadas como produto e processo de uma atividade dinâmica, na qual é feita a apropriação da realidade exterior ao pensamento, bem como a elaboração psicológica e social da realidade.

1.2.2- A Abordagem experimental da Teoria das Representações Sociais

Como o próprio nome já diz, a abordagem experimental das representações sociais procurou representar um conjunto de pesquisas que tiveram como foco principal o estudo experimental dessa teoria. Essas pesquisas foram desenvolvidas por um grupo de psicólogos sociais denominado de “Grupo de Midi”. Dentre os seus expoentes, estão Abric (1998) e Flament (2001). Esse grupo teve como objetivo verificar a hipótese de o comportamento humano ser determinado pela representação da situação e não pelas características da situação.

Não se pode, contudo, pensar que essa abordagem esteja descolada da noção de representação social desenvolvida por Moscovici (1978). Na verdade, trata-se de um desdobramento da “grande teoria”, que produz sua própria síntese; síntese do que viria a ser a representação social. Para Abric (1976, apud SÁ, 1996, p. 54), representação social seria o “produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”. Nesse sentido, as pesquisas na perspectiva da abordagem experimental irão se deter à análise do processo de organização, na dinâmica e na transformação das representações.

A premissa básica dessa abordagem é a de que toda representação é organizada em torno de um núcleo central constituído de um ou de alguns elementos que dão significação à representação. Portanto, preocupa-se mais com aspetos simbólicos do que com os imagéticos que formariam uma

representação. Assim, não exclui dimensões socioculturais na compreensão da organização cognitiva das representações.

Foi Abric (op. cit) o formulador da teoria do Núcleo Central. Esse pesquisador apresenta o conceito de núcleo central como “um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos cuja ausência desestrutura a representação ou lhe dá uma significação completamente diferente”. O núcleo central, portanto, tem duas funções: a geração e a organização das representações. Ele se caracteriza por ser o elemento mais estável da representação, assegurando a continuidade desta em contextos diferenciados. Nessa perspectiva, Abric (apud MAIA, 1999 p.21) acrescenta: “duas representações são diferentes se elas se organizam em torno de dois núcleos centrais distintos”.

As representações sociais não são, porém, exclusivamente formadas pelo núcleo central. Existem elementos periféricos organizados ao redor do núcleo central que são de igual importância para a existência delas. Esses elementos são denominados de “núcleo periférico” e caracterizam-se por serem mais acessíveis, adaptativos e mais concretos. Para Flament (1994, apud ABRIC, 1998 p. 32) esses elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central e garantem de modo instantâneo o funcionamento da representação como guia de leitura de uma situação.

As representações sociais como um duplo sistema, funcionam como uma entidade na qual cada parte assume um papel específico e complementar entre si. O sistema central (núcleo central) tem uma determinação social ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, e define um conjunto de princípios fundamentais que formam as representações. Já o sistema periférico

(núcleo periférico) possui uma determinação mais individualizada e contextualizada. Ele está associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente que influem na construção representacional dos sujeitos.

Silva (2002) reforça que a proposição de um sistema dual na organização das representações sociais pode dar conta de aparentes contradições que comumente são encontradas no estudo dos fenômenos de representação social. Abric (op. cit) fala ainda que o estudo desses sistemas, principalmente do núcleo central, permite um estudo comparativo das representações.

O conhecimento dessa abordagem contribuiu para nossa escolha metodológica de trabalhar com o teste de associação livre de palavras, o qual será explicado mais adiante, e na análise dos dados obtidos por ele. Além disso, levou-nos a questionamentos do tipo: qual seria o núcleo central das representações sociais de professores(as) das séries iniciais do Ensino fundamental sobre o museu? Dessa forma, quais seriam as determinações sociais e históricas que contribuem na formação desse núcleo central? Por outro lado, como se apresentariam os elementos periféricos que se organizam em torno do núcleo central? Por serem mais acessíveis, ao serem captadas, teríamos mapeado vias de comunicação mais flexíveis com o pensamento criativo dos(as) professores(as), com vistas a contribuir para um melhor diálogo entre os museus e eles(as).

1.2.3- Processos formadores das Representações Sociais

Moscovici apontou para dois processos que estão dialeticamente relacionados na formação das representações sociais e que se referem à articulação entre a atividade cognitiva e as condições sociais nas quais são construídas as representações. São eles: a objetivação e a ancoragem.

O processo de objetivação ocorre quando os indivíduos recorrem aos elementos ideológicos existentes em seu meio social (valores, mitos, crenças, etc) para constituir uma imagem significativa sobre um dado objeto de representação. Em outras palavras, um conhecimento novo é objetivado quando se torna “palpável” do ponto de vista figurativo, a partir de uma construção abstrata, tornando-se expressão da realidade pensada como natural.

Segundo Moscovici, objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. Para exemplificar, usa da comparação entre Deus e um pai, que instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem podemos responder como tal (2003, p.72).

Diante de um enorme estoque de palavras que se referem a objetos específicos, que circulam mais ainda na então chamada “sociedade do conhecimento” e na “era da informação”, estamos sempre impelidos a prover estes objetos de sentidos concretos correspondentes; daí a importância da objetivação.

O teórico adverte ainda que, se existem imagens essencialmente ligadas à comunicação e à compreensão, é porque elas não existem sem uma dada realidade e não podem permanecer sem ela, concluindo que, “como por uma

espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos da realidade em vez de elemento do pensamento (ibid, p.74)".

O processo de objetivação é caracterizado por três elementos interdependentes: a **construção seletiva**, na qual as informações, crenças e idéias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção, de descontextualização, em função de critérios culturais (remetendo às condições de acesso às informações) e critérios normativos (funcionando como retentores dos elementos de informação para constituir um sistema de valores próprios aos grupos); a **esquematisação ou núcleo figurativo** em que se acentua um princípio organizador da informação para se constituir um padrão de relações estruturadas, um modo de ordenar as informações, em que cada elemento de sentido se refere a uma imagem. Os estudos de Abric (1989, apud NÓBREGA, 2001) aprofundaram essa etapa da objetivação, dando uma visão mais ampliada da teoria de Moscovici; já a **naturalização** é o processo em que os conceitos ordenados na estrutura figurativa se tornam categorias naturais e adquirem materialidade, ganhando evidência na realidade e no senso comum. "O conceito deixa de ser uma idéia e até mesmo uma simbolização da imagem, para tornar-se uma entidade autônoma (NÓBREGA, 2001. p. 75) ”.

No processo de objetivação, as duas primeiras etapas estão estritamente relacionadas ao efeito da comunicação e das pressões originárias na pertença social dos indivíduos.

Moscovici, em estudos posteriores, considerou que, para se materializar uma idéia ou conceito, ou a sua naturalização, existem ainda três processos constituintes: a **personificação**, associação de uma teoria sobre um objeto a um indivíduo; a **figuração/metaforização**, imagens e metáforas substituem

conceitos complexos, transmitindo o essencial do seu conteúdo de forma aceitável para o quadro de valores dos grupos; e a **ontologização**, atribuição de qualidades ou forças às idéias, às palavras ou coisas (VALA,2000).

No que concerne à ancoragem, um segundo processo relacionado à formação das representações sociais, ocorre um processo de transformação de algo não familiar em familiar. Para tanto, são buscadas referências em experiências e esquemas de pensamento, para, assim, constituir uma contextualização do objeto novo com que se tem contato. Em suma, Moscovici (apud, NÓBREGA, 2001) destaca que a ancoragem consiste

na maneira na qual as informações novas são integradas e transformadas em um conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis, para interpretar o real, onde são, em seguida reincorporadas na qualidade de categorias servindo de guia de compreensão e da ação.

Para Moscovici (2003), ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Segundo (ibid, p.66): “Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Moscovici ainda acrescenta: “de fato o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não pode se tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligada a outras imagens (p.61).”

O ato de nomear que possibilita a descrição, a avaliação e a interpretação, é muito importante, pois, geralmente, estabelecemos uma resistência frente a algo novo quando não conseguimos nomeá-lo. Daí o papel fundamental da ancoragem. Esse processo constituinte das representações sociais revela e direciona a nossa postura negativa ou positiva diante de um objeto que nos é conhecido.

A ancoragem se organiza a partir de três condições estruturantes descritas por Nóbrega (op.cit). A primeira é **atribuição de sentidos**, uma significação sobre um dado objeto inscrita numa “rede de significações”, existentes na sociedade, (JODELET, 1996). É ela que imprime a marca dos distintivos culturais; “o pensamento constituinte se apóia sobre o pensamento constituído, a fim de ordenar a novidade nos moldes antigos, no que já é conhecido” (JODELET, 2001). A segunda é **instrumentalização do saber**, que confere um valor funcional à estrutura figurativa da representação. A relação entre o indivíduo e o meio é mediada pelo sistema de interpretação e transforma o conhecimento novo em algo útil para explicar e atuar no mundo. O **enraizamento no sistema do pensamento**, a terceira condição estruturante, articula a oposição entre a incorporação dos elementos novos na sociedade e a familiarização do que é estranho, ou seja, o elemento novo, ao entrar em contato com os pensamentos mais antigos, desencadeia novas interpretações sobre a realidade.

Moscovici (ibid, p.78) ainda destacou o papel da memória em sua dimensão psicológica e social, como fundamental para a efetivação dos processos formadores descritos acima. Afirma:

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas, acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Esse aspecto nos remete à importância que pretendemos dar à experiência de vida dos(as) professores(as) relacionada ao museu para, assim, tentarmos compreender como eles têm representado essa instituição.

Esse percurso sobre a noção de representação social iluminou todo o nosso olhar sobre o nosso objeto de pesquisa e nos possibilitou elaborar três perguntas-chave para a análise e compreensão das representações sociais dos(as) professores(as) sobre o museu: Quais são as suas representações sociais? Como se caracterizam? E quais são as principais influências sociais e cognitivas na construção de suas representações?

Em torno dessas questões passa a compreensão de como as professoras objetivam e ancoram suas representações sociais, quais são os modelos imageantes que lhes dão suporte, que universo semântico as estruturam, quais as marcas sociais que influenciam sua constituição e, sob que forma, essas representações tem se expressado em suas condutas e comunicações.

O próximo capítulo, que versa sobre o percurso teórico-metodológico, aprofundará e explicitará um outro momento imprescindível na construção do conhecimento; a definição do método e das técnicas através dos quais foram coletados os dados empíricos relacionados ao problema, para serem submetidos a uma análise que produziu resultados interpretáveis.

CAPÍTULO II – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por ser um trabalho que objetiva compreender as representações sociais dos(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental da Rede de Ensino Municipal do Recife, a partir de suas ações e concepções anunciadas/enunciadas, consideramos ser mais adequada a adoção da abordagem qualitativa, uma vez que esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO,1993.p.22).

No caso dos estudos que elegem as representações sociais como categoria central de análise, apesar de existir um número significativo de trabalhos que se valem de procedimentos de coleta e tratamento de dados quantitativos, o fim último deles é proceder a uma investigação qualitativa, pois irão elucidar a estruturação de um tipo de conhecimento que emerge da “circulação de sentidos” nos universos consensuais, ou seja, da vida cotidiana dos indivíduos, impregnada de significados e significações diversas que são partilhados entre as pessoas e lhes definem uma realidade para nela poder atuar.

A abordagem sobre o nosso objeto de estudo procura se situar na perspectiva interdisciplinar da pesquisa em representações sociais ²⁷, por não se ater apenas à dimensão psicossocial e voltar-se para a compreensão dos embriamentos do fenômeno educativo, o qual tem suas especificidades a serem levadas em consideração. Essas especificidades poderão ser melhor percebidas estabelecendo-se um diálogo com outras disciplinas. Para Lins e Santiago (2001, p. 415), essa postura é necessária para o alargamento de nossa compreensão sobre o real e ratifica o papel da teoria das representações sociais com um campo aberto a essa perspectiva.

O modo de coletar os dados foi um dos principais motores para estruturar o nosso plano de análise, que já possuía algumas antecipações quando da elaboração do projeto de pesquisa. A forma, porém, como os dados foram se apresentando à pesquisadora e, sobretudo, o que suscitavam, foram decisivos para a organização da análise na busca por responder nossa questão de pesquisa. E esse é o sentido maior de uma pesquisa qualitativa, inclusive de uma pesquisa em representação social. O pesquisador vai à realidade para captar os fenômenos de representações sociais que estão nela imersos, constituindo-se do que Moscovici chama de universos consensuais, para dar-lhes inteligibilidade, à luz de uma questão de pesquisa.

Geralmente, a questão de pesquisa nasce da interação entre o pesquisador e os fenômenos que este pretende estudar; interação esta que possibilita uma contínua interpelação do real, por meio de idas e vindas entre o teórico e o empírico, uma vez que a pesquisa parece nunca esgotar as possibilidades de questionamento da realidade. A atividade sistemática da

²⁷ Não será feito apenas com o referencial teórico das representações sociais, mas, buscar-se-ão outras disciplinas para tentar compreender o objeto de estudo.

pesquisa tem este mérito: possibilitar a construção de um novo olhar sobre o real, resignificando-o (SÁ, 1998).

Foi questionando como vinha se dando a relação museu-escola, através da relação de professores das séries iniciais do ensino fundamental com a instituição museológica, que percebemos a importância de conhecer e analisar as representações sociais desses profissionais sobre o museu. Representações estas que, ao se constituírem como um saber prático, construído nas diversas interações comunicativas entre os sujeitos, são referências para a atuação dos mesmos no meio social e profissional que os cerca, pois orientam a sua conduta frente aos mais diversos objetos do conhecimento. Revelam, portanto, para nós o que pensa o professor para se relacionar das mais variadas maneiras com o museu, incluindo-o ou não, no cotidiano do seu trabalho docente.

Cuidaremos, a partir daqui, de apresentar como a pesquisadora estabeleceu o contato com o campo e os sujeitos da pesquisa, de explicitar quais os procedimentos de coleta e de análise dos dados foram utilizados, enfatizando as particularidades que cada procedimento apresentou no desenvolvimento da pesquisa, sua importância, os reveses, as reflexões, enfim, a dinâmica que um estudo científico demanda.

2.1- O Campo da pesquisa

O campo de pesquisa é um recorte que fazemos da realidade, seja ele espacial ou social, onde iremos buscar os elementos que vão nos ajudar a responder a nossa pergunta de pesquisa, como também criar novas perguntas

e conseqüentemente novos conhecimentos sobre essa mesma realidade (MINAYO,1993) .

Escolhemos a Rede de Ensino Municipal do Recife como nosso campo de pesquisa, em primeiro lugar porque nela atuamos há cinco anos em classes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; assim, já tínhamos uma pequena visão da estruturação tanto da parte física do seu parque escolar como das políticas de formação e de apoio à prática pedagógica dos professores e, principalmente, da dinâmica de trabalho dos professores. Essa dinâmica está marcada por tensões, anseios, alegrias e realizações que constituem um conjunto de experiências ligadas direta ou indiretamente ao nosso objeto de estudo. Em segundo lugar, por ser ela uma rede de ensino do nosso Estado que tem cumprido a função social de ser disseminadora de formulações e experiências na área da educação ao manter um debate promissor tanto com outros municípios como com as escolas de formação, o que para nós é de suma importância para a relevância e a possível propagação dos achados de nossa pesquisa.

Para fazermos a entrada em nosso campo de pesquisa, estabelecemos o contato com o Departamento de Ações Culturais e Desportivas (DACD), instância da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife que tem a função de dar suporte às escolas, como o próprio nome indica, nos campos da cultura e dos desportos. Esse departamento gerencia o agendamento das escolas nas mais diversas atividades ligadas aos campos referidos acima, dentre as quais se encontra a visita aos museus. Sabendo disso, decidimos que iríamos captar nessa instância da gestão do sistema de ensino os nomes de escolas que realizaram atividades educativas em parceria

com o museu e assim solicitaram o transporte para a realização de visitas a algumas instituições museais da cidade. Constatamos, na planilha de agendamento e efetivação dessas visitas, que, entre o mês de dezembro de 2003 e o primeiro trimestre de 2004, quarenta (40) escolas, integrantes das (6) seis RPA (Regiões Político-Administrativas) do Recife, solicitaram o transporte e puderam realizar visitas a um museu. Algumas delas realizaram visitas mais de uma (01) vez, como nos mostra o quadro 1:

QUADRO 1- AGENDAMENTO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE DE VISITAS A MUSEUS (DEZEMBRO DE 2003 A MARÇO DE 2004).		
MUSEUS	ESCOLAS	RPA
1.Museu da Cidade do Recife	1.Alto do Refúgio Ivam Neves; 2.Fernando Sampaio	02/03
2.Casa do Carnaval	3.Engenho do Meio ; 4.Simões Barbosa	04/06
3.Museu do Homem do Nordeste	5.Antônio Heráclio do Rego; 6.Santo Antônio do Caçote; 7.Henfil ; 8.Jardim Monte Verde	02 /06 04/ 06
4.Museu da Abolição	9.Antônio de Brito Alves; 10.Da UR-07; 11.Pintor Lula Cardoso Ayres	05/ 04 06
5.Museu do Trem	12.Prof. Júlio Oliveira 13.Poeta João Cabral de Melo Neto	06 06
6.Museu da Moeda	14.Mário Melo 15.Reitor João Alfredo	02 01
7.Casa-Museu de Magdalena e Gilberto Freire	16.Sen. João Pessoa Guerra 17.Educador Paulo Freire	05 06
8.Museu de Arte Contemporânea-Aluísio Magalhães	Alto do Refúgio Ivam Neves; 18.Cícero Franklin Cordeiro	02 06
9.Museu do Mamulengo	19.Serra da Prata; 20.São João Batista 21.José Ermírio de Moraes; 22.Novo Mague	06/03 04/ 01
10.Museu Murilo La Greca	Antônio Heráclio do Rego; 23.Santa Cecília 24.Edite Braga; 25.Jardim Uchoa; 26.Do Barro	02; 02 05/ 06 05
11.Instituto Ricardo Brennand	27.André de Melo 28.Waldemar Valente 29.Poeta Paulo Bandeira da Cruz 30.Jordão Baixo 31.Nossa Senhora do Pilar 32.Novo Horizonte 33.Pedrinho 34.Mauro Mota 35.João XXIII 36.Sítio do Berardo 37.Prof. Nilo Pereira 38.Nadir Colaço .Fernando Sampaio 39.Dos Coelhos	06 05 06 06 01 02 03 03 04 03 03 03 03 03 01
12.Museu Regional de Olinda	Pedrinho; 40.Renato Aciolly	03/02
13.Museu do Brum	Alto do Refúgio Ivam Neves	02

Fonte: Departamento de Ações Culturais e Desportivas – março/ 2004.

Esse contato com a agenda de visitas de escolas públicas municipais foi fundamental, pois referendou a decisão de fazermos nossa análise apenas com professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal do Recife, o que se apresentava, por vezes, como uma dúvida a ser

dirimida, pela referência prévia, que se revelou equivocada, de que os professores da rede privada estariam mais dispostos e efetivamente faziam visitas ao museu, devido à sua inserção num contexto que, possivelmente, lhes daria maiores subsídios econômicos e melhor apoio didático. O quadro 1 nos mostra, porém, que, mesmo considerando um período de observação relativamente curto (dezembro de 2003 a março de 2004), uma quantidade significativa de professores(as) da rede pública em questão realiza visitas, com seus alunos, aos mais diversos museus.

Ele nos forneceu ainda bons elementos para desmistificar a idéia que tínhamos e, com certeza, ratificou a decisão política de nossa pesquisa, de contribuir para o debate sobre a escola pública em nosso país, dando voz particularmente ao(à) professor(a) que nela trabalha. Ele nos forneceu também um cenário das escolas cujos docentes poderíamos manter contato, permitindo-nos uma primeira aproximação com o campo.

Por fim, o quadro de distribuição das visitas das escolas municipais aos museus da cidade do Recife no período citado pôde ser um primeiro dado de análise. A partir dele, percebermos que nenhuma Região Político-Administrativa deixou de ser representada na distribuição das escolas nas visitas a museus, o que nos faz inferir que a relação museu-escola nessa rede de ensino, estabelecida pela visita dos(as) professores(as) com seus alunos, tem revelado uma possível democratização do acesso, no que se refere à efetiva ida daqueles aos museus. Um outro fato também observado foi que nenhuma RPA se sobressaiu – uma em relação a outra – em número de escolas que realizaram visitas, correspondendo a um percentual proporcional

ao número de unidades educacionais existentes em cada uma delas, à sua extensão territorial e à sua densidade demográfica.

Para efeito da primeira etapa da pesquisa, trabalhamos com um total de vinte oito escolas representadas por cinquenta professoras que responderam aos testes de associação livre de palavras aplicados. Em média, trabalhamos com quatro escolas por RPA, o que foi coerente com o quadro da relativa uniformidade na distribuição das visitas dos(as) professores(as) por RPA constatado na lista que coletamos inicialmente. Posteriormente, no momento das entrevistas, continuamos coerentes com essa relativa uniformidade: trabalhamos, em média, com uma professora por escola, perfazendo um total de 11 escolas distribuídas também por RPA.

2.2- Os sujeitos da pesquisa

Quanto à escolha dos sujeitos de nossa pesquisa, destacamos a nossa preferência por focalizar o(a) professor(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental formado(a) no curso de Pedagogia. Essa escolha se deveu, ao fato de ser nesse perfil que nos enquadrámos. Em segundo lugar, sentimos a necessidade de indagar sobre a relação que estabelecemos com o museu. Isso foi, certamente, uma forte razão da nossa intenção de pesquisa. É de se registrar também que, no levantamento bibliográfico que fizemos, há um parco número de estudos que abordam questões específicas, principalmente relacionadas ao ensino de História, que poderiam contribuir para a formação de professores(as) das séries iniciais com formação em cursos de Pedagogia.

No Brasil, o perfil do professor das séries iniciais do ensino fundamental sempre foi um tanto difuso. Em termos quantitativos, teríamos o seguinte cenário como exemplo: no ano de 2003, existia um grande número de professores leigos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país atuando em classes de 1ª a 4ªséries.²⁸ Um outro quantitativo importante era composto de professores com formação em nível médio, com habilitação para o magistério, exercendo esse cargo já há vários anos, alguns até próximos de se aposentarem. Um número menor de professores que atuam nesse nível de ensino é formado em Pedagogia e nas licenciaturas diversas. Como se vê, o perfil profissional do professor das séries iniciais tem se revelado bastante diversificado a exemplo do recorte citado acima. É válido, porém, destacar que o curso de Pedagogia, historicamente, tem cumprido um papel relevante por ser o responsável pela formação de professores, em nível superior, para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desde a década de 80, no período de redemocratização do país, o grupo profissional dos professores vinha questionando o papel de uma Educação Básica pública e de qualidade. O debate sobre a qualidade passava e passa, sem dúvida, pela preocupação com a formação docente. No caso da formação docente para atuar nas séries iniciais, reclamava-se que esta fosse feita, preferencialmente, pelo ensino superior. Após a promulgação da LDB, Lei Federal nº 9394/96, isso foi consubstanciado e, de uma certa maneira, materializado sob a forma de políticas públicas, admitindo-se ainda a formação em nível médio (Art. 88) mas, colocando-se como meta o ingresso de professores com a formação em nível superior para atuar na Educação Básica.

²⁸ De acordo com os dados do MEC/INEP, na Sinopse da Educação Básica-2003, na região Nordeste, existem ainda 14.423 professores que precisavam obter o diploma de nível médio, na modalidade normal.

Afora os debates gerados pelas exigências legais, constitui um reflexo positivo a instituição de programas de formação pelo Governo Federal e pelas secretarias municipais e estaduais de Educação, mesmo que se critique o carácter mais de titulação do que de formação/qualificação docente que tais programas assumiram.

Essa tentativa de elevação do nível de titulação exigida ao(a) professor(a) das séries iniciais do ensino fundamental é de certa forma bem ilustrada no quadro de professores da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife que, a cada ano, tem buscado a formação em nível superior, havendo um número elevado de professores com formação em Pedagogia ou em uma das licenciaturas. Segundo dados da Diretoria Setorial de Recursos Humanos da referida Secretaria, existem 893 professores e professoras formados no curso de Pedagogia atuando em classes dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Diante disso, não tivemos dificuldades para selecionar professores(as) pelo critério de serem formados no curso de Pedagogia e atuarem na rede pública municipal do Recife, referendando ainda mais o destaque que queríamos dar aos sujeitos que possuem esse perfil e vivenciam o cotidiano das classes do ensino fundamental.

Adotamos, então, como critério de seleção, a posse de diploma de curso de graduação em Pedagogia e o fato de lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. Ilustrando o processo histórico de feminização do magistério primário brasileiro, foram mulheres todos os docentes que responderam ao Teste de Associação Livre de Palavras, nosso primeiro instrumento utilizado. Todos também se enquadravam no perfil por nós delineado: possuir formação em Pedagogia e estar atuando nas classes das séries iniciais do ensino

fundamental. Por isso, em alguns momentos anteriores, referimo-nos a “professoras” e, daqui em diante, apenas a elas iremos nos referir.

2.3. - Procedimentos Metodológicos

Jodelet (2001), ao fazer uma análise do campo de pesquisa em representações sociais, mostra a existência da vitalidade, da transversalidade e da complexidade inerentes a ele. Disso se depreende a complexidade do conceito de representação social, fato que justifica o esforço de compreender a importância da circulação de pensamentos (noções, crenças, valores, construções teóricas) na elaboração das representações sociais de grupos ou indivíduos situados em grupos de pertença. Justifica também a busca por compreender seus processos constitutivos e sua eficácia para o funcionamento social enquanto orientadora de condutas e comunicações. Esse esforço deve considerar ainda as especificidades das representações que se constituem num sistema cognitivo que atua frente a novos conhecimentos, sistema que desempenha um papel relevante nas mudanças e transformações sociais, sem deixar de considerar que elas mesmas passam por uma transformação devido a demandas sociais impactantes (SPINK: 1995).

Um outro aspecto que deve se levar em conta do ponto de vista metodológico, em um estudo sobre representações sociais, é a compreensão de sua dupla face: representações sociais como **produto** e como **processo**. Enquanto **produto**, as representações aparecem como um pensamento constituído ou campo estruturado, em que podem ser buscados seus elementos constitutivos, ou seja, condições de sua produção e a dimensão de seu conteúdo. Como **processo**, as representações sociais surgem como

pensamentos constituintes ou núcleos estruturantes, nos quais a pesquisa se direciona para a compreensão da elaboração e transformação das representações, relacionadas às determinações sociais e as suas funções na interação social. Nesse sentido, pode haver a ênfase no exame dos processos formadores das representações (objetivação e ancoragem) ou nas propriedades estruturais das representações (núcleo central e núcleo periférico); (Sá (1998); Spink (1995) e Vala(2000).

Jodelet (2001) afirma que, para se captar esse campo estruturado, pode-se utilizar um questionário, uma entrevista ou o tratamento de material verbal registrado em documentos diversos. Dentre estes, ela privilegiou a técnica da entrevista em profundidade ao realizar a pesquisa sobre a doença mental, sugerindo, segundo Sá (1998, p.90), “que se comece com perguntas de caráter mais concreto, factual e relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para gradativamente passar a perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos.”

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em duas fases principais de trabalho: a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras e de entrevista semi-estruturada. Esta escolha se deve ao escasso tempo de pesquisa, que constituiu impedimento para se poder realizar uma entrevista nos moldes das feitas por Jodelet (1986, apud SÁ: 1998), que dispôs de um tempo de quatro anos para a sua pesquisa. Por isso, houve daí a necessidade de já ser feito um roteiro mais estruturado anteriormente. Foi utilizado também um questionário socioeconômico e cultural, paralelamente à realização das entrevistas, que será apresentado mais adiante.

Utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras para tentar apreender o núcleo estruturante das representações sociais dos(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu, não como elemento fim, mas como elemento meio que, articulado às entrevistas, nos traria subsídios para a análise das dimensões cognitiva e social dos sujeitos para assim compreendermos as representações sociais identificadas.

2.3.1 - A coleta dos dados

O contato com os sujeitos se deu, primeiramente, no ensejo da realização dos “Estudos Intensivos”²⁹ promovidos pela Secretaria de Educação do Recife, no mês de julho de 2004, e nas escolas em que lecionavam. A nossa abordagem inicial foi feita através da aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que explicaremos mais detalhadamente adiante.

No momento da aplicação dos testes, pudemos manter contato com professoras de sete (7) escolas que constavam da lista fornecida pelo DACD e com professoras de outras escolas próximas a algumas restantes da referida lista. Assim, foi feita uma substituição. Necessariamente, as professoras que responderam ao teste não precisavam ter já visitado um museu. Na verdade, nada perguntamos a elas sobre esse aspecto; apenas explicamos o objetivo de nossa pesquisa e solicitamos-lhes colaboração.

Gostaríamos de ressaltar a receptividade que tivemos dessas professoras na realização do teste. Com algumas mantivemos uma relação de

²⁹ Denominação do programa de formação continuada realizado em dois períodos do ano letivo: nos meses de fevereiro e julho.

proximidade – algumas foram ou são colegas da Universidade e outras são colegas de trabalho –mas a maioria eram professoras com quem não havíamos mantido anteriormente contato algum. Mesmo assim, elas se mostraram solícitas ao assinalarem a sua disponibilidade em continuar colaborando com as fases seguintes da pesquisa. De um total de cinquenta professoras, quarenta e duas (42) aceitaram continuar colaborando com a pesquisa. Isso revela que o objeto social museu desperta de alguma maneira o interesse das docentes, validando assim a realização de nossa pesquisa.³⁰

Percebemos que a realização do teste no período dos “Estudos Intensivos” apresentou um obstáculo que nos fez refletir sobre o modo de conduzir nossa coleta de dados: o período dos “Estudos Intensivos” situa-se no final do recesso escolar das professoras e algumas, talvez por cansaço ou pela não-coincidência do recesso com as outras redes de ensino em que lecionam, ou seja, tendo que trabalhar mesmo no período do recesso da Rede Municipal do Recife, não se mostraram, de início, dispostas a fornecer informações para a nossa pesquisa. Apesar do grande número de professoras presentes a esse evento, efetuamos um número de testes que, ao mesmo tempo, não prejudicasse o prosseguimento da coleta de dados e não criasse uma relação de tensão entre pesquisadora e professoras, procurando assim ser sensível ao aspecto do cansaço das professoras. Tomamos, pois a decisão de nas semanas posteriores, visitarmos as escolas e não mais continuar a aplicação dos testes durante esse evento de formação continuada.

³⁰ Para viabilizar o desenvolvimento da coleta e posteriormente da análise, não nos foi possível contactar as 42 (quarenta e duas) professoras que aceitaram continuar colaborando com a pesquisa. Desse número, contamos com 13 (treze) professoras para realizarmos as entrevistas semi- estruturadas, numa média de duas professoras por RPA.

Além dos 50 (cinquenta) testes aplicados, aplicamos mais (6) seis com professoras que tinham outras formações.³¹ Curiosamente, foram aplicados testes a outras duas professoras que exerciam o cargo de vice-diretora e coordenadora pedagógica a pedido delas mesmas, o que nos levou, novamente, a perceber o relativo interesse pelo tema e a extrema solicitude de todas essas profissionais que doaram um pouco de seu tempo e conhecimento para contribuir com nossa pesquisa.

A ida à escola foi ainda muito importante para observarmos as condições objetivas de trabalho das professoras, um pouco do seu cotidiano e também para percebemos o quanto elas, apesar de algumas condições adversas, estão disponíveis a colaborar com pesquisas educacionais.

Passaremos, agora, a explicitar mais detalhadamente os procedimentos de coleta de dados e os fundamentos de nossa etapa de análise.

2.3.2- O teste de associação livre de palavras (TALP)

O objetivo do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi de tentar apreender o núcleo estruturante das representações sociais dos professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu. Para nós, ele não constituiu um elemento fim na coleta dos dados, mas uma ferramenta a ser articulada às entrevistas em profundidade que realizamos em seguida. O uso desse teste pôde nos fornecer os elementos estruturantes das representações das professoras sobre o museu, os quais configuram o

³¹ Uma (1) Licenciada em História, uma (1) Licenciada em Letras, uma (1) Bacharel em Psicologia, uma (1) Bacharel em Fonoaudiologia, e duas (2) com a habilitação do magistério em nível médio. Mas, esses testes não foram usados na análise.

universo semântico do termo ou objeto estudado, relacionando-o aos sujeitos e estímulos dados.

A ênfase dada ao teste é também justificada em nossa pesquisa pela ressalva mencionada por Abric (1994; apud, SÁ: 1998):

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente, do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

Segundo Nóbrega e Coutinho (2003), o TALP foi adaptado das pesquisas na psicanálise para o campo da psicologia social por Di Giacomo (1981, apud Nóbrega e Coutinho: 2003) num estudo sobre a doença mental e, desde então, tem sido bastante utilizado nas pesquisas sobre as Representações Sociais (RS). Nessas pesquisas, o objetivo primordial é identificar as dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor.

Conforme Nóbrega e Coutinho (op. cit), ao citar De Rosa (2003), este teste pode ser constituído de um ou vários estímulos de acordo com os critérios de saliência e de coerência com os objetivos da pesquisa, podendo ser verbal (palavra, expressão, idéia, frase ou provérbio), e não verbal ou icônico (figura, fotografia). De Rosa acrescenta ainda o uso de material de vídeo (filme, publicidade), e de material sonoro (música ou um som).

A realização desse teste consiste em apresentarmos determinados estímulos indutores e solicitarmos dos sujeitos um número determinados de palavras relacionadas a eles. Em nossa pesquisa, utilizamos como estímulo

verbal, a própria palavra “museu”, como também outras que estariam diretamente ligadas aos conceitos e às funções de um museu, e historicamente disseminadas na literatura que estudamos. Ficou, então, o teste constituído dos seguintes estímulos: “*museu*”, “*o que há num museu*”, “*a finalidade do museu*”, “*memória*”, “*a finalidade da Educação Patrimonial*” e, por fim, “*instituições que realizam a Educação Patrimonial*”. Para cada estímulo pedíamos às professoras que escrevessem três palavras correspondentes. No final, o teste gerou cerca de 18 palavras por professora (ver anexo 1).

Segundo Nóbrega e Coutinho (2003), o uso de procedimentos projetivos como a Associação Livre de Palavras, tem se revelado um importante instrumento de investigação por possibilitar a apreensão de elementos complementares no cercamento do campo estrutural e dos elementos figurativos constitutivos das representações sociais, que podem ser confrontados com as construções ideológicas exibidas pelos sujeitos no momento das entrevistas. Por se tratar de evidenciar um conteúdo mais inconsciente, de caráter afetivo-emocional do sujeito, buscamos a articulação entre os dados obtidos pelos testes e pelas entrevistas.

Assim, a utilização do TALP constituiu-se de uma aproximação inicial com a estrutura das representações das professoras, por isso orientou a elaboração do roteiro da entrevista. Do campo semântico formado a partir das palavras evocadas pelas professoras, delineamos algumas perguntas-chave para a compreensão das representações das professoras sobre o museu.

Para a aplicação do Teste de Associação Livre de palavras foi necessário observar alguns cuidados. Elaboramos um questionário claro de fácil entendimento sobre os estímulos para que não houvesse nenhum

constrangimento por parte de quem iriam respondê-lo. Em seguida, orientamos que os sujeitos deveriam responder aos estímulos, utilizando-se de expressões ou palavras, substantivos, e/ou adjetivos, evitando assim que fossem escritas frases longas e elaboradas. Observamos o tempo que os mesmos gastaram para dar as suas respostas, pois um tempo longo de reflexão e busca de palavras sofisticadas pode deturpar os resultados da pesquisa.

A observação desse tempo gasto para escrever as palavras constituiu um elemento de análise sobre a relação do sujeito com o termo-estímulo, uma vez que uma maior ou menor facilidade (demora ou rapidez) em responder ao estímulo pode ser reveladora de um certo tipo de entendimento e compreensão sobre o termo que, de uma maneira ou de outra, pode demonstrar sua influência na estruturação da representação sobre o objeto em estudo.

No nosso caso, observamos que nos primeiros estímulos – *“museu”*, *“o que há no museu”* e *“finalidade do museu”* – houve por parte das professoras, uma maior rapidez e facilidade nas respostas. O único questionamento que se repetiu com relação ao estímulo *“o que tem no museu”*, foi se deveriam colocar termos que significavam coisas “concretas” (quadros, peças, por exemplo) ou “abstratas” (cultura, novidade, por exemplo) A pesquisadora orientou, então, que as professoras apenas escrevessem o que lhes viesse à mente, não importando, portanto, a classificação da palavra.

Esse dado foi interessante por revelar a forte marca deixada nas professoras pelo museu como um lugar que guarda a materialidade das relações humanas (os objetos). A fala das professoras, ao apresentar esse questionamento, já era reveladora da influência dos objetos como indicador da visão do museu como um lugar de guardar o “concreto” que o homem produz

em suas relações sociais, culturais e econômicas, o que em si carrega também um caráter imaterial por serem estes objetos representativos dessas relações.

Já quanto aos estímulos *“o que é memória”, “finalidade da educação patrimonial”* e *“instituições que realizam a Educação patrimonial”*, a rapidez e facilidade para apresentar as respostas não aconteceram com todas as professoras. A maioria se mostrou insegura ao ler esses estímulos e responder a eles, revelando um certo incômodo. Isso sugere uma certa falta de domínio, por parte delas, no tratamento desses temas. Uma professora até justificou a sua não-disposição em continuar colaborando com a pesquisa com a seguinte colocação: *“Essa coisa de patrimônio, memória, Educação patrimonial, eu não sei não, se fosse outro tema, outra coisa, eu continuaria”*. Segundo Oriá (1998), a temática da memória e de sua materialização através dos bens culturais que constituem o patrimônio, bem como o estudo sobre a Educação patrimonial ainda estão praticamente ausentes das escolas.

Amorim (2004) confirmou a constatação de que presença do tema patrimônio e da Educação patrimonial ainda é marcadamente incipiente nas escolas da rede municipal do Recife e do Cabo de Santo Agostinho. Observou, contudo, que, mesmo sendo incipiente, existe receptividade para que o estudo sobre o patrimônio e a Educação patrimonial possa ocorrer, pois as falas dos professores entrevistados em sua pesquisa revelaram que as ações pedagógicas que envolvem esses conteúdos, devem ser incorporadas ao currículo escolar através de estudos sistematizados e de um compartilhamento de experiências.

Ainda com relação ao fator tempo de aplicação dos testes, observamos que as professoras revelaram perceber uma estreita ligação entre museus e a

Educação patrimonial, porque, no estímulo “*instituições que realizam a Educação patrimonial*”, rapidamente elas indicavam o museu, esforçando-se ainda para referir nominalmente as instituições museológicas do nosso estado. Esse aspecto também nos sugeriu a exemplificação feita pelas professoras de instituições museológicas com que, provavelmente, tiveram algum contato e vivenciaram alguma experiência próxima de uma compreensão do que seria a Educação patrimonial para elas. Da mesma forma, houve facilidade em indicar, como instituições que realizam a Educação patrimonial, diversos centros de pesquisas (Fundação Joaquim Nabuco, IPHAN etc), as universidades, a biblioteca e o teatro.

2.3.3- Quem respondeu ao TALP?

No cabeçalho do TALP, além da identificação da pesquisadora, solicitamos das professoras que nos indicassem a sua idade, seu tempo de exercício no magistério, o tempo que lecionam em classes das séries iniciais do ensino fundamental e se já haviam feito ou estavam fazendo algum curso de pós-graduação, não sendo necessária a indicação precisa. Esses dados delinearam o perfil das professoras que responderam ao teste, constituindo assim os primeiros dados relativos aos sujeitos da pesquisa.

Das 50 professoras que responderam ao teste, 18 (dezoito) tinham idade entre 25 a 30 anos, indicativo de um grupo de adultas jovens; 23 (vinte e três) com idade entre 31 a 45 anos e 9 (vinte) com mais de 45 anos. NO item relacionado ao tempo de exercício no Magistério, 14 (catorze) das professoras possuíam até 5 anos de exercício; 28 (vinte e oito), de 5 a 20 anos; e 8 (oito)

mais de 20 anos. Em relação à experiência no ensino fundamental 15 (quinze) tinham até 5 anos; 29 (vinte e nove), de 5 a 20 anos; e 5 (cinco) mais de 20 anos. Isso mostra ser este um grupo experiente e até bastante experiente. Entre essas professoras, 18 (dezoito) possuíam apenas a graduação em Pedagogia e 32 (trinta e duas), além da formação em Pedagogia, já haviam cursado ou estavam cursando alguma pós-graduação. Em síntese: a maioria das professoras que responderam ao teste encontra-se na faixa etária entre 25 e 45 anos. A maioria também possui um significativo tempo de experiência no magistério, na mesma proporção que possui experiência com classes das séries iniciais do ensino fundamental, validando assim, o objetivo de focalizar esse perfil de educadora. Ainda podemos perceber que um número relevante de professoras tem qualificação além daquela adquirida no Ensino Superior, através da vivência já estabelecida ou que está sendo estabelecida de cursos de pós-graduação.

2.3.4- As entrevistas

Como já dissemos, o TALP se constituiu uma primeira aproximação com os sujeitos e com o nosso objeto de estudo, caracterizando-se num elemento-meio que subsidiou a elaboração do roteiro da entrevista (ver anexo 2). Com base na frequência e significação apresentadas nas evocações das palavras do teste pelas professoras, elaboramos um roteiro que nos possibilitasse um maior aprofundamento das questões que começavam a ser levantadas e se relacionavam com as representações sociais das professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu.

Realizamos 13 (treze) entrevistas para apreender, a partir da fala dos sujeitos, os elementos que pudessem elucidar os fatores marcantes da estruturação do campo de representação sobre o museu. A técnica de entrevista tem se revelado um instrumento adequado por possuir uma dimensão reflexiva, na medida em que leva o indivíduo a pensar sobre a sua própria ação de conceituar, se relacionar/atuar sobre um dado objeto de conhecimento e atuar sobre ele. É necessário, no entanto, reconhecer que o fato de seu papel interativo estar carregado por vezes de intencionalidade, motivações diversas, projeções, emoções etc, pode interferir na relação entrevistador e entrevistado, que, por sua vez, pode influenciar na qualidade (natureza e quantidade) da informação resultante de uma entrevista. Nesse sentido, chama-se a atenção ao que Szymanski (2002, p.11) comenta: “No conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções”.

Durante as entrevistas, procuramos abrir espaço para que as professoras discorressem sobre a sua experiência pessoal com os museus, não se restringindo às questões que diziam respeito diretamente ao “uso” deles como um recurso didático. Tampouco buscamos a explicitação meramente próxima de uma conceituação científica sobre museu. Pelo contrário, procuramos obter descrições significativas sobre a sua relação com o museu tanto em sua vida profissional, como em sua vida como cidadã, para compreender como as condutas faladas pelas professoras frente a um museu revelam a representação que têm sobre essa instituição.

Para fins de análise, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Apenas uma professora solicitou que não fosse gravada sua fala e preferiu que a pesquisadora escrevesse sua resposta, justificando que, assim, ficaria mais à

vontade para realizar a entrevista. Todas as outras não fizeram objeção alguma quanto ao uso do gravador. Algumas entrevistas foram realizadas nas escolas em que as professoras lecionavam, outras preferiram realizá-las em lugares mais convenientes para elas e em horários diferentes do de seu trabalho. Não percebemos muita diferença de atitude relacionada ao local de realização das entrevistas, porém destacamos uma observação: as professoras cujas entrevistas foram realizadas numa sala fechada com a presença somente da entrevistada e da pesquisadora pareceram um pouco mais tensas na busca de “respostas certas”. Essa situação parece nos indicar que o fator familiaridade entre entrevistada e pesquisadora ³² pode ter dois efeitos distintos. Segundo Bourdieu (1997), essa familiaridade pode atenuar e até mesmo dirimir a “violência simbólica” que se pode exercer num momento de entrevista. Pela linguagem que é adotada pelo entrevistador, a familiaridade então seria um fator facilitador para a condução de uma entrevista o menos tensa possível, conjugada também com uma atitude de aprovação e de respeito à fala do(a) entrevistado(a) por parte do pesquisador. Em contrapartida, o grau de familiaridade profissional pode gerar uma tensão, no sentido de que o outro procurará expressar-se de forma a legitimar a sua posição dentro de uma classe profissional, procurando apresentar os elementos que são básicos na formação dessa classe. Portanto, a necessidade que algumas professoras sentiram, talvez, de buscar “respostas certas”, teria sido gerada pela situação de estarem sendo inquiridas por uma pesquisadora que faz parte de sua mesma classe profissional, além da própria natureza de uma entrevista que se constituiu de uma situação de comunicação uma tanto “artificializada”,

³² Já mencionamos anteriormente que uma boa parte das professoras que respondeu ao TALP havia sido nossas colegas de trabalho e de Faculdade. Isso permaneceu no período da entrevista.

tecnicamente organizada, na qual dois papéis terão que ser assumidos: o de pesquisador(a) e o de pesquisado(a).

Tanto no momento da realização dos Testes de Associação Livre como no das entrevistas tivemos o cuidado de fazer algumas anotações num “diário de campo” sobre alguns aspectos que julgamos importantes.

Durante a aplicação dos testes, anotamos algumas impressões observadas e algumas falas das professoras, tais como: risos, hesitações, dúvidas, maior ou menor facilidade em responder determinados estímulos. Foi também nesse ensejo que percebemos a formação de dois grupos distintos de professoras: um formado por aquelas que respondiam silenciosamente ao teste sem procurar nenhuma interação com a pesquisadora e outro formado pelas professoras que sempre falavam ao escreverem as respostas, explicitando o motivo de escreverem determinadas palavras relacionadas a certos estímulos, solicitando esclarecimentos ou a ajuda para transformar frases em termos e fazendo ainda julgamentos sobre os estímulos apresentados no teste, do tipo: *“Esse é difícil!”*, *“O que tem a ver isso (o estímulo) com museu?”*. Essas professoras revelaram certa ansiedade na situação da realização do teste falando para “gastar” o tempo e se liberar um pouco da tal ansiedade.

Com relação às entrevistas, o registro no “diário de campo” nos forneceu o cenário e as condições em que foram realizadas as visitas, a descrição de algumas posturas das professoras frente à relação social de troca estabelecida; as hesitações, as pausas, os risos, os gestos. Registramos isso no “diário de campo” e usamos esses registros também como possíveis dados de análise, principalmente para esclarecer os contextos em que certas palavras foram ditas ou determinadas colocações foram feitas pelas professoras para que,

assim, não chegássemos a conclusões ingênuas ou precipitadas sobre alguns aspectos. Uma professora, por exemplo, foi solicitada para informar como organizaria um museu e disse que formaria um “museu de livros”. De pronto poderíamos relacionar essa sua colocação à representação social sobre o museu marcada pela imagem da biblioteca ou mesmo marcada pela influência da prática social da leitura. Na verdade, porém, o que ela projetou nesse momento da entrevista foi sua angústia em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura de seus alunos, fato que estava lhe preocupando muito, pois, segundo ela, essa habilidade estava uma tanto comprometida. Esse aspecto, dentre outros, foi anotado no “diário de campo” e nos permitiu uma análise mais apurada e cuidadosa das falas das professoras.

2.3.5 - O questionário socioeconômico e cultural: quem respondeu às entrevistas

Paralelamente à realização das entrevistas, entregamos às professoras um questionário socioeconômico e cultural que nos permitiu construir o perfil tanto social como profissional do sujeito participante da pesquisa. A construção do perfil socioeconômico e cultural é de suma importância pois, num estudo feito por Bourdieu; Darbel (2003) sobre o público dos museus de arte europeus, pôde-se constatar que quanto maior o nível de instrução dos visitantes, melhor sua relação com o museu, destacando que as pessoas com um maior tempo de escolaridade freqüentam mais os museus porque possuem instrumentos que possibilitam apreendê-los e compreendê-los. Bourdieu e Darbel acrescentam ainda que os museus vão ser interpretados de forma diferente

pelas pessoas em função do pertencimento social de cada uma delas, o que por sua vez está estritamente ligado ao acesso à escola.

Os autores destacam, dentre outros aspectos, que, devido ao fato de a interação dos indivíduos com os museus depender de seu nível de instrução (capital cultural) e de sua condição social (remetendo ao capital econômico), as classes populares tendem a se interessar por museus folclóricos ou populares, por estes apresentarem elementos que podem ser aprendidos a partir do universo cultural e escolar a que estes indivíduos tiveram acesso.

A partir dessa ótica, o questionário socioeconômico e cultural se constituiria em uma base de dados muito importante para compreendermos, juntamente com as entrevistas, a forma como as professoras se socializaram e como esta influencia na representação construída por elas sobre o museu.

Passaremos aqui a descrever o perfil socioeconômico e cultural das professoras entrevistadas que obtivemos a partir das respostas que elas deram. Embora esse questionário tenha reunido uma série de dados sobre diversos aspectos sociais, apenas algumas dimensões foram consideradas relevantes para o objetivo de nossa pesquisa (ver anexo 3). A construção desse perfil a partir do questionário sociocultural, então, além de pretender caracterizar o perfil das professoras participantes da nossa segunda etapa da pesquisa, teve o objetivo de complementar a nossa intenção de “cercamento” das representações. Assim, aos dados que foram gerados por esse questionário somaram-se, de uma certa maneira, outros obtidos por outros instrumentos de coleta, ampliando-se, assim, o acesso aos indícios de alguns elementos sociais estruturantes das representações sociais das professoras sobre o museu.

Os dados obtidos através dos questionários foram organizados de acordo com algumas dimensões de análise, a saber: *pessoal* (idade, estado civil), *econômica* (renda, dependentes), *da socialização* (escolaridade dos pais, formação escolar e profissional), *profissional* (experiência, carga horária de trabalho, estudos de formação continuada), *do conhecimento* (temas de estudo preferidos, preferência de disciplinas para lecionar) e *do consumo cultural* (preferência por leitura e filmes, freqüências em espaços culturais e despesas com atividades culturais e etc). Assim, o perfil das professoras sujeitos de nossa pesquisa se constituiu da forma como é apresentada nos quadros a seguir.

Os dados que compõem o perfil das professoras participantes das entrevistas nos permitiu interpretar um pouco algumas possíveis marcas sociais que poderiam influenciar direta ou indiretamente na estruturação das representações sociais das professoras sobre o museu.

QUADRO 3.1- PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS													
DIMENSÃO: PESSOAL	SUJEITOS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
IDADE	30	28	29	27	28	26	33	27	32	34	30	26	52
ESTADO CIVIL	S	S	S	S	S	C	S	S	C	C	C	S	C
DEPENDENTE	N	N	N	N	N	1 F	N	N	1 F	1 F	1	N	1 F

Inicialmente, vimos que, em relação à idade, trabalhamos com um grupo de professoras relativamente jovem. Tivemos um conjunto de sete (7) professoras com idade entre 26 e 29 anos e um outro composto por cinco (5) professoras na faixa etária entre 30 e 36 anos. Apenas uma (1) professora apresentava idade acima dessa faixa.

QUADRO 3.2 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS			
SUJEITOS	DIMENSÃO: SOCIALIZAÇÃO		
	FORMAÇÃO	ESCOLARIDADE DOS PAIS	REDE DE ENSINO
1	Pedagogia	Ensino fundamental	Todo público
2	Pedagogia	Ensino fundamental	Todo público
3	Pedagogia	Ensino fundamental	Todo público
4	Pedagogia	Ensino fundamental e Ensino médio	Público e privado
5	Pedagogia	Ensino médio	Público e privado
6	Pedagogia	Superior e Ensino médio	Público e privado
7	Pedagogia	Superior	Público e privado
8	Pedagogia e Especialização	Ensino fundamental	Todo público
9	Pedagogia e Especialização	Ensino fundamental	Público e privado
10	Pedagogia	Ensino médio	Público e privado
11	Pedagogia	Ensino fundamental	Público e privado
12	Pedagogia e Especialização	Ensino médio e Ensino fundamental	Todo público
13	Pedagogia e Especialização	Ensino fundamental	Todo privado

Concernente à formação profissional do grupo entrevistado, (4) quatro, além de terem formação em Pedagogia, cursaram ou estavam cursando uma pós-graduação. As outras 10 (dez) possuíam apenas a formação em Pedagogia, contemplando assim o critério que havíamos estabelecido de trabalhar preferencialmente com profissionais que tivessem essa formação.

Já quanto à experiência no magistério podemos dizer que trabalhamos com dois grupos distintos: um maior, composto por professoras iniciantes com o tempo de magistério variando entre 2 a 9 anos; e um outro menor, formado por professoras mais experientes, com o tempo de exercício no magistério igual ou superior a dez (10) anos.

QUADRO 3.3 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS													
DIMENSÃO: PROFISSIONAL	SUJEITOS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
EXPERIÊNCIA (anos)	5	10	9	4	6	3	10	7	16	15	08	2	18
CARGA HORÁRIA DIÁRIA (h)	12	8:40	8:40	8:40	8:40	4:30	10	8:40	8	8:40	8:40	4:30	4:30
OUTRA REDE	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
FORMAÇÃO CONTINUADA (nº de atividades nos últimos 5 anos)	30	15	11	+20	+6	10	11	10	+30	4	6	4	10

Esse grupo apresentou ainda a característica de possuir uma jornada de trabalho diária um tanto longa. A maioria – dez (10) professoras – trabalha mais entre oito ou mais horas, demonstrando uma certa dificuldade em encontrar tempo para atividades de planejamento e de pesquisas, dentre outras que, geralmente, são realizadas fora do horário de trabalho. Essas mesmas dez professoras lecionam em outra rede de ensino ou realizam uma outra atividade remunerada relacionada ao ensino.

QUADRO 3.4 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS		
SUJEITOS	DIMENSÃO: CONHECIMENTO	
	PREFERÊNCIA DE TEMAS	DISCIPLINAS PREFERIDAS
1	Leitura/Alfabetização; Arte/Cultura	Matemática e História
2	Leitura/Alfabetização; Arte/Cultura	Matemática, História e Geografia
3	Leitura/Alfabetização; Meio Ambiente/ Saúde	Língua Portuguesa
4	Leitura/Alfabetização; Arte/Cultura	Língua Portuguesa
5	Leitura/Alfabetização	Língua Portuguesa
6	Leitura/Alfabetização; Arte/Cultura	Língua Portuguesa
7	Leitura/Alfabetização; Meio Ambiente/ Saúde	Ciências
8	Leitura/Alfabetização; Meio Ambiente/ Saúde	Língua Portuguesa
9	Leitura/Alfabetização; História; Política/Cidadania	Língua Portuguesa
10	Matemática; Meio Ambiente/Saúde	Matemática.
11	Leitura/Alfabetização; Meio Ambiente/ Saúde	Língua Portuguesa
12	História	História
13	Leitura/Alfabetização; História, Política/Cidadania	Linguagem

Observamos, também, que a maioria do grupo de professoras participantes das entrevistas vivenciou, nos últimos cinco anos, um número expressivo de atividades de formação continuada. Isso demonstra que trabalhamos com um grupo que prima pela qualificação e atualização profissional. Relaciona-se a esse fato, ainda, a percepção do forte interesse por parte das professoras pelos temas de leitura e alfabetização, bem como pelos temas de cultura e arte. Endossa esse interesse a expressiva preferência por lecionar a disciplina de língua portuguesa, como também a indicação de que as atividades artístico-culturais e religiosas são as mais realizadas fora do trabalho. Também ligado à preferência por lecionar a disciplina de língua

portuguesa estão o gosto por obras literárias e a variedade de tipos de leitura expressos nas respostas das professoras.

Em relação ao aspecto econômico, ligado também ao consumo cultural, identificamos que o grupo de professoras se divide em dois: um composto por sete professoras, que recebem em média de 4 a 6 salários-mínimos; outro formado por seis que recebem de 2 a 3 salários-mínimos, em média.

QUADRO 3.5 - PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS													
DIMENSÃO: ECONÔMICA	SUJEITOS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
RENDA (salários-mínimo:SM)	4 a 6	2 a 3	4 a 6	2 a 3	4 a 6	2 a 3	4 a 6	2 a 3	4 a 6	4 a 6	2 a 3	2 a 3	4 a 6

Dessa renda, aproximadamente 10% a 13% são destinados aos gastos com atividades culturais. Esse índice denota que o grupo com o qual trabalhamos é um grupo que relativamente dá importância a esse tipo de atividade e inclui no seu orçamento uma quantia um tanto expressiva para subsidiá-la. Essa característica também se relaciona ao fato de termos um grupo composto, na sua maioria, por professoras solteiras, que não possuem dependentes diretos de sua renda, e, quando casadas, só terem apenas um dependente direto. Dessa forma, estariam com um orçamento mais “livre” para dedicarem-no expressivamente às atividades culturais.

QUADRO 3.6- PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS					
SUJEITOS	DIMENSÃO : CONSUMO CULTURAL				
	ATIVIDADE EXTRATRABALHO	PREFERÊNCIA DE LEITURAS	PREFERENCIA DE FILMES	ESPAÇOS CULTURAIS QUE FREQUENTA E Nº DE VEZES /ANO	GASTO MENSAL COM ATIVIDADE CULTURAL
1	ARTÍSTICO-CULTURAL	NÃO-FICÇÃO, LITERATURA, RELIGIOSOS	ROMANCE, ÉPICO, COMÉDIA	LIVRARIA (20); CINEMA(24); MUSEU (4)	R\$ 600,00
2	RELIGIOSA	LITERATURA E RELIGIOSA;	ÉPICO	IGREJA (52); "SHOPPING" (10); LIVRARIA (10)	R\$ 60,00
3	ARTÍSTICO-CULTURAL	NÃO-FICÇÃO;	ROMANCE, POLICIAL, BASEADO EM FATOS REAIS	"SHOPPING" (50) LIVRARIA/BIBLIOTECA(30) CINEMA (5)	R\$100,00
4	ARTÍSTICO-CULTURAL	SOCIOLOGIA (TEXTOS DA INTERNET).	ROMANCE, SUSPENSE E ÉPICO.	IGREJA (52); BIBLIOTECA (52) CINEMA (12)	R\$ 300,00
5	ARTÍSTICO-CULTURAL	LITERATURA, NÃO-FICÇÃO; PSICOLOGIA;	ROMANCE, COMÉDIA E SUSPENSE.	"SHOPPING" (20); CINEMA (10) TEATRO (6).	R\$ 20,00
6	ARTÍSTICO-CULTURAL	LITERATURA,RELIGIOSOS;	ROMANCE, ÉPICO, BASEANDO EM FATOS REAIS	"SHOPPING" (15); CINEMA (4) FEIRAS DE ARTESANATO(5)	R\$ 40,00
7	ARTÍSTICO-CULTURAL	NÃO-FICÇÃO, LITERATURA, FICÇÃO CIENTÍFICA;	COMÉDIA, ÉPICO, BASEADOS EM FATOS REAIS	CINEMA (4); MUSEU(4) TEATRO (4); CLUBE (4).	R\$ 100,00
8	RELIGIOSA	LITERATURA, ROMANCE POLICIAL, NÃO-FICÇÃO.	ROMANCE, COMÉDIA, BASEADO EM FATOS REAIS.	IGREJA*(30); BIBLIOTECA/LIVRARIA(10) "SHOPPING"(10);CINEMA(10).	R\$ 100,00
9	RELIGIOSA	LITERATURA E CIENTÍFICOS	ROMANCE, ÉPICO, COMÉDIA	IGREJA (30); LIVRARIA/BIBLIOTECA (20); CINEMA (10)	R\$ 60,00
10	RELIGIOSA	LITERATURA,RELIGIOSOS	ROMANCE,COMÉDIA E ÉPICO	IGREJA (52); CINEMA(6) TEATRO (2); FEIRA DE ARTESANATO (2)	R\$ 100,00
11	ARTÍSTICO-CULTURAL	LITERATURA, ROMANCE POLICIAL E RELIGIOSOS.	ROMANCE, COMÉDIA E ÉPICO.	SHOWS MÚSICAIS (20);BIBLIOTECA(15) IGREJA (4);CINEMA (4).	R\$ 50,00
12	POLÍTICO-PARTIDÁRIA	LITERATURA E CIENTÍFICOS	ROMANCE, ÉPICO, FICÇÃO CIENTÍFICA	IGREJA(100);BIBLIOTECA(100); CINEMA(12);TEATRO (3);MUSEU(3).	R\$ 25,00
13	ARTÍSTICO-CULTURAL	LITERATURA	ROMANCE,ÉPICO, BASEADO EM FATOS REAIS	CINEMA (25)	

A preferência por filmes nos indicou um grupo majoritário de professoras que preferem os do tipo romântico, seguido do épico. Esses dois tipos de filmes, de uma certa maneira, pode refletir o interesse pela língua portuguesa e o gosto pela literatura.

Quanto à atividade cultural, percebemos a seguinte ordem de preferência: cinema, igreja, livrarias e/ou bibliotecas. A preferência por igrejas e livrarias ou biblioteca se equipara. É importante destacar que algumas professoras que vão mais ao cinema indicaram, simultaneamente, a ida à igreja e a livrarias e/ou bibliotecas. Seguindo essa mesma lógica, a ida ao *shopping* poderia ser incluída também na indicação do cinema, pois, atualmente, grandes salas de cinemas foram construídas dentro de *shoppings* bastante frequentados. Daí, então, ir ao cinema muito provavelmente é ir ao *shopping*, porém nem sempre ir ao *shopping* é ir ao cinema. Mas, sem discutir muito esse

mérito, vemos que, de acordo com as respostas obtidas, o cinema tem se apresentado como a mais popular das atividades culturais e talvez a mais democratizada entre as professoras. É válido destacar ainda que essa característica reflete a política da indústria cultural, partindo da premissa de que se deva atingir as grandes massas para o consumo de atividades culturais. Nesse sentido, o binômio *shopping*-cinema muito contribui para esse objetivo.

Uma outra questão pretende-se levantar com relação à indicação da ida ao *shopping* como atividade cultural. Inferimos que, dentro de uma cultura capitalista de consumo, os *shoppings* têm se consolidado como verdadeiros “templos de consumo” e, cada vez mais, um número maior de pessoas inclui a ida a ele como uma prática comum e justificável culturalmente. O que não é diferente para o perfil das professoras entrevistadas.

Nessa mesma linha, a ida a outros espaços que podem ser considerados mais “elitizados”, tais como o teatro, aparece com menor frequência na indicação das professoras. Do mesmo modo, a ida ao museu tem frequência quase que insignificante. Mesmo tendo sido disseminado que, quanto ao aspecto econômico, o museu seria visto como um espaço mais acessível, isso não se reflete nas respostas das professoras. Esse dado é interessante quando cruzamos os dados dos questionários com os das entrevistas. Durante as entrevistas, todas as professoras disseram que já visitaram museus, mas, não anualmente. Essa visita, geralmente, apresenta uma sazonalidade, variando entre dois a três anos de intervalo e esteve mais ligada às propostas escolares, ou seja, com a forte marca da vivência profissional. Esse seja, talvez, um dos motivos para o museu não se apresentar como espaço que tem a presença significativa das professoras.

2.4- O tratamento e a análise dos dados

Os dados obtidos com o Teste de Associação Livre de Palavras foram tratados no software Trideux ®, versão 3.3 (fev/2004) produzido pelo professor de Sociologia, Philippe Cibois.³³

Antes de lançarmos os dados no referido programa, efetuamos a tabulação simples das respostas dadas pelas professoras, organizando-as em ordem alfabética e indicando a posição em que eram dadas (posições 1, 2 e 3). Apesar de esse aspecto não ser extremamente significativo para a nossa análise, uma vez que, conforme Sá (1996), a posição em que aparece uma palavra não é indicativo, esse fator somente de relevância para a estruturação das representações, julgamos ser importante apontá-las para dar uma melhor organicidade aos dados.³⁴ Essa tabulação simples gerou o número de palavras conforme consta do anexo 4.

Após essa tabulação simples, começamos a montar um “dicionário” de palavras enfatizando a similaridade ou não entre as elas, de acordo com a semântica. Em seguida, substituímos os termos, expressões menos freqüentes pelas mais freqüentes de acordo com a similaridade. Por exemplo, expressões como “não esquecer”, “lembrar”, foram substituídas pelo termo “lembrar”, dada a significativa evocação desse último (KRONBERGER E WAGNER: 2002, p.423)

Estabelecemos, então, a categorização das palavras, reunindo-as em torno de palavras-chave que se mostraram as mais freqüentes nas evocações

³³ Professor da Universidade de Versailles - St-Quentin, que disponibiliza gratuitamente na INTERNET, com sua expressa autorização para a reprodução para qualquer pessoa. O mesmo ainda disponibiliza seu e-mail pessoal para responder quaisquer dúvidas: phcibois@wanadoo.fr

³⁴ Seguimos também sugestões da professora Sheva Maia Nóbrega, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

das professoras, possibilitando assim o delineamento da visão das mesmas sobre o museu.

Esse tratamento manual inicial nos trouxe indícios de possíveis campos semânticos que estruturam as representações das professoras, por demonstrar o grau de associação que certos termos possuem com outros que são constituintes, o que facilitou, na seqüência, a delimitação do núcleo central das representações.

A noção de núcleo central adotada nessa pesquisa é a apresentada por Sá (1996, p.110), para quem esse núcleo “constitui um desdobramento teórico da noção de núcleo figurativo originalmente proposta por Moscovici”. Sá ainda chama atenção para o fato de o núcleo figurativo possuir um caráter imagético. Já com o núcleo central, necessariamente, isso não ocorre, sendo ele então determinado não apenas por sua característica imagética, mas, principalmente, por sua natureza simbólica, que expressa o resultado de condições históricas e sociais para a formação das representações.

A “análise de similitude” obtida através da organização do dicionário, descrita anteriormente, possibilitou-nos perceber supostos elementos (essencialmente quantitativos) centrais que se conectavam com outros elementos (essencialmente qualitativos), o que por si só não garante a centralidade de uma representação, conforme nos adverte Sá (1996, p.110), citando Moliner (1994a, p.202):

Não é porque uma cognição é fortemente ligada a todas as outras que ela é central; é porque ela é central que ela é ligada às outras. E ela é central porque entretém um laço privilegiado com o objeto da representação. Esse laço é simbólico e resulta das condições históricas e sociais que presidiram o nascimento da representação.

Moliner (apud, SÁ, 1996, p.111) ainda nos diz que as: “propriedades quantitativas das cognições²⁹ centrais não são senão a consequência de uma propriedade inicial, que se relaciona à natureza mesma da centralidade, e que é fundamentalmente qualitativa.

Esse procedimento, contudo, nos trouxe elementos tanto quantitativos como qualitativos que foram orientadores para a elaboração da entrevista e do questionário socioeconômico, como também impulsionou a nossa análise. Para Sá, isso é imprescindível na definição da estruturação do núcleo central de uma representação, ou seja, é necessário aliar a propriedade quantitativa a uma perspectiva qualitativa (p.110).

É válido ressaltar que não desenvolvemos a presente pesquisa na perspectiva da abordagem experimental das representações sociais proposta por Abric (1998). Apenas nos valem de alguns de seus conceitos teórico-metodológicos para apreendermos as representações, compreendendo como se organizam semanticamente.

Após esse tratamento inicial dos dados, lançamo-los no programa Trideux®. Esse programa organiza os dados, permitindo-nos fazer uma análise fatorial de correspondência (AFC). A primeira organização que ele faz é registrar, para efetuar essa análise multidimensional, os termos com contribuição a partir da quantidade quatro (4), facilitando o olhar do pesquisador (a) para os dados quantitativamente mais relevantes. Desse modo, os dados são lidos não mais em sua forma bruta, mas sim sobre um quadro de frequência. Por isso, desse tratamento inicial apenas os dados com frequência maior e igual a quatro (4) foram registrados para a análise.

²⁹ Esse termo parece ser usado por Sá como sinônimo de representações, por isso quando nos referirmos a ele, tomaremos esse mesmo significado.

A AFC é um tipo de análise fatorial que permite compreender a ligação entre duas ou mais variáveis fazendo uma leitura em termos de aproximações e distanciamentos. Trata-se de uma análise multidimensional em que os dados do TALP puderam ser analisados sob diversas perspectivas e de forma simultânea a partir da representação destes num plano fatorial.

A organização dos dados projetados em fatores no plano fatorial através do Trideux ® é uma forma de resumir uma quantidade de informações procurando deformá-las minimamente. Para Cibois (1984: apud MAIA, 1997), o fator 1 (F1) é considerado o mais forte de contribuição das respostas que, no nosso caso, para cada estímulo correspondeu a uma média de 55%. Já o fator 2 (F2), por sua vez, contribuiu com 22%, em média. Os dois fatores juntos representam uma inércia acumulada média de 77%. A inércia acumulada representa, do total de respostas dadas pelos sujeitos, o máximo de variáveis que podem ser submetidas à AFC. Podemos dizer que a inércia acumulada para a Análise Fatorial de Correspondência dá a regra da representatividade numa análise de conteúdo (BARDIN,1979), ou seja, ela indica o universo de contribuição obtido pela relação entre as variáveis fixas e de opinião, trazendo para a pesquisadora o máximo de caracteres para serem analisados e fornecendo, portanto, os termos que representam significativamente os elementos semânticos estruturantes das representações das professoras sobre o museu.

Após coletar o material das entrevistas, efetuamos a análise de conteúdo das falas das professoras, à luz das proposições de Bardin (1979), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens”. Considerando ainda a definição clássica de Berelson (1952, apud BARDIN, 1979, p.36), análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva e sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Essa técnica em síntese tem por finalidade fazer uma análise de modo que expresse a relação entre os significados (aspectos sociológicos) e os significantes (construção semântica). Procuramos organizar as falas das professoras de maneira que se adequassem aos objetivos da pesquisa que tinha como sentido maior compreender o significado das representações sociais de professoras sobre o museu, suas caracterizações e influências. Essa organização foi fruto de uma leitura exaustiva dos dados caracterizada por um movimento cíclico, tal como nos diz Moraes (1999: p.19):

Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isso, em geral, não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados e o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo pode atingir-se novas camadas de compreensão.

A intimidade com os dados, obtida por sua leitura exaustiva, portanto, nos faz afirmar, rever e aprimorar a problemática do estudo, como também nos aponta para outras perspectivas que um único recorte de pesquisa não poderia comportar.

A etapa inicial da análise do conteúdo foi constituída da seguinte forma: no momento da transcrição das entrevistas, realizamos uma escuta atenta das falas das professoras e registramos alguns aspectos que elas destacavam. Pela recorrência e ênfase dada a esses aspectos registrados ao longo de cada

entrevista, pudemos constituir um mapa inicial para serem fixadas algumas primeiras impressões. Para cada aspecto registrado nesse mapa inicial, elegemos uma cor correspondente e realizamos a leitura das entrevistas marcando o texto com as cores escolhidas para cada aspecto. Os aspectos constituintes desse primeiro mapa foram os seguintes: *lugar da história; lugar da arte; máquina do tempo; espaço educativo; lugar da memória; lugar questionável; museu como espelho; influência da formação profissional, da família e da escola; livros-leitura e biblioteca; lugar de encontro; objeto-materialidade.*

Realizamos a leitura das entrevistas destacando esses aspectos e registrando a frequência e o contexto em que eles apareciam. Sentimos nesse momento a necessidade de refinar ainda mais esses dados, pois percebemos que alguns deles podiam ser agrupados numa mesma “categoria” e precisávamos identificá-la com mais clareza. Então, decidimos fazer uma outra forma de leitura das entrevistas. Apanhamos duas entrevistas, lemos as duas conjuntamente de maneira vertical, do início ao fim de cada uma delas e construímos um texto descrevendo o que havia de semelhante e de diferente entre elas. Conseguimos, com essa leitura, aprofundar os aspectos registrados no mapa inicial, mas percebemos que, além da descrição, estávamos fazendo algumas interpretações sobre o conteúdo das falas das professoras, permeadas por diversas inferências. Apesar do aspecto positivo desse momento, vimos como negativo o não-refinamento dos dados, que é de suma importância para a definição de categorias. Estávamos ainda com os dados brutos, ou seja, com um universo de informação muito disperso que poderia prejudicar a nossa análise.

Mesmo observando esse aspecto, concluímos essa leitura e deixamos o texto descritivo e analítico do grupo de duas entrevistas guardado para ser mais um suporte para a análise. Foi nesse movimento de idas e vindas aos dados que o nosso olhar foi tornando-se mais apurado, permitindo-nos reuni-los em algumas dimensões de análise. A expressão “dimensão de análise” foi utilizado por Bardin (1979), ao apresentar um exemplo de análise temática, cujo objetivo era observar a influência do modo de produção dos objetos sobre a relação que os indivíduos mantêm com estes. A autora percebeu que, após verificar os dados e os temas que apareciam nas falas dos entrevistados, ela poderia organizá-los em dimensões que dariam suporte para o sistema categorial posterior.

Esse procedimento, então, poderia ser também chamado da definição de categorias iniciais, resultantes de um primeiro esforço de classificação, cuja característica principal é a de serem ainda numerosas e homogêneas (Moraes: op. cit). Então, a forma como os temas iam aparecendo nas falas das professoras nos induziu a organizá-los em algumas categorias iniciais ou dimensões de análise, que foram as seguintes: *prática pedagógica (da professora; do museu); prática cultural (ida ao museu, leitura, televisão); processos de socialização (formação profissional, vivência profissional, vivência pessoal, escola, família); do conhecimento (história, arte, memória, conhecimento/informação) e da aprendizagem (da professora, do aluno, relação concreto-abstrato)*. Assim, dispusemos as falas das professoras dentro dessas dimensões de análise e realizamos o processo de unitarização³⁵ para chegarmos à eleição definitiva de categorias temáticas e submetê-las às

³⁵ Processo de transformação dos dados brutos em unidades de análise (Bardin,1979; Moraes,1999).

etapas de descrição e interpretação do conteúdo para, assim, identificarmos e analisarmos as representações sociais das professoras sobre o museu.

Essas categorias temáticas definitivas agruparam e, em algumas, subdividiram as categorias iniciais da seguinte forma: a dimensão do conhecimento subdividiu-se em *história, arte e memória*; as dimensões da aprendizagem e prática pedagógica agruparam-se em *caráter educativo*; as dimensões prática cultural e processos de socialização juntaram-se em *formação sócio-cultural*. Descrevendo e interpretando o conteúdo das unidades de análise distribuídas nessas categorias, pudemos identificar e analisar as representações sociais de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu. É válido dizer que, a análise das entrevistas dialogou com a análise dos dados encontrados com o Teste de Associação Livre de Palavras e com o questionário sociocultural, tornando-se o *corpus* global de análise da nossa pesquisa.

**CAPÍTULO III – A ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (AFC) DO
TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP): O QUE AS
PALAVRAS NOS INDICARAM**

Como dissemos, nosso objetivo de pesquisa foi o de identificar e analisar as representações sociais de professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal do Recife sobre o museu. Para chegar a esse fim, buscamos captar os elementos estruturantes de suas representações, sejam eles palavras, imagens, enunciações de práticas, “discursos” de uma maneira geral. Nesse sentido, utilizamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) para captar as cognições expressas em palavras constituídas de elementos do universo semântico que estruturam as representações em estudo.

Essas cognições nos trouxeram os primeiros indícios para a identificação das representações sociais das professoras, constituindo-se também em uma primeira aproximação e uma primeira análise do nosso objeto de estudo. Os resultados do TALP dialogaram com a fase seguinte de coleta de dados, a realização das entrevistas semi-estruturadas, tanto no que concernia à elaboração do roteiro das mesmas como no que se referia à categorização dos dados delas extraídos. Com as entrevistas, pudemos aprofundar aspectos, levantar outros questionamentos e detalhar ainda mais os significados apresentados na fala das professoras que subsidiaram o nosso entendimento sobre suas representações sociais do museu.

Após o tratamento dos dados obtidos para lançarmos no software Trideux®, foi feito um outro refinamento destes, o que exigiu que realizássemos uma categorização. Essa categorização possibilitou-nos perceber aspectos característicos das representações sociais das professoras sobre o museu. Ajudou-nos também a fazer a leitura dos planos fatoriais gerados por cada estímulo do TALP, a partir do delineamento do campo semântico das representações levantadas, e permitiu-nos o diálogo com a análise de conteúdo das entrevistas.

A categorização das palavras obtidas pelo TALP e tratadas pelo software resultou no que está apresentado no quadro mais adiante. Algumas das palavras elencadas não aparecem no plano fatorial por terem tido frequência inferior a quatro (4), mas consideramos importante apresentá-las devido à sua ligação com outras que se destacaram por serem cognições que, embora não tenham tido relevância quantitativa, têm valor qualitativo para a nossa análise, pois compõem o todo da estrutura do campo semântico das representações das professoras.

Como trabalhamos com um universo relativamente pequeno de palavras, após o tratamento dos sinônimos e similaridades semânticas, pudemos incluir essas palavras na categorização, mas, num universo maior de palavras, isso não seria possível e muito menos necessário. Destacamos, então, em negrito as palavras que estão na categorização e também são apresentadas nos planos fatoriais. Excluímos da categorização o estímulo 6 – *instituições que realizam a educação patrimonial*, por ser este estímulo gerador de respostas muito diretas à apresentação nominal de instituições, o que não caberia nos aspectos referentes às categorias. Só o nome de uma instituição

museológica, por exemplo, não indicaria de pronto a referência aos aspectos técnicos, educacionais, artístico-afetivos ou socioculturais. Ou seja, seguindo o critério da objetividade na categorização, mesmo a não-inclusão desse estímulo denota a percepção de que não poderíamos alocar alguns nomes de instituições em apenas uma categoria ou em todas categorias repetidamente. Isso se deve também ao fato de termos percebido que o museu é visto pelas professoras como uma instituição plural. Isto é, a apresentação do termo “museu” ou a apresentação nominal de uma instituição museológica não remeteria exclusivamente a uma categoria. Então, sua alocação poderia ser influenciada mais por uma possível subjetividade da pesquisadora do que pela objetividade conseguida com a categorização. É necessário, porém, esclarecer que foi somente nesse momento da categorização que tal estímulo foi suprimido. Nas etapas subsequentes, ele é amplamente analisado através da leitura do plano fatorial correspondente.

QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS PALAVRAS GERADAS PELO TALP E TRATADAS NO TRIDEUX						
ESTÍMULOS	CATEGORIAS					
	HISTÓRICA	EDUCACIONAL	TÉCNICA	ARTÍSTICO-AFETIVA	SÓCIO-CULTURAL	COGNITIVA
MUSEU	ANTIGO, DINOSSAURO, HISTÓRIA, MEMÓRIA, RECONSTRUÇÃO, TRADIÇÃO, PRESERVAÇÃO RESGATE.	PESQUISA, REFLEXÃO VALORES.	EXPOSIÇÃO, ESPAÇO OBJETOS, QUANTIDADE.	ARTE, BELEZA, CURIOSIDADE, LAZER VALORIZAÇÃO.	CONTRIBUIÇÃO, CULTURA, HOMEM, HUMANO IDENTIDADE, POSSIBILIDADE, TRABALHO	CONEXÃO, CONHECIMENTO APRENDIZAGEM.
O QUE HÁ NO MUSEU	ANTIGO, HISTÓRIA MEMÓRIA, PATRIMÔNIO PERSONALIDADE PRESERVAÇÃO.	EDUCAÇÃO	OBJETOS	ARTE, BELEZA, CRIATIVIDADE, CURIOSIDADE, DEDICAÇÃO, EMOÇÕES IMAGINAÇÃO, LAZER, NOVIDADE, SONHOS.	ATIVIDADE, CULTURA, PESSOAS, POSSIBILIDADE, VIDA	CONHECIMENTO
FINALIDADE DO MUSEU	HISTÓRIA, LEMBRAR, REVISÃO.	CONHECER, EDUCAR, ENSINAR, ESTUDAR, FORMAR, INFORMAR, INSTRUIR, INVESTIGAR, PESQUISAR, REFLETIR, TRANSMITIR.	ACERVO, DOCUMENTAÇÃO, EXEMPLIFICAR, GUARDAR, MOSTRAR, PRESERVAR, PROMOVER, RESGATAR	APRECIAR, DIVERTIR, VALORIZAR, VIAJAR	CONTRIBUIÇÃO, CULTURA, IDENTIFICAR, OPORTUNIZAR, PARTILHAR, INTERAÇÃO.	APRENDIZAGEM, COMPARAR, INTERPRETAR, OBSERVAR.
O QUE É MEMÓRIA	ELO, EVOLUÇÃO, FUTURO, HISTÓRIA PATRIMÔNIO, PRESENTE, TRADIÇÃO, VERDADES, GUARDAR, PRESERVAR, RESGATAR	CONSCIENTIZAR REFLETIR CONSTRUIR, CONHECER	SELETIVA, ESSENCIAL, OBJETOS, RAPIDEZ, TEMPORÁRIA, PASSAGEIRA	SAUDADE, VALORIZAR	COLETIVA, COMPROMISSO CULTURA, DIALÉTICA, HUMANA, IDENTIDADE RELAÇÕES, VIDA	ANALISAR, FUNÇÃO, APRENDIZAGEM, APROFUNDAR, INDIVIDUAL, INTERPRETA, LEMBRAR, REPRESENTAÇÃO.
FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	FUTURO, HISTÓRIA RESGATAR, PRESERVAR GUARDAR.	TRANSMITIR, CONSCIENTIZAR FORMAR, DESMISTIFICAR INSTRUIR, ESCLARECER, CONHECER, EDUCAR, INFORMAR, ENSINAR. CONSTRUIR, DESENVOLVER,	RESTAURAR, DIVULGAR, AMPLIAR, REVER, AJUDAR.	ADMIRAR, SENSIBILIZAR, VALORIZAR.	CIDADANIA, CULTURA, INTERAÇÃO.	ANALISAR, APRENDIZAGEM, QUESTIONAR.

Fonte: TALP/2004

Optamos por fazer uma análise dos planos fatoriais dos estímulos por blocos, para que não ficasse muito extensa e cansativa a apresentação dos gráficos e também para evitar uma apresentação muito fragmentada do objeto museu. Assim, além da análise de certas particularidades de cada plano, realizamos a análise conjunta e articulada dos aspectos comuns aos planos entre si.

O primeiro bloco se constituiu da análise dos seguintes estímulos: *museu* (estímulo 1= plano fatorial 1); *o que há no museu* (estímulo 2= plano fatorial 2) e *finalidade do museu* (estímulo 3). Isso porque esses estímulos são reunidores do aspecto funcional do museu que nas representações das professoras se apresenta de forma peculiar, apreendida a partir das respostas dadas. O segundo bloco foi constituído pelos estímulos a seguir: *finalidade do museu* (estímulo 3= plano fatorial 3), *finalidade da Educação Patrimonial* (estímulo 5= plano fatorial 5) e *instituições que realizam a Educação Patrimonial* (estímulo 6= plano fatorial 6). Optamos por fazer esse segundo bloco pelas seguintes razões: a) para identificar se os museus eram reconhecidos pelas professoras como um espaço da educação patrimonial; b) para fazer um paralelo entre as finalidades do museu e as da educação patrimonial ditas pelas professoras, percebendo aproximações e distanciamentos; c) para tentar extrair e compreender a noção de educação apresentada em cada uma dessas finalidades. Já no terceiro bloco analisamos apenas os seguintes estímulos: *o que há no museu* (estímulo 2= plano fatorial 2) e *o que é memória* (estímulo 4= plano fatorial 4). Nosso foi identificar a relação entre o conceito de memória delineado a partir das respostas das professoras, como também o reconhecimento do museu como lugar da memória.

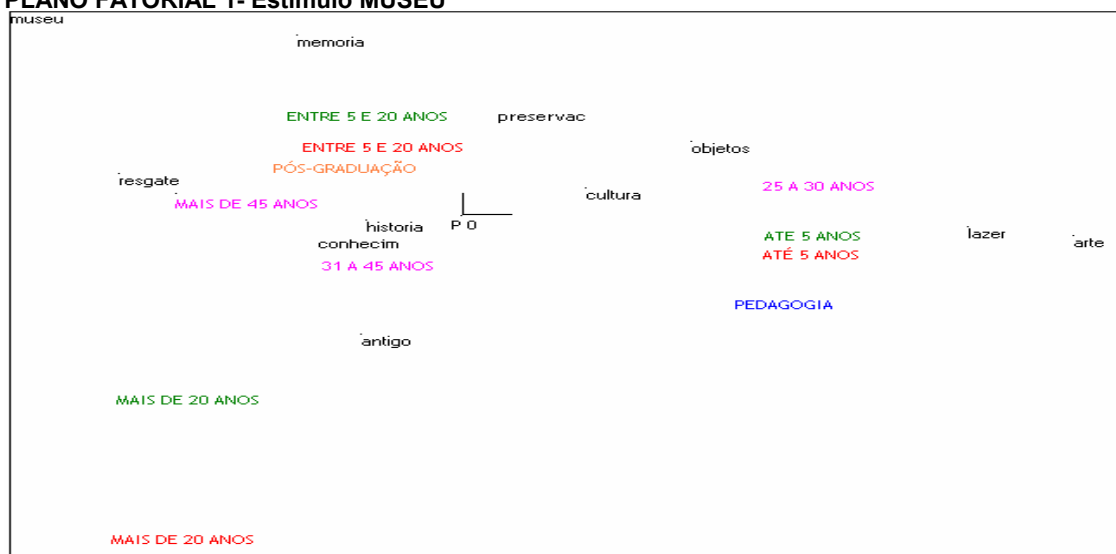
Feita a descrição da organização do nosso pensamento para a realização da análise, a seção seguinte apresentará as análises dos dados.

A análise fatorial de correspondência (AFC) das respostas dos testes nos permitiu a compreensão que a palavra “história”, por sua proximidade com o ponto 0 (p0) no plano fatorial 1, é o termo comum na representação das

professoras. Por esse motivo, revela-se como um termo que não requer uma análise mais aprofundada com relação às variáveis, ou seja, em todas as variáveis ele aparece como um termo típico das respostas dadas. Isso nos leva, então, à conclusão de que a palavra “história” é uma forte candidata ao núcleo central das representações sociais das professoras. Em todos os estímulos, ela ora se encontra efetivamente próxima ao ponto em comum (ponto P0), ora passeia em torno dessa proximidade.

Nessa mesma perspectiva, a proximidade com os termos “conhecimento” e “antigo” ratifica essa conclusão por serem termos muito próximos semanticamente. Ilustra também a própria formação dos museus na história da humanidade, quando os mesmos tiveram o objetivo principal de “contar” a história dos Estados-Nação, em formação no final do século XVIII e início do século XIX, de “guardar” ou preservar a memória nacional desses mesmos Estados, utilizando-se de coleções de objetos antigos que pudessem retratar a história e a memória que se queria perpetuar entre as gerações presentes e futuras (BITTENCOURT: 2002; LE GOFF, 1990; NORA, 1984: TAMANINI,2000).

PLANO FATORIAL 1- Estímulo MUSEU

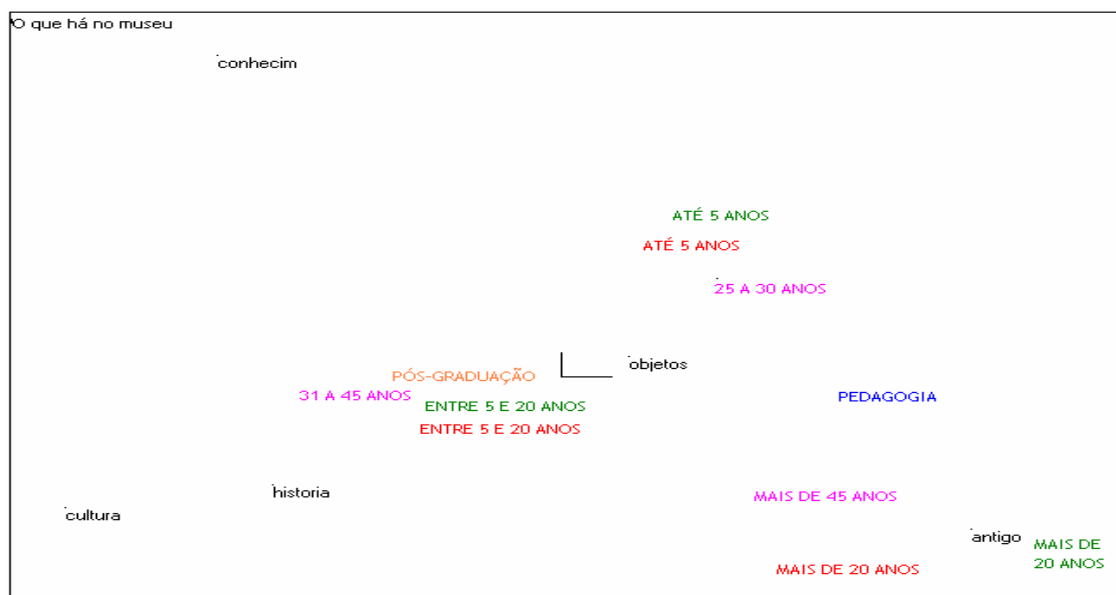


FONTE: TALP/2004

- Legenda:
- Idade
 - Tempo de magistério
 - Experiência no Ensino Fundamental
- Formação:
- Pedagogia
 - Pós-graduação

Se levarmos em consideração que, geralmente e durante muito tempo, para o senso comum, a História tem sido vista como uma área de *conhecimento* que se preocupa com o que é *antigo*, temos então um reforço da idéia de que o museu, na visão das professoras, é fortemente reconhecido como um lugar da história.

PLANO FATORIAL 2- Estímulo O QUE HÁ NO MUSEU

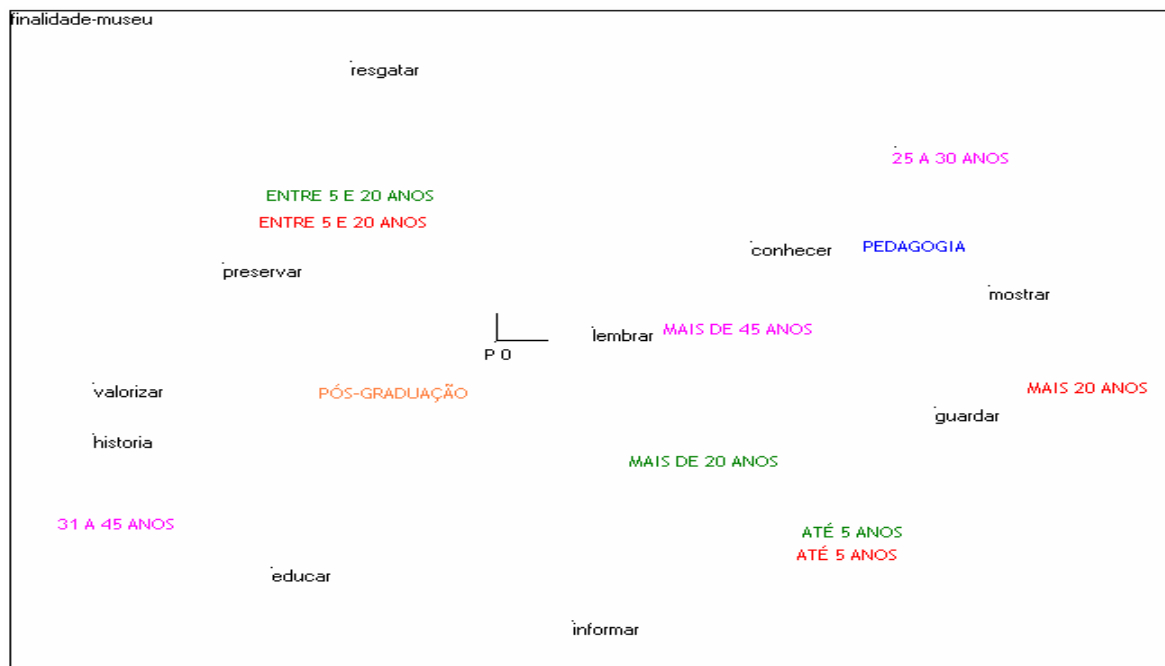


Poderíamos, então, construir as indagações: seria o conhecimento histórico o elemento estruturante central das representações sociais das professoras sobre o museu? Qual noção de conhecimento histórico as professoras estão apresentando na construção da representação social do museu como um lugar da história? Percebemos, a partir dessas indagações que, pela oposição dos termos “objetos” e “cultura” ao termo “história”, a noção de conhecimento histórico subjacente na representação das professoras sobre o museu apontaria para duas perspectivas: uma **perspectiva cultural** e uma **perspectiva material**. Na perspectiva cultural, a oposição-relação entre “cultura” e “história” revelaria uma relação de transição na concepção das professoras de uma noção de história representativa de um passado dito coletivo e oficial, para a compreensão da história como expressão da cotidianidade dos povos, tomando o conceito de cultura como aquilo que se refere a tudo que foi e é produzido pelo homem, isto é, às expressões materiais e imateriais de um povo. Na perspectiva material, porém, o termo “cultura” também teria relevância na visão sobre a história, juntamente com o termo “objetos”, porque a história, nesse sentido, se apresentaria como uma área do conhecimento que narraria, através dos objetos, como se deu o desenvolvimento da cultura material dos povos, ou seja, como esses objetos podem testemunhar uma prática social que os produziu, que lhe deu valor de uso, ou ainda que lhe conferiu um valor simbólico.

Na verdade, do ponto de vista de sua função, essa será a grande marca dos museus ao longo dos tempos. Muitas vezes, as narrativas históricas construídas dentro dos museus vão utilizar os objetos como testemunhos vivos do que realmente aconteceu, ora lhe conferindo um cunho simbólico, portanto,

enquanto mentalidades, discursos, ora lhe conferindo um valor em si, ressaltando sua excepcionalidade e sua estética, tratando o objeto como um vestígio isolado de algo que não existe mais (FREIRE, 1992).

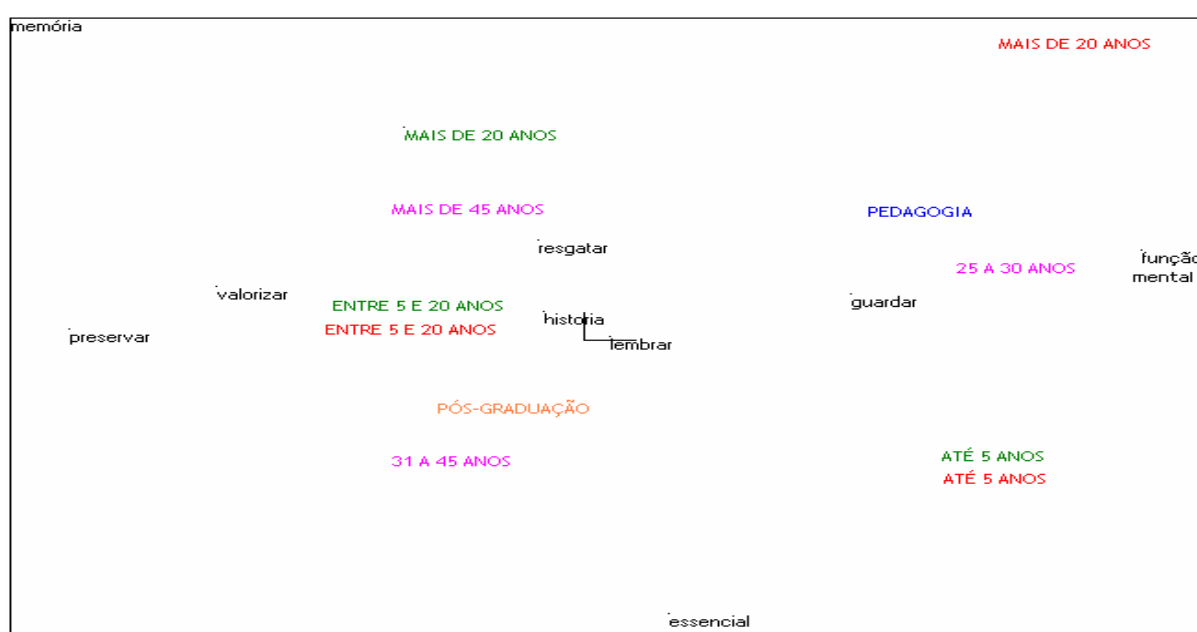
PLANO FATORIAL 3- Estímulo FINALIDADE DO MUSEU



A ligação entre os termos “memória” e “resgate”, no plano fatorial 1, e entre o termo “lembrar” e “resgatar”, no plano fatorial 3, revela ainda o reconhecimento do museu, pelas professoras, como um lugar da memória, um lugar de resgate da memória. Mostra também que essa compreensão das professoras está abalizada por uma outra forte característica existente na formação dos museus nas sociedades. Segundo Nora (1993), como já dissemos anteriormente, devido ao processo de aceleração do tempo provocado pela era industrial, as sociedades vão instituir, em suas relações, lugares que serão responsáveis por guardar os elementos representativos de grupos, elementos esses freqüentemente selecionados por grupos elitizados, e construir, a partir destes, uma memória que deve ser lembrada por todos. A própria posição do termo “lembrar”, próximo ao ponto 0 (P0), indica essa visão

comum que as professoras têm do museu como um lugar que cuja função é lembrar às pessoas o que deve fazer parte da sua memória. Do mesmo modo, o termo “resgatar” ratifica essa conotação, pois traz em si um sentido de “salvar do esquecimento” algo e trazê-lo à memória das pessoas. Podemos, então, acrescentar a essa análise a observação do plano fatorial 4 referente ao estímulo - o que é memória.

PLANO FATORIAL 4- Estímulo O QUE É MEMÓRIA.



A partir das evocações das professoras, percebemos a forte marca que o papel da memória desempenha na construção da representação do museu, que se revela na compreensão deste lugar da memória. Observamos, no plano fatorial 4, que os termos “lembrar” e “história” estão em oposição, mas ambos têm uma presença central nas evocações das professoras. Essa relação denota que a compreensão que elas têm sobre a memória estaria bastante influenciada pela conotação “celebrativa” da história, ou seja, uma conotação de história considerada como uma operação intelectual organizadora e disseminadora dos temas, das festas, dos objetos e dos lugares que seriam

dignos de serem lembrados. A partir dos estudos de Nora (op. cit), já citados nesse texto, podemos entender essa oposição entre os termos “lembrar” e “história”, reafirmando a sua colocação sobre a construção de uma “memória nacional”.

Essa oposição, contudo, pode ainda nos indicar a força do componente “lembrar” na ação individual dos sujeitos. Podemos inferir, então, que, pela centralidade apresentada por esse termo, a memória na representação das professoras não é vista apenas do ponto de vista da reconstituição histórica, com meios e fins externos aos sujeitos, mas que existe o reconhecimento da condição individual na construção da memória. Isso pode ser endossado pela presença de outros dois termos que contemplariam essa condição individual: “função mental” e “essencial”. Esses termos denotam a vitalidade da memória que parece não estar apenas inserida num campo social mais amplo e exteriorizado dos indivíduos. Eles apontam para uma vitalidade da memória que o próprio indivíduo mantém para se constituir enquanto sujeito nas relações que estabelecem na sociedade. Poderíamos dizer que essas palavras constituiriam o âmbito psicológico da memória, o que nos aproxima das proposições de Bergson, que atribui à memória uma função importantíssima para a existência. Ela permite a relação do corpo presente com o passado e, simultaneamente, interfere nas representações que temos das coisas no presente. Para esse filósofo, a memória seria o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas” (apud BOSI, 2004).

Essa dimensão subjetiva, entretanto, parece não ser predominante na visão que as professoras têm da memória. Percebemos outras palavras que parecem reforçar uma possível hegemonia da dimensão mais social da

memória, principalmente porque se referem à noção de memória nacional já mencionada por nós. Essas palavras são: “preservar”, “valorizar”, “guardar” e “resgatar”. Elas fazem parte de um vocabulário bastante institucionalizado, seja no meio científico, seja no campo político-governamental relacionado ao aspecto social da memória. No campo da museologia, podemos perceber que uma das funções com maior presença nos museus, ao longo de sua formação, será a de se autojustificar enquanto instituição portadora de uma memória e de um patrimônio dignos de serem lembrados, preservados e valorizados (Lopes, 1991). Podemos dizer ainda que esse vocabulário está bastante consolidado também dentro das escolas. Conforme o estudo de Amorim (op. cit), o ensino de História é reconhecido como uma ação educativa preservacionista em relação ao patrimônio e, por extensão, em relação à memória. Outras influências podem ser revistas na trajetória do ensino de História. Desde o século XIX, esse ensino esteve bastante embasado por uma História positivista e celebrativa, na qual eram selecionados os eventos e as personalidades que deveriam compor uma memória da nação.

Diante do exposto, vemos que a análise do plano fatorial 4 nos indica que a visão das professoras sobre a memória recebe a influência de duas perspectivas, porém mais marcadamente por uma delas. Existe a percepção de uma dimensão mais subjetiva da ação da memória e uma outra mais forte que dá relevo à dimensão social, predominantemente influenciada pela conotação da história-conhecimento ou do fenômeno da “memória nacional”. Provavelmente, essa dimensão ganha maior destaque na visão das professoras devido às experiências escolares que tiveram, nas quais predominou um ensino da História mais factual e celebrativo, como também por

conta da circulação na mídia de termos que dão acesso à população uma noção de memória bastante valorativa, na qual as ações de preservação e valorização são reclamadas pelos sujeitos, muito embora se questione o aprofundamento que é dado sobre essa noção de memória. A valorização da memória de uma cidade, por exemplo, deve ser apenas expressa pelo potencial turístico que se pode gerar a partir dela?

Até o presente momento, discutimos como o termo “história” se revelou como um forte elemento estruturante das representações sociais das professoras e como há um reconhecimento, por parte delas, do museu como lugar da memória. Essas constatações nos confirmam que o que encontramos na literatura sobre os museus já está bastante disseminado no meio social das professoras e são, de uma certa maneira, constituidores de suas representações.

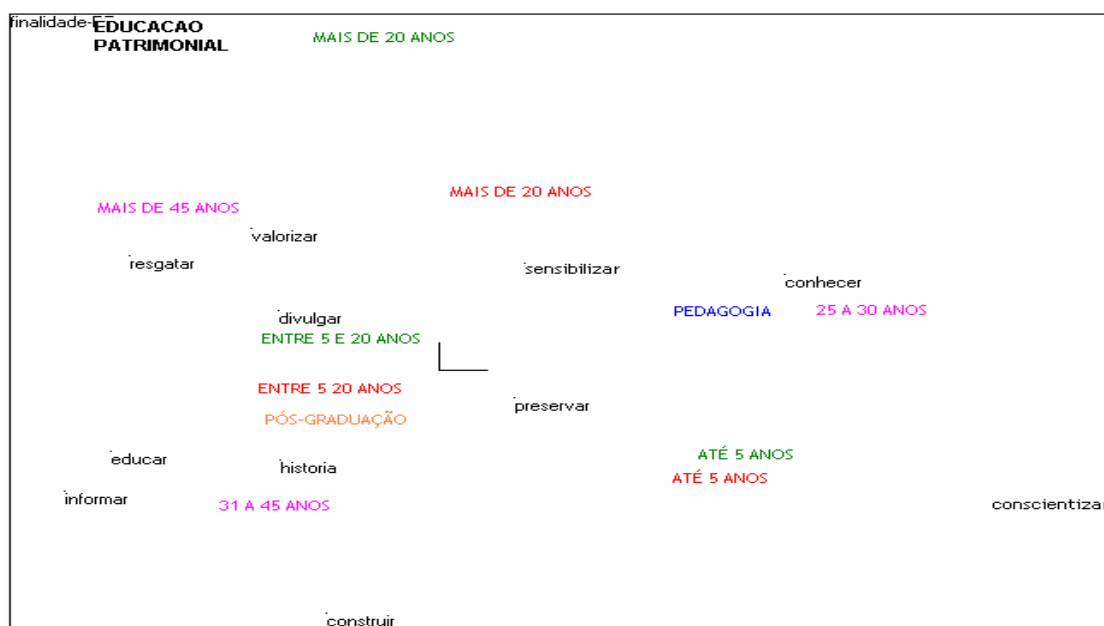
Uma outra palavra, porém, nos chama a atenção no plano fatorial 3 por revelar-se significativa na configuração das RS das professoras sobre o museu. É a palavra “educar” que, embora não estando no quadro comum das respostas, por sua posição no plano, nos indica relações bastante importantes. Uma delas diz respeito à oposição entre o termo “educar” e o termo “conhecer”. Ela revela uma ambigüidade referente à ação ou finalidade do museu no âmbito educativo. O termo “conhecer” denotaria a atitude do visitante frente ao museu, mas está apresentado nas evocações das professoras como sendo uma ação própria do museu. Isso nos faz inferir que há uma possível visão do museu como um lugar depositário de conhecimento, ou seja, ele detém um conhecimento. E, como detentor desse conhecimento, suas outras funções seriam “guardar”, “mostrar” e “informar”. Essa relação denota, então, que as

professoras vêem o museu como um espaço que realiza uma educação transmissora de conhecimento, porque ele é depositário deste.

De acordo com a análise de Lopes (1991), baseada em Varine-Bohan (1987), sobre a ação cultural dos museus, duas funções têm orientado a relação museu-escola. A primeira é chamada de *terapêutica* e tem por objetivo gerar a contemplação por parte dos visitantes. A segunda é a *promocional* que visa à autojustificação da existência do museu com o fim último de promover a valorização do patrimônio. Lopes diz ainda que essas mesmas categorias são caracterizadas em seus métodos pelas mesmas ações de transmissão da escola. Essa forte ligação entre a ação educativa escolar e a ação educativa dos museus gerou o que a autora chama de “escolarização dos museus”.

Vemos, então, que as palavras evocadas pelas professoras – “informar”, “mostrar” e “guardar” – desvelam a influência da ação escolar na constituição do caráter educativo dos museus, denotando uma ação ilustrativa e complementar à escola. As palavras evocadas nos mostram ainda que o termo “educar” não comporta, sozinho, todo o caráter educativo dos museus. Por esse motivo, analisaremos o plano fatorial 3 juntamente com os planos fatoriais 5 e 6, que tratam da *finalidade da educação patrimonial* e das *instituições que realizam a educação patrimonial*, respectivamente. Será que o caráter educativo dos museus, na visão das professoras, estaria também fundado numa concepção de educação patrimonial ou estaria sob a influência da ação escolar?

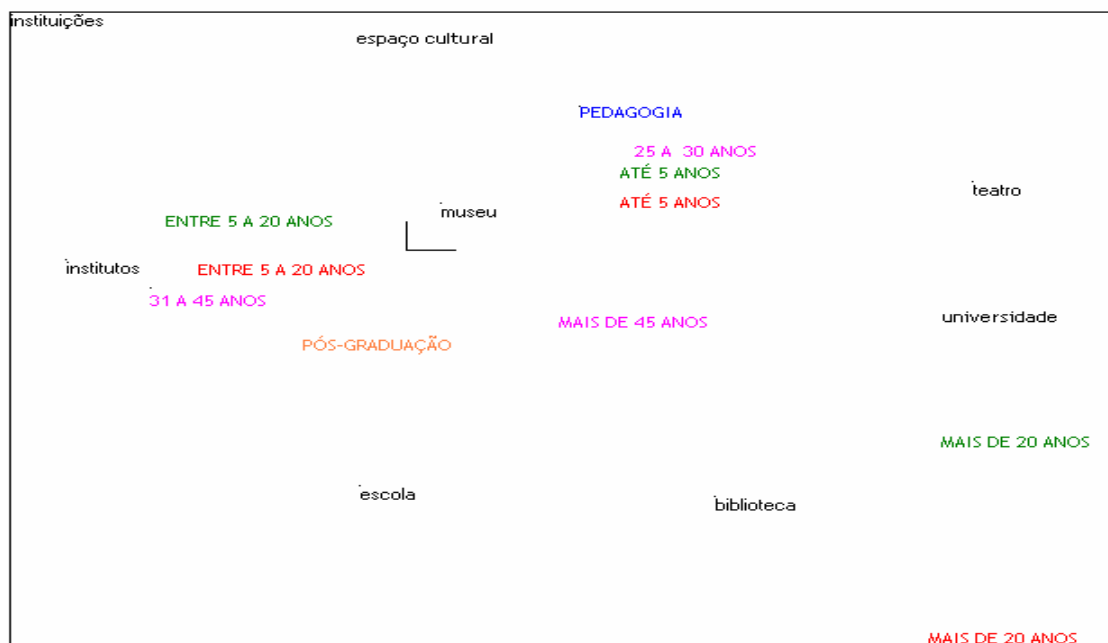
PLANO FATORIAL 5 – Estímulo FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



Fonte: TALP/2004

Consideramos que, para o estímulo *finalidade da educação patrimonial*, o termo “educar” poderia exercer uma influência quase que nula, já que se está falando sobre uma concepção de educação. Sua posição no plano e a sua ligação com outros termos trazem, porém, elementos importantes. Observando, por exemplo, o plano fatorial 5, referente a esse estímulo, vemos novamente a relação-oposição entre os termos “educar” e “conhecer”. Isso pode nos indicar a compreensão de que as professoras vêem a educação patrimonial como responsável por um conhecimento, que teria como objetivo a preservação. A intenção de preservar, tendo a ação de conhecer como um meio, justificaria também a máxima “conhecer para preservar”, já bastante difundida pela mídia e pela literatura específica sobre a preservação do patrimônio com a qual, provavelmente, as professoras têm ou já tiveram contato de alguma maneira.

PLANO FATORIAL 6- Estímulo INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



Fonte: TALP/2004

Se fizermos um paralelo entre as evocações referentes aos estímulos *finalidade do museu e finalidade da educação patrimonial*, a oposição “conhecer”-“educar”, constituem uma relação que se traduz pela aquisição de um conhecimento-meio, cuja finalidade é a promoção de uma ação educativa preservacionista. Inferimos daí que o caráter educativo dos museus presente nas RS das professoras sobre o museu, não estaria apenas marcado pela estreita ligação com a ação escolar. O museu exerceria uma ação pedagógica disseminando um conhecimento que, intencionalmente, deveria provocar ações de preservação por parte dos indivíduos. Isso se confirma pela presença de termos que trazem uma conotação mais ilustrativa da ação educativa da educação patrimonial, similar à do museu, tais como: “informar” e “divulgar”.

Referente ao estímulo, *instituições que realizam a educação patrimonial*, (plano fatorial 6), o museu foi apontado como a principal instituição, o que nos remete, novamente, ao possível reconhecimento do museu como um espaço

promotor da educação patrimonial, mas também como um agente veiculador de um conhecimento especializado que teria, então, o objetivo de provocar ações de preservação. Esse reconhecimento do museu como um lugar especializado em disseminar um conhecimento-meio destinado à preservação, comparado à frequência com que aparece o termo “escola” no plano fatorial 6, parece ratificar a idéia de que elas não a identificam com uma instituição que teria uma contribuição a dar à educação patrimonial, denotando o distanciamento entre os papéis da escola e do museu nesse campo. O museu é visto, pela maioria das professoras participantes da pesquisa, como o lugar por excelência da educação patrimonial.

A partir desses dados, podemos nos questionar: Como pode se efetivar uma relação museu-escola promissora se as docentes reconhecem o museu apenas como uma instituição responsável pela promoção da educação patrimonial? Como podem, então, as escolas dialogar com os museus? Esse dado também nos remete à compreensão de que a professora, ao pensar dessa forma, não poderia se sentir segura em realizar determinadas atividades com seus alunos e alunas, porque vê o museu como detentor de um conhecimento que foge ao seu domínio. Em algumas falas das professoras, percebemos que elas sempre apontavam para a necessidade de uma capacitação, uma preparação, para realizar uma visita com seus alunos e alunas. Algumas até fizeram uma análise crítica da visita que realizaram e asseguraram que jamais voltariam ao museu com os discentes, sem melhor se prepararem.

Outras duas palavras aprofundam ainda mais a relevância do termo “educar” na comparação entre os planos fatoriais relativos à *finalidade do*

museu e da educação patrimonial: “conscientizar” e “construir”. Apesar de estarem distantes no plano fatorial, esses vocábulos se apresentam como elementos de transição na concepção de educação patrimonial e, conseqüentemente, na visão que constroem as professoras sobre o caráter educativo dos museus. A presença dessas duas palavras sugere uma idéia de ação pedagógica, que já não é entendida como pura transmissão de conhecimento e que seria orientada por uma atitude conscientizadora, cujos objetos de ensino são a história e o patrimônio. Revela, portanto, um momento de transição em relação ao objetivo da educação patrimonial e da ação educativa dos museus. Não seria apenas a preservação o único objetivo dessa educação e dessa ação, mas a *sensibilização*, ou seja, uma ação que não vê o patrimônio em si, mas que envolveria uma percepção mais crítica dos indivíduos que mantêm contato com ele.

A comparação entre os planos fatoriais que versam sobre a finalidade do museu e da educação patrimonial nos permitiu ver que a representação social das professoras em relação ao museu, visto como um espaço educativo, traz em si duas perspectivas. Uma primeira entende que o caráter educativo dos museus se realiza se os mesmos promoverem uma ação transmissora de um conhecimento-meio, fazendo jus, assim, à máxima “conhecer para preservar”, cujo objetivo principal é desenvolver ações de preservação, bastante ligadas, portanto, à ação escolar. Uma outra perspectiva defende que o caráter educativo dos museus se realiza por meio de uma ação mais formativa e emancipatória. Valendo-se de um conhecimento específico, a ação educativa do museu geraria uma reflexão mais crítica da realidade, ou seja, um caráter

educativo promotor de ações de sensibilização dos indivíduos para que eles pudessem pensar e atuar no mundo de forma mais reflexiva.

Destacamos ainda que essa comparação nos mostrou que há coerência entre as evocações feitas pelas professoras a cada um dos estímulos comparados. Isso indica que as representações sociais, como uma “teoria” do senso comum, possuem uma regularidade em sua formação, a qual pode ser suscetível de análise, como qualquer outro conhecimento válido.

É válido, porém, ressaltar que, mesmo que o museu tenha sido apontado como um lugar principal da realização da educação patrimonial, temos como dado relevante o que é apresentado nas respostas ao estímulo *instituições que realizam a educação patrimonial*. O que indicamos no plano fatorial como “institutos” são, na verdade, fundações e centros de pesquisas que foram citados nominalmente pelas professoras. Esses nomes apresentaram uma frequência elevada, sendo, portanto, instituições que guardam uma significativa proximidade com o museu. Isso endossa novamente a idéia do museu como um lugar detentor de um conhecimento especializado, pois as instituições citadas têm como marca distintiva lidar com o conhecimento nas suas mais variadas áreas.

Esse aspecto vai se explicitar ainda mais quando analisarmos a evocação pelas professoras da palavra “universidade” como um lugar que realizaria a educação patrimonial. A relação entre museus e universidades, há muito tempo, já está estabelecida. Ela surgiu a partir da especialização do conhecimento dentro dos museus, que irão embasar suas coleções e a organização destas segundo disciplinas científicas, tais como: zoologia, botânica, arqueologia, história, etnografia, entre outras. Disciplinas estas que

têm seu ensino acadêmico ministrado nas universidades. Daí então, que os museus e as universidades vão manter um contato muito estreito, gerando inclusive os chamados museus universitários (SUANO,1986). Esse contato trará aspectos positivos e negativos para a ação educativa dos museus e a disseminação do conhecimento científico. Alguns deles vão acentuar seu papel na área científica e perder o contato com o público que não seja especializado. Suano (op. cit) contraditoriamente diz que os museus universitários serão aqueles que mais se fecham ao realizarem suas pesquisas e ao relegarem as tarefas “didáticas” às exposições raramente renovadas, organizadas com uma linguagem distante da compreensão do visitante dito comum³⁶.

Provavelmente, as professoras que responderam aos nossos testes vivenciaram experiências dessa natureza e se sentiram incapazes de interagir com o conhecimento exposto no museu. E, talvez por reconhecerem na educação patrimonial um conhecimento especializado, elencam diversas instituições que, na sua visão, seriam as mais indicadas para lidar com esse tipo de conhecimento. Apontar, então, para instituições tais como universidades, institutos diversos e principalmente o museu, todas distantes da escola, parece natural para pessoas que tiveram uma experiência de quase nenhuma interação significativa com o conhecimento existente nesses espaços. Assim, dão, a exemplo do museu, um *status* de lugar especializado e não se sentem potencialmente construtoras de conhecimento para interagir com ele, seja através da ação da escola ou não.

³⁶ Essa referência talvez esteja situada histórica e socialmente, pois, no Brasil são exemplos de promissoras experiências entre os museus universitários e um público mais leigo, em especial o escolar, os trabalhos desenvolvidos pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e pelo Museu Universitário da Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Chamou-nos ainda a atenção, a evocação da palavra “biblioteca” como mais um lugar que poderia realizar a educação patrimonial, tal como o museu foi reconhecido. O trabalho de Nunes Silva (2000) a respeito das representações sociais dos alunos e docentes da Universidade Federal do Paraná sobre a biblioteca revela a trajetória histórica da constituição das bibliotecas nas sociedades e mostra que essas duas instituições, museu e biblioteca, até hoje caminham juntas, a exemplo do Museu e da Biblioteca de Alexandria (Egito).

Além disso, a autora enfatiza duas idéias como sendo as que compõem a imagem mais marcante existente na representação dos sujeitos que pesquisou sobre a biblioteca: a *reunião de acervo* e a *de preservação do conhecimento*. Para Nunes Silva (op. cit), segundo a revisão que fez na literatura especializada sobre a história da constituição das bibliotecas nas sociedades, esta seria sua principal característica: reunir um acervo que pudesse preservar um conhecimento construtor de uma memória coletiva. Possivelmente, a imagem de *reunião de acervo* é a que mais aproxima o museu da biblioteca, daí talvez o reconhecimento, por parte das professoras, da biblioteca como uma instituição que poderia se valer do seu acervo para promover uma educação patrimonial similar à que poderia ser feita nos museus. É claro que esse reconhecimento, demonstra também uma visão muito madura das professoras sobre os princípios da educação patrimonial que tomam o bem cultural como fonte principal de sua ação de ensino-aprendizagem. Considerando que o livro é um bem cultural, a biblioteca também poderia ser um lugar autônomo de realização da educação patrimonial. Mas, como o nosso objeto é o museu, apenas buscamos

compreender a relação entre essas duas instituições, não cabendo aqui aprofundar o que as professoras podem pensar sobre a biblioteca no contexto da educação patrimonial.

Assinala-se nesse contexto que, atualmente, em vários museus, existem ambientes destinados à bibliotecas especializadas e que ambos se retroalimentam na realização de suas pesquisas, como também no fornecimento ao público de meios para pesquisa.

Queremos ainda destacar que, a partir dessa análise, percebemos quanto o aspecto educacional é apontado como relevante nas evocações das professoras. Isso denota que a representação social do museu como um espaço educativo pode ser considerada como uma representação hegemônica, ou seja, que foi amplamente partilhada entre os grupos sociais, uma vez que o caráter pedagógico dos museus sempre esteve presente no curso de sua constituição. Nessa mesma perspectiva, a representação do museu como um lugar detentor de um conhecimento histórico e de uma memória, também se apresenta de forma hegemônica.

Com relação ainda ao estímulo instituições que realizam a educação patrimonial, a evocação relevante dos termos “biblioteca” e “teatro” nos ajudou também a iluminar a elaboração do questionário socioeconômico e cultural, instrumento usado para a elaboração do perfil tanto social como profissional do professor. No caso, contribuiu para ampliar ainda mais o perfil das professoras que participariam das entrevistas, pois, com relação ao TALP, esse perfil se restringiu apenas à formação profissional, à idade e ao tempo de serviço, como foi descrito no item “Quem respondeu ao TALP”, no capítulo em que tratamos da metodologia.

Outro dado interessante está na frequência com que aparece a palavra “arte”, revelando que esta também constitui um conhecimento encontrado e disseminado pelo museu. A frequência com que o termo aparece nas respostas ao teste, sugere também que ele comporia o núcleo periférico ou instável das representações das professoras sobre o museu.

Com relação a esse aspecto, a análise da categoria afetivo-artística nos revelou que algumas palavras não apresentam frequência significativa para configurarem no plano fatorial. A referência que a elas fazem as professoras, indicou- nos, entretanto, que a arte nos museus estaria muito ligada às condições afetivas provocadas por situações vivenciadas neste lugar. Nesse mesmo sentido, percebemos que o museu, para as professoras, ainda não é fortemente reconhecido como um lugar de lazer, de distração, como, aliás, muito é disseminado no meio turístico. Essa percepção gera uma espécie de tensão com o reconhecimento de museu como lugar de conhecimento histórico e também de arte. Por constituir, possivelmente, o núcleo duro das representações sociais das professoras, a idéia de museu como lugar do conhecimento histórico situa-se no topo de uma hierarquia que elaboram as professoras mentalmente. Isso talvez explique a baixa frequência com que aparecem referências a aspectos mais afetivos. Então, apesar de ser muito disseminado na mídia, através de agenda cultural divulgada por jornais, revistas e televisão, o museu não é fortemente reconhecido pelas professoras como um lugar de lazer ou, ao menos como um lugar onde elas poderiam obter um conhecimento de forma prazerosa, porque elas entendem o museu como detentor de um conhecimento especializado que ainda não lhes é muito próximo. A alusão à arte que as professoras fazem pode ser entendida como uma demanda do

museu por posturas menos formais, menos objetivamente centrada na lógica formal do conhecimento, o que contribuiria para que os indivíduos que o visitam possam estabelecer associações livres e subjetivas.

**CAPÍTULO IV –REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O MUSEU: LUGAR
DE RELAÇÕES DE CONHECIMENTOS DIVERSOS**

Conforme já explicamos, as duas etapas de coleta e análise foram complementares, porém optamos por apresentar as análises dos dados gerados em cada fase textualmente separadas. Remetemos-nos, no entanto, a alguns aspectos convergentes de ambas as partes. Essa opção deveu-se à reflexão da própria pesquisadora que considerou ser este o modo mais fácil de organizar o seu próprio pensamento e expressá-lo na forma escrita, como também a melhor maneira de explicitar ao leitor as especificidades de cada instrumento de coleta e o tipo de dados que lhes são correspondentes.

A forma como os dados foram se apresentando no momento da pré-análise das entrevistas nos conduziu a organizá-los em algumas dimensões, as quais poderiam ser denominadas também de “categorias iniciais”. Essas dimensões de análise desenharam, então, as representações buscadas, suas características, possíveis influências para a formação delas, e resultaram no delineamento de cinco representações sociais das professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o museu. Representações estas que já revelavam indícios desde o TALP, como já frisamos. Elas revelaram também as singularidades do recorte de nossa pesquisa, assim como indicaram alguns elementos gerais que podem subsidiar pesquisas e intervenções em outros níveis e modalidades de ensino, com sujeitos distintos dos que tivemos como as colaboradoras da pesquisa.

Denominamos as representações sociais sobre o museu captadas em nosso estudo da seguinte forma: 1- como **lugar da história**; 2- como **lugar da memória**; 3- como **espaço educativo**; 5- como um **conteúdo sociocultural a ser apreendido**; e 6- como **lugar da arte**.

4. 1- “Uma verdadeira aula de história”: representação social do museu como lugar da história.

Desde o tratamento e a análise das palavras do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), o museu, na visão das professoras, tem se apresentado com uma forte conotação de lugar da história, como um lugar de guardar e expor registros históricos. Essa conotação, como já fora dito antes, pode caracterizar essa representação como hegemônica e possível núcleo central das representações sociais das professoras sobre o museu. Isso porque a maioria das referências feitas pelas professoras ao museu esteve permeada de colocações que inserem a história de forma preponderante. A história, assim, aparece como objetivo, conteúdo e como forma de os museus se constituírem e cumprirem a sua função social nas sociedades. Isso é ilustrado nas seguintes falas:

Acho que o museu é relacionando à questão histórica. O processo histórico um pouco organizado, em termos de compreensão. Eu vejo o museu muito assim: a gente vive um processo histórico e ali o museu ele tem um pouco dessa visualização para ficar mais fácil para a gente compreender o que foi o processo histórico, como se deu determinado fato dentro daquele processo histórico. Eu vejo muito o museu ligado ao histórico, ao processo.

P2, 28 anos.

Acho que museu conta a história através dos objetos, através das formas como as pessoas se organizavam, da vida das pessoas, do cotidiano daquela época.

P 6, 26 anos.

Então, eu vejo história e museus caminhando juntos. Um é espaço do outro: a história está dentro do museu e o museu está mostrando a história.

P 8, 33 anos.

Nesse sentido, as professoras objetivam e ancoram o fazer museológico, ou seja, a própria identidade do museu, na imagem e descrição de uma aula de história, em que estão reunidos, documentados e expostos objetos que permitem a visualização do processo histórico, facilitando assim a compreensão da história e tornando prazeroso o contato das pessoas ao conhecê-la. As falas abaixo ratificam essa nossa colocação

Ah! Eles devem existir mesmo, para a gente estar sempre voltando ao passado, resgatando as nossas histórias e repensando; tentando, principalmente, entender o hoje através dos museus. Os museus, na verdade, são verdadeiras aulas de história. Pra você entender tudo.

P11, 30 anos.

Eu vejo o museu como um espaço da história. Ele resgata isso, ele resgata de uma forma que só eles sabem fazer, um resgate de uma forma bem especial. E que assim, do meu ponto de vista, é muito mais prazeroso a gente ir ao museu, ver uma exposição, observar o que está acontecendo, do que a gente trabalhar a história como uma coisa que está ali, que mo(rreu), uma coisa morta.

P8, 33 anos

Porém, desde nossa análise inicial, questionamos o conceito de conhecimento histórico que estaria subjacente a essa representação. Algumas palavras presentes no TALP nos deram indicativos de como vinha se delineando o conceito de história para a formação de uma representação social do museu como um lugar da história. Elas nos indicaram duas perspectivas de

conhecimento histórico, uma cultural e outra material; ou seja, uma que dá mais relevo à dimensão material da cultura humana, expressa nos objetos, testemunhos de uma época, de uma prática social; e outra que apontaria para a concepção de cultura como toda e qualquer expressão dos saberes e dos fazeres de um povo. Durante as entrevistas, pudemos aprofundar esse questionamento. Percebemos, então, que o conceito de história que informava a visão do museu como lugar da história se apresentava numa perspectiva predominantemente positivista. Para as professoras, no museu, estariam documentos que servem para comprovar, certificar o que aconteceu na história. Os documentos são vistos como “verdades” guardadas nos museus. Nesse sentido, os objetos serão os testemunhos fiéis dessas verdades e estariam neles expostos apenas para que os indivíduos pudessem comprovar o que é dito pela história, podendo explorar a sua monumentalidade e excepcionalidade. Observemos como essa perspectiva positivista da história está presente na fala de uma professora:

Eu acho que para deixar, como uma forma de registro, a história que aconteceu, documentado, registrado tudo o que ali aconteceu. Você pode comprovar, com objetos, com quadros, com pinturas, com móveis, seja lá de que forma for. Mas você tem como mostrar que aquilo realmente aconteceu, você tem como provar.

P3, 29 anos

Há, porém, uma outra perspectiva apontada na representação do museu como lugar da história. É a visão do museu como portador de instrumentos para problematizar a história. Problematização esta mediada pelo uso dos objetos com os quais se estabelece uma comparação a partir do estudo da relação temporal: presente, passado e futuro. Essa comparação temporal

parece, entretanto, adquirir, nas falas das professoras, uma conotação evolutiva, pois não se observaram as idéias de rupturas e descontinuidades no processo histórico, mas a de descrição de aspectos que denotariam uma visão da história como um processo evolutivo e factual. Constatou-se, ainda, a menção aos objetos como representantes de costumes, de formas de agir e pensar de um povo, incluindo até a história particular dos indivíduos dentro da história geral retratada nos museus, como se pode perceber nas seguintes falas:

Às vezes, você acha uma coisa assim tão irrisória, uma peneira, uma coisa assim, veio agora na minha mente, mas você diz assim: naquela época, fazer esse trançado, ele usou uma cadeia mental pra realizar isso, uma função no momento e foi muito importante que chegou hoje a espremedores elétricos; vamos dizer assim, a coisas mais sofisticadas, que na época não tinha.

P10, 34 anos.

Eu acho assim; o museu é como se fosse um lugar tão especial onde você tem toda uma história de um povo, de uma cultura ali.

P 9, 32 anos.

Um espaço cultural onde você vai resgatar a história do seu povo, da sua sociedade, poderia dizer assim, classificar assim. De aprendizagem mesmo constante.

P 11, 30 anos.

Museu, eu considero que o museu é um espaço vivo, que reúne passado, presente, e acho que aponta pra o futuro. Depois que você faz a leitura do museu, ele te traz também um futuro. Levanta uma expectativa de um futuro e que reúne tudo, a história de um povo inteiro, por completo, a cultura, os hábitos, as relações históricas que acontecem no país, ou, dependendo, na arte, dependendo do foco que você vai olhar.

P13, 52 anos.

Essa concepção de história apresentada nos museus, segundo as falas das professoras, estaria mais próxima das posições defendidas pela Escola de Annales. Segundo as posições dos Annales, a história se volta para o passado a partir de um problema do presente. É a perspectiva da história-problema. A relação temporal é vista sob um prisma de longa, média e curta duração, que não é entendida de maneira evolutiva e linear, mas se apresenta em processos simultâneos, reversíveis, repetitivos e até permanentes, isto é, apresenta-se em toda a complexidade da dinâmica da vida. A Nova História é uma história de todas as atividades humanas e não só de sua dimensão política bastante enfatizada pela história positivista. Nesse sentido, é dito que ela é uma história “vista de baixo”, que pretende interpretar as ações das pessoas ditas comuns (BURKE:1997).

Essa idéia nos faz inferir que as professoras vêem o museu, não só como um espaço de comprovação do que a história diz, mas também como um espaço de identificação dos próprios sujeitos com a história, um espaço que teria a função de ser um “espelho social” para as pessoas se verem dentro do processo histórico.

[..] e a gente fica com aquela maior curiosidade em ver. Porque é o retratar da própria história da gente e a gente não tem muito esse contato. Acho que é muito pra gente se situar no processo histórico.

P2, 28 anos.

E você vai conhecendo aos poucos o teu passado. É como se a gente guardasse ali um pouquinho da gente. Você vai ali pra se conhecer também [...] Para que ele (o aluno) sempre possa voltar ali pra se reconhecer, se identificar e se construir, se reconstruir também.

P9, 32 anos.

[...] eu observo essas três dimensões no museu: tempo, espaço e relações humanas. Então, tudo aquilo que tem presente ali (no museu) eu procuro relacionar com esses elementos. O tempo físico: se foi passado, presente, o espaço que aquilo aconteceu e as relações humanas, e daí eu projeto um futuro. Por exemplo, nos utensílios de alimentação, eu observo o tempo que as pessoas levavam pra se alimentar, não é, pela quantidade de objetos...

P 13, 52 anos.

Quando solicitamos das professoras uma definição de história para aprofundar a análise de qual seria o conceito de conhecimento histórico subjacente à representação social do museu como lugar da história, percebemos a existência de um possível conflito entre as suas definições de história como área de conhecimento e a visão de história que os museus representam. A história enquanto área de conhecimento é vista numa perspectiva de prática social: *“história é vida”*, dizem. É também conhecimento que é construído ao longo dos tempos pelo homem ao refletir sobre as suas práticas. Ela é a relação dialética entre o homem e o seu mundo pela qual ambos se transformam mutuamente. Do mesmo modo, nela ocorre um processo simultâneo de temporalidades: o presente torna-se passado, da mesma forma que o passado é resgatado no presente, e o futuro comporta essa mesma relação entre passado e presente.

Já quando falam da história representada nos museus, percebemos que essa instituição é vista como um lugar capaz de retratar o conhecimento histórico, possibilitando *“ver o que aconteceu”*, *“o que foi importante”*.

Dentro do museu está grande parte da história.

P 5, 28 anos

Então, o prazer de conhecer coisas novas ou vivenciar algum conhecimento que até então não tinha sido visto, comprovado. Porque você conhecer um fato histórico, conhecer uma circunstância histórica, é uma coisa, e você vivenciar um documento que pertenceu àquela época, que retrata aquele período, é você firmar seu conhecimento, você se certificar do que realmente aconteceu.

P1, 30anos.

Esse aspecto é ainda reforçado quando se solicita das professoras que descrevam como organizariam um museu. A maioria assume a visão positivista da história recorrendo às idéias de seqüência e aperfeiçoamento, deixando à mostra a ambigüidade entre a história que dizem estar no museu e a história como área do conhecimento conceituada por elas.

Eu gosto muito dessa coisa de misturar o que passou com o que tem hoje, porque a coisa segue uma seqüência de construção, de aperfeiçoamento.

P1, 30 anos.

Como seria isso?Fazer assim: como é que minha avó fazia para fazer o cuscuz dela? Porque eu compro o fubá pronto, eu tinha aquela curiosidade de pegar um milho, bater no pilão. Eu já vi que era batendo, peneirado numa peneira de palha que foi feita artesanalmente. Então, eu faria um museu culinário, vamos dizer assim, e a partir daí começaria a contar as histórias, todo o processo social e histórico que chegou até os dias de hoje.

P 10, 34 anos.

O fato de as professoras entenderem a história que o museu expressa como carregada de verdades, talvez denote a imagem do museu como um “túnel do tempo”, lugar que, segundo o imaginário, permitiria alguém viajar por tempos e espaços passados, possibilitando o indivíduo ver as coisas como elas foram. O museu sendo o lugar onde ocorre uma viagem no tempo, na história, traz para o sujeito a história como ela é, ou pelo menos como tem sido descrita.

Isso justificaria a ambigüidade entre a história que é representada nos museus e a história como área de conhecimento proposta pelas falas dos sujeitos.

As expressões “viagem no tempo” e “viagem no túnel do tempo” são muito difundidas pela mídia ao lidar com narrativas ficcionais ou históricas. Essas expressões trazem a relação temporal para o centro da questão quando se pretende destacar, explicar ou contar algum fato. O uso dessas expressões pelas professoras para explicar o que vêem como sendo a ação do museu, sugere uma origem midiática para a sua compreensão.

A impressão realmente é que você volta no tempo e dá pra conseguir se imaginar naquele tempo e você sai: “Poxa! Foi uma viagem ao túnel do tempo”, uma coisa assim... a questão do passado mesmo, é bem interessante.

P 12, 26 anos.

É um espaço onde, eu acho até interessante, é um espaço mágico, parece que, quando você entra, você está entrando num outro lugar, num outro ambiente.

P 8, 27 anos.

Poxa, de repente você pensa assim, aquelas carruagens, tudo, pensar que aquilo ali existiu. O modo de vida diferente do seu. Eu gosto de ver essas coisas, eu gosto de viajar no tempo.

P 11, 30 anos.

Apesar de dizerem que no museu está representada e mostrada a história como aconteceu, com fins de comprovação, as professoras reconhecem que existe uma seleção simbólica, na qual se encontra uma parte da história. Ao mesmo tempo, dizem que essa seleção é quase que absoluta, talvez porque ela traga em si as verdades que estão postas no museu. As informações são completas por si mesmas. É uma “*história viva*” que fala por si

só. Nesse sentido, as professoras reforçam a idéia de museu como “túnel do tempo”, ou seja, como aquele espaço onde o sujeito “vive a história”, deixando de apenas imaginar para passar a vivenciar o momento histórico que está ali retratado.

Consideramos ainda ser importante destacar o que as professoras chamam de “concreto” e “abstrato” na relação entre história e museu. O museu, ao ser tomado como lugar da história, permite que a pessoa saia do abstrato para o concreto, facilitando assim o conhecimento histórico ali representado. Para elas, o abstrato é exemplificado por uma leitura sobre determinado assunto, pela imaginação sobre algo, os filmes etc. O concreto seriam os objetos expostos. Percebemos, porém, que não é apenas o caráter concreto da forma dos objetos que realmente se revela como tal, mas que há uma conotação de “materialização da história”, ou seja, os objetos não são apenas vestígios para se reconstituir a história, mas eles carregariam em si a própria forma como se deu a história. Isso também endossa a idéia de “túnel no tempo”, na qual o museu seria o meio de transporte por excelência que possibilita ver a história “como ela é”, sob a forma concreta³⁷.

Trazer para uma geração nova que não vivenciou, não presenciou. Porque a gente presencia a história agora, mas a gente não esteve lá. A forma que a gente tem de ter o contato, de ver assim como foi.

P2, 28 anos.

Nos museus a gente vê filmes antigos, fotos, os objetos. Então, o museu, ele traz um pouco do concreto das outras épocas pra

³⁷ Gonçalves (2003, p. 187), ao citar um estudo clássico produzido por Kantorowicz (1981) revela que os reis medievais possuíam dois corpos: um contingente e perecível que desapareceria com a morte; outro, um corpo transcendente e eterno que teria a capacidade de representar a totalidade das ordens cósmica e social. Por analogia, aquele autor diz que os objetos também teriam “dois corpos”: um contingente e perecível, como objetos materiais; e um outro, abstrato e transcendente por representar ideais e valores sociais.

gente ver mesmo no concreto: Ah! Escrevia com pena. O que é uma pena? Então, vamos lá no museu ver como era uma pena. Que tinta era, aquele negócio de “passa borrão”, aquelas coisas. Acho que a relação é essa: o museu serve pra concretizar o que a história conta.

P6, 26 anos.

Uma coisa é você ler, outra coisa é você está ali vendo, sentindo a coisa [...] Então, quando a gente está ali dentro, é como se você tivesse na década de vinte, por exemplo. Porque você está vendo toda a história, a história que já viu na televisão, que escutou seus avós falarem.

P9, 32 anos.

Essa relação que evidencia o aspecto concreto dos objetos expostos no museu vem nos indicar a possível influência de um conceito de patrimônio que tem sido fortemente difundido no nosso país e sempre deu relevância aos aspectos históricos e artísticos expressos sob a forma material e edificada (AMORIM, 2004). Pode ter havido, nesse caso, a influência da visão de patrimônio entendida como construção de “pedra e cal”, que dá relevância também à monumentalidade dos objetos. Relevância esta amplamente difundida pelos meios de comunicação e praticada até mesmo dentro dos museus durante décadas em nossa sociedade, como indicam Oliveira (2002), Bittencourt (2002) e Tamanini (2000), entre outros.

Isso nos remete, então, à própria indicação que as professoras fizeram das vivências que foram certamente influenciadoras de sua visão de museu como lugar da história. Muitas delas mencionaram o reconhecimento de o fato de terem visitado museus que expunham móveis, quadros e diversos utensílios

antigos, ser o possível motivo de construírem a idéia de museu fortemente marcada pela guarda e pelo registro da história.

4.2- “O museu é a memória”: representação social do museu como lugar da memória

Estritamente ligada à representação social do museu como lugar da história está a construção das professoras da representação social do museu como lugar da memória. Estes dois termos, história e memória, parecem assumir, por vezes, o mesmo significado para elas, isto é, os dois se apresentam em suas falas correspondendo a algo representativo, simbólico e unificador da identidade de um grupo social. Apresentam-se ainda portadores de significado semelhante quando há a menção de que o museu guardaria e colocaria em exposição objetos que contém uma narrativa que deveria ser transmitida para as gerações futuras, com o intuito de resgatar do esquecimento algo que poderia ser importante de ser lembrado, bem como quando trazem a explicação da memória coletiva e pública, que o museu daria a conhecer às pessoas.

Essa similaridade se deve ao fato de memória e história terem a mesma matéria-prima: o tempo passado (D'ALÉSSIO,1993). A diferenciação, porém, entre a história e a memória em relação ao passado não parece preocupar as professoras.

Quando, no entanto, nos apoiamos na indicação de D'Alessio, citando Nora (1979), que propõe como elemento de distinção entre memória e história a caracterização de história-objeto e história-conhecimento, podemos analisar sob qual perspectiva a memória se apresenta na representação do museu

como lugar da memória e, conseqüentemente, como se assemelha ou se distancia da compreensão das professoras sobre a história. A explicitação de que a história-objeto é a história vivida, segundo Nora, articula memória e história. Ambas corresponderiam a um processo vivido, conduzido por grupos, religiosamente repetida e vulnerável a todas as manipulações. A história-conhecimento, por sua vez, seria o contraponto a essa memória pois, sendo uma operação intelectual, desritualiza a memória, distanciando-se do vivido para problematizá-lo e criticá-lo. Nesse sentido, a história-conhecimento seria uma “representação do passado” e não a sua vivência.

A similaridade observada entre memória e história, baseada na relação entre memória e história-objeto, que corresponderia a um processo vivido socialmente, pode ser percebida nas falas a seguir:

Então, a memória é o resgate feito através de quê? Do instrumento museu, do recurso museu. É pra resgatar a nossa memória e resgatar a nossa história.

P 10, 34 anos.

Eu acho que é indissociável memória e museu. Eu não posso dissociar, porque eu acho que ali está toda a memória de um povo, de uma nação. Então, eu acho que memória e museu, eles não se separam. Pra mim é um entrelaçamento...

P 13, 52 anos.

Percebemos, porém, que o processo que mais aproxima os conceitos de memória e história nas falas das professoras, é o da construção da memória nacional, que corresponde ao momento histórico da consolidação dos Estado-Nação. Nora (1993) já havia a ela se referido como “carro-chefe” da constituição de “lugares de memória”. Foi por situar historicamente os fenômenos que favoreceram a diferenciação entre memória e história que Nora

elaborou a noção de “lugares de memória”, caracterizando-se por uma noção de fronteira entre a memória e a história (D’ALÉSSIO, 1993). Provavelmente, a memória presente nas falas das professoras seria, na verdade, a história enquanto operação intelectual, ou seja, uma memória representativa, que questiona o passado e, conseqüentemente, o presente; uma memória mais próxima, assim, do conceito de história- conhecimento.

O museu e a história, porque a história do passado, a questão de resgatar o passado de contar o passado, de guardar mesmo, no sentido de não esquecer o que já passou. Acho que é isso[...] Porque o museu é um lugar de guardar as memórias, de rememorar o passado.

P 12, 26 anos.

É como se o museu não deixasse morrer a história, a memória de um povo. Eu acho que o museu é a memória, é a memória de um povo. É ali que se conta a história de um povo. [...] Eu acho que é pra que o povo não perca a sua memória. Para que a gente lembre por que nós estamos aqui, porque a gente vive nessa sociedade desse jeito. Tem uma história, tem um porquê disso. Então, eu acho que o museu é isso, é pra que o povo, ele não perca a memória que ele tem, a sua história.

P9, 32 anos.

As falas acima denotam o conflito que as sociedades atuais vivenciam na tentativa de validar as suas memórias em detrimento da força da reconstituição da história. Nesse debate, alguns estudiosos tentam construir um discurso conciliador entre memória e história, destacando o papel de uma e de outra. Nessa perspectiva, tem havido um movimento de retorno à memória, através da formulação da história oral, história esta que trabalha eminentemente sobre as memórias das pessoas, justamente com o intuito de desconstruir algumas proposições que a história dita oficial instituiu como algo

universal e intocável (DEBERT, 1997; THOMPSON,1992; ALBERTI, 1990; MONTENEGRO, 1998; FERREIRA; AMADO, 2001, entre outros).

Nesse sentido, trazemos como algo relevante a fala de uma professora. Ela conta que dada a inexistência de um museu na sua cidade natal, as pessoas só tinham acesso aos fatos passados através da memória oral dos mais velhos. Ela chega a usar a metáfora: o museu era o “narrador ancião”.

Não tinha. O museu ... assim, para você conhecer a sua história você tinha que conversar com os mais velhos e eu adorava ouvir as histórias deles. Muito gostoso, você ouvir a história de quando eles eram crianças.

P 9, 32 anos.

Na verdade, não está na pauta de nosso estudo discutir essas questões muito específicas aos domínios de pesquisas sobre a memória e a história. O que queremos apontar com essas observações é que a representação social do museu como lugar de memória construída pelas professoras está um tanto marcada pela tensão que há em se reconhecer o que seria campo da memória e o que seria campo da história dentro dos museus. Isso nos faz inferir que poderia haver uma possível insegurança por parte das professoras ao representar o museu, ao lidar com esses domínios específicos de conhecimento que, muitas vezes, não sendo familiares, podem interferir na sua visão e no seu relacionamento. Isso, porém, se refere mais a uma construção teórica das professoras sobre esses dois campos de conhecimento do que ao conceito que, possivelmente, sustenta a representação social do museu como lugar da memória: o conceito de memória nacional que para elas poderia ser chamado também de história.

A formação da “nacionalidade” entre os brasileiros se deu, desde a constituição do Estado-Nação, sob forte influência externa. O museu nesse processo foi uma das instituições veiculadoras e formadoras dessa idéia. A participação do Brasil nas Exposições Universais, como fora dito antes, a criação do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, do Museu do Ipiranga, em São Paulo, entre outros museus, são exemplos emblemáticos (Santos, 2000), bem como, para além das experiências de alguns museus brasileiros, diversos movimentos políticos efetivados no Brasil enfatizaram um certo nacionalismo acrítico e homogeneizador, marcado pela idéia de memória nacional, nos termos encontrados na fala das professoras. Os governos ditatoriais também difundiram fortemente essa idéia de memória nacional na escola, através da sua estrutura curricular prescrita e vivida, tendo como papel de destaque um ensino de história acrítico, memorizador e meramente comemorativo como também, muito calcado no uso do livro didático. Provavelmente, esse tipo de ensino vivenciado pelas professoras teria influenciado a construção da idéia de memória nacional estritamente ligada ao conceito de história enquanto representação do passado. Isto é, teria formado os conceitos de história e memória como sendo praticamente os mesmos.

Na representação do museu como lugar da memória, ganha destaque novamente a relação concreto-abstrato, apontada nas falas das professoras. Essa relação endossa a representação em questão, pois mostra a ação da memória que, segundo Nora (1993) “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”, e da história, que se vale dos vestígios (os objetos) para construir as suas narrativas, transportando assim uma memória particular para uma memória nacional representativa de um povo.

Porque nós nos esquecemos, se ficar no verbal e, mostrando o concreto, você ali vai ver que cada peça daquele museu tem uma história por trás que são páginas se você for escrever.[...] Tem um porquê e um para quê ali. Ele não está ali por estar, tem um motivo. Então, num museu se resgata de tudo um pouco. Acho que é por isso que o museu existe pra resgatar a nossa memória.

P10, 34 anos.

No sentido de guardar as coisas, de guardar relíquias mesmo Porque às vezes tem fotos, tem esculturas, tem móveis de outras épocas; isso tudo que era coisa da época. É como se fosse um bem realmente público, é um lugar que é pra guardar mesmo, coisas que é de todo mundo no sentido geral do passado, de lembrar.

P 12, 26 anos.

Uma forma de registrar alguma coisa e servir pra contar pra as gerações futuras.

P7, 33 anos

Podemos ainda inferir que as professoras percebem na memória seu caráter social apontado por Halbwachs (apud, BOSI: 2003). Segundo esse autor, a memória é produzida socialmente. Ela é o resultado de persistência e perseverança dos grupos quando em momentos de ruptura. Lembrar é refazer o passado, reconstruindo-o e refazendo-o com idéias e imagens do presente. Portanto, memória para Halbwachs é trabalho, o trabalho de recuperar o passado em função do presente vivido que precisa de alguns facilitadores: os marcos da memória. Concordando com as proposições desse autor, Almeida (1998) afirma que:

A recordação do passado necessita de marcos, sejam temporais ou espaciais, que passam a ser marcos sociais proporcionando estabilidade e persistência às lembranças, enfatizando ainda mais o caráter coletivo da recordação, do rememorar, das lembranças, da memória. É compartilhamento.

Um outro aspecto referente ao caráter social da memória diz respeito ao grau de pertencimento grupal que constitui um dos marcos de memória. Na perspectiva de Halbwachs (op. cit), esse pertencimento grupal é afetivo, de modo que um indivíduo constrói uma referência ao seu grupo devido ao fato de se sentir afetivamente a ele ligado. Quando não há o suporte no grupo, a única maneira de salvar as lembranças é a escrita de uma narrativa, na qual, geralmente, os grupos e suas construções desaparecem e dão lugar a outros reelaborados pela escrita. Por isso, os marcos de memória não são meras placas comemorativas, mas “traços” existentes na atmosfera de uma cidade, nas maneiras de agir das pessoas e nos costumes que permanecem no presente. A respeito da concepção de memória como trabalho, algumas falas das professoras trazem indicativos de que elas percebem a memória nesse sentido.

Então, falar de memória é falar de museu. Eu entendo isso: museu como espaço de resgate, de discussão, de reflexão sobre o que está acontecendo, fazendo esse resgate, justamente do que foi que aconteceu, da memória, fazendo essa associação. Eu jamais vou poder falar dos “sem-terra”, por exemplo, se eu não resgatar na História do Brasil o que foi que aconteceu para hoje a gente ter “sem-terra”, ter “sem-teto”. E a memória está aí para ajudar a gente, é o instrumento principal, não é? Para a gente resgatar isso aí e procurar entender.

P 7, 33 anos.

Eu preciso utilizar um pouco da minha memória, o que é que eu tenho guardado, o que é que eu conheço daquilo na minha vivência, no meu dia-a-dia. Aí, quando eu estou num museu, ou eu vejo, eu faço essa ponte. Minha memória começa trabalhar de forma que eu relacione a situação no museu, o que é que tem lá.

P2, 28 anos.

O museu não deixa que o que a história contou... Por exemplo: se eu aprendi na 4ª série, 3ª série, sei lá

quando, como foi a colonização no Brasil. E aí passou-se muito tempo. Hoje eu vou no museu e vejo caravelas, fotos, então, aquilo tudo acaba sendo lembrado por mim. Então, o museu não deixa que a gente esqueça, porque, quando você vê a imagem, você lembra tudinho que você estudou.

P6, 26 anos.

Um outro aspecto levantado na representação social do museu como lugar da memória é a dimensão psicológica da memória. Bergson (apud BOSI, 2003) discute essa dimensão, estabelecendo inicialmente uma diferenciação e uma relação entre percepção pura e lembrança. A primeira está ligada à relação direta do indivíduo com seu meio, mediada pelos objetos e pelo espaço do corpo no presente. Já a segunda está permeada de experiências anteriores que não estão estritamente ligadas a aspectos de um momento atual imediato, mas que, ao se relacionar com este, traz à consciência uma percepção que poderia ser chamada de um “novo ato”. Isso sugere a existência de outras experiências, outros movimentos para se constituir. Bergson utiliza a de um cone invertido para explicar o caráter profundo e cumulativo da memória, representado por sua base, e do espaço raso e pontual da percepção, representado pelo vértice. Para o autor, a percepção deixa passar as lembranças através dos atos praticados no presente. “É do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BERGSON, apud BOSI, p. 51) diz Bergson. Diferentemente de Halbwachs, contudo, para Bergson, o passado é conservado e atua no presente de forma heterogênea. Segundo Almeida (op. cit), “a memória (imagem-lembrança) é acessada em situação definida e individualizada, muitas vezes independente da vontade daquele que recorda”. Isso nos sugere que há uma indicação dessa dimensão psicológica na visão

das professoras quando se referem à memória que estaria subjacente à representação de museu. Temos como exemplos as falas seguintes:

É um espaço onde, eu acho até interessante, é um espaço mágico, parece que quando você entra, você está entrando num outro lugar, num outro ambiente. Você, quando chega no museu para ver uma exposição, para participar de alguma outra atividade, o espaço é diferente, o ar parece que muda, parece que você está sendo reportado àquela época, àquele tempo, mas, ao mesmo tempo você não está se desprendendo de onde você está.

P7, 33 anos.

Acho que o museu me faz trazer à tona aquilo à memória, estás entendendo? Então, o que para mim não passa a ser tão comum no dia-a-dia, que eu não lembro quando eu olho, quando eu estou no museu, minha memória se relaciona com aquilo, volta, desperta. Eu acho que a questão do museu e da memória é o despertar para situações.

P2, 28 anos.

Museu, ele resgata a memória, ele traz para o presente coisas que ficaram pra trás no passado. É a grande ferramenta o museu pra trabalhar isso. Porque você começa a se questionar o porquê das coisas. Então, a memória é o resgate feito através de quê? Do instrumento museu, do recurso museu, não é? É pra resgatar a nossa memória e resgatar a nossa história.

P 10, 34 anos.

Esse sentido de conservação do passado proposto por Bergson, para o qual a função da lembrança é de apenas resgatá-lo para o presente, endossa o processo de as professoras objetivarem o museu com a imagem de “viagem no tempo”. Os objetos seriam o suporte em que a percepção atua para deixar passar as lembranças.

Eu acho que o museu é um local onde se guardam coisas que fizeram parte da vida de alguém, que faz parte da nossa história. Então, eu acho que museu é isso: é uma coisa simbólica, que está ali, aquele momento que está ali

retratado pra quem quiser ver, quem quiser lembrar, quem quiser conhecer, ir lá e viver um pouquinho daquilo ali. Eu acho que museu é isso.

P4, 27 anos.

Essa mesma objetivação do museu como “viagem ao tempo”, pode ser caracterizada por um processo de distensão psicológica, que Gonçalves (2003) menciona ao comparar a ação museológica de um “museu-narrativa” com a de um “museu-informação”. Para fazer essa comparação, o autor utiliza-se do conceito de narrativa e de informação elaborados por Walter Benjamin, juntamente com as figuras do flâneur e do “homem-da-multidão”, também analisados por este. O “museu-narrativa” corresponderia à atitude do público do tipo flâneur, ou seja, o “passeante” que se recusa a seguir o ritmo vertiginoso e a impessoalidade das grandes cidades, o sujeito que experimenta o modo subjetivo de cada detalhe visual, tátil, auditivo ou olfativo das ruas. A fruição do “museu-narrativa” sugere, então, um estado de distensão psicológica, em que se desencadeia a fantasia num ritmo lento de observação dos objetos, cuja disposição também é fundamental para fazer com que “os objetos [se imponham] à atenção do visitante, exercendo o seu poder evocativo” (GONÇALVES: op. cit, p. 181)³⁸. Já ao “museu-informação” corresponderia o “homem-da-multidão”, o tipo de sujeito que se identifica com o ritmo vertiginoso da multidão, que não se interessa pelo que está à sua volta e tende a ser reconhecido como um número dentro de um universo igualitário, no qual se desenvolvem relações de caráter abstrato (GONÇALVES: op. cit).

Gonçalves diz que não existe nenhum destes tipos ideais, o “museu-narrativa” e o “museu-informação” em estado puro. Apesar de reconhecer a

³⁸ A separação do museu do espaço da rua, a grande quantidade de objetos, a iluminação, a ausência de textos de referências aos objetos são fundamentais para a configuração do espaço do museu para realizar a fruição do *flâneur* (Gonçalves:2003)

predominância deste último, não exclui a vigência daquele. Isso nos faz inferir que a relação das professoras com o museu no momento da visita pode ser marcada por uma postura ou por outra. Ora elas reconhecem o museu como um “museu-narrativa” que realiza um processo livre de fruição dos objetos, ora o reconhecem como “museu-informação”, e não se sentem estimuladas a ir mais além do que as informações expostas e, por vezes, sentem-se inseguras ao lidar com elas. As falas abaixo ilustram esses momentos:

Eu fiquei assim sabe, superencantada. É história viva que você vê ali. [...] O que antes só ficava na imaginação, de você imaginar, ou você ver numa novela ou num filme antigo, de época, você vê, é outra coisa. É você estar ali, mesmo que você não possa tocar, mas você está vendo: Poxa! Alguém sentou aí, não é? Naquele tempo... , sei lá é muito maravilhoso.

P3, 29 anos.

Normalmente, sempre a arquitetura dele. Eles têm uma estrutura, bem assim, que deixa a gente dentro do clima do que está sendo exposto, do que eles apresentam. A estrutura do museu em si é interessante. Deixa a gente fora da realidade Assim, é como se o espaço abstraísse a realidade atual.

P1, 30 anos.

Agora a mobília, eu fico muito encantada, com mobília, louças, objetos decorativos, quadros, vestimentas, tudo isso me apaixona.

P13, 52 anos.

Diante do exposto, podemos compreender que, na representação social do museu como lugar da memória, esta apresenta-se sob duas perspectivas. Uma perspectiva remete à construção social do conceito de memória nacional, entendida no seu sentido simbólico e representativo, referindo-se ao trabalho intelectual da história que desritualiza o passado vivido para submetê-lo a críticas. O caráter social da representação social do museu como lugar da

memória é sugerido também pelas evidências de marcas sociais de grupos e experiências com as quais as professoras se relacionaram e vivenciaram. A outra perspectiva é de cunho mais psicológico. Nela, a subjetividade das professoras ganha relevo ao ser estimulada pelos objetos e pela disposição espacial dos museus, onde são feitas associações diversas.

4.3- “... de oferecer mais recursos que não fosse só a aula”. Museu: recurso ou agente? Representação social do museu como um espaço educativo

Uma outra representação fortemente partilhada pelas professoras diz respeito ao reconhecimento do museu como um espaço educativo. A conotação do museu como lugar da história, assim como o reconhecimento do museu como um espaço que educa apareceram desde a análise das palavras no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Percebemos, então, a importância de se aprofundar o sentido da palavra **educar** no contexto da visão das professoras sobre o museu. Observamos, inicialmente, uma relação muito forte do termo “educar” com as idéias de “conhecer”, “mostrar”, “informar”, denotando assim o **caráter ilustrativo** da ação educativa dos museus, o que sugere uma ação complementar, porém igual à ação da escola, cujo o objetivo maior seria transmitir conhecimentos/ informações para serem assimilados pelos educandos.

Nessa perspectiva, observou-se que existe uma provável visão “compensatória” do caráter educativo do museu quando as professoras se referem aos seus alunos. Isso nos remete à função identitária das

representações sociais, segundo Abric (1998). Essa função faz com que os sujeitos se autodefinam em relação a outros grupos, diferenciando-se através da ênfase dada aos aspectos positivos em relação a si mesmos e ao grupo a que pertencem. Somente quando se referem a outros é que o sujeito representa o objeto de uma outra forma, garantindo, assim, o seu lugar social em relação à sua construção. Vimos, a partir das falas das professoras, que o museu é um lugar que dá acesso a conhecimentos que não fazem parte do cotidiano dos alunos. Seria, então, importante levá-los ao museu porque eles são “carentes” dessas informações. Esse mesmo aspecto, contudo, é visto de maneira positiva quando as professoras se remetem às suas experiências. Podemos exemplificar esse fato nas falas abaixo. Quando falam de seus alunos ou de grupos considerados carentes culturalmente, elas dizem:

Eu acho que é o que eles sempre aprendem. É, porque, é algo novo, porque, como eles não têm acesso, então eles conseguem se concentrar naquilo ali. Então, o que tem ali eles guardam, eles gravam, eles comentam.

P2, 28 anos.

Eu acho que tem muita coisa, tem a questão de você se sentir à vontade de você ter acesso a esses ambientes. Tem a questão de você, do aluno (no caso, do aluno carente) que não tem a possibilidade de sair também, de ter essa possibilidade de estar conhecendo, ampliando seus horizontes.

P4, 27 anos.

Não, eu acho que eles têm a idéia de uma coisa assim, intocável. Uma coisa que é restrita a um grupo social intelectualizado, que vai lá porque entende, porque compreende alguma coisa e, quando na verdade, você vai lá justamente para aprender. Que a posição de quem vai é a mesma de conhecer o novo. Na realidade não é o novo, mas um novo para si, e eles acham que não. Eles acham que tem toda essa mentalidade de achar que os museus é um espaço para um grupo seletto, principalmente se for intelectualizado. Até porque quem organiza, quem está por trás são pessoas cultas. E a

intenção é justamente, mostrar isso paras as classes populares, trazer isso para um público muito maior [...]

P11, 30anos.

Uma professora, no entanto, questionada se sentia que esta seria também a sua concepção, respondeu:

Não, porque eu sempre gostei, sempre, sempre. Eu sempre gostei, eu sempre gostei mesmo.

P11, 30anos.

As falas das professoras denotariam o caráter de “erudição” dos conhecimentos existentes no museu, sugeririam que a ida do aluno a esse espaço lhe proporcionaria um pouco dessa “erudição”. As frases “*eles não têm acesso*”, “*se tivessem mais acesso*”, ilustram um pouco dessa possível visão.

Mesmo pensando assim, as professoras reconhecem que o museu não se restringe a proporcionar tal erudição. Ele possibilita uma amplitude de aprendizagens que extrapola tanto o momento da visita como o trabalho escolar. Isso revela certa ambigüidade na representação do museu como um espaço educativo, pois, de um lado, afirma-se a condição de os sujeitos adquirirem conhecimentos com e nos museus. Um conhecimento “erudito”, “ilustrado” que, em si, é algo que já está pronto para ser apenas contemplado e absorvido. Por outro lado, anuncia-se o que pode ser chamado de “conhecimento-meio”, um conhecimento que gera reelaborações, que traz à tona questões e que possibilita reflexões.

Aí, depois dessa visita, eu comecei a ver que é um local importante, que faz com que você reflita a respeito das coisas. Então, eu comecei a valorizar mais. Mesmo não tendo criado o hábito de fazer outras visitas, conhecer outras exposições, mas eu percebi que eu comecei a valorizar mais. Valorizar as questões ligadas a essa

questão de momento, de fazer a comparação entre o passado o presente.

P 8, 27 anos.

Eu não vou, simplesmente, parar e olhar, e passar a estabelecer essa relação. Não estou mais nessa de olhar por olhar, eu tenho que olhar para ver. Então, esse olhar para ver é para mais um facilitador pra que eu possa aprender. Então, a gente sempre diz também, Paulo Freire diz muito: você tem que olhar com o olho curioso, se você não tem um olhar curioso, pouco você vai ver. Então, se eu já estou num espaço que foi pensado, que foi arrumado, que foi organizado pra que eu possa estabelecer essa troca, eu também tenho que ir lá com vontade de fazer a troca. Então, eu acho que é isso. A impressão que eu tenho é essa de um espaço pensado, organizado, elaborado que vai privilegiar um aprendizado. Seja ela uma releitura, uma leitura, um “insight” que dá. Mas sempre a gente vai aprender alguma coisa.

P 7, 33 anos.

Da mesma forma que há uma percepção ambígua do conhecimento a que os alunos terão acesso, o processo educativo que é estabelecido com e nos museus também se revela ambíguo na visão das professoras. Há uma noção de acúmulo, de acréscimo de conhecimentos. O processo educativo, então, se reduziria a “mostrar”, “destacar conteúdos”, “direcionar o que se precisa prestar atenção”, “dar informações”, reforçando o caráter transmissor da ação museológica atrelado ao da escola. Entendido, nesse contexto, como um recurso didático, o museu vai configurar, juntamente com outros recursos usados na sala de aula (textos, produções, pesquisa, conversa etc), uma prática pedagógica enriquecida e diversificada, que proporciona a aprendizagem dos alunos e o reforço de conteúdos trabalhados. Ele permitiria, ainda, “*ver na prática*” o processo histórico, aproximando a história (abstrata) dos alunos através dos objetos expostos no museu (representação concreta da história).

Eu saí da visita achando que eu estava sabendo mais do que quando eu entrei, com certeza. [...] Ah! Achei que foi um conhecimento a mais que eu adquiri, tive uma boa impressão, eu saí de lá satisfeita...

P6, 26 anos.

Quando a gente leva pra o museu, para um local desse, é justamente para que a criança, ela possa se sentir mais próxima da história, do passado dela. Então, é isso que ela está construindo.

P9, 32 anos.

Ah! Ia depender muito do que eu tivesse trabalhando no momento, muito mesmo. Algum conteúdo que eu pudesse relacionar história, geografia, alguma coisa que eu tivesse trabalhando.

P11, 30 anos.

...de fechar mesmo o conteúdo, de oferecer mais recursos que não fosse só uma aula ou um vídeo ou alguma coisa. E que não fosse eu, que fosse uma coisa externa. Pra ver se ficava mesmo marcada a questão da aprendizagem do período que a gente tinha estudado, era mais pra isso.

P12, 26 anos.

Na escola, há mais uma cobrança. Você quer mostrar, você quer trabalhar, enriquecer sua aula.

P10, 34 anos.

Constatamos, assim, que há o reconhecimento de que essa forma parece ser apenas um recorte necessário para a sua atuação docente com seus alunos. Em um museu, poder-se-ia vivenciar outros conteúdos, outras aprendizagens. Isso denota que o papel educativo dos museus não seria constituído apenas pela interferência direta da ação escolar, representada por sua prática pedagógica. O museu seria um espaço diferente da sala de aula, que possibilitaria várias aprendizagens. Então, o processo educativo desenvolvido pelos museus promoveria situações de reflexão, comparação, análise e problematização da relação temporal (relação passado-presente). A

própria organização espacial dos museus e a forma como se dispõem os objetos interferem na leitura que as pessoas fazem durante a visita. Para algumas, o museu privilegia um aprendizado específico, promoveria um olhar curioso, uma nova forma de olhar os conteúdos ali expostos, *trazendo uma outra perspectiva do processo histórico, facilitando assim o estabelecimento de trocas tanto com a exposição como com as pessoas.*

Para ver essa questão mesmo do espaço que é diferente de um outro. Que você aprende não só na escola, mas também em um outro espaço. Que tem a questão de respeito que o outro está falando. De poder fazer pergunta, não é? Aquela história: Ah! Eu posso fazer pergunta, ele vai responder!

P 12, 26 anos.

Quando eu disse as pessoas que organizam o museu, elas, realmente, organizam, elas pensam. Tem uma estratégia ali, tem um planejamento, tem um objetivo. Aquela coisa, aquele objeto, aquela foto, não está ali por acaso. Tem algo a dizer, tem algo a ensinar, tem algo a trocar com você. Eu, quando às vezes, eu vou pro... (museu) com o pessoal de lá de casa, cada pessoa, cada um faz a sua leitura, né?

P 7, 33 anos.

Eu acho que a visita a um museu traz tantas amplitudes em termos de disciplina, de aprendizagem de vida! É, de ir com a visão ampla, de conhecer. Agora, lógico, a visão ampla que eu digo, não é, a gente pode ir direcionado, com um conteúdo, mas não que aquele conteúdo a gente vai tirar tudo dele. [...] Eu acho importante também é ir, mas dar esse espaço. E quando você vai muito fe(chado), com aquele conteúdo – você pode até ir como professor – mas sem passar muito para eles, porque eles deixam muito de ver o todo. Quando você direciona, aí você deixa de ver o todo. Eu sempre prefiro ir, mesmo que eu vá organizando de toda forma comigo, mas que eu assim, que eu abra espaço pra eles perceberem.

P2, 28 anos.

Nesse sentido, as professoras mencionam que, ao se organizarem com a intenção de ensinar algo, o museu também pode transmitir estereótipos, mitos

e visões ultrapassadas sobre a história. Destacam, na postura dos guias, a necessidade de uma melhor preparação, do uso de uma linguagem mais lúdica com as crianças e da exploração de atividades interativas durante e após as visitas. Essas colocações foram feitas porque as professoras tiveram experiências consideradas positivas e negativas durante as visitas que realizaram e, de uma certa maneira, influenciaram na sua visão sobre o caráter educativo dos museus.

Só não gostei muito do funcionário, no caso Museu "X", que nos recebeu. Ele tinha aquela visão das misturas dos povos, das raças, uma maior, uma menor, uma superior... Isso ficou bem claro quando ele ia falando, identificando os meninos como caboclo, como mameluco, como cafuzo. Uma visão bem ultrapassada mesmo.

P 12, 26 anos.

Em alguns, sim, eu percebi que tem quando tem os retratos... É uma coisa assim, bem... como se fosse um culto àquelas imagens e eu não concordo muito com isso não. É mais um personagem histórico, tem até uma outra abordagem. Eu não sei se é porque o guia deu o enfoque que ele foi trabalhado pra isso.

P10, 34 anos.

Um outro aspecto relacionado ao caráter educativo dos museus expresso na sua organização espacial foi colhido por um depoimento de uma professora. A organização pode privilegiar um aprendizado, mas também pode tolher a movimentação dos sujeitos dentro do espaço do museu, estabelecendo, então, uma situação considerada incômoda que interfere na construção individual do conhecimento. A organização interfere, portanto, na representação que constroem sobre o museu e na relação que estabelecem com ele.

E também, a gente não pode... É muito restrito, nada pode, você não pode andar por ali. Você tem que passar por um canto, um mesmo caminho. Você não pode tocar nas coisas...

P 6, 26 anos.

Nessa mesma perspectiva do museu como espaço educativo autônomo, sem a interferência direta da ação escolar, existe o reconhecimento do museu como um outro espaço de socialização no qual os alunos podem interagir com outras pessoas, não se restringindo apenas à figura do professor, mas construindo sua autonomia ao sentirem-se capazes de direcionar perguntas a esses outros sujeitos para satisfazer as suas curiosidades. Podem ampliar seus horizontes, sentindo-se estimulados a conhecer outros museus para compará-los entre si.

Na perspectiva de ser um espaço educativo autônomo, o museu desenvolve uma aprendizagem afetiva nos visitantes, pois os objetos podem fazer com que as pessoas façam algumas associações tanto negativas como positivas, tais como se exemplifica com as falas abaixo:

Levando assim, pra questão de obras de arte, coisa e tal, além de uma história tem um sentimento da pessoa que fez aquilo, não é? [...] Então, eu acho isso interessante, essa questão de você tentar olhar aquela obra e sentir o que aquela pessoa tava pensando naquele momento.

P 8, 27 anos.

E ela ficou encantada quando... por ter conhecido aqui e teve a oportunidade de ir para lá, ela quis conhecer também. E o cuidado. Ela comparou o cuidado que teve lá e o cuidado que não se tinha no museu daqui. A conservação em si, a preocupação do guia explicar detalhadamente, aqui não teve. Isso me deixou gratificada por ela gostar de ter conhecido aqui, querer conhecer lá. E depois ela: "Puxa, tia, lá ainda é melhor do que aqui".

P 9, 32 anos.

Mexe comigo, mas ao mesmo tempo pra mim é... tem momentos que são momentos de relaxamento mesmo. De ir, sabe, de curtidão, de olhar, de ver, de ficar imaginando como deveria ter sido a vida daquela época, sabe. Mas que tem o outro lado também que desperta, tem. É inevitável você ver aquelas coisas, principalmente do período da escravidão, né? O que eles usavam pra massacrar, pra humilhar e não sentir nada e passar por ali de uma forma... Sem se tocar, insensível.

P11, 30 anos.

A própria palavra “relaxar” carrega consigo um dado da aprendizagem afetiva que parece fazer do museu um lugar especial para desenvolvê-la.

Na representação social do museu como um espaço educativo também ganha relevância a relação concreto-abstrato, que parece assumir uma outra conotação, diferente da colocada quando constroem a representação social do museu como lugar da história, porém sem deixar de estar ligada ao ensino da história. Essa relação seria de caráter didático, em que o conteúdo trabalhado poderia ser explorado sob diversas linguagens: a escrita, a visual e a espacial. Nessa perspectiva, o museu é visto como um lugar privilegiado para a exploração da linguagem visual, concreta, estritamente ligado ao ensino da história, ou seja, para explorar outras linguagens, visando levar os alunos a construir o conhecimento histórico. Isso, de uma certa maneira, confirma o que Freire (1992) diz ao analisar práticas de professores com e nos museus. Ela argumenta que uma das formas para poder se estabelecer um efetivo diálogo entre o museu e a escola é constatação de que aquele pode ser um cenário apropriado para a diversificação da prática de ensino a partir dos objetos expostos, realizando uma viagem do concreto ao abstrato e não o inverso.

Tipo uma história mais de imagem também. Porque quando você lê num livro, por exemplo, sobre algum acontecimento que teve, é uma coisa. Quando você vai lá (no museu) e vê uma foto de Henrique Dias, de Fernandes Vieira, aí é outra coisa. [...] É uma coisa de imagem. Eu acho que é mais interessante, porque, quando você olha, já vai remetendo com outras experiências.

P12, 26 anos.

Veja bem, é como eu disse a você. Quando eles chegam lá, eles vão ver de perto aquilo que foi discutido em sala de aula, que foi analisado, que eles trouxeram informações, que trocaram comigo. Então eles vão ali sistematizar tudo. Eles vão ver na prática o que a gente discutiu em sala de aula.

P 9, 32 anos.

Ela visualizou objetos, quadros, pinturas, coisas assim, e até palavras, tudo isso ela vai visualizar... Então, o grande objetivo é articular o abstrato que foi trabalhado, o imaginário com o possível real, o mais perto da realidade, o mais possível, o mais próximo da realidade. Acho que o grande objetivo é esse.

P10, 34 anos.

As professoras revelaram a forte presença da escola como um implicativo para a formação das representações que têm construído sobre o museu. Elas mencionam que a sua vivência enquanto aluna interferiu na sua visão e na sua relação com os museus. O privilégio dado à escola e ao contexto educacional de maneira geral, na época em que eram alunas, comparado ao que era dado ao museu, mostra que a escola foi vivenciada como um lugar privilegiado para a construção do conhecimento. Em um dos depoimentos, esse privilégio apareceu muito influenciado por questões econômicas, ou seja, por não se ter um significativo capital econômico foi dado primazia à escola na transmissão de conhecimentos e privou-se o aluno da ida a outros espaços. A exemplo da mãe de uma das professoras que não

abdicava do direito de seus filhos freqüentarem a escola e deixava em segundo plano a vivência de outros espaços, tais como o museu.

O cenário escolar que é descrito pela professora também justifica a condição privilegiada da escola no processo educativo. A escola era vista como a única e legítima detentora do saber, uma instituição que dialogava pouco com outros espaços e, quando fazia isso, utilizava-o mais como um recurso didático do que como um espaço diferente daquele (a escola) que também educava. Nesse sentido, a forma como vivenciaram o ensino de história parece ter sido decisiva para a construção de sua representação sobre o museu como espaço educativo. Considerando que o ensino e a aprendizagem da história, segundo elas, se reduzia a dar respostas a extensos questionários e a memorizá-los para reproduzir em uma prova e que a metodologia desenvolvida por suas professoras se expressava na forma de narração de fatos enaltecendo os grandes vultos e limitava o estudo do processo histórico ao mero destaque de datas comemorativas, o museu, então, distinguia-se, não se incluindo como um espaço importante para se desenvolver essa forma de ensino.

A forma da educação que foi dada pode ser. Uma educação tradicional, só do quadro e do giz, da memorização, não tinha reflexão, refletir pra quê? Questionar, argumentar. Não havia argumentação, não havia questionamento. As escolas que eu freqüentei não valorizavam isso. Os pais também em casa não. Por que havia o autoritarismo. Era a época autoritária e a democracia com os seus "porquês" e os "para quês"... Aí eu pergunto: pra quê? Não, havia interesse, não era visto por aí.[...] Então, eu acho que não era de interesse da educação da época, tanto da educação familiar como da educação formal, que freqüentasse museus ou até outros centros de educação, outros lugares, bibliotecas. Nada disso eu via.

P10, 34 anos

Nem no ensino médio a gente teve essa oportunidade, não. As aulas de história eram centradas... você pegava o livro didático, decorava aquele monte de texto, respondia um questionário. Questionário esse que você ia decorar as perguntas pra colocar na prova. Então, museu pra mim não tinha, assim, importância.

P 8, 27 anos.

No caso de uma outra professora, observa-se que o privilégio dado à escola está relacionado ao conhecimento, ou melhor, à forma usada para ela se apropriar do conhecimento, na qual a vivência em sala de aula era vista como a principal e legítima para promover essa apropriação. Então, para ela, muitas vezes, o museu se configurava num lugar um tanto incômodo por não apresentar a “rigidez” que lhe era comum na escola.

Eu acho que era isso, eu não me sentia à vontade, mas não por conta do local nem nada, não sei, mas por mim mesmo. Acho que porque eu estava muito acostumada a chegar na sala de aula, sabe... aquela aluna ... ‘certinha’, que não gostava nem de ir pro recreio.

P4, 27 anos.

Essa sua vivência parece ter gerado uma relação de tensão na representação da professora sobre o museu. Ela reconhece a “flexibilidade” na forma de essa instituição apresentar o conhecimento, chegando até a dizer que por ter essa característica flexível, os alunos aprendem mais e mais naturalmente. Nesse sentido, denomina o museu como um lugar para relaxar, onde são desenvolvidas atividades lúdicas, as coisas são apresentadas livremente e são conhecidas “sem compromisso”. Ela mesma, contudo, diz que essa vivência mais “livre” com relação ao museu se daria de forma pessoal. Já no contexto profissional, no qual ela se relacionará com o museu a partir do trabalho que desenvolve na escola, há uma preocupação com a disciplina dos

alunos, em saber mais sobre a situação da visita, de se preparar mais antes de levar os alunos ao museu.

Essa relação tensa entre museu e conhecimento é ainda endossada quando essa professora é questionada sobre o que menos gosta e o que mais gosta num museu. Para ela, o mais interessante num museu é o fato dele se constituir numa possibilidade de se ter mais conhecimento, mas, paradoxalmente, o que menos gosta, o que menos lhe deixa à vontade é, às vezes, o fato de achar que tem pouco conhecimento para ir ao museu.

Ela chega até a assumir dois papéis para ratificar esse conflito: como mera expectadora, visitante, vê o museu como um espaço mais “relaxante”; e, como professora, considera que precisa de mais preparação, sente-se diminuída em relação ao conhecimento, menciona que lhe falta aprofundamento. Sua fala parece revelar que sua representação sobre o museu está carregada de uma relação de poder que o conhecimento exerce e que o museu também se vale do modo como comunica e educa. Ramos (2004) destaca que “o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares”. Chama atenção ainda que, por esse motivo, o visitante pode ficar quase desprovido de meios para interpretar as peculiaridades da linguagem museológica e, nesse sentido, enfatiza o papel fundamental da escola para fortalecer a vivência do visitante (estudante, e por que não dizer, o professor) quando em contato com o conhecimento apresentado nos museus.

Na perspectiva de Bourdieu; Darbel (2003), essa tensão, essa possível relação de poder do conhecimento nos museus, pode ser expressa pela diferenciação do nível de instrução das pessoas. Observou-se que as que sentiam mais necessidade de uma orientação, seja aquela dada por

monitores ou promovida por placas explicativas, eram aquelas que possuíam um tempo de estudo inferior. As pessoas entrevistadas em sua pesquisa que revelavam que os museus possuíam um conhecimento em que elas precisavam se aprofundar mais para apreendê-los, pertenciam às classes mais baixas, tanto em nível econômico como em nível educacional. Para Bourdieu e Darbel, esse fato demonstra a forma como se dá a transmissão do capital cultural na sociedade, na qual a escola desempenha um papel fundamental juntamente com a família. Essa necessidade de ter um monitor para explicar a exposição tem destaque nas falas de algumas professoras:

E o que menos gosto é a falta de pessoas (tipo instrutor) para orientar as pessoas. Às vezes a gente vê uma coisa e fica só no “ver” porque nada sabe de onde veio e a importância que teve.

P5, 28 anos.

Não sei, o que eu não gosto talvez é a falta de uma pessoa, que eu acho que não tem, porque eu acho difícil num museu, é assim a pessoa que, assim, o atendimento... [...] Pronto, eu já fui lá, achei belíssimo também a organização, tudo. Mas, eu não gosto no museu é isso, porque falta isso, parece que a gente não fica muito a vontade [...] Que acompanhe, que mostre, porque, pelo menos na vez que eu fui, o pessoal fica, mas não fica assim dan(do), não é questão da atenção, porque eu fico querendo perguntar mais e saber.

P 2, 28 anos.

Apesar de termos como sujeitos de nossa pesquisa um grupo de professoras bastante experientes e qualificadas, com um significativo tempo de escolaridade – muitas já concluíram ou estão fazendo estudos em nível de pós-graduação –, percebemos uma certa insegurança em relação ao conhecimento que é apresentado nos museus. Algumas delas mencionaram a necessidade que sentiam de serem acompanhadas por monitores ou de suas professoras,

quando eram alunas, para desenvolver uma visita. Em contrapartida, também houve um grupo mais autônomo que não se preocupou tanto em mencionar a importância dos monitores e que até questionava a atitude dos mesmos. Isso nos sugere que o fator escolaridade pode não ser determinante na relação dos sujeitos com o museu e que existem outras experiências extra-escolares que seriam condicionantes para uma relação mais sólida entre os sujeitos e os museus. Poderíamos, nesse contexto, reforçar não só o papel da família, mas também outras práticas culturais, tais como a leitura, a ida a bibliotecas, a experiências de amigos ou outros parentes com os museus como outras vias de acesso das professoras para estabelecerem uma troca com os museus.

Porque no lugar onde eu morava não existiam museus. Minha família não era uma família que gostava de museus, de visitar. Na verdade, essas coisas foram assim... eu sempre gostei de ler, sempre. Quando eu comecei a ler, eu lia tudo o que vinha pela frente. Eu sempre tive curiosidade pelas coisas. Então, eu vi museu depois que eu vim morar aqui. Enfim, comecei a despertar, pronto, conheci assim através das leituras. Lia, conhecia tudinho, mas conhecer mesmo concretamente, visitar, foi aqui. Aí depois que eu comecei, eu não deixei mais!

P 11, 30 anos.

Com relação à questão da importância do papel da família e da escola na transmissão do capital cultural nas sociedades, observamos a existência de dois grupos distintos de professoras que receberam determinadas influências dessas duas instituições sociais. Vimos que algumas tiveram bastante estímulo da família para visitar museus e outros espaços culturais; famílias que preparavam a realização das visitas, antecipando algumas questões. O próprio cotidiano familiar valorizava também a tradição de manter objetos de gerações passadas nas casas como forma de manter a afetividade em relação às

pessoas que já não estão mais em seu convívio. Enquanto isso, outras que não tiveram praticamente nenhum estímulo dado pela família para visitar museus, privilegiavam a escola como transmissora de conhecimento ou caracterizavam o museu como um espaço elitizado, que exigia dos visitantes mais recursos financeiros. Curioso foi ver que, em relação à escola, um número expressivo de professoras falou de uma influência negativa na constituição de sua relação com os museus e visão sobre eles. Falaram da falta de preparação de suas professoras durante as visitas, da preocupação exagerada com a disciplina dos alunos, afirmando, assim, a “pedagogia do não” que já mencionamos ter sido observada pelos estudos de Lopes (1991) e Siman (2003). Nesse sentido, elas perceberam que, por terem tido essa vivência um tanto negativa, possivelmente, construíram a imagem do museu como um espaço cheio de restrições, muito “parado”.

Diante do exposto, podemos ver como estão imbricadas, nas professoras, as idéias do museu como um recurso didático e como um agente de conhecimento na representação delas sobre museu como espaço educativo. Talvez, a principal influência na construção dessa representação tenha sido a constituição do próprio papel social da escola ao longo dos tempos como espaço construtor e socializador de conhecimentos e a relação que ela vem estabelecendo com o museu.

No final do século XIX e início do século XX, a escola vai inserir o museu no seu cotidiano sob duas conceituações: **os museus escolares e os museus pedagógicos**. Os primeiros eram constituídos de um acervo que pudesse contribuir para a aprendizagem dos alunos e estavam embasados nos princípios do método intuitivo, no século XIX, e da escola ativa, no século XX.

Em ambas as abordagens, era enfatizado o papel ativo da criança ao explorar os conteúdos através de uma vivência mais prática. Vidal (1999) vai dizer que os museus escolares vão se inserir num ensino que vai se contrapor aos métodos típicos do ensino tradicional: a ênfase à linguagem verbal e escrita, com vistas a formar uma “pedagogia do olhar”; com ênfase na linguagem visual e concreta.

Os **museus pedagógicos** consistiam na reunião de um acervo de objetos, tais como: mapas, quadros, gravuras, materiais didáticos diversos e livros, que deveriam contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores (VIDAL, op.cit).

Esse quadro se intensifica com a Escola Nova e, certamente, ainda influencia atualmente o conceito de museu que as professoras constroem, na medida em que o entendem como um recurso didático ou como um lugar bastante escolarizado que teria os mesmos objetivos e as mesmas formas de educar da escola. Machado (2005), citando Crane (1994), destaca que esse tem sido o grande impedimento para se apreender o significado da aprendizagem desenvolvida nos espaços extra-escolares, tais como o museu, ou seja, ter a aprendizagem escolar como referência de análise, referência esta que geralmente enfatiza apenas a dimensão cognitiva da aprendizagem.

Porém, vemos que, apesar dessa forte marca, as professoras indicam elementos educativos do museu que não estão estritamente ligados aos da escola. Ele apresentaria uma organização espacial peculiar, que pode facilitar ou inibir a construção do conhecimento por parte dos indivíduos. O museu tanto pode promover uma socialização diferente da que promovida na escola, ampliando o contato com outras pessoas, outras informações, como pode

facilitar a autonomia, o intercâmbio estimulando uma afetividade, também de forma peculiar. Esse espaço – o museu – comporta ainda uma dinâmica particular do processo histórico por reunir num só lugar objetos diversos, portadores de diferentes significados, os quais levariam a questionamentos que muitas vezes passam despercebidos na escola. A escola, ao privilegiar a transmissão do conhecimento através dos suportes escritos e narrativos, não possibilitaria a construção de um conhecimento histórico mais consistente. Já o museu, pela ênfase dada ao aspecto visual, ao concreto, apresenta-se como um lugar privilegiado para se vivenciar uma outra forma de “olhar” o fato histórico. Vê-se que aqui a idéia da “pedagogia do olhar” aparece bem sistematizada pelas professoras.

Ao mapear as influências na formação da representação do museu como um espaço educativo, observamos que, embora não tenha sido nosso objetivo identificar que o conceito de educação patrimonial poderia estar subjacente a essa representação, desde o TALP, vimos o claro reconhecimento, por parte das professoras, do museu como uma instituição que realiza a educação patrimonial e, de uma certa maneira, mesmo não se tendo dado o destaque a essa questão nas entrevistas, as falas das professoras revelaram uma base muito sólida para se aprofundar o papel que a formulação da educação patrimonial pode desempenhar na relação dessas profissionais com o museu. Isso porque as professoras deram relevância ao fato de, ao se relacionarem com o museu, elas estarem promovendo um ensino que enfatiza o estudo dos objetos, suas características, suas implicações com a história e a cultura de um povo. Objetos que, sendo uma representação simbólica da história, de um bem público, coletivo, trazem à tona explicações

sobre um tempo, uma época, um costume, um modo de vida. Podemos ver aqui uma consonância com as proposições de Horta (1999) sobre o conceito de Educação Patrimonial.

Nessa mesma perspectiva, as professoras destacaram que o museu, sozinho, ao organizar-se espacial e discursivamente, ensina algo da história e resgata uma memória para promover a valorização dela por parte do sujeito. Observamos, portanto, que essas indicações nos sugerem um momento de transição na idéia que as professoras fazem da ação educativa promovida pelo museu. De um lado, ele estimula ações preservacionistas muito parecidas com a da escola, na qual a mera transmissão e ilustração seriam suficientes para atingir esse objetivo. Por outro lado, existe a idéia de uma ação educativa que se valeria de um “conhecimento-meio”, ou seja, do patrimônio que está guardado no museu, para então produzir reflexões e questionamentos, fazendo com que os alunos possam ser capazes de se identificar com e no processo histórico. Amorim (2004) destaca que essa construção poderia ser denominada de apropriação do patrimônio. Assim, as professoras reconhecem que, ao terem contato com o museu, os alunos poderiam levar algumas questões para o seu dia-a-dia, tais como: o entendimento das mudanças sociais; a contribuição dos objetos para uma determinada época; as transformações tecnológicas; entre outros aspectos.

Nesse sentido, a idéia de museu como uma instituição educativa autônoma em relação à escola, como um dos lugares privilegiados para a promoção da educação patrimonial, está, de certa forma, um tanto embasada na concepção das professoras na medida em que elas fazem referência ao caráter educativo dos museus. Isso nos remete à própria necessidade que as

mesmas apontaram de pensar o museu como um lugar em que precisam ser discutidas as suas especificidades, para ser realmente conhecido pelas pessoas, o que nos levou a inferir que existe uma possível representação do museu como um “conteúdo sociocultural” a ser apreendido por elas.

4.4- “O que é um museu?” Representação social do museu como um conteúdo sociocultural

Essa representação está estritamente ligada à representação do museu como espaço educativo, pois ela indica um tipo de aprendizagem específica para construir o próprio conceito de museu que cada uma das professoras teria. Parece indicar também um momento de transição entre a relação prática que estabelecem com os museus e suas representações sobre eles.

Algumas professoras revelaram que foi refletindo sobre o papel da história no ensino de sua formação profissional que puderam ir modificando a visão que tinham sobre a importância dos museus na sociedade. Dessa forma, então, puderam questionar o museu no seu contexto socioprofissional, o que pode denotar que o mesmo era por elas considerado como um conteúdo sociocultural que precisavam apreender.

Na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo (1984) enfatiza o papel dos conteúdos como sendo um instrumental que o indivíduo detém para que possa atuar ativa e organizadamente na sociedade. Essa noção de “conteúdo sociocultural” também pode ser vista na perspectiva de Bourdieu (1998) comparando-a ao conceito de capital cultural. Para Bourdieu, capital cultural são todos os elementos que fazem com que o sujeito

possa ser produtor, apreciador e consumidor dos bens simbólicos existentes na sociedade.

Segundo o sociólogo, o capital cultural pode se apresentar em três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Por capital incorporado, entende-se todo o esforço que a família e, posteriormente, o próprio indivíduo faz no sentido de estabelecer uma atitude cada vez mais ligada à aquisição dos bens simbólicos. Esse processo é comparado a um “bronzamento”, no qual o contato cada vez maior com atividades culturais promove a acréscimo cada vez mais elevado dos bens culturais. No estado institucionalizado, o capital cultural apresenta-se na forma de diplomas, certificados, menções honrosas etc adquiridos pelos indivíduos no curso de suas atividades culturais, mais marcadamente em sua vida escolar. Já como capital objetivado apresenta-se na própria forma materializada dos bens culturais, tais como livros ou obra de arte. É nesse estado objetivado do capital cultural que o museu se insere. Ele é um lugar que, além de reunir uma diversidade de bens culturais, enquanto instituição é legitimado pela sociedade como um bem cultural em si, como um espaço de referência da cultura.

Nesse sentido, as finalidades, os códigos e os recursos utilizados pelos museus são matéria fundamental para a plena compreensão das professoras, o que pode ser também estendido ao objetivo que elas querem alcançar ao levar seus alunos a uma visita. A respeito disso, as professoras reconhecem a importância de levar seus alunos a conhecer o museu, ver como ele é, o que guarda, seu papel, suas finalidades, seus códigos, para que os mesmos saibam como se comportar. Para uma delas, o próprio conteúdo da sala de aula seria utilizado como um instrumento facilitador para a plena apropriação

do que seria o museu. Para ela, sem esse recorte, pode ocorrer uma “dispersão”, ou a “falta de direcionamento” do olhar dos alunos para conhecer o museu.

Eu acho que o objetivo da visita seria mais esse: conhecer, mas não chegar lá... Como eles iam chegar lá, iam ficar olhando, olhando, então a gente trabalharia alguma coisa da sala de aula. Mas o objetivo primeiro seria conhecer: O que guarda o museu? Qual o papel do museu? Ele guarda por quê? O que é que tem lá dentro, sabe? Conhecer o espaço mesmo.

P6, 26 anos.

Nessa representação, ganha destaque o papel da “disciplina do corpo” como condição para uma interação eficaz com o museu. Um número significativo de professoras indicou a importância de os alunos saberem se comportar num outro espaço para poder ser proveitoso o trabalho que seria desenvolvido.

Além de revelarem uma certa insegurança das professoras de lidar com o novo, algumas questões específicas de uma visita que se realiza – tais como a segurança dos alunos, a prevenção de acidentes com os objetos, o que por si só já traz uma certa tensão – apontam também para a conclusão de que, sendo o museu um “conteúdo sócio-cultural”, necessita-se de um meio facilitador para dele se apropriar. Através do corpo, poder-se-ia conhecer as regras, as formas de deslocamento e as posturas que melhor contribuiriam para o pleno conhecimento desse espaço diferente da escola.

Alguns estudos têm tratado o poder enquanto relações de forças entre pessoas e grupos, considerando principalmente o contexto social em que essas se dão. No caso de instituições sociais específicas – tais como hospitais, fábricas, quartéis e escolas –, são referências clássicas os estudos

foucaultianos. Valones (2003) destaca que, pela natureza das relações existentes na instituição escolar, o poder se expressa em forma de disciplina. Tendo como objeto de estudo o poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano da sala de aula, a pesquisadora procurou investigar ainda esse poder como produtor de saber, ou seja, enfatizando a positividade das relações de poder. Para Valones (op. cit, p.15),

Através da disciplinarização do corpo e dos saberes, os sujeitos ensinam e aprendem, construindo a sua subjetividade e produzindo a capacidade de governar a si mesmos e ao outros. Nesse processo de disciplinamento, estão implícitos o controle do tempo, do espaço e do movimento dos corpos dos sujeitos e dos grupos, transformados, assim, em elementos de produção de saber e de poder.

Nesse sentido, essa autora faz referência ao que Veiga-Neto (apud VALONES, 2003, p. 15) diz sobre os eixos em que se situa a disciplina na escola. O **eixo corporal** diz respeito ao corpo dos sujeitos controlando seus gestos, falas, atitudes, hábitos, estilos. Já o **eixo de saberes** que se relaciona à organização e à distribuição das disciplinas em saberes, em campos de conhecimento.

Através dessas proposições, pudemos analisar os depoimentos das professoras que faziam referência à “disciplina do corpo” como condição para apropriação do “conteúdo sociocultural” museu. Além disso, analisamos algumas das especificidades do museu sob o prisma das relações de poder. Nesse sentido, quando as professoras mencionam a importância de compreender as regras, as formas de deslocamento e as posturas adequadas para interagir com os museus, elas entendem o museu enquanto instituição permeada por relações de poder, na qual os indivíduos vivenciam a dinâmica tempo-espaço-movimento com o objetivo definido de comunicar e apreender

saberes relacionados ao patrimônio cultural de uma sociedade. Inferimos, então, que, segundo a percepção das professoras, há a constituição de uma “disciplina museal” expressa nos eixos que mencionamos acima.

No âmbito do “eixo de saber”, os museus realizam a seleção de conhecimentos, discursos e narrativas para construir as suas exposições. A exposição não é uma construção natural: ela é permeada de contradições, lutas e conflitos, nos quais, muitas vezes, são supervalorizados alguns aspectos e outros são excluídos. Bourdieu e Darbel (2003) observaram que apesar de os museus serem uma das instituições culturais a que a população tem melhor acesso à maioria da população, isso não acontece efetiva e plenamente já que eles possuem bens simbólicos dos quais nem todos teriam como se apropriar, justamente porque a muitos visitantes faltam instrumentos para interpretá-los. Isso ocorre devido ao fato de que o processo de legitimação desses bens simbólicos impediu a grande massa da população de se reconhecer como construtoras e detentoras deles. Esse fato é ratificado na análise feita por Canclini (1994, p.96) sobre o patrimônio à luz das proposições de Bourdieu:

Se se revisa a noção de patrimônio sob a ótica da teoria da reprodução cultural, os bens reunidos por cada sociedade na história não pertencem realmente a todos, ainda que formalmente pareçam ser de todos e estar disponíveis ao uso de todos. As investigações sociológicas e antropológicas sobre as maneiras como se transmite o saber de cada sociedade através das escolas e dos museus demonstram que diversos grupos se apropriam de forma desigual e diferente da herança cultural.

Canclini (op.cit,p.96) ainda acrescenta:

Não basta que as escolas e os museus estejam abertos a todos, que sejam gratuitos e promovam em todos os setores sua ação difusora; á

medida que descemos na escala econômica e educacional diminui a capacidade de apropriação do capital cultural transmitido por essas instituições.

Em suma, a transmissão cultural promovida pela escola e validada pelos museus, e vice-versa, gera um retorno do capital cultural a quem detém este mesmo capital, porque é instituída uma estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que são selecionados por uma determinada classe como dignos de serem desejados e possuídos. Nessa perspectiva, percebemos como as professoras resgatam a relação museu-escola tendo como papel fundamental dar acesso aos bens simbólicos da sociedade, destacando nesse contexto o próprio acesso ao museu.

Eu, fazer justamente essa questão assim, de colocar eles pra refletirem a respeito de determinadas coisas e verem que história não é uma coisa assim, que não pertence a gente. Porque, quando eu estudava história, eu achava que: Ah! É uma coisa bem longe, já foi, não tem nada a ver, por que estudar história? E não é. A história tem um papel importante no que está acontecendo hoje, não é? Todos esses acontecimentos, eles têm um porquê por trás de tudo isso.

P 8, 27 anos.

Mostrar a eles, você poder falar de alguns museus daqui de Pernambuco. Você precisa visitar, passar um pouco do histórico. O objetivo em levar eles lá era assim: conversar e eles entenderem um pouco o que é o museu, qual a estrutura, o objetivo do museu.

P 2, 28 anos

Olhe, no lugar de ir a uma praia, de ir a um “parque aquático”, de ir a um “shopping”, convida os pais pra irem no museu.

P11, 30 anos.

Eu acho que... por esse espaço ser um espaço tão rico a gente não pode simplesmente ir por ir. Ah! Vamos visitar o museu! Mas vai fazer o quê no museu? O que é o museu?

P 7, 33 anos.

O meu objetivo é que eles tenham um pouquinho de capital cultural, pegando Bourdieu, já que é... Ah! A mãe e o pai não levam o menino para o museu, eles já dizem: “se é pra sair, vai pro parque, vai pra praia, vai para qualquer outro lugar menos pra museu”.

P 12, 26 anos.

Essa última fala nos remete ao aspecto da função de saber das representações sociais. Nela se percebe como uma teoria científica passa a ser reelaborada pela “sociedade pensante” (MOSCOVICI, 1978; WAGNER, 1998, SÁ, 1995) e como sustenta a ação e a comunicação dos indivíduos frente aos objetos da realidade. Ao ter contato com uma teoria sociológica, a de Bourdieu, essa professora relaciona a sua compreensão sobre o capital cultural exemplificada pela visita ao museu, contrapondo-a a outras práticas que ela consideraria menos “erudita” – tais como ir ao parque ir à praia – para justificar a importância de levar seus alunos ao museu, ou seja, justificando a importância de se apropriarem do conteúdo museu.

Existem ainda outros elementos que comporiam o “eixo de saber” da “disciplina museal”, segundo as falas das professoras. Um deles diz respeito à linguagem utilizada pelos monitores. Para elas, essa linguagem pode interferir no entendimento das crianças, transmitir esteriótipos, visões ultrapassadas sobre o conhecimento exposto nos museus, como também limitar o conhecimento dos visitantes em relação às possibilidades de aprendizagem que o mesmo poderia desenvolver. As falas abaixo exemplificam esses elementos.

Um guia que não sabe explicar [...]. Eu achei que faltou um pouco mais de cuidado ali, sabe. Eu não sei por quê,

quando eu fui, eu não gostei muito da conservação. E até mesmo os guias que estavam lá, eles não tinham o cuidado de apresentar, de explicar, por que eu já fui lá umas quatro vezes e, por azar, eu peguei duas vezes uma mulher e eu saí de lá decepcionada.

P 9, 32 anos.

[...] Uma coisa assim... é de rótulos de heróis. Eu não gosto muito quando vamos a um museu e tem uma gravura, uma pintura [...] Eu não sou muito apegada a essas coisas de heroísmo...

P10, 34 anos.

[...] Para eles (alunos), não é tão divertido. Depende quando pega um monitor que é mais brincalhão, que descontrai. Porque, tem uns, mesmo no Museu “Z”, que eles falam parecendo que estão falando com um adulto.

P12, 26 anos.

Quanto ao “eixo corporal” da disciplina museal percebida pelas professoras, foram apontadas duas vertentes: uma que limita ao sujeito no pleno conhecimento do museu pelo número excessivo de restrições relacionadas ao corpo – não falar, não correr, não tocar etc – dando relevo ao que já mencionamos como a “pedagogia do não”; outra que seria mais produtiva, ou seja, saber se deslocar nos museus, conhecer as suas regras torna mais proveitoso o momento da visita e, conseqüentemente, a compreensão do que seria um museu.

E, quando a gente voltou, eles disseram: “Tem adulto que não respeita, que pega (nos objetos expostos). Ai: “Porque não pode pegar”? “Por que acaba quebrando”. “E se quebrar”? “Não vai ter outro”. Quem é que vai ... Aonde é que vai existir outro daquele? Esse tipo de coisa que eles aprenderam...

P 12, 26 anos.

Tem uma coisa, mas eu aprendi no museu: a gente não pode tirar foto. Mas só aprendi depois que eu comecei a ir pro museu. Eu descobri que a gente não podia tirar

porque o “flash” estraga, né? Mas assim, não é que eu não goste disso, eu aprendi isso indo aos museus.

P 7, 33 anos.

[...] É lógico. Talvez, não sei se ajuda, porque a gente ia, pelo menos sabia o que tinha dentro e o que não podia. Já sabia as regras. Acho hoje é mais gostoso de entrar, você vai porque você quer.

P 12, 26 anos,

Percebemos, então, que a ida freqüente ao museu contribuiria para a efetivação de uma aprendizagem corporal em relação ao seu espaço e às suas regras, promovendo a plena compreensão de seus códigos, ritos específicos, ou seja, a compreensão da constituição dessa instituição como um “conteúdo sociocultural”. Nesse sentido, ganha destaque também a dimensão do tempo para a apropriação do museu. Muitas professoras, tanto no momento em que falavam da possível realização da visita com seus alunos, como no momento em que descreviam uma visita efetivamente realizada, destacaram a importância do tempo, de um tempo didático que seria muito importante para que fossem atingidos os objetivos da visita. Elas refletiram sobre o uso que fizeram ou que fariam do tempo na realização das visitas.

Ratificamos, ainda, com relação a essa questão de o museu como um “conteúdo sociocultural”, que a auto-avaliação de algumas professoras quanto à necessidade de se capacitarem antes de fazerem uma visita, revela uma postura de insegurança, de talvez ainda não ter construído o pleno conhecimento do “conteúdo sociocultural” e indica as relações de poder que vivenciaram tanto na experiência escolar como na vivência ou não- vivência com os museus.

Elas percebem que sua própria história de vida as impediu de melhor se relacionarem com os museus. Foi, então, na busca dessas “lacunas”, que elas construíram essa representação social do museu como um conteúdo sociocultural, pois, para elas, existem ainda elementos que as fazem questioná-los para melhor compreendê-los. Revelam, assim, a condição psicossocial da noção de representação social sobre determinado objeto, que é construída pelas marcas sociais das experiências de cada indivíduo e por uma atividade cognitiva particular deste. Nesse sentido, mesmo não tendo oportunidade de conhecê-lo em seus diversos aspectos, ainda assim as professoras constroem uma definição própria a partir de sua vivência social.

Gostaríamos de destacar, por fim, um outro elemento que denota a construção da representação social do museu como um conteúdo sociocultural. Esse elemento foi a clara colocação da professora sobre o museu como um lugar “centralizado” (situado no centro do poder), ao observar o aspecto de sua localização na capital e sua quase que inexistência em cidades menores.

A minha questão porque, como os tea(tros), os museus, são mais concentrados, são muito concentrados naquela região, no centro de Recife. Então, pra quem mora nas redondezas eu acho extremamente complicado. E as cidades menores não têm...

P 2, 28 anos.

Essa observação nos remete à discussão, apresentada no início desta seção, sobre as relações de poder e saber, relacionadas ao papel dos museus na sociedade. Essas relações dizem respeito à seleção e à distribuição de saber entre as classes sociais, como também às condições sociais de acesso a ele. Sobre essas condições sociais, as professoras nos indicam que, tendo o museu essa “natureza sociocultural”, seu o entendimento acerca dele não se

limitaria apenas à vivência de seu espaço específico, mas, ao próprio acesso, a tudo que é necessário mobilizar para se poder chegar a ele.

Na perspectiva de Charlot (2000), o museu poderia ser considerado como um objeto-saber, ou seja, um lugar onde um saber, ou vários saberes estão incorporados. Poderíamos, então, analisar a representação das professoras associando as dimensões epistêmica, identitária e social com o saber que esse autor propõe, para, enfim, analisar a noção de “conteúdo sociocultural” que constituiria a representação em questão.

Segundo esse autor, a dimensão epistêmica diz respeito à apropriação que o sujeito desenvolve em relação a um saber-objeto, que o faz denominar esse saber como um ente em si, usando uma linguagem. Sob um outro aspecto, essa dimensão epistêmica se apresentaria na forma como, para ser apropriar do museu, as pessoas deveriam desenvolver atitudes adequadas: aprender a seguir regras, aprender a se deslocar, aprender a interagir com as outras pessoas que estão no museu etc. Essa dimensão se amplia ainda mais quando o autor se refere à dimensão de identidade, pois a apropriação de um saber passa também por questões identitárias: “aprender faz sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às concepções que tem do mundo, dos outros e de si mesmo”(CHARLOT, op. cit p. 72). Já a dimensão social enfatizaria que a relação com o saber é, antes de tudo, uma relação social e, portanto, remete a questões de posicionamento social dos indivíduos como também a sua articulação e inserção em outros campos sociais, para além da mera origem social.

Podemos dizer, então, que a partir da ótica de Charlot, as professoras formariam essa representação do museu como um “conteúdo sociocultural”

porque, inicialmente, buscaram se apropriar deles de maneira peculiar, o que nos leva aos processos de objetivação e ancoragem. Elas também reconhecem o museu como tal porque com ele estabeleceram uma relação identitária. As histórias de vida delas, marcadas pela presença relevante ou não dos museus, tanto no seio familiar como no âmbito escolar, as expectativas que têm como professoras para incluírem o museu em suas práticas, seja pelo viés de sua atuação profissional, seja em relação à resposta dada por seus alunos durante ou após uma visita, revelam a participação dos museus nessa relação identitária.

Já a dimensão social da relação com saber estaria presente nas representações das professoras a partir da compreensão de que o museu estaria inserido num campo de forças sociais que dizem respeito à seleção e à distribuição de saber entre as classes sociais, como também às condições sociais de acesso a ele.

Nesse sentido, vemos ainda a importância dos campos de saber, que na visão das professoras, estariam representados no museu. Seriam eles a história, a memória e a arte.

Para cada um deles, as dimensões epistêmica, identitária e social, se constituiriam de maneira a revelar a apropriação por parte das professoras dos conceitos específicos desses domínios de conhecimento; a identificação das professoras com esses campos, ou seja, gostarem ou não dos temas história, memória e arte; terem vivenciado com menor ou maior intensidade relações mais próximas com esses campos, seja na família, na escola ou em outros espaços de aprendizagem. Reconhecer, por fim, debates teórico-metodológicos que se travam internamente nessas áreas específicas. Esses

aspectos podem nos indicar, portanto, elementos de apropriação do museu como um conteúdo sociocultural, ou seja, os elementos que fazem as professoras construírem a representação dessa instituição numa perspectiva imaterial que precisaria ser melhor compreendida por elas.

4.5- “... ele também não é lugar da arte?”: representação do museu como lugar da arte.

Desde a análise do TALP a palavra “arte” foi mencionada pelas professoras denotando uma forte ligação com a dimensão afetiva da aprendizagem e com o tipo de vivência que as professoras estabelecem com o museu. A referência à arte foi trazida por poucas e em frequência mais baixa quando comparada a outros. Inferimos assim, que a representação do museu como lugar da arte se apresentaria como um elemento periférico das representações das professoras. A referência à arte parece indicar, no entanto, o fato de ela proporcionar um relacionamento menos tenso entre as professoras e o museu.

Como já foi dito, ao reconhecer a história como a área de conhecimento preponderante dentro dos museus, o processo educativo promovido pelos museus se caracterizaria por aspectos mais formais, centrados nos conteúdos e na transmissão destes. Quando se referem à arte, porém, as professoras indicam que esta estaria associada a uma postura mais livre frente aos objetos, cuja ênfase estaria no desenvolvimento de associações mais subjetivas de observadores e observadoras. Mesmo com essa diferenciação, vimos, em algumas falas, que a arte, enquanto conhecimento existente nos museus, estaria “a serviço da história”, de modo que as obras de arte seriam “retratos

históricos” que exprimiam uma perspectiva histórica dos artistas e um outro jeito de se “contar histórias”. Isso reitera a condição da história como elemento estruturante das representações sociais da professoras sobre o museu. Essa condição “contamina”, de certa maneira, os outros conhecimentos passíveis de serem reconhecidos como fazendo parte do museu. Denota também que, na compreensão das professoras, a obra de arte é social, ou seja, traz, de alguma maneira, questões sociais, religiosas ou políticas de uma época (LEITE 2004, p105 apud LEITE 2005, p.25).

Primeiro, obras de arte. As obras de arte refletem muito do que está sendo vivido, do que o artista está querendo passar sobre aquela época, sobre aquele momento. Muitas obras são retratos históricos realmente. Ele (o artista) tem uma intenção de provocar uma situação, de provocar uma informação daquele momento dele.

P1, 30 anos.

Eu digo assim por experiência. Quando eu fui no museu “Y” mesmo, tinha algumas questões assim: a gente foi ver uns quadros, uma obras ali. Então, tinha um histórico que talvez assim, no dia-a-dia, talvez a gente não parasse para entender.

P 2, 28 anos.

Ah! Acho que sempre aprendem alguma coisa da história ou história da arte. Quando eu fui na exposição do impressionismo, eles aprenderam qual era a época daquela sociedade...

P 6, 26 anos.

Nessa perspectiva, Silva (2004) acrescenta-nos que, durante o movimento da Escola Nova, a arte nos currículos escolares aparecia mais como uma atividade integrativa para expressar ou fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de Geografia e Estudos Sociais, ou seja, como um suporte mais agradável para ajudar na compreensão dos conteúdos dessas outras

disciplinas. Anos mais tarde, esse conceito de arte como “atividade” vai ser retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Segundo Silva (2003), a Educação Artística, como ficou chamada, integrava a área de Comunicação e Expressão no currículo de 1ª a 8ª séries como um suporte para a aprendizagem das outras áreas.

Essa prática no seio das escolas atuais ainda é um tanto presente e pode, muito provavelmente, influenciar no conceito de arte que as professoras têm e, conseqüentemente, no reconhecimento do museu como lugar da arte.

Algumas outras falas, entretanto, demonstram a autonomia da arte como um conhecimento alocado dentro dos museus. Nesse sentido, as experiências anteriores das professoras com museus específicos de arte parecem ter influenciado a construção dessa conotação do museu como o lugar da arte. A respeito disso, as falas das professoras nos trazem algumas indicações:

E também, a outra parte do museu que eu já vi foi para exposições de arte. De pintura de quadro, de peças artísticas.

P4, 27 anos.

Então, assim, depende do enfoque que a gente vai dar ao museu, eu ia trabalhar, ou numa forma ou de outra. Porque eu só vi essas duas formas (histórica e artística) pra museu, também, né? Porque se eu visse outra (Grifo nosso).

P 6, 26 anos.

A primeira vez que eu fui ao museu foi durante o curso de Pedagogia. Aí, a gente viu a exposição [...] Inclusive ele pediu pra que a gente escolhesse, porque tinha vários quadros, várias esculturas... Aí ele pediu pra que a gente escolhesse aquela que falava, assim, alguma coisa, que tocava alguma coisa na gente.

P 8, 27 anos.

Percebemos, assim, a importância das escolas de formação ao desenvolverem trabalhos específicos no campo da arte. Esses trabalhos contribuíram para ampliar a visão das professoras sobre museu também como um lugar de se ter contato com as expressões artísticas. Leite (2005) denominaria como um espaço para desenvolver uma “experiência estética”.

Então, como lugar da arte, o museu teria uma função mais estimuladora da subjetividade dos sujeitos:

Levando, assim, pra questão de obras de arte, além de uma história, tem um sentimento da pessoa que fez aquilo, não é?

P8, 27 anos.

Poderia, portanto, utilizar outros meios comunicacionais para interação entre o público e a instituição, para além da exposição de objetos. Como um lugar da arte, o museu seria um espaço mais interativo, que promove uma maior aproximação das pessoas tanto com a exposição como com os outros visitantes.

Como, por exemplo: eu estava vendo: No Museu “W”, as pessoas vão pra ver os animais e acabam fazendo piquenique, fazendo outras coisas. Porque também não vão pra o museu pra fazer... sei lá... uma roda de amigo, uma conversa, um sarau, uma leitura de poemas, né?

P6, 26 anos.

É necessário destacar, com relação à ênfase dada às questões mais subjetivas, que no próprio seio da constituição do campo específico da arte existe um debate sobre o seu conceito e este tem, ao longo do tempo, sido modificado, ora dando destaque às questões mais subjetivas, ora destacando as questões mais técnicas. Leite (op. cit) diz que o conceito de arte está em

construção permanente e cita a perspectiva de Mário de Andrade (s.d, apud LEITE: 2005, p.20), segundo o qual o principal valor da arte reside em que ela pode ser, ao mesmo tempo, obra de sentimento e expressão. Para Herbert Read, outro artista, o objetivo da arte consistiria na comunicação do sentimento (LEITE: op. cit).

Reforçando esse debate sobre os aspectos subjetivos da arte, Silva (2003) destaca nesse movimento que a noção de “livre-expressão” no campo da arte vai ser desenvolvida em diferentes momentos da história dela e de sua relação com a educação, principalmente aqui no Brasil. A idéia de “livre-expressão” se origina no Expressionismo e a ligação com a educação é feita por meio da tese de que a arte teria como principal objetivo permitir que a criança expresse seus sentimentos e, ainda mais, de que a arte deveria promover experiências terapêuticas. Nesse sentido, a escola americana é bastante influenciada pela Psicologia, disciplina que viu a arte como elo vinculador entre os processos afetivos e cognitivos.

O movimento Modernista de 1922, norteado pelo princípio da busca da liberdade e do rompimento com o tradicional, irá refletir também essa perspectiva, valorizando a arte infantil, o que repercutiu também no movimento escolanovista através de reformas de ensino. Nas décadas de 40 e 50 do século XX, foram criadas as Escolinhas de Arte nas cidades do Rio de Janeiro e do Recife. Nesse movimento, também ganham destaque as proposições da “livre-expressão” e do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Nos anos 60 e 70 do século XX, a arte tomará a forma de expressão crítica da ordem social e política, sendo reprimida no Governo Militar. Trouxe, então, no seu bojo a conotação de “livre-expressão” numa outra perspectiva: a de poder

se libertar de governos e políticas sociais *repressoras*. A “livre-expressão” seria a maneira de denominar a liberdade de expressão da própria condição humana oprimida, em meio a condições adversas, não se restringindo a um campo específico de conhecimento, mas à própria vida.

Vemos, então, que essa conotação de “livre-expressão” tem marcado presença preponderante na concepção de arte e no seu ensino e assim pode, muito provavelmente, subsidiar a visão que as professoras têm da relação entre a instituição museológica e a arte. O museu como lugar da arte seria, então, um lugar de “livre-expressão” para os sujeitos buscarem significados diversos de suas subjetividades e das subjetividades dos artistas.

Diante do exposto, acrescentamos a discussão que foi iniciada a partir da categorização das palavras do TALP; essa categorização, como vimos, se direcionou para uma classificação artístico-afetiva. Nessa discussão, poderíamos ainda incluir a conotação de lazer apresentada pelas professoras durante as entrevistas. Embora não estando nitidamente ligados, os conceitos de arte e de lazer se aproximam na fala das professoras pela marca da liberdade e do relaxamento. Já foi dito que, quando se referem à arte dentro dos museus, existe a apresentação de uma postura mais livre frente aos objetos. Em outros momentos, ao enfatizar essa postura mais livre, há denominação de uma postura de relaxamento.

Mexe comigo, mas, ao mesmo tempo, pra mim é... Tem momentos... que é um momento de relaxamento mesmo. De ir, poxa, sabe, de curtidão, de olhar, de ver, de ficar imaginando como deveria ter sido a vida daquela época, sabe.

P 11, 30 anos.

Porém, esse “relaxamento”, ou lazer no seu sentido de fruição desenvolvida num tempo livre, ainda pode ser melhor entendido quando algumas professoras fazem uma certa diferenciação entre um lazer erudito e um lazer de massa. O museu, para elas, seria o representante de um lazer erudito. Essa conotação chega até a ser justificativa para incentivarem os seus alunos a visitarem museus, como é exemplificado nas falas abaixo:

Eu divulgo muito entre os alunos... eu divulgava muito, esse ano até que... mas no ano passado os meninos visitaram muitos museus. Chegava o final de semana, eu dizia: “Olhe, no lugar de ir a uma praia, de ir a um “parque aquático”, de ir ao um “shopping”, convida os pais pra irem ao museu. Aí, eles iam. Tinha aluno que ia: “Tia eu vi tal museu, tal museu”.

P 11, 30 anos.

Meu objetivo é que eles tenham um pouquinho de capital cultural, pegando Bourdieu, já que é... Ah! A mãe e o pai levam o menino pra o museu, eles já dizem: “se é pra sair, vai pro parque, vai pra praia, vai pra qualquer outro lugar menos pra museu...”

P12, 26 anos.

Essa diferenciação entre um lazer erudito e um lazer de massa nos remete ao próprio conceito de lazer atrelado ao de ócio que tem sido discutido em diferentes áreas das ciências humanas. Para a sociologia do turismo, o conceito de lazer só ganha corpo quando há uma separação ente a casa e o trabalho, principalmente quando da Revolução Industrial surge a necessidade de se recompor as forças de trabalho através de um tempo livre.

Posteriormente, o lazer será caracterizado como um bem de consumo surgindo, assim, a atividade turística. Mas, por que ir a um museu, para as professoras, é visto como um lazer erudito contrapondo práticas que parecem ter uma conotação mais secundária na hierarquia de lazer? A arte talvez explique

essa constatação. Desde os gregos, a arte se constituiria numa atividade contemplativa e o museion (museu) era então o local privilegiado para a mente repousar e onde o pensamento profundo e errativo, liberto dos problemas e afeições cotidianas, poderia se dedicar às artes e às ciências (SUANO,1986). Essa atividade contemplativa teria o fim último de, ao pensarem livremente, os dirigentes da pólis decidirem os rumos da sociedade. Bourdieu (1996), ao estudar a constituição do campo da arte, vai retratar esse movimento de controle da arte por grupos dirigentes dominantes e enfatizar que ela chegará até a ser elemento de diferenciação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Por analogia, poderíamos dizer que, quando as professoras justificam a importância dos museus sob a diferenciação entre o lazer erudito e lazer de massas, essa instituição estaria numa escala privilegiada por promover um relaxamento da mente, enquanto as outras práticas sociais desenvolveriam mais o relaxamento do corpo, o que para elas estaria numa escala mais inferior. Daí, seria melhor falarmos em diferenciação entre um lazer da mente e um lazer do corpo, do que entre o erudito e o de massa, uma vez que, como já havíamos comentado em uma outra parte do texto, a partir dos dados, o museu não foi visto fortemente como um espaço de lazer nos moldes que tem sido proposto pela indústria cultural. Então, não poderíamos utilizar o termo “massa” adequadamente com relação ao sentido que as professoras apresentaram.

Talvez, haja conflito no reconhecimento do museu como lugar da arte, apresentando-se como um espaço mais livre, em detrimento do reconhecimento do museu como lugar da história, o que seria sua representação principal. Assim, o museu não seria visto como um espaço para relaxar, de lazer, porque, como percebemos, é grande a força da escola na construção das representações

sociais das professoras sobre o museu, tanto enquanto alunas, como enquanto profissionais. E, mais ainda como profissionais, porque lidam com o conhecimento diariamente e são constantemente impelidas a darem conta da transmissão de um currículo formal que, muitas vezes, dá ênfase aos aspectos cognitivos ou aos conteúdos conceituais e factuais em detrimento dos conteúdos atitudinais.

“Poxa, ó, imagina que perna grossa, como doía.” Como os detalhes eles pegam! Incrível como pegam e depois saem... Mas, no geral, tudo o que tem lá numa seqüência mais organizada não tem, O que fica no final é um ou outro detalhe ou um outro assunto específico que sai dizendo. Aí, legal depois quando um diz o que foi, a gente faz uma apresentação aí: Ah! Eu me lembrei disso, eu me lembrei daquilo, isso também ajuda. Mas, no geral ...

P 12, 26 anos.

Nesse sentido, o museu é visto predominantemente como mais um recurso para se atingir a meta de transmissão desses tipos de conteúdos, para “ilustrar” ou complementar o ensino desenvolvido em sala de aula, do que um espaço mobilizador de aprendizagens diferenciadas não restritas aos aspectos eminentemente cognitivos.

Porque eu acho que é questão de tempo e de interesse. Na escola há mais uma cobrança, você quer mostrar, você quer trabalhar, enriquecer sua aula. Então, você vai atrás, mostra coisas do passado, principalmente, e até futuristas porque tem coisas que são até futuristas. Mas, na minha vida pessoal, eu ainda não vi a necessidade de ir até o museu.

P10, 34 anos.

Essa forte presença da escola na construção das representações sociais das professoras também nos revelou a dicotomia entre a posição profissional e a posição pessoal das professoras ao se relacionarem com o museu para, assim, formarem as suas representações.

É porque eu acho que, sem ser professora, eu acho que eu preciso ir porque das vezes que eu fui ...[...] Eu sinto necessidade de ir pra, pra relaxar, pra conhecer assim, sem compromisso também. Eu acho que era isso, também, de ir também sem essa preocupação, de ir mesmo pra uma atividade lúdica também.

P 4, 27 anos.

Comum, muito comum, necessária no cotidiano da escola. Claro que... não, eu não visitei (fora do cotidiano da escola). Justamente por já ir, tantas vezes, que eu já conheço todos os espaços que eu não vou.

P 9, 32 anos.

Ela é rara e é comum, ao mesmo tempo. Rara na minha vida particular enquanto cidadã [...]. Era comum. Comum, indo com a escola em que trabalho, e rara indo sozinha. Por interesses particulares é raro.

P10, 34 anos.

Sob a égide profissional, o museu é mais visto como um recurso ou como um espaço educativo enfatizando mais os elementos cognitivos da aprendizagem. Já numa perspectiva pessoal, essa instituição é vista como tendo uma função de provocar situações mais agradáveis em relação ao conhecimento, sem o compromisso de se atrelar à mera transmissão de conteúdos de algum campo específico de conhecimento.

Se levarmos novamente para o âmbito da diferenciação entre lazer e tempo de trabalho, talvez o museu não seja visto como um lugar de lazer porque a relação predominantemente estabelecida pelas professoras com o museu está fortemente marcada por sua atuação profissional, e, também, pelo quase não-reconhecimento da arte como um campo específico de conhecimento, para além da conotação de “livre-expressão”. Provavelmente, se houver o reconhecimento da arte de forma diferente, uma outra representação do museu como lugar da arte se configuraria.

Para finalizar nossa análise, relativa a compreensão das professoras sobre o museu, gostaríamos de destacar que as representações identificadas apontaram as dimensões material e imaterial. Como lugar da história, da memória, da arte e como espaço educativo, o museu é destacado sob a égide de sua materialidade e de sua espacialidade num contexto social específico, ou seja, revela-se como um objeto palpável, tangível. Nessa perspectiva, representaria também um patrimônio material. Como um conteúdo “sociocultural”, o museu apresenta-se agora em sua dimensão imaterial, como expressão de algo representativo de uma construção intelectual e social que está por se definir mais claramente. Ele é, assim, mais abstrato e intangível, aproximando-se então, da representação de um patrimônio imaterial.

Diante do exposto, podemos ainda dizer que as representações apreendidas revelam uma conotação do museu como sendo uma instituição plural na qual diversas perspectivas podem ser vislumbradas, analisadas e vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto aluna, visitei um único museu quando cursava a graduação em Pedagogia. Foi uma experiência marcante, pois, contribuiu para reforçar a importância que já atribuía a essa instituição, apesar de ter dela uma visão que, de resto, é a da maioria das pessoas: enxerga o museu como um prédio imponente, difícil de ser transposto.

Enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e das classes de Alfabetização da Educação Infantil, entretanto, procurava sempre não perder a oportunidade para visitá-los. Confirmando algumas práticas da relação museu–escola, tentávamos, com a visita, ilustrar ou complementar estudos feitos na sala de aula, ou, ainda, vivenciávamos esse momento como algo agradável de ser feito com nossos alunos, independentemente do conteúdo a ser trabalhado. A marca principal de nosso contato com o museu, porém, era a do deslumbramento/contemplação, o que, provavelmente, reduziu todas as possibilidades que poderiam ser alcançadas num contexto educativo da relação museu-escola.

Também tivemos oportunidade de, no ano de 2001, vivenciar um processo de formação continuada sob temática “Educação Escolar, Cultura e Cidadania”, no qual foi inserida a visita a um museu. Essa experiência teve desdobramentos em nossa prática pedagógica na sala de aula e, até hoje, ressoa em algumas de nossas convicções em relação à parceira museu-escola.

Esse, então, foi o olhar prévio, desde a escola, que possuíamos para problematizar a nossa pesquisa: nossas próprias inquietações, a observação e a escuta das experiências de nossos(as) colegas, do contato que tinham com o museu ou ao falarem das justificativas que os(as) mantinham longe dele. Faltava-nos, então, investigar o que passava ao lado dos museus.

Constatamos que o estudo sobre concepções e práticas museais apontou a preocupação com a capacitação dos professores para compreender a dinâmica dos museus e o trabalho pedagógico com os bens culturais. Observamos, porém, que os estudos tinham por foco questões mais de ordem prática da relação que o professor estabelece com o museu, bem como davam destaque ao papel do professor como um “artífice”, “animador” ou “multiplicador”, responsável pela sensibilização do educando para as ações de preservação do patrimônio cultural. A visão do(a) professor(a) que emergia daí era de um(a) educador(a) entendido(a) como mero comunicador dos conhecimentos que os museus queriam transmitir e não como construtor de um conhecimento próprio formado na experiência dele(a) junto com seus(suas) alunos(as) e os museus.

Nesse sentido, buscou-se, com essa pesquisa, trazer subsídios para a compreensão de como professores(as) concebem a relação museu-escola, enfatizando quais representações sociais esses profissionais formam sobre a instituição museal. Buscou-se analisar, então, como pensa esse sujeito que, inserido em demandas sociais e profissionais específicas, as do ensino público brasileiro, por exemplo, compartilhou e compartilha visões e experiências de “diálogo” ou de “não diálogo”, como nos diz Freire (1996), com o museu.

A questão de fundo de nossa pesquisa demandou delinear qual a relevância que professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental atribuem ao museu ao integrá-los ou não a sua prática. Por esse motivo, escolhemos como aporte teórico a teoria da representação social. As representações sociais constituem-se em um saber social prático que, construído e partilhado nas vivências cotidianas, trazem para nós indícios de um conhecimento que foi produzido por pessoas que tiveram experiências diversificadas com o museu, tendo acesso a uma série de suportes de discursos que forneceram elementos simbólicos para pensar e agir com e nos museus de uma forma peculiar. Em suma, compreender as representações sociais dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o museu foi tentar traçar também um caminho específico de percalços e êxitos que são experimentados pelos(as) mesmos(as) em busca de uma resignificação de saberes e da construção de uma educação emancipatória do e para o indivíduo.

Os achados de nossa pesquisa apontaram para o reconhecimento do museu por parte das professoras como uma instituição plural onde diversas perspectivas podem ser buscadas. A explanação dessas perspectivas não destituiu o poder que o conhecimento histórico tem de ser uma “lente”, por excelência, que as professoras utilizam para enxergar as ações e os objetivos do museu. A história se apresentou, assim, como um elemento central estruturante da representação das professoras, a despeito também de outras áreas de conhecimento que as mesmas apontaram que estariam inseridas nos museus.

A pesquisa constatou ainda a predominância da perspectiva positivista da história como sendo aquela que representaria os museus. Isso denota a compreensão do museu como guardião de um patrimônio estático que deve ser contemplado e preservado. As professoras demonstraram também possuir uma perspectiva cultural associada ao conhecimento histórico, trazendo, assim, a indicação de que existem prenúncios de uma transição em curso em relação aos objetivos do museu enquanto instituição guardiã do patrimônio. Nesse sentido, o patrimônio é ressignificado, passando a ser entendido como algo cultural que representa os modos de ser e de fazer das pessoas. Nessa ótica, os museus promoveriam reflexões mais qualificadas sobre a vida social das pessoas.

Nessa mesma linha, observamos a memória como um outro elemento importante de interpretação das professoras sobre o museu. A memória aparece, de um lado, bastante associada ao conceito de história. Por outro lado, a representação da memória das professoras indica elementos de compreensão mais subjetivos que extrapolam a idéia de cultura como algo representativo de um grupo homogêneo, incorporando elementos da diversidade.

Esses dados nos indicam a relevância e a pertinência de se incluir mais sistemática e profundamente as temáticas da história, da memória e do patrimônio no cotidiano do ensino de história para as séries iniciais. De modo que, assim, busque-se uma formação de professores(as) em cursos de Pedagogia que tente romper com uma cultura já instaurada no seio tanto das escolas de formação como das escolas da educação básica. Essas últimas têm insistido em hierarquizar as disciplinas a serem estudadas, supervalorizando as

áreas da língua portuguesa e da matemática, por vezes, em detrimento da área das ciências humanas, em particular da história. Queremos chamar atenção para o fato de que cada uma dessas áreas tem seu lugar de importância na construção global do conhecimento dos alunos e, assim, não deveriam ser protagonistas desse conflito. Daí nossa posição sobre a importância de, cada vez mais, buscarmos desenvolver um olhar e uma atuação interdisciplinar sobre a realidade como um todo e sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Esse trabalho sistemático sobre questões específicas das temáticas da história, da memória e do patrimônio pode, provavelmente, contribuir para a construção de novas e diversificadas elaborações sobre o museu, como também para a própria formação interdisciplinar desses(as) professores(as).

O próprio espaço dos museus nesse contexto pode ser também um espaço formador, pois, como destacam Meneses (2000) e Ramos (2004), os museus têm sido, ao longo dos anos, um espaço onde se têm discutido as especificidades do bem cultural, da cultura material e, conseqüentemente, da história, da memória e do patrimônio.

O museu revelou-se, nas falas das professoras, também como um espaço formador, a partir da identificação da representação do museu como um conteúdo sociocultural. Nesse sentido, admitimos que conhecê-lo mais profundamente constitui matéria fundamental para a visão que as professoras constroem sobre a cultura e a sociedade. Com esse dado, as professoras apontaram para a importância de se instaurar um contato mais direto entre a escola e museu a partir da formulação de políticas públicas educacionais, nas quais se estabeleça uma parceria entre as Secretarias de Educação e a de

Cultura, incluindo-se outras instituições de formação de professores, tais como as universidades e outros centros de pesquisas e extensão cultural.

As professoras representam ainda o museu como um espaço educativo. Percebemos que existe uma forte influência da escola nessa representação. Vimos que é a partir das experiências que viveram ou vivem com e nas escolas que as professoras interpretam algumas ações dos museus. Nessa interpretação, elas destacam os pontos em comum entre essas duas instituições e avançam ainda para outros nos quais percebem uma ação educativa por parte dos museus mais autônoma. Elas estabelecem uma distinção dos modos próprios de ser e de atuar com e no museu, enfatizando o seu papel de espaço de socialização diferente da que é realizada na escola.

O museu com um espaço educativo autônomo em relação à escola, ainda na visão das professoras, seria um local relevante para o desenvolvimento da educação patrimonial. A compreensão das professoras sobre a educação patrimonial não pôde ser adequadamente explorada, devido ao fato de este não ser o foco de nossa pesquisa. Pudemos, contudo, perceber que, apesar de existir uma conotação de educação patrimonial mais aproximada de uma ação educativa preservacionista, conforme Amorim (2004) constatou em sua pesquisa com professores de História, as professoras demonstraram estar num momento de transição de sua compreensão sobre essa ação educativa. Elas indicaram que a educação patrimonial desenvolvida pelos museus também tomaria o patrimônio como um “conhecimento-meio”, provocador de reflexões e questionamentos, e estimulador dos alunos na sua própria identificação com e no processo histórico.

Percebem-se, aqui, bases sólidas e frutíferas para se desenvolver um trabalho formativo sobre que papel a educação patrimonial pode desempenhar no contexto da relação museu-escola.

O reconhecimento do museu como um espaço educativo, com forte influência da escola, traz à tona ainda a necessidade de que se realizem estudos que investiguem o uso de novas linguagens e tecnologias no ensino de História, pois as professoras destacaram a relevância que dão aos museus como sendo um recurso e/ou espaço de que dispõem para explorarem a linguagem visual e a dimensão concreta dos elementos da história, com vistas a formar um novo modo de olhar e compreender o processo histórico.

A arte aparece também como um outro suporte na formação das representações sobre o museu. Ela revela-se como um conhecimento que abre vias para um maior acesso das professoras na sua relação com essa instituição. Por denotar uma maior liberdade na ação das professoras frente às exposições museológicas, como também por proporcionar a constituição de aprendizagens mais subjetivas, a arte parece ser um elemento que apresenta maior segurança para as docentes estabelecerem um contato com os museus.

Como área de conhecimento, a arte também tem sido, ao longo dos tempos, secundarizada na formação de professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, vê-se a importância de serem realizados processos formativos que incluam a temática da arte como integradora na formação dos(as) profissionais que atuam nesse nível de ensino.

A pesquisa nos indicou ainda a necessidade de se analisarem mais profundamente alguns suportes de discursos em que circulam conceitos e imagens sobre o museu que podem influenciar nas representações sobre essa

instituição. Um dos suportes que foi apontado nas falas das professoras foi o livro didático. Bittencourt (1993) destaca que, antes mesmo de ser uma seleção organizada de conteúdos escolares, os livros didáticos têm sido orientadores do planejamento e da prática pedagógica dos professores. Representam também uma cultura específica que é construída ao longo dos tempos na interação que professores e alunos estabelecem ao usarem o livro didático na sala de aula. Assim, analisaríamos em que nível as professoras utilizam o livro didático como elemento cultural para a interpretação do museu.

Os elementos da prática apontados pelas professoras revelam uma tensão entre as representações que foram construídas sobre o museus e suas práticas concretas de contato com essas instituições. Apontam, então, para uma frente de trabalho que destaque os possíveis saberes que são construídos pelas professoras enquanto estratégias que as mesmas elaboram durante o planejamento, a realização e o retorno das visitas à instituição museológica.

Por fim, gostaríamos de destacar ainda que, assim como as professoras reconheceram o museu como uma instituição plural, a presente pesquisa muito provavelmente não pode dar conta de todas as perspectivas e de todas as possibilidades que os dados nos indicaram. Esse fato endossa, então, o caráter inacabado desse estudo e nos faz o convite para, possivelmente, realizar um retorno a algumas questões que porventura não tenham sido exploradas adequadamente na circunstância histórica e específica da realização da pesquisa, como também um direcionamento para outras questões que não puderam ser contempladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Souza. **Representações sociais das professoras sobre o sucesso e o fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

ABREU, Regina. **Memória, História e Coleção**. In: BRASIL, MInc- IPHAN. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Volume 28, Rio de Janeiro, 1996.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 316 p.

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das Representações Sociais**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. AB Editora: Goiânia, 1998.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Por que visitar museus?** In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1998. 175 p.

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Desafios da relação museu-escola**. In: Revista Comunicação e Educação. Eca/USP. Ed. Moderna. Ano III- nº 10 set/dez – 1997.

_____ **O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciências e de arte**. História, Ciências Saúde - manguinhos, v.12 (suplemento), p.31-53, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/02.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2005.

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. Museu: espaço educativo, lugar de memória. In: **Presença pedagógica**. Editora Dimensão, v.4. n.23, set/out. 1998.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000,.

_____ Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em aberto**, Brasília, ano 14, jan/mar. 1994. p. 60-77.

AMORIM, Alexandre Alves. **Educação patrimonial e patrimônio: as Representações sociais do Professor de História do Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª série, das redes municipais do Recife e do Cabo de Santo**

Agostinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

AMORIM, ROSEANE. **As implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a prática pedagógica dos professores de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

ARAÚJO, Ewerson Melquiades. Concepções de ensino de História dos professores das séries iniciais da escolarização. **Anais Eletrônico do XVI EPENN**, 2003.

ARISTIMUNHA, Cláudia Porcellis; DEBOM, Rosângela Guimarães. **Uma tentativa de aproximação Museu e Escola: O Museu Universitário da UFRGS.** Disponível em: www.ufop.br/ichs/perspectiva/anais/GT1604.htm. Acesso em: 17 ago.2003.

AVANCINI, Elza. Ensino de história: Perspectivas e tendências. In: **Agora.v.4**, n.1/2(jan/dez) Santa Cruz do Sul. Editora Unisc, 1999.

BARBUY, Heloísa. **Entendendo a sociedade através dos objetos.** In: OLIVEIRA: Cecília Helena de Salles (org). **Museu Paulista: novas leituras.** São Paulo: Museu Paulista da USP, 1995, p.17-23.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.**Lisboa: edições 70, 1979. 255p.

BARRETO, Margarita. **Os museus na atualidade.** In: BARRETO, Margarita. **Turismo e legado cultural**, São Paulo: Papirus. 2000. 96 p.

BARROSO, Vera Maciel. A função social dos Museus Históricos. In: **Ciência & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação**, Ciência e Letras, Porto Alegre, n.27, p.91-101, jan/jun. 2000.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & STEPHANOU Maria. **Ensino de História e Educação Patrimonial: Memória Açoriana.** In: PADRÓS, Enrique Serra (org) **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar.** Porto Alegre: EST, 2002. 257 p.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos Básicos.** In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula:conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. 216 p.

BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. In: BITTENCOURT, Circe. (org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. 175 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado, São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, José Neves. Os museus de história têm futuro? BRASIL, MInc- IPHAN. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Volume 28. Rio de Janeiro, 2002.

BOSI, Ecléa. **Os espaços de Memória**. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003. 484 p.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 219 p.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A escola conservadora e a reprodução do capital cultural** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes: 1999.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes: 1999.

_____. **Reprodução cultural e reprodução social**. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia da trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva: 1998.

_____. **As regras da arte**. 6.ed. gênese e estrutura do campo literário. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **Amor pela arte: os museus de arte na europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003. 242 p.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMARGO, Célia Reis. **Os centros de documentação das Universidades: tendências e perspectivas**. In: SILVA, Zélia Lopes. **Arquivos, Patrimônio e Memória: Trajetórias e Perspectivas** - São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. 154 p.

CANCLINI, Nestor García. O patrimônio Cultural e a construção imaginária do Nacional. In: **Revista do Patrimônio Histórico Nacional**, Brasília, n.23 p.95-111,1993.

CARVALHO FREIRE, Eleta. **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

CARVALHO, Maria do Rosário. **O construto das representações sociais: Implicações Metodológicas**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2001.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Viera Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001. 282 p.

CORSINO, Célia Maria. Revitalizar os museus: como por quê? In: **Ciência & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação**, Ciência e Letras, Porto Alegre, n.27, p.91-101, jan/jun. 2000

COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador. **As representações sociais dos professores sobre o uso do computador na Escola e sua repercussão na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13 nº25/26, p.265-276, set/92 ago/93.

DOISE, Willem. **Atitudes e representações sociais**. In: JODELET, Denise(org). **Representações Sociais**. Lílian Ulup (trad.) Rio de Janeiro: edUERJ, 2001.

FARIA, Margarida Lima de. Educação – Museus. **Boletim do Instituto de Investigação Científica Tropical**. Projecto: Museus e Educação.Lisboa. jul. 2000.Disponível em: www.cm-oeiras.pt/Boletim/2001/12/cultura.hlt Acesso em: 01 de agosto de 2003.

FARR, Robert. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra.(orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 324 p.

FLACH, Ângela. et al. **Preservação da memória: possibilidades de ensino de História no Centro de Documentação da AIB e PRP**. In: In: PADRÓS,

Enrique Serra. (org) **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre, EST, 2002. 257.p

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13 nº25/26, p.265-276, set/92 ago/93.

FILHO, Edson Alves de Souza. **Análise de Representações Sociais**. In: SPINK, Mary Jane (org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo. Brasiliense. 1995 pp.19-72.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Beatriz. **Encontro Museu/escola: o que se diz e o que se faz**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: PUC, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Memória histórica e cultural material. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13 nº25/26, p.265-276, set/92 ago/93.

GUIMARÃES, Maria Beatriz; SEPÚLVEDA, Luciana. **O museu onde não há museu**. Disponível em www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2003/civ/pgm4.htm. Acesso em: 19 de abril de 2005.

GRINSPUM, Denise. A formação do Educador e o Museu. In: **Pátio**. Ano I n.4, p.60-63, fev/abr,1998.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: **Cadernos do CEOM – Chapecó**: Argos UNOESC - Chapecó. Ano 14 nº12, 2000, p. 220.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999, p.65.

_____ Fundamentos da educação patrimonial. In: **Ciência & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciência e Letras**, Porto Alegre, n.27, p.91-101, jan/jun.2000.

HIRATA, Elaine F. Veloso; ELAZARI, Judith Mader; MORITZ, Jussara. Arqueologia e educação: uma proposta para o Engenho São Jorge dos Erasmos (Santos- SP). In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 11: 317- 322, 2001.

_____ (org). Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. In: **Dédalo**, São Paulo, n.27, p. 11-46, 1989.

JODELET, Denise. **La representación social: fenómenos, conceto y teoria**. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**. Barcelona, Paidós.1996.

_____ **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (org). **Representações Sociais**. Lílian Ulup(trad.) Rio de Janeiro: edUERJ, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3. ed.Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

_____ **Documento/Monumento**. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3. ed.Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.) **Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas- SP: Papyrus, 2005. 174 p.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete Santiago. **Representação Social – Escola e Escolarização**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2001.

LOPES, Maria Margaret. A favor da descolarização dos museus. In: **Educação e Sociedade**. n.40, dez.p.443-454. 1991.

_____ **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997. 369 p.

LUPORINI, Teresa Jussara. “Lugares da memória”: políticas de preservação do patrimônio cultural. In: **Ciência & Letras – Revista da Faculdade Portogalegrense de Educação, Ciência e Letras**, Porto Alegre, n.27, p.91-101, jan/jun. 2000.

MACHADO, Maria Iloni Seibel. **Museu de ciência: espaço de formação continuada**. Disponível em www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2003/civ/pgm1.htm. Acesso em: 19 de abril de 2005.

MADEIRA, Margot Campos. **Um aprender do viver: educação e representação social**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

MAIA, Lícia de Souza Leão. **Les représentations des mathématiques et de leur enseignement exemple des pourcentagens**. Paris Sorbone: Septentrion Press Universitaires , 1997.

MARANDINO, Marta. **Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão**. In: CANDAU, Vera (org). **Reinventar a escola**.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões**. In: **Ciência & Letras – Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciência e Letras**, Porto Alegre, n.27,p.91-101,jan/jun.2000.

_____ **A crise da Memória, História e Documento: reflexões para um tempo de transformações**.In: SILVA, Zélia Lopes. **Arquivos, Patrimônio e Memória: Trajetórias e Perspectivas** - São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999, p.154.

MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, Memória e História**.Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

MORO, Fernanda de Camargo Almeida; NOVAES, Lourdes M. Martins do Rego. **Introdução ao ensino dirigido de museologia**. Rio de Janeiro: Associação dos Membros do ICOM- Mouseion - AMICOM-BR, 1977.

MOSCOVICI, Serge. **O fenômeno das representações sociais**. MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais, Investigações em Psicologia Social**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 403.

_____ **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR 1978, p. 291.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000, p.269.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13 nº25/26 set/92 ago/93 p.265-276.

NÓBREGA, Sheva Maia. **Sobre a Teoria das Representações Sociais**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2001.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et.al] (org) **Representações sociais - Abordagem Interdisciplinar** . João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003, p.348.

NOGUEIRA, Maria Alice; Cláudio M. Martins Nogueira. **Bourdieu e a educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 149.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares, In: **Projeto História 10. História & Cultura**. São Paulo. Editora da PUC- SP. 1993.

NUNES SILVA, Helena de Fátima. **A biblioteca e suas representações: análise das representações de alunos e professores na UFPR**. Disponível em: [snbu.bvs.Br/snbu2000/docs/pt/doc/to44.doc](http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/to44.doc). Acesso em 20 de agosto de 2003.

OLIVEIRA, Betânia Maria de. **Sexualidade na Escola: um estudo sobre as representações sociais dos docentes do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de Oliveira. De casa de guardar relíquias à instituição que cuida da memória.- A trajetória do conceito de museu no Museu Histórico Nacional. In: BRASIL, MInc- IPHAN. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Volume 28. Rio de Janeiro, 2002.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. In: BITTENCOURT, Circe.(org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p.175.

_____ O direito ao passado histórico e cidadania cultural. In: **Desafios da Educação para o século XXI** (I Conferência Nacional de Educação Cultural e Desporto): Brasília, 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **O Museu da Escola de Minas Gerais face aos desafios das novas tecnologias**. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria.(org) **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A aula espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 109.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n.3 Memória.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004, p.178.

REIS, José Carlos. **A História: entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática. 1996

ROUQUETTE, Michel-Louis. **Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes ; OLIVEIRA, Denise

Cristina de(orgs.) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. AB Editora. Goiânia, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2001. p. 197.

_____. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Mary Jane (org). **O conhecimento no cotidiano - As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo. Brasiliense. 1995 pp.19-72.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1996, p.189.

SANTIAGO, Ana Maria Almeida; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Uso dos espaços educativos não formais e a formação do professor de história. **Anais eletrônico do XXII Simpósio Nacional de História**, UFPB João Pessoa jul/2003.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Educação em Museu como produto: Quem está comprando?** Disponível em www.icom.org.br/CECA/bc02b3.htm. Acesso em: 01 ago.2003.

_____. **Lições de coisas ou canteiro de obras: através da metodologia baseada na Educação Patrimonial**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: PUC, 1997, p. 136.

SANTOS, Maria Célia. **Museu: centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino formal?** Disponível em: www.mestrado-museologia.net/Mcelia.htm . Acesso em 28 de setembro de2004.

SANTOS, Simone Valdete. O ensino de história nas séries iniciais - um olhar desde a perspectiva curricular integradora. In: **Ágora**. v. 4, n.1/2 (jan/dez.1998) Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC,1999.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe.(org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p.175.

SILVA, Rejane Dias da. **Representações dos alunos sobre o professor de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SIMAN, Lana .Mara. **Escola, Museu e ensino de história: Perspectiva teórica e metodológica para avaliação desta relação; um estudo de caso**.Disponível em: www.ufop.br/ichs/perspectiva/anais/GT0601.htm. Acesso em 17 ago.2003.

_____. **Práticas Culturais e Práticas Educativas: especificidades e aproximações: contribuições para reflexão a partir do caso Projeto Museu e Escola da UFMG.** Belo Horizonte (mimeo) 2003.

SOARES, Márcia Maria Pires. **Memória, Identidade e Engenho: uma proposta da educação patrimonial.**TCC, Mestrado. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2003.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia da análise das Representações Sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra.(orgs.) **Textos em Representações Sociais.**Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O estudo empírico das representações sociais.**In: SPINK, Mary Jane (org).**O conhecimento no cotidiano - As representações sociais na perspectiva da psicologia social.**São Paulo.Brasiliense. 1995 pp.19-72.

STUDART, Denise [et al.](org.) **Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações.** Documento do CECA- BRASIL, disponível em Acesso em 28 de setembro de 2004.

SZYMANKI, Heloisa (org). **A Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: ed. Plano, 2002.

TAMANINI, Elizabeth. Descobrir, coletar, preservar - Aspectos da história dos museus. .In: **Cadernos do CEOM – Chapecó:** Argos UNOESC- Chapecó .Ano 14 nº12, 2000.

TELLES, Ângela Cunha da Motta. Mostrar, Estudar, Celebrar. Apontamentos sobre a História das atividades educativas do Museu Histórico Nacional, 1922-1968. In: BRASIL, MInc- IPHAN. **Anais do Museu Histórico Nacional.**Volume 29. Rio de Janeiro, 1997.

THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael & HAMILTON, Paula. **Os debates sobre memória e história: alguns apontamentos internacionais.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes ; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 277.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos Santos. **Museu e Educação.** Rio de Janeiro: ed. Irmãos Pongetti, 1958, 2ª ed.

VALA, Jorge. **Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano.** In: VALA, Jorge, MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALLADARES, José. **Museus para o povo - um estudo sobre Museus Americanos.** Bahia: Publicações do Museu do Estado da Bahia. Secretaria de Educação e Saúde, 1945.

VIGNOL, Ana Letícia de Alencastro. **Educação patrimonial e prática de docência em História – uma experiência didática no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa**.In: PADRÓS, Enrique Serra (org) **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002.

WAGNER, Wolfgang. **Sócio-gênese e características das Representações Sociais**.In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes & OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs.) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. AB Editora. Goiânia, 1998.

_____. **Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais**.In: GUARESCHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra.(orgs.) **Textos em Representações Sociais**.Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Orientações Metodológicas presentes no currículo e na docência de história do Brasil. In: **Agora**. v.4, n.1/2(jan/dez.1998) Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC,1999.

ZAKZUK, Maísa; Ilustrações: Daniel Kondo. **Meu Museu**. São Paulo: Editora Panda, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA
ROTEIRO PARA O TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS
(Modelo de Coutinho e Nóbrega: 2003)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

SEXO _____ IDADE _____

TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO _____

TEMPO DE EXERCÍCIO NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL _____

FORMAÇÃO:

GRADUAÇÃO _____

PÓS-GRADUAÇÃO _____

**A- QUANDO VOCÊ OUVIU OU LÊ A PALAVRA MUSEU O QUE LHE VEM À MENTE?
DIGA-ME TRÊS PALAVRAS QUE VOCÊ ASSOCIA A MUSEU.**

1 _____
2 _____
3 _____

**B- O QUE TEM EM UM MUSEU?
DIGA – ME PELO MENOS TRÊS COISAS.**

1 _____
2 _____
3 _____

C- A FINALIDADE DE UM MUSEU É...

1 _____
2 _____
3 _____

D- MEMÓRIA É...

1 _____
2 _____
3 _____

E- A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL É...

1 _____
2 _____
3 _____

F- INDIQUE-ME TRÊS INSTITUIÇÕES QUE REALIZAM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

1 _____
2 _____
3 _____

DESEJA CONTINUAR COLABORANDO COM A PESQUISA? SIM () NÃO ()
EM CASO POSITIVO, POR FAVOR, INDIQUE:

NOME: _____

ESCOLA _____

TELEFONE PARA CONTATO: _____

E-MAIL _____

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1- Você já visitou um museu? Quando? Por quê?
- 2- Visitar um museu é uma prática comum ou rara para você? Por quê?
- 3- O que é um museu?
- 4- Por que e para quê os museus existem?
- 5- O que você mais gosta num museu? E o que menos gosta?
- 6- O que é história?
- 7- Qual a relação que você faz entre história e museus?
- 8- Qual a relação que você faz entre memória e museus?
- 9- Quais são as impressões e/ou aprendizagens que você tem quando sai de uma visita a um museu?
- 10- Compare sua visão quando o visitava quando criança com a de agora:
- 11- Imagine uma visita ao museu com sua turma:
 - a) Descreva como você a organizaria:
 - b) Que objetivos traçaria?
 - c) Qual o sentido dessa visita?
 - d) O que você acha que seus alunos aprendem ou aprenderiam ?
- 12- Se você fosse organizar um museu/ exposição o que seria exposto/apresentado?

ANEXO 3

SUJEITO: Nº _____

ESCOLA: _____ RPA: _____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

DADOS GERAIS

1-SEXO: () MASCULINO () FEMININO

2-IDADE: _____ ANOS

3- Estado civil: () solteiro () casado () divorciado () viúvo () outro

4-Reside em:

Cidade: _____

Bairro: _____

5-Num imóvel: () próprio () alugado ()

outro _____

6- Tem filhos ? () sim () não. Se sim,

quantos? _____

7- Outros

dependentes: _____

8-Número de pessoas que moram na mesma residência _____

9- Número de pessoas que trabalham em sua casa: _____

10- Renda individual: () 2 a 3 SM () 4 a 6 SM () mais de 6 SM

11- Renda familiar: () 2 a 3 SM () 4 a 6 SM () 6 a 10 SM () 11 a 15 SM ()
mais de 15 SM

12- Nível de escolaridade do pai: _____

Nível de escolaridade da mãe: _____

13- Ocupação profissional do pai: _____

Ocupação profissional da mãe: _____

ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO ACADÊMICA:

14- Onde fez os estudos do Ensino Fundamental: () todo em escola pública ()
todo em escola particular () parte em escola pública, parte em escola particular ()
outro _____

15- Onde fez os estudos do Ensino Médio: () todo em escola pública () todo em
escola particular () parte em escola pública, parte em escola particular () outro

16- Onde fez os estudos do Ensino superior: () todo em faculdade pública ()
todo em faculdade particular () parte em faculdade pública, parte em faculdade
particular () outro _____

17- Que tipo de curso de Ensino Médio você fez: () profissionalizante (área
agrícola, rea industrial, área de serviços, área de saúde) () Magistério (Normal) ()
Científico () Outro _____

18- Qual o curso de graduação que concluiu? () Pedagogia () Licenciatura ()

Qual? _____ () Outro _____

19-Motivo de escolha do curso de

graduação _____

20- Tem curso de pós-graduação: () concluído () em andamento

Qual? _____

() não tenho, mas pretendo fazer () não tenho e não sinto necessidade de fazer

21- Outros cursos de aperfeiçoamento:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

22- Tempo de exercício no magistério: _____ anos

23- Tempo de serviço nessa rede de ensino: _____ anos

24- Tempo de serviço em outra rede de ensino: _____ anos.

Qual rede? _____

25- Tem outra atividade remunerada sem ser o ensino? () Sim () Não

Qual? _____

26- Em quantas escolas leciona atualmente?

27- Motivo de escolha do magistério: _____

28- Em quantas turmas leciona? _____

E quais as turmas que leciona? _____

29- Qual o nível de ensino prefere lecionar? _____

Por que? _____

É o que trabalha atualmente? () sim () não

30- Carga horária de trabalho diária: _____ horas. Carga horária de trabalho nesta escola: _____ horas

31- Nº de participação em capacitação nos últimos 5 anos:

32- Quais os temas que mais lhe interessa nas capacitações que freqüenta:

() leitura/alfabetização () Matemática () artes/cultura () História () política/cidadania () meio ambiente/saúde () legislação educacional

33- Qual é a disciplina que você mais gosta de lecionar? _____

OUTRAS INFORMAÇÕES

34- Qual atividade extra-trabalho que você mais participa? () artístico-cultural () religiosa () político-partidárias () esportivas () outra _____ () nenhuma

35- Com qual atividade abaixo você ocupa mais tempo? () teatro () cinema () museu () galeria de arte () televisão () música () dança () artesanato () leitura () shopping () igreja () outra _____

36- Indique o número aproximado de vezes que você vai a um desses lugares num ano: ? () teatro () cinema () museu () galeria de arte () shows musicais () clube

() feira de artesanato () livraria/biblioteca () shopping () igreja () outra _____

37- Qual o meio de comunicação que mais utiliza para se manter informado? () jornal escrito () jornal (televisão) () jornal (rádio) () revistas () internet () outras pessoas () não sinto necessidade de me manter informado(a)

38- Tipos de revistas e/ou jornais que mais lê: () informativos () humor/quadrinhos () generalidades () fotonovelas () esportivas () eróticas () religiosa () não leio jornais e/ ou revistas

39- Tipos de filmes que prefere mais assistir (indique-me os três primeiros):

() romance () comédia () policial () épico/histórico () baseado em fatos reais () terror () ficção científica () suspense () não assisto filmes

40- Além de textos didáticos e de formação o que você mais lê (indique-me os três primeiros): () literatura () romances policiais e/ou de terror () ficção científica () não-ficção () religiosos () nenhum () Outro _____

39- Assina algum jornal e/ou revista? () Sim.

Qual? _____ () Não

41- **Como é o seu conhecimento de língua estrangeira?** () domino uma língua estrangeira () domino razoavelmente uma língua estrangeira () não domino uma língua estrangeira, mas gostaria de aprender () não domino uma língua estrangeira e não sinto necessidade de aprender.

42- **Qual é a sua religião?**() não tenho religião () católica () anglicana () batista () luterana () presbiteriana () umbanda/candomblé () adventista () kardecista () israelita () outra _____

43- **Qual sua preferência partidária?** _____ () nenhuma

44- **Quanto, aproximadamente você gasta com atividades culturais e/ou de lazer?** _____

45- **Quantos livros você geralmente compra num ano?**

46- **Quais destes aparelhos eletrodomésticos que você possui em casa?** () televisão () rádio (gravador/micro-system) () microcomputador () telefone () ar-condicionado () freezer () máquina de lavar () vídeo-cassete () DVD () fax

47- **Possui automóvel?** () sim () não

ANEXO 4

TRIDEUX Version 3.3 - Février 2004

Renseignements Ph.Cibois Laboratoire PRINTEMPS
Université de Versailles - St-Quentin
PhCibois@wanadoo.fr
Importation de données textuelles

Le fichier de sortie mots courts triés est TALP.DAT
et servira d'entrée pour TABMOT
Le fichier de position en sortie sera TALP.POS
et servira d'entrée pour TABMOT
Le fichier d'impression est TALP.IMP
Position de fin des caractéristiques 4
Nombre de lignes maximum par individu 1

Traitement de mots de question ouverte
Nombre de lignes lues en entrée 298
Nombre de mots écrits en sortie 842
Nombre de mots de longueur supérieure à 10 = 0
Découpage en mots terminé
Les mots sont mis en 4 caractères
Impression de la liste des mots

ajudar	ajud	1	antigo	anti	24	arquivo	arqu	2	arte
arte	11								
atividade	ativ	1	biblioteca	bibl	5	cidade	cida	2	cidadã
cid1	1								
cinema	cine	1	coletiva	cole	1	compromiss	comp	2	conhecer
conh	25								
conhecim	con1	21	construcao	con2	1	construir	con3	1	cultura
cult	29								
dedicação	dedi	1	dialetica	dial	1	divulgar	divu	4	educar
educ	74								
elo	elo	2	empresas	empr	1	escola	esco	10	escolas
escl	1								
espacocul	espa	4	espaço	esp1	1	essencial	esse	21	estado
esta	1								
exposi	expo	2	familia	fami	1	governo	gove	1	historia
hist	107								
homem	home	1	humano	huma	2	identida	iden	1	igreja
igre	1								
individual	indi	3	institutos	inst	28	interagir	inte	1	lazer
laze	16								
memoria	memo	16	mostrar	most	13	museu	muse	61	objetos
obje	99								
ongs	ongs	3	passageira	pass	1	patrimonio	patr	1	personalid
pers	1								
pesquisar	pesq	1	pessoas	pes1	1	possibili	poss	2	preservar
pres	98								
quantida	quan	1	resgatar	resg	70	seletiva	sele	1	sensibi
sens	6								
teatro	teat	5	temporario	temp	1	trabalho	trab	1	unesco
unes	3								
universida	univ	6	valorizar	valo	32	velharia	velh	1	verdades
verd	1								
vida	vida	4							

Nombre de mots entrés 842
Nombre de mots différents 65

Impression des tris à plat

Question 015	Position	15	Code-max.	3
Tot.	1	2	3	
	842	300	362	180
	100	35.6	43.0	21.4

Question 016	Position	16	Code-max.	3
Tot.	1	2	3	
	842	249	485	108
	100	29.6	57.6	12.8

Question 017	Position	17	Code-max.	3
Tot.	1	2	3	
	842	262	514	66
	100	31.1	61.0	7.8

Question 018	Position	18	Code-max.	2
Tot.	1	2		
	842	557	285	
	100	66.2	33.8	

Fin normale du programme